

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitimde Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**Ortaöğretim Öğrencilerinde Duygusal İstismar,
Disiplin Cezaları Ve Okula Yabancılaşma
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Tuğba Türk
2501100238

Danışman: Doç.Dr. A. Esra İşmen Gazioğlu

İstanbul, 2013



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Tuğba TÜRK

Numarası

: 2501100238

Anabilim/Bilim Dalı : Eğit.Psik.Hizm.

Danışman Öğretim Üyesi :Doç.Dr.Esra İŞMEN GAZİOĞLU

Tez Savunma Tarihi : 21.06.2013

Tez Savunma Saati

: 11.00'da

Tez Başlığı : Ortaöğretim Öğrencilerinde Duygusal İstismar, Disiplin Cezaları ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜ'NE OYBİRLİĞİ / ~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- Prof.Dr.İrfan ERDOĞAN		KABUL
2-Doç.Dr.Esra İŞMEN GAZİOĞLU		KABUL
3-Doç.Dr.İlkay DEMİR		KABUL
4-Yrd.Doç.Dr.Marilena Z.LEANA		KABUL
5- Yrd.Doç.Dr.Armağan YILDIZ		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-Doç.Dr.Ahmet ŞİRİN		
2-Yrd.Doç.Dr.Ayça KÖKSAL KONİK		

ÖZ

Tuğba TÜRK

Ortaöğretim Öğrencilerinde Duygusal İstismar, Disiplin Cezaları Ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırma, ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, okula yabancılaşma ve disiplin cezaları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca anne babadan algılanan duygusal istismar, öğretmenlerden algılanan duygusal istismar, okula yabancılaşma, disiplin cezaları; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sınıf tekrarı yapma, disiplin cezası türü, anne babanın birliktelik durumu ve gelir düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir.

Örneklem, İstanbul ilinde 5 farklı ortaöğretim okulunda 9.,10.,11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 500 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere, bu çalışmada, Kırımsoy ve Kaner (2001) tarafından geliştirilen “Ana Baba Duygusal İstismar Ölçeği” ve “Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği” ve Sanberk (2003) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Bunlara ek olarak araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli demografik ve ailevi özelliklerini saptamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Anketi” de kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, non-parametrik Mann Witney-U testi ve nonparametrik Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Anababa duygusal istismarı ile öğrenci okula yabancılaşması arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen duygusal istismarı ile öğrencinin okula yabancılaşması arasında da olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Hem ana baba duygusal istismar hem de öğretmen duygusal istismar düzeyleri, sınıf tekrarı yapanların daha yüksektir. Disiplin cezası alanlarda ebeveynlerinden algılanan reddetme aşağılama ve yıldırma düzeyleri daha yüksektir. Disiplin cezası alanlar daha fazla öğretmen duygusal istismar yıldırma düzeyine sahiptirler. Kurlsızlık

puanları yüksek olanlar daha fazla disiplin cezası almışlardır. Ancak, disiplin cezası almayanların sosyal uzaklık puanları daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Anne Babadan Algılanan Duygusal İstismar, Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismar, Okula Yabancılaşan Öğrenci, Disiplin Cezası.

ABSTRACT

Tuğba TÜRK

The Relationship Between The Emotional Child Abuse, Discipline Penalty And School Alienation For High School Students

The study was conducted to evaluate the relationship between the emotional child abuse, school alienation and discipline penalty for high school students. Besides, perceived emotional abuse by parent, perceived emotional abuse by teacher, student alienation, discipline penalties were examined in terms of their age, gender, class level, failed school, if parents are divorced or not and their socio-economic level.

The sample of the study is composed of 500 students attending 9th, 10th, 11th and 12th grades in 5 different high school in İstanbul. The students were administered “Perceived Parent Emotional Abuse Scale” and “Perceived Teacher Emotional Abuse Scale” which was developed by Kırımsoy and Kaner (2001) and “Student Alienation” scale which was developed by Sanberk (2006). In addition, to this examination “Personal Questionnaire” which was prepared by the researcher was also used to define demographical and some family characteristics of students.

Spearman Brown Rho Correlation Coefficient, non-parametric Mann Witney-U and nonparametrik Kruskal Wallis tests were used to analyse the data.

It is found that there were significant positive relationship between parent emotional abuse and school alienation. Also, it is found that there were significant positive relationship between teacher emotional abuse and school alienation. Students who failed school reported more parent emotional abuse and teacher emotional abuse than the others. Students who have got discipline penalties reported more rejection humiliation and terrorization level that perceived by parents than the others. Students who have got discipline penalties reported more rejection-humiliation which perceived by teacher than the others. students who have discipline penalties reported more normless. But students who haven't got discipline penalties reported more normless.

Keywords: Perceived Emotional Abuse by Parent, Perceived Emotional Abuse by Teacher, Student School Alienation, Discipline Penalty.

ÖNSÖZ

Araştırma, ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, öğrencinin okula yabancılaşması ve disiplin cezaları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Duygusal istismar anne, baba, öğretmen ve diğer yetişkinler tarafından örseleyici etkileri düşünülmediği için sıklıkla kullanılabilmektedir. Zamanının büyük bir çoğunluğunu okulda geçiren çocuk, istismarın bu türünün etkilerini okul yaşamına yansıtabilmektedir. Bu durum ise sadece söz konusu öğrenciyi değil aynı zamanda diğer öğrencileri ve öğretmenleri de olumsuz yönde etkileyerek eğitimin verimliliğini düşürebilmektedir. Araştırmanın anababadan ve öğretmenden algılanan duygusal istismar, disiplin problemleri, okula yabancılaşma, sınıf tekrarı yapma arasındaki ilişkiyi inceleyerek; okul verimliliğini artırmaya yönelik oluşturulacak programlara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın her aşamasında bana büyük bir titizlikle yol gösteren, değerli bilgi birikimi ve deneyimiyle bana yardımcı olan, manevi desteğini esirgemeyen, değerli hocam, tez danışmanım; Sayın Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca öğrencisi olma fırsatını yakaladığım, bilgi ve deneyimleriyle mesleki gelişimde büyük katkısı olan, destekleyici bir tavırla yaklaşan değerli hocam, Sayın Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım.

İstatistikî analizlerin yapılması aşamasında sorularımı büyük bir anlayış ve içtenlikle cevaplandıran, beni yüreklendiren değerli hocam; Sayın Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERELİOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Bilgi ve birikimlerini paylaşarak geri bildirimleriyle yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. S. Armağan YILDIZ'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Marilena Z. LEANA'ya Sayın Doç. Dr. İlkey DEMİR'e teşekkür ederim.

Geliştirdikleri ölçekleri araştırmamda kullanmama izin veren Sayın Prof. Dr. Sema KANER ve Sayın Dr. İsmail SANBERK’e teşekkür ederim.

Her türlü sorumu sıklımadan cevaplayan Araç. Gör. Metin KOCATÜRK’e, güleryüzüyle destek olan Okt. Burcu ÖZKALE’ye ve tez savunması öncesi tanıştığım yol gösterici tavrıyla bana yardımcı olan Çiğdem YAVUZ GÜLER’e teşekkür ederim.

Lisans eğitimimde tanıştığım ve her zamanda yanımda olduğunu hissettiren Aynur KUZU’ya ve Sare Betül RECEP’e ve çevirilerimde bana yardım eden Esra ÇİFTÇİ’ye teşekkür ederim.

Sevgisini ve manevi desteğini her zaman hissettiren, hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, ilgi, sabır ve anlayışını esirgemeyen babam Hamza TÜRK’e, her konuda yanımda olan ablam Öznur TÜRK ve kardeşim Mustafa TÜRK’e teşekkür ederim. Kızı olma zevkini yaşattığı için annem Havva TÜRK’e çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM.....	12
Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar	12
İstismar	12
Çocuk İstismarında Risk Etmenleri	13
Çocuk İstismarının Sonuçları.....	15
İstismarın Türleri.....	15
İstismarı Açıklamaya Yönelik Modeller	16
Fiziksel İstismar	19
İhmal	21
Cinsel İstismar.....	22
Duygusal İstismar	25
Anababadan Algılanan İstismarla İlgili Araştırmalar	33
Öğretmenden Algılanan İstismar ile İlgili Araştırmalar	37
Disiplin.....	40
Disiplinle İlgili Araştırmalar	47
Yabancılaşma	51

Yabancılaşmayla İlgili Araştırmalar	58
II. BÖLÜM	61
YÖNTEM.....	61
Araştırmanın Modeli	61
Evren ve Örneklem	61
Veri Toplama Araçları	62
Uygulama	64
Verilerin Çözümlemesi	65
III. BÖLÜM.....	66
BULGULAR.....	66
YORUM	133
SONUÇ.....	140
KAYNAKÇA	146
EKLER.....	176
EK I Kişisel Bilgi Anketi	177
EK II Ölçek Yönergesi.....	178
EK II. 1 Anababa Duygusal İstismar Ölçeği.....	179
Ek II. 2 Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği.....	180
Ek III Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği	181
EK IV Valilik Oluru.....	182

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğrencilerin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	66
Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	67
Tablo 3: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	67
Tablo 4: Öğrencilerin Sınıf Tekrarı Yapma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	67
Tablo 5: Öğrencilerin Disiplin Cezası Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	68
Tablo 6: Öğrencilerin Disiplin Cezası Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	68
Tablo 7: Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Tablo 8: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Seviyesi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	69
Tablo 9: Anababa Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	70
Tablo 10: Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	70
Tablo 11: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	71
Tablo 12: Anababa Duygusal İstismarı Ölçeği ve Alt Boyut Puanları, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutları İle Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki İçin Spearman Brown Korelasyon Matrisi	73
Tablo 13: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 14: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	76
Tablo 15: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	76

Tablo 16: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	77
Tablo 17: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	77
Tablo 18: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	78
Tablo 19: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	79
Tablo 20: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	79
Tablo 21: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	80
Tablo 22: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	80
Tablo 23: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	81
Tablo 24: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	81
Tablo 25: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	82
Tablo 26: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	82
Tablo 27: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	83
Tablo 28: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	83
Tablo 29: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	84
Tablo 30: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	84
Tablo 31: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	85
Tablo 32: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	85

Tablo 33: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	86
Tablo 34: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	86
Tablo 35: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	87
Tablo 36: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	87
Tablo 37: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	88
Tablo 38: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	88
Tablo 39: Yaş Değişkeni İle Anababa Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki İçin Spearman Brown Korelasyon Matrisi	89
Tablo 40: Yaş Değişkeni İle Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki İçin Spearman Brown Korelasyon Matrisi	89
Tablo 41: Yaş Değişkeni İle Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki İçin Spearman Brown Korelasyon Matrisi	90
Tablo 42: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	90
Tablo 43: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	91
Tablo 44: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney- U Analizi Sonuçları	92
Tablo 45: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	92
Tablo 46: Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	93
Tablo 47: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	93
Tablo 48: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	94
Tablo 49: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	94

Tablo 50: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 51: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	95
Tablo 52: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	96
Tablo 53: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	96
Tablo 54: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	97
Tablo 55: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	97
Tablo 56: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	98
Tablo 57: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	98
Tablo 58: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	99
Tablo 59: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	100
Tablo 60: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	101
Tablo 61: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	102
Tablo 62: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 63: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	103

Tablo 64: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	104
Tablo 65: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 66: Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	105
Tablo 67: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
Tablo 68: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.	107
Tablo 69: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107
Tablo 70: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 71: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	109
Tablo 72: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	109
Tablo 73: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	110
Tablo 74: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	110
Tablo 75: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	111
Tablo 76: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	111
Tablo 77: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	112

Tablo 78: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	112
Tablo 79: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	113
Tablo 80: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	114
Tablo 81: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	115
Tablo 82: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 83: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 84: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 85: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 86: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 87: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	118
Tablo 88: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	119
Tablo 89: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	120
Tablo 90: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	121
Tablo 91: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	121
Tablo 92: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 93: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 94: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	123

Tablo 95: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 96: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları	124
Tablo 97: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	124
Tablo 98: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	125
Tablo 99: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	125
Tablo 100: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	126
Tablo 101: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	126
Tablo 102: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	127
Tablo 103: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	127
Tablo 104: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	128
Tablo 105: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	128
Tablo 106: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	129
Tablo 107: Disiplin Cezası Alma/Cinsiyet Ki-Kare Testi Sonuçları.....	129
Tablo 108: Disiplin Cezası Alma/ Sınıf Düzeyi Ki-Kare Testi Sonuçları.....	130
Tablo 109: Disiplin Cezası Alma/Sınıf Tekrarı Yapma Ki-Kare Testi Sonuçları	130
Tablo 110: Disiplin Cezası Alma/Anne Baba Birliktelik Durumu Ki-Kare Testi Sonuçları	131
Tablo 111: Disiplin Cezası Alma/Gelir Düzeyi Ki-Kare Testi Sonuçları	132

KISALTMALAR LİSTESİ

ADİÖ: Anababa Duygusal İstismar Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

ÖDİÖ: Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği

ÖYÖ: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

PİSA: Programme for International Student Assessment

GİRİŞ

Problem

Çocuk istismarı “ Genelde 18 yaşın altında bulunana çocuklara karşı aktif olarak girişilen, onların fiziksel, duygusal ve zihinsel ve toplumsal gelişimlerini zedeleyen her türde eylemlerdir” (Zeytinoğlu,1991, s.148).

Çocuk örselenmesi kavramı çocuğa yöneltile eylemin türü, bu eylemlerin sebepleri, ve çocuk üzerindeki etkileri açısından farklılaştığı düşünülerek, çocuk istismarı dört alana ayrılabilir (Aydın ve İşmen,2002; İşmen ve Aydın,1996; Oates,1996; Padera,2010; Taner ve Gökler,2004; Wekerle ve ark,2009):

- Fiziksel istismar
- Cinsel istismar
- İhmal ve gelişimin organik olmayan yetersizliği
- Duygusal istismar

Kategorilerin kesin sınırları yoktur (Oates,1996). Sosyal beklentiler, kişisel ihanet ve kendini değersiz hissetme duygusu göz önüne alındığında kötü muamelenin diğer formlarında da duygusal istismar deneyimlenebilir (Wekerle ve ark,2009).

Duygusal istismar çalışmalarının çoğunluğu bu kavramın nasıl tanımlanacağı konusunu ele alır. Yazarların çoğu, hiç bir tanımı olmadığı gerçeğini kabul etmiştir (Doyle,1997). Duygusal istismarı betimlemeye yönelik çalışmalar sonucunda karmaşık ve örtülü yapısından ötürü çeşitli tanım ve kriterler ortaya çıkmıştır (İşmen ve Aydın,1996). Bu bakımdan diğer istismar türlerine göre duygusal istismar tanımlanması daha karmaşıktır ve tanımlanması en zordur ancak en sık rastlanan istismar türüdür (Tıraşçı ve Gören,2007).

Duygusal istismar; bakım veren kişi (ebeveyn, bakıcı, öğretmen, çocukla ilgilenen yakın akrabalar gibi), tekrarlayıcı biçimde azarlayarak ve şiddet kullanarak çocukta psikolojik zedelenmelere neden olduğunda ortaya çıkar. Duygusal istismarın ortaya çıkması iki temel nedene bağlıdır (Adalı, 2007):

1- İlgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılma.

2- Bakım veren kişiler tarafından olumsuz davranışlarla karşı karşıya bırakılma

UNICEF duygusal istismarı ve ihmali çocuğun nitelik, kapasite ve arzularının sürekli kötülenmesi, sosyal ilişki ve kaynaklarla ilişkisinden sürekli yoksun bırakılması, çocuğun sürekli olarak insanüstü güçlerle, sosyal açıdan ağır zararlar verme ya da terk etme ile tehdit edilmesi, çocuktan yasına ve gücüne uygun olmayan taleplerde bulunulması ve çocuğun, topluma aykırı düşen çocuk bakım yöntemleri ile yetiştirilmesi olarak tanımlamıştır (Turhan, Sangün ve İnandı, 2006).

Duygusal istismar psikolojik gelişmenin duraklamasına neden olacak sözel istismarı veya aşırı emirleri kapsayan çocuğun kimliğini zedeleyen ve problemli davranışları ortaya çıkaran tavırları içerir. Duygusal istismar veya psikolojik örselenme diğer tüm kötü muamele biçimlerini semsiye gibi altında toplar. Tek başına var olduğu gibi fiziksel ve cinsel istismarın hasarı ortadan kalktığında bile duygusal istismar devam edebilir. Duygusal istismara neden olan durumlar daha çok çocuk ve ergenin yakın çevresinde onunla ilişkili olan yetişkin kişiler tarafından gösterilir (Topbaş, 2004).

Doğrudan sözel tehdit ya da zarar verme ve yıldırma için kullanılan alay etme ve aşağılayıcı dil, küçük düşürmek ya da zarar vermek duygusal istismar örnekleridir. Duygusal istismarda bireyle düzenli olarak alay edilir, birey eleştirilir, utandırılır, dışlanır, aşağılanır ya da azarlanır. Çocuğun duygusal ihtiyaçlarına ısrarlı tepki eksikliği, ciddi şekilde cezalandırma, baskı oluşturma, onların insanlığına aykırı olan eylemleri yapmalarına zorlamak diğer duygusal istismar şekilleridir (Benjamin & Sohnen-Moe, 2003, pp. 220). Duygusal istismar çocuğun duygusal ve psikolojik iyi oluşuna aktif saldırıdır. Bu alay etme ve sözel taciz için çocuğu seçme, çocuğu utandırma, istenmediği ve sevilmediğine dair çocuğu tehdit etme, yemek ve

rahatlık için performans görevlerine çocuğu zorlama ya da yalnız bir odada çocuğu kilitleme şeklinde kendini gösterir (Kay, 2003, pp. 10).

Çocuğun fiziksel olarak cezalandırılması, korkutulması, tehdit edilmesi, aşağılanması, reddedilmesi, sevilmemesi, küçük yaşta çalıştırılması gibi faktörler duygusal istismara ve ihmale yol açmaktadır (Ünal, 2008). Duygusal istismar çocuğun duygusal sağlığı ve gelişimini olumsuz etkileyecek aşağılama, alay etme, çocuğu reddetme, tehdit etme gibi davranışlar içinde olma olarak tanımlanır (Şahin, 2009, ss.24).

Birçok ergen istismar eden ailelerde yaşarlar, şefkatli olmayan öğretmenlerin sınıflarına öğrenci olurlar (Calabrese, 1988). Başka bir deyimle, istismar problemi yalnızca bireyin ailesiyle sınırlı değildir, aynı zamanda bireyin işlev içinde bulunduğu daha geniş çevreyle ilgilidir. Çocukların okul ortamında istismarı, (öğretmen tarafından istismarı) problemiyle sık karşılaşılır, fakat çoğunlukla ebeveyn tarafından, okuldaki istismara dikkat edilmez (Theoklitou, Kabitsis & Kabitsi, 2012).

Okulda meydana gelen psikolojik kötü muamele (Hyman & Snook,1999):

- Korku ve gözdağı üstüne temellenmiş disiplin ve kontrol teknikleri kullanmak,
- Öğrenciyi reddetmek, izole etmek ve görmezden gelmek için öğretmenin ilgi, bakım ve sevgi eksikliğinin olduğu yetersiz iletişim kurmak,
- Yeterli beceri ve kendilik değeri hissinin gelişmesini sağlamak için öğrencilere sınırlı fırsatlar sunmak,
- Özellikle öğrencilerin bağımsız karar verme yeteneklerinin olduğu alanlarda, bağımlı ve itaatkâr olmayı desteklemek,
- Aşırı eleştirel, aşırı talepkar, mantıksız, çocuğun yaş ve yeteneklerini göz ardı eden performans için motivasyon tekniklerini kullanmak,
- Öğrencinin geleneksel ve onaylanmayan fikirleri keşfetmesi gibi sağlıklı risk alma seçeneklerinin öğretmen tarafından inkâr edilmesi,
- Küçümseme, aşağılama, alay ve iftira kullanımını içeren sözel saldırı,
- Günah keçisi yapma ve zorbalık

- Öğrenciler akranları tarafından alay, günah keçisi olma ve zorbalığa maruz kaldıkları zaman müdahalede başarısızlık.

Theoklitou, Kabitsis ve Kabitsi (2012), okul ortamında istismarı araştırdıkları ilkökul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, katılımcıların %52,9'u ihmal, %33,1'i duygusal istismar, %9,6'sı fiziksel istismar bildirmiştir. Erkek öğrenciler istismarın her formunda daha savunmasızdırlar. Öğretmen cinsiyeti açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Türkiye'de, klinik dışı ergen popülasyonunda, çocukluk dönemi istismar ve ihmal yaşantılarının azımsanmayacak bir oranda görüldüğü anlaşılmaktadır (Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Eröcal Kora ve Aylanak, 2001). Türkiye'de çocuk istismarı konusunda yapılan araştırmalarda, %78 gibi yüksek bir oran ile duygusal istismarın ilk sırada olduğu görülmektedir (Turhan, Sangün ve İnandı, 2006). Ergenlerin diğer istismar türlerine göre en fazla duygusal istismara maruz kaldıkları bulunmuştur (Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002; Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Eröcal Kora ve Aylanak, 2001).

Shaffer ve diğerleri (2009), hem duygusal istismarın hem de duygusal ihmalin orta çocuklukta artan saldırganlık ve sosyal geri çekilmeyle, erken ergenlikte düşük sosyo-duygusal yeterlilikle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak, cinsiyet ve fiziksel ve cinsel kötü muamele kontrol altına alındığında, orta çocuklukta sosyal geri çekilme yoluyla düşük ergen yetkinliğine duygusal istismarın katkısı önemlidir.

Duygusal istismara maruz kalan ergenler sıklıkla sevilmediklerini, değersizlik duyguları ve ait olma duygusunun eksikliğini hissederler. Aşırı dikkatli ve içe kapanmaya eğilimlidirler ve sıklıkla ve sıklıkla ebeveynin cezalarıyla başa çıkmada inkar mekanizmasını kullanırlar. Otoriteye karşı gelebilirler ve depresif olabilirler intihar girişiminde bulunabilirler, yemek yeme veya diğer somatik rahatsızlıkları geliştirebilirler ve duygusal olarak rahatsızdırlar ve durağan değildirler (Akt; Siyez, 2003).

Yalçın (2007), ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi artıkça, kişisel, sosyal ve genel uyumlarının düşmekte olduğu saptanmıştır. Aynı

şekilde ergenlerin babalarından algıladıkları duygusal istismar artıkça, kişisel, sosyal ve genel uyumlarında düşme görülmektedir. Azizoğlu (2009), cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin ekonomik geliri ile ailede görülen duygusal istismar davranışları arasında ilişki olduğunu ve duygusal istismara maruz kalan lise ergenlerinde okul başarısının daha düşük olduğunu bulmuştur.

Ulusoy ve ark. (2005), toplam 726 genç ile yaptıkları survey çalışmasının neticesinde ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ile gencin ailesinin sosyal ve ekonomik durumu, aile içi ilişkiler ve aile içi şiddet, gencin etiketlenmesi, gencin ve ailesinin madde bağımlılığı, gencin hayatı yaşamaya değer bulmaması, gencin vücuduna zarar verme davranışı, okula devamsızlığı, evden kaçma davranışı ve arkadaşları ile ilişki kuramaması arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özellikle otoriteyi aşırı kullanan baskıcı ebeveynler ile hiç kullanmayan ilgisiz ebeveynlerin ergenlerin intihar da dahil pek çok sapmış davranışa yönelmelerinde uygun aile atmosferini yarattıkları görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde duygusal istismarın neticesinde davranış problemi, madde bağımlılığı, okula devamsızlık, saldırganlık, otoriteye karşı gelme gibi davranışların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu tür davranışlar ise Milli Eğitim Bakanlığı Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'ne göre disipline aykırı davranışlar olarak nitelendirilmektedir.

Disiplin kavramı günlük yaşamda düzen anlamında kullanılmaktadır. Diplin, bireye hangi yaşantıların iyi ve doğru, hangi davranışların kötü ve yanlış olduğunu öğretmek ve bireyin öğrendiklerine göre davranıp davranmadığını denetlemektir (İlgar, 2005). Okulda disiplin ise, okulun ilke ve kurallarına öğrencinin uymasını sağlamak için kurulan yaptırım düzenidir. Kural ihlalleri karşısında düzeni sağlamak için yaptırım araçları ise ödül ve cezadır (Çelik, 2007).

Disiplin cezası; “Öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları göstermemeleri ve belirlenen kurallara uymamaları hâlinde verilen kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına

çıkarma cezalarından birisi”dir (MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği, madde 4, 2007).

Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği’nin maddelerinde genel olarak ödül ve disiplin cezaları yer almaktadır. Böylece disiplin sözcüğü ceza ile özdeşleştirilmiş gibidir. ‘Tanımlar’ başlığı altında da cezaya verilen yer dikkat çekmektedir. Bakanlık, Orta Öğretim Kurumu, Müdür, Uyarma, Mahrumiyet, Kınama, Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma, Okuldan Tasdikname ile Uzaklaştırma, Örgün Eğitimin Dışına Çıkarma, Öğretim Yılı, Kanaat Dönemi, Dönem kavramları tanımlanmış; yönetmelikte zaten üç tür olan (Teşekkür, Takdirname ve Onur Belgesi) ödüllerin tanımlanmasına gerek duyulmamıştır (Sarpkaya, 2005).

Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği’nde disiplin cezası gerektiren davranış olarak okul eşyasını kirletmek, verilen görevleri yapmamak, tütün ve tütün mamülleri bulundurmak, kopya çekmek vb. davranışlar açıkça listelenmiştir. Williamson & Cullingford (1998) disiplin cezası almaya neden olabilecek, okuldan kaçma, yıkıcı davranışlar ve dışlanmayla yabancılaşma arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Yabancılaşma diğer öğrenciler, öğretmenler, genel olarak okulun çevresi ve yapısına bağlılığın olmayışıdır (Warner, Weist ve Krulak, 1999). Yabancılaşma sosyolojik, psikolojik ve eğitimsel kökenleri olan bir kavramdır (Hascher & Hagenauer, 2010). Kuşku yok ki, “yabancılaşma” olgusu da sınıf örgütünün işleyişini tehdit eden ve çözüme kavuşturulması gereken sorunlardan biridir (Parsıl,2007).

Okula yabancılaşmış öğrenciler aşırı hareketli davranırlar, etrafındakilere kötü sözler söyler, sınıfı rahatsız ederler. Bazıları kısa bir süre için bazıları ise sonsuza dek okulu bırakırlar. Bu öğrenciler kendilerini eğiteceklerini iddia eden bir sistemden soyutlanırlar (Uzun,2006). Başka bir deyişle; okula yabancılaşmış öğrencilerin birçok şekli vardır: bazıları sadece sınıfta oturur ve bakar. Diğerleri aşırı hareketli davranır, öğretmeni sözel olarak taciz eder, daha ileri gittiğinde okulu bırakırlar (Brown, Higgins & Paulsen,2003). Okula yabancılaşan öğrenci okulun etkinliklerinden, amaçlarından uzaklaşabildiği gibi, okula karşı direnç de gösterebilir

(Kocayörük, 2007). Okula yabancılaşmış öğrenciler sessiz ve pasiftirler, duygusal ve savunmacıdırlar, önce yabancılaştıklarını kabul etmeseler de daha sonra durumlarının farkına varırlar, okulda akademik olmayan aktivitelerden hoşlanırlar ve sanattaki ve spordaki kariyerlerini devam ettirmekten hoşlanırlar (Joo & Han, 2000). Yabancılaşma sadece okulu terkin habercisi değil, bununla birlikte beraberinde birçok uyumsuz işlevi getirebilen bir süreçtir (Hascher & Hagenauer, 2010). Okula karşı yabancılaşma yaşayan öğrencilerin, okula karşı olumsuz tavır takındıkları, okulu gereksiz gördükleri, okul kurallarına uymadıkları, insanlara ve eşyalara fiziksel şiddet uyguladıkları ileri sürülmüştür (Glatthorn,1995; Staples,2000).

Okulda kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrencilerin ait olma ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayacakları, okul yaşantılarını olumsuz ve tehdit edici algılamaları beklenebilir. Bu durumda, okula ilişkin öfke, düşmanlık duyguları geliştirmeleri ve bu duygularını okulda yıkıcı bir biçimde ifade etmeleri öngörülebilir (Çivitçi, 2011). Yabancılaşma puanları, not ortalamalarıyla negatif korelasyona sahipken, bazı davranış uyumsuzluklarıyla pozitif korelasyona sahiptir (Moyer & Motta, 1982).

Okul ortamında, çocuklar çoğu kez akranları, eğitimciler ve diğer okul personeli tarafından mağdur edilirler. Okulda sık ve çoğu zaman fark edilmeyen istismar çocuklarda yaygın duygusal, sosyal ve akademik sorunlara neden olabilir. Öğrencinin okula yabancılaşması sendromu, olumsuz okul çevresinde eğitimciler ya da akranları tarafından çocuğa kötü muamalenin sonucudur (Hyman, Cohen& Mahon, 2003).

Araştırma sonuçları erkekler ve düşük başarılılar için yabancılaşmanın yaygın olduğunu, ergenlik boyunca yabancılaşmanın giderek ilerlediğini ve öğretim kalitesinin, olumlu öğretmen- öğrenci ilişkisinin ve olumlu öğrenci-öğrenci ilişkisinin akademik yabancılaşmayı belirlemede yordayıcı değeri olduğunu göstermektedir (Hascher & Hagenauer, 2010). Yabancılaşma ergenler üzerinde çarpıcı bir etkiye sahiptir (Calabrese, 1988).

Bu araştırma kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin anababalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile disiplin cezası almaları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişki incelenecektir.

Amaç

Bu araştırma ile, ortaöğretim öğrencilerinin anababalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile disiplin cezaları almaları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda cevaplandırılacak sorular şunlardır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin anababadan algıladıkları toplam duygusal istismar puanı ve duyarsızlık, reddetme aşağılama ve yıldırma alt boyutları puanları ile yabancılaşma toplam puanları ve güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutları puanları arasında ilişki var mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerden algıladıkları toplam duygusal istismar puanı ve duyarsızlık, reddetme aşağılama ve yıldırma alt boyutları puanları ile yabancılaşma toplam puanları ve güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutları puanları arasında ilişki var mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin anababalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar puanları ve yabancılaşma puanları disiplin cezası alma ve disiplin cezası türü açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin anababalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar puanları ve yabancılaşma puanları ile yaş arasında ilişki var mıdır?

5. Araştırma grubunu oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin anababalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ve yabancılaşma puanları;
- Cinsiyet
 - Sınıf düzeyi
 - Sınıf tekrarı yapma
 - Ana baba birliktelik durumu
 - Gelir düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?

Önem

Çocuklar bir aile içinde doğarlar ve daha sonraki sosyal ortam olarak okulla tanışır. Bu açıdan çocuğun hayatında ilk ve en temel yerler aile ve okuldur. Ailede ve okuldaki olumsuz yaşantılar eğitim hayatını etkileyerek, bu kurumdaki işleyişi çocuk, ebeveyn ve öğretmenler açısından güçleştirebilmektedir. Özellikle ergenlik çağındaki kişilerin daha az etkileneceği şeklindeki inançla kötü davranışa maruz bırakılmaktadırlar. Bu kötü davranışlardan en yaygın olanı ise duygusal istismardır. Duygusal istismarın fiziki bulgularının bulunmaması nedeniyle yetişkinler tarafından ergenler bu tür davranışlara maruz bırakılabilmektedir. Aynı şekilde ergenler tarafından duygusal istismar diğer istismar türlerine maruz kalmamak için tercih edilebilmektedir. Böylece duygusal istismarın önemli sonuçları göz ardı edilmektedir.

Bireyler sadece evde ebeveynleri tarafından değil, aynı zamanda okulda öğretmenleri tarafından da duygusal istismara maruz kalabilmektedirler. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin daha çok istismarla ilgili olarak bilinçlendirilmeye çalışıldığı ve istismarı fark ederek, ilgili kurumlara bildirmesine yönelik atıfta bulunulduğu görülmüştür. Öğretmenin de istismarın bir uygulayıcısı olabileceğine dair olan araştırmalar ebeveynlerle ilgili olana göre çok daha azdır. Bu

nedenle bu araştırmanın öğretmenlerden algılanan duygusal istismarla ilgili araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenimlerine devam eden ergenler zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okullarda geçirmektedirler. Okullarda geçirdikleri bu büyük zaman dilimi içerisinde öğrenciler kurallara uymayan davranışlarda bulunabilirler. Kurallara uymayan bu davranışlar ise okul içerisindeki düzeni sağlamakta öğretmen ve yöneticilere güçlük çıkarmaktadır. Eğitim ve öğretime harcanabilecek zaman kurallara uymayan davranışlarla başa çıkmayla tüketilebilmektedir.

Aynı zamanda öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okula yabancılaşabilirler. Öğrencilerde okula ilişkin gelişen olumsuz tutumlar eğitimin verimliliğinin düşmesine neden olabilir. Çünkü okula karşı yabancılaşan öğrenciler kurallara uymak istemeyebilirler, kendilerine anlamsız gelen konuları öğrenmek istemeyerek düşük başarıyla karşılaşabilirler. Bu nedenle okula yabancılaşma duygularıyla ilişkili olabilecek etmenler bulunarak, bunlara yönelik müdahale edilmesi gerekmektedir. Ayrıca alan yazında yabancılaşma konusunun daha çok çalışanlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Okulla ilgili araştırmaların ise öğretmen üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma öğrencinin okula yabancılaşmasıyla ilgili olan az sayıdaki araştırmalardan birisidir.

Algılanan duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesinin ebeveynleri ve öğretmenleri bu konuda bilinçlendireceği düşünülmektedir. Özellikle duygusal istismarın olumsuz etkilerine okul açısından farkındalık yaratacağı ve bu yolla okulda karşılaşılan istenmeyen davranışlarda azalma meydana geleceği düşünülmektedir. Ayrıca anababadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar, disiplin problemleri, okula yabancılaşma, sınıf tekrarı yapma arasındaki ilişkiyi inceleyerek; okul verimliliğini artırmaya yönelik oluşturulacak programlara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile,
- 2) İstanbul ili'nde uygulamaların yapıldığı ortaöğretim okulları ile,
- 3) Öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ölçülmesi için geliştirilen Ana Baba Duygusal İstismar Ölçeği ile,
- 4) Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ölçülmesi için geliştirilen Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ile,
- 5) Öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin ölçülmesi için kullanılan Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ile,
- 6) Analizlerde kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Çocuk İstismarı: Genelde 18 yaşın altında bulunana çocuklara karşı aktif olarak girişilen, onların fiziksel, duygusal ve zihinsel ve toplumsal gelişimlerini zedeleyen her türde eylemlerdir (Zeytinoğlu,1991, s.148).

Disiplin Cezası: Öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları göstermemeleri ve belirlenen kurallara uymamaları hâlinde verilen kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma cezalarından birisidir(Ortaöğretim Ödül ve Disiplin Yönetmeliği madde 4).

Okula Yabancılaşma: Diğer öğrenciler, öğretmenler, genel olarak okulun çevresi ve yapısına bağlılığın olmayışıdır (Warner, Weist ve Krulak, 1999).

I. BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar

İstismar

Çocuk istismarı,0-18 yaş grubundaki çocukların (sorumlu olan kişi veya kişiler tarafından) zarar verici olan, kaza dışı ve önlenabilir bir davranışa maruz kalmalarıdır. Bunun çocuğun fiziksel, psikososyal gelişimini engelleyen, gerçekleştiği toplumun kültür değerleri dışında kalan ve uzmanı tarafından da istismar olarak kabul edilen bir davranış olması gerekmektedir (Akço, Aksel, Arman, Beyazova, Dağlı, Dokgöz, Gürpınar, İnanıcı, Oral, Polat, Sözen, Şahin, Topay Tekeş ve Yaşar Topuzoğlu, 2002, ss.5).

