

**T.C.  
ZONGULDAK KARAEKMAS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**ÖĞRETMEN ADAYLARI İLE İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK İSTİSMARI  
POTANSİYELİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Saygın Türk**

**Zonguldak 2010**

**T.C.  
ZONGULDAK KARAEKİMAS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**ÖĞRETMEN ADAYLARI İLE İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK İSTİSMARI  
POTANSİYELİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan  
Saygın Türk**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Saime Sayın**

**Zonguldak 2010**

T.C.  
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

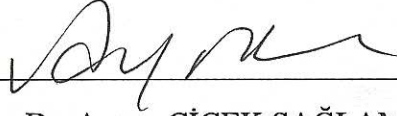
Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 2006528204006 numaralı Saygın Türk'ün hazırladığı **Öğretmen Adayları İle İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk İstismarı Potansiyeli Açısından İncelenmesi** konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 08/12/2010 Çarşamba günü saat 11:30'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan



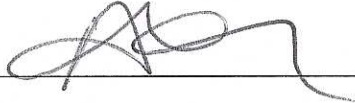
Yrd. Doç. Dr. Saime SAYIN (Danışman)

Üye



Yrd. Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM


Üye



Yrd. Doç. Dr. Ali ARSLAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

14.12.2011...

  
Prof. Dr. Turhan KORKMAZ  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Kurum : ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı  
Tez Başlığı : Öğretmen Adayları İle İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk İstismarı Potansiyeli Açısından İncelenmesi  
Tez Yazarı : Saygın Türk  
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Saime Sayın  
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2010  
Sayfa Adedi : 104

Bu araştırma, öğretmen adaylarının istismar ölçümlerinin yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı vb. değişkenlere göre ve öğretmenlerinde yaş, cinsiyet, mesleki kıdem mezun oldukları fakülte vb. değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacı ile yapılmıştır. Bu amaçla Zonguldak ili, Ereğli ilçe merkezinde bulunan 18 ilköğretim okulundaki 180 öğretmen ve Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesindeki çeşitli sınıflarda ve bölümlerde okuyan 229 öğretmen adayıyla tamamen gönüllülük esas alınarak çalışılmıştır.

Araştırmada Çocuk İstismarı Potansiyeli Envanteri (ÇİPE) ile öğretmen adayları ve öğretmenler için olmak üzere iki ayrı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemesi SPSS 16.0 ve MedCalc 9.3 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının kardeş sayılarına, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yerleşim yerlerine ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre istismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu; öğretmenler ile ilgili değişkenlere göre ise; öğretmenlerin istismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları ile öğretmenlerin İstismar, Yalan ve Rastgele Yanıt ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin öğretmenlerin İstismar ölçümlerinden yüksek olduğu, ancak Yalan ölçümleri ve Rastgele Yanıt ölçümlerinin ise öğretmenlerin Yalan ve Resgele Yanıt ölçümlerinden düşük olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İstismar Ölçümleri, Öğretmen Adayı, Öğretmen

## ABSTRACT

Institution : ZKU Institute of Social Sciences, Department of Educational Programs and Teaching  
Title : Research of Teacher Candidates and Teachers Works on Primary School in Terms of Child Abuse Potential  
Author : Saygın Türk  
Adviser : Asst. Prof. Dr. Saime Sayın  
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2010  
Total Number of Pages : 104

The pupose of this invetsigation is to understand if the abuse scores of candidate teachers shows significant differences according to variabilies like age, gender, class and number of siblings; and teachers' age, gender, professional seniority and the faculty they graduated from. For this purpose, studies were done with 180 teachers in 18 primary school in Zonguldak city, Ereğli county center and 229 teacher candidates studying in Faculty of Education of Zonguldak Karaelmas University on voluntary basis.

During the investigation, Child Abuse Potential Envantory (CAP) and two different Individual Inquiry Form for teachers and teacher candidates were used.

The statistical analysis of investigation data was made by using SPSS 16.0 and MedCalc 9.3 program and the significant level of the investigation was accepted as .05.

It has been found that there are significant differences between abuse scores and teacher candidates' sibling numbers, the living places where they spend most of their lives and their families' socio- economic levels. According to the variables about teachers, it has been found that there is no significant differences between their variables and their abuse scores. Also a stasistically significant difference between teachers' and teacher candidates' Abuse, Lie and Random Response scales were found. It is confirmed that the abuse scales of teacher candidates are higher than teachers' but their Random Response scales are lower than teachers' Random Response scales.

**Keywords:** Abuse measurement, teacher candidates's, teacher

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimde öğrencisi olma fırsatını yakaladığım, danışmanım olması isteğimi kabul ettikten sonra da gece-gündüz demeden sürekli benimle birlikte çalışan değerli hocam; Sayın Yrd. Doç. Dr. Saime SAYIN'a sonsuz teşekkürler.

Jüri üyelerim Sayın Yrd. Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali ARSLAN'a, tez dönemim boyunca beni sabırla bekledikleri ve her zaman için yapıcı eleştirileri ile yanımda oldukları için sonsuz teşekkürler.

Özellikle ölçeğin puanlaması kısmında, elindeki tüm bilgileri paylaşan ve her zaman destek olan Ebru KUTSAL (KOLSAL)'a sonsuz teşekkürler.

Her zaman yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen özellikle uygulama yapma sırasında çok yardımcı olan değerli babam Ziya TÜRK'e ve tezimle ilgilenebilmem için sorumluluklarımı üzerimden alan annem Saadet TÜRK'e ve İngilizce bilgisini esirgemeyerek en dar zamanlarında bile bana yardımcı olan abim Seçkin TÜRK'e sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisansa başlamamı sağlayan, gerek ders döneminde, gerekse tez dönemimde anlayışını ve güvenini daima bana hissettiren, her zaman yanımda olan eşim Fadime TÜRK'e ve tez dönemimde aramıza katılarak çok çok önemli bir motivasyon kaynağı olan, hayatımı adayacağım oğlum Uygur TÜRK'e sonsuz teşekkür eder, bu araştırmayı da canım eşim ve biricik oğluma ithaf ettiğimi belirtmek isterim.

## İÇİNDEKİLER

|   | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| <b>ÖZET .....</b>   | <b>iii</b>   |
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>iv</b>    |
| <b>ÖNSÖZ.....</b>   | <b>v</b>     |
| <b>İÇİNDEKİLER.....</b>   | <b>vi</b>    |
| <b>TABLolar LİSTESİ.....</b>  | <b>ix</b>    |
| <b>GİRİŞ .....</b>  | <b>1</b>     |
| <b>1. PROBLEM DURUMU .....</b>                                      | <b>4</b>     |
| 1.1. Problem.....   | 4            |
| 1.1.1. Alt Problemler.....  | 4            |
| 1.2. Tanımlar .....   | 5            |
| 1.3. Sayıtlar .....   | 5            |
| 1.4. Sınırlılıklar .....  | 6            |
| 1.5. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....                          | 6            |
| <b>2. İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR .....</b>             | <b>7</b>     |
| 2.1. Çocuk İstismarı ve İhmali.....                                 | 7            |
| 2.1.1. Çocuk İstismarı Kavramı.....                                 | 7            |
| 2.1.2. Çocuk İstismarı Türleri.....                                 | 9            |
| 2.1.2.1. Fiziksel İstismar.....                                     | 9            |
| 2.1.2.2. Duygusal İstismar .....                                    | 11           |
| 2.1.2.3. Cinsel İstismar .....                                      | 13           |
| 2.1.2.4. İhmal .....  | 15           |
| 2.1.3. Yaygınlık .....  | 16           |
| 2.1.4. Çocuğu İstismar Edenler Kimlerdir?.....                      | 17           |
| 2.1.5. Çocuk İstismarı ve İhmalinin Gelişimsel Sonuçları.....       | 18           |
| 2.2. Çocuk İstismarı ve İhmaline İlişkin Kuramlar .....             | 21           |
| 2.2.1. Psikolojik Teoriler .....                                    | 21           |
| 2.2.1.1. Biyoloji ve Çocuk İstismarı.....                           | 22           |
| 2.2.1.2. Bağlılık Teorisi ve Çocuk İstismarı.....                   | 22           |
| 2.2.1.3. Psikodinamik Teori, Fiziksel Çocuk İstismarı ve İhmal..... | 24           |
| 2.2.1.4. Psikodinamik Teori ve Cinsel İstismar .....                | 25           |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.2.1.5. Öğrenme Teorisi ve Çocuk İstismarı .....   | 26        |
| 2.2.1.6. Bilişsel Yaklaşımlar ve Çocuk İstismarı.....   | 27        |
| 2.2.2. Sosyal Psikolojik Teoriler.....  | 28        |
| 2.2.2.1. Bireysel Etkileşimci Görüşler ve Çocuk İstismarı .....   | 28        |
| 2.2.2.2. Ailenin İşlevsizliği Teorisi, Fiziksel Çocuk İstismarı ve İhmal.....   | 29        |
| 2.2.2.3. Aile Terapisi ve Çocuk Cinsel İstismarı .....  | 29        |
| 2.2.2.4. Sosyal Ekolojik Yaklaşımlar .....  | 30        |
| 2.2.3. Sosyolojik Görüşler .....  | 30        |
| 2.2.3.1. Sosyal Kültürel Bakış Açısı ve Çocuk istismarı .....   | 31        |
| 2.2.3.2. Sosyal Yapısal Bakış Açısı ve Çocuk istismarı.....   | 31        |
| 2.2.3.3. Feminist Bakış Açısı ve Çocuk İstismarı .....  | 32        |
| 2.3. İlgili Araştırmalar.....   | 32        |
| 2.3.1. Yurt Dışı Araştırmalar .....   | 32        |
| 2.3.2. Yurt İçi Araştırmalar .....  | 36        |
| <b>3. YÖNTEM.....</b>   | <b>60</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli .....   | 60        |
| 3.2. Evren ve Örneklem.....   | 60        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....   | 61        |
| 3.3.1. Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu.....  | 61        |
| 3.3.2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....  | 61        |
| 3.3.3. Çocuk İstismarı Potansiyeli Envanteri (ÇİPE).....  | 62        |
| 3.3.3.1. Geçerlik .....   | 63        |
| 3.3.3.2. Güvenirlik .....   | 64        |
| 3.4. Verilerin Toplanması.....  | 64        |
| 3.5. Verilerin İstatistiksel Çözümlemesi .....  | 65        |
| <b>4. BULGULAR VE YORUM .....</b>   | <b>67</b> |
| 4.1. Öğretmen Adaylarının İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....   | 67        |
| 4.1.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....                                       | 67        |
| 4.1.2. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....  | 68        |
| 4.1.3. Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular.....                                     | 69        |
| 4.1.4. Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular..... | 70        |
| 4.1.5. Öğretmen Adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....               | 72        |



|  |           |
|--|-----------|
| 4.1.6. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....                 | 73        |
| 4.1.7. Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....                                    | 74        |
| 4.2. Öğretmenlerin İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....  | 75        |
| 4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....   | 76        |
| 4.2.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular ....   | 76        |
| 4.2.3. Öğretmenlerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....    | 77        |
| 4.2.4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....                                       | 78        |
| 4.2.5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular.....                                 | 79        |
| 4.2.6. Öğretmenlerin Görevlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular.   | 80        |
| 4.2.7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....                                      | 82        |
| 4.2.8. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Hizmet Verdiği Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular..... | 82        |
| 4.3. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum.....                     | 83        |
| 4.4. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Yalan Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum.....                        | 85        |
| 4.5. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Rasgele Yanıt Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum .....               | 85        |
| <b>SONUÇ.....</b>  | <b>87</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>  | <b>92</b> |
| <b>EKLER.....</b>  | <b>99</b> |
| Ek 1: Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen Adayları İçin) .....   | 99        |
| Ek 2: Kişisel Bilgi Formu (Öğretmenler İçin).....  | 100       |
| Ek 3: Çocuk İstismarı Potansiyeli Envanteri.....   | 101       |

## TABLolar LİSTESİ

Sayfa

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Tablo 4.1:  | Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....  | 67 |
| Tablo 4.2:  | Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....   | 68 |
| Tablo 4.3:  | Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....                                     | 69 |
| Tablo 4.4:  | Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları ..... | 71 |
| Tablo 4.5:  | Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....                | 72 |
| Tablo 4.6:  | Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....                     | 74 |
| Tablo 4.7:  | Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 262) ..                                   | 75 |
| Tablo 4.8:  | Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 262) ..  | 76 |
| Tablo 4.9:  | Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....  | 77 |
| Tablo 4.10: | Öğretmenlerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....        | 78 |
| Tablo 4.11: | Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....   | 79 |
| Tablo 4.12: | Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....                                    | 80 |
| Tablo 4.13: | Öğretmenlerin Görevlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....  | 81 |
| Tablo 4.14: | Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....  | 82 |
| Tablo 4.15: | Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Hizmet Verdiği Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....    | 83 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 4.16: Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 409) .....      | 84 |
| Tablo 4.17: Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Yalan Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 409).....          | 85 |
| Tablo 4.18: Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Rasgele Yanıt Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 409) ..... | 86 |

## GİRİŞ

“İnsan kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak kabul edilen eğitimin formal eğitim olarak adlandırılan türünde okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleştirilmesini sağlayan ya da istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişiler öğretmenlerdir (Senemoğlu, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin bir toplumu oluşturan bireylerin gösterdikleri davranışlarla yakından ilgileri vardır. Toplumunu oluşturan bireylerin çocukluk yaşantılarının kalitesi büyük önem arz etmektedir. Ancak bazen çocuklukta bir takım örseleyici yaşantılar bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yaşantıların başında çocuk istismarı ve ihmali gelmektedir.

Çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farklı tanımlar yapılmaktadır. Çocuk istismarı ve ihmali genel başlığı altında yapılan ilk tanımlardan birisi Hellnes’in 1970 de “çocukla bakıcısı arasında, çocuğun fiziksel veya gelişimsel durumuna yansıyan ve bir kaza sonucu ortaya çıkmayan, etkileşim ya da etkileşim eksikliği” şeklindedir. 1972 yılında ise Helfher ve Kempe tanımında bazı değişiklikler yaparak, çocuk istismarı ve ihmali "Çocuk istismarı ve ihmali, anne- babaların veya çocuktan sorumlu kişilerin giriştiği veya yerine getirmeyi ihmal ettiği eylemler sonucunda çocukların kaza dışı hasara uğramasıdır." şeklinde yapmışlardır. (Akt.: Polat, 2007a: 38). Günümüzde ise farklı tanımlamalar olmakla birlikte çocuk istismarı, “çocuktan sorumlu yetişkin ya da kurumlar tarafından çocuğun fiziksel duygusal, sosyal ve bilişsel alanda gelişimine zarar verebilecek davranışların gerçekleştirilmesi”, çocuk ihmali ise, “çocuğun sağlıklı gelişimi için sergilenmesi gereken davranışların sergilenmemesi” olarak tanımlanmaktadır (Akt.: Yılmaz Irmak, 2008: 1). Polat (2007a) ise çocuk istismarını, çok geniş anlamda, belli bir zaman dilimi içerisinde bir yetişkin tarafından çocuğa o kültürde kabul edilmeyen bir davranışın uygulanması olarak tanımlamış ve çocuğun büyüme ve gelişmesini olumsuz yönde engelleyen her türlü davranışı çocuk istismarı olarak belirtmiştir. Çocuk ihmali ya da pasif çocuk istismarını da “ana-baba veya bakıcıların çocuğun daha iyi yetişmesi, iyi durumda olabilmesi için gerekli temel gereksinimlerini örneğin bakım, koruma, beslenme, giyim tıbbi bakım ve eğitimini ihmal etme” (Polat, 2007b: 249) olarak tanımlamıştır.

Çocuk istismarı insanlık tarihinin başlangıcıyla beraber var olmasına karşılık dünyada problem olarak algılanması 100 yıllık bir geçmişe sahiptir. Türkiye’de ise bu konuyla ilgili çalışmaların başlangıcı çok daha yenidir (Polat, 2007c: 341).

Çocuk istismarı ilgili olarak sınırlı sayıda yayın bulunmaktadır. Yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, araştırmaların genel olarak ebeveynlerin çocuklarını istismarı üzerine oldukları gözlenmektedir. Çocuk eğitiminde ve gelişiminde ebeveynler kadar önemli yer tutan öğretmenlerle ilgili olarak yapılmış çalışmalara çok az rastlanılmaktadır. Halbuki özellikle son yıllarda şiddet uygulayan öğretmenler, okulda taciz skandalları vb. konular gazetelerde ve TV kanallarında yer almaktadır. Bu olayların haber konusu olabilmesi için adli bir sürecin başlamış olduğu ya da en azından bir şikâyetin söz konusu olduğu göz önüne alındığında adli işlem aşamasına hiç ulaşmayan, fark edilmeyen, örtbas edilen vakalarında olabileceği de göz önüne alınmalıdır. Bu durumda ise okullarda öğretmenlerin uyguladıkları şiddetinde incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle de bu olaylara dikkat çekmek, oluş sıklıklarını azaltmak vb. nedenlerle öğretmenlerin çocuk istismarı potansiyellerinin belirlenmesi önemli olacaktır.

Ayrıca şiddetin okullarda öğretmenlerce öğrenciyi eğitmek ve disipline sokmak amacıyla kullanıldığı ve bu davranışın toplum tarafından kabul edilebilir bir davranış olarak görüldüğü de bir gerçektir. Oysaki şiddetin ileride telafisi mümkün olmayan sorunlara yol açabildiği bilinmektedir.

Çocukluğunda şiddete maruz kalan insanların ileride şiddeti olağan bir davranış olarak görmesi ve belki de şiddete eğilimini arttıracaktır. Yine şiddete maruz kalan çocuklarda, zihinsel faaliyetlere yoğunlaşma yeteneğinin azaldığı; okuldaki başarı oranının düştüğü; zararlı alışkanlıklara yönelmenin hızlandığı; evden kaçma, okula devam etmeme ve okulu terk etmenin arttığı; dürüstlükten sapmanın olduğu; ceza ya da ceza tehdidi sonucunda cezadan kaçmak üzere yalan söyleme ve suça yönelmenin arttığı; düşük düzeyde benlik tasarımı ve öz saygı oluşumu, cesaretsizlik, korkaklık, silik kişilik oluşumu ve sapsmalara yatkınlığın arttığı; öfke, nefret, kin duygularının oluştuğu ve buna bağlı olarak saldırganlık eğilimleri güçlendiği; erken yaşta bedensel uyarımlara, seksüel bozukluklara ve sapsmalara

yönelmenin olabildiği; bedensel yaralanma, sakat kalma, bunun yaratacağı sinir sistemi bozukluklarının oluşabildiği ve hatta intihara kadar gidebildiği görülebilmektedir (Akbaba Altun vd., 2007; Gözütok vd., 2006; Koç, 2006; Polat, 2007a; Yıldız Arabacı, 2007, Zoroğlu vd., 2001)

Sonuçları itibarı ile çocuklara bu kadar zarar veren şiddetin okullarda zaman zaman öğretmenler tarafından uygulanıyor olmasının da bir gerçek olduğu ne yazık ki bilinmektedir. Öğretmenlerin şiddet eğilimlerinin bilinmesi ve bunların önüne geçilebilmesi çocukların sağlıklı bir ortamda eğitim almaları açısından önem kazanmaktadır.

## 1. PROBLEM DURUMU

### 1.1. Problem

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile öğretmen adayları arasında istismar potansiyeli açısından fark olup olmadığını, varsa ne gibi farklılıklar olduğunu belirlemektir.

Araştırmada, bu genel amaç doğrultusunda “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının çocuk istismarı potansiyelleri ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranacaktır.

#### 1.1.1. Alt Problemler

Probleme ilişkin olarak geliştirilmiş olan alt problemler aşağıda yer almaktadır.

1. Öğretmen adaylarının İstismar ölçümleri,
  - a) cinsiyete,
  - b) yaşa,
  - c) kardeş sayısına,
  - d) yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere,
  - e) sosyo-ekonomik düzeye,
  - f) öğrenim gördükleri sınıfa ve
  - g) öğretim türüne göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin İstismar ölçümleri,
  - a) cinsiyete,
  - b) yaşa,
  - c) yaşamlarının çoğunu geçirdiği yere,
  - d) medeni duruma,
  - e) mezuniyet derecesine,
  - f) görevine,
  - g) mesleki kıdemine,
  - h) görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin İstismar ölçümleri arasında fark var mıdır?
4. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin Yalan ölçümleri arasında fark var mıdır?
5. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin Rasgele Yanıt ölçümleri arasında fark var mıdır?

## 1.2. Tanımlar

Fiziksel İstismar: Finkelhor ve Korbin (1988) fiziksel istismarı; bir çocuğun gelişim ve işlevselliğinde devam eden bozukluklar ve yaralanmalara neden olan, çocuğa acı veren ve kaza dışı meydana gelen, insanın çocuğa yönelttiği şiddet olarak tanımlamışlardır (Akt: Kars, 1995: 5).

Duygusal İstismar: Duygusal istismar çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması, yapılan veya yapılması gerekli olan ancak ihmal edilen toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik açıdan zarar verici oldukları saptanan davranışlardır. Bu davranışlar yaş, bilgi ve pozisyon gibi özellikler ile çocuk veya gencin üzerinde güç sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından gerçekleştirilir. Bu tür davranışlar çocuğun bilişsel, duygusal veya fiziksel gelişimine hemen veya gelecekte zarar verme potansiyeli taşıyan ve zarar veren davranışlardır. (Akt.: Polat, 2007e: 230).

Cinsel İstismar: Çocuk ve erişkin arasındaki temas ve ilişki, o erişkinin veya başka birinin cinsel stimülasyonu için kullanılmışsa, çocuğun cinsel olarak istismarı olarak kabul edilir. Cinsel istismar diğer bir çocuk tarafından eğer bu çocuğun diğeri üzerinde belirgin bir gücü veya kontrolü söz konusuysa veya bariz bir yaş farkı varsa da gerçekleştirilebilir (Akt.: Polat, 2007f: 93).

İhmal: Çocuğa bakmakla yükümlü olan kişilerin bu yükümlüğünü yerine getirmemesi ve çocuğu fiziksel ya da duygusal olarak ihmal etmesi (Polat, 2007: 249).

## 1.3. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıltısı aşağıdaki gibidir:

Araştırmaya katılan öğretmenler ve öğretmen adayları kendilerine verilen veri toplama araçlarını içtenlikle ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplandırmışlardır.



#### 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinin Kdz. Ereğli ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.
2. 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Elde edilen veriler kullanılan veri toplama araçlarındaki sorularla sınırlıdır.

#### 1.5. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bu araştırmada öğretmen adayları ve öğretmenlerin çocuk istismarı potansiyellerinin yaşa, cinsiyete vb. değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği, gösteriyorsa ne gibi farklılıklar gösterdiği araştırılmıştır.

Çocuğa karşı şiddeti uygulayan genellikle tanıdığı, evi, okulu, işyeri gibi yakın çevresinde bulunan erişkinlerdir. Aile içi şiddet çocuğa anne, baba ya da evdeki diğer büyükler tarafından, okulda şiddet ise öğretmenler ve diğer görevliler ya da diğer öğrenciler tarafından uygulanmaktadır (Akt.: Şanyüz, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk istismarı potansiyellerinin bilinmesi okullarda çocuk istismarının önlenmesi açısından önemli olacaktır. Ayrıca İstismara uğramış birçok çocuğun ileride potansiyel bir istismarcı olabileceğine ilişkin mevcut araştırma bulguları (Bkz. Akbaba Altun vd. 2006; Ayan, 2007; Polat, 2007a) göz önüne alındığında ise çocukların istismardan korunmalarının ne denli önemli olduğu görülecektir. Yine bu araştırma da yurt dışında sıklıkla kullanılmakta olan Çocuk İstismarı Potansiyeli Envanteri Türkiye’de de kullanılmakta olmasına rağmen genellikle tıbbi açıdan kayda girmiş aile ya da diğer yetişkinler için kullanılmaktadır (Bkz. Kutsal, 2004). Oysa çocukları sadece aile bireyleri ya da yakın çevresindeki akrabaları veya tanıdıkları istismar etmeyebilir. Çocukların zamanlarının çoğunu okulda geçirdikleri düşünüldüğünde, öğretmenleri tarafından istismar edilme olasılığının varlığı unutulmamalıdır. Özellikle son yıllarda ana haber bültenlerinde çeşitli şekillerde öğretmenleri tarafından istismar edilen çocuklara ilişkin haberler yaygın bir şekilde yer almaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında bu araştırmada kullanılan Çocuk İstismarı Potansiyeli Envanteri’nin (ÇİPE) tıp alanı haricinde kullanılması önem arz etmektedir.

## 2. İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle çocuk istismarı ile ilgili literatüre, sonrasında da ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Çocuk İstismarı ve İhmali

#### 2.1.1. Çocuk İstismarı Kavramı

Çocuk istismarına ilişkin ilk bilimsel tanımlama adli patolog Tardieu tarafından 1860 yılında yapılmıştır. 1946 yılında Dr. John Caffey altı yeni doğan çocuk üzerinde yaptığı çalışmada, travmatik orijinli kemik kırıklarına rastlamıştır (Bekçi, 2006: 8). Dr. Henry Kepme vd.'nin, "Journal of America Medical Association"da çıkan "Dövülen çocuk" adlı makalesi ile çocuk istismarı, tıp çevrelerinin ve toplumun gündemine getirilmiştir. (Bekçi, 2006: 8; Polat, 2007c: 334; Yılmaz Irmak, 2008: 11).

İstismar ve ihmal kavramları farklı alanlarda, farklı araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Örneğin sağlık alanında çalışanlar (hemşire ve doktorlar) tıbbi açıdan değerlendirmekte yaralanmaları ya da bedende ortaya çıkan bozuklukları ele almaktadırlar. Sosyal alanlar, aile ya da çocuğun bakımından sorumlu olan sistemler ve kişiler ile bunların tutumları, bu tutumun istismar olgusunu ne derecede desteklediği konusu ile ilgilenmektedir. Hukukçular ve güvenlik güçleri ise istismar olgusunda suç ya da masumiyet delilleriyle ilgilenmektedirler (Polat, 2007a: 36).

Araştırmacılar çocuk istismarına kendi çalışma konularına ve bakış açısına göre yaklaşım göstermişler, bu da farklı tanımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Polat, 2007a: 26-27). Böylece literatürde çocuk istismarına yönelik olarak çok sayıda tanım bulunmaktadır. Örneğin, çocuk istismarı ve ihmalini, Garbarino ve Gilliam (1980), ebeveynlerin ya da çocuğun bakımından ve eğitiminden sorumlu olan kişilerin, yaptıkları ya da yapmaları gerekmesine rağmen yapmadıkları, toplum değerleri ve uzman bilgisinin birleştirilmesiyle çocuk için uygunsuz veya zararlı olduklarına karar verilen davranışlar biçiminde tanımlamaktayken Polat'a (2004) göre çocuk istismarı, "Çocuğun bakımından sorumlu olan yetişkin bireylerin,

çocuğun fiziksel, gelişimsel ve psiko-sosyal açıdan iyi olma halini olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlarıdır”. Benzer bir ifadeyle James Garbarino, çocuk istismarının çocuğa kötü muamele probleminin bir parçası olduğunu ve çocuğa karşı yapılan fiziksel, cinsel ve ruhsal bütün kötü davranışları içerdiğini belirtmiştir (Kars, 1996: 5). Çocuk İstismarı Önleme ve Sağıaltım Hareketi tarafından ise; çocuk istismarı ve ihmali, 18 yaşın altındaki çocuklara kendilerine bakmakla yükümlü kişiler tarafından fiziksel ya da zihinsel zarar verilmesi, cinsel istismar uygulanması ve mağdurun iyi olma halini engelleme şeklinde tanımlanmaktadır (Akt.: Alantar, 1989: 24). Parke ve Collmer’a (1975) göre de, aynı ülkedeki alt kültürlerde bile çocuğa muamele değişebilmekte ve sosyo-kültürel durum ailelerin çocuklarına gösterdikleri tepkiler açısından farklı olabilmektedir. Dolayısıyla ebeveyn davranışlarının hangilerinin istismar kapsamında değerlendirileceğı kültürün belirlediğı bir durumdur. Bu nedenle çocuğı psikolojik ve/veya fiziksel yönden inciten, örseleyen ve kendi kültürünün geleneksel çocuk yetiştirme biçimleri içinde yer almayan her türlü muamele çocuk istismarı kapsamında değerlendirilebilir (Akt: Aydın, 1996: 106).

Literatürde farklı tanımların yer alması ise özellikle rakamsal veriler ve görülme sıklıklarından bahsetmede karşılaştırma yapmayı güçleştirmekte ve ayrıca üzerinde çalışılan aynı grupta farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir (Polat, 2007a: 26-27).

Dünya Sağılık Örgütü 1985’de toplanarak ortak bir tanımın oluşması için konunun uzmanlarını bir araya getirerek çalışmalar yapmış ve bir tanım yayınlamıştır. Bu tanıma göre; çocuğun, sağılığını, fizik gelişimini, psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir yetişkin, toplumu veya ülkesi tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlar çocuk istismarı olarak kabul edilir. Tanım aynı zamanda çocuğun istismar veya şiddet olarak algılamadığı veya yetişkinlerin istismar olarak kabul etmediğı davranışları da içine alır. Davranışın mutlaka, çocuk tarafından algılanması veya yetişkin tarafından bilinçli olarak yapılması koşul değildir (Polat, 2007a: 26-27).

1999 yılındaki Dünya Sağılık Örgütü Çocuk İstismarını Önleme Toplantısı Raporunda ise, çocuk istismarı ve ihmali, “çocuktan sorumlu olan kişilerin

kendilerine duyulan güveni ya da fiziksel güçlerini kullanarak çocuğun gelişimine, sağlığına ya da yaşamına zarar veren ya da vermekle sonuçlanabilecek davranışlarda bulunması” olarak tanımlanmıştır (Runyan vd. 2002: 59).

Polat’a (2007a) göre; insanlık tarihi kadar eski olan çocuk istismarının çok geniş perspektifte ele alınması gerekmektedir. Çocuk istismarı, değişik disiplinler içerisinde multidisipliner olarak çalışılması gereken bir konudur. Genel olarak çocuğun bakımından sorumlu olan erişkin bireylerin çocuğun fiziksel, gelişimsel ve psikososyal açıdan iyi olma halini olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlarını içeren çocuk istismarı olgusu oldukça geniş bir yelpaze üzerine yayılmıştır.

### **2.1.2. Çocuk İstismarı Türleri**

Son yıllarda araştırmaların odağı haline gelen çocuk istismarı gruplandırılarak incelenmektedir. Polat (2007a) çocuk istismarının dört temel grupta incelendiğini belirtmiştir. Bunlar:

1. Fiziksel istismar
2. Cinsel istismar
3. Duygusal istismar ve
4. İhmal’dir.

#### **2.1.2.1. Fiziksel İstismar**

En yaygın rastlanılan ve belirlenmesi en kolay olan istismar tipidir. Fiziksel istismar en geniş anlamda "çocuğun kaza dışı yaralanması" şeklinde tanımlanabileceği gibi "Fiziksel hasara neden olan kırıkların, yanıkların, kesiklerin ortaya çıkmasına yol açan istismar" olarak da tanımlanabilir. En sık rastlanılan şekli çocuğu dövmektir. Bir tokattan, çeşitli objelerin kullanımına kadar uzanan cezalandırma yöntemlerini de kapsar. Fiziksel istismarda Çocuğun kaza haricinde yaralanması ve örselenmesi söz konusudur (Polat, 2007a: 45).