Çocuk istismarı ve ihmali, ana baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür. Bu eylem ya da eylemsizliklerin sonucu olarak çocuğun fiziksel, ruhsal, cinsel ya da sosyal açıdan zarar görmesi, sağlık ve güvenliğinin tehlikeye girmesi söz konusudur (Taner ve Gökler,2004). Çocuğun bakım veren kişi veya kişiler tarafından zarar verici davranışlara maruz bırakılması olarak tanımlanan çocuk istismarı; çocuğun fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini engelleyen, gerçekleştiği toplumun kültür değerleri dışında kalan olumsuz davranışlardır (Yaşar ve Akduman, 2007).

Navvare’ye göre çocuk istismarı yerleşik yani tekrar eden süreklilik taşıyan davranış biçiminden kaynaklan önlenebilen davranışlar sonucu oluşur. Bu açıdan bakıldığında istismar (Navarre, 1987, pp.47):

-Kişinin psikolojik veya sosyal varlığına, işleyişine ve gelişmesine zarar veren

-Rastlantısal olmayan,

-Yerleşik davranış biçimlerinin sonucunda ortaya çıkan eylemlerdir.

Çocuk istismarı ve ihmali evrensel bir sorundur. Yaygınlığı ve türleri farklı olsa da her toplumda çocuk istismarı ve ihmali rastlanmaktadır (Ünal, 2008). Çocuk istismarın her türü zarar vericidir ve yasalara aykırıdır. Bir çocuk ebeveyni, kardeşi, koçu ya da öğretmeni tarafından istismar edilebileceği gibi arkadaşının ebeveyni gibi daha az yakın kişi tarafından da istismar edilebilir. İstismar; çocuğun evini, arkadaşının evini ya da okulunu kapsayan herhangi bir yerde gerçekleşebilir (Newton & Gerrits,2010).

Çocuk İstismarında Risk Etmenleri

Çocuk istismarında tek bir neden yoktur. İstismara katkıda bulunan çok şey vardır. İstismar çoğu kez güç ve kontrolle ilgilidir. İstismarcılar güçlüdürler ve çocukları, ergenleri ve gençleri kontrol etmek için güçlerini kullanabilirler. Herkesin istismar edilme olasılığına rağmen, bazı şeyler bazı çocukların daha fazla risk altında olmasına neden olur (Navarre,1987).

Çocukların istimara uğramasında, bakıcıya, çocuğa, aile, toplum ve kültüre ait bazı etmenler risk oluşturabilir. İstismara yol açan riskler (Bulut,1996; Newton & Gerrits, 2010; Pandey, 2007, ss.15; Ruth & Kempe, 1978; Şahin, 2009, ss. 24):

Bakım veren kişiye ait etmenler: Ebeveynin uyuşturucu ya da alkol bağımlısı olması, ebeveynin tedaviye cevap vermeyen ruhsal sağlık durumunun olması, ebeveynin yetişkin yaşamıyla başa çıkmada sınırlı yeteneğe sahip olması, geçmişinde şiddet görme ya da uygulama öyküsü olması, çocuğa bakış açısı, çocuğun gelişimsel özellikleri hakkında yetersiz bilgi sahibi olması, çocukta yaşına uygun olmayan beklentileri olması, sert fiziksel disipline inanma, genç yaş (çoğu

otuz yaş altı), düşük eğitim seviyesi, istismarcının bilişsel eksiklikleri, olumsuz duygulanım vb.

Çocuğa ait etmenler: Davranış sorunları olan bir çocuk olması, tıbbi olarak çok sorunu olması, erken doğum ya da başka nedenlerle özel bakıma gereksinimi olması, bakım veren kişiyle biyolojik bağının olmaması, istenmeyen bir gebelik sonucu doğmuş olması, zor mizaç, dikkat eksikliği ve hiper aktivite, diğer gelişimsel problemler vb.

Aile ait etmenler: Yoksulluk, işsizlik, sosyal desteğin olmaması ya da zayıf olması, aile içinde geçimsizlik ve şiddetin varlığı, evde çok sayıda çocuk olması, ebeveynin stres altında olması, anne babanın çevreden kopmuş olmaları, evsizlik, evlilikte istikrarsızlık, eşi tarafından annenin fiziksel istismarı, sık sık taşınma, geniş ve yakın mesafeli aileler, aşırı kalabalık yaşam koşulları, dağınık ev halkı, sürekli işin yokluğu vb.

Topluma ait etmenler: Sosyal izolasyonla karakterize edilme, park, gündüz bakım merkezleri, okul öncesi programlar, eğlence merkezleri, aile desteği olarak hizmet veren kiliseler vb. yerlerin az olması

Kültüre ait etmenler: Problemlerin çözüm yolu olarak fiziksel güç ve şiddetin onaylanması, sosyo kültürel etkiler, yoksulluk ve sosyal dezavantaj ve disiplin uygulaması olarak fiziksel şiddet vb.

İstismar eden ebeveyn (Clarck, Freeman Clarck & Adamec, 2007);

- Çocukla ilgisiz gibi görünür.
- Çocuğun yaralanmasını mantıksız, inandırıcı olmayan, çelişkili şekilde açıklar ya da açıklayamaz
- Çocuğun yaralanmasını gizleme girişimi ya da sorumlu kişinin kimliğini koruma
- Çocukken çoğu kez istismar edilme
- Çocukken kendi ebeveynlerinin bekledikleri yüksek standardı karşılama

- Zayıf dürtü kontrolü
- Düşük benlik saygısı

Çocuk İstismarının Sonuçları

Müdahale edilmeyen sürekli istismar kısa ve uzun vadede ciddi fiziksel ve duygusal zarara hatta ölüme yol açabilir (Padera, 2010). Çocuk istismarının uzun dönem etkileri incelendiğinde ergenlik ve erişkinlik döneminde karşılaşılan çeşitli somatik sorunların yanı sıra, bilişsel ve davranışsal alanda yaşanan pek çok sorunun kökeninde de istismarın ve ihmalin oluşturduğu travmanın yer aldığı görülmektedir (Ulukol, 2009,ss.45). Dursunkaya (2006)'ya göre, istismarın kısa ve uzun dönem etkileri bulunmaktadır. Kısa vadede korku ve anksiyeteyeyle ilgili belirtilerdir. Uyku bozuklukları, karabasanlar, iştah bozuklukları da bunlara eşlik eder. İçer kapanma ya da saldırganlık, psikosomatik belirtiler, okula gitmek istememe, evden çıkmak istememe ancak aynı zamanda da yalnız kalmaktan korkma davranışları gözlemlenebilir. Uzun vadede ise, güvensizlik/ özgüven eksikliği, depresyon ve özkıyım, ilişki bozuklukları, okul başarısındaki sorunlar, madde bağımlılığı, cinsel bozukluklar şeklinde görülmektedir (ss.57-61).

İstismarın Türleri

Çocuk örselenmesi kavramı çocuğa yöneltilen eylemin türü, bu eylemlerin sebepleri, ve çocuk üzerindeki etkileri açısından farklılaştığı düşünülenerek, çocuk istismarı dört alana ayrılabilir (Aydın ve İşmen,2002; İşmen ve Aydın,1996; Oates,1996; Padera,2010; Taner ve Gökler,2004; Wekerle ve ark,2009):

- Fiziksel istismar
- Cinsel istismar
- İhmal ve gelişimin organik olmayan yetersizliği
- Duygusal istismar

Çocuk istismarı ve ihmalinin türleri arasındaki çeşitli farklılıklar (Glaser,2005):

	Cinsel İstismar	Fiziksel İstismar	Duygusal İstismar/ İhmal
İstismar edici eylem ya da etkileşim	Gizli	Gizli ya da gözle görülür.	Gözle görülür.
İstismarcının kimliği	Genellikle bilinmez.	Bazen bilinir.	Bilinir.
İstismarcı ve birincil bakıcı	Genellikle farklı kişiler	Aynı ya da farklı kişiler	Aynı kişi
Anında koruma gösterme	Evet	Genellikle	Nadiren

İstismarı Açıklamaya Yönelik Modeller

Çocuk istismarının tüm toplumlarda yaygın olduğu, hem sosyoekonomik (makro) hem psikobiyososyal (bireysel) etmenler tarafından yönlendirildiğinin uluslar arası doğrulaması vardır (Devaney & Spratt,2009). İstismarı açıklamaya yönelik ilk yaklaşımlar tek faktör üzerine odaklanırken, güncel teorik yaklaşımlar istismar ve ihmalin çok boyutlu doğasını tanımak ve psikolojik, aile, toplum ve sosyal faktörlerde çocuk istismarının kökenlerini bulma eğilimindedirler (Gelles, 2007,pp.16).

Çocuk istismarının nedenlerini açıklamaya yönelik birçok model öne sürülmüştür. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır:

- 1. Psikiyatrik Model:** İstismarcı kişilerin psikiyatrik açıdan sorunlu olduklarını vurgulamaktadır. Ancak yapılan çalışmalar, istismarcıların ancak %10'unun bu tip problemleri olduğunu göstermektedir. Hâlbuki çocuğa, bu denli şiddet içeren davranışları yapan kişilerin ruhsal problemleri olduğuna kesin gözüyle bakılmasına karşın, yapılan çalışmalar bunun tamamen doğru olmadığını göstermektedir (Polat,1998, ss.35).

Bu kuram anne üzerinde durup, tedavi için de annenin geçmişten etkilenen bugünkü yapısını tedavi ederek, olumlu annelik ilişkisi üzerinde odaklanmaktadır (Erol,2007).

- 2. Sosyolojik Model:** Bu modelde, psikiyatrik modelin aksine toplumsal değerler, örgütler, kültür ve aile kurumu istismara yol açan nedenler arasında incelenmiştir (Kars,1996,ss.18). Kişinin bireysel özelliklerinden çok içinde yaşadığı toplumun değerleri, kültürel değerler araştırılmış ve bunların temel belirleyici olduğunu söylenmiştir. Bu modelde en çok savunulan görüş şiddetin yaşanılan toplumda kabul gördüğü oranda, istismarın görülme olasılığının yükseleceği şeklindedir (Polat, 1998, ss.35). Bu model aynı zamanda, aile yapısı ve organizasyonunun ve sosyoekonomik konumunun istismarı etkileyeceğini savunur (Öztep, 2010).
- 3. Sosyal Öğrenme Modeli:** Sosyal öğrenme kuramının temel varsayımına göre çocuk istismarı; “ çevresel belirleyiciler ve karşılıklı etkileşimlerin ortaya çıkardığı davranışlardır.” İnsanlar kendileriyle ve başkalarıyla çatışma içinde girdiklerinde davranışlarının sorun yarattığını öğrenirler. Bu kurama göre, bireyin kişiliğinden çok, sorun olan davranışlar saptanmalıdır (Kars,1996). Aile eşlerin, ebeveynlerin ve çocukların rollerini öğrendiği enstitü ve sosyal gruptur. Bu bulgu aile içi şiddetin ve bakıcılığın öğrenildiği fikrini desteklemek için yorumlanmıştır. Ev çeşitli stres, kriz ve engellemelerle nasıl baş edileceğinin öğrenildiği ilk yerdir. Birçok durumda, ev ayrıca bir insanın şiddet ve istismarı ilk kez deneyimlediği yerdir. İnsanlar sadece şiddeti öğrenmezler, aynı zamanda şiddette nasıl haklı olduklarını öğrenirler (Gelles, 2007, ss.18).

Sosyal öğrenme kuramı, istismar ve ihmal davranışlarında bulunan ana-babaların, kendi ana-babalarını örnek aldıklarını ve çocuklarından gerçekçi olmayan beklentilerinin olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre, şiddet uygulayan ana-baba, çocukluğunda kendisine şiddet göstermiş olan yetişkinleri örnek almaktadır. Buna “kuşaklar hipotezi” denmektedir (Kars, 1996, ss.21).

4. **Sosyal Durum Modeli:** Bu modelde üç temel kavram incelenmiştir. Bunlar; çocuğun yetiştirilme ortamı, çocuğa uygulanan cezalar ve tutarsız disiplin modelleridir. Tüm bunlardan kaynaklanarak istismarın ortaya çıktığını savunan bu model, günümüzde en çok kabul gören model niteliğindedir (Polat,1998,ss.36). Çocuğun yetiştirilme ortamında anne babanın çocuktan beklentileri çocuğun yeteneklerinin çok üzerinde olabilir. Çocuk anne-babanın istek ve beklentilerine cevap vermeyi başaramadığından anne-babada hayal kırıklığı başlar. Çocuğu istedikleri gibi davranmaya zorlamak için fiziksel ceza uygulayabilirler. Çocuk istismarının bir boyutunu da anne babanın çocuğu disipline etme çabası oluşturmaktadır. Tutarsız disiplin yöntemi de istismarın artmasına neden olabilecek bir etkidir (Polat, 2001, ss.371)

Çocuk istismarına ilişkin açıklanan kuramlar değerlendirildiğinde, psikiyatrik kuramın anababanın, sosyolojik modelde çevrenin, istismarı tek yönlü nedensellik içinde etkilediği görülmektedir. Sosyal durumsal modelde ise, istismar bir etkileşim süreci olarak görülmekte, anababa, durum ve çevre kadar, çocuğunda söz konusu istismara katkıda bulunabilen bir öge olduğunu belirtmektedir (Erol,2007).

5. **Ekolojik Model:** Ontogenetik gelişme, ebeveynin kendi çocukluk ya da yetişkinlik yaşamının başını içerir. Bu seviyede, çocuk istismarında görülen kuşaklar arası etki daha iyi açıklanabilir. Her ebeveyn, ve aslında diğer yetişkin figürleri, ekolojik çerçeve içine kendi ontogenetik arka planlarını getirecektir. Mikrosistem çocuğun yakın aile ve ev bağlamıdır. Bu seviye, yalnızca yakın ortamın fiziksel ve maddi özelliklerini değil, ayrıca hem

çocuğu doğrudan hem de dolaylı olarak içeren aile üyeleri arasındaki etkileşimler ve bu çevreyi çocuğun nasıl algıladığıdır. Çocuk büyüdükçe, mikrosistem arkadaşlar, okul ya da oyun arkadaşları ve diğer önemli yetişkinler dâhil olduğu için kademeli olarak genişler. Eksositem ailenin içine yerleştiği daha büyük sosyal sistemlerdir. Mikrosistemin tersine, bu katman, aktif bir katılımcı olarak çocuğun gelişimine dâhil olmaz, fakat çocuğun üzerinde yine de etkisi vardır. Makrosistem, belirli bir toplumda başta gelen kültürel inanç ve değerlerdir. Ekolojik modelin farklı seviyeleri ve her seviyedeki farklı faktörler dikkate alındığında, araştırma açısından görülüyor ki istismarı yeterince açıklamak için tek bir faktörü tanımak yeterli olmayacak, faktörler veya yollar kümesini tanımak gerekecektir. (Sidebotham,2001).

Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar insanın bedenine zarar veren herhangi bir hareketi içerir. Fiziksel istismar kasıtlı ya da kasıtsız olabilir. Vurma, tekme atma, tokat atmak, yumruk atma, boğma, yakma, saç çekme, kemer ya da ayakkabı gibi bir nesneyle vurma, merdivenden aşağıya itme, zehirleme davranışlarının hepsi fiziksel istismar örnekleridir. Sallama bebekler için en çok tehlikeli olan fiziksel istismar türüdür. Sallanan bebek ağır bir şekilde yaralanabilir ya da hatta ölebilir. Beyin şişmesi ya da beyin kanamasına yol açabilen kollar, bacaklar göğüs ya da omuzlar yoluyla bir bebek ya da küçük çocuğun şiddetli sallanmasıyla oluşan bir tür beyin hasarıdır. Sallanmış bebek sendromu kurbanları beş günden beş yaş aralığındadır, ortalaması altı ila sekiz ay arasındadır. Fiziksel istismar bazen de Munchausen's Proxy Sendromu şeklinde gerçekleşir. Bu genel olarak, var olmayan patolojinin incelenmesi, tespiti ve müdahalesi için çoğunlukla hastaneye yatırmayla sonuçlanan, çocuklarının fiziksel belirtilerinin benzer şartlarını oluşturmayı yöneten, duygusal açıdan son derece tedirgin olan anneleri içerir. Munchausen By Proxy Sendromu'nun mevcut tanımı

hastalık durumunu çocuğa atfetmeyi (fiziksel belirtilerin tanımlanması, numunelerin ya da sıcaklık eğrilerin çarpıtılması vb. yoluyla), hastalık durumunu aşlamayı (zararlı maddelerin fiili uygulaması yoluyla) ve hastalık durumunun bakımı (yara ya da kırklara doğrudan müdahaleyle) kapsar. Bazen fiziksel yaralanmalar çürük, çizik veya kemik kırılması bırakabilir. Duygusal olarak zarar verir. Çocuk şiddeti sorun çözmenin tek yolu olarak görmeye başlayabilir ve bu durumu içselleştirebilir (Bentovim, 2001, ss.3; Diner,2007,ss.20; Erol, 2007; Havelin, 2000; Newton & Gerrits, 2010;Turkington & Harris, 2009, ss.327).

Uzmanların ilk dikkatini çeken istismar türü fiziksel istismar olmuştur. Nesnel sonuçları açısından daha kolay belirlenebilen fiziksel istismarın özellikle tıp çevrelerinde incelenmesi Kempe'nin “örselenmiş çocuk sendromu” tanısı ile hız kazanmıştır (Kars,1996,ss.6).

Fiziksel istismarda görünür bazı bulgulara dikkat edilebilir. Çocuğun vücudunda açıklanamayan ve faklı evrelerde yaralanmalar görülmesi durumunda öncelikle fiziksel istismardan kuşkulananmak gerekir. Çürükler çok önemli bulgulardır. Dizlerde ve diz altlarında koşup oynarken oluşan düşme-çarpmalara bağlı çürükler her zaman olabilir. Ama bunun dışındaki vücut bölgelerinde, örneğin kalçalarda çürükler görülünce fiziksel istismar düşünülür (Turhan, Sangün ve İnandı,2006). Ayrıca çocuğu tedaviye getirmede açıklanamayan bir gecikme, çelişkili öykü, fiziksel bulgularla uyumsuz öykü, tekrarlayan şüpheli yaralanmalar, hasardan çocuğu ya da başka birini sorumlu tutan anne, baba, çocuğun hasarla ilgili anne, babayı suçlaması, anne, babada istismara uğrama öyküsü ve anne, babanın çocuktaki hasar konusunda ilgisiz ya da aşırı kaygılı görünmesi fiziksel istismarı düşündürmelidir (Tıraşçı ve Gören, 2007).

Fiziksel olarak örselenen çocuklar yetişkinlerle temas kurmaktan kaçınırlar. Genellikle bir yetişkinin kendisine dokunmasından ve yaklaşmasından ürkerler. Anne babalarından belirgin bir şekilde korkarlar, kolaylıkla yalan söyleyebilir, korku verici durumlar karşısında bile tepkisiz kalabilir, kolay kolay ağlamazlar. Bu çocuklar, başka bir çocuğun ağlamasını duyduklarında hemen endişelenirler. Davranışlarında aşırılık görülür. Yetişkinlerin ilgisini çekebilmek için kolayca

olumsuz ve yanlış davranışlar gösterebilirler. Onlar belki çoğu zaman çok saldırgan ve kızgındırlar. Bu çocuklar çoğu kez öğrenme ve gelişime engel olan başa çıkma örüntüleri geliştirirler. Onlar akılsız yada öğrenme güçlüğüne sahip görünebilirler. Yüksek ses ve dokunma onların uzak durmalarına ya da vurmalarına neden olabilir. Bazıları yaraları uydurulan hikâyelerle açıklar ya da bir 'kaza' yaralanması hakkında farklı zamanlarda farklı hikâyeler anlatır (Bilir, Arı, Dönmez, Güneysu,1999,ss.11; Thompson Hirschy & Wilkinson,2010, ss.37).

Erken çocukluk döneminde fiziksel istismar, duygusal ihmal değil, okul öncesi dönemde yabancılaşmaya, ilkokulda erken başlangıçlı dışa vurum problemlerine ve sonuçta ergenlik döneminde antisosyal davranışlara neden olmaktadır (Egeland, Yates, Appleyard & Van Dulmen,2002). Ancak, bazı dönemlerde hatta günümüzde bazı yörelerde özellikle çocuğa karşı yapılan fiziksel suiistimal ve istismar normal karşılanmış ve karşılanmaktadır. Hatta kültürümüzün önemli bir kısmını oluşturan ve halen popülaritesini yitirmemiş olan atasözleri ile fiziksel istismarın, çocuklara uygulanması gerekliliğini vurgulayan kızını dövmeyen dizini döver gibi tavsiyeler geçmişten günümüze aktarılmaktadır (İnci,2010).

İhmal

İhmal çocuğun beslenme, barınma, giyim, sağlık, eğitim, korunma, gözetim, güven, dokunulma, kendini değerli görme, toplumsallaşma, uyarılma gibi temel gereksinimlerinin onun bakımını üstlenenler tarafından karşılanmamasıdır (Duyan Çamurdan, 2006, ss.35).

İstismar gözlenebilen aktif bir eylemdir ve çocuktan sorumlu olan kişi ya da kurum tarafından gerçekleştirilebilir. İhmal ise, genellikle çocuğa karşı en temel yükümlülüklerin yerine getirilmemesidir. İhmal ve istismarı birbirinden ayıran en temel öge, istismarın aktif ihmalin ise pasif olmasıdır (Gökler,2006; Turhan, Sangün ve İnandı,2006). Çocuk fiziksel, cinsel ya da duygusal istismarı geleneksel olarak çocuğa zarar verme teriminde tanımlanır. Tersine, ihmal ne olduğundan çok çocuğa ne olmadığıyla tanımlanır (Watson,2005).

İhmal çocuğun basit ihtiyaçlarını karşılamama ya da göremezden gelme anlamına gelmektedir. Bazı ebeveynler çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını görmezden gelirler. Bazıları da duygusal ihtiyaçlarını karşılamazlar. Bazıları ise eğitim ihtiyaçlarını karşılamazlar (Havelin,2000).

İhmal öncelikle çocuğun davranışıyla tanımlanır. Eğer çocuk gelişimsel olarak gecikmiş, mutsuz, içe çekilmiş, saldırgan ya da sürekli yemek istiyor gibi görünüyorsa, şüphe vardır (Thompson Hirschy & Wilkinson,2010, ss.46).

Çocuk İhmalinin Üç Temel Alt Tipi (Akt; Horton & Cruise, 2001; Jain,1999):

Fiziksel İhmal: Sağlık ya da diş bakımı için çabalamayı reddetme ya da inkâr etme, terk etme, çocuğu evden kovma, kaçan çocuğun eve dönmesini reddetme, beslenme, giyinme ya da hijyen ihtiyaçlarını karşılamakta başarısızlık, yetersiz gözetim, elverişli ve hijyenik ev ortamı sağlamada başarısızlık, öngörülebilir tehlike ya da evin etrafındaki tehlikelerden çocuğu korumada başarısızlık, yeterli yaşam ortamının sağlanmaması.

Duygusal İhmal: Çocuğun bakım ve duygusal ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz dikkat, devamlı ve aşırı aile içi şiddete maruz kalma, zararlı etkilerden korumama, çocuğun uyuşturucu, alkol ya da sigara kullanmasına izin verme ya da psikolojik ilgiyi reddetme ya da inkâr etme

Eğitimsel İhmal: Devamlı okuldan kaçmaya izin verme ve bu davranışı affetme, okula çocuğu kaydetmede başarısızlık, eğitimsel süreç üzerine yetersiz gözetim, özel eğitimsel ihtiyaçlara (örneğin, öğrenme güçlüğü) dikkatsizlik

Cinsel İstismar

Çocuğun en az kendisinden altı yaş büyük bir kişi tarafından cinsel doyum için zorla veya ikna edilerek kullanılması ya da başkasının bu amaçla çocuğu kullanmasına izin verilmesidir (Tıraşçı ve Gören,2007). Tanım çocuk üzerinde güç kullanımını içerir (Duffy, Keenan & Dillenburg,2006).

Cinsel kötüye kullanım çocuğun fahişe olmasına izin verme ya da çocuk pornosu üretmeyi içerir. Cinsel istismarın çocuğun normal sağlıklı gelişimine hem fiziksel olarak hem de duygusal olarak müdahale potansiyeli vardır. Cinsel istismar mağduru çocuklar suçluluk ve utanma duyguları kadar toplumsal baskı duygularından duygusal rahatsızlık yaşarlar. Temas içermeyen cinsel istismar suçları teşhircilik, pornografik materyalleri çocuğa gösterme, cinsel ilişki davranışını kasten çocuğa gösterme, çocuğun önünde mastürbasyon yapmaktır. Temas içeren cinsel suçlar çocuğun özel bölgelerini okşamayı, yetişkinin cinsel organına çocuğa dokundurmayı, oral cinsel teması ya da tıbbi amaç içermeyen bir nesneyi çocuğun vajinasına ya da anüsüne sokmayı içerir (Lau, Krase & Morse, 2009).

Cinsel istismarın dinamiğine bakıldığında, özellikle saldırgan ve kurban arasında güç farkı vardır, çocuk cinsel istismar deneyimini çoğu kez bir sır olarak saklar. Bazı çocuklar suçluluk hisseder. Diğerleri yaşadıkları deneyimin normal ya da eğitici olduğu hakkında kandırılırlar (Horton & Cruise, 2001).

Hem kızlar hem de erkekler cinsel istismar kurbanı olabilir; ancak çoğu çalışma kızların erkeklerden 3 kat daha fazla istismar edildiklerini ortaya koymuştur (Keskin ve Çam,2005). Dünya çapındaki karşılaştırmalı araştırmalar cinsel istismar oranının kızlarda %20-%30 arasında, erkeklerde %7-%25 arasında olduğunu gösterir. Birçok çalışma cinsel istismar oranının sadece resmi raporlarda belirtilenden çok daha fazla olduğunu göstermektedir (Kirk, Logie & Mok,2010).

Cinsel istismarın genel özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Diner, 2007, ss.21):

1. Kurbanlar farklı yaş ve sosyal seviyelerden kızlar ya da erkekler olabilir.
2. Fiziksel kötü muamelenin en yüksek yüzdesi erkeklerin, cinsel kötü muamelenin kızlarındır. Bu ikisinin birlikte ortaya çıktığı nadirdir.
3. İstismar bir olay olabilir, fakat çoğunlukla bir yıllık süre içinde sıklıkla tekrarlanan olaylardır.
4. İstismar orta, şiddetli ya da ileri düzeyde olabilir.

5. Bazı durumlarda cinsel istismar şiddet ya da fiziksel yaralanma içermeyebilmesine rağmen, ruhsal zararı her zaman vardır.
6. Bütün istismarlar her zaman travmatiktir.
7. Kendi arzularıyla çocuğu bir insan olarak almadığında ve onu bir nesne olarak aldığında çocuğun kimliğini tehdit eder.
8. Endişe, korku ya da diğer belirtileri üretir ve utanca, suçluluğa, aşağılanmaya, değer düşüklüğüne ve öfkeye neden olur.
9. Bakımından sorumlu ve tamamen sadık olduğu insan tarafından ihanete uğramış hissetmesi nedeniyle karışık duygulara neden olur.
10. Cinsel istismar olaylarının %80'i tanınmış bir insan tarafından gerçekleştirilir, çoğu olayda istismarcı aynı aileden gelir.
11. Cinsel istismarcıların %80'i heteroseksüel erkektir ve kurbanların %80'i bayandır. Erkekleri istismar edenlerin çoğu erkektir fakat bazı kadınlar kız ve erkeleri istismar eder.
12. Cinsel istismarcıların ortalama yaşı 30'dur. Bazıları ergen ya da gençtir, çok azı 50 yaş üzeridir.
13. Çocukları cinsel olarak istismar eden kişiler genellikle kandırırlar, yetişkinlere kıyasla çocuklara çok az oranda zor kullanılır. (Daha dürtüsel olan çok genç istismarcılar hariç.)

Cinsel istismarın klinik özellikleri ve çocuk üzerindeki etkileri; çocuğun istismarcı ile olan ilişkisine, istismarın şekline, süresine, şiddet kullanımına, fiziksel zararın varlığına, çocuğun yaşına, ruhsal özelliklerine ve travma öncesi psikolojik gelişimine ve ailenin olaya tepkisine göre değişiklik göstermektedir (Yalçınkaya, 2011).

Cinsel istismarın çocuklar üzerindeki kısa süreli etkilerinde, kaygı, öfke, saldırganlık, uygun olmayan cinsel davranış, geri çekilme, korku, düşmanlık, suçluluk, utanç ve depresyon görülmektedir. Uzun vadeli etkileri ise, ruhsal

bozukluklar, travma sonrası stres bozukluğu, travmayı tekrar tekrar yeniden yaşamayı, travmayı hatırlatan şeylerden kaçınmayı, bedene anksiyete tepkisi vermeyi, kaygı ve korku bozukluğu, depresyon, intihar ve kendini tahrip etme, dissosiyasyon bozuklukları, çoğul kişilik bozukluğu, yeme bozuklukları, alkol ve madde kullanımı, cinsel bozukluklar, AIDS hastalığı, kişiler arası ilişkilerde sorunlar, karşı cinsle ilişkide ve evlilikte sorunlar yaşadıkları şeklindedir (Brown & Khan, 2003; Oates,1999,ss.106; Topçu, 1997; ss.122,134-165). Cinsel istismara uğrayan çocuklar davranış problemleri de gösterirler ve cinsel istismara maruz kalan çocukların davranış problemlerinde yaşla birlikte farklılıklar görülür. Daha genç çocukların bakıcıları karşı gelme, saldırganlık ve meydan okuma davranışı bildirirler. Ergenler madde kullanımı, yeme bozuklukları, evden kaçma gibi risk davranışlarını alma eğilimindedirler (Brown & Khan, 2003).

Duygusal İstismar

Duygusal istismar, çocuk ve gençlerin, kendilerini etkileyen tutum ve davranışlara maruz kalarak ya da gereksinim duydukları ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılarak toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik hasara uğratılmaları durumudur. Bu davranışlar; statü, bilgi, konumu gibi özellikleri ile çocuk veya gencin üzerinde etki sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından uygulanır (Polat, Balcı, Köknel, Tüzün, Serozan, Aydın, Alpöge, Yavuzer, Bilge, Mert, Erman, Çevik ve Seliçi, 2000,ss.141).

Duygusal istismar çocuğun duygularını ya da benlik saygısını incitmek için yapılanlar ya da söylenenleri içerir. Suçlama, hakaret etme gibi acımasız sözlerin yanında cezalandırmak amacıyla çocuğu karanlık odaya kilitlemek gibi davranışlar duygusal istismardır. Bazı uzmanlar duygusal istismarın en zarar verici istismar türü olduğunu söylerler (Havelin,2000). Duygusal istismar, bir olaydan çok bir ilişkiyi ifade eder (Glaser & Prior,1997). Duygusal istismar kasten tahrip eder ya da çocuğun yeterliliğini önemli ölçüde bozar (Akt; Garbarino,1978). Çocukta duraklama, engelleme, gerileme yaratan davranışlar duygusal istismar kapsamına girmektedir (Kars,1996,ss.8).

Diğer istismar türleri işaretler ya da fiziksel kanıtlar nedeniyle genellikle tanımlanabilir, fakat duygusal istismarın teşhis edilmesi hatta tanımlanması çok zordur ve inkâr edilmesi kolaydır. Toplumun geneli duygusal istismarla ilgilenmezler ve duygusal istismarcıları suçlamazlar. İstismarın bu türü birçok yolla kendini gösteren saklı izler bırakır. Bunlar güvensizlik, zayıf kendine güven, yıkıcı davranış, öfkeli hareketler (örneğin yangın çıkarma ya da hayvanlara acımasızlık), çekilme, temel becerilerin gelişiminde zayıflık, alkol ya da uyuşturucu kullanımı, intihar, zorlukla kurulan ilişki duygusal istismarla sonuçlanma olasılığıdır (Hall,2003,ss.83; Iwaneic,1996; Jantz & McMurray, 2009; Lau, Krase & Morse, 2009). Bazı psikologlar duygusal istismarın uyumsuz gelişimsel sonuçların en iyi göstergesi olabileceğini iddia ederler (Brown & Khan, 2003). Özetle; duygusal istismarın belirtileri çok ve çeşitlidir, fakat tatmin edici ilişkilerde yetersizlik, anksiyete durumu, uyku bozuklukları, davranış bozuklukları, erken ego gelişimi, öğrenmede zorluk ve yeme bozukluklarından kendilik bozukluklarının daha aşırı sorunlarına kadar uzanabilir. Duygusal olarak istismar edilen bireyin zorluklarının doğası istismarın kümülatif olması ve yoğunluğunun seviyesinin derecesine bağlı olacaktır (Vas Dias, 2000, ss.159).

Duygusal istismara neden olan davranışlar; yakın çevrede bulunan ilişkili erişkinlerce reddetme, aşağılama, yalnız bırakma yalıtma, ayırma, korkutma, yıldırma, tehdit etme, suça yöneltme, duygusal bakımdan gereksinimleri karşılamama, sık eleştirme, yaşının üstünde sorumluluklar bekleme, kardeşler arasında ayırım yapma, değer vermeme, önemsememe, küçük düşürme, alaylı konuşma, lakap takma, aşırı baskı ve otorite kurma gibi çeşitlilik göstermektedir (Akça, Arman, Beyazova, Dağlı, Dokgöz, Gürpınar, İnancı, Oral, Polat, Sözen, Şahin, Topay Tekeş ve Yaşar Topuzoğlu, 2002). Duygusal istismar duygusallığın mevcut olmamasını, düşmanlık ve reddetmeyi, gelişimsel olarak uygunsuz etkileşimi, aile içi şiddete maruz kalmayı, yetişkinin ihtiyaçlarının karşılanması için çocuğun kullanılmasını ve çocuğun sosyalleşmesini desteklemede başarısız olmayı içerir (Glaser,2005).

Aşağıda duygusal istismarın sekiz türü tanımlanmıştır (Hart & Bassard, 1991; Polat,2001, ss.321-322):

- Reddetme, Geri Çevirme: Reddetme ve düşmanca küçümsemenin bir kombinasyonu olan sözel yıkıcılığın bir türüdür. Ebeveyn aktif olarak çocuğa yardım etmeyi ya da çocuğun yardım isteğine yanıt vermeyi kabul etmeyi reddedebilir. Küçümseme ayrıca çocuğa küçümseyici isim takmak, aşağılamak için çocuğu etiketlemek ve toplum içinde çocuğu aşağılamayı içerir.
- Yıldırma: Eğer yapmazsa çocuğu fiziksel olarak zarar vermek, öldürmek ya da terke etmekle tehdit etmektir. Aynı zamanda şiddete maruz bırakmayı ya da direkt sevdiklerine yönelik ve sahipsiz bırakmakla ilgili tehdidi içerir.
- Yalıtma: Yetişkin tarafından çocuğun aktif yalıtılmasını içerir. Çocuk uzun bir süre bir dolaba ya da odaya kilitlenebilir ya da yetişkin akranlarıyla ya da aile dışındaki yetişkinlerle etkileşimini sınırlandırabilir ya da izin vermeyi reddedebilir.
- Suça Yönelmek: Antisosyal eylemlere ya da gerçekçi olmayan rollere model olmayı ya da sapkın standartlar ya da inançları destekleme ve göz yummayı içerir.
- Duygusal Tepki Vermeyi Reddetmek: Çocuğun etkileşim girişimlerini görmezden gelmeyi ve dokunma, öpme ve konuşmada duygusal yoksunluğun olduğu mekanik etkileşim içinde çocuğa tepki vermeyi içerir. Bu şekilde davranan ebeveynler çocukla ilgilenilmediği ya da duygusallığın olmadığı ihmal eylemleri aracılığıyla iletişim kurarlar.
- Aşağılama: Ebeveynin çocuğun küçük düşmesine neden olacak, onurunu zedeleyecek davranışlarda bulunması, çocukta yetersizlik duygusu uyandıracak takma isimlerle çağırma ve bu tip davranışların sistematik olarak uygulanması.
- Kendi çıkarına kullanma: Ebeveynin kendi çıkarları için çocuğu kullanmasıdır. Bu tip olaylar özellikle sorunlu evliliklerde çocuğun evlilik güvencesi olarak kullanılması olarak görülür. Bu, okul yerine çocuğu evde

hizmetçi ya da vekil ebeveyn rolünde tutmayı veya pornografi üretimine katılmasını teşvik etmeyi barındırır.

- Vaktinden önce yetişkin rolü verme: Çocuktan gerçekçi olmayan beklentilerin olması ve bu tip başarıların beklenmesi, yapamayacağı şeyleri başarması için baskılamak, yaş gelişimine uygun olmayan sorumlulukların verilmesidir.

Doyle (1997,p.330), duygusal istismarın çocuk istismarının daha küçük bir kategorisi olduğunu ve İngiltere ve Galler’de çocuk koruma kayıtlarında duygusal istismarın gözle görülür şekilde arttığını buldu. 1992’de 2800 olan kayıtlar %57’lik bir artışla 1994’te 4400’e yükselmiştir. ‘Yalnız fiziksel istismar’ kayıtları aynı dönemde %17,6’yla 9100’den 10 700’e yükselmiştir (Depertmant of Health, 1995; Akt; Doyle,1997).

Duygusal kötü muamelenin geniş bir araştırmasını yapan Dr. James Garbarino, çocuklarına duygusal olarak kötü muamelede bulunan ebeveynlerin tanımladığı sahip olabileceği bazı özellikleri tanımlamıştır (Delaplane & Delaplane,2004,ss.66):

- Kontrol Dışı Yaşam: Muhtemelen çocuklarına duygusal olarak kötü muamelede bulunan ebeveynlerin en yaygın grubu kontrol dışı yaşamları olan ebeveynlerdir. Onlar sıkıntılarını ahlaksal bir anlamla ya da sosyal olarak uygun bir şekilde çözebilirler ve bunu çocuklarına karşı döndürebilirler. Bu anlamda, çocukların davranışı sıkıntıya katkıda bulunsa bile, çocuk haksız yere ebeveynin yetersiz başa çıkmasında günah keçisi olur.
- Çocuğun İhtiyaçları Hakkında Yanlış Fikirler: Çocuğa muamele hem kültürel normlara hem de bilimsel (nesnel) bilgiye dayanmalıdır. Kişisel ya da kültürel geçmiş nedeniyle, bazı ebeveynlerin nesnel standart eksikliği ve çocuklar hakkında yanlış fikirleri vardır. Bunun sonucu genellikle bu ebeveynler duygusal kötü muamelede bulunurlar. Çoğu kez bu fikirler, kültürel bağlamın dışındadır.

- Azalan Kapasite: Eğer çocukları tamamen anlamak ve anlaşmak için azalan kapasiteye sahiplerse, ebeveynler duygusal kötü muamele için özel bir risk olabilirler. Örneğın, zekâ geriliğı, psikopatoloji, alkolizm ya da uyuşturucu kullanma sonucu ebeveyn çocuğa uygun yanıt veremeyebilir ya da çocuğun duygusal ihtiyaını ve normal gelişiminde gereken desteği karşılayamayabilir.

Bazı araştırmacılar çocuklar ve gençler için duygusal istismarın çekirdek problem olduğunu ileri sürerler. Duygusal istismar ergen kötü muamelesinin bütün şemalarında önceliklidir, duygusal istismarın ciddi bir sorun olduğunda genel kabul vardır (Utech,1994, ss.193). Çocuk ve gençlerde görülebilecek duygusal istismar sonuçları uzun bir liste oluştırmaktadır (Erkman,1999,ss.129; Göde, Savi ve Savi, 2000; Yalçın, 2007): Parmak emme, ısırma, sallanma, altını ıslatma, yeme bozuklukları, hiperaktivite, aşırı içe dönüklük, güçsüzlük duygusu, dış kontrol odaklı olma, saldırganlık, aşırı pasiflik, hırsızlık, yalan söyleme gibi anti sosyal davranışlar, olumsuz benlik kavramı, depresyon, uyku bozuklukları, aşırı kaygı, fobiler, obsesyon gibi nevrotik reaksiyonlar, intihar girişimi veya intihar, bilişsel ve duygusal gelişmede duraklama, hafıza bozukluğu, oryantasyon bozukluğu, güdü azlığı, aşırı bağımlılık, başarısızlık, zekâ geriliğı, yapay olgunluk, psikososyal cücelik, büyüme sendromu özellikle ergenlerde kendilerini olumsuz olarak algılama, bağımlı bir kişilik geliştirme, huzursuz, gergin kaygılı olma, aileden uzaklaşma, uyumsuzca ve saldırganca tepkiler gösterme, içe dönme, değersizlik duygularını geliştirme gibi belirtiler oluşturdukları gözlenmektedir.

Glaser (1993), anne-baba/bakım veren kişi ve çocuk arasında mevcut olan duygusal istismarın niteliksel boyutlarına işaret eder ve açıkça bu ilişki durumunda duygusal istismar resmini ‘yaygın, sürekli ve esnek olmayan’ şeklinde ifade eder. Glaser’e göre duygusal istismar ve uygun olmayan ilişkinin altı boyutu vardır (Akt; Boulton &Hindle, 2000):

1. Çocuğa karşı sürekli olumsuz tutumlar
2. Güvensiz bağlanmayı desteklemek

3. Gelişime uygun olmayan beklenti ve düşünceler
4. Duygusal olarak hazır olmama
5. Çocuğun bireyselliğini ve psikolojik sınırlarını tanımada başarısızlık
6. Bilişsel çarpıtmalar ve tutarsızlık

Duygusal istismarın etkilerinin göstergeleri (Glaser,2002):

Duygusal Durum

-Mutsuzluk, düşük benlik saygısı

-Korku

-Üzüntü

-Endişe

Davranış

-Karşı gelme

-Yaşa uygun olmayan sorumluluklar

-Dikkat dağınıklığı

-Antisosyal/suçlu

Gelişimsel/egitimsel sonuçlar

-Başarısızlık

-Okula devamsızlık/gecikme

Akran İlişkileri

-İçe kapanıklık ya da izole olma

-Saldırganlık

Fiziksel Durum

-Fiziksel ihmal ya da bakımsızlık

-Küçük boy ya da kötü görünme

-Diğer (kirlilik, karın ağrısı gibi)

Diğer

-Cinsel davranışlar

Bazı çocuklar için duygusal istismar deneyimleri ilk olarak okullarda gerçekleşir. Bu tür istismar eğitim sistemi içine gömülü uygulamaların ya da bireysel olarak öğretmenlerin davranışlarının sonucunda olabilir (Nesbit & Philpott, 2002). Okuldaki çocuklar duygusal istismardan korunmazlar. Bütün sınıf düzeyindeki öğrenciler sınıf ortamlarında öğretmenlerden istismar edici duygusal saldırılar deneyimleyebilirler (Conlee,1986 Akt; McEachern, Aluede & Kenny, 2008).

Alanyazın incelendiğinde okuldaki istismar bazen okulda istismar bazense okulda şiddet olarak geçmektedir. Okullarda yaşanan şiddet olayları çok yönlüdür. Bunlardan bir tanesi de öğretmen ve yöneticilerle okuldaki diğer personelin öğrencilere uyguladığı şiddettir (Mertoğlu,2008). Eğitimciler öğrencileri okulda akranları tarafından mağduriyetten olduğu gibi evlerindeki ve toplumdaki zararlardan korumada güvenli bir sığınak sağlayan hayati bir rol oynar. Ancak bazen eğitimcilerin kendisi öğrencilerinin fiziksel, duygusal ve cinsel istismarının kaynağı olurlar. Onlar hakaret edebilirler, öğrencilerini aşağılayabilirler, onlara saldırabilirler ve uygunsuz cinsel davranışlarda bulunabilirler (Benbenishty, Zeira & Astor, 2002). Öğretmen, yönetici ve diğer okul personeli tarafından mağduriyet çoğu kez disiplin olarak adlandırılır, nadiren öğrenci kötü davranışına, yabancılaşmasına ve saldırganlığına potansiyel katkısı tanınır. Tarihsel olarak ise fiziksel şiddet ve öğretmenin psikolojik kötü muamele teşkil eden sözleri disiplin prosedürü olarak kabul edildi veya hoş görüldü (Hyman & Perone, 1998).

Öğretmenlerin şiddet içeren davranışları şu şekilde sıralanabilir (Alkan,2007): Tokat atma, bakışlarla korkutma, herhangi bir şeyle vurma, lakap takma, alay etme, toplum içinde küçük düşürme, notla tehdit etme, kulak çekme, saçını çekme, bireyin temel ihtiyaçlarını kısıtlama, küfür etme, canını yakma, vurma, itekleme, kızıp bağırma, hakaret etme ve cinsel tacizdir.

Sınıftaki kötü muamele çeşitli şekillerde görülebilir. Bunlar aşağılama ve iftira, reddetme, görmezden gelme ve izolasyon, otoriter disiplin, iğneleme ve aşağılama, isim takma, zihinsel yeterliliğe bağlı dalga geçme, performans baskısı, sınıfta bağınazlık (önyargılara göre çocukların davranışlarını tanımlama), öğrencilere bağırma, söz hakkı vermeme, arka sıralara oturtma, öğrenci kayırma, akademik yeteneklerinin üzerinde ödev verme gibi farklı formlarda bulunabilir (Hyman&Snook,1999; Sharpe, 2011;Yolcu, 2008-2009).

Theoklitou, Kabitsis ve Kabitsi (2012) göre okul ortamında istismar davranışıyla ilgili olarak, birçok ebeveyn çocuklarının davranışlarını başlangıçta normal anksiyete davranışlara atfettiklerini söylemişlerdir. Okulda istismara maruz kalan öğrencilerde bazı semptomlar gözlemlenir: Okul performansı hakkında aşırı endişelenme, benlik algısının olumludan olumsuzu değişmesi, önceki yıllardaki okul algısının değişmesi, öğretmenin çocuklara sözel zarar vereceği korkusu, öğretmenin kendilerine sözel zarar vereceği korkusu, okulla ilgili aşırı ağlama, baş ağrısı, karın ağrısı, sınıf dışındaki sosyal durumda azalan işlev, kâbuslar ve uyku bozuklukları, okuldan kaçma ve okulu reddetme, geri çekilme davranışı ve depresyondur. Öğretmenlerden sergilenen davranışlar sözel aşağılama, taciz, etiketleme, tutarsız ve değişken davranışlar, ağlayana kadar çocuğu azarlama, sınıfı kontrol etmek için uygunsuz tehditler, bazı çocukların diğerlerini taciz etmesine ve aşağılamasına izin verme, yaşı/sınıf seviyesi için gerçekçi olmayan akademik hedefler, ceza olarak ev ödevlerini kullanma, korku içerikli teknikler (örneğin çocuğun sandalyesine dizini takmak ve altından sandalyeyi çekmek), ev ödevini fırlatma, fiziksel cezadır.

Paul & Smith (2000) öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki güçlerini kötüye kullanımını altı farklı şekilde tanımlamıştır; bu davranış ya da eylemlerin her biri duygusal istismar kategorisine uygundur. Yazarlara göre zorba öğretmenler (Akt;

Sharpe, 2011): 1) ciddi şekilde öğrenci diyalog ve iletişimini en aza indiren gereksiz sıkı disiplin uygulamaları ortaya koymak 2) genellikle ders akışını bozan sınıfta problemli öğrenci grupları kurmak 3) günlük rutinlerde öğrencilerin çok az söz hakkı olduğu ya da hiç söz hakkı olmadığı baskıcı kurallar uygulamak ve bu kuralları güçlendirmek 4) çocukların düşüncelerini/fikirlerini dile getirmelerine izin vermeyen eğitim uygulamaları sağlamak 5) bir öğrencinin çalışma ve ilerlemesini değerlendirmede haksız ve ön yargılı tavır sergilemek 6) çocuklarla iletişimde aşırı sert ve alay dolu olan bir iletişim tarzı sürdürme

Ergenin istismarı daha küçük çocukların istismarından daha az halkın dikkatini çeker. Çocuğun yaşının görece önemsiz olduğu ya da ergenlerin kendini daha iyi savunabileceği ve böylece ergen istismarının daha az ciddi olduğu varsayılır. Ancak ergen istismarı ergenler üzerinde derin ve ömür boyu sürecek etkilere sahip olabilir. Mevcut veriler, ergen istismarının birçok bakımdan on iki yaşın altındakilerin istismarından önemli ölçüde farklı olduğunu göstermektedir. Duygusal ve cinsel istismar ergenler arasında daha yüksek düzeydedir (Clarck, Freeman Clarck & Adamec,2007).

Anababadan Algılanan İstismarla İlgili Araştırmalar

Gerek babasından, gerekse de annesinden fiziksel şiddet gören çocuk oranı % 56 oranındadır (Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya, 2006). Youssef, Attia & Kamel (1998a), yaptıkları çalışmada çocukların üçte birinden fazlasının vurma, yanma ya da bağlanma şeklinde fiziksel şiddete maruz kaldıklarını bulmuştur. Bunların % 25.3 ‘ü kırık, bilinç kaybı ve sürekli sakatlık tutarında fiziksel yaralanmaya yol açmıştır. Tang (2006)’ın Çinli ebeveynler üzerinde yaptığı çalışmada fiziksel kötü muamele uygulayan ebeveyn oranı %4.5 olarak bulunmuştur.

Ayan ve Kocacık (2009) Sivas ilindeki yaptıkları ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerindeki yaptıkları araştırmada öğrencilerin %64’ünün söz dinlememe, kardeşi ile kavga etme ve ders çalışmama gibi nedenlerle annesinden, %80’inin de

babanın sözünü dinlememe, kardeşi ile kavga etme, ders çalışmama ve annesinin sözünü dinlememe gibi nedenlerle babasından çeşitli biçimlerde, hafta en az bir kez dayak yediği bulunmuştur. Kız ve erkek öğrenciler babalarına (%46) göre daha çok annelerinden (%54), erkek öğrenciler ise kız öğrencilere göre daha çok babaları tarafından şiddete maruz kalmaktadır. Çocukların %41'i okulda öğretmenlerinden de dayak yemekte ve öğrencilerin %62'si okuldaki şiddeti; öğrenciler ders dinlemediği ya da öğretmenin hoşuna gitmeyen davranışlar da bulunduğu için onaylamaktadırlar.

Aile içi duygusal istismar, fiziksel istismar, ihmal ve ekonomik istismarın araştırıldığı bir çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin %93.7 'si hiç duygusal istismara maruz kalmazken, %6'sı zaman zaman duygusal istismara maruz kalmakta, %0.3'ü sık sık duygusal istismara maruz kalmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %96.5'i hiç fiziksel istismara maruz kalmazken, %3.5'i zaman zaman fiziksel istismara maruz kalmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında sık sık fiziksel istismara maruz kalan bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %86.7'si hiç ihmal edilmezken, 86'sı zaman zaman ihmal edilmekte, 1'i sık sık ihmal edilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %93.7'si hiç ekonomik istismara maruz kalmazken, 36'sı zaman zaman ekonomik istismara maruz kalmakta, 5'i sık sık ekonomik istismara maruz kalmaktadır (Yıldız,2007).

Bekçi (2006) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ve öfke tetikleyicileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada örneklemi oluşturan öğrencilerin Fiziksel İstismar alt boyutunda “çocuğun kaba etine terlik vb. ya da elle vurmak” maddesini %42'si, “çocuğu itmek” maddesini %26,8'i, “çocuğun kulağını çekmek” maddesini %44,4'ü, “çocuğun yüzüne tokat atmak” maddesini %32,4'ü, “çocuğun cimciklenmesi” maddesini 19,2'si, “çocuğu omzundan, kolundan tutup sarsmak” maddesini %12,8'i, “çocuğa bir alet (saç fırçası, sopa, terlik, kayış vb) kullanarak vurmak” maddesini ise %15,2'si yaşamaktadır. Suça Yöneltilme ve Cinsel İstismar alt boyutunun “çocuğun suç işlemeye yöneltilmesi” maddesini %0,8'i, “çocukla, cinsellikle ilgili eğitim amaçlı olmayan kaba konuşmalar yapılması” maddesini %11,6'sı, “çocukların kan davalarında suç işlemeye teşvik edilmeleri” maddesini de %1,2'si yaşamaktadır. İhmalkârlık ve Duygusal Tehdit alt

boyutunun “çocuğun bir takım özelliklerini (alt ıslatma, sivilceler vb.) kullanarak onu başkalarının önünde rezil etmekle tehdit etmek” maddesini %20,4’ü, “çocuk hastalandığında gerektiği halde tıbbi bakımdan yoksun bırakılması” maddesini %21,6’sı, “insan vücudunun, cinselliğin kötü bir şeymiş gibi tanıtılması” maddesini %11,6’sı yaşamaktadır.

Anne tarafından ayda en az bir kez istismar/ ihmal davranışının gösterilmesi çocuğun istismar/ihtmale uğraması olarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamına annelerden %87,4’ünün çocuklarına en az bir kez fiziksel istismar/ihtmal davranışı uyguladıkları saptanmıştır. Araştırmada katılımcı anneler fiziksel ihmal olarak en fazla hastalık durumunda doktora başvurma davranışı belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası tokat atmayı içeren fiziksel istismar davranışı göstermektedirler. Çalışmada annelerin %93’ünün çocuklarını duygusal olarak istismar/ihtmal ettikleri belirlenmiştir. Duygusal istismar/ihtmal davranışlarına bakıldığında; annelerin çoğunluğu (%81,1) çocuklarına sevdiklerini belli etmeme, bağırma-azarlama (%77,6) davranışlarında bulunduklarını ifade etmişlerdir (Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002).

Erginer (2007), yöneticilerin istismar olarak nitelendirdikleri davranışları ve karşılaştıkları sıklıkları araştırmıştır. Katılımcı görüşlerinin %48’i fiziksel istismar ve ihmal olaylarıyla çok sık karşılaşıldığı yönündedir. Bu gruba giren okul yöneticileri aileleri tarafından fiziksel istismar ve ihtmale uğramış öğrencilerle hemen hemen her gün karşılaştıklarını ifade etmektedir. Bazı katılımcıların bahsi geçen durumun, öğrencileri açısından gündelik yaşamın bir parçası olduğunu ifade etmeleri oldukça endişe vericidir. Katılımcı görüşlerinin %62’si duygusal istismar ve ihmal olaylarıyla çok sık karşılaşıldığı yönündedir. Katılımcı görüşlerinin %62’si cinsel istismar ve ihmal olaylarıyla hiç karşılaşılmadığı yönündedir. Katılımcılar ailesi tarafından cinsel istismar ve ihtmale uğramış herhangi bir öğrenciyle görev yaptıkları okulda, hatta meslek hayatları boyunca karşılaşmadıklarını belirtmektedir.

Bilgin (2008), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma bulguları katılımcıların %53,2’sinin bedensel ceza aldığını göstermiştir. Öğrencilerin %33,4’ü bedensel cezayı annelerinden, %24,6’sı babalarından, %38,6’sı da her ikisinden

birden aldıklarını bildirmiştir. En çok fiziksel ceza alınan dönemin 6–10 yaş arası olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yarıya yakını el, kol ve bacağı elle vurmaya maruz kaldıkları bildirmişlerdir. Evde bedensel ceza dışında uygulanan cezalar %31,5 bağırarak, azarlamak, %8,3 suçlu hissettirmek/utandırmak şeklindedir.

Sağlık çalışanlarının çocuklarını istismar ve ihmal etme durumlarının incelendiği araştırmada, sağlık çalışanlarının %81,1'nin çocuklarını fiziksel olarak istismar ve ihmal ettikleri tespit edilmiştir. Sağlık çalışanlarının %23,7'sinin çocuklarına tokat attığı, %44,9'unun hastalık durumunda çocuklarını doktora götürmedikleri bulunmuştur. Sağlık çalışanlarının %75,1'nin çocuklarını duygusal olarak istismar ve ihmal ettikleri bulunmuştur. %28,4'ünün çocuklarına sevgisini belli etmediği, %65,6'sının bağırarak azarladığı, %24,5'inin evde yalnız bıraktığı, %13,5'inin korkuttuğu, %18,3'ünün tehdit ettiği, %18,9'unun kötü söz söylediği, %4,8'inin evde çocuk yokmuş gibi davrandığı ve %3,9'unun odaya kapattığı belirlenmiştir (Haliloğlu Göregen, 2010).

Anne- babadan algılanan duygusal istismarla ilgili reddetme alt boyutunda genellikle babadan algılanan istismar düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Şiddet ve korkuya dayalı iletişimle ilgili boyutta fiziksel zarar vermeye ilişkin maddelerde babaya ait yüzdeler daha yüksekken, ilişkiye dair maddelerde annelere ait yüzdeler daha yüksektir. Kapasite üstü istek ve kendi çıkarlarına kullanma boyutunda ise, kapasite üstü beklentilerin annelerden daha fazla algılandığı, kendi çıkarlarına kullanmanın ise daha çok babalardan algılandığı bulunmuştur. Aşağılama boyutunda ise farklı maddelerde her ikisinden algılanan duygusal istismar düzeyi yüksektir. Suça yöneltme ve İzole etme alt boyutlarında ise babadan algılanan düzey daha yüksektir (Siyez, 2003).

Anne babadan algılanan istismarla ilgili olarak başka bir araştırmada duygusal istismar %67,8, fiziksel istismar %42,1, ekonomik istismar %39,1, ihmal %97,0 bulunmuştur (Can Özcan, 2010). Öztep (2010) yaptığı araştırma örnekleminde katılımcıların % 47,1'i anne ve babasından duygusal istismar algılamaktadır. Tosuntaş Karakuş (2006), tarafından yapılan araştırmada algılanan

anne istismarı puan ortalaması algılanan baba ve algılanan öğretmen istismarı puan ortalamalarından daha yüksektir.

Öğretmenden Algılanan İstismar ile İlgili Araştırmalar

Benbenishty, Zeira& Astor (2002) öğrencilerin okul personeli tarafından neredeyse dörtte birinin duygusal istismara, beşte birinin fiziksel istismara ve en azının ise cinsel istismara uğradıklarını saptamıştır.

Gözütok (1993) öğretmenlerin sınıf içerisinde disiplini sağlamak amacıyla tokat atma, kulak çekme, tebeşir fırlatma, hakaret etme, tehdit etme gibi davranışlar gösterdiklerini bulmuştur. Mahiroğlu ve Buluç (2003) yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının lise eğitimleri sırasında kendisine fiziksel ceza uygulandığını belirtmişlerdir. Sonuçlar en çok tokat atma, kulak çekme ve sopayla vurma davranışlarına maruz kaldıklarını göstermiştir.

Gözütok, Er ve Karacaoğlu (2006), 1992 ve 2006 yıllarında öğretmenler tarafından uygulanan fiziksel şiddeti karşılaştırmışlardır. 1992 yılında yapılan araştırmada öğrencilerin yarıdan fazlası (%57.55) öğretmenlerin tokat attığını, yarıya yakını (%45.97) kulak çektiğini, üçte bire yakını (%30.87) saç çektiğini, dörtte biri (%25) tebeşir, silgi fırlattığını, onda birinden fazlası (%14.59) sopayla vurduğunu, onda bir kadarı (%11.57) tekme attığını, çok şiddetli dövdüğünü (%10.40), başını duvara veya sıraya vurarak dövdüğünü belirtmişlerdir (%7.71). 2006 yılında yapılan araştırmada öğrencilerin yarıya yakını (%43.83) öğretmenlerin kulak çektiğini, üçte birinden fazlası (%38.17) tokat attığını, dörtte birinden fazlası (%28.67) saç çektiğini ve tebeşir, silgi fırlattığını (%28.33) onda birinden fazlasının (%13) tekme attığını, onda bir kadarı (%11.67) sopayla vurduğunu, yaklaşık yirmide biri çok şiddetli dövdüğünü (%5.83), başını duvara veya sıraya vurarak dövdüğünü belirtmişlerdir (%4,61). Her iki araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin cezalandırma biçimleri arasında önemli bir değişikliğin olmadığı görülebilmektedir.

Özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin yarısından fazlasının fiziksel ceza kullanıldığını bildirmişlerdir. Öğrenciler ise okulda uygulanan fiziksel cezanın onlar üzerindeki etkisini okuldan nefret etme, öğretmenden nefret etme, öğretmene meydan okuma, çok sinirlenme şeklinde bildirmişlerdir (Wasef, 2011).

Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya'nın (2006) "Kötü Muamele ve Etkileri" adlı çalışmasında öğrencilerin, aşağılama, alay etme, küçük düşürme, hakaret etme, yoksun bırakma, dayak gibi fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kaldıkları ortaya konmuştur. Bu araştırmada, cezalandırıcı disiplin yöntemlerinin çocukların fizyolojik ve güven gereksinimlerinin doyumunu engellediği görülmüştür. Öğrenciler okuldan uzaklaşmakta, kendilerini aşağılanmış, tehdit edilmiş, reddedilmiş hissetmekte, içe kapanmakta ve psikosomatik düzeye varan tepkiler göstermektedir. Kilimci (2009), öğretmen ve yöneticilerin disiplin aracı olarak vurma, tekme atma, itme, azarlama, hakaret, küfür gibi şiddeti kullandıklarını göstermiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerine duygusal istismarın aşağıdaki formlarını kullandıklarını bulunmuştur: Öğrencilere bağırma, hataları için azarlama, kaba dil kullanma, toplum içinde aşağılamak, aptal, çirkin ve salak gibi öğrencileri olumsuz etiketlemek şeklindedir. Katılımcı olan öğretmenlerin çoğu, öğrencileri disipline etmek, onları kontrol etmek, öfkeyi ifade etmek için ve hak ettikleri inandıkları için öğrencilere bağırıldıklarını ifade etmişlerdir (Shumba, 2002).

Öğrenciler üzerinde yapılan başka bir çalışmada müstehcen sözel saldırganlığın kullanıldığı alaycı ifadeler, derste ayakta durmaya zorlama, kulak çekme gibi yöntemler kullanıldığı bulunmuştur (Youssef, Attia & Kamel, 1998b). Öğrencilerin ilköğretimde beden eğitimi öğretmenlerinden duygusal istismar algılayıp algılamadığına ilişkin araştırmada katılımcıların %56,6'sı duygusal istismara uğradığını belirtmiştir (Soysüren Yaşar, 2009).

Ata (2007), kamu ilköğretim okullarında çalışan rehber öğretmenlerin okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin öğrencileri istismarı ve ihmaline ilişkin görüşlerini incelenmiştir. Katılımcıların % 32,5'i, yöneticilerin ara sıra öğrenciyi tokatladığını ya da tekmelediğini; % 25,0'i yöneticilerin öğrencinin saçını veya

kulağını çektiğini; % 17,5'i de yöneticilerin öğrenciye herhangi bir cisim fırlattığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan % 35,9'u öğretmenlerin öğrencinin saçını veya kulağını çektiğini, % 41,0'i de öğretmenlerin öğrenciyi ara sıra tokatladıklarını ya da tekmelediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın duygusal istismarla ilgili % 25,0'i yöneticilerin ara sıra öğrenciyle arkadaşlarının yanında alay ettiğini, % 23,1'i yöneticilerin öğrenciye çok sık iğneleyici söz söylediğini, % 10,0'u ise yöneticilerin her zaman öğrenciyi tehdit ettiğini ifade etmektedir. Yine katılımcı görüşlerinden % 28,2'si öğretmenlerin çok sık öğrenciyi tehdit ettiklerine ve % 15,0'i öğretmenlerin çok sık öğrenciye baskı yaptıklarına dair olup, görüşlerden % 7,7'si ise öğretmenlerin her zaman öğrencinin arkadaşlarıyla oynamasını engellediklerine ilişkindir.

Sınıfta duygusal istismar bir çalışmada, Krugman&Krugman (1984), öğretmenleri tarafından istismar edilen 17 ilköğretim öğrencisini gözlemledi. Kurbanlar öğretmenleri tarafından aşağıdaki davranışları bildirdi: Sıkıntı, sözel bastırma, etiketleme (örneğin aptal ya da budala), ağlayana kadar bağırma, sınıfı kontrol etmek için uygunsuz tehditler, diğer öğrencilerin onlara sıkıntı vermesine ve küçümsemesine izin verme, ceza olarak ödevi kullanma, ödev verme, fiziksel cezadır. Öğrencilerde aşağıdaki semptomlar bulundu: Okul performansı hakkında aşırı kaygı (%88), olumludan olumsuz dönüşen benlik algısı (%76), önceki yıllara göre değişen okul performansı (%76), öğretmenin sözel zarar vereceği korkusu (%71), okul konusunda aşırı ağlama (%35), okul dışındaki sosyal fonksiyonlarda azalma (%29), baş ağrısı(%35), karın ağrısı (%29), kâbuslar ya da uyku bozuklukları (%24), okul kaçınması ya da reddi (%24), geri çekilme davranışı ya da depresyon (%24)'dur.

Eckenrode, Laird & Doris (1993), istismar ve ihmal edilen çocuklar arasında okul performansı ve disiplin problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Disiplin problemleri başkaldırmak için geç kalma ve mazeretsiz devamsızlık, kavga etme ve okul mülkiyetine zarar verme sevk edilmenin gerekçeleri olabilir. İstismar edildiğini belirten öğrenciler arasında bir ya da daha fazla disipline sevk edilme %34.3 iken, istismar edilmediğini belirten öğrenciler arasında bir veya daha fazla disipline sevk

edilme %24.1'dir. Fiziksel olarak istismara uğrayanlar, istismara uğramayanlara göre üç kat daha fazla disipline sevk edilmişlerdir.

Disiplin

Geleneksel olarak öğrenci/öğretmen ilişkisinin temel özelliği kontroldür. Okul müdürleri, öğretmenler ve yöneticiler kurallar yaparlar, yönetirler ve uygularlar (Varnham, 2005). Öğrencinin okul düzenine uygun davranmaması kural ihlali anlamına gelmektedir. Bu kural ihlalleri iki şekilde sınıflandırılabilir. Objektif kural ihlali, sigara içme, okulu izinsiz terk etme ya da gelmeme, vandalizm ve küfretmedir. Subjektif kural ihlali, saygısızlık, itaatsizlik, meydan okuma, aşırı gürültü, aksamalar, tehdittir (Gay, 2006). Bu tür sınıflandırmanın avantajı, davranışsal olarak tanımlanan öğrenci davranışları ve belirsiz olarak tanımlanan ve böylece bireysel yoruma daha açık olan öğrenci davranışları açıkça birbirinden ayırmasıdır (Theriot & Dupper, 2010).

Disiplin sorunlarının türleri ve bu türlere ilişkin sınıfta görülen davranışlar şöyle gösterilebilir (Tolman,1999, Akt; Sarpkaya,2005):

Disiplin sorunu türü	Yanlış Davranış
1. Saldırganlık	1. Fiziksel-Sözel saldırılar
2. Ahlaksızlık	2. Kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık
3. Karşı Koyma	3. Düşmanlık, reddetme
4. Sınıftaki Engeller	4. Konuşma, şamata yapma

Okulda ve sınıfta her türlü formal disiplin kuralları veya yazılı olmayan disiplini sağlamaya yönelik tutumlara rağmen disiplini bozan öğrenci davranışları gözlenebilmektedir. Bu davranışların kaynağı, tek bir faktöre bağlı değildir. Disiplin sorununa yol açan nedenler şöyle sıralanabilir (Esen, 2006) :

1. Öğretmenden kaynaklanan nedenler
2. Öğrenciden kaynaklanan nedenler.
3. Sınıftan kaynaklanan nedenler.

Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler: Humphreys, (2003, ss.32-33) öğretmenlerin kontrolsüz ve aşırı kontrollü davranışlarının öğrencide disiplinsiz davranışlara yol açtığını belirtmiştir. Öğretmenin kontrolsüz davranışları: öğrencilere bağırarak, emretmek, hükmetmek, ve kontrol etmek, alaycılık ve küçümsemeyi kontrol aracı olarak kullanmak, dalga geçmek, azarlamak, eleştirmek, öğrencileri “donuk”, “zayıf”, “tembel” vb. olarak nitelenmek, öğrencileri fiziksel olarak tehdit etmek, öğrencinin üzerine yürümek ve onları itelemek, öğrencilere ceza olarak fazladan okul çalışması ödev yaptırmak, yatığı hatalar için asla özür dilememek, öğrenciyi başka bir öğrenciyle kıyaslamak, yargılamak, gözde öğrenciler sahip çıkmak, anlaması ağır olan öğrencilere karşı sabırsızlık, öğrencilerden gereğinden fazlasını beklemek, yanlışları ve başarısızlıkları cezalandırmak, tutarsız tepkiler, öğrenciler karşı kabalık, öğrencilere hakaret etmek vb.

Öğretmenin öğrenciye karşı aşırı kontrollü davranışları; Utangaçlık, edilgenlik ve çekingenlik, aşırı kaygı, hayır demekte zorlanma, mükemmeliyetçilik, değişimden nefret etme, öğrencilerden korkma, öğrencilerin istenilmeyen davranışlarının fark edilmeden geçilmesine göz yumma, sınıf yönetimine ilişkin sorunların açığa çıkartılmasını önleme, kabul edilmez davranışlardan dolayı diğer öğretmen ya da yöneticilerle yüz yüze gelmeme, tutarsız davranışlar, büyük akademik başarılar isteme, öğretmenler odasından uzak durma, meslektaşları ile yapılan toplantılarda sessiz kalma, vb. davranışlardır (Humphreys, 2003, çev. B. Çelik, ss.34).

Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler: Öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin, gereksinimlerinin, bireysel farklılıklarının, sağlık durumlarının, dersteki başarısının ve sosyal çevrelerinin onların davranışlarını doğrudan etkilediği söylenebilir (Bal, 2005).

-Aile: Baskılı ve otoriter tutuma sahip ebeveyni olan çocuklarda isyankâr vaziyet alışlarla birlikte, aşağılık duygusu gelişebilir. Böyle bir ortamda gelişen çocuk dıştan denetimli bir kişilik oluşturur. Gevşek tutumlu ebeveynlerin çocukları her istediklerini yaptırmayı alışkanlık haline getirirler. Okul kurumundaki kurallar karşısında hayal kırıklığına uğrarlar ve kolay uyum sağlayamazlar. Koruyucu tutuma sahip ebeveynlerle birlikte yaşayan çocuklar kendilerini topluma kabul ettirmek için, zaman zaman toplum dışı ve isyankâr davranışlara başvurabilirler (Yavuzer, 2005).

Anne, baba ve kardeşler arasındaki kötü ilişkiler, aile bireylerinden birinin ölümü, anne ve babanın boşanması, aile içi şiddet gibi birçok psikolojik durumdan her insan gibi öğrenci de etkilenir. Bu sorunlar öğrenci davranışlarına belirleyici ve etkileyici biçimde yansiyarak öğrencinin sınıfta istenmedik bazı davranışlar göstermesine neden olur. Aynı şekilde nüfusun fazla olduğu aileler, çocukları ile yeterince ilgilenememekte, onlara zaman ayıramamakta ve onlara gereken sevgiyi gösterememektedir. Sevgiden ve ilgiden yoksun çocuklar bu sevgi açığını kapatmak için çeşitli arayışlar içine girmekte ve sınıf ortamında istenmeyen bazı davranışlara yönelerek sınıfı olumsuz yönde etkilemektedirler (Yüksel, 2005).

-Gereksinimler: İnsan yapısı gereği doğumundan itibaren birtakım gereksinimleri vardır. Bu gereksinimlerin karşılanması bireyi mutlu, uyumlu ve başarılı kılar. Karşılanmaması durumunda ise çeşitli problemler ortaya çıkabilmektedir (Alkan, 2007).