Wekerle vd.’ne (2006) göre, fiziksel istismar, çocuğun vücudunun herhangi bir bölümüne kaza dışı bir yaralanma ile sonuçlanabilecek şekilde kasıtlı olarak güce başvurmaktır. Bu, çocuğa bir kez vurmayı ya da süreklilik gösteren bir durumu içerebilir. Fiziksel istismar; tekmeleme, sarsma, ısırma, yakma, zehirleme, su altında

tutma, diğ er tehlikeli ve zararlı güç kullanımını ya da men etme (tuvaletle kilitleme, sandalyeye bağ lama vb.) davranış larını iç erebilir.

Finkelhor ve Korbin (1988) fiziksel istismarı; ç ocuğ un geliş im ve fonksiyonlarında sürekli bozukluklar ve yaralanmalara neden olan, ç ocuğ a acı veren ve kaza dış ı meydana gelen, ç ocuğ a yön eltilen ş iddet olarak tanımlamış lardır (Akt: Kars, 1995: 5). Kulaksız oğ lu'na göre ise ç ocuğ un ve gencin anne-babası ve diğ er yetiş kinler tarafından bedensel olarak ö rselenmesini iç eren fiziksel istismar yetiş kin tarafından yapılan sürekli ve sistemli bir davranış biçimidir (Kulaksız oğ lu, 1999: 191).

UNICEF ise fiziksel istismarı, kazara olmayan, yasaklanmış , ç ocuğ a acı veren, geliş me ve iş levselliğ inde sürekli zarara yol aç abilecek ş iddet hareketlerinin yapılması olarak tanımlamış tır (Akt.: Kars, 1995: 6).

Polat (2007d) fiziksel istismar için ç ok sayıda tanım olmasına karş ın hepsinin ortak noktasının, ç ocuğ un sağ lığ ını olumsuz etkileyen ve vücutta iz bırakan lezyonların ve yaralanmaların bulunması olduğ unu belirtmiş tir. Ayrıca fiziksel istismarın çe ş itli kategorilerde incelendiğ i ve farklı alt baş lıkların bulunduğ u görüldüğ ünü ifade etmiş tir.

Fiziksel istismar, istismarı yapan kiş ilere göre; aile iç inde ç ocukların kaza dış ı yaralanmaları sonucu ortaya ç ıkan “*Ebeveyn tarafından istismar*” ve okul, yuva, yetiştirme yurdu veya kamp gibi kurumlarda yönetici ya da ö ğ retmenler tarafından uygulanan “*Kurumda istismar*” olguları olarak sıralanmaktadır. Ayrıca uygulanma şek line göre de; İstismarın bir alet kullanılmaksızın yapıldığ ı; tokat atma, yumruk atma, itip-kakma, tekmeleme, sarsma ve ç imdikleme gibi uygulamalar ile ç ocukta lezyonların oluş masına sebebiyet veren “*Aletsiz Saldırı lar*” ile istismarın genellikle kemer, kayış , herhangi bir ev eş yası (telefon, tava, vb.), hortum, sigara, ütü veya sıcak su gibi bir alet kullanılarak ç ocukta çe ş itli lezyonların oluş masına sebebiyet veren “*Aletli Saldırı lar*” olmak üzere iki şekilde incelenmektedir (Polat, 2007d: 59-60).

### 2.1.2.2. Duygusal İstismar

İstismar türleri içerisinde gündelik yaşamda en sık rastlananlardan birisi duygusal istismardır. Duygusal istismar da fiziksel ve cinsel istismarda olduğu gibi somut fiziksel bulgular bulunmamakta ve tek başına bulunabileceği gibi, çoğu olguda diğer istismar türleriyle birlikte de bulunabilmektedir (Polat, 2007e: 229). Dolayısıyla da, duygusal istismar, istismar türleri arasında yapılan eylemler ve sonuçlar açısından görülüp ölçülebilmesi en güç olanıdır (Akt.: Kars, 1995: 8). Çünkü bir davranış modeli (örneğin, aşırı koruyuculuk) bebeklik döneminde normal kabul edilirken gelişim döneminde duygusal istismar sınıfına girebilmektedir (Polat, 2007e: 229).

Garbarino duygusal istismarı, “çocukların benlik saygısı ve kişiler arasında ilişki kurma becerilerinin gelişimini kabul etmeyen ya da cezalandıran tutumları içeren davranışlar” olarak tanımlamış, 1986’da ise Garbarino’nunda içinde bulunduğu bir grup araştırmacı duygusal istismarı “aile, bakıcı ya da çocuğun bakımından sorumlu kişiler tarafından yapılan veya yapılması ihmal edilen, toplumsal değerler ya da uzmanlar tarafından uygunsuz, zarar verici olarak değerlendirilen eylem ya da eylemsizlikler” olarak tanımlamışlardır (Akt.: Polat, 2007e: 229).

UNICEF ise duygusal istismar ve ihmali, çocuğun nitelik kapasite ve arzularının devamlı kötülenmesi, sosyal ilişki ve kaynaklarla ilişkiden yoksun bırakılması, çocuğun sürekli olarak insanüstü güçlerle, sosyal açıdan ağır zararlar verme veya terk etme ile tehdit edilmesi, çocuktan yaşına ve gücüne göre olmayan taleplerde bulunulması ve çocuğun, topluma aykırı düşen çocuk bakım yöntemleri ile yetiştirilmesi olarak tanımlamıştır (Akt.: Kars, 1995: 8).

1983 yılında toplanan uluslararası duygusal istismar toplantısında da, duygusal istismar için fikir birliğine varılan ve "Duygusal istismar çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması, yapılan veya yapılması gerekli olan ancak ihmal edilen toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik açıdan zarar verici oldukları saptanan davranışlardır. Bu davranışlar yaş, bilgi ve pozisyon gibi

özellikler ile çocuk veya gencin üzerinde güç sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından gerçekleştirilir. Bu tür davranışlar çocuğun bilişsel, duygusal veya fiziksel gelişimine hemen veya gelecekte zarar verme potansiyeli taşıyan ve zarar veren davranışlardır." şeklindeki tanım yapılmıştır (Polat, 2007e: 230).

Janson'a göre, duygusal istismar, mağdurun benlik değeri, duyguları, kişiliği ve inançları sürekli olarak zarar gördüğünde, alçaltıldığında ortaya çıkar. Psikolojik istismar ise, mağdurların kendisini aşağılanmış, mahcup ve küçük düşürülmüş hissetmesini amaçlayan huzursuz edici ve küçültücü hareketlerde bulunma, fiziksel zarar vermekle tehdit etme, kafa karışıklığı yaratmak için çelişkili ve korkutucu mesajlar vermektir (Akt.: Sarıbeyoğlu, 2007:26).

Duygusal istismarın belirgin varlığıyla tüm kötü muamele türlerine eşlik ettiği görülmektedir. Kötü muamelenin belirgin davranışları arasında; reddetme, aşağılama, yalıtma, ad takma, aşırı şekilde bağırma, küfretme ve yıldırma bulunmakta, bu davranışlar uzun dönemde fiziksel istismardan daha büyük psikolojik zararlar sonuculanmaktadır (Wekerle, Miller, Wolfe ve Spindel, 2006: 11).

Polat (2007e) çocuğa kötü muamele probleminin medeniyetin başlangıcından beri süregeldiğini, ancak bu konudaki kapsamlı çalışmaların oldukça yakın bir zamanda başlamış olduğunu belirtmektedir. Çocuk bakımı kültürden kültüre farklılık gösterdiği için hangi davranışların kabul edilebilir hangilerinin ise kabul edilemez olduğu kültüre bağlı olarak değerlendirilmelidir. Bütün kültürlerde çocuklara kötü muamelelerin bir yeri ve tanımı vardır. Bir kültürde kabul edilebilir ve edilemez çocuğa yönelik muameleleri birbirinden ayırmak için o kültürü iyi tanımak gerekir (Polat, 2007a: 33). Bir başka ifade ile psikolojik kötü muameleyi tanımlarken kültüre özgü tavırlar, değerler, çocuk yetiştirmeyle ilgili inançlar ve aile özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk üzerinde duygusal baskı yaratan eleştirme, aşağılama, çok yüksek beklentilere sahip olma, karar vermesi için fırsat tanımama, erkek çocukları kız çocuklarından üstün tutma, ebeveyn çatışmalarında çocuğu ebeveynlerden birinden taraf olmaya zorlama gibi bazı davranışlar psikolojik kötü muamele olarak kabul edilmiştir (Akt.: Sarıbeyoğlu, 2007:27).

Duygusal istismara reddetme (rejection), tek başına bırakmak (isolating), Yıldırma (terrorizing), suça yöneltme (corrupting), duygusal tepki vermeyi reddetme (denying emotional responsiveness), aşağılama (degrading), kendi çıkarına kullanma (exploiting)ve vaktinden önce yetişkin rol verme (adultifying) gibi ebeveyn davranışları neden olur (Polat, 2007e: 234-235).

Taşdelen'in (1995) de ifade ettiği gibi, psikolojik kötü muamelenin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde uzun dönem olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda duygusal istismar vakalarının %47'lik bölümü 12-17 yaş arasındadır (Karaca, 2001:6). Araştırmalar istismar görmeyen çocuklarla karşılaştırıldığında istismar gören çocukların ciddi davranışsal ve duygusal problemlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çocuklar zayıf ilişkilere, düşük empati düzeyine, zayıf okul uyumu ve akademik performansla sahiptirler (Taşdelen, 1995: 2).

### **2.1.2.3. Cinsel İstismar**

Cinsel istismar karmaşık bir olay olup hukuki, sosyal ya da psikolojik açıdan ele alındığında farklı değerlendirmelerle karşılaşılabılır. Ayrıca çocuğa yönelik cinsel sataşmalar iğrenç, kirli, kötü yasak davranışlar olarak görüldüğü içinde bu konuda bilgi edinmek zorlaşmaktadır (Günçe, 1991: 125).

Polat (2007f) cinsel istismarın çocuk istismarı tipleri içerisinde saptanması en zor istismar türü olduğunu, çoğunlukla gizli kalan ve gün yüzüne çıkmayan cinsel istismarın özellikle kısa ve uzun dönemli etkilerinin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Çocukta cinsel istismar için literatürde pek çok terim kullanılmakla beraber yeterli ve spesifik bir tanımlamanın getirilemediğini, olguların sınıflanmasında bazen karışıklıklar olduğunu da vurgulamaktadır.

Örneğin, UNICEF cinsel istismarı “yetişkinlerin cinsel doyum için çocukla ilişki kurması; para için fuhuş ve pornografiye yöneltilmesi” (Akt.: Kars, 1995: 7) olarak tanımlarken, Kempe ve Kempe cinsel istismarı “bağımlı ve gelişimsel olarak olgunlaşmamış çocuk ve adolesanların bilinçli olarak onay vermeye muktedir olmadıkları, bütünüyle algılayamadıkları veya ailevi rollerle ilgili sosyal tabulara ters



düşen cinsel aktivitelerde taraf olmaları” (Akt.: Polat, 2007f: 93) şeklinde tanımlamaktadır. Wekerle vd. (2006) ise cinsel istismarı, “çocuk bir yetişkin ya da ergen tarafından cinsel amaçlı olarak kullanıldığında ortaya çıkan ve genellikle bir çocukla kendisinden en az 5 yaş büyük birisi ya da bir ergenle kendisinden en az 10 yaş büyük birisi arasındaki cinsel deneyim” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle çocuk cinsel istismarı, “çocuk ya da ergenle baskı ya da zorlama ile cinsel temas” olarak tanımlanabilir (Kaufman, Barber, Mosher ve Carter, 2002: 27). Genel olarak yapılan tanımlar incelendiğinde de, cinsel istismarın yaşça büyük olan bir kişinin (çocuk ya da yetişkinin) yaş, güç vb. özellikler açısından kendinden daha zayıf olan bir kişi (çocuk ya da ergen) ile ilişki kurması şeklinde olduğu görülmektedir.

Çok sayıda tanımın olmasından kaynaklanan karışıklı ve tutarsızlıkları önlemek için Amerikan Ulusal Çocuk İstismarı ve İhmali Merkezi 1991 yılında yayınlamış olduğu cinsel istismar tanımı benimsenmiştir. Bu göre cinsel istismar “Çocuk ve erişkin arasındaki temas ve ilişki, o erişkinin veya başka birinin cinsel stimülasyonu için kullanılmışsa, çocuğun cinsel olarak istismarı olarak kabul edilir. Cinsel istismar diğer bir çocuk tarafından eğer bu çocuğun diğeri üzerinde belirgin bir gücü veya kontrolü söz konusuysa veya bariz bir yaş farkı varsa da gerçekleştirilebilir.” şeklinde tanımlanmıştır (Akt.: Polat, 2007f: 93).

Yapılan araştırmalar şiddet suçları içinde en hızlı artış gösteren suç türünün cinsel suçlar olduğunu göstermektedir. İstatistiksel verilere göre de kurbanların büyük bir bölümünün çocuk olduğu ve özellikle küçük yaştaki çocuklar arasından seçildikleri, kız çocukların erkek çocuklara oranla daha çok cinsel istismara uğradığını, erkeklerin ise kadınlara oranla daha çok cinsel istismar uyguladıklarını göstermektedir. Ayrıca her yaş grubundan istismar kurbanı olmakla birlikte özellikle 4-9 yaş arası çocukların cinsel istismar açısından risk grubu oluşturduğu belirtilmektedir (Polat, 2007f: 99).

Cinsel istismarın türü saldırının şekline göre farklılaşmaktadır. Günçe (1991) bu saldırıları 3 grupta toplamaktadır:

1. Dokunma olmadan yapılan istismarlar: bu tür saldırılarda; sözel sataşmalar, açık saçık telefon konuşmaları, teşhircilik, röntgencilik yer almaktadır.
2. Dokunmanın yer aldığı istismarlar: bu tür saldırılarda; yetişkinin çocuğun vücuduna cinsel amaçlı olarak dokunması söz konusudur. Bu olay çocuğun cinsel organına dokunmayla başlayıp, cinsel birleşmeye teşebbüs ve cinsel birleşmeye kadar çeşitli şekillerde olabilir. Bu olaylar esnasında fiziksel istismar da görülebilir.
3. Şiddet kullanarak yapılan istismarlar: bu tür saldırılarda ise; şiddet kullanılarak yapılan istismarlar yer almaktadır.

#### **2.1.2.4. İhmal**

Çocuk ihmali "Çocuğa bakmakla yükümlü olan kişilerin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi ve çocuğu fiziksel ya da duygusal olarak ihmal etmesi" olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2007b: 249). İhmale ilişkin bir diğer tanıma göre ise ihmal, "çocuğun yaşının gerektirdiği barınma, giyim, eğitim, gözetme, yönlendirme, tıbbi bakım, fiziksel, zihinsel ve duygusal kapasitelerinin gelişimi için gerekli olan diğer temel ihtiyaçlarının karşılanması konusunda başarısız olunması" dır (Akt.: Bekçi, 2006: 3).

Çocuk ihmali (neglect) veya pasif çocuk istismarı ana baba veya bakıcılann çocuğun iyi yetişmesi, iyi durumda olabilmesi için bakım, koruma, beslenme, giyim, tıbbi bakım ve eğitimin gibi gerekli ihtiyaçlarının karşılanmaması durumudur (Polat, 2007b: 249). Genellikle ailenin veya çocuktan sorumlu kişilerin, çocuğa karşı en temel yükümlülüklerini yerine getirmemesi ya da çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmaması durumu olarak da tanımlananan ihmali istismardan ayıran en temel nokta istismarın aktif, ihmalin ise pasif bir olgu olmasıdır (Kars, 1995: 21).

Yeterli yiyecek, barınma, güvenlik ve sevgi gibi temel insani ihtiyaçları karşılama konusunda ebeveynlerin başarısızlığı sonucu ortaya çıkan çocuk ihmalinde normalde, tek bir yoksunluktan söz edilemez; kötü bir fiziksel bakım tablonun yanında zihinsel uyarım ve duygusal tatminin de olmadığı görülür (Tower, 2005: 68; Polat, 2007b: 249).

İhmal, fiziksel ve duygusal olmak üzere ikiye ayrılabilir. Fiziksel ihmal kolaylıkla belirlenebilirken duygusal ihmale ilişkin bulgular zor saptanabilir. Çocuk yüzeysel olarak iyi bakıldığı izlenimini verebilir, bu durumda da çocuğun büyüme ve gelişme örüntülerine bakarak ipucu bulmaya çalışılmalıdır (Polat, 2007b: 249-250).

İhmal ayrıca fiziksel ihmal, duygusal ihmal, tıbbi ihmal, akıl sağlığı ihmali ve eğitimsel ihmal olmak üzere gruplandırılarakda incelenebilmektedir (Erickson ve Egeland, 1996: 7-8). Yine ihmal çocuk bakımı ile ilgili başarısızlıkları içermekte olduğu için çeşitli ihmal türleride tanımlanmıştır. Koruma gözetim ihmali, sağlıkla ilgili bakımı reddetme ya da erteleme, denetleme ihmali, terk etme, barınma sağlama konusundaki yetersizlik, kişisel hijyen, ev kazaları ya da besleme ile ilgili ihmal ve eğitimsel ihmal bunlardan bazılarıdır (Sarıbeyoğlu, 2007: 23).

### **2.1.3. Yaygınlık**

Çocuk istismarındaki yaygınlık oranı çocuk istismar ve ihmali maruz kalan birey sayısının genel nüfus sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Son bir yıl içinde yaşanan çocuk istismar ve ihmal olayları ele alındığında yıllık yaygınlık oranı, yaşam boyu görülen çocuk istismar ve ihmal olayları ele alındığında da yaşam boyu yaygınlık oranları elde edilmektedir. Vaka oranı ise araştırma için belirlenen sürede çocuk istismar ve ihmal nedeniyle hastane, polis ve sosyal servisler gibi kurumlara başvuran ve çocuk istismar ve ihmali maruz kaldığı kesinleşen yeni vakaların genel nüfusa oranıdır. Vaka oranına, tekrarlayan vakalar ve araştırma süresinden önce başvurmuş olan vakalar dahil edilmediği için vaka oranının yaygınlık oranına göre daha küçük olması beklenir ve yapılan araştırmalardan da bu doğrultuda sonuçlar alınmaktadır (Akt.: Yılmaz Irmak, 2008: 13).

Çocuk istismar ve ihmalinin yaygınlığına ilişkin bir görüş edinmek için Dünya Sağlık Örgütü'nün 2000 yılına ilişkin tahminlerine göz atılması uygun olacaktır. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, 2000 yılında 15 yaşın altındaki 57,000 çocuğun istismar nedeniyle öldüğü tahmin edilmektedir. Bu durum bölgelere ve ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre değişmektedir. Gelişmiş ülkelerde 5 yaş altındaki çocuklar açısından riske bakıldığında, kız çocuklar için yüzbinde 1.8, erkek çocuklar için 2.2; gelişmekte olan ülkelerde kız çocuklar için yüzbinde 5.1, erkek çocuklar için 6.1; az

gelişmiş ülkelerde ise kız çocuklar için yüzbinde 12.7, erkek çocuklar için 17.9 olduğu görülmektedir. ABD’de 1995 yılında yapılmış olan ailelerin çocuklarını disipline etmeleri ile ilgili bir çalışmada her 1000 çocuktan 49’unun fiziksel istismara maruz kaldığı bulunmuştur (Runyan vd., 2002: 60). Çocuk istismar ve ihmaline ilişkin bu tahminler hiçte azımsanacak tahminler değildir. Türkiye’de fiziksel ve duygusal olarak örselenen çocukların oranını belirlemek amacıyla farklı illerde gerçekleştirilen bir araştırmadan elde edilen verilere göre de, geniş ailelerde örselenen çocuk oranını %36 iken, çekirdek ailelerde bu oran %32.8 olarak tespit edilmiştir (Bilir vd., 1991a: 49-52).

#### **2.1.4. Çocuğu İstismar Edenler Kimlerdir?**

Çocuğa karşı şiddeti uygulayan ya da çocuğu istismar edenler genellikle tanıdığı, evi, okulu, işyeri gibi yakın çevresinde bulunan erişkinlerdir. Aile içerisinde çocuğa anne, baba ya da evdeki diğer büyükler tarafından şiddet uygulanabilir bir diğer ifade ile çocuk istismar ve ihmal edilebilir.

Çocuklarını istismar ve ihmal eden ailelerde anne babaların özellikleri incelendiğinde özellikle annelerin yaşı çok genç olduğu, anne babaların kendi geçmişlerinde örselenme ve reddedilme deneyimlerinin olduğu ya da örselenen bir kardeşe tanık oldukları, özgün kişilik bozukluklarına sahip oldukları, öz saygılarının düşük, yetersizlik ve değersizlik duygularına sahip oldukları görülmektedir. kendilerini değersiz ve sevilmeyen kişiler olarak algılamaları sonucunda kendisini sevecek birinin olması isteği ile çocuk sahibi oldukları ve bu nedenle de çocuktan gerçek dışı beklentilerinin söz konusudur. Ayrıca anne mental yönden donuk ya da nörotik özelliklere sahip olması, babanın saldırgan ve suç kaydı olması, ev düzeninin normal ya da düzensiz, kirli ve bakımsızdır veya obsesif bir şekilde temiz ve düzenli olması, evlilikle ilgili ciddi problemlerin olması, işsizlik, borçlar, kalabalık aile, anne baba arasındaki çatışmalar, anne babanın sosyal çevrelerinin kısıtlı olması, anne ya da babanın üvey olması da çocuğun örselenmesine sebebiyet verebilir (Bilir vd., 1991a: 47-48).

Okulda çocuğa yönelik şiddet ise öğretmenler ve diğer görevliler ya da diğer öğrenciler tarafından uygulanmaktadır. Bunlara ek olarak zihinsel ya da bedensel

özürlü, hiperaktif ya da uyum güçlüğü çeken çocuklar şiddete daha sık maruz kalmaktadır. Okulda ise; çok kalabalık sınıflar, sosyal baskılar, disiplin yöntemi olarak dayanın kabul görülmesi ya da öğretmenin kişilik yapısına bağlı olarak şiddeti ya da istismarı artabilmektedir. Yapılan çalışmalarda dayak atan öğretmenlerin kendilerinin de geçmişte evde ve okulda dövüldükleri saptanmıştır (Tan, 1991: 62)

Bunun yanı sıra çocuklar; kreşler, yuvalar, bakım evleri gibi kurumlarda da şiddete maruz kalabilmektedir. Buralarda uygulanan şiddet diğer yerlerde olduğu gibi fiziksel, duygusal ya da cinsel istismar şeklinde olabilir.

### **2.1.5. Çocuk İstismarı ve İhmalinin Gelişimsel Sonuçları**

Çocukların istismar ve ihmali sonucunda bir takım gelişimsel sorunlar yaşanmakta olduğu bilinmektedir.

Lynch'e (1991) göre istismar ile organik nedeni olmayan büyüme yetersizliği arasında bir ilişki vardır. Fiziksel istismara uğramış çocuklardan oluşan örneklem gruplarında büyüme geriliğinin yüksek oranda görüldüğünü belirtmektedir. Organik nedeni olmayan büyüme yetersizliği, fiziksel ihmalin bir göstergesi olabileceği gibi aynı zamanda duygusal istismar veya ihmalinde bir göstergesi olabilir.

Wekerle vd. (2006) araştırmalarının fiziksel istismar (diğerlerine düşmanca amaçlar atfetmeyle birlikte) ile öfke görüntüleri ve tehdit belirtilerine karşı daha fazla duyarlılığa sahip olma arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Özellikle ergenlikte saldırgan eğilimler, kavgaya karışma, kamu düzenini ihlal eden suçlar ya da diğer tür suçları işleme gibi daha ciddi davranış problemleri geliştirmeye neden olmaktadır.

Fiziksel istismar, zihinsel ve fiziksel özüre yol açan şiddetli nörolojik zararlarla sonuçlanabilir. Aileleri tarafından istismar ve ihmal edilmiş çocuklardaki gelişimsel sorunların çoğu fiziksel hasarın doğrudan bir sonucu olarak değil uyarılma, olanak ve özendirme eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bazen şiddetli yoksunluk nedeni ile doğuştan her yönden normal olan bir bebek sonradan büyük bir gerilik gösterebilir (Lynch, 1991: 42). Çocukların özellikle ilk çocukluk döneminde maruz kaldıkları kötü muamele davranışlarını içselleştirdikleri uzun vadede bu içselleştirmenin farklı

şekillerde ortaya çıktığını ifade edilmektedir. Ergen ya da yetişkin öğrendiği bu davranış kalıbını sorun çözmede bir yöntem olarak benimseyebilir ve bir şiddet uygulayıcısı olabilir (Mangalçı, 2002: 3).

İstismar ve ihmale uğramış çocukların gelişim profiline bakıldığında ise sıklıkla okul öncesi dönemde konuşma gecikmesi olduğu görülmektedir. Çünkü istismar ve ihmal edici ailelerde çocuklara yeterli sözel uyaran sağlanmamaktadır ve bu durum çocuğun sözel iletişim becerileri kazanmasını engeller. Dil geriliği ise çocuğun yaşı büyüdükçe okul başarısızlığına yol açabilir. Hatta sözel ve sözel olmayan zeka puanları arasındaki bu farklılık yetişkinlikte de devam edebilir (Lynch, 1991: 42).

İstismar ve ihmale uğramış olan çocukların davranışlarında da bir takım sorunlar görülebilir. Fiziksel olarak örselenen çocuklar yetişkinlerle temas kurmaktan kaçınırlar ve bir yetişkinin kendilerine dokunmasından ve yaklaşmasından ürkerler. Anne babalarından belirgin bir şekilde korkarlar, zaman zaman gözlerini bir noktaya dikip donuk bir şekilde bakarlar, çevreyi dikkatle inceler, 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. Aşırı saldırgan veya aşırı içedönük ve çekingen çocuklardır. Yetişkinlerin ilgisini çekebilmek için kolayca olumsuz ve yanlış davranışlar gösterebilir, fark gözetmeksizin herkesten sevgi beklerler. Kişilerle yüzeysel ilişki kurar, ev ortamından uzakta olmayı tercih ederler (Bilir vd., 1991a: 46). Bu çocuklar davranışlarını yetişkinlerden aldıkları ip uçlarına göre ayarlarlar, ciddi psikolojik rahatsızlık belirtileri gösterebilirler, yaşı küçük olan çocuklar bazen otistik özellikler gösterebilirler. Yaşı büyük olan çocuklar ise antisosyal davranışlarla ilgi çekmeye çalışırlar. Bu çocuklarda dikkatin dağılması, direnç, asi davranışlar, pasif reddetme ve konuşmama gibi davranışsal sorunlar da gösterirler. Benlik saygıları, gelecek konusundaki beklentileri ve okul başarıları düşüktür (Lynch, 1991: 42-44). Kötü muamele mağdurlarının akademik performanslarında ani değişikliklerin yaşanması yaygındır. Bu çocuklarda okulda başarısızlık, okuldan alıkoyma ve diğer

eğitim b6l6mlerine sevk etmeyle ilgili artan risk, okulu asma ve okuldan atılma gibi daha kronik okul problemleri g6r6lebilir (Horton ve Cruise, 2001: 23).

Ebeveynlerinin destek ve ilgisinden yoksun olan, k6t6 muameleye maruz çocuklar kendilerini diğerlerinden farklı g6rmekte, mağdur haline gelmekten sorumlu olmadıklarını anlamak için m6cadele etmektedirler ve bir çoğu k6t6 muamele g6rmesini kendi suçu olarak algılamakta bu muameleyi hak ettiğine inanmaktadır ve bunun sonucunda da benlik saygısı d6ş6k olmaktadır. Bu ocuklarda aşıırı ie d6n6kl6k, aşıırı pasiflik, her Şeye boyun eğme, dış kontrol odaklı olma, mantıksız isteklerde bulunma, uyku bozuklukları, olumsuz benlik kavramı, depresyon, aşıırı kaygı, fobi ve obsesyonları içine alan nevrotik tepkilerin yanı sıra yıkıcı davranışlar, hırsızlık, yalan s6yleme, zulmetme gibi antisosyal davranışlar veya intihara teşebb6s g6r6lebilir (Kars, 1996: 27).

K6t6 muameleye karşı 6fke ve saldırganlık duygusal bir tepki olarak ortaya çıkmakta, bazı çocuklar istismar eden kişiye bazıları da istismar ve ihmale uğramasını 6nlemede başarılı olamayan ya da olayı açıklarken kendisine inanmayan kişiye 6fkelenmektedirler. Herkese genellenen bu 6fke çocuğu davranışsal ve kişilerarası ilişkilerde zorluklara y6neltebilmektedir (Horton ve Cruise, 2001: 21).

Duygusal olarak 6rselenen çocuklarda da genellikle parmak emme, ısırma, sallanma, en6rezis, beslenme bozukluğu, saldırganlık, zulmetme, hırsızlık gibi antisosyal davranışlar yaygın olarak g6r6lebilir. Bu ocuklarda uyku bozuklukları, oyun oynamaktan çekinme ve gerçek dışı korkular gibi n6rotik 6zellikler ile histeri, obsesyon, kompulsiyon, fobiler ve hipokondria gibi psikon6rotik tepkiler g6r6lebilir. Duygusal 6rselenme ve ihmal durumlarında intihar girişimi vakalarına da rastlanabilir (Bilir vd., 1991a: 47).

Cinsel istismarın ocuk 6zerindeki etkilerine bakıldığında, klinik bilgiler, kimi sorunların s6rekli olarak ortaya çıktığını g6stermekte, bu sorunlar arasında d6ş6k benlik-saygısı, ilerideki cinsel uyumda zorluklar (ok eşlilik ile birlikte) ve fahişelik ya da tam tersi cinsel etkinlikten tamamen kaçınma yer almaktadır. Ayrıca

depresyon, ergenlerde evden kaçma ve kendine zarar verme davranışları da belirlenmiştir (Oates, 1991: 138).

## 2.2. Çocuk İstismarı ve İhmaline İlişkin Kuramlar

Corby (2006), çocuk istismarı alanında çalışan sağlık ve sosyal yardım uzmanlarının neden bu tür istismarlar olduğu sorusuna, bu istismarları gerçekleştiren kişilerin ve buna maruz kalan çocukların ne tip insanlar olduğu sorusundan daha az önem verdiklerini ve bunun olası sebebinin ise, bu iki sorunun bu tür olayların tahmininde ve önlenmesinde daha doğrudan etkiye sahip olduğuna inanılması olduğunu belirtmiştir. Çünkü risk altındaki kişiler tespit edilebilirse bu konuda bir şeyler yapılabilir. Çocuk istismarının neden meydana geldiği sorusu, çocuğu koruma çalışmaları için doğrudan bir öneme sahip değildir. Ancak Corby'ye (2006) göre, çocuk istismarının neden meydana geldiğini anlamaya çalışmak, normalde açıklanamaz gibi görünen olaylar üzerinde çalışanlara daha kontrollü hissettirmesi, müdahale ve tedavi için yol gösterici olması ve bu alanda politika oluşturmaktan sorumlu olanları bilgilendirmesi gibi işlevlere sahip olduğundan dolayı çocukların istismardan korumasına büyük katkı sağlamaktadır.

Çocuk istismarına teorik bakış açıları çocuk istismarının nedenlerine dayandırılmış olup çocuk istismarına teorik bakış açısının üç ana grupta toplanabilir. Bunlar; istismarda bulunan kişilerin içgüdüsel ve psikolojik özelliklerine odaklanan *psikolojik teoriler*; istismarcı, çocuk ve mevcut çevre arasındaki ilişki dinamiklerine odaklanan *sosyo-psikolojik teoriler* ve çocuk istismarının var olmasının en önemli sebebinin sosyal ve politik koşullar olduğunu vurgulayan sosyolojik perspektiflerdir (Corby, 2006: 155).