Sevgi ve ilgi görme ihtiyacı olan her yaştaki öğrencide gözlenebilir. Bu tip öğrenciler öğretmen ya da arkadaşlarının dikkatini çekmek için istenmeyen davranışlarda bulunabilirler (Seifert, 1991, Akt; İspir, 2002). Bireyler ait olma gereksinimlerinin gelişimleri ve sosyal olarak kabul edilebilir tarzda öz değerleri engellendiğinde uygun olmayan tarzda davranırlar (Sadık,2000).

Öğrencinin sınıf düzeyinin üzerinde ya da altında olan öğrenme ihtiyacı da disiplin problemlerine neden olabilir. Sınıf arkadaşlarından daha hızlı öğrenen bireyler ders dışındaki konularla ilgilenip disiplin sorunu oluşturabilirler. Aynı

şekilde sınıfın öğrenme düzeyinin altında olan öğrenciler konuları anlamayarak, ders dışı etkinliklere yönelebilirler.

-Sağlık Sorunları: Sağlık sorunları, insan davranışını etkileyen önemli bir etkidir. Sağlıklı hissedildiğinde mutlu ve huzurlu olunur. Ters bir durumda ise, stres yaşanır. Sağlıklı sorunu yaşayan öğrenci veya herhangi bir özrü olan öğrenci bunu davranışlarına yansıtır. Dolayısıyla diğer öğrencilerle ve öğretmeni ile olan ilişkileri de diğer öğrencilere oranla farklı olabilir. Herhangi bir duyusunu yitiren öğrenci sınıf içi iletişimden istenilen düzeyde yararlanamayacağı için, bu eksikliği onun arkadaşları veya öğretmeni ile yanlış ya da eksik iletişim kurmasına neden olabilmektedir (Esen, 2006).

Sınıftan Kaynaklanan Nedenler

-Akran Grupları: Akran grubu etkisi öğrenciler arasında disiplin problemlerine atfedilen baskın bir faktördür. Birlikte zaman geçirdikleri arkadaşları yoluyla olur. Öğrenciler genellikle kendileri ya da başkalarının yararına bir şeyler yapmaktansa sağlıksız şeyler yapmayı tercih etme eğilimindedirler (Yahaya ve diğ.,2009).

-Sınıfın Fiziksel Özellikleri: Büyük liselerdeki öğrenciler küçük lisedeki öğrencilerle karşılaştırıldığında okul ile kendilerini tanımlama ya da çeşitli okul aktivitelerine katılma olasılıkları daha azdır. Okul ile kendini tanımlama ya da çeşitli okul aktivitelerine katılmada başarısız olma disiplin problemlerinin temel nedeni olabilir (Kingston & Gentry, 1974). Yirmi kişilik bir sınıfta elli kişinin ders dinlemeye zorlanması ya da yapılan bir deneyi izleyemeyecek kalabalık bir laboratuarda öğrencilerden deneylerin sonuçlarını bulmaları istenmesi her zaman disiplin sorunu yaratacaktır (Dedeoğlu, 2010).

-Öğretmen: Öğretmenin etkinliklere tüm öğrencilerin dikkatini çekmesi ortak bir problemdir. Eğer öğretmen tüm öğrencileri etkinlikte birleştiremezse bir kısım öğrenci ilgisiz etkinliklere konsantre olabilirler (Türnüklü & Galton, 2001). Bu

ilgisiz davranışlar ise bazen disipline aykırı bir davranış olarak öğrenci tarafından sergilenmektedir.

Okul disiplininin, yalnızca öğrenciyle, yöneticiyle ve öğretmenle ilgili olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciyi etkileyen tüm etmenlerin öğrenci davranışları üzerinde de etkili olduğu düşünüldüğünde, öğretim programının özellikleriyle, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğinin de okul disiplini üzerinde etkili olduğu anlaşılır. Ayrıca, aile ve toplum da gence aktardığı değerler, sunduğu olanaklar ve modeller gibi çeşitli özellikleriyle, öğrenci davranışlarını etkilemekte; dolayısıyla okul disiplininin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Sarpkaya, 2007).

Öğrencilerin çoğu genellikle kabul edilemez biçimde davranır, öğretmenleri ve arkadaşları için sorun yaratırlar. Öğretmenler için bu çok önemli bir sorundur. Okulda ve sınıfta karşılaşılan disiplin sorunu göz ardı edilemez (Gordon, 2007, çev. E.Aksay, ss.14). Çünkü öğrencilerin disipline aykırı davranışlarda bulunmaları okuldaki huzurlu ortamı bozmakta, dersin akışını aksatmakta, kendilerine, çevrelerindeki kişilere ya da okula zarar vermektedirler (Ereskici, 2005). Eğitim sisteminin ve okulun amacına ulaşabilmesi için süreci aksatan, engelleyen her tür davranışı ortadan kaldırmak eğitim örgütünün amacına ulaşması için gerekliliktir (Esen,2006). Okul disiplini çocukların düzeni ve okuldaki düzenin korunması anlamına gelir. Bu kurallar giyim, belirlenen zaman (timekeeping), sosyal davranış ve çalışma ahlakının beklenen standartları olarak tanımlanabilir. Davranış kodunun ihlalinin sonucu ceza tatbik edilebilir. Bu nedenle okul disiplinin kullanımı okul kuralları içinde davranmaktan ziyade cezai yönetim anlamına gelir (Nakpodia, 2010). Öğrenci disiplinini sağlamada istenen şüphesiz ödülle öğrenciyi teşvik etmek ve yaptırımlara en az başvurmaktır. Ancak istenmeyen davranışların önlenmesinde yaptırımlar orantılı uygulandığında istenmeyen davranışın tekrarlanmasını engellemede etkili olabilir. Bu noktada yaptırımlara da disiplin sağlamada gereksinim duyulmaktadır. Bu yönüyle, disiplin cezalarının davranışın niteliğine orantılı uygulanması kaydıyla yerinde düzenlemeler olduğu düşünülmektedir (Demirkasımoğlu, 2012).

Temel olarak, öğrenci sınıf ya da okulun kurallarına uymayı reddettiği zaman disiplin problemleri ortaya çıkar. Böylece anlaşma sonucu oluşan kurallar bozulacaktır ve bu durum bazı cezaları gerektirecektir. Kural ve ceza eşleştirmesi yazılı olarak sunulan kuralların ihlali için ceza belirtilmesini gerektirir (Franken,1998, Akt; Yahaya ve diğ., 2009). Ülkemizde ortaöğretim öğrencileri için ceza gerektiren davranışlar ve karşılığında alınabilecek cezalar Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre disiplin cezası, öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları göstermemeleri ve belirlenen kurallara uymamaları hâlinde verilen uyarı, mahrumiyet, kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma cezalarından birisini içerir. Her bir ceza türünün hangi davranış sonucu alınabileceği belirtilmiştir. Uyarı, mahrumiyet ve kınama aynı başlık altında ele alınmıştır. Aynı zamanda öğrencinin aldığı cezanın türüne göre, öğrencinin davranış puanı düşer. Öğrenciye ceza verilirken çocuk olduğu bilinciyle hareket edilmesi, öğrencinin yararının göz önüne alınması, gizlilik ilkesine uyulması, öğrencinin kişilik özellikleri, davranışın yapıldığı zamandaki öğrencinin psikolojik durumu vb. dikkate alınması gerektiği yönetmelikte açıkça belirtilmiştir.

Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde yer alan bu kuralların, derslerde, törenlerde, toplantılarda, rehberlik çalışmalarında, sosyal, kültürel ve benzeri tüm eğitici faaliyetlerde davranış olarak öğrencilere kazandırılmasına özen gösterilir (Karataş, 2008). Okulun öğrenci disiplini ile ilgili görevi öğrenciye hangi davranışların istenilir olduğunu öğretmek, öğrencilerin bu davranışları gösterme durumlarını izlemektir. Disiplin davranışları beklenenden daha iyi yapanların ödüllendirilmesi, kötü yapanların cezalandırılmasını da kapsar (Taymaz, 2011, ss.192). Kindelan (2011) göre öğrenciler çoğu kez saygısız veya uyumsuz oldukları için, genellikle sınıf öğretmenleri tarafından disiplin kuruluna sevk edilirler.

Öğrencilerin disiplin cezası alması belirli bir süreçten sonra olmaktadır. Öğrencinin kabul edilemez olarak görülen davranışı hakkında davranışın gerçekleştiği yere göre farklı öğretmenler tarafından disiplin dilekçesi yazılabilir. Sınıfta ya da sınav sırasında davranış meydana gelmişse o sırada sınıfta bulunan

öğretmen tarafından, koridorda ya da bahçede gerçekleşmişse nöbetçi öğretmen ya da nöbetçi müdür yardımcısı tarafından disiplin dilekçesi yazılabilir. Aynı zamanda problem davranışa maruz kalan öğrenciler de dilekçe yazabilir. Bu dilekçede öğrencinin adı, soyadı, sınıfı, okul numarası, problem davranışı, problem davranışın gerçekleştiği zaman vb. yer alır. Yazılan dilekçeyi okul müdürü onaylar ve dilekçe işleme girmiş olur. Yazılan disiplin dilekçesi işleme koyulduktan sonra okul rehber öğretmeni tarafından öğrenci ile görüşülerek, görüşünü bildiren bir rapor hazırlanır. Bu rapor öğrencinin davranışı yaptığında psikolojik durumuna ilişkindir ve bu rapor okul müdürüne iletilir. Disiplin kurulunda davranışı gerçekleştiren öğrencinin ve tanık öğrencilerin ifade tutanakları alınır. Davranış, öğrencinin genel durumu, rehber öğretmenin görüşü, öğrencilerin ifade tutanakları, öğrencinin daha önce ceza alıp almaması vb. göz önüne alınarak öğrenciye verilecek disiplin cezası belirlenir ve kurul tarafından raporlanır. Raporda öğrencinin özlük, eğitim ve ailevi bilgilerinin yanı sıra şimdiye kadar aldığı cezalar, ceza gerektiren davranışın çeşidi ve nedeni, ifade özetleri, cezayı hafifleten ve şiddetlendiren nedenler, öğrenci okul ve disiplin kurulunun kanaati, cezanın çeşidi ve dayandığı yönetmelik maddesi bulunur. Kararlar gerekçeli olarak okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu karar defterine yazılır veya ayrıca yazılarak bu deftere yapıştırılır. Ceza disiplin kurulu başkanı tarafından öğrenciye ve öğrencinin velisine bildirilir.

Öğrenciye disiplin cezası verilmesinin temel amacı istenilmeyen davranışlar için caydırıcı ve yasaklayıcı etkisinden yararlanmak, aynı ve benzeri suç sayılan eylemlerin yenilenmesini önlemek, kurallara aykırı davranışlar karşısında uygulanacak yaptırımlar hakkında öğrencilere somut örnekler göstermektir (Taymaz, 2011, ss.192). Bilir, Kuru ve Tezcan (2007) yaptıkları araştırmada yönetici ve öğretmenlerin disiplini sağlamada cezaya yönelik uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; uygulanmakta olan Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde; kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma cezaları yer almaktadır. Buna karşın yönetici ve öğretmenler, uygulamalarda yönetmelikte olmayan sözlü uyarı cezasını sıklıkla uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de ortaöğretim okullarında uygulanmakta olan disiplin anlayışı, biçimci bir disiplin anlayışıdır. Bu disiplin anlayışına göre okulda öğrenciler tarafından uyulması gereken kurallar bulunup, uymayan öğrencilere ceza verilmektedir (Güçlü, 2004).

Yönetici - Öğrenci ilişkileri açısından okul disiplini hakkında bir değerlendirme yapmak gerekirse; okul yönetimlerinin öğrencilerin disiplin sorunlarıyla karşılaştıkları ve disiplin kurulları yoluyla da cezalar verdikleri sıkça rastlanan bir durumdur (Çelik, 2007). Uyumsuz davranış örneklerini önlemek için disiplin kurulları faaliyet göstermektedir (Güçlü, 2004). Siyez’e (2009) göre, disiplin cezaları öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmak için okul ortamında yapılan çalışmalardan olumsuz başa çıkma stratejilerinden sayılmaktadır.

Disiplinle İlgili Araştırmalar

1999-2000 yılındaki araştırmada öğrencilerin disiplin sorunu olarak en fazla zorbalık uyguladıkları, öğretmene saygısızlık ettikleri, öğretmeni sözlü taciz ettikleri, ırksal baskı yaptıkları bulunmuştur (DeVoe ve diğ.,2004, p.50). Buna göre öğrencilerin en çok okul içinde kavga ve küfür etmek ile dersi ihlal ve ders akışını bozmak yüzünden disiplin cezası aldığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından en çok işlenen üçüncü sıradaki disiplin suçu öğretmene saygısızlık etmek, karşı gelmek olurken onu okuldan izinsiz kaçmak suçu izlemektedir. Sigara içmekte öğrenciler tarafından en çok işlenen disiplin suçları arasında beşinci sırada yer almaktadır (Çelik, 2007).

İstanbul ilindeki bazı okullardan alınan disiplin suçları raporlarının incelenmesi sonucunda işlenen disiplin suçları ve disipline gitme sebepleri şu şekilde sıralanmıştır (Oktay, Onursal, Çağlar, Kulaksızoğlu, Erdoğan, Davaslıgil, Çetin, Özkardeş, Çeltikçi, Aslan, Akarçay, Ramazan, Şirin, Aslan, İspirli, Ergenç, Beşkardeş, Tambulut, Kazak, 2000, ss.413):

- 1- Öğrencilerin birbirlerine karşı kullandıkları kötü söz, küfür ve hoş olmayan şakalar.
- 2- Öğrencilerin kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemeleri.
- 3- Sınıflarda ders esnasında kurallara uymama ve öğretmene itaat etmeme.
- 4- Gerek okul içinde gerek okul dışında öğrencilerin kendi aralarında çıkan kavgalar.
- 5- Okul içinde özellikle teneffüslerde öğrencilerin koridorda koşmaları, yüksek sesle konuşmaları.
- 6- Erkek ve kızların birbirlerine davranışlarında hoş olmayan tavır ve hareketler.
- 7- Okulun malına ve eşyalarına zarar verme.
- 8- Okuldan kaçma, derse geç kalma, derse girmeme vb. gibi davranışlar.
- 9- Zararlı alışkanlıklar ve bunları okulda devam ettirme.
- 10- Not fişlerinde ve yoklama defterinde tahribat.
- 11- İstiklal Marşı okunurken gülme, konuşma ve törenlere mazeretsiz olarak katılmama.
- 12- Dersler için gerekli olan ders araç ve gereçlerini getirmeme veya eksik getirme.
- 13- İdarenin ve öğretmenlerin verdiği görevleri yapmama veya eksik yapma.

Lise öğrencilerinin 2001-2004 yılları arasında disiplin kayıt verileri, genel lise öğrencilerinin disipline sevk edilme yüzdelerinin %24.43'ten %44.41'e yükseldiğini göstermiştir. 2003-2004 eğitim öğretim yılında en fazla disiplin suçu itaatsizlikken, 2004-2005 eğitim öğretim yılında disiplin suçlarının yaklaşık yarısı yıkıcılıktır (Guy,2005).

Putnam, Luiselli, Handler & Jefferson (2003), ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, disipline sevk edilenlerde en sık frekansa sahip olanlar yıkıcı ve tahrip edici davranışlardır. Bunu takip eden en sık frekansa sahip davranışlar sırasıyla meydan okuma, uygunsuz dil kullanma ve kavgadır.

Bilir, Kuru ve Tezcan'a (2007) göre, okul yöneticilerinin kılık kıyafet kurallarına uymamak, okula cep telefonu getirmek, saygısız davranmak gibi okul genelinde ve yönetici olarak doğrudan yönetimi ilgilendiren konuları daha önemli

buldukları, öğretmenleri ise öncelikle saygılı davranmamak ve konulan kurallara uymamak davranışları olduğunu bildirmişlerdir.

Anderson (2009)'un ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre 2007-2008 eğitim öğretim yılında disiplin kuruluna sevk edilen örneklemdeki öğrenciler %15 iken, 2008- 2009 eğitim öğretim yılında %42'dir. Örneklemdeki tüm öğrenciler arasında okul içi (öğrenci sınıftan çıkarılır ve okul müdürü ya da diğer personelin gözetiminde odada izole edilir) ya da okul dışı (belirli bir zaman için öğrencinin okuldan uzaklaştırılması) disiplin cezası alan öğrenci oranı 2007-2008 eğitim öğretim yılında %13 iken, 2008- 2009 eğitim öğretim yılında %24'tür.

Öğrencilere verilen disiplin cezaları arasında ilk sırayı okuldan uzaklaştırma almaktadır (Çelik,2007). Mercan'ın (2001) bulgularına göre ise ilk sırayı kınama cezası almaktadır. Çalışkan- Maya (2004), mesleki teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına verdikleri tepkileri araştırmış ve araştırmasının sonucunda; disipline gönderme, azarlama ve sesli uyarmanın en sık gösterilen üç tepki olduğunu bulmuştur.

Akar (2006), Denizli ilinde 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006 eğitim öğretim yıllarında genel lise, meslek lisesi ve anadolu- fen lisesindeki öğrencilerin almış oldukları disiplin cezaları incelenmiştir. 2003-2004 eğitim öğretim yılında lise türleri arasında en fazla uyarı ve kınama cezası yüzdesine sahip olan genel liselerken, en fazla okuldan kısa süreli uzaklaşma ve okuldan uzun süreli uzaklaşma yüzdesine sahip olan okul türü meslek lisesidir. Anadolu-fen lisesi öğrencileri arasında ise disiplin cezası alan öğrenci bulunmamaktadır. 2004-2005 eğitim öğretim yılında ise uyarı, kınama, okuldan kısa süreli ve uzun süreli uzaklaştırma cezalarında en fazla frekansa sahip olan genel lisedir. Bu eğitim öğretim yılında Anadolu-fen lisesi öğrencileri uyarı cezalarının %4'ünü oluşturmaktadır. 2005-2006 eğitim öğretim yılında ise uyarı, kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezalarının büyük yüzdesini genel lise oluştururken, okuldan uzun süreli uzaklaştırma cezasını meslek lisesi oluşturmaktadır. Anadolu- fen lisesi öğrencilerinin cezaları ise uyarı cezasının %4'ünü, okuldan kısa süreli uzaklaştırmanın %3'ünü oluşturmaktadır. Herhangi bir yılda mahrumiyet ve örgün eğitimin dışına çıkarma cezası alan öğrenci yoktur.

Güçlü (2004), yaptığı araştırmada en fazla alınan cezanın kınama cezası olduğu (%36) bulunmuştur. Kınama cezasını sırasıyla, kısa süreli okuldan uzaklaştırma (32,3), uyarı cezası (27,3) ve okuldan tasdikname ile uzaklaştırma cezaları (%4,5) izlemektedir. Mahrumiyet ve örgün eğitim dışına çıkarma cezasını alan öğrenci bulunmamaktadır.

Disiplin cezası alan öğrenciler almayanlara göre aileleriyle ilgili olarak aile içinde yeteri kadar sevildiğini hissetmeme, ailesinin fazla baskısından rahatsız olma, ailesini fazla anlayışsız bulma, ailesinin kendilerine güvenmediğini düşünme, ailesinin ilgisizliğinden rahatsız olma, babasını çok otoriter bulma, ailesinin kardeşler arasında ayırım yaptığını düşünme, ailelerinin hatalı davranışları ile ilgilenmediğini ifade etme, evden kaçmayı düşünme gibi durumları daha çok belirtmektedirler. Disiplin cezası alan öğrenciler almayanlara göre okulla ilgili olarak; okulda kız-erkek ayrımı yapıldığına inanma, öğretmenlerin kendileri ile yeterince ilgilenmediğini düşünme, öğretmenlerin onur kırıcı sözler söylediğini ve hakaretlerde bulunduğunu ifade etme, okuldan daha çok nefret etme vb. durumları daha çok bildirmektedirler. (Çelik, 2007).

Ankara ili okullarındaki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada %5,74'ü disipline aykırı davranışta bulunduğu saptanmıştır. Bu öğrencilerin %16,33'ü en az iki kez disipline aykırı davranış ya da davranışlarda bulunmuşlardır. Erkek, ileri sınıf seviyesi, normal lise yaşından büyük olma, sınıfta kalma ya da sorumlu geçme disipline aykırı davranış için risk faktörüdür (Eripek,1980).

Lise öğrencilerinin annesi tarafından hem sözlü, hem de fiziksel şiddete maruz kalıp kalmamasına göre okulda disiplin cezası alma olasılığını %47; baba tarafından hem sözlü, hem de fiziksel şiddete maruz kalması kalmamasına göre %99 oranında artırmaktadır (Ayan,2011).

Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı aslında işçi ile anlam ve amaç yoksunu bırakan iş arasında sosyal ayrımı yakalamak için ortaya konmuştur. Daha sonraki yazarlar, özellikle İkinci Dünya Savaşı ve sonrasında yazanlar, yabancılaşmayla marjinalleşme ve sosyal kurumlardan ayrılma, yalnızlık ve diğerlerine güvenmemenin ortaya çıkması ve değer ve yaşam amacı kavramları arasında bağlantı kurmuşlardır (Cotterell,1996, ss.112). Literatür incelendiğinde yabancılaşmanın birçok tanımı olduğu ve tek boyutlu olmaktan ziyade çok boyutlu bir kavram olduğu ve ayrıca birden fazla disiplinin ilgilendiği görülmektedir.

Oxford İngilizce Sözlük'te yabancılaşma 'ait olunan ya da dâhil edinilen bir grup ya da aktiviteden izole olma deneyimi ya da durumu' olarak tanımlanır. İngilizce'deki 'alienation' kelimesi Latince 'alienare' kelimesinden türemiştir, uzaklaşma anlamındadır (Mann,2001).

Yabancılaşma, sosyal ve kültürel katılımdan kendini dışlama ve kendini dışlamayı yansıtan huzursuzluğun ya da rahatsızlığın kişisel bir hissidir. Bu ait olmama ya da paylaşamama, bir huzursuzluk farkındalığı, başkalarıyla istenmeyen zıtlık algısının bir ifadesidir (Hajda,1961). Yabancılaşma, belirli durumlarda yasal olarak tanımlanan rolü elde etmek için güçsüzlük hissetme derecesidir. (Clarck,1959).

Yabancılaşma genellikle tanımlanan sosyal kuralların bozulması ya da kuralsızlık şartlarında bir sosyal durumu betimlemek anlamına gelir. Yabancılaşma fenomeni duygusal düzeyde yavaş ve sistematiktir (Shrivastava&Mukhopadhyay,2009). Yabancılaşmanın, insan psikolojisinde ve kişilik yapısında meydana getirdiği tahribatlar göz önünde bulundurulduğunda,

kavramın, sosyal bir olgu olmaktan çok, insan kişiliğini derinden etkileyen psikolojik bir olgu olarak incelenmesi gerektiği ifade edilebilir (Çelik,2005).

Yabancılaşmanın özellikleri aşağıdaki gibi ele alınabilir (Şimşek, Çelik, Akgemci ve Fettahlıoğlu, 2006):

- Yabancılaşma bir kavram ilişkisi olarak, birinin veya bir şeyin, birisinden veya bir şeyden yabancılaşması ile ilgilidir.
- Yabancılaşma insanın doğasında vardır.
- Yabancılaşma ilk yaşamlarda üretilmiştir.
- Yabancılaşma kişilerin sosyal çevreleri ile yakın bir ilişki göstermektedir.
- Yabancılaşmanın modern biçiminde, kişiler ve yer aldıkları çevre arasındaki hızlandırılmış farklı güçlerin etkisi de önem taşımaktadır.
- Yabancılaşma da, daha fazla rekabet, kıskançlık, karşılıklı itaatsizlik ve saldırganlık dürtüsü gibi farklı insan ilişkileri ortaya çıkabilmektedir.

Genel olarak yabancılaşma bireyin çevresiyle ilişkisi olarak tanımlanır ve özellikle yalıtılmışlık, anlamsızlık, kuralsızlık ve güçsüzlük terimleriyle ilişkili tanımlanır (Calabrese, 1988). Seeman, 1959'da yayınladığı "on the meaning of alienation (yabancılaşmanın anlamı üzerine)" adlı makalesinde beş ayrı yabancılaşma kategorisini vurgular. Bireyin kendisini algılaması ve davranışları açısından oluşturulmuş bulunan bu kategoriler şunlardır:

- Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness)
- Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness)
- Kuralsızlık (Normlessness)
- Sosyal Uzaklık Duygusu (Isolation)
- Kendine Yabancılaşma (Self-estrangement)

Seeman için yabancılaşma, kişinin kendini isinde güçsüz hissetmesinde, yaptığı işi anlamlı bulmamasında, toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine

ulaşmak için toplumun onayladığı davranışları benimsememesinde, kendini ortaya koyamamasında görünür hale gelir (Kılıç,2009).

Güçsüzlük: Bireyin karar alma yetkisinin ve bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması olarak tanımlanmaktadır (Seeman,1959). “Bugün karşı karşıya olduğum önemli problemlerin çoğu hakkında yapabileceğim bir şey yok” (Middleton,1963) şeklindeki düşüncedir. Yabancılaşmanın bu türünü yüksek düzeyde yaşayanlar düşük seviyede bilgiye sahiptirler; kader, talih, şans veya diğer dış güçlerin kontrolüne inanlar için bilgi edinmek önemsizdir (Seeman & Evans, 1962). Güçsüzlük, deneysel çalışmalarda da en çok konu edilen yabancılaşma boyutlarından biridir. Bireyin olaylar üzerinde kontrol duygusu eksikliği yaşamasıdır (Seeman, 1975). Yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu, her düzeyde karar verme merkezinden ayrılma ve uzaklaşma sonucu yaşanan çaresizlik duygusudur (Kılıç,2009; Fayda Kınık, 2010). Güçsüzlük, yabancılaşmanın önemli bir boyutunu oluşturur. Güçsüzlük, temelde bireyin yaşamının başka güçler tarafından manipüle edildiği ve bireyin kendisinin olayları yönlendirmede etkili olamayacağına inanması veya böyle bir duygu durumu içinde olması anlamına gelmektedir. Birey güçsüzlük durumunda yaşamını yönlendirmede etkili olamayacağına inanır (Erjem,2005).

Anlamsızlık: Bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi halidir. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması, bu duygunun en yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir (Seeman,1959). “Gerçekten olanları anlamadığım bugünkü dünyada her şey karmaşıklaşıyor” (Middleton,1963) şeklindeki düşüncedir. Kişinin hedefleri başkaları tarafından belirlenir ve bu yüzden kişi ile ilgili değildir. Hedeflerin anlamları dışsaldır, onları kabul etme seçilmez fakat onlar empoze edilir ve kişi için daha sonraki eylemleri yerine getirme anlamsızdır (Paulus,1969). Bu kavramla anlatılmak istenilen, bireyin neye inanması gerektiğini ya da hangi davranışlarının ne gibi sonuçlar doğuracağını açıkça bilmediği bir durumdur. Böyle bir durumda akılcı planlar yapmak, başka bir

deyişle geleceğini öngörebilmek birey için olanaksız ya da çok güç bir hal almaktadır (San,2003).

Kuralsızlık: Durkheim’ın ‘anomi’ açıklamasından türetilmiştir. Geleneksel kullanımıyla ‘anomi’ bireyin davranışlarını düzenleyen sosyal kuralların bozulması ya da etkisinin yitirmesidir (Seeman,1959). “Bugün dünyada öne geçmek için, doğru olmayan bazı şeyler yapmak zorundasın” (Middleton,1963) şeklindeki düşüncedir. Kuralsızlık, kişinin davranışlarını yönlendirecek değer, ilke ve ölçütlerin bulunmaması ya da bunları tasdik etmemesi sonucunda onaylanmamış yollara başvurusu anlamındadır (Eryılmaz ve Burgaz,2011). Toplumca belirlenen amaçlara ulaşmak için toplum tarafından yasaklanan yöntemlere ve davranışlara başvurusundan kaynaklanır (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

Sosyal Uzaklık: Bir organizasyon ya da grup ve onun hedeflerine ait olmama hissidir. Üyelikten yoksundurlar ve ayrı ve uzak hissederler (Paulus,1969). Yabancılaşma ile ilgili tanımlarda vurgulanan en belirgin özellik uzaklaşmadır (Erjem,2005).Sosyal uzaklık bireyin toplumdan kendini geri çekmesi nedeniyle olabileceği gibi, çevresinin onu dışlaması nedeniyle de yaşanabilir(Yılmaz ve Sapkaya,2009). Toplum tarafından özellikle yüksek değer verilen şeylere düşük değer verme durumundan kaynaklanabilir (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

Kendine Yabancılaşma: Yaşam ve aktivite fonksiyonlarının olduğu durumlarda bir anlamsızlık ve izole olma içinde kendini güçsüz bulduğu gerçek ve anlamlı olandan uzaklaşmadır (Paulus, 1969). Kökenleri klasik felsefededir ve hümanistik fikirler bunu çoğunlukla gerçek ve ideal benlik arasındaki farka bağlar (Lacourse, Villeneuve & Claes, 2003).

Ayrımlar önemlidir, çünkü onlar farklı çözüm yollarını etkilerler ve bir alandaki iyileştirmenin başka bir alandaki bir ilerlemeyi mutlaka beraberinde getirmeyeceği olasılında bizi uyarır; kişinin güç ve hakimiyet hissetmesine ya da ödüllendirici iş bulmasına yardımcı sosyal olarak entegre etme yada bireysel değerler ve geniş kültür arasındaki çatışmayı çözmek için yardım farklı olacaktır (Newman,1989). Yabancılaşma terimi en sık kendinden, başkalarından, ya da genel

olarak toplumdan uzaklaşma veya ayrılma duygularını tanımlamak için kullanılır, aynı zamanda anemik, benliğin kaybı, umutsuzluk, ilgisizlik, yalnızlık, güçsüzlük, karamsarlık, tarafsızlık, hoşnutsuzluk, çekilme, ilgisizlik, anksiyete, stres depersonalizasyon, izolasyon, atomizasyon ve anlamsızlık duyguları ifade etmek için kullanılır (Josephson&Josephson,1962, Akt; Hoy, 1972, Heussenstamm & Hoepfner,1971).

Yabancılaşma sosyolojik, psikolojik ve eğitimsel kökenleri olan bir kavramdır (Hascher & Hagenauer, 2010). Psiko-sosyal bir olgu olarak yabancılaşma eğitim kurumlarının hemen hemen her seviyedeki öğrenciler arasında büyümektedir (Shrivastava & Mukhopadhyay, 2009). Okul, bireyin kendisine ve diğerlerine yabancılaşmasında, çok önemli bir rol oynayan ideolojik bir kurumdur. Okulun yarattığı yabancılaşma, tek tip ve kitlesel olma boyutu ile bireysel yabancılaşmadan daha etkili, örgütlü ve kasıtlı bir yapılanmadır (Yapıcı, 2004).

Okula yabancılaşma diğer öğrenciler, öğretmenler, genel olarak okulun çevresi ve yapısına bağlılığın olmayışıdır (Warner, Weist ve Krulak, 1999). Newmann (1981), öğrenci yabancılaşmasının parçalanma, uzaklaşma, ayrılma ile karakterize edildiğini ileri sürer. Yabancılaşmayı azaltmak için çaba dolayısıyla öğrencide artması amaçlanan: (1) okul bağlamıyla bütünleşme, (2) öğrenme sürecine tam bağlılık, (3) diğerlerine, okul personeline ve okul bağlamına bağlılık duygusudur (Akt; Thorpe, 2003).

Yabancılaşma tanımına katkı maddeleri (1) kendi yaşamı üzerinde kontrol yokluğu yani öğrenci otonomisinin eksikliği (2) başarı şansında eşitsizlik (3) okul başarısında gurur yokluğu (4) okul dışındaki yaşamla ilgisiz olan okul bağlamı (5) kasıtlı okul devamsızlığı (6) öğretmenin anlayış yokluğu (7) okulda ebeveynin sözlü ilgisinin yokluğu (8) otoriter okul kurallarıdır (Kunkel ve diğ., 1973).

Öğrenci, yalnız basına bir şey yapamayacağını düşünür. Kendi yeteneklerini, kendine yabancı görmektedir. En basit eylemleri bile tek basına gerçekleştiremeyeceğine olan inancı çok güçlüdür. Öğretmenin vereceği herhangi bir sorumluluğu, ancak arkadaşları veya öğretmeni yanında olursa başarabileceğine

inanır. Öğrenci, aynı zamanda davranışlarının sonuçlarını yorumlamasını sağlayan bir inanç sisteminden de yoksundur. Neyin iyi ve doğru, neyin kötü ve yanlış olduğuna karar vermekte güçlük yasar. Dolayısıyla amaçlarına ulaşmak için toplumca yasaklanmış uygulamalara eğilimli bir profil çizer. Hıppilik ve benzeri illegal kimliklere bürünme isteğindedir. Toplumdan uzaklaşma çabası içindedir (Parsıl, 2007).

Okula öğrencinin yabancılaması, öğrenci okula başladıktan sonra ortaya çıkar. Öğrenci ilk önce sınıfta kendine yer edinmeye çalışır. Bu girişiminde başarılı olamaz ise giderek sınıfı umursamaz, sınıftan soğur ve sonunda hem sınıfa hem de okula yabancılaşır. Öğrencinin sınıfa yabancılaşma sürecinin okuldan kaynaklanan nedenlerinin önemlileri şunlardır (Başaran, 1997, ss. 180):

- Öğrenciye kötü davranılması,
- Okul/sınıf yönetiminin yetkeci ve okulun/sınıfın havasının bunaltıcı olması,
- Öğrencinin herhangi bir kümeye üye olamaması; öğrencilerce dışlanması, aşağılanması, yalnızlığa gömülmesi,
- Öğrencinin sürekli başarısızlık içinde olması, kendine başarısızlığını yenmede kılavuzluk edenin olmaması,
- Gelişim geriliği ya da özrü yüzünden öğrencinin savsaklanması,
- Öğrencinin okulda/sınıfta saldırılma, düş kırıklığı, engellenme, zorlanma gibi onu sınıftan kaçırıcı bir yaşantısının olması,
- Okulun/sınıfın öğrenciye anlamsız gelmesi; çalışma, hastalık gibi değişik nedenler yüzünden sınıfa devam edememesi

Öğrencide Güçsüzlük Duygusu: Güçsüzlük bireyin kendi davranışları sonucu üzerinde çok az etkisi olduğu şeklindeki düşüncesidir. Yani, güçsüzlük duygusundan muzdarip bireyler talih, şans ve diğerleri gibi manipölasyon edici dış güçlerin kendi geleceklerini belirlediğine inanırlar. Öğrencide güçsüzlük duygusu, okulda kendi işleri üzerinde kişisel kontrol yoksunluğu, öğretmenler ve yöneticiler

tarafından manipüle edilme, “sistem”, okulda geleceğini şekillendirmek için çok az etkisi olduğu inancı olarak ortaya çıkar. Öğretmen ve yöneticiler görmezden geldiği için okul hakkında şikâyetler gereksiz görülebilir (Hoy, 1972).

Öğrencide Kuralsızlık Duygusu: Kuralsızlık, sosyal olarak onaylanmamış davranışların amaçları gerçekleştirmek için gerekliliği olarak tanımlanır. Bu anlamda yabancılaşmış birey sosyal normlara bağlı kalmaksızın potansiyel etkinlik temelinde karar verme eğilimindedir. Yabancılaşmış öğrencinin bu tipi duymak istediklerini öğretmene söyleme eğilimindedirler. Amaç için etkin bir yol sağlanırsa kuralsız öğrenciler için okul kuralları ve yönetmeliklerin ihlalleri uygundur (Hoy,1972).

Öğrencide Anlamsızlık Duygusu: Anlamsızlık bireyin gelecekteki durumunun tatmin edici olacağına dair düşük beklentisi ile karakterize edilen yabancılaşma hali olarak tanımlanmaktadır. Yaptığı işlerin gelecekteki sonuçlarını tahmin etmek için hissedilen yetersizlik öğrencinin düşüncesinin çoğuna hâkim olma eğilimindedir. Okullu olmanın gelecekte ona yardım edeceğinden emin değildir ve geleceğine inanması neye inanması gerektiği belli değildir (Hoy,1972). Yaptıkları işle kendi istekleri ve tercihleri arasında bağ kuramayan öğrenciler yabancılaşmanın yol açtığı anlamsızlık duygusunu eğitim yaşantıları boyunca çeşitli biçimlerde yaşamaktadırlar (Türk, 2010).

Öğrencide Sosyal Uzaklık Duygusu: Sosyal olarak uzaklaşmış öğrenci okulu karmaşık, hoşgörüsüz bir yer olarak düşünmekte ve mecbur olduğu için gelmektedir (Celep, 2008). Okul monoton, okul yetkilileri sönük olduğunda ve arkadaşlar sevecen olmadığında öğrenci okulla tatmin olmaz, sosyal uzaklık meydana gelir (Mau,1992).

Öğrencide Kendine Yabancılaşma Duygusu: Öğrencinin okul ve okulla ilgili faaliyetlerde az memnuniyet ve keyif elde ettiği gerçeği anlamına gelir (Fox,1977). Kendine yabancılaşma, okul süreçlerinin ortaya çıkardığı kişilik sorunlarına yol açma potansiyeli bulunan şizofrenik bir durumdur. Okullar zaman zaman öğrenciden kendi kişisel ihtiyaçlarıyla hiç uyuşmayan taleplerde bulunmaktadır. Bu durumda öğrenci, okul etkinliklerini daha ilginç başka

etkinliklerden ayırmayı öğrenmek zorunda kalmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenci, iki ayrı kişilik ve iki farklı davranış geliştirir. Kişiliğin bir bölümü alışkanlık olarak okulun beklentilerine uyum sağlamaya çalışırken, diğer bölüm ise daha çok içsel bir biçimde motive edilen kendi kişisel ilgilerini temsil etmeye çalışır. Ancak sınıf içinde ortaya konan kişilik bölümü, öğretmen tarafından talep edilen gerekli etkinliğe yalnızca edilgen bir biçimde karşılık vermektedir. Asıl ihtiyaçları ile okulun zorladıkları arasındaki yarışmaya maruz kalan öğrenci, neredeyse şizofrenik davranışlar sergilemeye başlar (Loken, 1973, 27; Akt., Katıtaş,2012).

Yabancılaşmış davranışın sonucu çok ciddidir ve sadece eğitim kurumun büyümesine değil aynı zamanda bireyin kişiliğine de zarar verdiği bildirilmiştir (Shrivastava & Mukhopadhyay, 2009). Okula yabancılaşmanın zararlı etkileri okulu bırakma oranları araştırmalarında gösterilmiştir. Yabancılaşma sadece okulu bırakmanın güçlü bir habercisi değildir, aynı zamanda birkaç uyumsuz işlevi yerine getirir (Hascher & Hagenauer, 2010).

Yabancılaşmayla İlgili Araştırmalar

Trent (2001) tarafından, Kuzey Avustralya’da bulunan 520 lise öğrencisinden oluşturulan örnekleme uygulanan Yabancılaşma Ölçeği bulgularının değerlendirilmesi sonucunda; öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşmadığı belirtilmiştir. Yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre gerek okul, gerek sınıf, gerekse aile ortamlarında kendilerinden yetişkin gibi düzenli, uyumlu, anlayışlı ve düşünceli davranışlar beklenmekte, fakat bu ortamların oluşumunda kendilerine danışılmamaktadır. Kendileri ile ilgili durum ve seçimlerde, görüşleri dinlenmemekte ve belirlenen şekilde düşünmek, hissetmek ve davranmak zorunda bırakılmaktadırlar. Öğrenciler yetişkinlerin, kişisel yetenek ve isteklerini göz ardı ederek, eğitim sürecini bir rekabet içerisinde geçirmelerine neden olduklarını belirtmektedirler.

Denizli ilinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin %63,214'ünün orta düzeyden daha yüksek okula yabancılaşma hissettikleri bulunmuştur. Aynı araştırmada öğrencilerin en fazla güçsüzlük boyutundan yüksek puan elde ettikleri belirlenmiştir (Çiftçi, 2009). Williamson & Cullingford (1998) ergen yabancılaşmasıyla ilgili araştırmalarında yabancılaşmayla benlik saygısı arasında negatif korelasyon, okuldan kaçma, dışında kalma ve yıkıcılıkla pozitif korelasyon bulunmuştur. Çelik (2005), öfke düzeyi yükseldikçe okula yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının arttığını bulmuştur.

Coşkun ve Altay (2009), lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin yabancılaşma ve benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ayrıca okul güvenliğini yetersiz bulan öğrencilerin daha fazla yabancılaştıkları bulunmuştur. Öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri öğrencilerin okudukları okul türüne göre anlamlı düzeyde fark göstermediği görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin yabancılaşma düzeyinin ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşmamaktadır. Lise öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile benlik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, yabancılaşma durumları ile benlik algıları arasında orta düzeyde ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Katıtaş (2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimini Şanlıurfa ili örneğinde incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancılaşma algılarının çok düşük seviyede olduğunu bulmuştur. Ancak, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algılarının farklı düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrenciler en yüksek düzeyde güçsüzlük boyutunda yabancılaşma yaşarken, en düşük düzeyde kuralsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamaktadırlar. Ayrıca, Okula yabancılaşma ölçeği puanlarının karnedeki zayıf sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Zayıf sayısı arttıkça yabancılaşma artmaktadır. Okul hayatında birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin hem bir defa kavgaya karışmış

öğrencilerden hem de hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Ailesi fakir olan öğrencilerin, ailesi orta halli olan öğrencilere kıyasla daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları görülmüştür.

Lise öğrencilerinde okula yabancılaşma ve algılanan sosyal desteğin okul öfkesi boyutlarını yordama gücünün incelendiği araştırmada; okula yabancılaşmanın öfke yaşantısı, düşmanlık ve yıkıcı ifadeyi pozitif yönde yordarken, olumlu başa çıkmayı negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Algılanan aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin ise okul öfkesinin farklı boyutlarını yordadığı görülmektedir (Çivitçi,2011). Yiğit (2010), öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin kızma, bağırma, hakaret etme, umursamama vb. olumsuz davranışlarından “çok etkileniyorum” diyen öğrencilerin yabancılaşma ölçümlerinin en yüksek olduğu, bunu sırasıyla “biraz etkileniyorum” ve “etkilenmiyorum” diyen öğrencilerin yabancılaşma ölçümlerinin izlediği gözlenmiştir.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları hakkındaki bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinin okulda ve ailede maruz kaldıkları duygusal istismar ile disiplin cezası almaları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelendiği ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim görmekte olan ortaöğretim okulu öğrencileri oluşturmuştur. Bu evrenden farklı sosyo – ekonomik düzeye (düşük – orta – yüksek) sahip öğrencilere ulaşılmasını sağlayacağı düşünülen 4 resmi ve 1 özel olmak üzere 5 ortaöğretim okulu belirlenmiş, bu okullardan da 500 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

3.3.1 Kişisel Bilgi Anketi: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu anket katılımcıların yaş, sosyo-ekonomik düzey, disiplin cezası alıp almadıkları, aldıkları disiplin cezasının türü gibi bazı demografik özellikleriyle ilgili bilgileri sağlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır (Ek I).

3.3.2 Anababa Duygusal İstismar Ölçeği(ADİÖ): Kırımsoy ve Kaner (2001) tarafından geliştirilmiştir. 285 suç işlemiş erkek, 277 suç işlememiş erkek ve 294 suç işlememiş kız olmak üzere toplam 856 ergene uygulanan ADİÖ deneme formunda bulunan 46 maddeye Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. ADİÖ üç faktörlüdür. Alfa katsayıları birinci faktör için .86, ikinci faktör için .82, üçüncü faktör için .81, toplam için ise .70'tir. Bu doğrultuda ADİÖ'nün toplamının ve alt boyutlarının güvenilirliğinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. Üç faktördeki maddeler incelendiğinde 14 maddeden oluşan birinci faktör Duyarsızlık (D), 15 maddeden oluşan ikinci faktör Reddetme ve Aşağılama (RA), 8 maddeden oluşan üçüncü faktör ise Yıldırma (Y) olarak kavramsallaştırılmıştır. ADİÖ'nde duyarsızlık alt boyutu, ADİÖ'nin 12., 14., 18., 19., 21., 24., 25., 26., 29., 32., 33., 35., 36. ve 37. ifadelerinden; reddetme aşağılama boyutu 5., 7., 9., 11., 15., 16., 17., 20., 22., 23., 27., 28., 30., 31., ve 34. ifadelerinden ve yıldırma boyutu 1., 2., 3., 4., 6., 8., 10., ve 13. ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipidir. Öz bildirime dayalı bu ölçekte, ergenden maddelerin ifade ettiği olumsuz davranışların sıklık derecesine göre her bir maddeyi "her zaman" (1), "sık sık" (2), "ara sıra" (3), "nadiren" (4) ve "hiçbir zaman" (5) şıklarından birine göre yanıtlaması beklenmektedir. Ölçekte olumsuz ifade edilmiş maddelerin yanı sıra olumlu ifade edilen maddeler de bulunmaktadır. Ölçekte yüksek puan, düşük istismara işaret ettiği için olumlu davranışları dile getiren ifadeler puanlanırken tersine çevrilerek, örneğin "1" ağırlık değerinde olanla "5"e, "5" ağırlık değerinde olanlar ise "1"e dönüştürülmektedir. ADİÖ'de 14 adet (12, 14, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 29, 32, 33, 35, 36, 37) tersine çevrilmiş ifade bulunmaktadır. Yüksek puan, düşük duygusal istismara, düşük puan

duygusal istismara işaret etmektedir. Analiz ve yorumlama sırasında ölçeklerin alt boyutlarının toplam puanları ele alındığında ADİÖ'nde en yüksek puan 185, en düşük puan 37'dir. Alt boyutlar ayrı ayrı ele alındığında Duyarsızlık (D) alt boyutunda en yüksek 70, en düşük 14; Reddetme ve Aşağılama (RA) alt boyutunda en yüksek 75, en düşük 15; Yıldırma (Y) alt boyutunda en yüksek 40, en düşük 8'dir (Akt; Kırımsoy, 2003).(Ek II.1).

3.3.3 *Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği(ÖDİÖ):* Kırımsoy ve Kaner (2001) tarafından geliştirilmiştir. Otuziki maddeden oluşan ÖDİÖ deneme formu 294 kız ve 277 erkek, toplam 571 liseli ergene uygulanmış ve elde edilen verilere Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. ÖDİÖ üç faktörlüdür. Alfa katsayıları birinci faktör için .81, ikinci faktör için .82, üçüncü faktör için .77, toplam için ise .70'tir. Bu doğrultuda ÖDİÖ'nün toplamının ve alt boyutlarının güvenilirliğinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. Üç faktördeki maddeler incelendiğinde 9 maddeden oluşan birinci faktör Reddetme ve Aşağılama (RA), 9 maddeden oluşan ikinci faktör Yıldırma (Y), 9 maddeden oluşan üçüncü faktör ise Duyarsızlık (D) olarak kavramsallaştırılmıştır. ÖDİÖ'nde duyarsızlık alt boyutu, ÖDİÖ'nin 5., 6., 8., 10., 20., 21., 23., 24., ve 26. ifadelerinden; reddetme ve aşağılama alt boyutu 1., 12., 13., 14., 17., 19., 22., 25. ve 27. ifadelerinden ve yıldırma boyutu 2.,3., 4., 7., 9., 11., 15., 16. ve 18. ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipidir. Öz bildirime dayalı bu ölçekte, ergenden maddelerin ifade ettiği olumsuz davranışların sıklık derecesine göre her bir maddeyi "her zaman" (1), "sık sık" (2), "ara sıra" (3), "nadiren" (4) ve "hiçbir zaman" (5) şıklarından birine göre yanıtlaması beklenmektedir. Ölçekte olumsuz ifade edilmiş maddelerin yanı sıra olumlu ifade edilen maddeler de bulunmaktadır. Ölçekte yüksek puan, düşük istismara işaret ettiği için olumlu davranışları dile getiren ifadeler puanlanırken tersine çevrilerek, örneğin "1" ağırlık değerinde olanla "5'e, "5" ağırlık değerinde olanlar ise "1'e dönüştürülmektedir. ÖDİÖ'de 10 adet (5, 6, 8, 10, 16, 20, 21, 23, 24, 26) tersine çevrilmiş ifade bulunmaktadır. Yüksek puan, düşük duygusal istismara, düşük puan duygusal istismara işaret etmektedir. Analiz ve yorumlama sırasında ölçeklerin alt

boyutlarının toplam puanları ele alındığında ÖDİÖ'nde en yüksek puan 135, en düşük puan 27'dir. Alt boyutlar ayrı ayrı ele alındığında Duyarsızlık (D), Reddetme ve Aşağılama (RA) ve Yıldırma (Y) alt boyutlarında en yüksek 45, en düşük 9'dur (Akt; Kırımsoy, 2003).(Ek II.2)

3.3.4 *Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği(ÖYÖ)*: Sanberk (2003) tarafından geliştirilmiştir. "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" (ÖYÖ) öğrencilerin, okulun özgül koşullarında yabancılaşmalarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi çalışması sonucunda maddelerin 4 faktörde toplandığı görülmektedir. ÖYÖ Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklık alt ölçeklerinden oluşmaktadır. ÖYÖ'nin 1,5,9 ve 13 maddeleri Güçsüzlük alt ölçeğini; 2,6,10,14 ve 17 maddeleri Anlamsızlık alt ölçeğini; 3,7,11,15 ve 16 maddeleri Kuralsızlık alt ölçeğini; 4,8,12 maddeleri Sosyal Uzaklık alt ölçeğini oluşturmak üzere toplam 17 maddeden meydana gelmektedir. Toplam puan elde edilmek istenildiğinde, Anlamsızlık alt ölçeği puanları ters çevrilmelidir.5'li likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Alınan yüksek puanlar bireylerin daha fazla yabancılaşma yaşadığını göstermektedir. ÖYÖ'nin iç-tutarlık katsayıları incelendiğinde; ÖYÖ için .79 hesaplanmıştır, Anlamsızlık alt ölçeği için .72, Kuralsızlık alt ölçeği için .73, Güçsüzlük alt ölçeği için .45 ve ÖYÖ Sosyal Uzaklık alt ölçeği için .77 olduğu görülmektedir. Ö.Y.Ö. toplam ve Güçsüzlük alt ölçeği dışındaki diğer alt ölçeklerin iç-tutarlık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. ÖYÖ için test-tekrar test korelasyon katsayısı .77 olarak bulunmuştur. ÖYÖ, Anlamsızlık için .68, Kuralsızlık için .74, Sosyal Uzaklık alt ölçeği için .65 ve Güçsüzlük alt ölçeği içinse .61 değerleri gözlenmektedir (Sanberk,2003).

Uygulama

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasından önce ilgili okulların müdürlerinden gerekli izinler alınmıştır. Okul psikolojik danışmanları ile yapılan ön görüşmelerden sonra, belirlenen tarih ve saatlerde okullar ziyaret edilmiştir. Ölçekler istekli olan öğrencilere dağıtılmış ve gerekli açıklamalar

yapılarak yönergeler sözlü olarak tekrarlanmıştır. Cevaplandırma süresi ortalama 45 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler için SPSS (Statistical Packet for Social Sciences-Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Puanlar normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır ve dağılım normal olmadığından non-parametrik teknikler kullanılmıştır.

Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için ve Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Brown Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Ayrıca Anababa Duygusal İstismar Ölçeği alt boyutları ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği alt boyutları puanlar arasındaki ilişki ve Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği alt boyutları ve okula yabancılaşma ölçeği alt boyutları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Brown Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Anababa Duygusal İstismar ve Öğretmen Duygusal İstismar ve alt boyutlarının yaş ile ilişkisini incelemek amacıyla Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Cinsiyet, sınıf tekrarı yapma ve disiplin cezası alma değişkenlerine göre ölçeklerden elde edilen puan farklılıklarını test etmek için non-parametrik Mann Witney U; sınıf düzeyi, disiplin cezası türü, ana baba birliktelik durumu ve gelir düzeyi için puan farklılıklarının sınanmasında ise non-parametrik Kruskal Wallis test tekniği kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla non-parametrik Mann Witney U tekniği kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırasına göre değerlendirilmiştir.

Örneklemin Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

Kişisel Bilgi Anketi'nden elde edilen verilere göre, çalışma grubunu oluşturan orta öğretim öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf tekrarı olup olmama durumu, disiplin cezası alıp almama durumu, alınan disiplin cezası türü, anne-babanın birliktelik durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine ait dağılımlar; ayrıca örneklemini oluşturan öğrencilerin yaşı ve öğrencilere uygulanan Anababa Duygusal İstismar Ölçeği, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarının; n , $\bar{X}$, SS değerleri ile Anababa Duygusal İstismar Ölçeği, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının soru bazındaki dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrencilerin Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler	
N	500
Aritmetik Ortalama	16,15
Standart Sapma	1,048
En Düşük Değer	14
En Yüksek Değer	19

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin (N=500), yaş ortalamaları 16,15 olup, en düşük yaş 14, en yüksek yaş 19 şeklindedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	250	50
Kız	250	50
Toplam	500	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örneklem grubu 250 (%50) erkek ve 250 (%50) kız olmak üzere toplam 500 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
9. sınıf	125	25
10.sınıf	125	25
11.sınıf	125	25
12.sınıf	125	25
Toplam	500	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi, örneklem grubu 125 (%25) 9.sınıf, 125 (%25) 10.sınıf, 125 (%25) 11.sınıf ve 125 (%25) 12.sınıf olmak üzere toplam 500 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin Sınıf Tekrarı Yapma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf Tekrarı Yapma	f	%
Yaptı	109	21,8
Yapmadı	391	78,2
Toplam	500	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi, örneklem grubu 109 (%21,8) sınıf tekrarı yapan ve 391 (%78,2) sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin Disiplin Cezası Alma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Disiplin Cezası Alma	f	%
Aldı	70	14
Almadı	430	86
Toplam	500	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi, örneklem grubu 70 (%14) disiplin cezası alan ve 430 (%86) disiplin cezası almayan öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 6: Öğrencilerin Disiplin Cezası Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Disiplin Cezası Türü	f	%
Uyarı	42	60
Kınama	16	22,9
Uzaklaştırma	12	17,1
Toplam	70	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, örneklem grubunda disiplin cezası alanların ceza türüne göre dağılımı 42 (%60) uyarı, 16 (%22,9) kınama, 12 (%17,1) uzaklaştırma şeklindedir.

Tablo 7: Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Disiplin Cezası Türü	f	%
Birlikte	464	92,8
Boşanmış	18	3,6
Ayrı Yaşıyor	2	0,4
Toplam	484	96,8

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örneklem grubunda anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anne babaların 464 (%) birlikte, 18 (%3,6) boşanmış ve 2 (%0,4) ayrı yaşamaktadır.

Tablo 8: Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Seviyesi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gelir Seviyesi	f	%
Düşük	22	4,4
Orta Altı	154	30,8
Orta Üstü	302	60,4
Yüksek	22	4,4
Toplam	500	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu aileleri düşük 22 (%4,4), orta altı 154 (30,8), orta üstü 302 (%60,4) ve yüksek 22 (%4,4) gelir seviyesine sahip öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 9: Anababa Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	SS
Anababa Duygusal İstismar Ölçeği	500	156,1340	20,79049
Duyarsızlık	500	52,2020	11,94867
Reddetme Aşağılama	500	66,9760	8,83967
Yıldıрма	500	36,9560	4,41645

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismarı Ölçeği’nden almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=156,14$, standart sapması $SS=20,79$ ’dur. Ana Baba Duygusal İstismar Ölçeği’nin alt boyutlarına göre Duyarsızlık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=52,20$, standart sapması $SS= 11,95$; Reddetme Aşağılama alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=66,98$, standart sapması $SS= 8,84$ ve Yıldıрма alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=36,96$, standart sapması $SS=4,42$ ’dir.

Tablo 10: Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	SS
Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği	500	105,9940	17,52462
Duyarsızlık	500	29,6500	9,23309
Reddetme Aşağılama	500	40,7100	6,53263
Yıldıрма	500	35,6340	6,26918

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismarı Ölçeği’nden almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=106$, standart sapması $SS=17,53$ ’dur. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği’nin alt boyutlarına göre Duyarsızlık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=29,65$, standart sapması $SS= 9,23$; Reddetme Aşağılama alt boyutundan almış oldukları puanların

ortalaması $\bar{X}=40,71$, standart sapması $SS= 6,53$ ve Yıldırma alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=35,63$, standart sapması $SS=6,27$ 'dir.

Tablo 11: Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	SS
Okula Yabancılaşma Ölçeği	500	47,9120	11,77155
Güçsüzlük	500	10,1840	4,08994
Anlamsızlık	500	13,1260	5,73969
Kuralsızlık	500	12,2100	5,63715
Sosyal Uzaklık	500	12,3920	2,22181

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği’nden almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=47,91$, standart sapması $SS=11,77$ 'dir. Okula Yabancılaşma Ölçeği’nin alt boyutlarına göre Güçsüzlük alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=10,18$, standart sapması $SS= 4,09$; Anlamsızlık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=13,13$, standart sapması $SS= 5,74$; Kuralsızlık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=12,21$, standart sapması $SS=5,64$ ve Sosyal Uzaklık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalaması $\bar{X}=12,39$, standart sapması $SS=2,22$ 'dir.

Anababa Duygusal İstismarı Ölçeği Alt Boyutları, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Alt Boyutları ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği’nin Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analizler

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anababa Duygusal İstismarı Ölçeği, Öğretmen Duygusal İstismarı Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği’nin alt boyutlarından elde edilen puanların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, sınıf tekrarı olup olmama, disiplin cezası alıp almama, disiplin cezası türü, anne babanın

birlikte olup olmaması ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir. Dağılımın normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır ve bu testin sonucunda dağılımın normal olmadığı bulunmuştur. Bu nedenden dolayı non-parametrik test teknikleri kullanılmıştır.

Bu amaçla, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Ölçeği, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği toplam puanlarının ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, sınıf tekrarı yapma, disiplin cezası alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Mann Witney-U testi, sınıf düzeyi, disiplin cezası türü, anne baba birliktelik durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için nonparametrik Kruskal Wallis, nonparametrik Kruskal Wallis gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında) belirlemek non-parametrik Mann Witney-U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Analizi* kullanılmıştır. Öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nden ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar ve Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Analizi* kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

Tablo 12: Anababa Duygusal İstismarı Ölçeği ve Alt Boyut Puanları, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutları İle Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki İçin Spearman Brown Korelasyon Matrisi

İstismar	Yabancılaşma	Öğrenci Yabancılaşma Toplam Puan	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Kuralsızlık	Sosyal Uzaklık
1. Anababa Duygusal İ.		$r_s = -0.218^{**}$	$r_s = -0.243^{**}$	$r_s = -0.109^*$	$r_s = -0.175^{**}$	$r_s = 0.006$
a. Duyarsızlık		$r_s = -0.218^{**}$	$r_s = -0.210^{**}$	$r_s = -0.112^*$	$r_s = -0.138^{**}$	$r_s = -0.131^{**}$
b. Reddetme Aşağılama		$r_s = -0.224^{**}$	$r_s = -0.266^{**}$	$r_s = -0.106^*$	$r_s = -0.234^{**}$	$r_s = 0.154^{**}$
c. Yıldırma		$r_s = -0.094^*$	$r_s = -0.151^{**}$	$r_s = 0.000$	$r_s = -0.103^*$	$r_s = 0.121^{**}$
2. Öğretmen Duygusal İ.		$r_s = -0.362^{**}$	$r_s = -0.183^{**}$	$r_s = -0.328^{**}$	$r_s = -0.248^{**}$	$r_s = 0.016$
a. Duyarsızlık		$r_s = -0.375^{**}$	$r_s = -0.141^{**}$	$r_s = -0.303^{**}$	$r_s = -0.194^{**}$	$r_s = -0.299^{**}$
b. Reddetme Aşağılama		$r_s = -0.230^{**}$	$r_s = -0.202^{**}$	$r_s = -0.219^{**}$	$r_s = -0.204^{**}$	$r_s = 0.324^{**}$
c. Yıldırma		$r_s = -0.247^{**}$	$r_s = -0.177^{**}$	$r_s = -0.223^{**}$	$r_s = -0.257^{**}$	$r_s = 0.300$

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 12’de görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Ölçeği, Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Alt Boyutları, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği, Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Alt Boyutları ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Analizi sonucunda Anababa Duygusal İstismar Ölçeği puanları ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği puanları ($r = -0.218$, $p < .01$); Güçsüzlük puanları ($r = -0.243$, $p < .01$); Anlamsızlık puanları ($r = -0.109$, $p < .05$) ve Kuralsızlık puanları ($r = -0.175$, $p < .01$) arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği ile Sosyal Uzaklık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r = -0.006$, $p > .05$). Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Duyarsızlık puanları ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği puanları ($r = -0.218$, $p < .01$); Güçsüzlük puanları ($r = -0.210$, $p < .01$); Anlamsızlık puanları ($r = -0.112$, $p < .05$); Kuralsızlık puanları ($r = -0.138$, $p < .01$) ve arasında Sosyal Uzaklık puanları ($r = -0.131$, $p < .01$) arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Reddetme Aşağılama puanları ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği puanları ($r=-0.224$, $p<.01$); Güçsüzlük puanları ($r=-0.266$, $p<.01$) ; Anlamsızlık puanları ($r=-0.106$, $p<.05$) ve Kuralsızlık puanları ($r=-0.234$, $p<.01$) arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Reddetme Aşağılama puanları ile Sosyal Uzaklık puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.154$, $p<.01$). Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Yıldırma puanları ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği puanları ($r=-0.094$, $p<.05$); Güçsüzlük puanları ($r=-0.151$, $p<.01$); Kuralsızlık puanları ($r=-0.103$, $p<.05$) arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Yıldırma puanları ile Anlamsızlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0.000$, $p>.05$). Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Yıldırma puanları Sosyal Uzaklık puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.121$, $p<.01$). Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği puanları ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği puanları ($r=-0.362$, $p<.01$); Güçsüzlük puanları ($r=-0.183$, $p<.01$) ;Anlamsızlık puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-0.328$, $p<.01$) ve Kuralsızlık puanları ($r=-0.248$, $p<.01$) arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği puanları ile Sosyal Uzaklık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki yoktur ($r=0.016$, $p>.05$). Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Duyarsızlık puanları ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği puanları ($r=-0.375$, $p<.01$); Güçsüzlük puanları ($r=-0.141$, $p<.01$); Anlamsızlık puanları ($r=-0.303$, $p<.01$); Kuralsızlık puanları ($r=-0.194$, $p<.01$) ve Sosyal Uzaklık puanları ($r=-0.299$, $p<.01$) arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Reddetme Aşağılama puanları ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği puanları ($r=-0.230$, $p<.01$); Güçsüzlük puanları ($r=-0.202$, $p<.01$); Anlamsızlık puanları ($r=-0.219$, $p<.01$) ve Kuralsızlık puanları ($r=-0.204$, $p<.01$) arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Reddetme Aşağılama puanları ile Sosyal Uzaklık puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.324$, $p<.01$). Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Yıldırma puanları ($r=-0.247$, $p<.01$);

Güçsüzlük puanları ($r=-0.177$, $p<.01$); Anlamsızlık puanları ($r=-0.223$, $p<.01$) ve Kuralsızlık puanları ($r=-0.257$, $p<.01$) arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Yıldırma puanları ile Sosyal Uzaklık puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.300$, $p<.01$). ABDİÖ ve ÖDİÖ’nde yüksek puan düşük istismarı, ÖYÖ’nde yüksek puan yüksek yabancılaşmayı işaret ettiğinden, algılanan ana baba duygusal istismarı ve ana baba duygusal istismar reddetme aşağılama düzeyi arttıkça öğrenci yabancılaşması, güçsüzlük anlamsızlık ve kuralsızlık arttığını göstermektedir. Ana baba duygusal istismarı duyarsızlık düzeyi arttıkça yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklığın arttığı görülmektedir. Ana baba duygusal istismar yıldırma düzeyi arttıkça yabancılaşma, güçsüzlük ve kuralsızlığın arttığı görülmektedir. Ana baba duygusal istismar reddetme aşağılama ve ana baba duygusal istismar yıldırma düzeyleri azaldıkça sosyal uzaklık artmaktadır. Öğretmenden algılanan duygusal istismarı, öğretmen duygusal istismar reddetme aşağılama ve öğretmen duygusal istismar yıldırma düzeyi arttıkça yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve kuralsızlık arttığı bulunmuştur. Öğretmen duygusal istismarı duyarsızlık düzeyi arttıkça yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklığın arttığı görülmektedir. Öğretmen duygusal istismar reddetme aşağılama ve öğretmen duygusal istismar yıldırma düzeyi azaldıkça sosyal uzaklık artmaktadır.

Tablo 13: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Anababa	Aldı	70	234,18	16392,50	13907,500	-1,019	,308
Duygusal	Almadı	430	253,16	108857,50			
İstismar	Toplam	500					

Tablo 13’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi

sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır ($U=13907,5$, $Z=-1,019$, $p>.05$).

Tablo 14: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney- U	Z	p
A.D.İ.Ö.	Aldı	70	262,43	18370,00	14215,000	-,745	,456
Duyar- Sızlık	Almadı	430	248,56	106880,00			
	Toplam	500					

Tablo 14’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. ($U=14215$, $Z=-0,745$, $p>.05$).

Tablo 15: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
A.D.İ.Ö.	Aldı	70	203,16	14221,00	11736,000	-2,965	,003
Reddetme Aşağılama	Almadı	430	258,21	111029,00			
	Toplam	500					

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. ($U=11736$, $Z=-2,965$, $p<.05$). Disiplin cezası almayan öğrencilerin

puanları disiplin cezası alan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek reddetme aşağılmayı işaret ettiğinden disiplin cezası alanlar anababalarından daha fazla reddetme aşağılama algılamaktadırlar.

Tablo 16: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney U	Z	p
A.D.İ.Ö. Yıldırma	Aldı	70	213,59	14951,00	12466,000	-2,343	,019
	Almadı	430	256,51	110299,00			
	Toplam	500					

Tablo 16'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Yıldırma puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. (U=12466, Z=-2,343, $p<.05$). Disiplin cezası almayan öğrencilerin puanları disiplin cezası alan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek yıldırma işaret ettiğinden disiplin cezası alanlar anababalarından daha fazla yıldırma algılamaktadırlar.

Tablo 17: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa Duygusal İstismar	Uyarı	42	40,20	5,940	2	,051
	Kınama	16	26,53			
	Uzaklaştırma	12	31,00			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 18: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Uyarı	42	40,32	6,062	2	,048
Duygusal	Kınama	16	26,94			
İstismar	Uzaklaştırma	12	30,04			
Duyarsızlık						

Tablo 18’de görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, uyarı cezası alanlar ve kınama cezası alanlar arasında uyarı cezası alanların lehine $p < 0.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. ($U=201,500$, $Z=-2,342$, $p < 0.05$). Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Anababa Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek duyarsızlık işaret ettiğinden kınama cezası alan öğrenciler anababalarından daha fazla duyarsızlık algılamaktadırlar.

Tablo 19: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Uyarı	42	38,13	1,786	2	,409
Duygusal	Kınama	16	31,03			
İstismar	Uzaklaştırma	12	32,25			
Reddetme						
Aşağılama						

Tablo 19’da görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 20: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Uyarı	42	38,40	2,526	2	,283
Duygusal	Kınama	16	29,25			
İstismar	Uzaklaştırma	12	33,67			
Yıldırma						

Tablo 20’de görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 21: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Öğretmen Duygusal İstismar	Aldı	70	230,17	16112,00	13627,000	-1,270	,204
	Almadı	430	253,81	109138,00			
	Toplam	500					

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=13627, Z=-1,270, p>.05).

Tablo 22: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Ö.D.İ.Ö. Duyarsızlık	Aldı	70	257,01	17990,50	14594,500	-,407	,684
	Almadı	430	249,44	107259,50			
	Toplam	500					

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=14594, Z=-0,407, p>.05).

Tablo 23: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Ö.D.İ.Ö.	Aldı	70	227,26	15908,50	13423,500	-1,497	,134
Reddetme	Almadı	430	254,28	109341,50			
Aşağılama	Toplam	500					

Tablo 23’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=13423,5, Z=-1,497, p>.05).

Tablo 24: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Ö.D.İ.Ö.	Aldı	70	201,29	14090,50	11605,500	-3,083	,002
Yıldırma	Almadı	430	258,51	111159,50			
	Toplam	500					

Tablo 24’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. (U=11605,5, Z=-3,083, p<.05). Disiplin cezası almayanların puanları disiplin cezası alan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek yıldırma işaret ettiğinden disiplin cezası yapan öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla yıldırma algılamaktadırlar.

Tablo 25: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Uyarı	42	38,10	2,597	2	,273
Duygusal	Kınama	16	28,47			
İstismar	Uzaklaştırma	12	35,79			

Tablo 25’de görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 26: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Uyarı	42	38,18	3,419	2	,181
Duygusal	Kınama	16	27,28			
İstismar	Uzaklaştırma	12	37,08			
Duyarsızlık						

Tablo 26’da görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 27: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Uyarı	42	35,61	,086	2	,958
Duygusal	Kınama	16	36,28			
İstismar	Uzaklaştırma	12	34,08			
Reddetme						
Aşağılama						

Tablo 27’de görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 28: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Uyarı	42	37,06	1,204	2	,548
Duygusal	Kınama	16	30,62			
İstismar	Uzaklaştırma	12	36,54			
Yıldırma						

Tablo 28’de görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 29: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Yaban- cılaşıma	Aldı	70	273,15	19120,50	13464,500	-1,415	,157
	Almadı	430	246,81	106129,50			
	Toplam	500					

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma puanlarının sınıf tekrarı disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=13464,5, Z=-1,415, p>.05).

Tablo 30: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Güçsüz lük	Aldı	70	268,69	18808,00	13777,000	-1,139	,255
	Almadı	430	247,54	106442,00			
	Toplam	500					

Tablo 30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=13777, Z=-1,139, p>.05).

Tablo 31: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Anlam sızlık	Aldı	70	224,90	15743,00	13258,000	-1,601	,109
	Almadı	430	254,67	109507,00			
	Toplam	500					

Tablo 31’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=13258, Z=-1,601, p>.05).

Tablo 32: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Kural sızlık	Aldı	70	308,66	21606,00	10979,000	-3,640	,000
	Almadı	430	241,03	103644,00			
	Toplam	500					

Tablo 32’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. (U=10979, Z=-3,640, p<.05). Disiplin cezası alanların puanları disiplin cezası almayan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Disiplin cezası alanlar almayanlara göre daha fazla kuralsızlık algılamaktadırlar.

Tablo 33: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Disiplin Cezası Alma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Sosyal	Aldı	70	203,14	14220,00	11735,000	-2,997	,003
Uzaklık	Almadı	430	258,21	111030,00			
	Toplam	500					

Tablo 33’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. (U=11735, Z=-2,997, p<.05). Disiplin cezası almayanların puanları disiplin cezası alan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Disiplin cezası almayanlar disiplin cezası alanlara göre daha fazla sosyal uzaklık hissetmektedirler.