Bu teoriler Corby'nin (2006) ele aldığı şekilde aşağıda açıklanmaktadır.

### 2.2.1. Psikolojik Teoriler

Psikolojik teorilerin içerisinde biyoloji, bağlılık teorisi, psikodinamik teori, öğrenme teorisi ve bilişsel yaklaşımlar yer almaktadır.



### **2.2.1.1. Biyoloji ve Çocuk İstismarı**

Corby'ye (2006) göre, biyolojik teori, bağıllık ve psikodinamikler gibi bazı anahtar teorilere destek olarak kullanılmasına rağmen, son zamanlara kadar doğrudan çocuk istismarının anlaşılması için kullanılmamıştır. Ancak, 1970 ve 1980'li yıllarda sosyal davranışın açıklanmasında çevrenin rolünü ortaya koymak için sosyo-biyoloji alanı ortaya çıkmış olup sosyo-biyologlar çocuk istismarının da içlerinde bulunduğu birçok Darwin teorisini işleme koymuşlardır.

Reite insanlar ve insan olmayan primatların temelde aynı evrim tarihini paylaştığını, davranış sistemlerinin birçoğunun biyolojik olarak belirlendiğini belirtmiş çocuk ilgisi ve ilgisizliği konusunda insan ve hayvanların davranışları arasında birçok ortak yön olduğu görüşünü ortaya koymuştur. İlk anne-bebek bağıllığı döneminde cinnet ya da rahatsızlık durumlarında, aşırı kalabalık veya sosyal destek eksikliği gibi çevresel stresler olduğunda hayvanlarında istismarda bulunduğunu ifade etmiştir. Benzer biçimde, diğer yazarlar da çocuk istismarının belli çeşitleri arasında kıyaslamalar yapmışlardır. Sosyo-biyologlar en genel açıdan, üvey aile ve geçici aile durumları ile çocuk istismarı ele almışlar ve hayvan dünyasında bazı genetik olmayan anne babaların yavrulara çok zalim davrandıklarına, ancak diğer yandan yavru kuşların ve hayvanların akraba olmayan hayvanlar tarafından beslendiği ve korunduğu fedakarlık durumlarına da dikkat çekmişlerdir. Terk edilmiş ya da ihmal edilmiş çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda da bu çocuklarda bazı tamir edilemez beyin hasarlarının oluştuğu, iletişim ve ilişki kurma kapasitelerinin etkilediği de görülmüştür. Dolayısıyla, sosyo-biyologların teorilerinin çoğu abartılı görünmekle birlikte genetik kapasitenin ve içgüdünün bazı davranışlarda rol oynadığı ve görmezden gelinmemesi gereken bir değişken olduğu unutulmamalıdır (Corby, 2006: 156-157).

### **2.2.1.2. Bağıllık Teorisi ve Çocuk İstismarı**

Bağıllık teorisi, eklektik dayanakları olan yeni ve ucu açık bir teoridir. Psikanalitik teorinin, özellikle de Freudcu içgüdü ve metapsikolojinin bir revizyonu olarak amaçlanmış, kontrol-sistemleri teorisi ve bilişsel psikolojinin yanı sıra etoloji

(davranış bilimi) ve evrim teorisi gibi biyolojik disiplinlere vurgu yaparak bu günlere taşınmıştır (Akt.: Corby, 2006: 158).

Bağlılık teorisinin temel prensiplerini John Bowlby ortaya koymuştur. John Bowlby İkinci Dünya Savaşı'nın hemen sonrasında küçük çocukların anneden yoksunluğunun etkileri üzerine çalışmalar yapmıştır. Başlangıçta, psikodinamik teoriye dayanan (anne ile çocuk arasındaki sürekli ödüllendirici bağlılığın çocuk için sağlıklı bir benlik duygusu geliştirmesine yardımcı olduğu şeklindeki) ve çocuğun hayatının ilk 5 yılı içerisinde annesinden ayrılmasının duygusal gelişimi üzerinde kötü etkilere sebep olduğu üzerine bir teori kurmuş ve bu durumunun sonraki hayatlarında psikolojik ve sosyal zorluklara yol açabildiğini söylemiştir. Çalışmaları ilerledikçe de, Bowlby biyoloji bilimlerinden ve hayvan davranışlarından etkilenecek anne-çocuk bağının ve bağlılığın fiziksel duruşuna daha çok vurgu yapmış ve düzenli şekilde annesine bağlı olan bir çocuğun fiziksel korunma ve psikolojik güven duygularını kazandığını iddia etmiştir. Bowlby'nin bu teorileri, çocuğun anne kadar diğer önemli figürlere de (baba ve diğer akrabalar gibi) bağlanabileceğinden bahsedilmediği için Rutter tarafından; annenin bebeklik boyunca çocuğuyla çok yakın ilişkide bulunması gerektiğini savunarak kadınlar üzerinde sınırlayıcı etkide bulunduğu gerekçesiyle de feministler tarafından eleştirilmiştir (Corby, 2006: 158-159).

Corby (2006) bağlılık teorisinin 1980'lerin sonuna kadar genel çocuk bakımı politikası ve uygulama açısından temel bir etkiye sahip olmasına rağmen çocuk istismarı problemi ile doğrudan ilişkilendirilmediğini, son yıllarda ise, zayıf bağlılık deneyimlerinin çocuk istismarının hem sebebi hem de sonucu olduğunun gözlemlendiğini belirtmektedir.

Crittenden ve Ainsworth, anne ve çocuk arasındaki sürekli uyumlu ve ödüllendirici etkileşimlerin yüksek benlik saygısı ve güvene yol açtığını; annenin tepkisizliği, reddedici davranışları ve uyumsuz tepkilerinin ise gerginlik, güvensizlik, kendini değersiz hissetme ve diğerleriyle ilişki kuramama gibi sonuçları doğurduğunu savunmaktadır. Bu problemleri etkileşimler ileride çocuğun tatmin edici birliktelikler yaşamak için ihtiyaç duyduğu benlik ve güven duyguları eksikliğinden

dolayı şansını azaltır. Bu basamaklar daha sonraları bu kişilerin kendi çocukları ile olan ilişkilerinde tekrarlanabilir ve bu da bir açıdan çocuk istismarının bir kuşaktan diğerine nasıl aktarıldığını gösterebilir (Corby, 2006: 159).

Bağlılık teorisi, istismarın zayıf yetişkin-çocuk ilişkisinden kaynaklandığını ve bu yolla aktarıldığı yönünde detaylı ve ikna edici açıklamalar yapılabildiği için güçlü; ancak hem istismar görmüş yetişkinlerin çoğunluğunun kendi çocuklarında istismara devam etmediğini hesaplamada başarısız ve hem de ailedeki tüm dinamikleri hesaba katmadığı (sadece anne-çocuk ilişkisine vurgu yapması) içinde zayıf görülmektedir. Bağlılık teorisi fakirlik ve işsizlik gibi sosyal stres faktörlerini de hesaba katmamaktadır. Ayrıca bağlılık teorisi özellikle çocuklara yapılan cinsel istismarı açıklamak için kullanılmamıştır (Corby, 2006:159).

### **2.2.1.3. Psikodinamik Teori, Fiziksel Çocuk İstismarı ve İhmal**

Corby (2006) ebeveyn-çocuk ilişkileri açısından bağlılık teorisi ve psikodinamik teori arasında önemli bir örtüşmenin var olduğunu ve bu nedenle de bu iki yaklaşımı birbirinden ayırt etmenin zor olduğunu belirtmektedir. Ancak bu iki teori arasındaki temel fark; bağlılık teorisine göre, ebeveyn-çocuk ilişkileri içgüdü tarafından yönetilmekte olması, psikodinamik teoriye göre ise iç zihinsel süreçlerin önemli olduğunun vurgulanmasıdır.

Psikodinamik düşüncenin özünü oluşturan Freud'un çalışmaları takipçileri tarafından çeşitlendirilmekle birlikte Freud'cu teorinin kilit argümanı, insanların içgüdülerini sosyal koşullara ve beklentilere göre adapte edebildiğidir. Bu süreçte, insanlar hayat boyunca devam eden ve diğer insanlarla olan ilişkilerini etkileyen kişilik özellikleri geliştirirler. Freud baskın içgüdülerin libido ile ilgili ya da cinsel olduğuna inanmış ve aynı zamanda çok küçük çocukların bu tip cinsel dürtüleri olduğu teorisini öne sürerek bunların sosyal davranışlara ve bireysel karakter oluşumuna nasıl katkıda bulunduğunu açıklamıştır. Freud'cu ya da psikodinamik teori 1962'deki yeniden keşfine kadar fiziksel istismar konusunda en baskın açıklama modelidir. Steele ve Pullock'un çocuk istismarının annelikteki aksamayla ilgili olduğu şeklindeki düşünceleri en iyi açıklamadır. Freud'cu psikodinamiklere göre, istismarcı ailelerin çocukları çok erken dönemlerden itibaren gerekli olan tüm

psikoseksüel dönemlere karşı tepki vermezler ve bu yüzden diğerleriyle iletişim kurmalarını sağlayan kişilik gelişimini başaramazlar (Corby, 2006: 161).

Steele ve Pullock'a (1974) göre; agresif dürtülerin uyarımı ile hayal kırıklığı yaşatan ebeveynler, katı süper ego kurallarıyla bir araya gelince kaçınılmaz bir suçluluk hissine yol açar. Bu suçluluk, çoğunlukla bilinç dışı ve temel olarak anneyle ilgili olup hastanın hayatı boyunca devam eder ve çoğunlukla gerginliğin kişinin kendisine dönmesine neden olur (Akt.: Corby, 2006: 161).

Psikodinamik teoride tıpkı bağlılık teorisinde olduğu gibi temel odak noktası anne-çocuk ilişkisi olup diğer tüm faktörler ikincildir. Burada annenin psikolojik tafisi meselenin anahtarıdır ve psikolojik tedavi, diğer insanlarla olan ilişkisini geliştirmesi, problemin çözümü olarak görülür. Psikodinamik teori, uzmanların çocuk istismarının kişiler arası ve kişisel dinamiklerini anlamasına yardımcı olduğu ve müdahale amaçlarını ve stratejilerini gösterdiği için güçlü bir teoridir. Ancak koşulları çok fazla dikkate almadan kadınların korumacılığı üzerine odaklandığı ve sosyal ve çevresel koşullar üzerinde fazla durmadığı içinde zayıftır (Corby, 2006: 162).

#### **2.2.1.4. Psikodinamik Teori ve Cinsel İstismar**

Jeffery Masson'a göre Freud kadınlardaki histeri durumunun çocukken cinsel istismara uğramış olmalarından kaynaklanabileceği hipotezini kurmuştur. Ancak histerinin çok yaygın bir hastalık olduğu düşüncesi ile bu hipotezi kabul edilmemiştir. Freud bunun ardından psiko-seksüel gelişim kuramının temellerini atmış ve oral, anal ve genital dönemleri açıklayarak çocukların genital karşıt cinsiyetteki ebeveynlerini arzuladığını ve bu arzunun bastırılarak kendi cinsiyetteki ebeveynini model almaya dönüştüğünü belirtmiştir. Freud'a göre, bu sürecin bozulması gelişim problemlerine ve nevroz ihtimaline yol açmaktadır. Bu nedenle Freud yetişkinlerde olan bu tip nevrozlarla ilgilendiğinde ve onlara yardım etmeye çalıştığında bu çocukluk baskılarını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Ancak orijinal görüşün aksine, bu verileri gerçeğin bir araya getirilmesi olarak değil fanteziler olarak görmüştür. Psikoanalistler ve diğerleri hastalarının bastırılmış olaylarına olan inançlarını temele alarak cinsel çocuk istismarının verilerini ortaya çıkarmaya

çalışmışlardır. Özellikle Amerikada “sahte hatıra sendromu” olarak adlandırılan bu durum 1990’larda terapistlerin hastalarını istismara uğramadıkları halde öyle olduğuna ikna ettikleri eleştirmenler ve avukatlar tarafında iddia edilmiştir. Psikoanalistler cinsel istismarın özellikle de psikoseksüel gelişim açısından çok önemli olan ilk 5 yıl içerisinde olduğunda kişilik gelişimi üzerinde çok zarar verici etkileri olduğunu düşünmektedir. Filkenhar ve diğerleri, cinsel çocuk istismarcılarına yönelik iki görüş ileri sürmektedirler. Birincisi, istismarcılar psikoseksüel gelişimi yakalamış ve çocuğun duygusal seviyesiyle ilişkilendirmeyi seçmişlerdir; ikincisi, istismarcılar genel olarak düşük benlik algısına sahiptirler ve bu yüzden çocukları kurban ederek bir baskınlık ve kontrol hissi kazanırlar. Fakat her iki açıklama da neden bu insanların bu duygusal zorluklara karşı cinsel istismar yoluna gittiklerini tam olarak açıklayamamıştır (Corby, 162-163).

#### **2.2.1.5. Öğrenme Teorisi ve Çocuk İstismarı**

Öğrenme teorisi birçok farklı yaklaşımı kapsamasına rağmen davranışın birey ve çevre arasındaki ilişkiyle öğrenildiği ya da şekillendiği gibi basit bir görüşe dayanmaktadır. Psikoanalistler tarafından tanımlanan içsel süreçler tamamıyla reddedilmektedir. Klasik öğrenme kuramcıları davranışı uyarıcılara karşı verilen tepki olarak görür ve içsel fonksiyonları tam anlamıyla hiçe sayarlar. Onlara göre gözlemlenemeyen bir şeyin varlığından söz edilemez. Fakat bu ilk kuramlardan bu yana Bandura ve Michenbaum gibi kuramcılar davranışın nasıl meydana geldiğine dair açıklamalara sosyal model alma ve iç bilişsel mantık süreçlerini de dahil etmişlerdir. Bu karmaşık kuramlar şu anda birçok davranış kuramcı tarafından kabul edilmektedir. Bu teoriye göre çocuk istismarı ne kişilik özelliklerinden ne de bağıllık eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Daha çok işe yaramayan çocuk bakım uygulamalarının öğrenilmesinden ya da işe yarar çocuk bakım uygulamalarının öğrenilmemesinden kaynaklanmaktadır. Ceza hususu da burada önemli olup ceza görmüş yetişkinlerin çocuklarını disipline etmek için cezaya başvurabildikleri belirtilmektedir (Corby, 2006: 163).

Dubanoski vd. çocukları fiziksel istismara uğramalarının ebeveynlerin etkili çocuk yönetimi teknikleri bilmiyor olmalarından, kasıtlı olarak cezalandırıcı

yöntemler kullanıyor olmalarından, istismarın çocuk tarafından tetiklenmiş davranışlardan, yüksek düzeydeki stresden ve ebeveynlerin çocuğa karşı ciddi negatif yargıya sahip olmalarından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir (Akt.: Corby, 2006: 164). Bu problemlerin her biri, yeni teknikler öğretme, kendini kontrol etmeyi öğretme ve yargıları değiştirmeye odaklanma gibi çeşitli tepkilere ihtiyaç duyulmasına yol açabilir.

Öğrenme teorisinin güçlü yönü özgül ve net olmasıdır. Örneğin, çocuk istismarına müdahale eden davranışçılar istismarın gerçekleştiği durumsal faktörlere, olayın öncesine ve sonrasına, ebeveynler tarafında çocuklara atfedilmiş yargılara, ceza ve kontrole karşı tutumlara odaklanırlar. Ailenin kişiliği ve gelişim tarihi ana mesele olmaz. Ancak öğrenme teorisinde diğer psikolojik teorilerle aynı zayıflıklara sahiptir. Ayrıca cinsel istismar üzerine çok az doğrudan vurgu yapılmıştır (Corby, 2006: 164-165).

#### **2.2.1.6. Bilişsel Yaklaşımlar ve Çocuk İstismarı**

Çocuk istismarının anlaşılması ve tedavisinde bilişsel teori ilkelerinin uygulanmasına yönelik ilgi özellikle Amerika'da artış göstermektedir. Bu yaklaşımın önemli bir özelliği; insanların dünyayı algılama, yapılandırma ve düşünme biçimlerini onların davranışlarının anahtarı olmasıdır. Bilişsel kuramcılar çocuk istismarında bulunan ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını nasıl algıladığıyla ilgili bilgilere önem verirler (Corby, 2006: 165).

Newberger ve White ebeveyn farkındalığını üç düzeyde ele almışlardır. Birinci düzeyde ebeveynler çocuklarını kendilerinin bir devamı olarak görürler; ikinci düzeyde, ebeveynler çocuklara geleneksel roller yüklerler ve üçüncü düzeyde de, ebeveynler çocukları değişen ihtiyaçları olan bir birey olarak görürler. Newberger ve White ebeveynlerin farkındalıkları ilk düzeydeyken istismar ihmalinin daha yüksek olduğunu ifade ederler. Bu bakış açısına göre, müdahalenin odak noktası ailelerin çocuklarını farklı şekilde algılamasına yardımcı olmaktır (Akt.: Corby, 2006:165).

Bilişsel teori, diğer psikolojik teoriler gibi sosyal bağlama yeterli dikkati vermeme tehlikesi içerisinde olmasına rağmen yine de bu yaklaşım açık ve

anlaşılırdır ve kendi gelecekleri için sorumluluk alan bireyleri destekler (Corby, 2006: 166).

### **2.2.2. Sosyal Psikolojik Teoriler**

Corby'ye (2006) göre, sosyal psikolojik teoriler davranışı bireyler arası iletişim ürünü olması, aile dinamikleri tarafından belirlenmesi ve sosyal bağlar ve desteklerden etkilenmesi şeklinde tanımlayan teorilerden yararlanır. Bu teoriler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

#### **2.2.2.1. Bireysel Etkileşimci Görüşler ve Çocuk İstismarı**

Bireysel etkileşim yaklaşımına göre; davranış önceki yaşantılar ya da öğrenme gibi kişinin zihninde oluşan faktörlerden çok insanlar arasındaki ilişkilerle oluşur. Bu açıdan, şimdiki ilişkilere ailesel geçmiş ya da özelliklerden daha çok dikkat çekilir. İstismar iklimi ailelerin çocuk davranışlarıyla bahsetmedeki yetersizliğinden ve tetikleyen belli çocuk davranışlarından kaynaklanabilir. Bu açıdan, faktörlerin uyumu kadar ağırlığı da önemlidir. Bu perspektife göre, çocuk ebeveynleri ödüllendirebilir ve becerilerini zenginleştirebilir ya da onları beceriksiz bırakıp kendilerine güvenlerini azaltabilir. Benzer şekilde, ebeveynlerin tepkileri de döngüsel bir süreçte çocuğun tepkilerini etkileyecektir (Corby, 2006: 166-167).

Wolfe, ebeveynlerin çocuk istismarında bulunmak için kendilerinin de istismara uğramış olmalarının gerekmediğini belirtmekte ve şiddeti ailesel terbiye gibi faktörlerin sonuçlarından daha çok etkileşimsel olayların bir ürünü olarak görmektedir. Benzer şekilde Dibble ve Straus çocuklara karşı şiddet olaylarını onaylamayan ebeveyn tutumlarının olduğu ailelerde de çocuklara karşı şiddetin yer aldığını iddia belirtmektedirler. Onlara göre bunun sebebi bu tip şiddetin genellikle tutumların bir sonucu değil durumsal olmasıdır. Yalnızca anne ve babadan oluşan aileleri içeren çalışmalarında da ebeveynlerden biri kişisel olarak şiddete karşı olsa bile diğerinden etkilenmekte olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmalar şiddet şiddeti besler görüşünü desteklemektedir (Akt.: Corby, 2006: 167).

Corby'ye (2006) göre, ailede şiddet üzerine bu bakış açıları çocuklara uygulanan fiziksel şiddetin neden ve nasıl meydana geldiği ve devam ettiği

hususunda farklı bir bakış açısı sunmakta, ancak bireylerin sosyal etkilerden ve stresten izole edilmiş şekilde ele almakta olduğu içinde zayıf kalmaktadır.

### **2.2.2.2. Ailenin İşlevsizliği Teorisi, Fiziksel Çocuk İstismarı ve İhmal**

Ailenin işlevsizliği teorisi, daha çok aile dinamiklerinin ve aile bireylerinin davranışları üzerindeki etkilerine yoğunlaşmaktadır. Derleme bir disiplin olan aile terapisi başlangıçta psikodinamik kuramdan çıkmış ve bireyin psikolojik gelişiminde aile hayatının etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Terapi mevcut sınırları, doğasını ve aile bireyleri arasındaki iletişim gelişmelerini araştırmaya odaklanmaktadır. “Stratejik” olarak adlandırılan diğer bir aile terapisi yaklaşımında da, terapistler aileyi dışarıdan gelen değişim baskılarına direnen güçlü bir sistem olarak görmektedirler. Bu direnişi kırmak için de üzerinde dikkatlice çalışmış taktik ve stratejilere ihtiyaç vardır. Aile işlevsizliği kuramı, fiziksel çocuk istismarının dinamiklerini ve ciddi istismar görülen durumlarda profesyoneller ve aileler arasındaki karşılıklı etkileşimi açıklamaya yardımcı olmak için İngiltere’de kullanılmaktadır. Çocuğun ailede “şamaroğlanı”, ailedeki kötü kişi ve ailedeki tüm müsibetlerin nedeni olarak görüldüğü durumlar aile işlevsizliği açıklamalarına birer örnek teşkil eder (Corby, 2006: 167-168).

### **2.2.2.3. Aile Terapisi ve Çocuk Cinsel İstismarı**

Corby’ye (2006) göre, aile terapisi düşüncesi çocuk cinsel istismarını açıklamada önemli bir rol oynamaktadır. Ben-Tovim vd.’nin psikodinamik ve sistem teorilerini birleştiren yaklaşımı genel olarak çocuk cinsel istismarının aile birliğini korumaya hizmet ettiği hipotezine dayanmaktadır. Bu konudaki klasik senaryo, eşi ile iletişimi ve cinsel ilişkileri bozulmuş bir babanın ergen kızına yaptığı cinsel istismardır. Çoğu vakada annenin neler olduğunu bildiğine ve pasif bir şekilde bu durumun devamını tezgahladığına inanılır. Bu tezgah annenin ailenin birlikteliğinden fedakarlık etmeden sorumluluktan kurtulmasına hizmet etmektedir. Problemin çözümü bu sırrı tüm aile bireyelerine açmak, düğümlemiş ilişkileri çözmek ve bireyleri kendi geleceklerine karar vermeleri için özgür bırakmak olarak görülür.



#### **2.2.2.4. Sosyal Ekolojik Yaklaşımlar**

Genel sistemler kuramı, Amerika ve İngiltere de 1970 lerin başında bu mesleğin geleneksel vurgularını genişletmek ve kişisel patoloji odağından uzaklaşmak için sosyal çalışma kuramcıları tarafından benimsenmiştir (Corby, 2006: 169).

Germain ve Gilterman'a göre; ekolojik bakış açısı insanoğluna çevresindeki tüm elementlerle düzenli bir değişim içerisinde uyarlanabilir evrimsel bir bakış sağlar. İnsanoğlu fiziksel ve sosyal çevresini değiştirmektedir. Yaşayan tüm sistemler gibi insanoğlu da çevreyle en iyi uyumu sağlayarak hayatta kalır (Akt.: Corby, 2006: 169). Bu açıdan insanın davranışları içsel ya da kişiler arası süreçten çok, çevre tarafından etkilenir ya da belirlenir. Çocuk istismarı açısından bakıldığında da, aile için çevre koşullarının nahoş olduğu durumlarda istismar riski yüksektir. Amerika da Garbarino, hem kırsal alanda hem de şehirde sosyal stresin, nüfus hareketliliğinin ve fakirliğin en üst seviyede olduğu yerlerde çocuk istismarının daha yüksek olduğunun resmi olarak kaydedildiğini bulmuştur. Gabarino bu kurumsal yaklaşımı kültürün etkisiyle de ilişkilendirmiştir (Corby, 2006: 170).

Corby'ye (2006) göre, sosyal ekolojik kuramların geçerliliğini “ kanıtlamak” zordur. Aynı zamanda hangi eksikliklerin hangi şartlar altında çocuk istismarına yol açtığına da dikkat edilmesine ihtiyaç vardır. Sosyal ekolojik yaklaşımın temel gücü çocuk istismarının neden meydana geldiği konusundaki bakış açısını genişletmesidir. Odak noktasını bireysel patolojiden mevcut çevrenin etkilerine ve problemi bu seviyede ele alma ihtiyacına çevirmiştir. Diğer taraftan bu yaklaşımın, komşulukların bozulmasına sebep olan politik faktörlere ve sosyal iletişimin parçalanmasına yeterince odaklanmadığı iddia edilmektedir.

#### **2.2.3. Sosyolojik Görüşler**

Sosyolojik bakış açıları kontrol ve düzeni sağlamak için şiddet kullanımının genel sosyal kabulü ve çocuk istismarı arasındaki bağlantıya işaret eden sosyal kültürel bakış açısı; endüstrileşmiş kuzey toplumlarında çocuk istismarını genel eşitsizliğin devamı ile ilişkilendiren, sosyal yapısal bakış açısı ve Çocuk istismarını

cinsiyet ve jenerasyon eşitsizliğine bağlayan bakış açıları yani feminist bakış açıları şeklinde ele alınabilir (Corby, 2006: 171).

### **2.2.3.1. Sosyal Kültürel Bakış Açısı ve Çocuk istismarı**

Straus ve Gelles çalışmalarında her tür yüksek düzeydeki aile içi şiddeti kaydetmişler ve şiddetin norm olduğu ve bireylerin aile içinde dışarıda olduğundan daha çok şiddete koşullandığı sonucuna varmışlardır. Bu yüksek oranları açıklamak için de şiddetin düzeni devam ettirmenin genel bir formu olduğunu belirtmişler ve Amerikan toplumunda birçok insan tarafından çocuk kontrolünün bir formu olduğunu kanıtlamışlardır. Bu açıdan, okullarda çocukların fiziksel olarak cezalandırılmasını onaylayan ve çocuk istismarı da dahil olmak üzere istenmeyen bir çok şiddet türü için eski bir atasözünün arkasına sığınan bir toplum ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden çocuk istismarı ayrı bir patolojik olay olmaktan ziyade sosyal olarak onaylanan şiddet formlarından biri olarak görülmektedir (Corby, 2006: 172).

Corby'ye (2006) göre, sosyal kültürel bakış açısının güçlü yönleri, psikolojik ve sosyal psikolojik teorilere kıyasla odak noktasını geliştirmesini ve resmi olarak bu tür vakaları önlemeye çalışmasına rağmen toplum etkilerinin bu meseleye nasıl katkıda bulunduğunu anlamaya yardımcı olmasıdır. Bu bakış açısının en temel zayıf noktası ise, neden bazı kişilerin istismarda bulunup bazılarının bulunmadığını açıklamaya yardımcı olamamasıdır.

### **2.2.3.2. Sosyal Yapısal Bakış Açısı ve Çocuk istismarı**

Gil'in araştırması ve yazısı bu bu bakış açısının temel taşı oluşturmaktadır. Yaptığı çalışmalar sonucunda çocuk istismarının sınıfla ilişkili olduğuna ikna olmuştur. Gil fikirlerini çocuk istismarı ile ilgili hatayı biraz da devlet politikalarında bulmak üzere geliştirmiştir. Sebep ne olursa olsun gelişimsel ihtiyaçları karşılanmamış olan tüm çocukları içeren geniş bir istismar tanımı öne sürmüştür. Bu tanım, barınma sağlık ve eğitim alanında eşitsizlik ve düşük standartlara izin verdiği sürece sorumluluğu devletin üzerine açıkça yerleştiren bir tanımdır. Bu açıdan bakıldığında devlet, aileler kötü davrandığında çocuğa yardım edecek bir kurtarıcı

olacağına, huzur düşmanı olmuştur. Çünkü onlara tatmin edici ve iyi şartlarda bir hayat hazırlamadığı için çocukları doğrudan sömürmektedir ve ebeveynler için de stresli ortamlar yarattığı için onların istismar ve ihmal gibi davranışlarda bulunma ihtimallerini arttırmaktadır (Corby, 2006: 173).

Corby'ye (2006) göre, sosyal yapısal yaklaşımın güçlü yönü, fiziksel çocuk istismarını mahrumiyetle yakından ilişkilendirmesi; zayıf yönü ise; fakir ailelerin tümünün çocuk istismarında bulunmamaları nedeni ile yetersiz kalmasıdır.

### **2.2.3.3. Feminist Bakış Açısı ve Çocuk İstismarı**

Çocuk istismarı meselesi üzerine radikal feminist bakış açısı 1980'lerde başlamıştır.

Macleod ve Saraga, genellikle erkek çocuklar ve erkeklerin cinselliğe düşkünlüklerinin kontrol edilemez bir güç olduğunu; itaatkar objeler üzerine cinsel duygularına odaklanmayı ve cinsel arzularına hizmet edilmesini beklemeyi öğrendiklerini belirtmektedirler. Feminist bakış açısına göre istismar, kurumsallaşmış erkek gücünün kadınlar üzerindeki örneğidir. Erkekler çocuklar psikiyatrik hastalıklar ya da duygusal eksiklikleri nedeni ile değil, cinsiyetler arası genel güç dengesizliği ve bunun sonucu olarak yaşadıkları farklı sosyalleşme formları yüzünden istismar ederler. Feminist bakış açısına göre, toplumda var olan ataerkil yapı fiziksel istismar ve ihmalinin nedeni üzerinde önemli bir rol oynar (Corby, 2006: 174-176).

## **2.3. İlgili Araştırmalar**

Çocuk istismarı ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmalar yurt dışı araştırmalar ve yurt içi araştırmalar olmak üzere aşağıda verilmiştir.

### **2.3.1. Yurt Dışı Araştırmalar**

Steele (1977) ihmalin çocuk üzerindeki etkilerini araştıran ilk çalışmalardan biri olan araştırmasında ihmale uğrayan çocuklarda öğrenme problemleri, düşük benlik saygısı ve sonraki yıllarda ortaya çıkan çocuk suçları olduğunu saptamıştır.

Anderson, Bach ve Griffith'in (1981) tedavi gören cinsel saldırıya uğramış 155 kız ergenin klinik dosyalarını inceledikleri araştırmada, deneklerin %63'ünde psiko-sosyal sorunların olduğunu saptamışlardır. İçselleştirilen psiko-sosyal sorunlar (uyku, yeme bozuklukları, korkular ve fobiler, depresyon, suçluluk, utanç ve öfke), aile içi cinsel istismara maruz kalan kızların %67'sinde, aile dışından biri tarafından istismara uğrayanların %49'unda görüldüğü bildirilmiştir. Dışsallaştırılan sorunlar (okul problemleri, kaçma vb.) aile içi istismar mağdurlarının %66'sında, aile dışı istismar mağdurlarının %21'inde görülmektedir (Akt: Finkelhor ve Browne, 1986: 219).

Hoffman-Plotkin ve Twentyman (1984) ise yaptıkları çalışmada ihmale uğrayan çocukların istismara uğrayan ve uğramayan çocuklara göre yaşitlarıyla olan ilişkilerinin daha zayıf olduklarını tespit etmişlerdir (Akt: Erickson ve Egeland, 1996: 8-9).