Tablo 34: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban-cılaşma	Uyarı	42	33,90	1,216	2	,544
	Kınama	16	40,41			
	Uzaklaştırma	12	34,54			

Tablo 34’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 35: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Güçsüzlük	Uyarı	42	36,37	,530	2	,767
	Kınama	16	36,12			
	Uzaklaştırma	12	31,62			

Tablo 35’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 36: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Anlamsızlık	Uyarı	42	32,69	4,203	2	,122
	Kınama	16	44,62			
	Uzaklaştırma	12	33,17			

Tablo 36’da görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 37: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Kuralsızlık	Uyarı	42	35,60	,791	2	,673
	Kınama	16	32,41			
	Uzaklaştırma	12	39,29			

Tablo 37’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 38: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Disiplin Cezası Türü Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Sosyal Uzaklık	Uyarı	42	33,35	6,035	2	,049
	Kınama	16	45,97			
	Uzaklaştırma	12	29,08			

Tablo 38’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının disiplin cezası türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, uyarı cezası alan grup ile kınama cezası alan grup arasında

kınama cezası alan grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=211,5$, $Z=-2,190$, $p<0.05$); kınama cezası alan grup ile uzaklaştırma cezası alan grup arasında kınama cezası alan grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U= 53,00$, $Z=-2,021$, $p<0.05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Kınama cezası alan öğrenciler uyarı ve okuldan uzaklaştırma cezası alan öğrencilere göre daha fazla sosyal uzaklık hissetmektedirler.

Tablo 39: Yaş Değişkeni İle Anababa Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki İçin Spearman Brown Korelasyon Matrisi

	Anababa Duygusal İstismar	Duyarsızlık	Reddetme	Yıldırma
Yaş	$r_s=-0,024$	$r_s=-0,034$	$r_s=-0,012$	$r_s=0,006$

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 39’da görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşı ile Anababa Duygusal İstismar Ölçeği ve Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Alt Boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 40: Yaş Değişkeni İle Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki İçin Spearman Brown Korelasyon Matrisi

	Öğretmen Duygusal İstismar	Duyarsızlık	Reddetme	Yıldırma
Yaş	$r_s=-0,067$	$r_s=-0,075$	$r_s=-0,014$	$r_s=0,039$

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 40’da görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşı ile Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği ve Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Alt Boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 41: Yaş Değişkeni İle Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki İçin Spearman Brown Korelasyon Matrisi

	Öğrenci Yabancılaşma	Güçsüzlük	Anlamsızlık	Kuralsızlık	Sosyal Uzaklık
Yaş	$r_s=0,171^{**}$	$r_s=0,46$	$r_s=0,222^{**}$	$r_s=0,074$	$r_s=0,032$

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 41’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yaşı ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Alt Boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Analizi sonucunda yaş ile öğrenci yabancılaşması arasında $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde ($r=0,171$) ve yaş ile anlamsızlık boyutu arasında $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde ($r=0,222$) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yaş ile diğer boyutlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Yaş arttıkça öğrenci yabancılaşması ve anlamsızlık artmaktadır.

Tablo 42: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Anababa	Kız	250	270,36	67589,50	26285,500	-3,074	0,002
Duygusal	Erkek	250	230,64	57660,50			
İstismar	Toplam	500					

Tablo 42’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. ($U=26285,5$, $Z=-3,0704$, $p<.05$). Kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek duygusal istismarı işaret ettiğinden erkek öğrenciler anababalarından daha fazla duygusal istismar algılamaktadırlar.

Tablo 43: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
A.D.İ.Ö. Duyar- Sızlık	Kız	250	263,01	65751,50	28123,500	-1,936	0,053
	Erkek	250	237,99	59498,50			
	Toplam	500					

Tablo 43’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. ($U=28123,5$, $Z=-1,936$, $p>.05$).

Tablo 44: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
A.D.İ.Ö.	Kız	250	266,94	66734,50	27140,500	-2,551	0,011
Reddetme	Erkek	250	234,06	58515,50			
Aşağılama	Toplam	500					

Tablo 44’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. ($U=27140,5$, $Z=-2,551$, $p<.05$). Kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek reddetme aşağılamayı işaret ettiğinden erkek öğrenciler anababalarından daha fazla reddetme aşağılama algılamaktadırlar.

Tablo 45: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
A.D.İ.Ö.	Kız	250	270,47	67618,00	26257,000	-3,141	,002
Yıldırma	Erkek	250	230,53	57632,00			
	Toplam	500					

Tablo 45’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Yıldırma puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi

sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. ($U=26257$, $Z=-3,141$, $p<.05$). Kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek yıldırma işaret ettiğinden erkek öğrenciler anababalarından daha fazla yıldırma algılamaktadırlar.

Tablo 46: Anababa Duygusal İstismar Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa Duygusal İstismar	9.sınıf	125	235,48	1,832	3	,608
	10.sınıf	125	254,26			
	11.sınıf	125	254,92			
	12.sınıf	125	257,33			

Tablo 46'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 47: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık	9.sınıf	125	246,36	,319	3	,956
	10.sınıf	125	252,32			
	11.sınıf	125	255,54			
	12.sınıf	125	247,78			

Tablo 47'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 48: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	9.sınıf	125	232,18	3,855	3	,278
Duygusal	10.sınıf	125	261,02			
İstismar	11.sınıf	125	245,36			
Reddetme	12.sınıf	125	263,44			
Aşağılama						

Tablo 48’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 49: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	9.sınıf	125	227,52	5,797	3	,122
Duygusal	10.sınıf	125	249,82			
İstismar	11.sınıf	125	254,30			
Yıldırma	12.sınıf	125	270,36			

Tablo 49’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Yıldırma puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 50: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Anababa Duygusal İstismar	Yaptı	109	216,00	23544,00	17549,000	-2,820	,005
	Yapmadı	391	260,12	101706,00			
	Toplam	500					

Tablo 50’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. (U=17549, Z=-2,820, p<.05). Sınıf tekrarı yapmayanların puanları sınıf tekrarı yapan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek duygusal istismarı işaret ettiğinden sınıf tekrarı yapanlar anababalarından daha fazla duygusal istismar algılamaktadırlar.

Tablo 51: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
A.D.İ.Ö. Duyarsızlık	Yaptı	109	233,46	25447,50	19452,500	-1,393	,164
	Yapmadı	391	255,25	99802,50			
	Toplam	500					

Tablo 51’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=19452,5, Z=-1,393, p>.05).

Tablo 52: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
A.D.İ.Ö.	Yaptı	109	215,71	23512,00	17517,000	-2,851	,004
Reddetme	Yapmadı	391	260,20	101738,00			
Aşağılama	Toplam	500					

Tablo 52’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama puanlarının sınıf tekrarı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. (U=17517, Z=-2,851, p<.05). Sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin puanları sınıf tekrarı yapan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek reddetme aşağılamayı işaret ettiğinden sınıf tekrarı yapan öğrenciler anababalarından daha fazla reddetme aşağılama algılamaktadırlar.

Tablo 53: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney- U	Z	p
A.D.İ.Ö.	Yaptı	109	213,66	23289,00	17294,000	-3,059	,002
Yıldırma	Yapmadı	391	260,77	101961,00			
	Toplam	500					

Tablo 53’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anababa Duygusal İstismar Yıldırma puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. (U=17294, Z=-3,059, p<.05). Sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin

puanları sınıf tekrarı yapan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek yıldırmaı işaret ettiğinden sınıf tekrarı yapan öğrenciler anababalarından daha fazla duygusal istismar algılamaktadırlar.

Tablo 54: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Birlikte	464	242,88	0,085	3	,959
Duygusal	Boşanmış	18	233,44			
İstismar	Ayrı Yaşıyor	2	235,00			

Tablo 54'de görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 55: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Birlikte	464	242,21	0,107	3	,948
Duygusal	Boşanmış	18	246,67			
İstismar	Ayrı Yaşıyor	2	272,00			
Duyarsızlık						

Tablo 55'de görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının ana baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal

Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 56: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Birlikte	464	243,39	0,509	2	,775
Duygusal	Boşanmış	18	224,42			
İstismar	Ayrı Yaşıyor	2	199,75			
Reddetme						
Aşağılama						

Tablo 56’da görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 57: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Birlikte	464	241,57	2,680	2	,262
Duygusal	Boşanmış	18	279,19			
İstismar	Ayrı Yaşıyor	2	128,25			
Yıldırma						

Tablo 57’de görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal

Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 58: Anababa Duygusal İstismar Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa Duygusal İstismar	Düşük	22	165,23	20,641	3	,000
	Orta Altı	154	220,99			
	Orta Üstü	302	268,86			
	Yüksek	22	290,30			

Tablo 58’de görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, düşük gelir seviyesine sahip ve orta üstü gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta üstü gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=1954$, $Z=-3,226$, $p<0.01$); düşük gelir seviyesine sahip ve yüksek gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında yüksek gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=139,5$, $Z=-2,407$, $p<0.05$); orta altı gelir seviyesine sahip ve orta üstü gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta üstü gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=18740,5$, $Z=-3,392$, $p<0.01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Anababa Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek duygusal istismarı işaret ettiğinden düşük gelir seviyesine sahip olanlar orta üstü ve yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre anababalarından daha fazla duygusal istismar algılamaktadırlar. Orta altı gelir seviyesine sahip olanlar orta üstü

gelir seviyesine sahip olanlara göre daha fazla anababalarından duygusal istismar algılamaktadırlar.

Tablo 59: Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Düşük	22	159,59	19,391	3	,000
Duygusal	Orta Altı	154	224,10			
İstismar	Orta Üstü	302	268,59			
Duyarsızlık	Yüksek	22	277,86			

Tablo 59’da görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, düşük gelir seviyesine sahip ve orta altı gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta altı gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=1242,5$, $Z=-2,021$, $p<0.05$); düşük gelir seviyesine sahip ve orta üstü gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta üstü gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=1876$, $Z=-3,410$, $p<0.01$); düşük gelir seviyesine sahip ve yüksek gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında yüksek gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=139,5$, $Z=-2,408$, $p<0.05$); orta altı gelir seviyesine sahip ve orta üstü gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta üstü gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=19060,5$, $Z=-3,152$, $p<0.01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki

farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek duyarsızlığı işaret ettiğinden düşük gelir seviyesine sahip olanlar, orta altı, orta üstü ve yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre daha fazla anababalarından daha fazla duyarsızlık algılamaktadırlar. Orta altı gelir seviyesine sahip olanlar ise orta üstü gelir seviyesine sahip olanlara göre daha fazla anababalarından duyarsızlık algılamaktadırlar.

Tablo 60: Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Düşük	22	184,50	10,650	3	,014
Duygusal	Orta Altı	154	232,19			
İstismar	Orta Üstü	302	261,72			
Reddetme	Yüksek	22	290,70			
Aşağılama						

Tablo 60'da görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, düşük gelir seviyesine sahip ve orta üstü gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta üstü gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=2307,5$, $Z=-2,400$, $p<0.05$); düşük gelir seviyesine sahip ve yüksek gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında yüksek gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=152,5$, $Z=-2,108$, $p<0.05$); orta altı gelir seviyesine sahip ve orta üstü gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta üstü gelir seviyesine sahip grup

lehine $p < 0.05$ düzeyinde ($U=20496$, $Z=-2,078$, $p < 0.05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek reddetme aşağılamayı işaret ettiğinden düşük gelir seviyesine sahip olanlar orta üstü ve yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre anababalarından daha fazla reddetme aşağılama algılamaktadırlar. Orta altı gelir seviyesine sahip olanlar ise orta üstü gelir seviyesine sahip olanlara göre daha fazla reddetme aşağılama algılamaktadırlar.

Tablo 61: Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anababa	Düşük	22	213,07	15,318	3	,002
Duygusal	Orta Altı	154	218,19			
İstismar	Orta Üstü	302	266,61			
Yıldırma	Yüksek	22	292,98			

Tablo 61'de görüldüğü gibi, Anababa Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, ; orta altı gelir seviyesine sahip ve orta üstü gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta üstü gelir seviyesine sahip grup lehine $p < 0.01$ düzeyinde ($U=18740,5$, $Z=-3,446$, $p < 0.01$) ; orta altı gelir seviyesine sahip ve yüksek gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında yüksek gelir seviyesine sahip grup lehine $p < 0.05$ düzeyinde ($U=1208,5$, $Z=-2,202$, $p < 0.05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer

grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Anababa Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek yıldırma işaret ettiğinden orta altı gelir seviyesine sahip olanlar, orta üstü ve yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre anababalarından daha fazla yıldırma algılamaktadırlar. Orta altı gelir seviyesine sahip olanlar ise orta üstü gelir seviyesine sahip olanlara göre daha fazla yıldırma algılamaktadırlar.

Tablo 62: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Öğretmen	Kız	250	273,74	68435,50	25439,500	-3,598	,000
Duygusal	Erkek	250	227,26	56814,50			
İstismar	Toplam	500					

Tablo 62'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. ($U=25439,5$, $Z=-3,598$, $p<.05$). Kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek duygusal istismarı işaret ettiğinden erkek öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla duygusal istismar algılamaktadırlar.

Tablo 63: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Ö.D.İ.Ö.	Kız	250	269,42	67354,00	26521,000	-2,929	,003
Duyar-	Erkek	250	231,58	57896,00			
Sızlık	Toplam	500					

Tablo 63’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. (U=26521, Z=-2,929, p<.05). Kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek duyarsızlığı işaret ettiğinden erkek öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla duyarsızlık algılamaktadırlar.

Tablo 64: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Ö.D.İ.Ö.	Kız	250	276,28	69071,00	24804,000	-4,117	,000
Reddetme	Erkek	250	224,72	56179,00			
Aşağılama	Toplam	500					

Tablo 64’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. (U=24804, Z=-4,117, p<.05). Kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek reddetme aşağılamayı işaret ettiğinden erkek öğrenciler anababalarından daha fazla reddetme aşağılama algılamaktadırlar.

Tablo 65: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Ö.D.İ.Ö. Yıldırma	Kız	250	265,18	66294,50	27580,500	-2,279	,023
	Erkek	250	235,82	58955,50			
	Toplam	250					

Tablo 65’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. ($U=27580,5$, $Z=-2,279$, $p<.05$). Kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği’nde düşük puan yüksek yıldırma işaret ettiğinden erkek öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla yıldırma algılamaktadırlar.

Tablo 66: Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen Duygusal İstismar	9.sınıf	125	242,09	9,104	3	,028
	10.sınıf	125	280,68			
	11.sınıf	125	227,35			
	12.sınıf	125	251,88			

Tablo 66’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, 9.sınıf grubu ile 10.sınıf grupları arasında 10.sınıf grubu lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=6575,5$, $Z=-,164$, $p<0.05$), 10.sınıf grubu ile 11.sınıf grupları arasında 10.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=6183$, $Z=-2,851$, $p<0.01$) düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek duygusal istismarı işaret ettiğinden 10. sınıf öğrencileri 9. ve 11. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinden daha fazla duygusal istismar algılamaktadırlar.

Tablo 67: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	9.sınıf	125	247,06	6,627	3	,085
Duygusal	10.sınıf	125	278,60			
İstismar	11.sınıf	125	238,44			
Duyarsızlık	12.sınıf	125	237,90			

Tablo 67'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 68: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	9.sınıf	125	233,27	5,794	3	,122
Duygusal	10.sınıf	125	263,80			
İstismar	11.sınıf	125	237,85			
Reddetme	12.sınıf	125	267,08			
Aşağılama						

Tablo 68’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 69: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	9.sınıf	125	245,73	13,051	3	,005
Duygusal	10.sınıf	125	276,62			
İstismar	11.sınıf	125	215,00			
Yıldırma	12.sınıf	125	264,65			

Tablo 69’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin

sonucunda farklılığın, 10.sınıf grubu ile 11.sınıf grupları arasında 10.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=5903,5$, $Z=-3,349$, $p<0.01$), 11.sınıf grubu ile 12.sınıf grupları arasında 12.sınıf grubu lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=6356$, $Z=-2,556$, $p<0.05$) düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek yıldırma işaret ettiğinden 11. sınıf öğrencileri 10. ve 12. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinden daha fazla yıldırma algılamaktadırlar.

Tablo 70: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Öğretmen	Yaptı	109	220,52	24037,00	18042,000	-2,450	,014
Duygusal	Yapmadı	391	258,86	101213,00			
İstismar	Toplam	500					

Tablo 70'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. ($U=18042$, $Z=-2,450$, $p<.05$). Sınıf tekrarı yapmayanların puanları sınıf tekrarı yapan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek duygusal istismarı işaret ettiğinden sınıf tekrarı yapan öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla duygusal istismar algılamaktadırlar.

Tablo 71: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Ö.D.İ.Ö.	Yaptı	109	229,03	24964,50	18969,500	-1,755	,079
Duyarsızlık	Yapmadı	391	256,48	100285,50			
	Toplam	500					

Tablo 71’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=18969, Z=-1,755, p>.05).

Tablo 72: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney- U	Z	p
Ö.D.İ.Ö.	Yaptı	109	231,44	25227,50	19232,500	-1,607	,108
Reddetme	Yapmadı	391	255,81	100022,50			
Aşağılama	Toplam	500					

Tablo 72’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=19232, Z=-1,607, p>.05).

Tablo 73: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Ö.D.İ.Ö. Yıldırma	Yaptı	109	234,47	25557,50	19562,500	-1,314	,189
	Yapmadı	391	254,97	99692,50			
	Toplam	500					

Tablo 73’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=19562, Z=-1,314, p>.05).

Tablo 74: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen Duygusal İstismar	Birlikte	464	241,60	,519	2	,771
	Boşanmış	18	265,81			
	Ayrı Yaşıyor	2	242,25			

Tablo 74’de görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 75: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Birlikte	464	241,81	,278	2	,870
Duygusal	Boşanmış	18	257,97			
İstismar	Ayrı Yaşıyor	2	263,75			
Duyarsızlık						

Tablo 75’de görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 76: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Birlikte	464	242,86	,126	2	,939
Duygusal	Boşanmış	18	236,28			
İstismar	Ayrı Yaşıyor	2	214,50			
Reddetme						
Aşağılama						

Tablo 76’da görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 77: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Birlikte	464	241,81	,278	2	,870
Duygusal	Boşanmış	18	257,97			
İstismar	Ayrı Yaşıyor	2	263,75			
Yıldırma						

Tablo 77’de görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 78: Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Düşük	22	186,84	11,014	3	,012
Duygusal	Orta Altı	154	234,60			
İstismar	Orta Üstü	302	258,83			
	Yüksek	22	311,09			

Tablo 78’de görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma

tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, düşük gelir seviyesine sahip grup ile orta üstü gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta üstü gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=2357,5$, $Z=-2,274$, $p<0.05$); düşük gelir seviyesine sahip grup ile yüksek gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında yüksek gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=145,5$, $Z=-2,266$, $p<0.05$); orta altı gelir seviyesine sahip grup ile yüksek gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında yüksek gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=1202,5$, $Z=-2,199$, $p<0.05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek duygusal istismarı işaret ettiğinden düşük gelir seviyesine sahip olanlar orta üstü ve yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre öğretmenlerinden daha fazla duygusal istismar algılamaktadırlar. Orta altı gelir seviyesine sahip olanlar ise yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre daha fazla duygusal istismar algılamaktadırlar.

Tablo 79: Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Düşük	22	191,89	8,859	3	,031
Duygusal	Orta Altı	154	237,78			
İstismar	Orta Üstü	302	257,12			
Duyarsızlık	Yüksek	22	307,30			

Tablo 79'da görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, düşük gelir seviyesine sahip grup ile orta üstü gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında orta üstü gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=2471,5$, $Z=-2,006$, $p<0.05$) düşük gelir seviyesine sahip grup ile yüksek gelir seviyesine sahip olan gruplar arasında yüksek gelir seviyesine sahip grup lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=147,5$, $Z=-2,222$, $p<0.05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan yüksek duyarsızlığı işaret ettiğinden düşük gelir seviyesine sahip olanlar orta üstü ve yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre öğretmenlerinden daha fazla duyarsızlık algılamaktadırlar.

Tablo 80: Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Düşük	22	202,32	6,163	3	,104
Duygusal	Orta Altı	154	236,56			
İstismar	Orta Üstü	302	259,05			
Reddetme	Yüksek	22	278,89			
Aşağılama						

Tablo 80'de görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Reddetme Aşağılama Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 81: Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Öğretmen	Düşük	22	218,27	4,524	3	,210
Duygusal	Orta Altı	154	236,97			
İstismar	Orta Üstü	302	257,06			
Yıldırma	Yüksek	22	287,30			

Tablo 81’de görüldüğü gibi, Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 82: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Yaban- cılaşıma	Kız	250	254,22	63556,00	30319,000	-,577	,564
	Erkek	250	246,78	61694,00			
	Toplam	500					

Tablo 82’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=30319, Z=-0,577, p>.05).

Tablo 83: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Güçsüz- lük	Kız	250	260,30	65074,00	28801,000	-1,521	,128
	Erkek	250	240,70	60176,00			
	Toplam	500					

Tablo 83’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=28801, Z=-1,521, p>.05).

Tablo 84: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Anlam- sızlık	Kız	250	250,27	62566,50	31191,500	-,036	,971
	Erkek	250	250,73	62683,50			
	Toplam	500					

Tablo 84’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=31191, Z=-0,036, p>.05).

Tablo 85: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Kural sızlık	Kız	250	251,27	62818,00	31057,000	-,120	,905
	Erkek	250	249,73	62432,00			
	Toplam	500					

Tablo 85’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=31057, Z=-0,120, p>.05).

Tablo 86: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Sosyal Uzaklık	Kız	250	256,80	64199,50	29675,500	-,988	,323
	Erkek	250	244,20	61050,50			
	Toplam	500					

Tablo 86’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=29675, Z=-0,988, p>.05).

Tablo 87: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- cılaşıma	9.sınıf	125	233,73	19,921	3	,000
	10.sınıf	125	222,41			
	11.sınıf	125	247,95			
	12.sınıf	125	297,91			

Tablo 87’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, 9.sınıf grubu ile 12. Sınıf grubu arasında 12.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=5929$, $Z=-32,296$, $p<0.01$); 10.sınıf grubu ile 12.sınıf grubu arasında 12.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=5585,5$, $Z=-3,897$, $p<0.01$); 11.sınıf grubu ile 12.sınıf grubu arasında 12.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=5997$, $Z=-3,177$, $p<0.01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). 12. sınıf öğrencileri 9., 10., ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla yabancılaşmışlardır.

Tablo 88: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Güçsüzlük	9.sınıf	125	259,88	8,305	3	,040
	10.sınıf	125	243,02			
	11.sınıf	125	224,73			
	12.sınıf	125	274,37			

Tablo 88’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, 9.sınıf grubu ile 11.sınıf grubu arasında 11.sınıf grubu lehine $p<0.05$ düzeyinde ($U=6668,5$, $Z=-2,012$, $p<0.05$); 11.sınıf grubu ile 12.sınıf grubu arasında 12.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=6282$, $Z=-2,686$, $p<0.01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). 11. sınıf öğrencileri 9. sınıf öğrencilerine göre, 12. sınıf öğrencileri ise 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla güçsüzlük hissetmektedirler.

Tablo 89: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Anlamsızlık	9.sınıf	125	205,89	44,218	3	,000
	10.sınıf	125	210,04			
	11.sınıf	125	285,56			
	12.sınıf	125	300,52			

Tablo 89’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın, 9. sınıf grubu ile 11.sınıf grubu arasında 11.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=5247,5$, $Z=-4,496$, $p<0.01$); 9.sınıf grubu ile 12.sınıf grubu arasında 12.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=5029$, $Z=-4,878$, $p<0.01$) ; 10.sınıf grubu ile 11.sınıf grubu arasında 11.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=5306$, $Z=-4,394$, $p<0.01$) ; 10.sınıf grubu ile 12.sınıf grubu arasında 12.sınıf grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde ($U=5033$, $Z=-4,870$, $p<0.01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). 11. ve 12. sınıf öğrencileri 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha fazla anlamsızlık hissetmektedirler.

Tablo 90: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Kuralsızlık	9.sınıf	125	252,70	4,490	3	,176
	10.sınıf	125	250,16			
	11.sınıf	125	229,38			
	12.sınıf	125	269,75			

Tablo 90’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 91: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Sosyal Uzaklık	9.sınıf	125	242,48	3,156	3	,368
	10.sınıf	125	236,80			
	11.sınıf	125	257,78			
	12.sınıf	125	264,94			

Tablo 91’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 92: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Yaban- cılaşma	Yaptı	109	238,77	26025,50	20030,500	-,959	,337
	Yapmadı	391	253,77	99224,50			
	Toplam	500					

Tablo 92’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=20030,5, Z=-0,959, p>.05).

Tablo 93: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Güçsüz- lük	Yaptı	109	253,23	27602,50	21011,500	-,224	,823
	Yapmadı	391	249,74	97647,50			
	Toplam	500					

Tablo 93’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=21011,5, Z=-0,224, p>.05).

Tablo 94: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Anlam-sızlık	Yaptı	109	235,44	25663,00	19668,000	-1,233	,218
	Yapmadı	391	254,70	99587,00			
	Toplam	500					

Tablo 94’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=19668, Z=-1,233, p>.05).

Tablo 95: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Kural-sızlık	Yaptı	109	242,42	26424,00	20429,000	-,662	,508
	Yapmadı	391	252,75	98826,00			
	Toplam	500					

Tablo 95’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=20429, Z=-0,662, p>.05).

Tablo 96: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Sınıf Tekrarı Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılması, Mann Witney-U Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	Mann Witney-U	Z	p
Sosyal Uzaklık	Yaptı	109	231,26	25207,00	19212,000	-1,593	,111
	Yapmadı	391	255,86	100043,00			
	Toplam	500					

Tablo 96’da görüldüğü gibi, öğrencilerin Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Witney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmamıştır. (U=19212, Z=-1,593, p>.05).

Tablo 97: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yabancılaşma	Birlikte	464	242,23	1,165	2	,558
	Boşanmış	18	259,75			
	Ayrı Yaşıyor	2	149,25			

Tablo 97’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 98: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Güçsüzlük	Birlikte	464	241,21	2,222	2	,329
	Boşanmış	18	284,11			
	Ayrı Yaşıyor	2	167,50			

Tablo 98’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 99: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Anlamsızlık	Birlikte	464	242,16	,531	2	,767
	Boşanmış	18	257,47			
	Ayrı Yaşıyor	2	186,50			

Tablo 99’da görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 100: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Kuralsızlık	Birlikte	464	242,16	,446	2	,800
	Boşanmış	18	256,89			
	Ayrı Yaşıyor	2	193,00			

Tablo 100’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 101: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durumu Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Sosyal Uzaklık	Birlikte	464	244,18	1,682	2	,431
	Boşanmış	18	205,22			
	Ayrı Yaşıyor	2	189,00			

Tablo 101’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 102: Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- cılaşıma	Düşük	22	277,05	2,255	3	,521
	Orta Altı	154	254,09			
	Orta Üstü	302	249,39			
	Yüksek	22	214,09			

Tablo 102’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 103: Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşıma Güçsüzlük	Düşük	22	249,89	1,686	3	,640
	Orta Altı	154	244,42			
	Orta Üstü	302	255,87			
	Yüksek	22	219,95			

Tablo 103’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Güçsüzlük Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 104: Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Anlamsızlık	Düşük	22	288,86	5,956	3	,114
	Orta Altı	154	265,27			
	Orta Üstü	302	243,38			
	Yüksek	22	206,50			

Tablo 104’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Anlamsızlık Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 105: Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Kuralsızlık	Düşük	22	259,50	,224	3	,974
	Orta Altı	154	247,28			
	Orta Üstü	302	250,94			
	Yüksek	22	257,93			

Tablo 105’de görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Kuralsızlık Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 106: Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının Gelir Seviyesi Açısından Karşılaştırılması, Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Yaban- Cılaşma Sosyal Uzaklık	Düşük	22	246,39	3,564	3	,313
	Orta Altı	154	256,98			
	Orta Üstü	302	251,47			
	Yüksek	22	196,00			

Tablo 106’da görüldüğü gibi, Öğrenci Yabancılaşma Sosyal Uzaklık Puanlarının gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan nonparametrik Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 107: Disiplin Cezası Alma/Cinsiyet Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Disiplin Cezası Alma		Toplam	X ²	Sd	p
		Evet	Hayır				
CİNSİYET	KIZ	23	227	250	9,568	1	0,002
	İçinde %	%9,2	%90,8	%100			
	ERKEK	47	203	250			
	İçinde %	%18,8	%81,2	%100			
Toplam		70	430	500			
	İçinde %	%14	%86	%100			

Tablo 107’de görüldüğü gibi, disiplin cezası alma değişkeninin cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ki-kare sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($X^2=9,568$; $p<0.01$). Daha önce Tablo 2’de görüldüğü gibi, örneklem grubu 250 (%50) erkek ve 250 (%50) kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 250 kız öğrencinin %9,2’si disiplin cezası alırken, %90,8’i disiplin cezası almamıştır.

Araştırmaya katılan 250 erkek öğrencinin %18,8'si disiplin cezası alırken, % 81,2'si disiplin cezası almamıştır. Ortaya konan bu sonuç erkek öğrencilerin disiplin cezası almaya daha yatkın olduklarını göstermektedir.

Tablo 108: Disiplin Cezası Alma/ Sınıf Düzeyi Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Disiplin Cezası Alma		Toplam	X^2	Sd	p
	Evet	Hayır				
SINIF DÜZEYİ	9.SINIF	17	108	4,585	3	0,205
	İçinde %	%13,6	%86,4			
	10.SINIF	22	103			
	İçinde %	%17,6	%82,4			
	11.SINIF	11	114			
	İçinde %	%8,8	%91,2			
	12.SINIF	20	105			
	İçinde %	%16	%84			
Toplam	70	430	500			
	İçinde %	%14	%86			

Tablo 108'de görüldüğü gibi, disiplin cezası alma değişkeninin sınıf düzeyi değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ki-kare sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($X^2=4,585$; $p>0.05$).

Tablo 109: Disiplin Cezası Alma/Sınıf Tekrarı Yapma Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Disiplin Cezası Alma		Toplam	X^2	Sd	p
	Evet	Hayır				
SINIF TEKRARI	YAPTI	27	82	13,430	1	0,000
	İçinde %	%24,8	%75,2			
	YAPMADI	43	348			
	İçinde %	%11	%89			
Toplam	70	430	500			
	İçinde %	%14	%86			

Tablo 109’da görüldüğü gibi, disiplin cezası alma değişkeninin sınıf tekrarı yapma değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ki-kare sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel açıdan anlamlıdır ($X^2=13,430$; $p<0.01$). Daha önce Tablo 4’de görüldüğü gibi, örneklem grubu 109 (%21,8) sınıf tekrarı yapan ve 391 (%78,2) sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 109 sınıf tekrarı yapan öğrencinin %24,8’i disiplin cezası alırken, %75,2’si disiplin cezası almamıştır. Araştırmaya katılan 391 sınıf tekrarı yapmayan öğrencinin %11’i disiplin cezası alırken, %89’u disiplin cezası almamıştır. Ortaya konan bu sonuç sınıf tekrarı yapan öğrencilerin disiplin cezası almaya daha yatkın olduklarını göstermektedir.

Tablo 110: Disiplin Cezası Alma/Anne Baba Birliktelik Durumu Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Disiplin Cezası Alma		Toplam	X^2	Sd	p
		Evet	Hayır				
ANNE BABA BİRLİK-TELİK	BİRLİKTE	67	397	464	1,461	1	0,482
	İçinde %	%14,4	%85,6	%100			
BOŞANMIŞ AYRI YAŞIYOR	BOŞANMIŞ	1	17	18			
	İçinde %	%5,6	%94,4	%100			
	AYRI	0	2	2			
Toplam	YAŞIYOR						
	İçinde %	%0	%100	%100			
		70	430	500			
		İçinde %	%14	%86	%100		

Tablo 110’da görüldüğü gibi, disiplin cezası alma değişkeninin anne baba birliktelik durumu değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ki-kare sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel açıdan anlamsızdır. ($X^2=1,461$; $p>0.05$).

Tablo 111: Disiplin Cezası Alma/Gelir Düzeyi Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Disiplin Cezası Alma		Toplam	X^2	Sd	p
		Evet	Hayır				
GELİR DÜZEYİ	DÜŞÜK	7	15	125	6,849	3	0,90
	İçinde %	%31,8	%68,2	%100			
	ORTA	18	136	125			
	ALTI						
	İçinde %	%11,7	%88,3	%100			
	ORTA	42	260	125			
	ÜSTÜ						
	İçinde %	%13,9	%86,1	%100			
DÜZEYİ	YÜKSEK	3	19	125			
	İçinde %	%13,6	%86,4	%100			
Toplam		70	430	500			
	İçinde %	%14	%86	%100			

Tablo 111’de görüldüğü gibi, disiplin cezası alma değişkeninin gelir düzeyi değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ki-kare sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($X^2=6,849$; $p>0.05$).

YORUM

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların yorumu, araştırmanın amaçları doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği ve Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nde düşük puan algılanan yüksek istismara işaret ederken; yüksek puan algılanan düşük duygusal istismara işaret etmektedir. Bundan sonraki kısımlarda puanlar buna göre yorumlanmış şekliyle ifade edilecektir.

Anababa duygusal istismarı ile öğrencinin okula yabancılaşması arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde öğretmen duygusal istismarı ve öğrencinin okula yabancılaşması arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ana babalar çocuğa karşı duyarsız davranması sadece ev içinde olmayabilir. Ev dışındaki çocuğun sosyal çevresine karşı da kayıtsız davranabilirler. Hatta çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeyebilirler. Marks (2000)'a göre çocuklarının okul ve öğrenme yaşamlarına katılan ebeveynler ilköğretim ve lise öğrencilerinin okula bağlılığını etkilemektedir.

Öğrenciler, kişilik yapıları ve benlik tasarımlarının farklı olması nedeniyle, otorite simgesi olarak algıladıkları öğretmenlerine, farklı tepkiler geliştirirler. Ancak öğretmen kendince uysal ya da yaramaz olarak tanımladığı bu öğrencilerin, gerçekte uyum sorunları yaşamakta olduklarını göremez. Bu durumda genellikle, öğretmen yaramaz olarak tanımladığı öğrencilere karşı, açık ya da örtülü bir mücadele başlatır. Bu mücadelede daha çok suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışı egemendir. Ancak sınıf içinde bir anlamda karşıt gruplar oluşturmak şeklinde sürdürülen bu yaklaşımla, insancıl ve eğitsel bir ortamın sağlanması mümkün olmaz. Bu durum, esasen eğitimde en önemli sorunlardan biri olan yabancılaşmayı doğurur (Aydın, 2012, ss.5-6).

Öğrencilerin okul faaliyetlerine ve karar vermeye katılımı, öğretmen öğrenci arasındaki olumlu ilişki, risk altındaki öğrencilerin tümüne öğretmen desteği öğrencilerin yabancılaşma hissetmesini azaltabilir (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004). Yeteneğe yapılan herhangi bir alay iması öğretmen ve öğrenci

arasında daha fazla yabancılaşmaya yola açar (Beaty-O'Ferrall, Green, & Hanna, 2010). İlkokul ve ortaokulda yapılan araştırmada öğretmen tarafından yapılan göz ardının öğrencinin ondan izolasyonunu güçlü olarak yansıttığı bulunmuştur (Epperson,1963). Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar öğrencinin kendisini değersiz görerek akranlarından uzaklaşmasına neden olabilir. Aynı zamanda öğrencinin koyulan kurallara karşı gelmesine neden olabilir.

Anababa Duygusal İstismar puanlarının ve duyarsızlık alt boyutunun disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte algılanan reddetme aşağılama ve yıldırma disiplin cezası alanların daha yüksektir.

Geçiş sürecini başarıyla atlatan ergenleri, bu dönemde sıklıkla zorluklar yaşayan ergenlerden ayıran önemli bir özellik ergenlerin hem ebeveynleriyle hem de akranlarıyla oluşturdukları ilişkilerin niteliğidir (Bayraktar, 2007). Korkutularak, utandırılarak, küçümsenerek, suçlu hissettirilerek eğitilen çocuklar, beceriksiz, çekingen, alıngan ve ürkek olurlar; kendilerini başkalarına beğendirmek için sürekli çabalarlar; nefret ve saldırganlık duyguları baskın bir özellik gösterir (Sürücü, 2005, ss 174).

Bazı ana-babalar çocukları buyrukları altında birer otomat olarak tutmaktan özel bir zevk alırlar. Bunu bir doyum aracı olarak benimserler. Çocuklarının hoşlarına gitmeyen sözleri ve davranışları karşısında sert davranmayı, baskıyı, korkutmayı ve hatta dayağı tercih ederler. Bu yolla çocuklarını doğru, olumlu ve iyi davranışlara kavuşturacaklarını sanırlar (Düzgün, 2006). Güç kullanımına dayalı disiplin, çocuğu temel haklarından ve olanaklarından mahrum bırakma, fiziksel ceza uygulama, tehdit etme, korkutma ve alay etme gibi uygulamaları içermektedir. Bu anlayış genel olarak, çocuğa güç kullanımını ve istismarı öğreten bir disiplin anlayışı olarak değerlendirilir. Sevgi göstermeme ise, ailelerin öfkesini ve hoşnutsuzluğunu ifade eden, fiziksel olmayan tepkilerdir. Çocuğu önemsememe, kardeşlerinden ya da arkadaşlarından ayırma, hayal kırıklığını ifade etme, çocuğun kendini değersiz hissetmesini sağlama ve terk etme gibi cezaları içerir. Çocuktaki suç davranışının oluşumunda bu tip cezaların etkisi büyük olmaktadır (Sadık, 2006). Kötü muameleyi

kanıtlamada daha düşük akademik performans ve daha zayıf uyum fonksiyonu en güçlü göstergelerdir (Zolotor, Kotch,Dufort, Winsor, Catellier &Bou-Saada,1999).

Öğrencilerin Öğretmen Duygusal İstismar puanları, Duyarsızlık ve Reddetme Aşağılama alt boyutları puanlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Disiplin cezası alan öğrencilerin öğretmen duygusal istismarı ölçeği yıldırma alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nin Yıldırma alt boyutu maddeleri “Öğretmenim/Öğretmenlerim sınıf içinde disiplini sağlamak amacıyla beni ya da arkadaşlarımı tehdit ederler”, “ Öğretmenim/Öğretmenlerim üzülmem, kızmama, utanmama neden olacak şekilde bağırarak, şiddetle azarlarlar.”, “ Öğretmenim/Öğretmenlerim beni küçümseyerek, iğneleyici sözler sarf ederler”, “Öğretmenim/Öğretmenlerim kurallara uymam için bana bağırırlar” gibi ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen sınıf içerisinde öğrencilerin disipline aykırı davranışlarıyla karşılaşabilirler. Öğrenciler ders esnasında gürültü yapma, ders araç-gereçlerini getirmeme, öğretmenin verdiği ödev ve yükümlülükleri yerine getirmeme vb. davranışlarda bulunabilirler. Öğrenciler öğretmenin uyarılarını dinlemeyebilir. Bu durum öğretmenin sınıf kontrolünü yitirdiğini düşünmesine neden olabilir. Öğretmen sınıf kontrolünü sağlamak amacıyla azarlama, hakaret ve tehdit etme gibi yöntemler kullanabilir. Ancak hiçbir yararı olmayan bu yöntem öğrencinin davranışını değiştirmek yerine öğrencinin karşı gelmesine, davranışın devam etmesine hatta daha fazla şiddetlenmesine neden olabilir. Böylece öğretmen bu öğrenciler hakkında disiplin cezası verilmesi yönünde dilekçe yazabilir.

Daha sıcak ve duyarlı öğretmen çocuk ilişkisinin çocuğun daha iyi davranışsal sonuçlarıyla bağlantılı olduğunu varsaymak mantıklıdır (Fisher DiLalla & Mullineaux, 2008). Öğretmen reddi okul davranış problemleriyle ilişkiliyken, ebeveyn reddetmesi daha az olumlu psikolojik uyumla ilişkidir (Tulviste, 2011, pp.79). Dışsallaştırma problemi (örneğin yıkıcı ve saldırgan, isyankar, öfke nöbetleri geçiren) olan bireyler öğretmenleriyle daha fazla çatışmaya gördükleri ve bu çocuklara karşı öğretmen tutumlarının daha olumsuz olduğu bulmuştur

(Henricsson& Rydell,2004). Öğretmenlerin kişisel değerlendirmelerinde reddetme, dışsallaştırma problemleriyle ilişkilidir (Pace, Mullins, Beesley, Hill & Carson, 1999).

Bazı davranış sorunları öğretmene bağlanabilir. Alaycı ya da öğrencilerini aşağılayan ve haksızlık yapan öğretmenler öğrencilerin düşmanlığını kazanırlar ve intikam alma araçlarını araştırmada kararlı olurlar. Öğretmenler, ebeveynler gibi, çocuğa acı veren bir şekilde davranabilirler. Onlar çocukları aşırı şekilde cezalandırabilir, eleştiri ve karşılaştırma yapabilir, onlardan çok şey bekleyebilir ya da hatta sürekli bir çocuğu seçebilirler (Babu, Raju & Rao, 2007, ss.13).

Öğrenci Yabancılaşma puanlarının ve güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarının disiplin cezası alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Disiplin cezası alanların kuralsızlık puanları daha yüksektir. Bu sonuç beklentiyle tutarlıdır. Çünkü kuralları gereksiz olarak gören kişiler önceden belirlenen sistemli kurallar dizisine uymayabilirler ve bunun sonucunda daha fazla ceza alabilirler.

Anababa Duygusal İstismar puanlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Anababa Duygusal İstismar toplam puanları, reddetme aşağılama ve yıldırma düzeyleri sınıf tekrarı yapanların daha yüksektir. Duyarsızlık alt boyutu puanı açısından ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Croizer & Barth (2005) istismara maruz kalan çocukların bilişsel fonksiyonlarını ve akademik başarılarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda istismar edilen çocukların bilişsel fonksiyon standardize testi puanlarının ve akademik başarılarının anlamlı bir şekilde ulusal düzeyin altında olduğu bulunmuştur. Erken ve geç başlangıçlı kötü muamelenin her ikisi de okul başarısının azalmasıyla ilişkilidir (Leither & Johnsen, 1997). İstismar ve ihmali kombinasyonu disipline sevk sayısı ve sınıf tekrarı açısından zararlıdır (Kendall-Tackett & Eckenrode, 1996).

Algılanan duygusal istismar öğrencinin kendisine olan güvenini azaltabilir. Kullanılan etiketleri benimseyen birey bu etikete uygun davranabilir ve bunun sonucunda derse olan ilgisini azaltarak ders çalışmayı bırakabilir. Bu nedenle akademik başarıda düşüklük olabilir.

Öğretmen Duygusal İstismar toplam puanlarının ve alt boyutlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç literatürle tutarlı değildir.

Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski,Tremblay (2007) öğretmen tarafından çocukluk çağı boyunca maruz kalınan sözel istismarın lise diploması ve genç yetişkinlikteki duygusal ve davranışsal problemler ile ilişkisini incelemişlerdir. Sonuçlar öğretmen tarafından maruz kalınan sözel istismarın davranış problemleriyle ve kızlar için düşük diploma notu olasılığıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Etkili bir sınıf öğrenmesinin öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmenler duygusal destek elde edildiği bir durum gerektirdiği ileri sürülür. Böyle bir desteğin yokluğu durumunda, daha çok psikolojik enerjinin, böyle bir desteği kazanma ya da eksikliği telafi etmeyi amaçlayan davranışlar ile tüketilmesi muhtemeldir. İhtiyaç duyulan desteğe ulaşıldığında, sınıf görevleri performans kabul edilebilir seviyesi sürecin döngüsel doğasını getirir. Öncelikle, öğrenci sınıf görevleri için daha az enerji bırakan hızlı enerji tüketim süreçleri desteklenmez. Bu görevlerde daha düşük performansa yol açar, sınıfta diğerleri onu daha az kabul ederler böylece daha az destek kazanır. Bu zaman periyodunda, potansiyelinin gerçeğe yaklaşıp yaklaşmadığı bu döngü sürecini etkiler. Böyle bir döngü işlemi gerçekleştiğinde, öğrenci yabancılaşma olarak kavramsallaştırılan sınıftaki diğerlerine karşı bir bilişsel yönelim geliştirme muhtemeldir (Epperson,1963).

Öğrenci, eğitim- öğretime devam ettiği yıl içerisinde yeterli düzeyde başarı gösteremediği takdirde sınıf tekrarı yapar. Öğrencinin sınıf tekrarı yapmasının amacı ilk yılda kazanamadığı bilgi ve becerileri ikinci senede kazanmasıdır. Sınıf tekrarıyla ilgili araştırmalar, zayıf akran ilişkisi, okuldan nefret etme, davranış

problemleri, düşük benlik saygısı, düşük başarı, uyum problemleri, okuldan ayrılmayla sınıf tekrarını ilişkili bulmuşlardır (Grissom & Shepard,1989; Jimerson, 2001; Jimerson, Woehr & Kaufman, 2004). Sınıf tekrarı yapmanın birden fazla etmenin birleşmesi sonucunda gerçekleşeceği ve çeşitli sonuçlara yol açacağı düşünülmektedir. Ancak sınıf tekrarı konusunun olası neden sonuç ilişkileri bağlamında değerlendirecek detaylı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle sınıf tekrarı yapan öğrenciler üzerinde tek başına öğretmen etkisinin ne olduğu konusunda net bir şey söylemek mümkün olmayabilir.

Öğrenci Yabancılaşma puanlarının ve alt boyutlarının sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

2010 Eğitim İzleme Raporu Türkiye’de sınıf tekrarı yapma oranları genel liselerde %10,4’tür. PISA 2009 verilerine göre Norveç, Kore ve Japonya gibi ülkelerde öğrenciler hiç sınıf tekrarı yapmazken, Dubai, Avusturya, İrlanda, Kanada gibi Türkiye de OECD ortalamasının altında sınıf tekrarı yapan öğrenci oranına sahiptir. MEB Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği (2004)’ne göre Öğrencinin, ders yılı sonunda herhangi bir dersten başarılı sayılabilmesi için; ikinci dönem notunun, en az iki ancak birinci dönem notu sıfır ise ikinci dönem notunun en az üç olması gerekir. Genel liselerdeki öğrenciler için yılsonu başarı notu 2,50 olan öğrenciler ortalama ile sınıfı geçerler. Burada zayıf sayısının önemli olmadığı sadece belirli bir not ortalamasının yeterli olduğu görülmektedir. Ancak Dil ve Anlatım dersi baraj ders olarak belirlendiği için en az iki olması gerekmektedir. Bununla birlikte ortalaması yeterli olan öğrenciler bu dersten de sorumlu olarak sınıflarını geçebilmektedirler. Ayrıca doğrudan veya yılsonu başarı notu ile sınıfını geçemeyen öğrencilerden; 9 uncu sınıfta en fazla 3, 10 uncu ve 11 inci sınıflarda ise en fazla 2 dersten başarısız olanlar sorumlu olarak bir üst sınıfa devam ederler. Öğrenciler sorumlu olarak geçtikleri derslerin sınavlarına daha sonraki yıllarda katılarak başarılı olmak zorundadırlar. Sınıf tekrarı ancak ortalama yükseltme sınavları sonunda başarısızlığı olma, sorumlu olarak sınıf geçememe ve devamsızlık (özürsüz 20 gün, özürsüz 25 günden fazla devamsızlık yapılamaz) nedeniyle gerçekleşmektedir. Sınıf tekrarı ortaöğretim boyunca bir kez yapılır (madde 31, 33, 34,36) İkinci kez sınıf

tekrarı yapan öğrenciler örgün eğitimin dışına çıkarılmaktadır ve ancak açık öğretim lisesine kayıt olabilmektedirler. Sınıf geçme ve tekrar etmeyle ilgili yönetmeliğe bakıldığında sınıf geçmenin başarısız olunan derslere rağmen gerçekleşebileceği görülmektedir. Ayrıca yılsonunda yapılan sorumluluk ve ortalama yükseltme sınavlarıyla öğrencilere notlarını yükseltmeleri için şans verilmektedir. Bunlar göz önüne alındığında sınıf tekrarı yapma oranının bu denli düşük olması açıklanabilir. Yapılan araştırmada öğrenci yabancılaşma puanlarının sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerde farklılaşmaması sınıf geçmek için yüksek başarının şart olmamasıyla açıklanabilir.

Disiplin cezası alma değişkeninin sınıf tekrarı değişkeniyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar sınıf tekrarı yapan öğrencilerin disiplin cezası almaya daha yatkın olduklarını göstermektedir.

Murdock, Anderman & Hodge (2000)'un yaptıkları araştırma sonucunda daha düşük başarıya sahip olanlar daha çok disipline sevk edildiklerini bulmuşlardır. Ayllon & Roberts (1974), akademik başarı güçlendirildiği zaman, eşzamanlı olarak kurallara aykırı davranış sıklığının azaldığı bulunmuştur. Güçlü (2004) başarısı düşük olan öğrencilerin daha fazla ceza aldıklarını bulmuştur. Seligman (1999)'a göre, akademik başarısızlık ve davranış bozuklukları arasında tek yönlü değil, iki yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak davranış bozukluklarının mı akademik başarısızlığa neden olduğu yoksa akademik başarısızlığın mı davranış bozukluklarına neden olduğu konusunda net bir görüş ifade edilememektedir (Akt; Savi,2008).

SONUÇ

Bu araştırma ile, ortaöğretim öğrencilerinin anababadan ve öğretmenden algıladıkları duygusal istismar ile disiplin cezaları almaları ve öğrencilerin okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ergenler tarafından algılanan duygusal istismar seviyesini belirlemek için Anababa Duygusal İstismar Ölçeği (Kırımsoy ve Kaner, 2001) ve Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği (Kırımsoy ve Kaner, 2001) kullanılmıştır. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği ve Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nde yüksek puan düşük duygusal istismara işaret ederken, düşük puan yüksek duygusal istismarı işaret etmektedir. Ergenlerin okula yabancılaşmalarını ölçmek amacıyla Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Sanberk,2003) uygulanmıştır. Bunlara ek olarak araştırmaya katılan öğrencilerin bazı demografik özelliklerini tespit etmek için yapılandırılmış bir Kişisel Bilgi Anketi de kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemi İstanbul ilinde bulunan bir özel ve dört resmi olmak üzere beş ortaöğretim okulunun 9.,10.,11. ve 12. sınıflarında öğrenci olan 500 ergenden oluşmuştur.

Araştırmada, verilerin çözümü için frekans ve yüzdeler çıkarılmış, ilişkisel çözümlemeler için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları, değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için non-parametrik Mann Witney-U testi ve nonparametrik Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunduğu durumlarda farkın yönünü belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan non-parametrik Mann Witney-U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir. Anababa Duygusal İstismar Ölçeği ve Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği'nde yüksek puan düşük duygusal istismara işaret ederken, düşük puan yüksek duygusal istismarı işaret etmektedir. Bu nedenle buna uygun olarak puanlar dönüştürülmüş haliyle ifade edilmiştir:

Anababa duygusal istismarı ile öğrencinin okula yabancılaşması ve öğretmen duygusal istismarı ile öğrencinin okula yabancılaşması arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anababa duygusal istismarı ile Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nin güçsüzlük anlamsızlık ve kuralsızlık alt boyutları arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmen duygusal istismarı da aynı boyutlarla olumlu ilişkili bulunmuştur. Her iki istismar türü de sosyal uzaklıkla ilişkili bulunmamıştır. Anababa Duygusal İstismar Duyarsızlık ve Reddetme Yıldırma alt boyutları ve Öğretmen Duygusal İstismar Duyarsızlık ve Reddetme Aşağılama alt boyutları ile Öğrenci Yabancılaşma puanları ve tüm alt boyut puanlarıyla ilişkili bulunmuştur. Anababa ve Öğretmen Duyarsızlık alt boyutu öğrenci yabancılaşması toplam puan, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklıkla olumlu yönde ilişkiliyken; Anababa ve Öğretmen Reddetme Aşağılama alt boyutu güçsüzlük anlamsızlık, kuralsızlıkla olumlu yönde sosyal uzaklıkla olumsuz yönde ilişkilidir. Anababa Duygusal İstismar Yıldırma alt boyutu öğrenci yabancılaşması, güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklıkla olumlu yönde anlamlı ilişkili bulunurken, anlamsızlık alt boyutuyla ilişki bulunamamıştır. Öğretmen Duygusal İstismar Yıldırma alt boyutu ise öğrenci yabancılaşması, güçsüzlük anlamsızlık ve kuralsızlıkla olumlu yönde ilişkiliyken, sosyal uzaklıkla ilişkili bulunamamıştır.

Algılanan anababa duygusal istismar düzeyi ve duyarsızlık düzeyi disiplin cezası alma değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Ancak reddetme aşağılama ve yıldırma düzeyleri disiplin cezası alanların daha yüksektir. Öğretmen duygusal istismarına göre sadece yıldırma alt boyutuna göre, disiplin cezası alanlar daha fazla yıldırma düzeyine sahiptirler. Öğretmen duygusal istismarı, duyarsızlık ve reddetme aşağılama düzeylerinde ise disiplin cezası alma durumuna göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencinin okula yabancılaşması, güçsüzlük ve anlamsızlık puanlarında disiplin cezası alıp almamaya göre farklılığa rastlanmamıştır. Kuralsızlık puanları yüksek olanlar daha fazla disiplin cezası alırken, disiplin cezası almayanların sosyal uzaklık puanları daha yüksektir.

Anababa duygusal istismarı, reddetme aşağılama ve yıldırma düzeyleri disiplin cezası türüne göre farklılaşmazken; duyarsızlık düzeyleri kınama cezası

alanların uyarı cezası alanlara göre daha yüksektir. Öğretmen duygusal istismarı ve alt boyutlarının düzeyi disiplin cezası türüne göre farklılaşmamaktadır. Öğrenci yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık ve kuralsızlık alt boyutlarının puanları da disiplin cezası türüne göre farklılaşmamaktadır. Ancak sosyal uzaklık puanı kınama cezası alanların uyarı cezası alanlara ve uzaklaştırma cezası alanlara göre daha yüksektir.

Ana Baba Duygusal İstismar puanları, alt boyutlarının puanları ve Öğretmen Duygusal İstismar puanları, alt boyutlarının puanları ile yaş arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenci Yabancılaşma puanları ve Anlamsızlık alt boyutu puanları ile yaş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anababa Duygusal İstismar ve Öğretmen Duygusal İstismar düzeyi erkeklerin kızlara göre daha yüksektir. Anababa Duygusal İstismarı için; Duyarsızlık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, reddetme aşağılama ve yıldırma boyutlarında için erkeklerin algılanan yıldırma ve reddetme aşağılama düzeyleri daha yüksektir. Öğretmen Duygusal İstismarı için tüm alt boyutlarda erkeklerin algıladıkları düzey daha yüksektir. Öğrenci Yabancılaşması toplam puanları ve alt boyutlarına göre puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Anababa Duygusal İstismar puanları ve alt boyutlarının puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen Duygusal İstismar puanları ve yıldırma alt boyutu puanları sınıf düzeyine göre değişmektedir. 10.sınıf öğrencileri 9. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla öğretmen duygusal istismarı algılamaktadır. Yıldırma alt boyutunda ise 11.sınıf öğrencileri 10.sınıf öğrencilerine göre, 12.sınıf öğrencileri 11.sınıf öğrencilerine göre daha fazla yıldırma düzeyleri yüksektir. Duyarsızlık ve reddetme aşağılama puanlarında ise sınıf düzeyine göre anlamlı farka rastlanmamıştır. Öğrenci yabancılaşma puanları, güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarının puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. 12.sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre daha fazla yabancılaşma hissetmektedir. 11.sınıflar 9.sınıflara göre, 12.sınıflar 11.sınıflara göre daha fazla güçsüzlük hissetmektedirler. 11. sınıf ve 12.

sınıf öğrencileri 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha fazla yabancılaşma hissetmektedirler.

Anababa Duygusal İstismar düzeyleri, reddetme aşağılama ve yıldırma düzeyleri sınıf tekrarı yapanların daha yüksektir. Duyarsızlık düzeyleri ise sınıf tekrarı yapma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Algılanan öğretmen duygusal istismar düzeyleri sınıf tekrarı yapanların yapmayanlara göre daha yüksektir. Ancak öğretmen duygusal istismarı alt boyutlara göre farklılaşmamaktadır. Öğrenci yabancılaşması ve alt boyutlarında da sınıf tekrarı yapma değişkenine göre anlamlı farka rastlanmamıştır.

Anababa duygusal istismarı ve alt boyutlarının düzeyleri anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşmamaktadır. Aynı zamanda öğretmen duygusal istismarı ve alt boyutlarının düzeyleri de anne baba birliktelik durumuna göre değişmemektedir. Öğrenci yabancılaşma ve alt boyutlarının puanları da anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Algılanan anababa duygusal istismarı ve alt boyutlarının düzeyleri gelir seviyesine göre değişmektedir. Ana baba duygusal istismar düzeyi ve Reddetme aşağılama düzeyi düşük gelir seviyesine sahip olanların orta üstü ve yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre, orta altı gelir seviyesindekilerin orta üstü gelir seviyesindekilere göre daha yüksektir. Duyarsızlık düzeyleri ise düşük gelir seviyesine sahip olanların orta altı, orta üstü ve yüksek gelir seviyesindekilere göre, orta altı gelir seviyesindekilerin ise orta üstü gelir seviyesindekilere göre daha yüksektir. Yıldırma düzeyleri ise orta altı gelir seviyesindekilerin orta üstü ve yüksek gelir seviyesindekilere göre daha yüksektir. Algılanan öğretmen duygusal istismarı ve duyarsızlık alt boyutu gelir seviyesine göre değişmektedir. Öğretmen duygusal istismarı düzeyi düşük gelir seviyesine sahip olanların orta üstü ve yüksek geliri olanlara göre; orta altı gelir düzeyine sahip olanlar yüksek gelir seviyesine sahip olanlara göre daha yüksektir. Duyarsızlık düzeyleri ise düşük gelir seviyesine sahip olanların orta üstü ve yüksek gelirli olanlara göre daha yüksektir. Reddetme Aşağılama ve Yıldırma düzeyleri gelir seviyesine göre farklılaşmamaktadır. Öğrenci

yabancılaşması ve alt boyutlarının puanları da gelir seviyesine göre farklılaşmamaktadır.

Bu araştırma sayesinde anababadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın disiplin cezaları veya öğrencinin okula yabancılaşması üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara veri sağlanarak, algılanan duygusal istismar ile okula yabancılaşma ve disiplin cezaları arasındaki ilişkiye veriler doğrultusunda açıklama getirilmiştir.

Bu araştırma sonuçlarının, uygulamalara ve gelecekte yapılacak çalışmalara temel oluşturmasına yönelik öneriler, aşağıda sunulmaktadır.

Uygulamalar açısından;

1. Duygusal istismar ve duygusal istismarın yıkıcı etkileriyle ilgili ebeveynler ve öğretmenler bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle duygusal istismarın istenmeyen davranışlar karşısında bir disiplin aracı olarak kullanılmasına yönelik doğru olamayan algı konusunda farkındalık kazandırabilecek eğitimler verilebilir.
2. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim az olması ya da bu iletişimin bürokratik bir şekilde ve soğuk olması yabancılaşmayı artırdığına inanılmaktadır. Bu nedenle öğretmen-öğrenci arasında iletişimi artırıcı etkinlikler düzenlenebilir.
3. Öğrencilerin fikirlerinin öğretmenler ya da okul yönetimi tarafından dinlenmemesi ya da dikkate alınmaması öğrencinin okula yabancılaşmasını etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle sınıf temsilcileri ve okul meclisi aktif hale getirilebilir.
4. Öğrenci adına hedeflerine ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından karar verilebilmektedir. Onları belirli bir derse, mesleğe vb. yönlendirirken, öğrencinin değil kendi isteklerini ön planda tutabildiklerine inanılmaktadır. Başkaları tarafından belirlenen hedefler öğrencinin anlamsızlık, güçsüzlük vb. hissetmesine neden olabilir. Bu nedenle hedef belirleme konusunda öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik rehber öğretmenler tarafından rehberlik çalışmaları yapılabilir.

5. Sınıf tekrarı yapan ve sınıf tekrarı yapmayan öğrenciler arasında fark olmadığı düşünülürse, sınıf tekrarı yapıp yapmamayı belirleyen Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Ve Sınav Yönetmeliği'nin maddelerinin incelenerek, başarı konusunda daha ayırt edici kriterler belirlenebilir.
6. Disiplin cezası ve sınıf geçme konularında öğrencilerin ve ebeveynlerin oryantasyon çalışmaları kapsamında okulun açıldığı ilk haftalarda bilinçlendirilmesi okul yönetimi tarafından sağlanabilir.
7. Öğrencilerin istenmeyen davranışları konusunda öğretmenler sınıf içerisinde fiziki düzenlemeler, derse güdüleme, ilgilerini derse çekme gibi yöntemler kullanarak davranış ortaya çıkmadan çalışmalar yapılabilir.
8. İstenmeyen davranışlar karşısında uygun tepkiler verilerek, disiplin cezası her davranış karşısında verilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Böylece disiplin cezalarının etkisinin azalması engellenebilir.
9. Kuralların gerekliliği ve neden var olduğuyla ilgili küçük yaştan itibaren çocuğa kazandırılması gerektiğine inanılmaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler kendileri de kurallara uyarak, kuralları korku, tehdit vb. yollarla çocuklara öğretmek yerine model olma yoluyla öğretilir.

Araştırmalar açısından;

10. Ortaöğretim Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği'nde yer alan maddeler dikkate alındığında sınıf geçmeyle ilgili kriterlerin zorlayıcı olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle sınıf tekrarı yapan öğrencilerin bu tür başarısızlıklarının nedenleri kapsamlı bir şekilde araştırılabilir.
11. Yabancılaşmayla ilgili araştırmalar incelendiğinde öğrencinin okula yabancılaşmasıyla ilgili araştırma sayısının az olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle öğrencinin okula yabancılaşmasıyla ilgili araştırmalar artırılabilir.
12. Öğretmenin koruyucu rolünün tersine istismar edici rolünün de olabileceği dikkate alınarak öğretmen tarafından uygulanan duygusal istismarla ilgili araştırmalar artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, N. (2007). “10-12 Yaş Grubu Çocuk İstismarı Ebeveyn Ve Çocuk Bilgilendirme Çalışması”. **Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dönem Projesi**, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ağır, İ.(1991). “Orta Dereceli Okul Öğrencilerinin İşledikleri Disiplin Suçları”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akar, N. (2006). “Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları Ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları (Denizli İli Örneği)”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akça,S., Aksel,Ş., Arman,A.R., Beyazova,U., Dağlı,T., Dokgöz,H., Gürpınar,M.A., İnancı,M.A., Oral,G., Polat,O., Sözen,Ş., Şahin,F., Topay Tekeş,A. ve Yaşar Topuzoğlu,A. (2002). **Çocuk İstismarı Ve İhmali Uygulama Kitabı**. İstanbul: Türk Adli Tıp Kurumu- Unicef.
- Alkan, H. B.(2007). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Bas Etme Yöntemleri Ve Okulda Şiddet. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Anderson, E.A. (2009). “The Effectiveness Of A Proactive School-Wide Discipline Plan On Office Discipline Referrals At The Elementary School Level”. **Unpublished Doctoral Dissertation**, Liberty University, Lynchburg.

- Ata, F. (2007). “Ankara İli İlköğretim Okulları Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Öğretmenler Tarafından İstismar Ve İhmali”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayan, S.(2011). “Okulda Disiplin Cezası Alma, Ailede Şiddete Uğrama”. **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 12, 137-142.
- Ayan, S. ve Kocacık, F.(2009). “Çocuk İstismarı: Sivas (Türkiye) Örneği”. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 6 (1), 953-968.
- Aydın, A. (2012). **Sınıf Yönetimi**.(15. Basım). Ankara: Pegam Akademi.
- Aydın, O. ve İşmen, E. (2003). “18-25 Yaş Grubu Erkeklerde Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantısının İncelenmesi”. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 18, 7-20.
- Ayllon,T. & Roberts,M.D. (1974). “Eliminating Discipline Problems By Strengthening Academic Performance”. **Journal Of Applied Behavior Analysis**. 7(1),71-76.
- Azizoğlu, M. (2009). “Lise Ergenlerinde Duygusal İstismarın Başarıya Etkisi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Babu,B.P., Raju, M.V.R. & Rao,D.B. (2007).**Behavioural Problems Of School Children**. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Bal, T. (2005). “İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları Ve Kullandıkları Disiplin Yöntemleri (Konya İli Örneği)”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Başaran, İ. E. (1997). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Bayraktar, F. (2007). “Olumlu Ergen Gelişiminde Ebeveyn/Akran İlişkilerinin Önemi”. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 14 (3),157-166.
- Beaty-O’Ferrall,M.E., Green, A., & Hanna,F. (2010). “Classroom Management Strategies For Difficult Students: Promoting Change Through Relationships”. **Middle School Journal**, 41(4),4-11.
- Bekçi, B. (2006). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı Öfke Tetikleyicileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Benjamin, B.E. & Sohnen-Moe, C. (2003). **The Ethics Of Touch: The Hands-On Practitioner's Guide To Creating And Enduring Practice**. Arizona: Sohnen-Moe Associates, Inc.
- Bentovim, A. (2001). “A 20 Year Overview”. **Munchausen’s Syndrome By Proxy Current Issue In Assessment, Treatment And Research**. (Ed: G.Adshead & D. Brooke). London: Imperial College Press.
- Bilgin, A. (2008). “Aile İçi Bedensel Cezaya İlişkin Bir Çalışma”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi**, 41(1),29-50.
- Bilir,A. Kuru,S., Tezcan,F. (2007). “Muğla İli Ortaöğretim Okullarında Disiplin Uygulamalarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri”. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)**,19, 22-35.

Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N.C., Güneysu, S. (1999). “4-12 Yaşları Arasında 16.100 Çocukta Örselenme Durumları İle İlgili Bir İnceleme”. **Çocuk İstismarı Ve İhmali**. (Der: E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen). Ankara: Ofset Tipo Matbaacılık.

Boulton, S. & Hindle, D. (2000). “Emotional Abuse: The Work Of A Multidisciplinary Consultation Group In A Child Psychiatric Service”. **Clinical Child Psychology And Psychiatry**, 5(3), 439–452.

Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W.M., Tremblay, R.E. (2007). “Verbal Abuse By The Teacher During Childhood And Academic, Behavioral, And Emotional Adjustment In Young Adulthood”. **Journal of Educational Psychology**, 99 (1), 26-38.

Brown, E. J. & Khan, S. A. (2003). “Child Abuse And Neglect Definitions, Consequences And Treatment”. **Child Study Center**, 7(3), 1-6.

Brown, M.R., Higgins, K. & Paulsen, K. (2003). “Adolescent Alienation: What Is It And What Can Educators About It?” **Intervention In School And Clinic**, 39(1), 3-9.

Brown, M.R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E. & Thoma, C. (2003). “Secondary Students' Perceptions Of School Life With Regard To Alienation: The Effects Of Disability, Gender And Race”. **Learning Disability Quarterly**, 26(4), 227-238.

Bulut, I. (1996). **Genç Anne Ve Çocuk İstismarı**. Ankara: Bizim Büro.

Calabrese, R.S. (1988). “How Schools Can Reduce Alienation In Adolescent”. **The Education Digest**, 23(6), 3-35.

- Can Özcan, M. (2010). “İstismar Ve İhmalin Çocuklar Üzerindeki Fiziksel Ve Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Cauley, K. M., & Jovanovich, D. (2006). “Developing An Effective Transition Program For Students Entering Middle School Or High School”. **Clearing House**, 80, 15-25.
- Celep, B. (2008). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Kocaeli İli Örneği)”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Clarck, J.P.(1959). “Measuring Alienation Within A Social System”. **American Sociological**, 24(6), 849-852.
- Clarck,R.E., Freeman Clarck,J. & Adamec,C.(2007). **The Encyclopedia Of Child Abuse**. (Third Edition). New York: Infobase Publishing.
- Coşkun, Y. ve Altay, C. A. (2009). “Lise Öğrencilerinde Yabancılaşma Ve Benlik Algısı İlişkisi”. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 29,41-56.
- Cotterell, J.(1996). **Social Networks And Social Influences İn Adolescence**.New York: Routhledge
- Crittenden, P.M., Claussen,A.H. & Sugarman,D.B.(1994). “Physical And Psychological Maltreatment İn Middle Childhood And Adolescence”. **Development and Psychopathology**, 6, 145-164.

Croizer,J.C. & Barth,R.P. (2005). “Cognitive And Academic Functioning In Maltreated Children”. **Children Schools**, 27 (4), 197-206.

Çalışkan- Maya, İ. (2004). **Mesleki-Teknik Liselerde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterilen Öğretmen Tepkileri**. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi,Malatya, 6-9 Temmuz.

Çelik, C.B. (2007). “İstanbul İli Anadolu Yakası Orta Dereceli Okul Öğrencilerinin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenlerinin Araştırılması”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çelik, F. (2005). “Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftçi, G. (2009). “İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki”. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çivitçi, N. (2011). “Lise Öğrencilerinde Okul Öfkesinin Yordayıcıları Olarak Okula Yabancılaşma Ve Algılanan Sosyal Destek”. **İlköğretim Online**,10(3), 861-871.

Delaplane,D.&Delaplane,A.(2004). **Victims Of Child Abuse; Domestic Violence; Elderly Abuse; Rape, Robbery, Assault; And Violent Death: A Manual For Clergy And Congregations**. Pennsylvania :Diane Publishing Co.

Devaney, J. & Spratt, T. (2009). “Child Abuse As A Complex And Wicked Problem: Reflecting On Policy Developments In The United Kingdom In Working With Children And Families With Multiple Problems”. **Children and Youth Services Review**, 31(6), 635-641.

DeVoe, J.F., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T.D., and Baum, K. (2004). **Indicators Of School Crime And Safety: 2004**. Washington: U.S. Government Printing Office.

Dedeoğlu, Ö.F. (2010). “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Disipline Aykırı Davranışta Bulunmalarında Ailenin Etkisi”. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demirkasımoğlu, N. (2012). “Türk Eğitim Sistemi’nde Öğrencilerin Hak Ve Sorumluluklarının Yasal Dayanakları”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 45, (1), 307- 326.

Diner, M. (2007). **Child Abuse Prevention And Detection Guide**. Miami: Pdaxpert.

Doyle, C. (1997). “Emotional Abuse Of Children: Issues For Intervention”. **Child Abuse Review**, 6, 330-342.

Dönmezer, T., Gümüş, A., Tümkaya, S. (2006). **Kötü Muamele ve Etkileri**. 1. şiddet ve okul: okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul, 28-31 Mart.

Duffy, C., Keenan, M. & Dillenburger, K. (2006). “Diagnosing Child Sex Abuse: A Research Challenge”. **International Journal of Behavioral Consultation and Therapy**, 2(2), 150-173.

Dursunkaya, D. (2006). “İstismar Ve Çocuk Ruh Sağlığı”. **Çocuk İstismarı Ve İhmaline Multidisipliner Yaklaşım**. (Ed: F. Şahin), Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.

Duyan Çamurdan, A. (2006). “Çocuk İhmali”. **Çocuk İstismarı Ve İhmaline Multidisipliner Yaklaşım**. (Ed:F. Şahin), Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.

Düzgün, Ş. (2006). “Eğitim Sürecinde Ana Babaların Çocuklarına Olan Etkileri”. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8 (2),225-238.

Eckenrode,J., Laird,M. & Doris,J. (1993). “School Performance And Disciplinary Problems Among Abused And Neglected Children”. **Developmental Psychology**, 29(1),53-62.

Egeland,B., Yates, T., Appleyard,K & Van Dulmen,M. (2002). “The Long-Term Consequences Of Maltreatment In The Early Years: A Developmental Pathway Model To Antisocial Behavior”. **Children's Services: Social Policy, Research, and Practice**, 5(4),249-260.