Farber ve Egeland (1987), farklı çocuk istismarı türleri ve ihmalin etkilerini ayrı ayrı inceledikleri çalışmalarında, fiziksel, duygusal istismara uğrayan ve ihmal edilen çocuk gruplarında problem çözme sırasında daha çok öfke ve engellenme yaşandığını belirtmektedirler. Bunlara ek olarak fiziksel olarak istismar edilen grupta itaatsizlik ve saldırganlık; ihmale uğrayan grupta ise itaatsizlik özelliğinin görüldüğü ifade etmektedirler. Aynı çalışmada; fiziksel istismara uğrayanların hiperaktif, dikkati dağınık ve kontrol edilemeyen biçimde davranan; duygusal istismara uğrayanların, zayıf benlik kontrolü ve negatif duygulanım gösteren, ihmale uğrayanların ise düşük esneklik gösteren bireyler oldukları bildirilmiştir (Akt.: Yılmaz Irmak, 2008).

Farber ve Egeland'ın (1987) diğer bir çalışmasında, istismar ve ihmale uğrayan bebeklerin kontrol grubuna göre daha güvensiz bağlandıklarını belirtmişlerdir. Güvensiz bağlanma, çocuk istismarı ve ihmaline maruz kalan tüm gruplarda, istismar edilmeyenlere göre daha yüksek oranda gözlenmektedir. 7-13 yaş arası çocuklarda bağlanmayı inceleyen diğer bir çalışmada istismara uğrayanların %30'unun anneleriyle çatışmalı ilişkililik örüntüsü gösterdiklerini belirtildiği bildirilmiştir (Akt.: Yılmaz Irmak, 2008).

Urguize vd. (1994) istismar ve ihmalin sonuçlarını inceledikleri araştırmada 149 çocuk ile çalışmışlar ve araştırmanın sonuçlarına göre, %38'inde gelişimsel gecikme, %30'unda anti-sosyal davranış , %47'sinde bilişsel, akademik ve öğrenme problemleri, %12'sinde psikotik davranışlar ve %7'sinde uygun olmayan cinsel davranış saptanmıştır (Akt: Sexton, 1998).

1995 yılında ABD'de yapılan çalışmada çocuk istismarı açık biçimde ortaya konmuştur; 50 eyalette halk tarafından bildirilen 3 milyon dava sosyal hizmet uzmanları tarafından incelenmiş ve olayların 996.000'inde yüksek istismar olasılığı olduğu doğrulanmıştır. Davaların %54'ünde fiziksel, %26'sında duygusal, %11'inde cinsel istismar ve %9'unda da diğer kötü muamele türleri saptanmıştır (Akt: Connor, 2002: 142).

İstismar ve ihmale uğramış çocuklardaki gelişim profiline bakıldığında, en sık rastlanan bozukluklardan biri, okul öncesi çocuklardaki konuşma gecikmesidir. Daha büyük çocuklarda dil geriliği okulda başarısızlığa yol açabilir (Lynch 1991:42).

Gray ve Kempe (1979)'nin bulguları, istismara uğramış çocukların % 75'inin yetişkinlerin isteklerine uygun davrandıklarını, kolayca boyun eğdiklerini ve aşırı duyarlı olduklarını göstermektedir. Yine bu çocuklar arasında uyumsuz çocuklar önemli oranda olduğu tespit edilmiştir. Bu çocuklarda kaygı belirtileri, aşırı utangaçlık ve başarısızlık korkusu vardır ve gelecek konusundaki beklenti düzeyleri ve benlik saygıları da düşüktür (Akt.: Lynch 1991:43).

1986 yılında yapılan bir araştırmada cinsel istismar gören 45 çocuk ele alınarak 18 ay süreyle değerlendirilmiştir. Araştırmada psikolojik işleyişin kabul edilir ölçümleri yapılmamış, yalnızca yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar, çocukların % 31'inde hiçbir belirti görülmediğini, ancak 2/3'ünden fazlasında ise bir ya da daha fazla psikolojik sorun olduğunu bulmuşlardır. En çok sözü edilen sorunlar karabasan, mutsuzluk, yapışma davranışı, kaygı ve uygun olmayan cinsel davranıştır (Akt.: Oates, 1991: 137).

Bu çocuklar yetişkinlerle iletişimden kaçmışlar. Bu yetişkinlerin kendilerine dokunmasından ve yaklaşmasından korkarlar. Kolaylıkla yalan söyleyebilirler, korku

verici duyumlar karşısında bile tepkisiz kalabilirler. aşırı saldırgan veya aşırı içe dönük ve çekingen çocuklar olabilirler (Kolko ve Mosor 1988). Bunlara ek olarak bu çocukların okul başarılarında düşüşler, okulda öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla sorunlar ve okuldan kaçma gibi eğitimle ilgili sorunlarda göze çarptığı belirtilmiştir (Akt.: Arıkan 1988:82).

A.B.D’de 1998 yılı için Sağlık ve İnsani Hizmetler Bölümü tarafından Çocuk koruma hizmetlerinin verileri kullanılarak 2.8 milyon çocuğun istismara maruz kaldığı ifade edilmektedir. Bunların %23’ünün fiziksel, %54’ünün ihmal, %12’sinin cinsel ve %6’sının duygusal istismara maruz kaldığı bildirilmektedir. Fiziksel istismarda yaş ve cinsiyet için farklılık bildirilmemektedir (Kolko, 2002).

Frias-Armenta’nın (2002) yapmış olduğu araştırmada, çocuklukta fiziksel ve sözel olarak saldırganlığa maruz kalan yetişkinlerin ileriki yaşlarında depresyon, alkol kullanımı, antisosyal davranış ve kendi çocuklarını cezalandırma gibi davranış özellikleri gösterdiklerini saptamıştır (Akt: Özmen, 2004: 32).

Finkelhor vd.’nin (2005) ABD’de mağduriyet ile ilgili olarak yaptıkları bir çalışmada evde bulunan çocuklara telefonla ulaşarak anket çalışması yapılmış ve onlara şiddet deneyimleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların %50’sinden fazlasının son bir yılda fiziksel istismara maruz kaldığı ortaya konmuştur. Bu çocuklardan 1/8’inin kötü muamelenin bir türüne, 1/12’sinin de cinsel istismara maruz kaldığı görülmüş ve çocuklar üzerinde aile şiddetine, toplumsal şiddete maruz kalma, duygusal istismar ve zorbalığın yaygın olduğu belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada ayrıca ergenler arasında en yaygın istismar türünün fiziksel istismar olduğu, özellikle ergenlere diğer yaş gruplarına göre daha sıklıkla tokat atıldığı, küfür edildiği, evden kovma ve eve almama gibi tehditlere maruz bırakıldıkları belirtilmiş; ihmalin ise tüm yaş gruplarında eşit olduğu saptanmıştır. Bu toplumsal araştırma; fiziksel istismarın belirtilen oranlardan kırk kat daha sıklıkla, cinsel istismarın ise on beş kat daha sıklıkla görüldüğünü ortaya koymuştur (Akt: Wekerle, Miller, Wolfe ve Spindel, 2006: 15).

Ateah ve Durrant'ın (2005) gerçekleştirdiği çalışmada, fiziksel cezada biliş ve duygunun önemi üzerinde durmuşlardır. Bu çalışmada annenin fiziksel ceza kullanmasını etkileyen, çocuğun yanlış davranmasından önce çeşitli faktörlerin var olduğu ve bu faktörlerin annenin fiziksel cezayı kabul etmesi, çocukken kendisine fiziksel ceza uygulanması, çocuk gelişimi konusundaki bilgi düzeyi, alternatif disiplin yöntemleri konusundaki bilgisi gibi etmenleri içerdiği; annenin o anki duygusal durumuna göre çocuğun yanlış davranışını algılaması da fiziksel cezanın belirleyicisi olabildiği şeklindeki hipotezleri test etmişlerdir. Bu amaçla araştırmacılar 3 yaş çocuk sahibi 110 anne ile çalışmışlardır. Bulgular, annelerin fiziksel cezayı kabul etmelerinin ceza kullanmalarını en çok yordayan faktör olduğunu göstermiştir (Akt.: Akgiray, 2007).

### 2.3.2. Yurt İçi Araştırmalar

Gözütok (1993), “Öğretmenlerin Dayağa Karşı Tutumları ve Okullarda Dayak Uygulamaları”nı belirlemeye yönelik olarak çalışmıştır. Uygulanan ankette sorulan çerçeve içinde öğrenciler % 57,55 tokat atma, % 45,97 kulak çekme, % 30,87 saç çekme, % 25 tebeşir-silgi fırlatma, % 14,59 sopayla vurma, % 11,57 tekme atma, % 10,40 çok şiddetli dövme, % 7,71 başını duvara vurma ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Dayak yiyen öğrencilerin çok az bir bölümü öğretmeni haklı bulup pişmanlık duymaktadır. Öğrenciler korku, üzüntü, acı, öfke, kırgınlık, mahcubiyet, nefret, kin, kaçma arzusu, bunalım, isyan, öğretmeni dövme hatta öldürme arzusu içindedir. Bu durum çocuk istismarının ülkemizde nedenli yoğun yaşandığını göstermesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Akt.: Erol, 2007).

Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2005) öğretmenlerin fiziksel cezalandırmaya ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Bu amaçla geliştirmiş oldukları 7 maddelik anketi 2001-2002 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezinde görev yapan 76 öğretmen ve 92 stajyer öğretmene uygulamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre: kadın öğretmenlerin %54.1'i, erkek öğretmenlerin %74.4'ü, Kadın stajyer öğretmenlerin 24.2'si ve erkek stajyer öğretmenlerin %61.5'i fiziksel cezaya baş vurmaktadırlar; erkek stajyer öğretmenlerin % 92.3'ü, kadın stajyer öğretmenlerin % 74.2'si ve asil erkek öğretmenlerin % 94.9'u, kadın öğretmenlerin ise % 54.1'i öğrencilik yıllarında

fiziksel cezaya maruz kalmışlardır; erkek stajyer öğretmenlerin üçünden ikisi, kadın stajyer öğretmenlerin ise yaklaşık olarak üçünden biri gerektiğinde öğrencilere fiziksel şiddet uygulanmasını onaylamaktadır; asil erkek öğretmenlerden üçte ikisi, kadın asil öğretmenlerin ise yaklaşık dörtte ikisi gerektiğinde öğrencilere fiziksel şiddet uygulanmasını onaylamaktadırlar; asil öğretmenlerden öğrencilik yaşantısı sırasında fiziksel cezaya maruz kalanların, fiziksel cezaya başvurma oranı % 77.2 olup, öğrencilik yaşantısı sırasında fiziksel cezaya maruz kalmayanların, fiziksel cezaya başvurma oranının % 26.3'tür. Araştırmacıların bu araştırmadan elde ettikleri bulgular, araştırma doğrultusunda eğitimin bel kemiğini oluşturan öğretmen camiasının şiddete karşı eğilim ve tutumlarının ürkütücü boyutlarda olduğunu ve öğretmenlerin şiddeti adeta öğrenciye yaklaşımın kaçınılmaz sonucu olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Gözütok vd. (2006) Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik tutumlarının ve okullarda bedensel ceza uygulamalarının son on dört yıldaki (varsa) değişiminin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada 1992 yılı ve 2006 yılı karşılaştırıldığında: Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarında; Okullarda öğretmenlerin bedensel cezalandırma biçimlerinde; Okullarda öğretmenlerin bedensel cezayı uygulama sıklıklarında; Bedensel ceza uygulayan öğretmenleri öğrencilerin nasıl nitelendirdiğine ilişkin ve Kendisi ya da arkadaşları cezalandırıldığında öğrencilerin neler hissettikleri konusunda bir değişme var mıdır? Sorularına cevap aramışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde bulunan ve on dört yıl önce karşılaştırmaya temel olan araştırmanın yapıldığı bir alt, bir orta ve bir de üst sosyo-ekonomik düzey ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğretmen eğitimi programlarına devam eden yüz öğretmen adayı oluşturmaktadır. 1992 yılındaki ve 2006 yılındaki bulgular karşılaştırıldığında öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin cezalandırma biçimleri arasında önemli bir değişikliğin olmadığı görülebilmektedir. Buna karşın 1992'de öğrencilerin en çok karşılaştıkları bedensel cezalandırma biçimi tokat atma iken, 2006 yılında kulak çekmedir. Öğrenci görüşlerine göre tebeşir, silgi fırlatmada artma, tokat atma, başını duvara veya sıraya vurma ve çok şiddetli dövme uygulamalarında azalma



olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre, 1992-2006 yıllarında karşılaşılan diğer cezalandırma biçimlerinin, kafa kafaya tokuşturma, ayakta durdurma, yumruk atma, cetvelle vurma şeklindeki uygulamaların 2006'da azaldığı söylenebilir. 1992 ve 2006 yıllarında elde edilen veriler karşılaştırıldığında öğrencilerin bedensel ceza karşısında kalma sıklığında her gün oluşunda bir artma, haftada bir, 15-20 günde bir ve ayda bir oluşunda ise azalma olduğu söylenebilir. 1992 ve 2006 yıllarında elde edilen veriler karşılaştırıldığında öğrenciler, bedensel cezanın 1992'de en çok tanımadığı bir öğrenciye uygulandığını, 2006'da ise sınıf arkadaşına uygulandığını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre 1992'de öğretmen daha çok sınıf dışında (örneğin nöbetçiye) bedensel cezaya başvururken, 2006'da daha çok sınıfta bedensel cezaya başvurduğu söylenebilir. 1992 ve 2006 yıllarında elde edilen verilere göre, öğrenciler, mesleğinde sorunlu öğretmenlerin ve özel yaşamda sorunlu öğretmenlerin bedensel cezaya daha fazla başvurduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre, mesleğinde sorunlu öğretmenlerin ve özel yaşamda sorunlu öğretmenlerin bedensel cezaya başvurmaları konusunda önemli bir artış olduğu da söylenebilir. 1992 ve 2006 yıllarında elde edilen verilere göre, kendilerine bedensel ceza uygulanan öğrencilerin, çok kötü hissetme ve ağlama isteğinde bir artış varken, utanma hissinde önemli bir azalma olduğu söylenebilir. Bu bulguya bakarak öğrencilerin artık dayak yemekten utanmadığı yorumu yapılabilir. 1992 ve 2006 yıllarında elde edilen verilere göre, bir başkasına bedensel ceza uygulandığında üzülen öğrencilerin sayısında önemli bir azalma olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin 1992 yılında tutum puan ortalamaları 64 olarak belirlenmiştir. 2006 yılında ise öğretmenlerin tutum puan ortalamaları 54'e düşmüştür. Okulda bedensel ceza uygulamalarında önemli sayılabilecek bir değişme belirlenememişken, öğretmenlerin tutumlarındaki bu olumsuz değişme anlamlı görülebilir. Öğretmenlerin 14 yıl öncesine göre dayağın gerekliliğine daha fazla inandığı, öğrencilerin dayağı hak ettiğine ilişkin inanın arttığı, son çare olarak veya öğrencinin iyiliği için dövülür anlayışının öğretmenler arasında yaygınlaştığı söylenebilir.

Çoban ve İşcen (2006) sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında istenmeyen davranışlara ilişkin tepkilerini inceledikleri çalışmada, 2004-2005 öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan 4 ilköğretim okulundan 43 sınıf öğretmenini ders

enasında gözlemlenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen tepkileri okuldan okula sayısal yönden değişmekle birlikte, sırasıyla "sesle uyarma", "farkına varamama", "sertçe uyarma(azarlama)", "soru sorma", "göz teması kurma", "yanına yaklaşma", "dokunma", "görmezden gelme", "başkalarına belli etmeden uyarma", "fiziksel ceza verme" ve "dersten sonra görüşmeye çağırma" sıklıkla gösterilen tepkiler olarak saptanmıştır. Ayrıca "masaya yumruğunu vurdu", "para cezası verdi", "aferin bu yaptığın iyi bir davranıştı (alaya alma)", "saçmalama", "ulan", "aptalca bir soru", "manyak mısınız?", "köpek", "inek gibi bakmayın", "konuyu anlattırdı", "öğrencinin yerini değiştirdi", "sustu", "ismiyle uyardı" tepkilerin yer aldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin gösterdikleri tepkilerin cinsiyete göre farklılaştığı ve özellikle "sertçe uyarma (azarlama)", "fiziksel ceza verme" tepkilerinin bayan öğretmenler tarafından gösterildiği gözlenmiştir. Gösterilen tepkiler kідeme göre değişmekle birlikte; "sertçe uyarma (azarlama)", "fiziksel ceza verme" ve "masaya yumruğunu vurdu", "para cezası verdi", "aferin bu yaptığın iyi bir davranıştı (alaya alma)", "saçmalama", "ulan", "aptalca bir soru", "manyak mısınız?", "köpek", "inek gibi bakmayın", "konuyu anlattırdı", "öğrencinin yerini değiştirdi", "sustu", "ismiyle uyardı" şeklindeki tepkilerin, çoğunlukla emekliliği yaklaşan veya emekliliğini doldurmuş olan öğretmenler tarafından sergilendiği gözlenmiştir. Gösterilen tepkiler sınıflara göre değişmekte; tepki türlerinin daha çok ve sık olarak 3.sınıf öğretmenleri tarafından sergilendiği saptanmıştır. Tepkiler derslere göre de değişmekle birlikte tepki türlerinin daha çok ve sık olarak Hayat Bilgisi derslerinde sergilendiği saptanmıştır. Gösterilen tepkiler öğretmenlerin mezuniyetlerine göre de değişmekte; tepki türlerinin daha çok ve sık olarak Öğretmen Okulu ve Eğitim Önlisans mezunları tarafından sergilendiği saptanmıştır. Sonuçlarına ulaşmışlardır.

Koç vd. (2006) şiddete maruz kalan çocukların psiko-patolojilerini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmayı toplam 1500 öğrenciyi tarayarak ulaştıkları şiddete maruz kalan 34 kız, 50 erkek olmak üzere toplam 84 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Kısa Semptom Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; şiddete maruz kalan öğrencilerin depresyon, anksiyete, öfke ve düşmanlık, paranoid düşünce gibi psiko-patolojik semptomlara sahip oldukları; şiddete maruz kalan kız öğrencilerin sayısının erkeklere göre daha az

olmasına rağmen şiddete maruz kalan kız öğrencilerin ruh sağlığı düzeylerinin daha düşük olduğu; sosyo-ekonomik düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerin daha fazla şiddete maruz kaldıkları, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha az şiddete maruz kaldıkları ama ruh sağlığı düzeylerinin daha iyi durumda olduğu; akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin daha fazla şiddete maruz kaldığı ve bu durumdan en çok onların etkilendiği; akademik başarı düzeyi orta olan ve şiddete maruz kalan öğrencilerin kendine, başkasına ve genel anlamda dünyaya bakışını etkileyen en önemli duygunun "anksiyete" olduğu ve şiddete maruz kalan çocuğun eve gitmekten korktuğu görülmüştür.

Toker Arıkan (2006) Öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumları, sınıf yönetimine ilişkin değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmelerine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin bedensel ceza uygulayıp uygulamadıkları konusundaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla 215 öğrenci ve 19 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin görüşlerinin genelde fiziksel cezanın gerekli olduğu şeklindedir. Ayrıca öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin görüşleri araştırma grubunda yer alan 19 öğretmenden 1'i (%5.30) “çocukların öğrencileri yanlış davranışları için haklı olarak döven öğretmenlere saygı duyacakları” görüşüne katılmadığını belirtirken, 18 (%94.70) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 11'i (%57.90) “Bedensel ceza ruh sağlığı iyi olmayan insanlar tarafından kullanılır” görüşüne katılmadığını belirtirken, 8 (%42.10) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 1'i (%5.30) “Bir öğrenciyi bedensel olarak cezalandırma, diğer öğrencileri iyi davranmaya yönlendirir” görüşüne katılmadığını belirtirken, 18 (%94.70) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 1'i (%5.30) “Bedensel ceza kullanan okulların, kullanmayan okullardan daha az disiplin problemleri olur” görüşüne katılmadığını belirtirken, 18 (%94.70) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 4'ü (%21.10) “Bedensel ceza çocuklara bir hareketin sonucuna katlanmayı öğretir” görüşüne katılmadığını belirtirken, 15 (%78.90) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 2'si (%10.50) “Bütün okullarda öğretmenlere sınıflarında bedensel ceza uygulamaları için izin verilmelidir” görüşüne katılmadığını belirtirken, 17 (%89.50) öğretmen

katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 1'i (%5.30) "Kızını dövmeleyen dizini döver" sözüne katılmadığını belirtirken, 18 (%94.70) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 1'i (%5.30) "Çocuklara her gün öğretim yapıyorsanız, bazen onları dövmek gerekir" görüşüne katılmadığını belirtirken, 18 (%94.70) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 1'i (%5.30) "Çocuğumun ciddi davranış bozukluğu olduğunda öğretmenin bedensel ceza vermesine izin veririm" görüşüne katılmadığını belirtirken, 18 (%94.70) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 2'si (%10.50) 26 "Bedensel ceza son çare olarak kabul edilebilir" görüşüne katılmadığını belirtirken, 17 (%89.50) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 2'si (%10.50) "Okullarda bedensel ceza, motivasyonla ilişkisi açıklanarak desteklendiğinde, olumlu bir faktör olma gücündedir" görüşüne katılmadığını belirtirken, 17 (%89.50) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 1'i (%5.30) "Öğrenme sürecinde bedensel ceza gereklidir" katılmadığını belirtirken, 18 (%94.70) öğretmen katıldığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça, bedensel ceza verme durumlarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerini çok daha yeterli olarak değerlendirdikleri; ancak öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin bu kadar yüksek olmadığı, daha olumsuz ya da yetersiz olarak değerlendirilmiş olmalarıdır.

Akbaba Altun vd. (2006) 2002-2004 yılları arasında Cumhuriyet, Milliyet, Zaman gazetelerinde çıkan okullardaki şiddet olaylarına ilişkin haberleri taramışlar ve bu haberlere içerik analizi uygulamışlardır. Araştırmadan elde edilen ilk bulgu, okulda şiddete yönelik haberlerin gazetelerde verilme sıklığının ve biçiminin farklılık göstermesidir. Bu bağlamda okulda şiddete yönelik haberlerin bazı gazetelerde sıklıkla verilmesinin, okuyucuların okulların güvenli yerler olmadığına ilişkin kaygı geliştirmelerine neden olabileceği söylenebilir. Gazetelerde, okullarda meydana gelen taciz ve tecavüz gibi şiddet olaylarının kınayıcı, suçlayıcı bir dille yansıtıldığı diğer şiddet olaylarının ise yorumsuz veya iddia şeklinde verildiği bulunmuştur. Haberlerin verilisinde suçlayıcı dil kullanılması ancak şiddeti uygulayan kişiyi bu davranışa iten nedenlerden bahsedilmemesi, okuyucunun 'kötü insanların' bu olaylara karıştığı

fikrine kapılmasına ve okuyucunun sadece bu kişilerin nasıl cezalandırılması gerektiği üzerine yoğunlaşmasına neden olabilmektedir. Okulda bulunan herkesin şiddete maruz kalabileceği gibi, şiddete de başvurabileceğidir. Okullardaki şiddete maruz kalanlar arasında öğrencilerin ilk sırada yer aldığı ve bu olaylarda şiddeti uygulayanların okuldaki yetişkinler (öğretmen, müdür vb.) olduğu dikkati çekmektedir. Bu yetişkinler arasında ise öğretmenler ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları şiddet konulu haberlerin başında dayak ile ilgili haberler gelirken, bu haberleri cinsel taciz, tecavüz, dayak ve taciz ve rüşvet alma ile ilgili haberler takip etmektedir. Bu çalışmada taranan haberlerde ise, öğretmenlerin, öğrencilere eğitsel ve yönetsel faaliyetlere uymama veya karşı koyma gibi davranışları sonucunda şiddet uyguladıkları dikkati çekmektedir.

Bu araştırma kapsamında taranan haberlerden elde edilen bulgular, okulda şiddete maruz kalan öğrencilerin daha çok şiddete başvurduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada, okullarda birden fazla yetişkinin uyguladığı şiddet haberlerinde, taciz ve tecavüz haberlerinde yine öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul çalışanlarının yer aldığı görülmüştür. Cinsel taciz ve tecavüzlerde bir erkek öğrenci ile ilgili haber dışında mağdurların tamamı kız öğrencilerdir ve cinsel tacizi ve tecavüzü gerçekleştirenlerin tamamı erkek öğretmenlerdir. Okulda veliler ve okulla doğrudan ilgisi olmayan diğer yetişkinlerin az da olsa şiddet uygulaması bu çalışmanın diğer bulgularındandır. Velilerin okulda uyguladığı şiddet, çoğunlukla öğretmenlere yöneliktir. Her ne kadar velilerin okulda şiddet uygulamasına ilişkin haberlerin sıklığı düşük ise de, velilerin öğretmenlere şiddet uygulayarak öğrencilere olumsuz örnek olabilecekleri söylenebilir. Elde edilen bulgular, okulda şiddet uygulayan ikinci grubun öğrenciler olduğunu ve öğrencilerin, diğer öğrencilere, okuldaki personele ve okuldaki araç gereci kullanarak şiddet uyguladığını göstermiştir. Öğrencinin öğrenciye uyguladığı şiddet haberlerine bakıldığında, başkalarına zarar verme (taciz, gaspla para toplama, bıçaklama, psikolojik baskı, maddi zarar) ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin öğrencilere uyguladığı şiddet, ölüme kadar varan ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlere genellikle bir alet (zincir, bıçak, keser vb.) kullanılarak fiziksel şiddet uygulamaları haberlerde dikkati çeken diğer bir bulgudur. Şiddet uygulayan öğrencilerin ise, daha önce öğretmen veya yönetici tarafından fiziksel veya

psikolojik şiddete maruz kalan öğrenciler olduğu dikkati çekmektedir. Başka bir deyişle okulda öğretmen ve yönetici şiddetine maruz kalan öğrencilerin, bu duruma şiddet uygulayarak karşılık verdiklerini söylemek mümkün gözükmemektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, çok sık olmasa da, öğrencilerin gerçekleştirdiği 'tahripçilik' olarak adlandırılan (okulun cam ve kapısını kırma, okulda var olan bilgisayarlara ve malzemelere zarar verme gibi) şiddet davranışlarına yönelik haberlerin de basına yansıdığını göstermektedir.

Cumhuriyet Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırma öğretmenlerin sınıf içi tepkilerini ortaya koydu. Derste izlenen 43 öğretmenin istenmeyen davranışlar karşısında verdikleri tepkilerin başında azarlama geliyor. Kadın öğretmenler erkeklerden daha fazla fiziksel ceza uyguluyor. Fiziksel cezaya en fazla 3. sınıf öğretmenleri başvuruyor. 5. sınıf öğretmenleri ise öğrencileri azarlarken saçmalama, ulan, aptalca bir soru, manyak mısınız, köpek, inek gibi bakmayın gibi kelimeler kullanıyor. 'Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında Meydana Gelen İstenmeyen Davranışlara İlişkin Gösterdikleri Tepkilerin Değerlendirilmesi' adlı araştırma Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nden Yrd. Doç. Dr. Ahmet Çoban ve Fadime İşcen tarafından yapıldı. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında dört okulda 43 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları şöyle: Sınıf içinde istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin en fazla gösterdiği tepki yüzde 20.44 ile sesle uyarma. Yüzde 18.25 sınıf içinde yapılan istenmeyen hareketlerin farkına varamazken, yüzde 11.22'si ise istenmeyen davranış karşısında öğrenciyi azarlıyor. Yüzde 10.84 ile göz teması kurmak ve yüzde 10.08 ile yanına yaklaşmak ise öğretmenin diğer başvurduğu yollar. Kadın öğretmenlerin yüzde 3.47'si fiziksel ceza uygularken, erkeklerde bu oranı beklenenin aksine daha düşük, yüzde 2.63. Fiziksel ceza veren öğretmenlerin hepsi 16 yılın üzerinde kıdemi olanlar. Yüzde 28.74 ile en çok 1. sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sınıf içinde yaptığı uygunsuz hareketlerin farkına varamıyor. Ama yüzde 14.37'lik oranla da en çok birinci sınıf öğretmenleri azarlama yöntemine başvuruyor. Fiziksel cezayı en fazla uygulayanlar ise yüzde 8.13 ile 3. sınıf öğretmenleri. Öğrencinin yaşı büyüdükçe uygunsuz söz işitme olasılığı da artıyor. 5. sınıf öğretmenleri "Saçmalama, ulan, aptalca bir soru, manyak mısınız, köpek, inek gibi bakmayın" gibi sözlerle tepkisini

gösteriyor. Matematik dersinde öğretmenlerin en fazla kullandığı yöntem yüzde 25.18 ile sesle uyarma. Fiziksel ceza oranının en yüksek olduğu ders ise 5.76'yla fen bilgisi. (Radikal, 2006).

Dönmezer vd. (2006), Öğrencilerin okulda karşılaştıkları olumsuz yaptırımlar (kötü muamele) ile öğrencilerin ve öğrenci ailelerinin buna karşı gösterdikleri tepkilerini araştırdıkları çalışmada, Adana şehir merkezinde (Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde) yer alan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 12 okulda 12 idareci, 283 öğretmen ve 868 öğrenciye 2002 Ocak-Mayıs döneminde anket uygulamışlardır. Araştırmada öğrencilerin yaklaşık %50'sinin azarlama, ayakta tutma ve hakaret etme ve çeşitli yasaklama ve yoksun bırakma türü hareketlerle karşılaştığı; en yaygın olarak tahtayı sildirme ile karşılaştıkları; farklı ekonomik düzeylerdeki okullar arasında önemli değişkenliklere de rastlanmakla birlikte bu değişkenliğin öğrenci, veli veya semt yapısına bağlanamayan "genel yönetim anlayışı" diye adlandırılabilenliği belirtilmiştir. Ancak "tahtayı sildirme" tarzındaki fiziki zorlamaların daha çok alt sosyo-ekonomik semtlerde rastlandığı; üst sınıf okullarda ise daha çok "fazladan ders-ödev verme" tarzı cezalandırmaların artış gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin en fazla kulak çekme davranışlarıyla karşılaştıkları ama tebeşir fırlatma davranışının, nerdeyse hiç yapılmadığı görülmüştür. Öğrencilerin ne kadar dayak yediklerine ilişkin olarak sorulan sorulara verilen cevaplarda ise Öğrencilerin %28,5'i öğretmenlerden aylık olarak en az bir kez dayak yemektedir. Öğrencilerin % 45'i son bir yıl içinde en az bir kez dayak yemiş durumdadır. Buna karşın öğretmenlerden hiç dayak yemedim diyenlerin oranı % 36'da kalmaktadır. İdarecilere görece öğretmenlerden dayak yeme oranı daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin şiddetin aileden başlayarak bir süreklilik gösterdiği düşüncesinde oldukları ve hatta "ailede dayağa alışmış çocukları başka türlü kontrol edemedikleri" ni belirttikleri görülmüştür. Gerek babasından, gerekse de annesinden sopa-dayak yemeyen çocuk oranı % 44 oranında kalmaktadır. Yani çocuklar hem ailede, hem okulda dayak yemekte ve kötü muameleyle karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin % 4 ile % 6'lık bir grubu hariç, hemen tamamı azarlama veya dayak-tokat olaylarından etkilenmektedir. Öğrenciler en fazla bu gruptaki tepkileri gösterdiklerini ifade etmektedir. Yani sinirlenmekte, içine kapanmakta, aşağılandığını ve haksızlığa

uğradığını düşünmektedir. Öğrenciler, bir ceza davranışıyla karşılaştıklarında o davranışta bulunan öğretmen ve idareciden nefret etmekte ve aynı karşılığı vermek istemektedir. Derslerdeki söz alma düzeyleri de düşmektedir. Öğrencilerin % 38'lik bir grubu (hiç de azımsanamayacak önemli bir oran), baş veya mide ağrıları geçirmektedir. Yaklaşık yarısının korku ve şüpheleri daha da kökleşmektedir. Yaklaşık % 20'lik bir grubunda bayılmalar görülmektedir.

Alkan (2007) ilköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemlerini incelediği çalışmada şu bulgulara ulaşmıştır:

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en çok kullandıkları yöntemler sırası ile Öğrenciyi dersten çıkarma (%79,5), öğrenciyi teneffüse çıkarmama (%76,1), sorduğu sorulara cevap vermeme (%71,6), öğrenciyi tahtada bekletme (%68,2), fiziksel ceza verme (%63,4), sınıfta başarılı olan öğrenci ile kıyaslama (%63,4), söz hakkı vermeme (%63,2), öğrenciyi fazla ödev verme (%51,6), sınıfta yokmuş gibi davranma (%49,2), davranışın yanlış olduğunu anlatma (%31,6), davranışının sonuçları hakkında düşünmesini sağlama (%22,8), öğrenciyi sözle uyarma (%21,8), öğrenciyi davranışından dolayı üzüldüğünün söyleme (%18,9), öğrenci ile ders dışında konuşma (%16,3), ailesi ile görüşme(%16,3), okul idaresi ile görüşme (%14,7), sözsüz uyarma (%11,6), öğrenciyi bağırma (%11,6), öğrencinin yerini değiştirme(%10,8), rehberlik servisi ile görüşme (%10,3), dokunarak uyarma (%5,5), dersin işlenişinde değişiklik yapma (%3,7), öğrenciyi sevdiği şeylerden ve eğlenceli etkinliklerden mahrum bırakma (%2,9) ve görmezden gelme (%1,1)” şeklindedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediği ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Güzel Sanatlar branşlarındaki öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme sürecindeki davranışlarını karşılaştırıldığında Fen Bilimleri öğretmenlerinin daha olumsuz ve tutarsız davranışlar ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemleri karşılaştırdığında olumlu davranış sergileyen öğretmenler 11–20 yıl arası çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür. İstenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde en az olumlu davranış sergileyenler ise 1–5 yıl arası çalışan öğretmenlerdir. Bu süreçte en tutarsız



davranışlar gösteren 1–5 yıl arası çalışan öğretmenler, en tutarlı davranış gösterenler ise 11–20 yıl arası çalışan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin medeni durumları ile istenmeyen davranışlarla baş etme sürecindeki davranışları karşılaştırdığımızda evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumları ile istenmeyen davranışlarla baş etme sürecindeki davranışları karşılaştırdığımızda, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğretmenler daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilemektedir, sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin davranışları daha olumsuz olmakta ve tutarsızlaşmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler ile istenmeyen davranışlarla baş etme sürecindeki davranışları karşılaştırdığımızda; eğitim fakültesi ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı oldukları görülmektedir.

Yontar (2007) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin ceza içermeyen yaptırımları tercih ettiklerini ifade ettikleri, ancak öğrenci görüşlerine göre ise ceza içeren yaptırımların, öğretmenlerinin ifade ettiklerinden daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ayan (2007) aile içinde çocuğa yönelik şiddeti incelediği çalışmasını, Sivas merkez ilçede bulunan 70 ilköğretim okulunun VI, VII ve VIII. sınıf ikinci kademedeki öğrenim gören 655 üzerinde yapmıştır. Araştırmada sosyo-kültürel, ekonomik, psikolojik ve iletişimsel özelliklerinin çocuğa yönelik şiddet olaylarının yaşanmasında ne derece etkili olduğunu saptayabilmek ve şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimlerini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmada anne ve babaların %51'i birbirleri ile kavga etmektedir. Kavgalar %23 oranında çocuklarla ilgili konularda ve para yüzünden (%13) yaşanmaktadır. Anneyle kavga esnasında babaların %71'i eşlerine bağırarak, %17'si ise eşine karşı tokatlama, tekmeleme, yumruklama, saçını çekme ya da evdeki eşyalara zarar verme şeklinde davranışlar göstermektedir. Babalar genellikle (%18) eşiyile kavga ederken çocuklarına da bağırarak, onların yanlarında olmasına aldırmamakta ve bir kısmı çocuklarını da dövmetedir.

Annelerin %57'si ve babaların %57'si çocuklarına karşı sevecen davranmakta ve çocuklarıyla ilgilenmektedir. Anneler genellikle (%36) çocuğun beslenme, giyinme gibi temel ihtiyaçları ile babaların çoğunluğu (%82) ise çocukların okul ve çevre ile münasebetleriyle ilgilenmektedir. Çocuklar evde annelerine göre daha çok babalarından (%40) korkmakta, çoğunluğu (%56) sorunlarını anne ve babalarıyla konuşabilmektedir. Öğrenciler, %64'ünün söz dinlememe, kardeşi ile kavga etme ve ders çalışmama gibi nedenlerle annesinden, 459 %80'inin de babanın sözünü dinlememe, kardeşi ile kavga etme, ders çalışmama ve annesinin sözünü dinlememe gibi nedenlerle babasından çeşitli biçimlerde, haftada en az bir kez dayak yediği görülmektedir. 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. Ailelerin %30'unun okuldaki şiddeti, öğretmenin vurduğu yerde gül biter düşüncesiyle haklılaştırdığı görülmektedir. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin %41'i okulda dayak yediğini, %31'i ise yemediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin hoşla gitmeyen davranışlar karşısında en fazla öğrencilerini azarladıkları görülmüştür. Bu davranışı sırasıyla tokat atma (%15) ve kulak/saç çekme (%14) izlemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin hoşla gitmeyen davranışları karşısında en az sergiledikleri davranışlar ise hiçbir şey söylememe (%4), küfür ve hakaret etme (%5) ve aileye haber verme (%7) olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okulda en çok azarlama, küfür ve hakaret etme (%48) biçiminde sözlü şiddete maruz kaldıklarını göstermektedir. Tokat atma, kulağının ya da saçının çekilmesi (%29) şeklindeki fiziksel şiddete davranışları da azımsanmayacak orandadır. Öğrencilerin %31'inin kendilerini okulda hiç kimsenin dövmediğini ifade ettikleri görülmüştür. Soruyu yanıtsız bırakan öğrencilerin oranı ise %28 olmuştur. Öğrencilerin %24'ü ise okulda en çok kendilerini öğretmenlerinin dövdüğünü belirttiği ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin çoğunluğunun (%17) öğretmenlerinden, %9'unun arkadaşlarından ve %6'sının ise müdür yardımcılardan dayak yediğini belirttiğini görüyoruz. Hiç kimseden dayak yemediğini belirten öğrencilerin oranı ise %63'dür. Erkek öğrencilerden %47'sinin yine öğretmenlerinden, %15'inin müdür yardımcılardan ve %7'sinin de arkadaşlarından

dayak yediğini, hiç kimseden dayak yemediğini belirten öğrencilerin ise %27 dolayında olduğu görülmektedir. Okulda şiddete uğradığı belirlenen kız ve erkek öğrencilerin %34'ünün öğretmenlerinden, %11'inin müdür yardımcılardan ve %8'inin de arkadaşlarından dayak yediği görülmektedir. Hiçbir şekilde okulda şiddete maruz kalmadığını belirten öğrencilerin oranı %43'dür. Sonuç olarak yukarıdaki tablodan elde edilen veriler okullarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla şiddete uğradığını göstermektedir. Şiddete uğrayan kız ve erkek öğrencilerin ise çoğunluğunun öğretmenlerinden ve müdür yardımcılardan dayak yediğini belirtmeleri bu iki kesimle daha yoğun olarak iletişim içinde olmalarına bağlanabilir. Araştırma kapsamındaki öğrencilere öğretmenlerini kızdırdığında öğrencilerin dayacağı hak edip etmedikleri sorusu yöneltilmiş öğrencilerin yarısından fazlasının (%62) soruya olumlu yanıt verdiği görülmüştür. Öğrencilerin %29'u ise öğretmenlerini kızdırdığında öğrencilerin dayacağı hak etmediği görüşündedir. Soruyu yanıtsız bırakan öğrencilerin oranı %9'dur. Öğrencilerin öğretmenlerini kızdırdığında dayacağı hak ettiğini düşünenlere (n=406) bunun nedenleri sorulmuş öğrencilerin yarısından fazlasının (%64) öğrencilerin öğretmenlerin istemediği davranışları sergilemesi nedeniyle dayacağı hak ettikleri görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %22'si ise ders dinlememe ve gürültü yapmayı dayak nedeni olarak görmektedir. Soruyu yanıtsız bırakan öğrencilerin oranı %9'dur. Öğrencilerin öğretmenlerini kızdırdığında dayacağı hak etmediğini düşünenlere (n=190) bunun nedenleri sorulmuş elde edilen yanıtlara göre öğrencilerin %22'sinin öğrencilerin ne olursa olsun dayacağı hak etmediği nedeniyle dayak yememesi gerektiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %16'sı sorunların konuşarak halledilebileceğini ifade etmekte; %15'i ise dayak atmadan önce uyarı verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Soruyu yanıtsız bırakan öğrencilerin oranı %6'dır. Okulda dayığa karşı olduğunu belirten kız öğrencilerin dayığa karşı olma nedenlerine bakıldığında, öğrencilerin %22'sinin dayacağı hak etmediklerini düşündükleri, %19'unun sorunların konuşularak halledilebileceğini, %16'sının öğretmenlerin kendilerini dövmeden önce uyarmaları gerektiğini ve %4'ünün de öğrencileri dövmek yerine disipline vermek gerektiği düşüncesinde olduğu görülmektedir. Başka şıkkını işaretleyen kız öğrencilerin oranı ise %29'dur. Erkek öğrencilerin %26 ile çoğunluğu tıpkı kız öğrenciler gibi dayacağı hak etmediklerini düşünürken, %15'i öğretmenlerin dövmeden önce kendilerini

uyarmaları, %14'ü ise öğretmenlerin dövmek yerine kendileriyle konuşmaları gerektiğini belirtmektedir. Başka şıkkını işaretleyen erkek öğrencilerin oranı ise %32'dir. "Okulda Dayağa Karşı Olan Öğrencilerin Dayağa Karşı Olma Nedenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı" tablosunda hem kız (%29) hem de erkek (%32) öğrencilerin çoğunluğunun başka seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilere arkadaşına çok kızdığına ona vurup vurmeyeceği sorulmuş elde edilen yanıtlara göre öğrencilerin yarıdan fazlasının (%55) kızsa bile arkadaşına vurmeyeceğini belirttiği görülmüştür. Çok kızdığına arkadaşına vuracağını belirtenlerin oranı ise %40 olmuştur. Öğrencilerin %5'i soruyu yanıtsız bırakmıştır. Kız öğrencilerin %30'u, erkek öğrencilerin ise %55'i kızınca arkadaşlarına vuracağını belirtmiştir. Bu veriler erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kızınca daha çok şiddete başvuracağı şeklinde yorumlanabilir. Annesinden dayak yediği tespit edilen öğrencilerin kızınca arkadaşlarına vurma durumlarını göre, annesinden dayak yediği belirlenen öğrencilerin çoğunluğunun (%49) kızınca arkadaşlarına da vuracağı görülmektedir. Annesinden dayak yiyen, ancak kızınca arkadaşlarına vurmeyeceği tespit edilen öğrencilerin oranı ise %51'dir. Annesinden dayak yemediği halde kızınca arkadaşlarına vuracağı belirlenen öğrencilerin örnekleme oranı %36 civarında iken, annesinden dayak yemeyen ve kızınca arkadaşlarına da vurmeyeceği tespit edilen öğrencilerin oranı ise %64'dür. Babadan dayak yeme durumu ile kızınca arkadaşlarına vurma durumu babalarından dayak yediği belirlenen öğrencilerin %53'ünün kızınca arkadaşlarına da vuracağı görülmektedir. Babalarından dayak yedikleri halde kızınca arkadaşlarına vurmeyeceği belirlenen öğrencilerin oranı ise %40'dır. Babalarından dayak yemeyen, ancak arkadaşlarına vuracağı belirlenen öğrencilerin oranı %47 iken, hem babalarından dayak yemeyen hem de arkadaşlarına vurmeyeceği belirlenen öğrencilerin oranı ise %60'dır. Bu veriler, evde başlayan şiddetin okulda da devam edeceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Tugay (2008) çocuk ihmal ve istismarının tanınmasında önemli rolü olan öğretmenlerin, konuya ilişkin farkındalıklarını belirlemek ve farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçme aracını Türk Literatürü'ne kazandırmak amacı ile bir çalışma yapmıştır. Araştırma, Ordu İli'ndeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 52 adet

lise, ilköğretim, anaokulu ve özel eğitim okulu içerisinde, okul yönetimi tarafından izin verilen okullarda çalışan ve anketi doldurmayı kabul eden 1000 öğretmen üzerinde yapılmıştır. 600 anketin % 60'nın boş bırakılması nedeniyle çalışma 400 öğretmenle tamamlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler çocuk ihmal ve istismarını tanımlama konusunda kendilerinden emin değildirler. Ayrıca öğretmenler çocuk ihmal ve istismarını da bildirmemektedirler. Öğretmenlere göre ülkemizde çocuk ihmal ve istismarına yönelik eğitim programları ve milli eğitim politikaları içinde bildirim yöneltmek mevcut sistem yeterli düzeyde bulunmamıştır.

Mahiroğlu ve Bulu (2003) yüksek ğretim kurumlarının ğrenci kaynağını oluşturan orta ğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamalarının varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi birinci sınıfında okuyan 200 ğrenci üzerinde çalışmışlardır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 22 maddeden oluşan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre öğrencilerin % 88,5'lik büyük bir bölümü fiziksel cezayı geçerli bir disiplin aracı olarak görmemekle birlikte % 11,5'lik bir bölümü fiziksel cezayı geçerli bir disiplin aracı olarak görmektedir. Ailelerinde fiziksel cezanın disiplin aracı olarak kullanıldığını söyleyenlerin oranı % 15,5 gibi kk bir oran olmakla birlikte öğrencilerin "kol kırılır yen içinde kalır" zihniyeti ile aile içindeki fiziksel ceza uygulamalarını yeterince belirtmedikleri, gerçek oranın bundan daha yüksek olabileceği tahmin edilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 59,5'i (119) lise eğitimi sırasında kendilerine fiziksel ceza uygulandığını belirtirken % 40,5'i (81) kendilerine hiç fiziksel ceza uygulanmadığını belirtmişlerdir. Fiziksel cezaların daha çok erkek öğrenciler üzerine uygulandığı görülmektedir. Fiziksel ceza uygulamalarında en çok başvurulan yöntemlerin başında % 52,6 ile tokatlama gelmekte, onu % 17,9 ile kulak çekme, % 14,8 ile sopayla vurma izlemektedir. Daha düşük oranlarda olmakla birlikte sille tokat girme ve cetvelle vurma en çok kullanılan ceza biçimleri. Uygulanan bu ceza biçimleri, uygulamaların sonucunda ortaya çıkabilecek tehlike ve risklerin ne kadar büyük olduğunu açıkça göstermektedir. Okullarda fiziksel cezaları kimlerin uyguladığı sorusuna % 51,8 ile müdür ve müdür yardımcıları birinci, atölye ve lboratuvar öğretmenleri % 17,4

ikinci, atölye ve l boratuvar Őefleri % 16,4 ile  c nc  sırayı almaktadırlar. Fiziksel ceza uygulama gerekçelerinde sınıf kurallarına uymama % 27,4 ile birinci sırada yer almaktadır. Okulda ve sınıfta kavga etme % 15,6 ile ikinci, arkadaşlarını rahatsız etme ise % 13,5 ile  c nc  sırada yer almaktadır. Sayılan sebepler okullarda  ğretim yönetimi (sınıf yönetimi) uygulamalarının yeniden ele alınması ve üzerinde çalışılması gerektiğini açıkça göstermektedir. Fiziksel ceza uygulamalarının en büyük oranda (% 64,8) sınıf ve ikinci sırada (% 21,2) idarede uygulanıyor olması cezaların önemli  l de ders sırasında ortaya çıkan sorunlar nedeniyle uygulandığını göstermektedir. Uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre öğrencilerin % 88,5'lik büyük bir bölümü fiziksel cezayı geçerli bir disiplin aracı olarak görmemekle birlikte % 11,5'lik bir bölümü fiziksel cezayı geçerli bir disiplin aracı olarak görmektedir. Ailelerinde fiziksel cezanın disiplin aracı olarak kullanıldığını söyleyenlerin oranı % 15,5 gibi k c k bir oran olmakla birlikte öğrencilerin “kol kırılır yen içinde kalır” zihniyeti ile aile içindeki fiziksel ceza uygulamalarını yeterince belirtmedikleri, gerçek oranın bundan daha yüksek olabileceği tahmin edilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 59,5'i (119) lise eğitimleri sırasında kendilerine fiziksel ceza uygulandığını belirtirken % 40,5'i (81) kendilerine hiç fiziksel ceza uygulanmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden % 59,5'inin kendilerine lise öğrenimleri sırasında fiziksel ceza uygulandığını belirtmeleri, bu okullarda fiziksel cezanın bir disiplin yöntemi olarak kullanıldığını göstermektedir. Araştırmada son olarak öğrencilere fiziksel cezanın son çare olarak mı ya da geliŐi güzel mi uygulandığı sorulduğunda, öğrencilerin % 39,6'sı son çare olarak, % 60,4' ise geliŐi güzel uygulandığını belirtmişlerdir.

Öztürk, tarafından 2001 ve 2003 yılında Türkiye genelinde yapılan, “ ocuklara Yönelik Şiddet” konulu çalışmada, “Şiddete nerede maruz kalıyorsunuz?” sorusuna, 2001 yılında, araştırmaya katılan, 5.411 kiŐiden %9.24'  okulda, %29.64'  evde, 2003 yılında, araştırmaya katılan 4.710 kiŐiden %11.63'  okulda ve %35.47 ise  evde cevabını vermiştir. Yıllara göre, okullarda Şiddete uğradığını belirten denek sayısının zaman içinde artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Öztürk'un bu araştırmalardan elde ettiği sonuçlardan biri, dayağın evde başlayıp okulda devam ettiği, Şiddet ile mücadelede yararlanılması gereken iki kurumdan ev ve ailenin

şiddetin kaynağı olduğu şeklindedir. Öztürk'e göre, okullarda çocuklar arasındaki şiddetin yaygınlığı kaygı vericidir (Akt.: Ayan, 2007).

Yılmaz Irmak (2008) çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörleri incelediği çalışmada; okula devam eden 1607 ergene (12-17 yaş) ulaşmış ve fiziksel istismara uğrayan 216 ve uğramayan 302 ergeni örneklem olarak seçmiştir. Fiziksel istismarın ruh sağlığı üzerindeki etkisi için bağlanmanın ve benlik saygısının; risk alma davranışları üzerindeki etkisi için ise sadece bağlanmanın tam aracılık yaptığı; İstismarla ilişkili özelliklerden, istismarın süresi, istismarın şiddeti ve istismar eden kişi sayısının dayanıklı ve yetersiz olarak tanımlanan gruplar arasında farklılaştığı ve bu özelliklerin dayanıklılıkla olumsuz yönde ilişkili olduğu; risk alma davranışları üzerinde benlik saygısı ve denetim odağının; ruh sağlığı üzerinde ise akran desteğinin bir etkisi olmadığı; erkek öğrencilerin (%15) kız öğrencilerden (%7) daha çok öğretmenler tarafından fiziksel istismara maruz bırakıldıklarını ifade ettikleri; kız öğrencilerin anneleri, erkek öğrencilerin ise öğretmenleri tarafından daha çok istismar edildikleri bulunmuştur. Ayrıca ekonomik durum iyileştikçe fiziksel istismara uğrama oranlarının düştüğü; düşük eğitilmiş anne ve babaların çocuklarının fiziksel istismara uğrama oranı, yüksek eğitilmiş annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu; çalışmayan veya geçici işlerde çalışan anne ve babaların çocuklarının fiziksel istismar grubunda yer alma olasılıkları düzenli bir işte çalışan anne ve babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu; fiziksel istismara uğrama oranı küçük yaş gruplarında düşükken büyük yaş grubunda yüksek olduğu ve daha uzun süre fiziksel istismara maruz kaldıkları bulunmuştur.

Zoroğlu vd. (2001) bir grup ergen yaştaki öğrencide çocukluk dönemi istismar ve ihmal yaşantıları, kendine fiziksel zarar verme davranışı, özkıyım girişimi ve dissosiyatif yaşantıların sıklığını saptamak ve bunların birbiriyle olan ilişkilerini incelemek amacıyla 839 lise öğrencisi üzerinde çalışmışlardır. Öğrencilere Dissosiyatif Yaşantılar Ölçeği ve kendine zarar verme davranışı ve özkıyım girişimiyle ilgili soruların da bulunduğu Çocuk İstismarı ve İhmali Soru Listesi verilmiştir. Araştırmada deneklerin %16.5'i ihmal, %15.8'i duygusal istismar, %13.5'i fiziksel istismar ve %10.7'si cinsel istismar (ensest dahil) belirtmişler;

kendine fiziksel zarar verme davranışının sıklığı %21.4 ve özkıyım girişimi sıklığı %10.1 olduğu; herhangi bir çocukluk dönemi travması belirten deneklerin, belirtmeyenlere göre daha yüksek derecede dissosiyatif belirtiler göstermekte, daha sık olarak kendine fiziksel olarak zarar vermekte ve özkıyım girişiminde buldukları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fiziksel istismara erkeklerde ve duygusal istismara ise kızlarda biraz daha yüksek oranda rastlanıldığı, ancak anlamlı bir fark bulunmadığı; ihmal, cinsel istismar ve ensestin kızlarda anlamlı olarak daha yüksek olduğu; travma belirten deneklerin bir kısmı, birden fazla türde travmaya maruz kaldıkları; 172 denek (%20.5) bir tür travmaya, 73 denek (%8.7) iki tür travmaya ve 47 denek (%5.6) farklı üç ya da daha çok travmaya maruz kaldıkları görülmüştür.

Türkiye’de çocukların yaşadığı şiddeti açığa çıkarması bakımından önemli bir araştırmada; Konanç, Zeytinoğlu ve Kozcu tarafından yapılmıştır. 1987 yılında yapılan çalışmada 1986 yıllarına ait 48165 mahkeme kararının taranmasına yönelik bu araştırmada; ağır ceza ve asliye ceza mahkemelerine yansıyan çocuk istismarı olaylarının sayısal boyutları, istismar türleri arasındaki dağılımları, istismar gören çocuklar, istismar olaylarını resmi makamlara duyuranlar, suç işleyen ve suç işleyenlere uygulanan yaptırımlar hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocuklara karşı işlenen suçların başında % 68,3 ile cinsel suçların geldiği saptanmıştır. Araştırmada ırza geçme ve ırza geçmeye teşebbüs suçuna kız çocuklarının % 54, erkek çocuklarının ise % 45,9 oranında hedef oldukları belirtilmiştir. Yine aynı araştırmada bu tür eylemlerin 7 yaşına kadar daha çok erkek çocuklarına 7 yaşından sonra ise daha çok kız çocuklarına yöneltilmiş olduğu gözlenmiştir. Irza geçme ve buna teşebbüs suçuna hedef olmuş çocukların yarısından fazlası (% 55), 12 yaşın altında olduğu ortaya çıkmıştır. Mahkemelerde usta ya da öğretmen tarafından istismar edilen vakaların sayısının az olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile fiziksel istismar olaylarının yine mahkemelere fazla yansıtılmaması, buna karşılık suç işleyeninin yaşı küçük dahi olsa cinsel istismar olaylarının sıklıkla mahkemeye yansıtılması toplumsal değer yargılarına ağırlanarak açıklanmıştır (Akt.: Erol, 2007)



Bilir vd. (1991b) Türkiye'nin 16 ilinde 1981-1982, 1985 ve 1989 yıllarında 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada, çocuklara fiziksel ceza uygulama sıklığını anne yaşı, annenin çalışıp çalışmama durumu, çocuğun yaşı ve cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; kızların % 62.4'ünün, erkeklerin ise % 62-9'unun fiziksel ceza aldıkları; en yüksek oranda fiziksel ceza verilen yaş grubunun % 67.3 oranıyla yedi yaş grubu, en düşük oranda fiziksel ceza verilen yaş grubun ise % 48.7 ile 12 yaş grubu olduğu; fiziksel ceza verme ile annelerin yaşları, eğitim düzeyi ve çalışıp çalışmama durumları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu; fiziksel ceza veren annelerin 21-30 yaş grubunda (% 70.3) ve okur-yazar ya da ilkökul mezunu olup, grupta % 66.2 oranlarıyla ilk sırayı aldıkları; ev hanımı annelerin (% 65,9), çalışan annelerden (% 45.8) daha fazla çocuklarına fiziksel ceza verdikleri; fiziksel ceza veren aileler içinde 2-3 çocuklu ailelerin çoğunlukta olduğu (% 67.5); araştırma grubundaki çocuklar arasında en yüksek oranda görülen problemin davranış bozukluğu (% 33,7), en düşük oranda görülen problemin ise, tikler (% 2,5) olduğu; korkular (% 26.0) ve alışkanlık bozuklukları (% 12,6) 5 yaş grubunda, uyku bozuklukları (% 13.4), tikler (% 4.2) ve davranış bozuklukları (% 38,0) 12 yaş grubunda, konuşma bozuklukları (% 7.5) ve tuvalet problemleri (% 16,6) de 4 yaş grubunda diğer yaş gruplarına oranla daha fazla gözlendiği; fiziksel ceza verilen çocuklarda korkular (%34.0), uyku bozuklukları (% 12.4), konuşma bozuklukları (% 6,1), tikler (% 2.5), davranış bozuklukları (% 38,3) fiziksel ceza verilmeyen gruba göre daha yüksek oranda olduğu görülmüştür.

“Kolej ve Anadolu Liselerine Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Duygusal İstismar”’a uğrama oranlarının araştırıldığı bir başka araştırma ise, sınava hazırlanan öğrencilerin en çok cezayı % 53 ile öğretmenlerinden aldıkları, öğretmenleri ise % 33 ile annelerin, anneleri de % 27 ile babaların izlediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uyguladıkları fiziksel cezaların başında ise % 40 ile kulak çekme, % 35 ile ele ve vücuda, % 27 ile ise yüze vurma gelmektedir. Saç çekme biçimindeki fiziksel cezanın uygulanma oranı ise % 24 olarak tespit edilmiştir. Aynı araştırmada, annelerin % 18'inin en çok ele ve vücuda vurarak fizik müdahalede buldukları gözlendiği görülmüştür. Saç çekme ise en düşük oranda rastlanan fiziksel istismar şeklidir

(% 11). Bu araştırmada, babalar ise, ele ve vücuda vurma türünden fiziksel cezalar konusunda annelerle bir paralellik göstermektedir (% 16) (Akt.: Ayan, 2007).

Deveci ve Açık'ın 2002 yılında aile içinde çocuğa yönelik şiddetin görülme sıklığını saptamak amacı ile yapmış oldukları çalışmada, ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerine anket uygulamışlar ve öğrencilere ne sıklıkta ve kimler tarafından-fiziksel şiddete maruz kaldıklarını sormuşlardır. Öğrencilerin %74'ü hayatlarında en azından bir kez fiziksel şiddete maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Bu öğrencilerden %23'ü babalarının, %20'si arkadaşlarının, %16'sı annelerinin ve %14'ü ise öğretmenlerinin kendilerine fiziksel şiddet uyguladıklarını ifade etmişlerdir (Akt.: Kapıcı, 2004).

İnsanların şiddet deneyimlerinin incelendiği ve İzmir'de tesadüfü örnekleme ile oluşturulan yetişkin örnekleminde bireylere fiziksel şiddeti en çok, öğretmen (%32,5) baba (%28,5), anne (%25,4), arkadaş (%13,8), eş (%10,2), polis (%14,9) ve asker (%17,6) uygularken; sözel şiddeti, anne (%41,7), baba (%38,3), öğretmen (%31,5), arkadaş (%21,2), eş (%20,2), polis (%18,7) ve asker (%16,49) uygulamaktadır. Araştırmada ayrıca katılımcıların; kavga durumunda karşı tarafa (%18,6), çocuklara (%16,7), kardeşlere (%16,4), eşlere (%11,7), ebeveynlere (%4,4), öğrencilere (%2) ve diğerlerine (%16,7) karşı şiddet uyguladıkları belirtilmektedir. Bu çalışmada, yetişkinlerin yaşamları boyunca hem aile hem de okulda şiddete uğrama oranlarının yüksek olduğunu ve en çok şiddet kullandıkları alanın da aileleri olduğunu söylemek mümkün görünmektedir (Akt.: Yılmaz Irmak, 2008:16).

Bilgin vd. (2004) fiziksel ve sözel cezalandırmanın prevelansını, cezalandırılan çocukların sosyodemografik özelliklerini ve cezalandırma açısından risk faktörlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 4143 çocuğa "Çocuk Beck Depresyon Ölçeği" ve cezalandırmanın varlığını, risk faktörlerini ve sosyodemografik özelliklerini değerlendirmeye uygun bir şekilde düzenlemiş oldukları anketleri de, hem ebeveynlere hem de çocuklara uygulamışlardır. Araştırma kapsamına alınan çocukların ortalama yaşı 14.53±1.89'dur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 1294 (%31,2) çocuk değişik nedenlere (yalan söyleme, eve geç gelme, okulda başarısız olma, söz dinlememe gibi) bağlı olarak evde cezalandırılmış; çocuklar en

sık dayak (n=106, %8.4), sosyal aktivite kısıtlaması (n=106, %8.4), harçlığı azaltma, ya da kesme (n=43, %3.4) ve odaya kapatma (n=43, %3.4) yöntemleriyle cezalandırılmışlar; fiziksel ve sözel ceza sıklıkla anne (n=482, %42.6), baba (n=513, %45.3) ve kardeşler (n=125, %11.1) tarafından verilmiş olduğu görülmektedir. Araştırmacılar cezalandırılma öyküsü olan adolesanların psikiyatrik, akademik ve iletişim problemleri açısından büyük risk taşıdıklarını; şiddet kullanarak terbiye edilen çocukların, kaba gücün sorunları çözmek için etkin bir yöntem olduğuna inanarak büyümekte olduğunu ve ileriki yaşlarda kendileri de birer şiddet uygulayıcısı olabildiklerini ve böylece şiddet nesiller boyu sürmekte olduğunu belirtmişlerdir.

Çağlarırnak (2006) çocuk istismarı ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi ve çocuk istismarıyla ilişkili risk faktörlerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, İzmir ilindeki bir ilköğretim okulunun sivil ve asker ailelere sahip II. Kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre, asker ailesi çocuklarının, sivil aile çocukları kadar sosyal destek imkânına sahip oldukları ve sivil aile çocuklarından daha az istismara maruz kaldıkları bulunmuştur. Ayrıca, sosyal destek ile çocuk istismarı arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Sosyal destek arttıkça, çocuk istismarı azalmaktadır. Eğitim ve gelir düzeyleri bakımından asker ailelerinin daha üst düzeyde oldukları saptanmıştır.

Bekçi (2006) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı Ve Öfke Tetikleyicileri Arasındaki İlişkiyi İncelediği çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fiziksel İstismar Boyutu puanları, öğrencilerin cinsiyetine, kardeş sayısına ve ailenin gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği; erkek öğrencilerin fiziksel istismar düzeylerinin daha yüksek olduğu; İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Gelişimi Destekleme, Suça Yönelme ve Cinsel İstismar, İhmalkarlık ve Duygusal Tehdit, Uygun Olmayan Kural ve Destek Boyutu puanlarının, kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Eğitim İstismarı Boyutu puanları ise, yaş ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; On dört yaşında olanların on iki yaşında olanlara göre daha fazla eğitim istismarı yaşadığı;

sosyo-ekonomik düzey ve kardeş sayısı, aile içi çocuk istismarı ve öfke tetikleyicilerinin belirlenmesinde önemli değişkenler olduğu; alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye gidildikçe ve kardeş sayısı azaldıkça istismarın ve öfkeyi tetikleyen nedenlerin azaldığı ve ayrıca yaş değişkeninin eğitim istismarı alt boyutunu ve cinsiyet değişkeninin de fiziksel istismar ve engellenme alt boyutlarını etkilediği bulgularına ulaşmıştır.

Yıldız Arabacı (2007) ilköğretim II. kademe öğrencilerinin duygusal istismar, fiziksel istismar, ihmal, ekonomik istismar düzeyleri ile saldırganlık, benlik saygısı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve istismar ve ihmal düzeylerini demografik değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Sakarya ili Adapazarı Merkez, Ferizli ve Kocaali ilçesi ve Çaybaşı Köyünde bulunan ilköğretim okullarında öğrenimlerine devam eden, rastgele seçilmiş, 655 (315 kız ve 345 erkek) öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin istismar ve ihmal düzeyleri ile saldırganlık ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönlü, depresyon ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu; öğrencilerin duygusal istismar, fiziksel istismar, ihmal, ekonomik istismar, saldırganlık, benlik saygısı ve depresyon düzeylerine bakıldığında öğrencilerin istismar ve ihmale maruz kaldıkları, biraz saldırgan oldukları, orta düzeyde benlik saygısına sahip oldukları ve depresyon belirtisi gösterdikleri saptanmış; annenin sağ/özü oluşu, ailedeki çocuk sayısı, ailenin gelir düzeyi duygusal istismar açısından risk faktörleri içerisinde yer aldığı; ailedeki çocuk sayısı, babanın öğrenim durumu, annenin iş durumu fiziksel istismara risk oluşturduğu; başarı durumu, ailedeki çocuk sayısı, babanın öğrenim durumu, annenin öğrenim durumu, babanın iş durumu, ailenin gelir düzeyi, daha önce yaşadığı yer ve okulun bulunduğu yer değişkenleri ihmale yönelik risk faktörleri içerisinde yer aldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Cinsiyet, yaş, babanın sağ/özü oluşu, anne-babanın ayrı/birlikte olması, babanın öğrenim durumu, annenin öğrenim durumu, babanın iş durumu, annenin iş durumu, ergenin iş durumu, daha önce yaşadığı yer ve okulun bulunduğu yer değişkenleri ekonomik istismar açısından risk oluşturmaktadır. Ayrıca saldırganlık, benlik saygısı

düzeyleri ile istismar ve ihmal düzeyleri arasında negatif yönde ilişki; depresyon düzeyi ile duygusal istismar, fiziksel istismar, ihmal ve ekonomik istismar arasında pozitif yönde ilişki; saldırganlık ile depresyon arasında pozitif yönde bir ilişki ve duygusal istismar ile fiziksel istismar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sarıbeyoğlu (2007) lise öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı ile Zorbalık arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada, aile içi çocuk istismarı ve zorba davranışlar; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, gelir düzeyi, ebeveynin öğrenim düzeyi, anne babanın beraber ya da boşanmış olması, babanın anneye fiziksel şiddet uygulaması, babanın anneye sözel şiddet uygulaması, annenin babaya fiziksel şiddet uygulaması, annenin babaya sözel şiddet uygulaması değişkenlerini ele almıştır. Araştırma örneklemini İstanbul ilinde 5 farklı lisede 9, 10 ve 11. sınıflarında öğrenim gören 305 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, fiziksel ve çok yönlü istismar ve cinsel istismar, suça yöneltme ve uygun olmayan cezalandırma alt boyutlarının zorba kişilik alt boyutunu en yüksek yordama gücüne sahip değişkenler olarak bulunmuştur. Cinsel istismar, suça yöneltme ve uygun olmayan cezalandırma ve zorba kişilik alt boyutlarında erkek öğrencilerin lehine farklılık saptanmıştır. 15 yaş ve altı grupta yer alan öğrencilerin, 16 yaş grubunda yer alan öğrencilere göre zorbalıktan kaçınma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yılmaz Özkan (2008) aile içinde çocuğa yönelik şiddet konulu yapmış olduğu araştırmada, Muğla'nın Milas ilçesinde bulunan Uğurlu-Özbilim dershanesindeki 200 OKS öğrencisini ele almıştır. Araştırmada çocuklar baba kaynaklı fiziksel ve sözel şiddet, anne kaynaklı sözel ve psikolojik şiddet, anne ve baba kaynaklı ekonomik şiddet, baba kaynaklı sözel ve psikolojik şiddet, anne ve baba kaynaklı bireysel hakları kısıtlayıcı ve duygusal şiddet görmektedirler. Ailenin yerleşim yeri çocuğun şiddet görmesi üzerinde etkili bir faktördür. Buna göre ilde oturan öğrenciler, ilçede oturan öğrencilerden daha fazla şiddet görmektedir. Anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek durumu ve anne-babanın birlikte yaşama durumu çocuğun baba kaynaklı fiziksel, sözel ve ekonomik şiddet görmesinde etkili

bir faktör değildir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça anne ve baba kaynaklı fiziksel, sözel ve ekonomik şiddet azaldığı; çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı arttıkça anne ve baba kaynaklı fiziksel, sözel ve ekonomik şiddet de arttığı; ailedeki kişi sayısı arttıkça anne ve baba kaynaklı fiziksel, sözel ve ekonomik şiddet de arttığı görülmüştür. Kızların erkeklerden daha fazla ekonomik şiddete maruz kaldıkları görülmektedir. Yerleşim yeri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne meslek durumu, baba meslek durumu, anne babanın birliktelik durumu arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Ballı (2010) Ç.Ü.T.F. Adli Olguları Değerlendirme Heyetine çeşitli yollardan başvuran istismara uğramış olgular ile ailelerinin ayrıntılı demografik özelliklerini ve istismarın sonuçlarını toplumsal, sosyokültürel açıdan değerlendirmek amacı ile 2006-2009 yılları arasında Ç.Ü.T.F. Adli Olguları Değerlendirme Heyetine başvuran cinsel istismara uğramış 3-18 yaş aralığındaki 484 olguyu incelemiştir. Heyete başvuruda bulunan 484 olgunun 74'ünde (% 15,3) cinsel istismara fiziksel istismarın da eşlik ettiği görülmüş olup 65'inin (% 87,8) istismarcı, 9'unun (% 12,2) ise anne-baba veya öğretmen tarafından fiziksel olarak istismar edildiği saptanmıştır.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Araştırma esas olarak tarama modeli (Karasar, 2005) ile gerçekleştirilmiştir. Karasar (2009), tarama modellerini geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu araştırmada da, öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk istismarı potansiyelleri incelenerek mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılı, bahar döneminde Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezinde bulunan 18 ilköğretim okulunda toplam 548 öğretmen görev yapmaktadır. ZKÜ Ereğli Eğitim Fakültesi'nde ise 1050 öğrenci öğrenim görmektedir.

Araştırma öğretmen adayları ve öğretmenlerin çocuk istismarı potansiyellerini tespit etmek amacıyla yapıldığı için araştırma kapsamına alınan öğretmen adayları ve öğretmenlerin ölçme aracını içtenlikle cevaplamayabileceği düşüncesi ile olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme (Altunışık vd., 2005) ya da uygun örnekleme (Balcı, 2007) yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi, erişim kolaylığı nedeniyle seçilen bir örnekleme yöntemi olup evrenin temsilcisi olarak düşünülmezler (Cramer ve Howitt, 2004). Ancak sadece araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen ve öğretmen adaylarının örnekleme dahil edilmesinin araştırmadan elde edilecek olan verilerin daha sağlıklı olmasını sağlayacağı düşüncesi ile uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlere her okulda öğretmenler odasında; öğretmen

adaylarına ise ders öncesinde sınıflarda araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgiler verilerek araştırmaya katılmak üzere güdülenmeleri sağlanmıştır. Sonrasında ise, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere ölçme aracı uygulanmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinden de gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere ise ölçme aracı gruplar halinde sınıflarda uygulanmıştır. Araştırmaya 300 öğretmen adayı ve 250 öğretmen gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir. Uygulamalar sonunda ölçme araçları tek tek incelenmiş eksik doldurulmuş olan ve ayrıca tutarsızlık ölçөгindeki madde çiftlerine farklı yanıt verilmiş olanlar araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Böylelikle 229 öğretmen adayına ve 180 öğretmene ilişkin veriler üzerinden analizler yapılmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, öğretmen adayları ve öğretmenler için olmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan iki adet Kişisel Bilgi Formu, ve Çocuk İstismarı Potansiyeli Envanteri (ÇİPE) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **3.3.1. Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin veri toplamak üzere öğretmen adaylarına yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu'nda (Ek 1) öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğretim türü, kardeş sayısı, hayatlarının çoğunu geçirdikleri yer ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin veri toplamak üzere öğretmenlere yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Öğretmen Kişisel Bilgi Formu'nda (Ek 2) ise, öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, hayatlarının çoğunu geçirdikleri yer, medeni durum, mezun oldukları fakülte, derece, görev, kıdem ve görev yaptıkları okulun hizmet ettiği sosyo-ekonomik düzeye ilişkin sorular yer almaktadır.



### 3.3.3. Çocuk İstismarı Potansiyeli Envanteri (ÇİPE)

Joel S. Milner tarafından geliştirilmiş olan ilk olarak 1976 yılında Milner tarafından ileri sürülmüş ve 1979 yılında Milner ve Wimberley, tarafından **Çocuk İstismarcılarının Belirlenmesi İçin Bir Envanter** adı ile Klinik Psikoloji Dergisi'nde yayınlanmıştır. 1983 yılına kadar geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır (CEBC, 2010; Kutsal, 2004). ÇİPE, çocuk koruma servislerinde tarama yapmak ve olgularla ilgili karar vermede nesnel olarak kullanılabilir bir değerlendirme aracı hazırlamak amacı ile geliştirilmiştir. ÇİPE'nin geliştirilmesi esnasında 700'den fazla makale ve kitap taranmış ve istismarcı kişilere ait ortak özellikler belirlenmiştir. Çocuk istismarı birçok davranışsal bozukluğu içermektedir. Bu nedenle çocuk istismarı çok geniş bir kapsama sahip olup söz konusu envantere kısıtlama yapılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu yüzden envantere içeriği sadece fiziksel istismar taramalarında kullanılmak üzere daraltılmıştır (Kutsal, 2004).

ÇİPE çocuk fiziksel istismarından şüphelenilen durumlarda ailesel riskin tahmin edilmesini sağlamak üzere hazırlanmış 160 maddelik bir soru listesidir. Envanter çeşitli değerlendirme durumlarında bir risk tarama aracı olarak kullanılmaktadır (Milner, 1980). ÇİPE'de 77 maddeli Çocuk Fiziksel İstismar Ölçeği ve altı faktör ölçekleri ve üç geçerlik ölçeği olmak üzere 10 ölçek bulunmaktadır. Ölçekler ve madde sayıları şu şekildedir: İstismar Ölçeği (77 Madde), Stres Ölçeği (36 Madde), Mutsuzluk Ölçeği (11 Madde), Çocuk ve Kendisi ile İlgili Problemler Ölçeği (6), Aile ile İlgili Problemler (4 Madde), Diğerleriyle İlgili Problemler (6 Madde), Geçerlik ölçekleri ise Yalan Ölçeği (18 Madde), Rasgele Yanıt Ölçeği (18 Madde), Tutarsızlık Ölçeği (20 Madde) (Grisso, 2003; Milner, 2004; Kutsal, 2004).

Geçerlik ölçeklerinden Yalan ölçeği, bireyin yalan söyleme ya da sosyal olarak beğenilen cevapları verme eğilimini ölçer (Her zaman iyi bir insanımdır gibi). Rasgele Yanıt ölçeği, bireyin rasgele cevap verme eğilimini ölçer (Çocuğumu ağlarken her zaman kontrol ederim gibi). Tutarsızlık ölçeği ise 20 madde çiftinden oluşur ve bireyin tutarsız yanıt verme eğilimini inceler ("Çoğu insanı severim" ve "İnsanların çoğuna güvenmem" gibi) (Grietens vd., 2007).

ÇİPE’de ölçeklere ilişkin maddeler envanter içerisinde karışık şekilde yer almaktadır. Her bir maddeye verilen yanıt “Katılıyorum” ya da “Katılmıyorum” biçiminde olup kişinin yalnızca bunlardan birini işaretleme hakkı vardır. İki birden işaretlendiğinde o madde değerlendirmeye alınmamaktadır. Önerilen yanıtlama süresi 12-20 dakikadır (Grisso, 2003; Milner, 2004; Kutsal, 2004).

### **3.3.3.1. Geçerlik**

ÇİPE’nin psikometrik özellikleri üzerine sayısız geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Robertson ve Milner, 1985; Pruit ve Erickson, 1985; Milner vd., 1988; Milner, 1994; Kutsal, 2004 ).

ÇİPE’nin Türkçe’ye uyarlaması ilk olarak Öner ve Sucuoğlu (1994) tarafından yapılmıştır. ÇİPE’nin öğretmen gruplarına uygulanması ise Pişkin (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kutsal (2004) ÇİPE’nin Türkiye Geçerliği ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bunun için öncelikle envanterin Türkçe’ye çevirisi dile hakim iki kişi tarafından yapılmış olan bu çeviri her iki dili çok iyi bilen başka bir kişi tarafından yeniden çevirilmiş ve çeviriler arasında anlam farkı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Türkçe uyarlaması uygun olduğu düşünülen envanter Ankara’da oturmakta olan, istismarcı olduğu belirlenmiş ve kayıtlara geçmiş olan 23 kişiye uygulanmıştır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü’nce koruma altına alınmış olan çocukların istismarcı ebeveynlerine ve istismarcı olarak kabul edilmeyen grup olarak da “Sağlam Çocuk Polikliniği”nce izlenen çocukların ebeveynlerine ve “Fatma Üçer Çocuk ve Gençlik Merkezi” etkinliklerine katılmak üzere gelen ebeveynlere kendi rızaları ile envanter uygulanmıştır. Ayrıca Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri’nin (MMPI) Psikopatik Sapma alt ölçeği uygulanmıştır. Yapılan çözümlenmeler sonucunda istismarcı olan ve olmayan gruplar arasında belirgin ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve envanterin yüksek düzeyde duyarlı ve ayırıştırıcı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ÇİPE’nin Türk toplumu için kullanılabilir olduğu kararına varılmıştır (Kutsal, 2004).

### 3.3.3.2. Güvenirlik

Bu araştırmada ÇİPE'nin İstismar Ölçeği kullanılmış olup öğretmen adayları ve öğretmenlerden elde edilen ölçümlerin güvenirlik katsayıları Cronbach Alfa yöntemi ile hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarına ilişkin İstismar ölçümlerinin güvenirlik katsayısı 0,89; öğretmenlerden elde edilen İstismar ölçümlerinin güvenirlik katsayısı ise 0.86 olarak hesaplanmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada öncelikle veri toplama aracı olarak kullanılan ÇİPE ve puanlamasına yönelik olarak 2004 yılında envanterin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yeniden gerçekteştirmiş olan Ebru Kutsal ile bağlantıya geçilmiş ve envanterin Türkçe uyarlaması ve puanlamasına ilişkin bilgiler alınmıştır. Ayrıca envanterin kullanım izni sözlü olarak kendisinden alınmıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenler için ayrı olacak şekilde Kişisel Bilgi Formu ve ÇİPE'nin bulunduğu formlar hazırlanmış ve bastırılmıştır. 2009-2010 öğretim yılının ikinci yarısında veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından Ereğli Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere (öğretmen adayları) araştırma konusu, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere ders saati öncesinde uygulama yapılmıştır. Benzer şekilde ilköğretim okulları araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş ve öğretmenlere araştırmanın konusu, amacı ve önemi hakkında bilgi verilerek araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan öğretmenlere uygulama yapılmıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin veri toplama araçlarını ortalama 15-20 dakika arasında yanıtladığı gözlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adayları ve öğretmenlerin istismar potansiyellerinin ölçülmesi amaçlandığı için ÇİPE'nin tümü uygulandığı halde yalnızca İstismar ölçeği, Yalan ölçeği ve Tutarsızlık ölçeği maddeleri kullanılmıştır. Araştırma klinik bir araştırma olmadığı için ÇİPE ile ilgili geçerlik indeksleri kullanımına gidilmemiş bunun yerine Tutarsızlık ölçeğinde madde çiftlerine farklı yanıtlar veren katılımcılar tespit edilmiş ve araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Bireylerin İstismar ölçeğine toplum tarafından kabul edilebilecek yanıtlar vermesini ya da taklit iyi olma gibi yanıtlarını belirlemek için bir yalan ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca bazı bireylerin içeriği okuyamama, anlayamama ya da başka sebepler ile ÇİPE'ye rasgele yanıt verdiği de tespit edildiği için rasgele yanıtlar verenlerin belirlenmesi amacı ile bir Rasgele Yanıt ölçeği geliştirme ihtiyacı duyulmuştur (Milner ve Robertson, 1985). Yapılmış olan çeşitli çalışmalarda Yalan ölçeğinin katılımcıların bilinçli olarak aldatıcı yanıtlarını tespit etmekte yeterli olduğunu görülmüştür. Milner ve Crouch'un 1997 yılında, Robertson ve Milner'in 1985 yılında yaptıkları çalışmalarda da Yalan ölçeğinin katılımcıların sosyal olarak kabul edilebilir şekildeki taklit yanıtlarını %90'ın üzerinde doğru olarak tespit edebildiği bulunmuştur (Hogan vd., 2005). Bu nedenle bu araştırmada da öğretmen adayları ve öğretmenlerin İstismar ölçeği ölçümlerinin yanı sıra Yalan ölçeği ve Rasgele Yanıt ölçümleri de kullanılarak analizler yapılmıştır.

### **3.5. Verilerin İstatistiksel Çözümlemesi**

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemesi SPSS 16.0 ve MedCalc 9.3 programları kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır. Öncelikle öğretmen adayı ve öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiş, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeni ile parametrik olmayan yöntemler (Gönen, 1985; Özdamar, 2004; Sheskin, 2004; Siegel, 1977; Sprent ve Smeeton, 2001) kullanılarak istatistiksel çözümler yapılmıştır.

Verilerin istatistiksel çözümlerinde parametrik t testinin güçlü bir alternatifi olarak görülen Mann Whitney U testi (Gönen, 1985; Özdamar, 2004; Sheskin, 2004; Siegel, 1977; Sprent ve Smeeton, 2001) ve parametrik tek yönlü varyans analizine karşılık gelen parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi (Gönen, 1985; Özdamar, 2004; Sheskin, 2004; Siegel, 1977; Sprent ve Smeeton, 2001) kullanılmıştır.

Parametrik t testinin parametrik olmayan alternatifi olan Mann Whitney U testi parametrik testlerin varsayımlarının öne sürülmekten kaçınıldığı, varsayımların karşılanmadığı ya da ölçmenin aralıklı ölçekten daha zayıf bir ölçek ile yapıldığı durumlarda bağlantısız iki örneklemin aynı evrenden gelip gelmediğinin test

edilmesinde kullanılan bir yöntemdir (Gönen, 1985; Özdamar, 2004; Sheskin, 2004; Siegel, 1977; Sprent ve Smeeton, 2001). Araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğretim türlerine göre İstismar ölçümleri arasında; öğretmenlerin cinsiyetlerine ve derecelerine göre İstismar ölçümleri arasında ve ayrıca öğretmen adayları ile öğretmenlerin İstismar, Yalan ve Rasgele Yanıt ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U ile test edilmiştir. Öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin yaş, sınıf, kardeş sayısı, hayatlarının çoğunu geçirdikleri yer ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre; öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin ise, yaş, hayatlarının çoğunu geçirdikleri yer, medeni durum, mezun oldukları fakülte, görev, kıdem ve görev yaptıkları okulun hizmet ettiği sosyo-ekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal Wallis H ile test edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu ise, hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğuna parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi ile bakılmıştır.

Araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları sırasıyla tablolar halinde verilmiştir.

### 4.1. Öğretmen Adaylarının İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemde “Öğretmen adaylarının İstismar ölçümleri cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, yaşamının çoğunu geçirdiği yere, sosyo-ekonomik düzeye, sınıfa ve öğretim türüne göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranılmaktadır. Bu amaçla öncelikle öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için sırasıyla cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, yaşamının çoğunu geçirdiği yere, sosyo-ekonomik düzeye, sınıfa ve öğretim türüne göre İstismar ölçümleri arasında fark olup olmadığı parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular sırasıyla alt başlıklar altında tablolar halinde verilmiştir.

#### 4.1.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

| Cinsiyet | n   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U       | p    |
|----------|-----|-----------|-----------|---------|------|
| Kız      | 121 | 112.05    | 13557.50  |         |      |
| Erkek    | 108 | 118.31    | 12777.50  | 6176.00 | .475 |
| Toplam   | 229 |           |           |         |      |

Tablo 4.1'e göre cinsiyete göre öğretmen adaylarının İstismar ölçümleri arasında ( $U = 6176.00$ ;  $p > .05$ .) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının istismar ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, İstismar ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin ( $n = 108$ , Sıra Ort. = 118.31) kız öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinden ( $n = 121$ , Sıra Ort. = 112.05) yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının geçtikleri eğitim süreçlerinin aynı olması sebebiyle, İstismar ölçümleri değerlendirildiğinde, verilen tepkilerin birbirine yakın olmasının kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da, erkek öğretmen adaylarında gözlenen ölçümlerin kız öğretmen adaylarından yüksek olması Türk aile grubundaki ataerkil yapıda gözlenen, babanın sert ve baskıcı tavrının, çocukluktan kazanılan bir davranış olarak erkek öğretmen adaylarını etkilemiş olabileceği şeklinde düşünülebilir.

#### 4.1.2. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

**Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Yaş             | n   | Sıra Ort. | sd | $\chi^2$ | p    |
|-----------------|-----|-----------|----|----------|------|
| (1) 18-20       | 110 | 115.39    |    |          |      |
| (2) 21-23       | 109 | 113.25    | 2  | .582     | .747 |
| (3) 24 ve üzeri | 10  | 129.85    |    |          |      |
| Toplam          | 229 |           |    |          |      |

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşlarına göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ( $\chi^2(n = 229) = .582$ ,  $p > .05$ ) görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre İstismar ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; 24 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin yüksek olduğu ( $n=10$ , sıra ort.=129.85), bunu sırasıyla 18-20

yaş arası öğretmen adaylarının (n=110, sıra ort.=115.39) ve 21-23 yaş arası öğretmen adaylarının (n=109, sıra ort.=113.25) İstismar ölçümlerinin izlediği görülmektedir. Üniversiteyi kazanan adayların lise son sınıf itibarı ile 18 yaşında olduğu düşünüldüğünde, 18-22 yaşlar arası öğretmen adaylarının normal süreçteki üniversite eğitimi yaş aralığına denk gelmektedir. 24 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının bu aralığın üzerinde olmaları genel olarak, ya üniversiteyi geç kazanmaları, ya da herhangi bir sebeple üniversiteden uzaklaşmak zorunda kalıp, geri dönmeleriyle mümkündür. Türkiye şartları göz önünde bulundurulduğunda üniversiteyi ilk seferde değil de 3. hatta 4. seferde kazanma sürecinde yaşadıkları sıkıntı ve kaygıların İstismar ölçümlerine yansıdığı ve bu nedenle İstismar ölçümlerinin diğer yaş gruplarından yüksek olduğu düşünülebilir. 18-20 yaş grubunun, 21-23'den daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olma sebebi olarak ise ilk iki yılda mevcut ders yükünün yoğunluğu ile öğretmen adaylarının yeni ortama alışma sürecinde yaşadıkları kaygı ve sıkıntılar gösterilebilir Bilir vd. (1991a) yaptıkları araştırmada 20 yaşın altındaki annelerin çocuklarını istismar etme oranının % 45.5 olduğunu ve 50 yaşın üstündeki annelerde ise bu oranın 55.1'e çıktığını tespit etmiştir. Bir anlamda yaşın artışı ile bağlantılı olarak istismar oranının artması sözkonusudur.

#### 4.1.3. Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

**Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayılarına Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Kardeş Sayısı         | n   | Sıra Ort. | sd | $\chi^2$ | p    | Anlamlı Fark |
|-----------------------|-----|-----------|----|----------|------|--------------|
| (1) Tek çocuk         | 5   | 62.30     |    |          |      | (5)          |
| (2) 2 kardeş          | 61  | 101.84    |    |          |      | (5)          |
| (3) 3 kardeş          | 41  | 119.99    | 4  | 9.705    | .046 |              |
| (4) 4 kardeş          | 48  | 110.26    |    |          |      |              |
| (5) 5 kardeş ve üzeri | 74  | 129.72    |    |          |      | (1)(2)       |
| Toplam                | 229 |           |    |          |      |              |



Tablo 4.3' deki Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $\chi^2(n = 229) = 9.705, p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılmış olan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise; 5 kardeş ve üzeri kardeşe sahip öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin (n=74, sıra ort.=129.72) tek çocuk olan (n=5, sıra ort.=62.30) ve iki kardeş olan (n=61, sıra ort.=101.84) öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin sıra ortalamaları incelendiğinde de, beş ve üzeri kardeş olan öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin yüksek olduğu (n=74, sıra ort.=129.72) ve bunu sırasıyla 3 kardeş olan öğretmen adaylarının (n=41, sıra ort.=119.99), 4 kardeş olan öğretmen adaylarının (n=48, sıra ort.=110.26), 2 kardeş olan öğretmen adaylarının (n=61, sıra ort.=101.84) İstismar ölçümlerinin izlediği, en düşük İstismar ölçümüne sahip olan öğretmen adaylarının (n=5, sıra ort.=62.30) ise tek çocuk olan öğretmen adaylarının olduğu gözlenmektedir. 5 ve üzeri kardeşe sahip öğretmen adaylarının, ÇİPE açısından 1 ve 2 kardeşlilere göre yüksek olmasına sebep olarak; çocuk sayısının artması, anne ve babanın göstermiş olduğu şevkat ve ilgiyi yavaş yavaş azaltmakta olabileceği gösterilebilir. Güneysu (1982) araştırmasında ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocuğa karşı sevgi göstermenin azaldığı ve cezalandırmanın ise arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Bilir vd. (1991b) yaptıkları çalışmada geniş ailede çocuk istismarı oranının (% 36) iken çekirdek ailelerdeki çocuk istismarı oranından (% 32.8) yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda tek çocuklu ailelerde çocuk istismarı durumu % 24.4, 2-3 çocuklu ailelerde % 32.7 ve dört ve fazla çocuk sahibi ailelerde bu oran % 35.7'dir. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

#### **4.1.4. Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.4'de verilmiştir.

**Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Yaşamını Geçirdiği Yer | n   | Sıra Ort. | sd | $\chi^2$ | p     | Anlamlı Fark |
|------------------------|-----|-----------|----|----------|-------|--------------|
| (1) Büyük Şehir        | 61  | 104.07    |    |          |       | (4)          |
| (2) Şehir              | 52  | 117.61    |    |          |       | (4)          |
| (3) İlçe               | 76  | 107.81    | 4  | 13.159   | 0.010 | (4)          |
| (4) Belde              | 11  | 175.55    |    |          |       | (1)(2)(3)(5) |
| (5) Köy                | 29  | 129.21    |    |          |       | (4)          |
| Toplam                 | 229 |           |    |          |       |              |

Tablo 4.4' deki Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $\chi^2(n = 229) = 13.159, p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılmış olan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise; yaşamının çoğunu belde de geçirmiş olan öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin ( $n=11$ , sıra ort.=175.55) yaşamının çoğunu büyük şehirde ( $n=61$ , sıra ort.=104.07), şehirde ( $n=52$ , sıra ort.=117.61), ilçede ( $n=76$ , sıra ort.=107.81) ve köyde ( $n=29$ , sıra ort.=129.21) geçirmiş olan öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerlere göre İstismar ölçümlerinin sıra ortalamaları incelendiğinde de, yaşamının çoğunu belde de geçirmiş olan öğretmen adaylarının istismar ölçümlerinin yüksek olduğu bunu sırasıyla yaşamının çoğunu köy, şehir ilçe ve büyük şehirde geçirmiş olan öğretmen adaylarının istismar ölçümlerinin izlediği görülmektedir. Beldenin konum itibarı ile hem kırsal, hem de kentsel bir yapıya sahip olduğu düşünülürse, yaşamının büyük bir kısmını belde de geçiren öğretmen adaylarının, kırsal ve kentsel iki kültür arasında kaldığı, bu ikilemin oluşturduğu sıkıntılı durumun, belde de büyümüş öğretmen adaylarındaki istismar düzeyini arttırdığı söylenebilir.

#### 4.1.5. Öğretmen Adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Sosyo-ekonomik Düzey | n   | Sıra Ort. | sd | $\chi^2$ | p     | Anlamlı Fark |
|----------------------|-----|-----------|----|----------|-------|--------------|
| (1) Alt              | 13  | 171.69    |    |          |       | (2)(3)       |
| (2) Orta             | 212 | 112.24    | 2  | 11.212   | 0.004 | (1)          |
| (3) Üst              | 4   | 76.87     |    |          |       | (1)          |
| Toplam               | 229 |           |    |          |       |              |

Tablo 4.5’ deki Kruskal Wallis H testi sonuçlarına incelendiğinde, öğretmen adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $\chi^2(n = 229) = 11.212$ ,  $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise; ailesi alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin ( $n=13$ , sıra ort.=171.69) ailesi orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ( $n=212$ , sıra ort.=112.24) ve ailesi üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ( $n=4$ , sıra ort.=76.87), öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğretmen adaylarının İstismar ölçümleri ( $n=212$ , sıra ort.=112.24) ailesi üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ( $n=4$ , sıra ort.=76.87), öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça istismar ölçümlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Güneysu’nun (1982) yaptığı araştırma sonuçlarına göre alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların anne ve babaları tarafından daha az sevildikleri ve daha fazla cezalandırıldıklarını algıladıkları görülmüştür. Orta sosyo-

ekonomik düzeyde cezalandırılma algısı üst sosyo-ekonomik düzeye göre daha fazladır.

Özdemir (1989) yaptığı araştırmanın sonucunda alt toplumsal ekonomik düzeydeki ana-babaların çocuklarına daha fazla istismar ve ihmal etme eğiliminde olduğunu, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe ana-babanın çocuğu istismar ve ihmal davranışının azaldığını ve sosyo-ekonomik düzey düştükçe de çocuk istismar ve ihmali davranışlarının arttığını tespit etmiştir. Sözduyar (1989) öğretmenlerin çocuk istismarı ile ilgili tutum ve yaklaşımlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin %62 sinin çocuk istismarının nedenlerinden biri olarak ekonomik yetersizlikleri gösterdiklerini bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ancak çocuk istismarın ve ihmalinin genellikle alt sosyoekonomik düzeyde yoğunlaştığına ilişkin yaygın bir görüş ve araştırma bulgularına rağmen kimi araştırmacılar, istismarın sosyoekonomik düzeylerden bağımsız olarak tüm ailelerde görülebileceğini ileri sürmektedirler. Çünkü istismar sosyoekonomik düzeyle değil, ailenin içinde bulunduğu stres ve gerginlikle daha yüksek bir ilişkili olduğu belirtilmekte üst sosyoekonomik düzeyde de, alt toplumsal düzeyde olduğu kadar, çocuk istismarın ve ihmali olaylarına rastlanılabildiği ama üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin bu tür olayları daha rahat gizleyebildikleride ileri sürülmektedir (Tercan 1995). Arıkan (1988) alt sosyoekonomik düzeyde çocuğa yönelik şiddetin daha fazla görülmesinin bu düzeydeki ailelerde meydana gelen olayların çoğunun polise yansması olabileceğini, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerde olayın dışarı yansıtılmadan aile içerisinde ve bazen de uzmanların desteğiyle çözülmeye çalışılmasından kaynaklanabileceğini belirtmektedir.

#### **4.1.6. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Sınıf        | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p     |
|--------------|-----|-----------|----|----------|-------|
| (1) 1. Sınıf | 80  | 116.84    |    |          |       |
| (2) 2. Sınıf | 91  | 121.65    |    |          |       |
| (3) 3. Sınıf | 52  | 103.27    | 3  | 3.381    | 0.337 |
| (4) 4. Sınıf | 6   | 91.25     |    |          |       |
| Toplam       | 229 |           |    |          |       |

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ( $\chi^2(n = 229) = 3.381, p > .05$ ) görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre İstismar ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin yüksek olduğu (n=91, sıra ort.=121.65), bunu sırasıyla 1. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının (n=80, sıra ort.=103.27), 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının (n=52, sıra ort.=113.25) ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının (n=6, sıra ort.=91.25) İstismar ölçümlerinin izlediği görülmektedir. Üst sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin genel olarak daha düşük olduğu ve bu durumun almakta oldukları eğitim ile bağlantılı olduğu düşünülebilir. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, sıra ortalamalarına bakıldığında, 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarının, 3. ve 4. sınıftaki öğretmen adaylarından daha yüksek istismar potansiyeline sahip olmaları, formasyon derslerinin 3. ve 4. sınıflarda ağırlık kazanması ile bağlantılı olabilir.

#### **4.1.7. Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7: Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 262)**

| Öğretim Türü | n   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U    | p    |
|--------------|-----|-----------|-----------|------|------|
| I. Öğretim   | 111 | 113.64    | 12614.00  |      |      |
| II. Öğretim  | 118 | 116.28    | 13721.00  | 6398 | .763 |
| Toplam       | 229 |           |           |      |      |

Tablo 4.7'ye göre, öğretim türüne göre öğretmen adaylarının İstismar ölçümleri arasında ( $U = 6398.00$ ;  $p > .05$ .) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretim türüne göre öğretmen adaylarının istismar ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, İstismar ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında II.Öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin ( $n = 118$ , Sıra Ort. =  $116,28$ ) II.Öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinden ( $n = 111$ , Sıra Ort. =  $113,64$ ) yüksek olduğu ancak birbirlerine çok yakın oldukları görülmektedir.

#### 4.2. Öğretmenlerin İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmenlerin İstismar ölçümleri cinsiyete, yaşa, yaşamının çoğunu geçirdiği yere, medeni duruma, mezun olunan fakülteye, görevine, mesleki kıdemine ve görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranılmaktadır. Bu amaçla öncelikle öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için sırasıyla Öğretmenlerin İstismar ölçümleri cinsiyete, yaşa, yaşamının çoğunu geçirdiği yere, medeni duruma, mezuniyet derecesine, görevine, mesleki kıdemine ve görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre İstismar ölçümleri arasında fark olup olmadığı parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular sırasıyla alt başlıklar altında tablolar halinde verilmiştir.

#### 4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 262)**

| Cinsiyet | n   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U       | p    |
|----------|-----|-----------|-----------|---------|------|
| Kız      | 94  | 77.37     | 7273.00   |         |      |
| Erkek    | 86  | 104.85    | 9017.00   | 2808.00 | .000 |
| Toplam   | 180 |           |           |         |      |

Tablo 4.8’e göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının İstismar ölçümleri arasında ( $U = 2808.00$ ;  $p < .05$ .) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Erkek öğretmenlerin İstismar ölçümleri ( $n = 86$ , Sıra Ort. = 104.85) kadın öğretmenlerin İstismar ölçümlerinden ( $n = 94$ , Sıra Ort. = 77.37) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre istismar potansiyellerinin yüksek olması toplumda erkeklere verilen disiplini sağlama, güç kullanma ve güç gösterisi yapma gibi bir takım görevlerle ilişkilendirilebilir. Bu çalışmada erkek öğretmen adaylarının da İstismar ölçümleri kız öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinden yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Güneysu (1982) yaptığı çalışmada erkek çocukların aileleri tarafından daha çok cezalandırıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Oskay (1986) çalışmasında anne-babaların kızlarını oğullarına göre daha az dövmekte olduklarını ve aynı zamanda annelerin kızlarını ve oğullarını babalara göre daha az dövme eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Özdemir’de (1989) yaptığı çalışmada, babaların annelere göre çocuklarını daha fazla fiziksel istismar ve ihmal etme eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Yaş       | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p    |
|-----------|-----|-----------|----|----------|------|
| (1) 23-34 | 81  | 93.77     |    |          |      |
| (2) 35-44 | 77  | 85.63     | 2  | 1.195    | .550 |
| (3) 45-51 | 22  | 95.50     |    |          |      |
| Toplam    | 180 |           |    |          |      |

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ( $\chi^2(n = 180) = . 1.195, p > .05$ ) görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre İstismar ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; 45 yaş ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin yüksek olduğu (n=22, sıra ort.=95.50), bunu sırasıyla 23-34 yaş arası öğretmenlerin (n=81, sıra ort.=93.77) ve 35-44 yaş arası öğretmenlerin (n=77, sıra ort.=85.63) İstismar ölçümlerinin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin İstismar ölçümleri yaşa bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte öğretmenlik mesleğinin başında olan ve sonunda olan öğretmenlerin İstismar ölçümleri yüksek bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin meslek yaşamlarının başında ve sonunda öğrencilere karşı daha tahammülsüz olması gibi sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Mesleğin ilk döneminde karşılaşılan sorunlara karşı öğretmenlerin kontrol açısından henüz deneyimlerinin tam olmamasına bağlı olarak çocuk İstismarı ölçümlerinin yüksek olduğu söylenebilir. 45-50'li yaşlarda öğretmenlerin, mesleğin vermiş olduğu yorgunluk ve bıkkınlığa bağlı olarak hissettikleri tahammülsüzlük duygusunun ön plana çıktığı söylenebilir. Bilir ve vd. (1991a) yaptıkları araştırmada annelerin çocuklarını istismar etme oranının yaşla bağlantılı olarak arttığı bulgusuna ulaşmışlardır.

#### **4.2.3. Öğretmenlerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.



**Tablo 4.10: Öğretmenlerin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Yaşamını Geçirdiği Yer | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p    |
|------------------------|-----|-----------|----|----------|------|
| (1) Büyük Şehir        | 19  | 100.50    |    |          |      |
| (2) Şehir              | 58  | 89.47     |    |          |      |
| (3) İlçe               | 86  | 83.44     |    |          |      |
| (4) Belde              | 5   | 118.90    | 4  | 7.221    | .125 |
| (5) Köy                | 12  | 118.38    |    |          |      |
| Toplam                 | 180 |           |    |          |      |

Tablo 4.10' daki Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $\chi^2(n = 180) = 7.221, p > .05$ ) olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaşamının çoğunu geçirdikleri yere göre İstismar ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında ise, yaşamının çoğunu belde de geçirmiş olan öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin en yüksek olduğu (n=19, sıra ort.=118.90) bunu sırasıyla yaşamının çoğunu köyde (n=12, sıra ort.=118.38), büyük şehirde (n=19, sıra ort.=100.50), şehirde (n=76, sıra ort.=107.81) ve ilçede (n=29, sıra ort.=129.21) geçirmiş olan öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin izlediği görülmektedir.. Bu araştırmada yaşamının çoğunu belde de geçiren öğretmen adaylarının İstismar ölçümleri de yüksek bulunmuştur. Beldenin konum itibarı ile hem kırsal, hem de kentsel bir yapıya sahip olduğu düşünülürse, yaşamının büyük bir kısmını belde de geçiren öğretmenlerin kırsal ve kentsel iki kültür arasında kalmış olabileceği ve bu ikilemin oluşturduğu sıkıntılı durum nedeni ile yaşamının çoğunu belde de geçiren öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin arttığı düşünülebilir.

#### **4.2.4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.11'da verilmiştir.

**Tablo 4.11: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Medeni Durum | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p    |
|--------------|-----|-----------|----|----------|------|
| (1) Bekar    | 20  | 103.53    |    |          |      |
| (2) Evli     | 154 | 88.88     | 2  | 1.406    | .495 |
| (3) Boşanmış | 6   | 88.58     |    |          |      |
| Toplam       | 180 |           |    |          |      |

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretmenlerin medeni durumlarına göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ( $\chi^2(n = 180) = 1.406, p > .05$ ) görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre İstismar ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; bekar öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin yüksek olduğu (n=20, sıra ort.=103.53), bunu sırasıyla evli öğretmenlerin (n=154, sıra ort.=88.88) ve boşanmış öğretmenlerin (n=6, sıra ort.=88.58) İstismar ölçümlerinin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin İstismar ölçümleri medeni durumlarına bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte bekar olan öğretmenlerin istismar potansiyelleri yüksek bulunmuştur. Bu durum bekar öğretmenlerin hayatın zorluklarına tek başına göğüs germeye çabalaması ve bunun sonucunda maddi ve manevi olarak zorlanması şeklinde düşünülebilir. Ayrıca aile kurma ve anne-baba olmaya yakınlığın yapıcı bir durum oluşturduğu düşünülürse, buna bağlı olarak bekarlara göre İstismar ölçümlerinin düşük olabileceği söylenebilir.

#### **4.2.5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin mezun oldukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Mezun Olunan Fakülte | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p    |
|----------------------|-----|-----------|----|----------|------|
| (1) Eğitim           | 141 | 93.07     |    |          |      |
| (2) Fen-Edebiyat     | 17  | 81.06     | 2  | 1.589    | .452 |
| (3) Diğer            | 22  | 81.30     |    |          |      |
| Toplam               | 180 |           |    |          |      |

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ( $\chi^2(n = 180) = 1.589, p > .05$ ) görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre İstismar ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin yüksek olduğu (n=141, sıra ort.=93.07), bunu sırasıyla diğer fakülteler (n=22, sıra ort.=81.30) ve Fen-Edebiyat Fakültesi (n=17, sıra ort.=81.06) İstismar ölçümlerinin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin İstismar ölçümleri mezun oldukları fakülteyle göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin istismar potansiyelleri yüksek bulunmuştur. Eğitim fakültelerinin diğer fakültele göre öğretmenliğe geçişte daha avantajlı bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Fakat fen edebiyat ile diğer fakültelerin Türkiye şartlarında kamuda meslek edindirme açısından daha dezavantajlı olduğu, düşünülürse, bu dezavantaja rağmen dışarıdan formasyon olarak öğretmen olabilmek şansını elde eden öğretmen adayları, bu süreci başarıyla sonuçlandırabilmenin vermiş olduğu hazla elde ettikleri öğretmenlik mesleğine daha farklı bir şevkle bağlanmalarını sağladığı söylenebilir, fakat bu güçlüklerden dolayı envanteri cevaplandırırken maddelere sürekli iyi bir kişi olarak algılanacak şekilde cevap vermiş de olabilirler.

#### 4.2.6. Öğretmenlerin Görevlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin görevlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.13’da verilmiştir.

**Tablo 4.13: Öğretmenlerin Görevlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Görev                | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p    |
|----------------------|-----|-----------|----|----------|------|
| (1) Sınıf Öğretmeni  | 91  | 93.54     |    |          |      |
| (2) Branş Öğretmeni  | 80  | 91.53     |    |          |      |
| (3) Rehber Öğretmen  | 4   | 47.13     | 3  | 5.649    | .130 |
| (4) Müdür Yardımcısı | 5   | 53.40     |    |          |      |
| Toplam               | 180 |           |    |          |      |

Tablo 4.13' deki Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin görevlerine göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $\chi^2(n = 180) = 5.6491$ ,  $p > .05$ ) olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görevlerine göre İstismar ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında ise, sınıf öğretmenlerinin İstismar ölçümlerinin en yüksek olduğu ( $n=91$ , sıra ort.=93.54) bunu sırasıyla branş öğretmenleri ( $n=80$ , sıra ort.=91.53), müdür yardımcıları ( $n=5$ , sıra ort.=53.40) ve rehber öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin ( $n=4$ , sıra ort.=47.13) izlediği görülmektedir. Sıra ortalamaları açısından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin üzerine düşen sorumluluğun daha fazla olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf öğretmenleri ilköğretim birinci kademesinde (1-2-3-4-5. Sınıflar) görev almaktadır ve birinci kademe ilköğretimin temeli sayılabilir. Bu kademe öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu düşünülürse, kavramların, bilgi öğretiminin daha zor olduğu ve bu açıdan öğrencilerin sınıf öğretmenlerini daha fazla zorladığı söylenebilir. Branş öğretmenleri sadece girmiş oldukları tek dersten sorumlu iken, sınıf öğretmenleri birçok dersten sorumludurlar. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin iş yüküne bağlı olarak branş öğretmenlerinden daha fazla çocuk istismarı potansiyeli göstermeleri, içinde buldukları zor şartlara bağlanabilir.

Rehberlik öğretmenlerinin almış oldukları eğitimin bu konuda daha hassas olabileceği düşünüldüğünde ve inceleme konusu olan görevlere göre daha az iş yüküne sahip olmalarına bağlı olarak çocuk istismarı potansiyeli açısından sıra ortalamasında en az ölçümlere sahip olmaları olağan karşılanabilir.

#### 4.2.7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin Mesleki Kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

**Tablo 4.14: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Mesleki Kıdem       | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p    |
|---------------------|-----|-----------|----|----------|------|
| (1) 1-10yıl         | 72  | 93.48     |    |          |      |
| (2) 11-20 yıl       | 85  | 89.50     | 2  | 0.535    | .765 |
| (3) 21 yıl ve üzeri | 23  | 84.87     |    |          |      |
| Toplam              | 180 |           |    |          |      |

Tablo 4.14’deki Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $\chi^2(n = 180) = .535, p > .05$ ) olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre İstismar ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında ise, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerinin İstismar ölçümlerinin en yüksek olduğu (n=72, sıra ort.=93.48) bunu sırasıyla 11-21 yıl arasında olan (n=85, sıra ort.=89.50), ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin (n=4, sıra ort.=84.87) izlediği görülmektedir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin istismar ölçümleri kıdemi düşük olan öğretmenlerden daha düşüktür.

#### 4.2.8. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Hizmet Verdiği Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İstismar Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin görev yaptığı okulun hizmet verdiği sosyo-ekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

**Tablo 4.15: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Hizmet Verdiği Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Sosyo-Ekonomik Düzey | n   | Sıra Ort. | Sd | $\chi^2$ | p    |
|----------------------|-----|-----------|----|----------|------|
| (1) Alt              | 43  | 87.14     |    |          |      |
| (2) Orta             | 127 | 90.73     | 2  | 0.673    | .714 |
| (3) Üst              | 10  | 102.05    |    |          |      |
| Toplam               | 180 |           |    |          |      |

Tablo 4.15’ deki Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptığı okulun hizmet verdiği sosyo-ekonomik düzeye göre İstismar ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $\chi^2(n = 180) = .535$ ,  $p > .05$ ) olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun hizmet verdiği sosyo-ekonomik düzeye göre İstismar ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında ise, üst sosyo-ekonomik düzeye hizmet veren bir okulda görev yapan öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin en yüksek olduğu ( $n=10$ , sıra ort.=102.05) bunu sırasıyla orta sosyo-ekonomik düzey ( $n=127$ , sıra ort.=90.73), ve üst sosyo-ekonomik düzey öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin ( $n=43$ , sıra ort.=87.14) izlediği görülmektedir. Neden üst sosyo ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerin istismar potansiyelleri diğerlerinden yüksek olmuş olabilir? Öğrencilerin biraz daha vurdum duymaz olması vb. sebepler olabilir mi? Ukala olması, öğretmenleri çileden çıkarıyor olmaları olabilir mi?

#### **4.3. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmen ve öğretmen adaylarının İstismar ölçümleri arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranılmaktadır. Bu amaçla öncelikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için öğretmen adayları ve öğretmenlerin İstismar ölçümleri arasında fark olup olmadığı parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.16: Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin İstismar Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 409)**

| Grup           | n   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U       | p    |
|----------------|-----|-----------|-----------|---------|------|
| Öğretmen Adayı | 229 | 248.26    | 56852.50  |         |      |
| Öğretmen       | 180 | 149.96    | 26992.50  | 10702.5 | .000 |
| Toplam         | 409 |           |           |         |      |

Tablo 4.16'ya bakıldığında, öğretmen adayları ile öğretmenlerin İstismar ölçümleri arasında ( $U = 10702.5$ ;  $p < .05$ .) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin ( $n = 229$ , Sıra Ort. = 248,26) öğretmenlerin İstismar ölçümlerinden sıra ( $n = 180$ , Sıra Ort. = 149,96) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinin öğretmenlerin İstismar ölçümlerinden yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen alımlarındaki belirsizlikler, sürekli sınav ortamlarında bulunmaları, ülkenin sosyo ekonomik düzeyindeki sorunlar vb. sıkıntılardan dolayı öğretmen adaylarının daha gergin olmaları İstismar ölçümlerini artırmış olabilir. Buna ek olarak öğretmenlerin mesleki kaygı nedeni ile toplumca kabul görececek cevapları verme eğiliminde olmaları nedeni ile öğretmenlerin İstismar ölçümleri öğretmen adaylarının İstismar ölçümlerinden düşük çıkmış olabilir. Nitekim Göregenli (2004) insanların şiddet deneyimlerini incelediği, çalışmada, yetişkin örnekleminde bireylere fiziksel şiddeti en çok, öğretmenlerin (%32,5) uyguladığı bulgusuna ulaşmıştır. Yetişkinlerin yaşamları boyunca hem aile hem de okulda şiddete uğrama oranlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu araştırma bulgusunu desteklememekle birlikte öğretmenlerin toplumca kabul görebilecek cevaplar verme eğiliminde olabilecekleri düşüncesini arttırmaktadır (Akt.: Yılmaz Irmak, 2008:16). Ayrıca Öner'in 1996 yılında farklı sosyo-ekonomik düzeydeki (alt, orta, üst), öğretim kurumlarında görevlerini sürdürmekte olan öğretmenlerin öğrencilerine karşı fiziksel istismar etme potansiyellerini incelediği araştırmada istismar potansiyeli ölçümleri dikkat çekecek kadar yüksek bulunmuştur (Akt.: Gökler, 2006).

#### 4.4. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Yalan Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğretmen adayları ve öğretmenlerin Yalan ölçümleri arasında fark var mıdır? ” sorusuna cevap aranılmaktadır. Bu amaçla öncelikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin Yalan ölçümlerinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için öğretmen adayları ve öğretmenlerin Yalan ölçümleri arasında fark olup olmadığı parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

**Tablo 4.17: Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Yalan Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 409)**

| Grup           | n   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U        | p    |
|----------------|-----|-----------|-----------|----------|------|
| Öğretmen Adayı | 229 | 174.57    | 39976.50  |          |      |
| Öğretmen       | 180 | 243.71    | 43868.50  | 13641.50 | .000 |
| <b>Toplam</b>  | 409 |           |           |          |      |

Tablo 4.17’ye bakıldığında, öğretmen adayları ile öğretmenlerin Yalan ölçümleri arasında ( $U = 13641.50$ ;  $p < .05$ .) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin İstismar ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin Yalan ölçümlerinin ( $n = 180$ , Sıra Ort. = 243.71) öğretmen adaylarının Yalan ölçümlerinden ( $n = 229$ , Sıra Ort. = 174.57) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki kaygılar nedeni ile toplumca kabul görececek yanıtlar verme eğilimlerinin öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adayları ise henüz öğretmenler gibi mesleki bir kaygı taşımadıkları için özellikle toplumca kabul görececek yanıtlar vermek gibi bir düşünceleri olmayacağı şeklinde düşünülebilir.

#### 4.5. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Rasgele Yanıt Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğretmen adayları ve öğretmenlerin Rasgele Yanıt ölçümleri arasında fark var mıdır? ” sorusuna cevap aranılmaktadır. Bu amaçla öncelikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin Rasgele Yanıt ölçümlerinin



normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için öğretmen adayları ve öğretmenlerin Rasgele Yanıt ölçümleri arasında fark olup olmadığı parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

**Tablo 4.18: Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Rasgele Yanıt Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları (n = 409)**

| <b>Grup</b>    | <b>n</b>   | <b>Sıra Ort.</b> | <b>Sıra Top.</b> | <b>U</b> | <b>p</b> |
|----------------|------------|------------------|------------------|----------|----------|
| Öğretmen Adayı | 229        | 226.62           | 43053.00         |          |          |
| Öğretmen       | 180        | 188.00           | 40792.00         | 16718.00 | .001     |
| <b>Toplam</b>  | <b>409</b> |                  |                  |          |          |

Tablo 4.18’e bakıldığında, öğretmen adayları ile öğretmenlerin Rasgele Yanıt ölçümleri arasında ( $U = 16718.00$ ;  $p < .05$ .) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Rasgele Yanıt ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin Rasgele Yanıt ölçümlerinin ( $n = 229$ , Sıra Ort. = 226,62) öğretmen adaylarının Rasgele Yanıt ölçümlerinden ( $n = 180$ , Sıra Ort. = 188,00) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin Rasgele Yanıt ölçümlerinin öğretmenlerin Rasgele Yanıt ölçümlerinden yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlere verilen ölçekler okul zamanında verildiği için, zaman darlığı nedeniyle bir an önce bitirme hevesiyle Rasgele Yanıt ölçümlerinin, ölçekleri doldurma zamanı sınav dönemine denk gelmeyen öğretmen adaylarınınkinden yüksek çıktığı söylenebilir.

## SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar ve sonuçlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk istismarı potansiyelleri ÇİPE ile ölçülmüş, öğretmen adaylarının; cinsiyetlerine, yaşlarına, kardeş sayılarına, sınıflarına, öğretimlerine, hayatlarının çoğunu geçirdikleri yerlere ve ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine, öğretmenlerin ise; cinsiyetlerine, yaşlarına, hayatlarının çoğunu geçirdikleri yere, medeni durumlarına, mezun oldukları fakülteye, mezun oldukları fakülteye, görevlerine, mesleki kıdemlerine ve çalıştıkları okulların sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermedikleri araştırılmış, elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- 1) Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istismar ölçümleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, fakat erkek öğretmen adaylarının istismar ölçümlerinin kız öğretmen adaylarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.
- 2) Öğretmen adaylarının yaşlarına göre istismar ölçümleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, ancak; yaşları 24 ve üzeri olan öğretmen adaylarında istismar ölçümlerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu, bunu da sırasıyla 18-20 ve 21-23 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının izlediği görülmüştür.
- 3) Öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre istismar ölçümleri yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre en yüksek ölçüm 5 ve üzeri kardeşe sahip öğretmen adaylarında, bunu takiben de 3 kardeş, 4 kardeş, 2 kardeş ve tek çocuk olan öğretmen adayları gelmektedir. Genel olarak kardeş sayısı arttıkça istismar ölçümlerinin de arttığı görülmüştür.
- 4) Öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre istismar ölçümleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, istismar ölçümlerinin sıra ortalamaları incelendiğinde, yaşamının çoğunu belde de geçirmiş olan öğretmen adaylarının istismar ölçümlerinin yüksek olduğu bunu sırasıyla yaşamının çoğunu

köy, şehir, ilçe ve büyük şehirde geçirmiş olan öğretmen adaylarının istismar ölçümlerinin izlediği gözlenmiştir. .

5) Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre istismar ölçümleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, en fazla istismar ölçümlerinin, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi en düşük olan öğretmen adaylarında, onu takiben de orta ve yüksek düzeydeki ekonomiye sahip ailelere sahip olan öğretmen adayları gelmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça, istismar ölçümlerinin azaldığı söylenebilir.

6) Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istismar ölçümleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, fakat sıra ortalamalarına bakıldığında 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının en fazla istismar ölçümlerine sahip olduğu, bunu sırasıyla 1. , 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir. Buradan genel olarak öğrenim düzeyi arttıkça istismar ölçümlerinin azaldığı, bunun da alınan eğitimle ilişkilendirilebileceği sonucuna varılabilir.

7) Öğretmen adaylarının öğretim türüne göre istismar ölçümleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, ancak sıra ortalamalarında II. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının istismar ölçümlerinin, I. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarından fazla olduğu gözlenmiştir.

8) Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istismar ölçümleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin istismar ölçümleri kadın öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmüştür.

9) Öğretmenlerin yaşlarına göre istismar ölçümleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, ancak sıra ortalamalarına bakıldığında 45 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin istismar ölçümlerinin yüksek olduğu, bunu 23-34 ve 35-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin izlediği görülmüştür.

10) Öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerlerine göre istismar ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, fakat sıra ortalamalarına göre yaşamlarının çoğunu beldede geçiren öğretmenlerin istismar ölçümlerinin en fazla çıktığı, bunu sırasıyla yaşamlarının çoğunu köyde, büyükşehirde, şehirde ve ilçede geçirenlerin takip ettiği görülmüştür.

11) Öğretmenlerin medeni durumlarına göre istismar ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış, ancak sıra ortalamalarına bakıldığında en fazla istismar ölçümlerinin bekar öğretmenlerde, daha sonra evli öğretmenlerde ve en az istismar ölçümlerinin de boşanmış öğretmenlerde olduğu görülmüştür.

12) Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre istismar ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, fakat sıra ortalamalarında en yüksek ölçümün eğitim fakültesi mezunlarında, bunu da “diğer” fakültelerden mezun olanların ve fen-edebiyat fakültesinden mezun olanların izlediği görülmüştür.

13) Öğretmenlerin görevlerine göre istismar ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı, fakat sıra ortalamalarına bakılarak istismar ölçümleri incelendiğinde en fazla olanların sınıf öğretmenleri, bunu sırasıyla branş öğretmenleri, müdür yardımcıları ve rehber öğretmenleri izlemektedir.

14) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istismar ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı, ancak sıra ortalamalarına bakıldığında en fazla istismar ölçümlerinin mesleki kıdemlerinin 1-10 yıl arasında olanlarda, daha sonra 11-20 yıl arasında olanlarda ve en son da 21 yıl ve üzerindeki mesleki kıdeme sahip olanlarda olduğu görülmüş ve mesleki kıdemin arttıkça istismarın azaldığı sonucuna varılmıştır.

15) Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeylerine göre istismar ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı, fakat sıra ortalamalarına bakıldığında en fazla ölçümün üst düzey sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerde, daha sonra orta ve en son da alt düzey sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin bulunduğu

görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyoekonomik düzeyi arttıkça istismar ölçümlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

16) Öğretmen adayları ile öğretmenlerin istismar ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, öğretmen adaylarının istismar ölçümlerinin öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmüştür.

17) Öğretmen adayları ve öğretmenlerin yalan ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yalan ölçümleri öğretmen adaylarının yalan ölçümlerinden yüksek bulunmuştur.

18) Öğretmen adayları ve öğretmenlerin rasgele yanıt ölçümleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin rasgele yanıt ölçümlerinin, öğretmen adaylarınınkinden yüksek olduğu görülmüştür.

### **Bulgulara Dayalı Öneriler**

1) Çocuk istismarının en azından azaltılabilmesi için genel ve yerel televizyon kanallarında haftanın belirli günlerinde ve belirli saatlerinde bu konuyla ilgili insanları bilinçlendirecek yayınlar yapılabilir, hatta tüm kanallara zorunlu kılınabilir.

2) Başta eğitim fakültelerinde olmak üzere, üniversitelerin tüm bölümlerinde, hatta liselerde çocuk istismarını azaltmak için insanları bilinçlendirmek için, bu konuda bilinçli anne-baba, ağabey, abla, kardeş, amca, hala, teyze, dayı olabilmek için yeni dersler konulabilir.

3) Bilinçlendirmenin daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için; öğretmen, muhtar ve imamlarla seminerler düzenlenip, köylerindeki insanları bilinçlendirmeleri istenebilir.

**Araştırmacılara Öneriler**

- 1) Farklı meslek gruplarında da aynı çalışmalar yapılabilir.
- 2) Bu alışma ilçe merkezinde yapılmış olup, il merkezlerinde ya da kırsal kesimlerde de yapılabileceği gibi farklı il ve ilçelerde, örnekleme daha geniş tutularak benzer çalışmalar yapılabilir.
- 3) Ölçekleri dolduracak kişilerin hiçbir kaygı yaşamadan samimi bir şekilde doldurmaları için uygun ortamlar sağlanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, Altun Sadegül, Oya Yerin Güneri ve Özgür Erdur Baker (2006); “Basındaki Yansımaları ile Okulda Şiddet”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 24, s.12-21.
- Akgiray, Ayşegül (2007); “Çocuk İstismarı: 8-10 Yaş Çocuklarda İstismarı Önleme Yöntemleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alantar, Melda (1989); “*Psychological Maltreatment: An Attempt of Its Definiton by Experts and Its Assessments Among a Group of Adolescents*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Alkan, Hidayet Betül (2007); “*İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri Ve Okulda Şiddet*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu ve Engin Yıldırım (2005); *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*, Geliştirilmiş 4. Baskı, Sakarya Kitabevi, Sakarya.
- Arıkan, Çiğdem (1988); “Ailede Cinsel Sömürü: Bir Olgu Sunumu.” *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 3. s. 25-32.
- Ayan, Sezer (2007); “*Aile İçinde Çocuğa Yönelik Şiddet (Sivas İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme)*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Aydın, Betül (1996); *Çocuk Psikolojisinin Temelleri*, Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Bahar, Güven, Haluk A. Savas ve Aynur Bahar (2009) ; “Çocuk İstismarı ve İhmali: Bir Gözden Geçirme”, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt:4, Sayı:12
- Ballı, Özge (2010); “*Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesine Başvuran Çocuk İstismarı ve İhmali Olgularının Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Çukurova Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Adana.
- Balcı, Ali (2007); *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 6. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bekçi, Banu (2006); *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı Ve Öfke Tetikleyicileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bilir, Şule, Meziyet Arı, Necati B. Dönmez, Belma Atik ve Pınar San (1991a); “4 -12 Yaşlar Arasındaki 16.100 Çocukta, Örselenme Durumları ile İlgili Bir İnceleme”, *Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi*, 12-14 Haziran 1989, Ankara, s. 45-53.
- Bilir, Şule, Meziyet Arı, Necati B. Dönmez, Belma Atik ve Pınar San (1991b); “Türkiye'nin 16 İlinde 4 - 12 Yaşlar Arasındaki 50.473 Çocuğa Fiziksel Ceza Verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi”, *Aile ve Toplum*, Cilt 1, Sayı 1.
- CEBC (2010); Child Abuse Potential Inventory, <http://www.cebc4cw.org/assmt-cap#explain> (Erişim Tarihi:06.07.2010)
- Connor, Daniel F. (2002); “*Aggression and Antisocial Behavior In Children and Adolescents*”, The Guilford Press, New York.
- Corby, Brown (2006); *Child Abuse: Towards a Knowledge Base*, 3<sup>rd</sup> Ed. Open University Press, New York.
- Cramer, Duncan ve Dennis Howitt (2004); *The SAGEDictionary of Statistics a Practical Resource for Students in The Social Sciences*, 1<sup>st</sup> Ed., SAGE Publications Ltd., London.
- Çağlarırnak, Ayla (2006); “*Yerleşik Olan Ve Olmayan Ailelerde Çocuk İstismarı Yaygınlığının İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çoban, Ahmet ve Fadime İşcen (2006); “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında Meydana Gelen İstenmeyen Davranışlara İlişkin Gösterdikleri tepkilerin in Değerlendirilmesi”, *1. Şiddet ve Okul Sempozyumu: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslar arası Katılımlı Sempozyum*, 28-31 Mart, 2006, İstanbul.
- Dönmezer, Turan, Adnan Gümüş ve Songül Tümkaya (2006); “Kötü Muamele Ve Etkileri”, *1. Şiddet Ve Okul Sempozyumu: Okul Ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet Ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslar Arası Katılımlı Sempozyum*, 28-31 Mart, 2006, İstanbul.
- Erickson, Martha E. ve Byron Egeland (1996); “Child Neglect”. The Apsac Handbook on Child Maltreatment. (Ed: John E.B. Myers, L., Bulkey, J. A., Jenny, C., Reid, T.). London: Sage Publications.
- Erol, Dilek (2007); “*Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları (Eskişehir İl Örneği)*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



- Finkelhor, David ve Browne Angela (1986); *“Impact of Child Sexual Abuse”. A Review of the Research. Classic Papers in Child Abuse. (Ed: Anne Cohn Donnelly, Kim Oates)*, Sage Publications, London.
- Gamsız Bilgin, Nursel, Fevziye Toros, Handan Çamdeviren, Tayyar Şaşmaz, Ertan Mert (2004); *Evde Fiziksel Ve Sözel Olarak Cezalandırılan Çocukların Sosyodemografik Özellikleri: Prevelans Çalışması, Yeni Sempozyum Cilt 42, Sayı 3, s.131-139. <http://www.psikiyatridizini.org/articles.php?journalid=16&year=2004&volume=42&number=3> (Erişim Tarihi:17.05.2010).*
- Garbarino, Joseph ve Gwen Gilliam (1980); *Understanding abusive families.* Lexington, MA: Lexington Press.
- Gökler, Rıza (2006); *“Eğitimde Çocuk İstismarı Ve İhmaline Genel Bir Bakış”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 10, Sayı 3, s. 47-76.*
- Gönen, Soner (1985); *“Parametrik Olmayan İstatistiksel Yöntemler,”* Yayınlanmamış Ders Notları; Hacettepe Üniversitesi, Fen Fakültesi, İstatistik Bölümü, Ankara.
- Gözütok, F. Dilek, K. Oğuz Er ve Ö. Cem Karacaoğlu (2006); *“Okulda Dayak (1992 Ve 2006 Yılları Karşılaştırması)”, 1. Şiddet ve Okul Sempozyumu: Okul Ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslar arası Katılımlı Sempozyum, 28-31 Mart, 2006, İstanbul.*
- Grietens, Hans, Lucia De Haene ve Karolien Uyttebroek (2007); *“Cross-cultural Validation of the Child Abuse Potential”Inventory in Belgium (Flanders): Relations with Demographic Characteristics and Parenting Problems” J Fam Viol, Sayı 22, s. 223–229*
- Grisso, Thomas (2003); *Evaluating Competencies, Forensic Assesments and Instruments, 2<sup>nd</sup> Ed., Springer Science+Business Media Inc., New York*
- Günçe, Gülseren (1991); *“Çocuğun Cinsel İstismarı”, Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi, 12-14 Haziran 1989, Ankara, s. 125-135.*
- Güneysu, Sibel (1982); *“Ana-babaların Çocuklarına Karşı Tutumları ve Çocuktaki Davranış Problemleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Hatunoğlu, B. Yavuz ve Aşkı, Hatunoğlu (2005); *“Öğretmenlerin Fiziksel Cezalandırmaya İlişkin Görüşleri”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, s. 105-115*
- Hogan, Tina M. Smarsh, Barbara J. Myers ve R.K. Elswick Jr.(2005); *“Child Abuse Potential Among Mothers Of Substance-Exposed And Nonexposed Infants And Toddlers” Child, Abuse and Neglect, Sayı 30, s. 145–156*

- Horton, Connie B. ve Cruise Tracy K. (2001); *Child Abuse and Neglect. The School's Responce*. New York: The Guilford Press.
- Kapıcı, Emine Gül (2004); İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37, Sayı: 1, s.1-13.
- Karasar, Niyazi (2005); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kars, Özcan (1995); “Çocuk İstismarı ve İhmalinin Nedenleri ve Okul Başarısına Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaufman, Keith, Michelle Barber, Heather Mosher, ve Megan Carter (2002); “Reconceptualizing Child Sexual Abuse as as Public Concern”. *Preventing Violence in Relationships*. (Ed: Paul A., Schewe). Washington: APA. K., Barber, M., Mosher, H., and Carter, M.
- Koç, Mustafa, Remzi Kılıç, Mesut Alkan ve Nuran Sezer (2006); “Şiddete Maruz Kalan Çocuğun Psikopatolojisi (Ruh Sağlığı)”, *1. Şiddet Ve Okul Sempozyumu: Okul Ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslar Arası Katılımlı Sempozyum*, 28-31 Mart, 2006, İstanbul.
- Kolko. David. J. (2002); Child physical abuse. In J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, T. A. Reid (Ed.) *The APSAC Handbook On Child Maltreatment*, 2nd Edition (s. 21-54). Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Konanç, Esin, Sezen Zeytinoğlu ve Şeyda Kozcu (1988); “Ankara İstanbul ve İzmir Ceza Mahkemelerinin Çocuk İstismarı ve İhmali ile İlgili Kararlarının İncelenmesi,” *İzmir Barosu Dergisi*, 53, 5-21.
- Kulaksızoğlu, Adnan (1999); *Ergenlik Psikolojisi*, 2. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Kutsal, Ebru (2004); “Fiziksel Çocuk İstismarının Sosyodemografik Özellikleri ve Milner Çocuk İstismarı Potansiyeli Ölçeğinin Türkiye Geçerliliği”, *Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lynch, Margaret (1991); “Çocuk İstismarı ve İhmali”, *Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi*, 12-14 Haziran 1989, Ankara, s. 37-44.
- Mahiroğlu, Ahmet ve Bekir Buluç (2003); Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 81-95, [www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003\\_cilt1/sayi\\_1/81-95.PDF](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_1/81-95.PDF)(Erişim Tarihi: 14. 07. 2010).
- Mangalıcı, Burcu (2002); “Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Ailede Çocuk İstismarı ve İhmaline İlişkin Görüşleri”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Milner, S. Joel (1994); "Assessing Physical Child Abuse Risk: The Child Abuse Potential Inventory.", *Northern Illinois University, Clinical Psychology Review*, Cilt 14, Sayı 6, s. 547-583.
- Milner, S. Joel (1980); "Evaluation of at Risk Parents Using The Child Abuse Potential Inventory" *Journal of Clinical Psychology*, Cilt 36, Sayı 4. s. 945-948
- Milner, S. Joel ve John R. Charlesworth, Ruth G. Gold, Steven R. Gold, Merle R. Friesen (1988); "Convergent validity of The Child Abuse Potential Inventory", *Journal of Clinical Psychology*, Cilt 44, Sayı 2.
- Milner, S. Joel ve Robertson R. Kevin (1985); "Development of a Random Response Scale For The Child Abuse Potential Inventory," *Journal of Clinical Psychology*, Cilt 41, Sayı 5. s. 639-643
- Milner, S. Joel (2004); "The Child Abuse Potentail (CAP) Inventory", *Comprehensive Handbook of Psychological Assesment, Volume 2: Personality Assesment*, (Edt. Michel Hersen), John Willey and Soons Inc., New Jesey.
- Oates, R. Kim (1991); "Çocukların Cinsel İstismarının Kalıcı Etkileri", *Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi*, 12-14 Haziran 1989, Ankara, s. 137-146.
- Oskay, Gülter.(1985); "Arkadaşlık İlişkilerinden Kaynaklanan Ana-Baba Ergen Çatışması", *Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, c.3, s.2.
- Özdamar, Kazım (2004); *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1*, Genişletilmiş 5. Baskı, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdemir, A.Servet (1989); "Çocuğun Fiziksel Yönden İstismarı ve İhmali. Ankara'daki Alt ve Üst Toplumsal Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Ana Babanın Fiziksel İstismar ve İhmal Davranışlarının Karşılaştırılması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Oğuz (2007a); "Tanım", *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar 1*, (Der. Oğuz Polat), Hukuk Kitapları Dizisi:782, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., Ankara.
- Polat, Oğuz (2007b); "İhmal", *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar 1*, (Der. Oğuz Polat) Hukuk Kitapları Dizisi:782, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., Ankara.
- Polat, Oğuz (2007c); "Tarihçe", *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar 1*, (Der. Oğuz Polat) Hukuk Kitapları Dizisi:782, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., Ankara.

- Polat, Oğuz (2007d); “Fiziksel İstismar”, *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar 1*, (Der. Oğuz Polat) Hukuk Kitapları Dizisi:782, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., Ankara.
- Polat, Oğuz (2007e); “Duygusal İstismar”, *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar 1*, (Der. Oğuz Polat) Hukuk Kitapları Dizisi:782, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., Ankara.
- Polat, Oğuz (2007f); “Cinsel İstismar”, *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar 1*, (Der. Oğuz Polat) Hukuk Kitapları Dizisi:782, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., Ankara.
- Pruit, L. Doyle ve Marilyn T. Erickson (1985); “The Child Abuse Potential Inventory: A Study of Concurrent Validity”, *Journal of Clinical Psychology*, Cilt 41, Sayı 1, s.104-111.
- Radikal (2006); “Öğretmen Dayağı 3. Sınıfta”, 25.04.2006 <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=185432>
- Robertson, R. Kevin ve Milner S. Joel (1985); “Convergent and Discriminant Validity of the Child Abuse Potential Inventory”, *Journal of Personality Assessment*, Western Carolina University, Cilt 49, Sayı 1, s. 86-88.
- Runyan, Desmond, Corrine Wattam, Robin Ikeda, Fatma Hassan ve Laurie Ramiro (2002); World Report On Violence and Health. Child Abuse and Neglect By Parents and Other Caregivers, (Ed. Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano). World Health Organization, Geneva. [www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/global.../chap3.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global.../chap3.pdf) (Erişim Tarihi:18.05.2010)
- Sarıbeyoğlu N. Sevda (2007); “Lise Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı İle Zorbalık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, Nuray (2004); *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sexton, Elizabeth. T. (1998); “Harmed Children: Delinquency, Child Abuse and School”. *Reclaiming Children and Youth*, 7, 95–99.
- Sözduyar, Hülya (1989); “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çocuk İstismarı Konusundaki görüşlerinin İncelenmesi,” Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şanyüz, Ömür (2009); “Çocuk İstismarına Hekimlerin Yaklaşımı,” Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Adli Tıp Anabilim Dalı, İstanbul.

- Tan, Mine (1991); “Öğretmen Dayağı”, *Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi*, 12-14 Haziran 1989, Ankara, s. 55-64.
- Taşdelen, Nazan (1995); “*Examination of the Effects of Perceived Psychological Maltreatment of Mothers on Adolescent’s Self-Concept, Emotional and Behavioral Problems, and Academic Achievement*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Toker Arıkan, Eylem (2006); *Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre; Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Okulda Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki (Ankara Güvercinlik Endüstri Meslek Lisesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tower, C. Crosson (2005); *Understanding Child Abuse and Neglect*, USA: Pearson Education, Inc.
- Tugay, Deniz (2008); “*Öğretmenlerin Çocuk İstismarı Ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wekerle, Cristine. Alec L. Miller, David A. Wolfe, Carrie B. Spindel (2006); *Childhood Maltreatment*, USA: Hogrefe and Huber Publishers.
- Yıldız Arabacı, Safiye (2007); “*İlköğretim II. Kademesindeki Çocuklara Yönelik İstismarın Ve İhmalin Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz İrmak, Türkan (2008); “*Çocuk İstismarı Ve İhmalinin Yaygınlığı Ve Dayanıklılıkla İlişkili Faktörler*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz Özkan, Yeliz (2008); *Aile İçinde Çocuğa Yönelik Şiddet: Muğla/Milas Uğurlu Özbilim Dershanesi OKS Öğrencileri Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yontar, Alper (2007); “*Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Zoroğlu, S. Salih, Ümran Tüzün, Vedat Şar, Mücahit Öztürk, Meltem Eröcal Kora ve Behiye Alyanak, (2001); *Çocukluk Dönemi İstismar Ve İhmalinin Olası Sonuçları* Anadolu Psikiyatri Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, s.69-78, <http://www.psikiyatridizini.org/articles.php?journalid=4&year=2001&volume=2&number=2> (Erişim Tarihi:13.02.2010).

## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen Adayları İçin)

#### Sevgili öğretmen adayları,

Siz öğretmen adaylarının çocuk istismarına bakış açılarının incelenmesi amacıyla yapmakta olduğum yüksek lisans tez çalışmamda kullanılmak üzere hazırlanmış olan iki veri toplama aracı ile nasıl doldurulacaklarına ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır. Söz konusu veri toplama araçlarını gerçek durumlarınızı yansıtacak şekilde doldurmanız araştırmanın verimliliği açısından çok önemlidir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Z.K.Ü. Sosyal Bil. Ens.  
Eğt. Prog. Ve Öğr. ABD YL öğrencisi  
Sınıf Öğretmeni Saygın TÜRK

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**Açıklama:** Bu bölümde size ait bilgiler sorulmaktadır. Lütfen aşağıdaki kişisel bilgilerden size uygun olan seçeneklerin yanındaki parantezlerin içine çarpı işareti koyunuz ve ilgili boşlukları doldurunuz.

1. Cinsiyet:

Kadın  Erkek

2. Yaş: .....

3. Sınıf:

I. Sınıf  II. Sınıf  III. Sınıf  IV. Sınıf

4. Öğretim:

I. Öğretim  II. Öğretim

5. Kardeş sayısı:

Tek çocuğum  1  2  3  4 ve daha çok

6. Hayatınızın çoğunu geçirdiğiniz yer:

Büyük şehir  Şehir  İlçe  Belde  Köy

7. Ailenizin sosyoekonomik düzeyi:

Alt  Orta  Üst

## Ek 2: Kişisel Bilgi Formu (Öğretmenler İçin)

### Sevgili öğretmenler,

Siz öğretmenlerin çocuk istismarına bakış açılarının incelenmesi amacıyla yapmakta olduğum yüksek lisans tez çalışmamda kullanılmak üzere hazırlanmış olan iki veri toplama aracı ile nasıl doldurulacaklarına ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır. Söz konusu veri toplama araçlarını gerçek durumlarınızı yansıtacak şekilde doldurmanız araştırmanın verimliliği açısından çok önemlidir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Z.K.Ü. Sosyal Bil. Ens.  
Eğt. Prog. Ve Öğr. ABD YL öğrencisi  
Sınıf Öğretmeni Saygın TÜRK

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde size ait bilgiler sorulmaktadır. Lütfen aşağıdaki kişisel bilgilerden size uygun olan seçeneklerin yanındaki parantezlerin içine çarpı işareti koyunuz ve ilgili boşlukları doldurunuz.

### 1. Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

### 2. Yaşınız: .....

### 3. Hayatınızın çoğunu geçirdiğiniz yer:

Büyük şehir  Şehir  İlçe  Belde  Köy

### 4. Medeni durumunuz:

Bekar  Sözlü/Nişanlı  Evli  Boşanmış  Dul

### 5. Mezun olduğunuz fakülte:

Eğitim Fakültesi  Fen Edebiyat Fakültesi  Diğer (Açıkça yazınız.....)

### 6. Mezuniyet dereceniz:

Lisans  Yüksek lisans  Doktora

### 7. Göreviniz:

Sınıf öğretmeni  Branş öğretmeni  Rehber öğretmen  
 Müdür yardımcısı  Müdür

### 8. Mesleki Kıdeminiz:

1-5 yıl  6-10 yıl  11-20 yıl  21 Yıl ve üzeri

### 9. Çalıştığınız okulun hizmet ettiği sosyoekonomik düzey:

Alt  Orta  Üst

### Ek 3: Çocuk İstismarı Potansiyeli Envanteri

## ÇOCUK İSTİSMARI POTANSİYELİ ENVANTERİ

**YÖNERGE:** Aşağıda kendinizi düşünerek cevaplayabileceğiniz bazı cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi okuduktan sonra KATILIYORUM veya KATILMIYORUM seçeneklerinden birini işaretleyiniz. Eğer cümledeki ifadeye katılıyorsanız K harfini, katılmıyorsanız KM harflerini daire içine alınız. Lütfen her cümleyi atlamadan okuyunuz. Formun değerlendirilmesi açısından bu çok önemlidir. Araştırmadan güvenilir ve geçerli bulgular elde edilmesinin vereceğiniz yanıtların dürüstlüğü oranında olacağını lütfen unutmayınız.

|     |  |   |    |
|-----|--|---|----|
| 1.  | Başkaları için asla üzülmem. ....  | K | KM |
| 2.  | Evcil hayvan beslemekten hoşlanırım. ....                                  | K | KM |
| 3.  | Her zaman güçlü ve sağlıklı olmuşumdur. ....                               | K | KM |
| 4.  | Çoğu insanı severim. ....  | K | KM |
| 5.  | Kafası karışık biriyimdir. ....  | K | KM |
| 6.  | Çoğu insana güvenmem. ....   | K | KM |
| 7.  | İnsanlar benden çok fazla şey bekliyor. ....                               | K | KM |
| 8.  | Çocuklar asla kötü olmamalıdır. ....                                       | K | KM |
| 9.  | Sık sık kafam karış ....   | K | KM |
| 10. | Çocuğun bedenini hafifçe bereleyen ölçüdeki dayığa karşı değilim. ....     | K | KM |
| 11. | Çocuğum ağladığında onu mutlaka kontrol etmeye kalkışırım. ....            | K | KM |
| 12. | Bazen düşünmeden hareket ederim. ....                                      | K | KM |
| 13. | Başkalarına bel bağlamak olmaz. ....                                       | K | KM |
| 14. | Mutlu bir insanım. ....  | K | KM |
| 15. | Ailemle birlikte bir şeyler yapmaktan hoşlanırım. ....                     | K | KM |
| 16. | Genç kızların korunmaya ihtiyaçları vardır. ....                           | K | KM |
| 17. | Sık sık içimden öfkelenirim. ....  | K | KM |
| 18. | Bazen kendimi dünyada yapayalnız hissederim. ....                          | K | KM |
| 19. | Bir evde herşey daima yerli yerinde olmalıdır. ....                        | K | KM |
| 20. | Bazen bir çocuğun ihtiyaçlarını karşılayamayacağımdan endişe duyarım. .... | K | KM |
| 21. | Bıçaklar çocuklar için tehlikelidir. ....                                  | K | KM |
| 22. | Kendimi sık sık reddedilmiş hissederim. ....                               | K | KM |
| 23. | Sık sık içimde bir yalnızlık hissederim. ....                              | K | KM |
| 24. | Erkek çocuklar hiçbir zaman "kız oyunları" oynamamalıdır. ....             | K | KM |
| 25. | Kendimi sık sık engellenmiş ve hayal kırıklığına uğramış hissederim. ....  | K | KM |
| 26. | Çocuklar hiçbir zaman itaatsizlik etmemelidir. ....                        | K | KM |
| 27. | Bütün çocukları severim. ....  | K | KM |
| 28. | Bazen kontrolümü kaybedeceğimden korkarım. ....                            | K | KM |
| 29. | Zaman zaman "keşke babam beni daha çok sevseydi" diye düşünürüm. ....      | K | KM |
| 30. | Sakar-beceriksiz bir çocuğum var. ....                                     | K | KM |
| 31. | Doğru ve yanlış davranış biçimlerinin neler olduğunu biliyorum. ....       | K | KM |
| 32. | Telefon numaram rehberde yoktur. ....                                      | K | KM |
| 33. | Bir çocuğun doğumu evlilikte genellikle sorunlara neden olur. ....         | K | KM |
| 34. | Ben daima iyi bir insanımdır. ....   | K | KM |
| 35. | Sağlığım konusunda hiçbir zaman endişe etmem. ....                         | K | KM |



|     |  |   |    |
|-----|--|---|----|
| 36. | Bazen yeterince yiyecek bulamayacağımdan endişe duyarım. ....                              | K | KM |
| 37. | Hayatımda hiçbir zaman birilerini incitmek istemedim. ....                                 | K | KM |
| 38. | Şanssız bir insanım. ....  | K | KM |
| 39. | Genellikle sessiz bir insanım. ....  | K | KM |
| 40. | Çocuklar baş belasıdır. ....   | K | KM |
| 41. | Yaşamımda genellikle her şey ters gitmiştir. ....  | K | KM |
| 42. | Bebek her ağladığında kucağa alınırsa şımırır. ....  | K | KM |
| 43. | Bazen çok sessiz olurum. ....  | K | KM |
| 44. | Bazen öfkeme hakim olamam. ....  | K | KM |
| 45. | Kötü bir çocuğum var. ....   | K | KM |
| 46. | Bazen her şeyden önce kendimi düşünürüm. ....  | K | KM |
| 47. | Bazen kendimi değersiz hissederim. ....  | K | KM |
| 48. | Annem babam gerçekte bana yeterince bakıp ihtimam göstermediler. ....                      | K | KM |
| 49. | Bazen çok üzüntülü olurum. ....  | K | KM |
| 50. | Çocuklar aslında küçük yetişkinlerdir. ....  | K | KM |
| 51. | Eşyaları kırıp döken bir çocuğum var. ....   | K | KM |
| 52. | Sık sık kendimi endişeli hissederim. ....  | K | KM |
| 53. | Altını kirlenmiş bir çocuğun, kirli beziyle bir süre kalmasının bir sakıncası yoktur. .... | K | KM |
| 54. | Bir çocuk hiçbir zaman karşılık vermemelidir. ....   | K | KM |
| 55. | Bazen çocukça davranırım. ....   | K | KM |
| 56. | Sık sık ve kolayca keyfim kaçar, moralim bozulur. ....                                     | K | KM |
| 57. | Bazen kötü düşüncelere kapılırım. ....   | K | KM |
| 58. | Herkes önce kendini düşünmelidir. ....   | K | KM |
| 59. | Ağlayan bir çocuk asla mutlu olamaz. ....  | K | KM |
| 60. | Hayatımda hiçbir zaman birilerinden nefret etmedim. ....                                   | K | KM |
| 61. | Çocuklar yüzme öğrenmemelidir. ....  | K | KM |
| 62. | Her zaman doğru olanı yaparım. ....  | K | KM |
| 63. | Sık sık için için endişelenirim. ....  | K | KM |
| 64. | Çok hastalanan bir çocuğum var. ....   | K | KM |
| 65. | Bazen kendi davranış tarzımı beğenmiyorum. ....  | K | KM |
| 66. | Bazen verdiğim sözlerin hiç birini tutamadığım olur. ....                                  | K | KM |
| 67. | İnsanlar bana çok acı vermiştir. ....  | K | KM |
| 68. | Çocuklar temiz olmalıdır. ....   | K | KM |
| 69. | Başını sık sık derde sokan bir çocuğum var. ....   | K | KM |
| 70. | Hiçbir zaman başkalarına kızmam. ....  | K | KM |
| 71. | İnsanlarla daima iyi geçinirim. ....   | K | KM |
| 72. | Sık sık ne yapmam gerektiğini düşünürüm. ....  | K | KM |
| 73. | Rahatlamakta zorluk çekiyorum. ....  | K | KM |
| 74. | Günümüzde insan kime güvenebileceğini bilemiyor. ....                                      | K | KM |
| 75. | Mutlu bir yaşantım var. ....   | K | KM |
| 76. | Fiziksel bir özürüm var. ....  | K | KM |
| 77. | Çocukların oyun giysileri ile temiz giysileri ayrı olmalıdır. ....                         | K | KM |
| 78. | Diğer insanlar benim duygularımı anlamıyorlar. ....  | K | KM |
| 79. | Beş yaşında olmasına rağmen hala yatağını ıslatan bir çocuk kötüdür. ....                  | K | KM |
| 80. | Çocuklar sessiz olmalı ve söylenenleri dinlemelidirler. ....                               | K | KM |

|      |   |   |    |
|------|---|---|----|
| 81.  | Komşularımın arasında birçok yakın arkadaşım var. ....                      | K | KM |
| 82.  | Çocuğun eğitiminden birinci derecede okul sorumludur. ....                  | K | KM |
| 83.  | Ailemde çok kavga olur. ....  | K | KM |
| 84.  | Baş ağrısı çekerim. ....  | K | KM |
| 85.  | Çocukken istismar edildim. ....   | K | KM |
| 86.  | Dayak en iyi cezadır. ....  | K | KM |
| 87.  | Başkalarının bana fiziksel olarak temasından, dokunmasından hoşlanmam. .... | K | KM |
| 88.  | Başkalarından yardım isteyen insanlar zayıftır. ....                        | K | KM |
| 89.  | Çocukların yatağa gitmeden önce elleri, ayakları vs. yıkanmalıdır. ....     | K | KM |
| 90.  | Çok gülen biri değilim. ....  | K | KM |
| 91.  | Birçok yakın arkadaşım var. ....  | K | KM |
| 92.  | İnsanlar kendi gereksinimlerini kendileri karşılamalıdır. ....              | K | KM |
| 93.  | Kimsenin bilmediği korkularım var. ....                                     | K | KM |
| 94.  | Ailemde geçimsizlik var. ....   | K | KM |
| 95.  | Yaşam bana çoğu zaman anlamsız gelir. ....                                  | K | KM |
| 96.  | Çocuk bir yaşına geldiğinde tuvalet eğitimi tamamlanmış olmalıdır. ....     | K | KM |
| 97.  | Çamurla oynayan çocuk hoş bir görüntü verir. ....                           | K | KM |
| 98.  | İnsanlar beni anlamıyorlar. ....  | K | KM |
| 99.  | Sık sık kendimi değersiz hissederim. ....                                   | K | KM |
| 100. | Diğer insanlar yaşamımı mutsuzlaştırmıştır. ....                            | K | KM |
| 101. | Her zaman iyi ve nazik bir insanımdır. ....                                 | K | KM |
| 102. | Bazen davranışlarımın nedenini bilmem. ....                                 | K | KM |
| 103. | Birçok kişisel sorunum var. ....  | K | KM |
| 104. | Sık sık kendini inciten bir çocuğum var. ....                               | K | KM |
| 105. | Sık sık keyfim kaçır, moralim bozulur. ....                                 | K | KM |
| 106. | İnsanlar bazen beni kullanırlar. ....                                       | K | KM |
| 107. | Yaşamım iyidir. ....  | K | KM |
| 108. | Bir ev her zaman pırıl pırıl olmalıdır. ....                                | K | KM |
| 109. | Bir sorunum olduğunda kolayca keyfim kaçır, moralim bozulur. ....           | K | KM |
| 110. | Dedikoduya hiçbir zaman kulak asmam. ....                                   | K | KM |
| 111. | Annem babam beni anlamadılar. ....  | K | KM |
| 112. | Yaşamdaki pek çok şey beni kızdırıyor. ....                                 | K | KM |
| 113. | Çocuğumun özel sorunları var. ....  | K | KM |
| 114. | Çocukların çoğunu sevmem. ....  | K | KM |
| 115. | Çocuklar her zaman uslu olmalıdır. ....                                     | K | KM |
| 116. | Çocukların çoğu birbirine benzer. ....                                      | K | KM |
| 117. | Okumak çocuklar için önemlidir. ....  | K | KM |
| 118. | Sık sık içim kararır, kederlenirim. ....                                    | K | KM |
| 119. | Arasına çocuklar da anne babalarını düşünmelidirler. ....                   | K | KM |
| 120. | Sık sık keyfim kaçır, moralim bozulur. ....                                 | K | KM |
| 121. | İnsanlar benimle iyi geçinmiyorlar. ....                                    | K | KM |
| 122. | İyi bir çocuk oyuncaklarını ve giysilerini temiz ve düzenli tutar. ....     | K | KM |
| 123. | Çocuklar anne babalarını daima mutlu etmelidirler. ....                     | K | KM |
| 124. | Çocukların bazen karşılık vermesi doğaldır. ....                            | K | KM |
| 125. | İnsanlara asla haksızlık etmem. ....  | K | KM |

|      |  |   |    |
|------|--|---|----|
| 126. | Arada sırada çocuğuma bakmak zorunda olmamaktan hoşlanırım. ....                         | K | KM |
| 127. | Çocuklar her zaman temiz ve düzenli olmalıdır. ....                                      | K | KM |
| 128. | Bedensel, sosyal veya zihinsel gelişimi yavaş olan bir çocuğum var. ....                 | K | KM |
| 129. | Bir anne baba çocuğunun davranışlarını kontrol etmek istiyorsacezayı kullanmalıdır. .... | K | KM |
| 130. | Çocuklar hiçbir zaman sorun çıkarmamalıdır. ....   | K | KM |
| 131. | Çocuğum ağladığı zaman genellikle onu cezalandırırım. ....                               | K | KM |
| 132. | Çocuklara çok sıkı ve katı kurallar uygulanmalıdır. ....                                 | K | KM |
| 133. | Çocuklar anne babalarının emirlerine asla karşı gelmemelidirler. ....                    | K | KM |
| 134. | Sık sık kendimi başkalarından daha iyi hissedirim. ....                                  | K | KM |
| 135. | Çocuklar bazen beni sinirlendirirler. ....   | K | KM |
| 136. | Çocukken sık sık korkardım. ....   | K | KM |
| 137. | Çocuklar her zaman sessiz ve terbiyeli olmalıdır. ....                                   | K | KM |
| 138. | Sık sık nedenini bilmediğim şeylerden dolayı keyfim kaçır, moralim bozulur. ...          | K | KM |
| 139. | Günlük işlerim keyfimi kaçırır ve moralimi bozar. ....                                   | K | KM |
| 140. | Bazen çocuklarımla beni sevmeyeceklerinden korkarım. ....                                | K | KM |
| 141. | İyi bir cinsel yaşamım var. ....   | K | KM |
| 142. | Çocuk yetiştirme konusunda makaleler ve kitaplar okudum. ....                            | K | KM |
| 143. | Sık sık kendimi çok yalnız hissedirim. ....  | K | KM |
| 144. | İnsanlar öfkelerini göstermemelidirler. ....   | K | KM |
| 145. | Kendimi sık sık yalnız hissedirim. ....  | K | KM |
| 146. | Bazen kötü sözler söylerim. ....   | K | KM |
| 147. | Şu sıralar deliler gibi aşığım. ....   | K | KM |
| 148. | Ailemin pek çok sorunu var. ....   | K | KM |
| 149. | Sağlığım için kötü olan hiçbir şeyi asla yapmam. ....                                    | K | KM |
| 150. | Sahip olduklarımla her zaman mutlu olmuşumdur. ...                                       | K | KM |
| 151. | Diğer insanlar yaşamımı güçleştirmişlerdir. ....   | K | KM |
| 152. | Hemen hemen her gün bir şeye gülerim. ....   | K | KM |
| 153. | Bazen ihtiyaçlarımla karşılaşmayacağı endişesini yaşarım. ....                           | K | KM |
| 154. | Sık sık korku hissedirim. ....   | K | KM |
| 155. | Bazen aptalca davrandığım olur. ....   | K | KM |
| 156. | İnsan kendi meselelerini kendine saklamalıdır. ....                                      | K | KM |
| 157. | Kızdığım zaman asla sesimi yükseltmem. ....  | K | KM |
| 158. | Küçükken annem babam tarafından itilip kakıldım. ....                                    | K | KM |
| 159. | Bazen başkalarından önce kendimi düşünürüm. ....   | K | KM |
| 160. | Daima doğruyu söylerim. ....   | K | KM |