Eğitim Reformu Girişimi (2011). **Eğitim İzleme Raporu 2010**. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Epperson, D.C. (1963). “Some Interpersonal And Performance Correlates Of Classroom Alienation”. **The School Review**, 71(3),360-376.

Ereskici, E. (2005). “Meslek Liselerinde Öğrencilerin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenleri (Ankara İli Örneği).**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erginer, F. (2007). “Ankara İli İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğrencilerinin Aileleri Tarafından İstismarı Ve İhmaline İlişkin Görüşleri”.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Eripek, S.(1980). “Ankara İli Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları Ve Bu Uygulamaların Öğrencilerin Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erjem, Y.(2005). “Eğitimde Yabancılaşma Olgusu Ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(4),395-417.

Erkman, F. (1999). “Çocukların Duygusal Ezimi”. **Çocuk İstismarı Ve İhmali**. (Der: E. Konanç, İ.Gürkaynak ve A. Egemen), Ankara: Ofset Tipo Matbaacılık.

Erol, D. (2007). “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları (Eskişehir İl Örneği)”.**Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Eskişehir Üniversitesi, Eskişehir.

Eryılmaz, A. ve Burgaz, B.(2011). “Özel ve Resmi Lise Öğrencilerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri”. **Eğitim ve Bilim**, 36(161),271-286.

Esen, H.(2006). “İlk Ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri (Edirne İli Örneği)”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Fayda Kınık, F.Ş.(2010). “Öğretmenleri Yabancılaşma Algıları”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Fisher DiLalla, L. & Mullineaux,P. (2008). “The Effect Of Classroom Environment On Problem Behaviors: A Twin Study”. **Journal of School Psychology**, 46,107–128.
- Foster, C. M. & Martinez, I.(1985). “The Effects Of School Enrollment Size İn The Middle And Junior High School On Teacher And Student Attitude And Student Self-Concept”. **Research in Rural Education**, 3(2),57-60.
- Fox,K.M. (1977). “An Investigation Of School Alienation And Related Factors In Fourth Form Student”. **Unpublished Master’s Dissertation**, University Of Canterbury, Christchurch.
- Garbarino, J. (1978). “The Elusive “Crime” Of Emotional Abuse”. **Child Abuse And Neglect**, 2: 89-99.
- Gay, G. (2006). “Connections Between Classroom Management and Culturally Responsive Teaching”. (Ed: C.M. Evertson & C.S. Weinstein). **Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues**. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gelles, R.J. (2007). “Introduction: Child Abuse- An Overview”. **The Encyclopedia Of Child Abuse** (Ed:R.E., Clark & C. Adames). New York: Infobase Publishing.
- Glatthorn, A.A.(1995). “Student Alienation And School With Hearth”. **Thresholds İn Education**, 21(2),55-59.

- Glaser, D. (2002). “Emotional Abuse And Neglect (Psychological Maltreatment): A Conceptual Framework”. **Child Abuse & Neglect**, 26,697–714.
- Glaser, D.(2005). “Child Maltreatment”. **Psychiatry**, 4(7), 53-57.
- Glaser, D. & Prior,V.(1997). “Is The Term Child Protection Applicable To Emotional Abuse?” **Child Abuse Review**, 6, 315-329.
- Gordon,T. (2007). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (20.Basım). (E.Aksay,Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1975).
- Göde, O., Savi, F. ve Savi, S.(2000). “Eğitim Bütünlüğü İçinde Sporun Duygusal İstismara Uğrayan Ergenlerin Benlik Kavramlarına Etkisi”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7,22-34.
- Gökler, R. (2006). “Eğitimde Çocuk İstismarı Ve İhmaline Genel Bir Bakış”. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3, 47-76.
- Gözütok, F.D. (1993). “Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25, 703-711.
- Gözütok, F.D., Er, K.ve Karacaoğlu,C. (2006). **Okulda dayak (1992 ve 2006 yılları karşılaştırması)**. 1. şiddet ve okul: okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul, 28-31 Mart.
- Grissom,J.B. & Shepard,L.A.(1989). “Repeating And Dropping Out Of School”. (Ed: L.A. Shepard & M.L.Smith). **Flunking Grades: Research And Policies On Retention**. Philadelphia: The Farmer Press

Guy, C. S. (2005). “Decreasing The Percentage Of Discipline Referrals Received By Special Education And Regular Education Students At The High School Level Through The Implementation Of A Cognitive-Emotive-Behavioral Anger Management Program”. **Unpublished Doctoral’s Thesis**, Nova Southeastern University, Fort-Lauderdale-Davie.

Güçlü, M.(2004). “Ortaöğretim kurumlarında disiplin cezası alan öğrencilerin sosyo-ekonomik yönden incelenmesi (Kayseri örneği)”. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Kayseri Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Güler,N., Uzun,S.,Boztaş,Z. ve Aydoğan,S.(2002). “Anneleri Tarafından Çocuklara Uygulanan Duygusal Ve Fiziksel İstismar/İhmal Davranışı Ve Bunu Etkileyen Faktörler”. **Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 24 (3),128 – 134.

Hajda,J. (1961). “Alienation And Integration Of Student Intellectuals”. **American Sociological Review**, 26,(5),758-777.

Haliloğlu Göregen, Z. (2010). “Sağlık Çalışanlarının Çocuklarını İstismar Ve İhmal Etme Durumları”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Hall, A.(2003). “Emotional Abuse”. (Ed: M.J. Bannon & Y.H. Carter). **Protecting Children From Abuse And Neglect In Primary Care**. Oxford: Oxford University Press.

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

- Hascher, T. & Hagenauer, G.(2010). “Alienation From School”. **International Journal of Educational Research**,49, 220–232.
- Havelin,K. (2000). **Child Abuse: Why Do My Parents Hit Me? (Perspectives on Relationships)**. Minnesota: Capstone Press.
- Henricsson, L.& Rydell,A.M. (2004). “Elementary School Children With Behavior Problems: Teacher-Child Relations And Self-Perception. A Prospective Study”. **Merrill-Palmer Quarterly (1982-)**,50(2),111-138.
- Heussenstamm, F.K.&Hoepfner,R.(1971). **Black, White And Brown Adolescent Alienation**. Annual meeting of the national council on measurement in education. February, New York
- Horton,C.B. & Cruise,T.K. (2001). **Abuse &Neglect The School’s Response**. New York: The Guilford Press.
- Hoy,W.K. (1972). “Dimensions Of Student Alienation And Characteristics Of Public High Schools”. **İnter Change**, 3(4),38-52.
- Humphyers, T. (2003). **Disiplin nedir? Ne değildir?** (4. Basım). (B. Çelik,Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık. (Orijinal Çalışma Basım Tarihi:1998).
- Hyman, I., Cohen, I., & Mahon, M. (2003). “Student Alienation Syndrome: A Paradigm For Understanding The Relation Between School Trauma And School Violence”. **The California School Psychologist**, 8, 73-86.
- Hyman, I.A. &Snook,P.A. (1999). **Dangerous Schools: What We Can Do About The Physical And Emotional Abuse Of Our Children**. San Francisco : Jossey-Bass Publishers

- İlgar, L.(2005).**Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi.** (3.Basım).
İstanbul: Beta Basım.
- Iwaneic, D. (1996). **The Emotionally Abused And Neglected Children
İdentification, Assesment And Intervention.** Chichester: John Wiley
&Sons In.
- İnci,Y. (2010). “Çocukların Cinsel Suistimali Ve İstismarı Olgusunun Sosyo-
Kültürel Ve Ekonomik Boyutları”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara
Üniversitesi, Ankara.
- İşmen,E. ve Aydın,B. (1996). “Duygusal İstismarın Liseli Erenlerin Kendini Kabul
Seviyelerine Etkisi”. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Dergisi**, 8,127 – 134.
- İşpir,D. (2002). “Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin Ve
Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerı”. **Milli Eğitim Dergisi**. 153- 154.
- Jain, A.M. (1999). “Emergency Departmant Evulation Of Child Abuse”.
Emergency Medicine Clinics of North America, 17(3), 575-593.
- Jantz,G.L. & McMurray,A. (2009).**Healing the Scars Of Emotional Abuse.** (3rd.).
USA: Green Press Initiative.
- Jimerson, S. (2001). “Meta-Analysis Of Grade Retention Research: Implications For
Practice İn The 21st Century”. **School Psychology Review**,30 (3),420-437.

Jimerson, S., Woehr, S., & Kaufman, A. (2004). ‘‘Grade Retention and Promotion: Information for Parents’’. (Ed: A. S. Canter, S. A. Carroll, L. Paige, & I. Romero). **Helping Children At Home And School: Handouts From Your School Psychologist** (2nd ed.), Bethesda: National Association of School Psychologists.

Joo, E. & Han, B. (2000). ‘‘An Investigation Of The Characteristics Of Classroom Alienated Middle School Students In Korea’’. **Asia Pasific Education Review**, 1(1), 123-128.

Karataş, Z. (2008). Lise Öğrencilerinin Suçluluk Ve Utanç Puanlarının Disiplin Cezası Alıp Almama Ve Cinsiyetleri Açısından İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(2), 103-114.

Kars, Ö. (1996). **Çocuk İstismarı: Nedenleri Ve Sonuçları**. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Katıtaş, S. (2012). ‘‘İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma Ve Okulu Bırakma Eğilimi (Şanlıurfa İli Örneği)’’. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Kay, J. (2003). **Teacher's Guide to Protecting Children**. New York: Continuum Books.

Kendall-Tackett, K.A. & Eckenrode, J. (1996). ‘‘The Effects Of Neglect On Academic Achievement And Disciplinary Problems: A Developmental Perspective. **Child Abuse & Neglect**, 20(3), 161-169.

Keskin, G. ve Çam, O. (2005). Çocuk Cinsel İstismarına Psikodinamik Hemşirelik Yaklaşımı. **Yeni Sempozyum**, 43 (3), 118-125.

- Khoury-Kassabri,M., Benbenishty, R., Astor,R. & Zeira, A. (2004). The “Contributions Of Community, Family, And School Variables To Student Victimization”. **American Journal of Community Psychology**, 34,(3/4),87-204.
- Kılıç, H. (2009). “Sosyo-Ekonomik Değişkenler Açısından Eğitimde Yabancılaşma Olgusu Ve Öğretmen”. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kilimci, S. (2009). “Teacher’s Perceptions On Corporal Punishment As A Method Of Discipline In Elemantary Schools”. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 2, (8), 242-251.
- Kindelan, J.K. (2011). “Elementary School Administrator Training In The Area Of Handling Student Discipline”. **Unpublished doctoral’s thessis**, Virginia State University, Petersburg.
- Kingston, A.J. & Gentry,H.W.(1974). **Discipline Problems: Then And Now**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED ED117811).
- Kirk,C., Logie,L.& Mok,J.Y.(2010). “Diagnosing Sexual Abuse (Excluding Forensics)”. **Paediatrics and Child Health**, 20 (12), 556-560.
- Kocayörük, E.(2007). “Lise Öğrencilerinin Yabancılaşmaları İle Anne-Baba İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, 5(17), 92-117.
- Krugman, R.D. & Krugman,M.K. (1984). “Emotional Abuse İn The Classroom The Pediatrician's Role İn Diagnosis And Treatment”. **American Journal of Diseases of Children**, 138, 284-286.

- Kunkel,R.C., Thompson,J.C. & McElhinney,J.H.(1973). **School Related Alienation: Perception Of Secondary School Students**. Annual meeting of the american educational research association(57th), 25 March, New Orelans.
- Lau,K.J., Krase,K. &Morse,R.H.(2009). **Manted Repoting Of Child Abuse And Neglect A Practical Guide For Social Workers**. New York: Springer Publishing Company.
- Lacourse, E. Villeneuve, M. & Claes, M. (2003). “Theoritical Stucrute Of Adolescent Alienation: A Multigroup Confirmation”. **ProQuest Psychology Journals**, 38(152),639-650.
- Leither,J. & Johnsen,M.C. (1997). “Child Maltreatment And School Performance Declines: An Event-History Analysis”. **American Educational Research Journal**, 34,(3), 563-589.
- Mahiroğlu, A. ve Buluç, B. (2003). “Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(1),81-93.
- Mann,S.J. (2001). “Alternative Perspectives On The Student Experience: Alienation And Engagement”. **Studies in Higher Education**, 26(1),7-19.
- Marks, H.M. (2000). “Student Engagement İn Instructional Activity: Patterns İn The Elementary, Middle, And High School Year”. **American Educational Research Journal**, 37(1), 153-184.
- Mau, R.Y. (1992). “The Validity And Devolution Of A Concept: Student Alienation”. **Adolescence**, 27(107), 731-741.

- McEachern, A.G., Aluede, O. & Kenny, M.C. (2008). “Emotional Abuse İn The Classroom: Implications And Interventions For Counselors”. **Journal of Counseling & Development**, 86, 3-10.
- MEB (2007). **Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği**. Resmî Gazete 19.1.2007/26408.
- MEB. (2004). **Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği**. Resmi Gazete 8.12.2004/25664
- Mercan, M. (2001). “Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Cezaları Uygulamalarının Sonuçları İle İlgili Görüşlerin İncelenmesi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Mertoğlu, M. (2008). “İstanbul'da Yoğun Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmen Ve Yöneticilere Verilen Eğitimin Şiddet Algılarına Ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Middleton, R. (1963). “Alienation, Race And Education”. **American Sociological Review**, 28, (6), 973-977.
- Moyer, T.R. & Motta, R.W. (1982). “Alienation And School Adjustment Among Black And White Adolescents”. **The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied**, 112(1), 21-28.
- Murdock, T.B. Anderman, L.H. & Hodge, S.A. (2000). “Middle-Grade Predictors Of Students' Motivation And Behavior İn High School”. **Journal of Adolescent Research**, 15(3), 327-351.

- Nakpodia, E.D. (2010). “Teachers’ Disciplinary Approaches To Students’ Discipline Problems In Nigerian Secondary Schools”. **International NGO Journal**, 5(6), 144-151.
- Navarre, L.E. (1987). “Psychological Maltreatment: The Core Component Of Child Abuse”. **Psychological Maltreatment Of Children And Youth**. (Ed: M.R. Bassard, R. Germain & S.N. Hart), England: Pergamon Press Inc.
- Newman, F.M. (1981). “Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory”. **Harvard Educational Review**, 51(4), 546-64.
- Newman, F.M. (1989). “Reducing Student Alienation in High Schools: Implications Of Theory”. **Dropouts from Shool: Issues, Dilemmas, and Solutions**. (Ed: L. Weis & E. Farrar). Albany: State University of New York Press.
- Newton, S. & Gerrits, J. (2010). **Straight Talking About...Child Abuse**. St. Catharines: Crabtree Publishing Company.
- Nesbit, W. & Philpott, D.F. (2002). “Confronting Subtle Abuse In Classrooms”. **Guidance & Counselling**, 17(2), 32-50.
- Oates, R.K., (1996). **The Spectrum Of Child Abuse: Assessment, Treatment, And Prevention**. London: Psychology Press.
- Oates, K. (1999). “Çocukların Cinsel İstismarının Kalıcı Etkileri”. **Çocuk İstismarı Ve İhmali** (Der: E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen). Ankara: Ofset Tipo Matbaacılık.

OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) (2011). **PISA İn Focus. When Students Repeat Grades Or Are Transferred Out Of School: What Does It Mean For Education Systems?** Paris: OECD.

Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). “Yabancılaşmanın Teorik Gelişimi Ve Tarihsel Süreç İçinde Farklı Alanlarda Görünümleri”. **Kamu-İş**, 10(1),113-144.

Oktaý,A., Onursal,B., Çağlar,A., Kulaksızoğlu,A., Erdoğan,İ., Davaslıgil,Ü., Çetin, M., Özkardeş, O., Çeltikçi, E., Aslan, D., Akarçay,M., Ramazan,O., Şirin,M.R., Aslan, E., İspirli,N., Ergenç, H., Beşkardeş,Ü., Tambulut, A., Kazak, S. (2000). “Eğitim, Serbest Zamanları Değerlendirme Ve Kültürel Etkinlikleri Değerlendirme Komisyonu”. **1. İstanbul Çocuk Kurultayı İstanbul Çocuk Raporu** (Yay. Haz: S. Usta Sayita ve M.R.Şirin). İstanbul: İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları.

Öztep, İ.C.(2010). “Duygusal İstismar Algılayan Ve Algılamayan Ergenlerin Kaygı Düzeyleri Ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması”. **Yayınlanamış yüksek lisans tezi**, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Pace,T.M., Mullins, L.L., Beesley, D., Hill,J.S. & Carson,K. (1999). “The Relationship Between Children’s Emotional And Behavioral Problems And The Social Responses Of Elementary School Teacher”. **Contemporary Educational Psychology**, 24, 140–155.

Padera, C.(2010). “Nursing, Child Abuse, And The Law”. **Essai**,7(1).120-127.

Pandey, S. (2007). **Psychological Consequences Of Child Abuse**. New Delhi: Concept Publishing Company.

Parsıl, A.M. (2007). “Sınıf Örgütünde Yabancılaşma”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Cumhuriyet Üniversitesi, Erzurum.

Paulus, M. (1969). “Alienation Versus Student Participation İn Higher Education”. **Unpublished Master’s Report**, Kansas State University, Manhattan.

Polat,O. (2001). **Çocuk Ve Şiddet**. İstanbul : Der Yayınları.

Polat, O. (1998). **Çocuk İstismarı Nedir?** İstanbul: Analiz Yayınları.

Polat,O., Balcı,G., Köknel,Ö., Tüzün,B., Serozan,R., Aydın,B., Alpöge,G. Yavuzer, H., Bilge, S., Mert,A., Erman,B. Çevik,H. Ve Seliçi,H. (2000). “Ailenin Ve Aile İçinde Çocuğun Korunması Ve Çocuğun Statüsü Komisyonu Raporu”. **1. İstanbul Çocuk Kurultayı İstanbul Çocuk Raporu**. (Yay. Haz: S. Usta Sayita ve M.R. Şirin), İstanbul: İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları.

Putnam, R.F., Luiselli,J.K., Handler,M.W., & Jefferson,G.L. (2003). “Evaluating Student Discipline Practices in a Public School Through Behavioral Assessment of Office Referrals”. **Behavior Modification**, 27(4),505-523.

Riddell,R. (2003).**School For Our Cities: Urban Learning İn The 21.St Century**. Sterling: Trentham Books Limited.

Rovai, A. P. & Wighting, M. J.(2005). “Feelings Of Alienation And Community Among Higher Education Students İn A Virtual Classroom”. **Internet and Higher Education**, 8,97–110.

Ruth, S. &Kempe, C.H. (1978). **Child Abuse**. Harvard University Press: Cambridge.

- Sadık, F. (2000). “İlköğretim I. Aşamada Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sadık, F. (2006). “Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi Ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- San, C. (2003). “Yabancılaştırma-Yabancılaşma”. **Amme İdaresi Dergisi**, 36(3), 1-7.
- Sarpkaya, P. (2005). “Resmi Liselerde Disiplin Sorunları Ve İlgili Grupların (Öğretmen, Öğrenci, Yönetici, Veli) Yaklaşımları: Aydın Merkez İlçe Örneği”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sarpkaya, P. (2007). “Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, (22), 110-121.
- Seeman, M. (1959). “On Meaning Of Alienation”. **American Sociological Review**, 24 (6), 783-790.
- Seeman, M. (1975). “Alienation Studies”. **Annual Review of Sociology**, 1, 91-123
- Seeman & Evans (1962). “Alienation And Learning In A Hospital Setting”. **American Sociological Review**, 27(6), 772-782.

- Shaffer,A., Yates, T.M. & Egeland, B.R. (2009). ‘‘The Relation Of Emotional Maltreatment To Early Adolescent Competence: Developmental Processes In A Prospective Study’’. **Child Abuse & Neglect**, 33,36–44.
- Sharpe,G.W.B. (2011). ‘‘Behind The Closed Door: Exploring Teacher Bullying And Abuse Of Students, Characteristics Of The Teacher, And Impact’’. **Unpublished Doctoral Disertation**, University of Toronto, Toronto.
- Shrivastava, A. & Mukhopadhyay, A. (2009). ‘‘Alienation And Emotional Intelligence Of Adolescents With Internalising Symptoms’’. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, 35(1), 99-105.
- Shumba, A.(2002). ‘‘The Nature, Extent And Effects Of Emotional Abuse On Primary School Pupils By Teachers In Zimbabwe’’. **Child Abuse & Neglect**, 26,783–791.
- Sidebotham, P. (2001). ‘‘An Ecological Approach To Child Abuse: A Creative Use Of Scientific Models İn Research And Practice’’. **Child Abuse Review**, 10, 97–112.
- Siyez, D.M. (2003). ‘‘Duygusal İstismara Maruz Kalan Ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Algıları İle Depresyon Ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması’’. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Soysüren Yaşar, F. (2009). ‘‘Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sporcu Öğrenciler Üzerindeki Duygusal İstismar Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi’’. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Staples, J.S. (2000). “Violence İn Schools : Rage Against A Broken World”. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, 567(30),30-41.

Sürücü, A. (2005). “Anne-Baba Çocuk İletişimi”. **Öğretmenin Dünyası**. (Ed: A.M. Sünbül). Ankara:Micro Yayıncılık.

Şahin, F. (2009). “Çocuğun Fiziksel, Cinsel Ve Duygusal İstismarı”. **Çocuk ve Şiddet Çalıştayı**. (Ed: T. Erkan). İstanbul: Golden Print.

Şimşek, M.Ş.,Çelik,A., Akgemci,T. ve Fettahlıoğlu,T.(2006). “Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması”. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 15, 569-587.

Tang, C.S. (2006). “Corporal Punishment And Physical Maltreatment Against Children: A Community Study On Chinese Parents In Hong Kong”. **Child Abuse & Neglect**, 30,893–907.

Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). “Çocuk İstismarı Ve İhmali: Psikiyatrik Yönleri”. **Hacettepe Tıp Dergisi**, 35,82-86.

Taymaz, H. (2011). **İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi.

Thompson Hirschy, S.&Wilkinson, E. (2010). **Protecting Our Children: Understanding And Preventing Abuse And Neglect İn Early Childhood**. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Theoklitou,D., Kabitsis,N. &Kabitsi,A. (2012). “Physical And Emotional Abuse Of Primary School Children By Teachers”. **Child Abuse & Neglect**, 36,64– 70.

Theriot, M.D. & Dupper, D.R.(2010). “Student Discipline Problems And The Transition From Elementary To Middle School”. **Education and Urban Society**, 42(2) 205–222.

Thorpe, P.K.(2003). **A Mediation Model Relating Teacher Ratings Of Student Achievement To Student Connectedness At School**. Annual meeting of american educational research association. April 21-25,Chicago.

Tıraşçı, Y. ve Gören, S.(2007). “Çocuk İstismarı Ve İhmali”. **Dicle Tıp Dergisi**, 34(1),70-74.

Topbaş, M.(2004). “İnsanlığın Büyük Ayıbı: Çocuk İstismarı”. **TSK Koruyucu Hekimler Bülteni**, 3 (4), 76-80.

Topçu, S. (1997). **Çocuk Ve Gençlerin Cinsel İstismarı**. Ankara: Doruk Yayıncılık.

Tosuntaş Karkuş, F. (2006). “Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar İle Sosyal Beceri Arasındaki İlişki”. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Tulviste, T. (2011). Similarities in How Teens Perceive Their Relationships at Home and in School; The Case of Estonia. **Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional, and Educational Context**. (Ed: E. Kourkoutas & F. Erkman). Florida: Brown Walker Press.
- Turkington, C. & Harris, J.R. (2009). **The Encyclopedia The Brain And Brain Disorder**.(Third Edition). New York: Infobase Publishing.
- Turhan,E., Sangün,Ö. ve İnandı, T.(2006). ‘‘Birinci Basamakta Çocuk İstismarı Ve Önlenmesi’’. **Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi**, 15(9),153-157.
- Trent, F. (2001). **Aliens in the classroom?**. Biennial meeting of the society for research in child devolopment, 10-15, Washington. ERIC:ED245153.
- Türk, F. (2010). ‘‘Lise Öğrencilerinin Eğitimde Yabancılaşma Sorunu: Ankara İli Yenimahalle İlçesi İki Genel Lise Örneği’’. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türnüklü,A. & Galton,M. (2001). ‘ ‘Students' Misbehaviours İn Turkish And English Primary Classrooms’’. **Educational Studies**, 27(3), 291-305.
- Ulukol,B.(2009). ‘‘Çocuk İstismarı Ve Çocuk Suçluluğu İlişkisi’’. **Çocuk Ve Şiddet Çalıştayı** (Ed: T. Erkan). İstanbul:Golden Print.
- Ulusoy,M.D.,Demir, N.& Baran,A. (2005). ‘‘Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Biçimi Ve Ergen Problemleri: Ankara İli Örneği’’. **Türk Eğitim Bilimler Dergisi**, 3(3),367-386.
- Utech, M.R. (1994). **Violence, abuse, and neglect: The American Home**. Dix Hills: General Hall Inc.

- Uzun, Ö. (2006). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Etki Eden Sosyo-Demografik Değişkenlerin Belirlenmesi”. **Yayınlanmamış yüksek lisans tezi**, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünal, F. (2008). “Ailede Çocuk İstismarı Ve İhmali”. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**,1,9-18.
- Varnham, S. (2005). “Seeing Things Differently: Restorative Justice And School Discipline”. **Education and the Law**, 17(3), 87-104.
- Vas Dias, S. (2000). “Inner Silence One Of The Impacts Of Emotional Abuse Upon The Developing Self”. **Psychodynamic Perspectives On Abuse: The Cost Of Fear**. (Ed:U. McCluskey & C.A. Hooper).London: Jessica Kingsley Publishers.
- Warner, B. S., Weist, M. D. ve Krulak, A. (1999). “Risk Factors For School Violence”. **Urban Education**, 34 (1), 52-68.
- Watson, J. (2005). **Child Neglect Literature Review**. Ashfield: NSW Department of Community Services.
- Wasef, N.V. (2011). “Corporal Punishment In School”. **Unpublished Master Thesis**, The American University, Cairo.
- Wekerle, C., Leung, E. Wall, A., MacMillian, H., Boyle, M., Trocme, C.& Waechter, R. (2009). “The Contribution Of Childhood Emotional Abuse To Teen Dating Violence Among Child Protective Services-Involved Youth”. **Child Abuse & Neglect**, 33,45–58.

Williamson, I. & Cullingford, C. (1998). “Adolescent Alienation: Its Correlates And Consequences”. **Educational Studies**, 24(3),333-343.

Yahaya, A., Ramli, J., Hashim, S., Ibrahim, M.A., Rahman, R. R. A. & Yahaya, N. (2009). “Discipline Problems Among Secondary School Students İn Johor Bahru, Malaysia”. **European Journal of Social Sciences**, 11(4),659-675.

Yalçın, S. (2007). “Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar İle Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Yalçınkaya, A. (2011). “Kartal İlçesinde Çocukta Cinsel İstismar Olgularının Değerlendirilmesi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yapıcı, M. (2004). “Eğitim Ve Yabancılaşma”. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 1(1),1-9.

Yaşar, Z.F. ve Akduman, G.G. (2007). “Çocuk İhmali-İstismarı Ve Adli Dış Hekimliği”. **TSK Koruyucu Hekimler Bülteni**, 6 (5), 389-394.

Yavuzer, H. (2005). **Ana-Baba Ve Çocuk**. (On Sekizinci Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldız, S. (2007). İlköğretim II. Kademesindeki Çocuklara Yönelik İstismarın Ve İhmalin Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). “Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma Ve Yönetimi”. **Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi**, 6(2),314-333.

- Yiğit,S.(2010). “İlköğretim 5.,6.,7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yolcu, H. (2008-2009). “İstismara Uğramış Çocuğa Eğitim Ortamında Yaklaşım: Rehber Öğretmenin Rolü”. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, 7(25), 62-92.
- Youssef,R.M., Attia,M.S. & Kamel,M.I.(1998a). “Children Experience Violence I: Parental Use Of Corporal Punishment”. **Child Abuse & Neglect**, 22(10), 959–979.
- Youssef,R.M., Attia,M.S. & Kamel,M.I.(1998b). “Children Experience Violence II: Prevalance And Determinants Of Corporal Punishment In Schools”. **Child Abuse & Neglect**, 22(10), 975–985.
- Yüksel, A. (2005). “İlköğretim I. Kademe 1., 2. Ve 3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Gözlem Ve Görüşleri”. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Zeytinoğlu, S. (1991). “Sağlık,Sosyal Hizmet, Hukuk Ve Eğitim Alanlarında ÇalışanlarınTürkiye’de Çocuk İstismarı Ve İhmali Sorunu İle İlgili Görüşleri”. **Çocuk İstismarı Ve İhmali**. (Der. E. Konanç, İ.Gürkaynak ve A. Egemen) .Ankara: Ofset Tipo Matbaacılık.
- Zolotor, A., Kotch,J., Dufort,V., Winsor,J., Catellier,D. &Bou-Saada,I. (1999). “School Performance İn A Longitudinal Cohort Of Children A Risk Of Maltreatment”. **Maternal and Child Health Journal**, 3(1), 19-27.

Zoroğlu,S.S., Tüzün, Ü.,Şar,V., Öztürk,M., Eröcal Kora,M. ve Aylanak,B.(2001).

“Çocukluk Dönemi İstismar Ve İhmalinin Olası Sonuçları”. **Anadolu**

Psikiyatri Dergisi, 2(2):69-78.

EKLER

EK I

Kişisel Bilgi Anketi

1.Yaş:

2.Cinsiyet:

3.Sınıf Düzeyi:

4.Sınıf Tekrarı Yaptınız Mı?

Evet ☐

Hayır ☐

6.Disiplin Cezası Aldınız Mı?

Evet ☐

Hayır ☐

7.Aldığınız Disiplin Cezası Türü Nedir?

Uyarı ☐

Kınama ☐

Uzaklaştırma ☐

Okulla İlişğın Kesilmesi ☐

5.Anne:

Hayatta ☐

Hayatta değıl ☐

Yaşı:

Eğitim Seviyesi:

Mesleğı:

6.Baba:

Hayatta ☐

Hayatta değıl ☐

Yaşı:

Eğitim Seviyesi:

Mesleğı:

7.Anne- Baba:

Birlikte ☐

Boşanmış ☐

Ayrı Yaşıyor ☐

8.Ailenin Gelir Seviyesi:

Düşük ☐

Orta Altı ☐

Orta Üstü ☐

Yüksek ☐

EK II

Sevgili Gençler,

Gençlerin ana babalarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerinin belirlenmesine ve bu ilişkilerin olumlu yönde geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla İstanbul'un değişik liselerinde araştırma yapılmaktadır.

Sizden, ölçekteki her bir ifadeyi okuyup, size uygun gelen yanıt seçeneğini işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen her bir ifadeyi yanıtlayınız. Yanıtların doğru ve içten olması, araştırmanın sağlığı açısından önemlidir. Araştırmamız için kimliğiniz değil, her bir ifadeye vereceğiniz samimi yanıtlar önem taşımaktadır. Toplanan bilgiler, sadece araştırma için kullanılacak, hiçbir kurum ya da kişiye iletilmeyecektir.

Örnek: Ölçekteki ifade “ Annem ve/veya yaşıma uygun sorumluluklar verirler” olsun. Eğer anne ve/veya babanız her zaman sizin yaşınıza uygun sorumluluklar veriyorlarsa “her zaman” seçeneğini; her zaman olmasa da sıkça veriyorlarsa “ sık sık” seçeneğini; ara sıra veriyorlarsa “ ara sıra” seçeneğini; ender olarak veriyorlarsa “nadiren” seçeneğini; size verdikleri sorumluluklar yaşınıza uygun değilse “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyiniz. Aynı işlemi öğretmenler ile ilgili bölüm için de yapınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

EK II. 1 Anababa Duygusal İstismar Ölçeği

	Her Zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Annem ve/veya babam aşırı sert ve otoriter bir disiplin anlayışından yanadır.					
2. Annem ve/veya babam terbiye etmek amacıyla beni sık sık şiddetli şekilde döver/döverdi.					
3. Annem ve/veya babam önemli bir kabahat işlediğim zaman, bir yerimi morartacak şiddette beni döver/döverdi.					
4. Annem ve/veya babam söz dinlemediğim zaman beni yalnız bırakmakla tehdit ederler.					
5. Annem ve/veya babam beceriksizliğim nedeniyle beni sık sık eleştirirler.					
6. Annem ve/veya babam istediklerini yapmadığım zaman beni sevmediklerini söylerler.					
7. Annem ve/veya babam evde sık sık beni 'sen ne işe yararsın ki' diyerek aşağılarlar.					
8. Annem ve/veya babam tüm ikazlara rağmen aynı hatayı yaptığım zaman, son çare olarak beni döver/döverdi.					
9. Annem ve/veya babam beni kardeşlerimle kıyaslayarak, aile içinde rekabet ortamı yaratırlar.					
10. Annem ve/veya babam öfkeli olduğu anda, lafa karıştığım, yaramazlık yaptığım zaman beni tokatlar/tokatlardı.					
11. Annem ve/veya babam maddi olanaklarımız yeterli olduğu halde, beni yetersiz ve dengesiz beslemektedirler.					
12. Annem ve/veya babam evde beslenme, uyku ve ders çalışma düzenine dikkat ederler.					

Ek II. 2 Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği

	Her Zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Öğretmenim/ Öğretmenlerim derlerimle daha fazla ilgilenmem için beni döverler.					
2. Öğretmenim/ Öğretmenlerim sınıf içinde disiplini sağlamak amacıyla beni ya da arkadaşlarımı tehdit ederler.					
3. Öğretmenim/ Öğretmenlerim üzülmemi, kızmama, utanmama neden olacak şekilde bağırarak, şiddetle azarlarlar.					
4. Öğretmenim/ Öğretmenlerim olumsuz sıfatlar kullanarak beni haksız yere eleştirirler.					
5. Öğretmenim/ Öğretmenlerim derslerle ilgili sorunlarıma ilgi gösterirler.					

Ek III Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu anket, sizin kendinizi, geleceğinizi ve okul yaşantılarınızı nasıl değerlendireceğinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki cümlelerin her birini okuduktan sonra, o cümlelerin sizin cümlelerinizi ne ölçüde tanımladığını değerlendirin ve yanındaki uygun yeri işaretleyiniz. Her cümleye tek yanıt veriniz ve bütün cümleleri yanıtlayınız. Lütfen anketi doldururken bunun bir test yada sınav olmadığını bilerek yazınız. Burada her hangi bir doğru yada yanlış yanıt yoktur. En iyi yanıt sizin kendi görüşünüzdür. Sizlerden bu ifadelere katılıp katılmama konusundaki görüşlerinizi derecelendirmeniz istenmektedir. Derecelendirme ifadeleri aşağıda yazılmıştır.

Hiç Katılmıyorum-1 Katılmıyorum-2 Kararsızım-3 Katılıyorum-4 Tamamıyla Katılıyorum-5	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamıyla Katılıyorum
1. Okulda geleceğimle ilgili kararlar alınıyor, ancak hiç kimse benim fikrimi sormuyor.	1	2	3	4	5
2. Okulda aldığım eğitim beni geleceğe hazırlamaktadır.	1	2	3	4	5
3. Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.	1	2	3	4	5
4. Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek isterim.	1	2	3	4	5

EK IV Valilik Oluru

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-020-/ 147182
Konu : Anket (Tuğba TÜRK)

08/11/2012

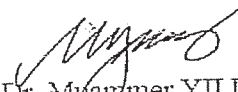
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) İstanbul Üniversitesinin 30.10.2012 gün ve 11932 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Milli Eğitim Komisyonunun 07.11.2012 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba TÜRK'ün "Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tezine dair, Anket çalışmasını araştırma önerisinde ekli listede yer alan kurumlarında öğrenim gören öğrencilere, genel bilgi anketi, anne baba duygusal istismar ölçeği, öğrenci yabancılaşma ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba TÜRK'ün söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. M. Yildiz
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../11/2012

Günay ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı