LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARININ AKADEMİK YAŞANTI VE EMPATİ BECERİLERİ ÜZERİNE

ETKİLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Münevver ÇACI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Özden BADEMCİ

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitüsü

Temmuz, 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Münevver ÇAYCI' nın "Lise Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmalarının Akademik Yaşantı ve Empati Becerileri Üzerine Etkilerinin Araştırılması" başlıklı tezi 03/07/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca, Psikoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora tezi **oy birliğiyle / ~~oy çokluğuyla~~** olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Havva Özden BADEMCİ	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Miray AKYUNUS	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi İpek Güzide PUR KARABULUT	.....

Doç. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL

Enstitü Müdürü

maltepe üniversitesi	ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	Doküman No	FR-178
		İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa	1/1

Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	01.03.2018	İlk yayın.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

...../...../20...

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

(Islak İmza)

Öğrencinin Adı ve Soyadı

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez hazırlama süreci benim için öğretici bir o kadar zorlu bir süreç oldu. Bu süreçte her zaman yanımda olan, desteğini benden hiç esirgemeyen, uygun olduğu sürece bilgi ve birikimini paylaşan, güler yüzlü tez danışmanım Yrd. Dr. Öğr. Üyesi Özden Bademci'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez sunum aşamasında yapıcı yorumları ve önemli uyarıları ile destek ve yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi İpek Güzide Pur Karabulut'a ve Dr. Öğr. Üyesi Miray Akyunus'a teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca çalışmayı kabul eden ve ankete destek olan değerli katılımcılara katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Desteği ve emeğini benden hiç esirgemeyen, en zor zamanlarımda yanımda olan sevgili arkadaşım Uzm. Psikolog Özge Öz'e yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Bu süreçte destek ve katkılarını benden hiç esirgemeyen, her umutsuz olduğum zamanda beni cesaretlendiren sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Temmuz, 2018

Münevver Çaycı

ÖZ

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARININ AKADEMİK YAŞANTI VE EMPATİ BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Münevver ÇAYCI
Yüksek Lisans
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Program
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Özden BADEMCİ
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018

Bu çalışmada temel olarak, çocukluk çağı travmalarının öğrenme süreçleri ve empati becerileri üzerine etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çocukluk çağı travmaları çocukları dönemsel olarak çaresiz hissettiren baş etme mekanizmalarını olumsuz etkileyen ani veya devam eden dış faktörler olarak tanımlanmaktadır. İhmal ve istismar da travma kapsamındadır. Erken dönemde kişilerin zihinsel süreçleri de yaşanılan olaylardan direkt olarak etkilenmektedir ve ilerleyen dönemlerde bu etki öğrenme ilişkilerine yansımaktadır. Erken dönemde edinilen deneyimler bilinç dışında yetişkin döneme uzandığı için erken dönemdeki yaşantılar önemlidir. Ergenlik dönemi ise psikolojik, fiziksel, duygusal ve sosyal değişim seyrinin yoğun olarak görüldüğü dönemdir. Bu nedenle araştırmada ergenlik dönemindeki bireylerle çalışılmıştır. Araştırmaya İstanbul, Gebze ve Tosya il ve ilçelerinden 14-19 yaş arası 441 lise öğrencisi katılmıştır. Çocukluk çağı travmalarının tespiti için Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği ve Empati Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların akademik performanslarını öğrenmek amacıyla bir bilgi formu oluşturulmuştur. Elde edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiş; analizlerde bağımsız gruplar için T-testi, varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi, Regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmada çocukluk çağı travmalarının akademik yaşantıyı olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Bulgulara göre kişinin yaşadığı fiziksel ihmal düzeyinin artması, empati düzeyini azaltmaktadır. Ayrıca çocukluk döneminde ihmal yaşanması ergenlerin duygusal ve bilişsel olarak olumsuz etkilenmelerine sebep olmaktadır. Çocukluk çağı travması ile empati arasında negatif ilişki saptanmıştır. Çocukluk çağı travması ile empati arasında negatif ilişki saptanmıştır. Çalışmada bulunan sonuçların genel olarak alanyazınla tutarlı olduğu görülmüş, alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocukluk çağı travmaları, ihmal, istismar, öğrenme, empati becerileri

ABSTRACT
Münevver ÇAYCI
Master Thesis
Psychology Department
Clinical Psychology Programme
Thesis Advisor: Assis. Prof. Dr. Özden BADEMCİ
Maltepe University Social Sciences Graduate School, 2018

THE IMPACT OF CHILDHOOD TRAUMA ON THE ACADEMIC LIFE AND EMPATHY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

In this study, constitutively, it was aimed to examine the effect of the childhood traumas on learning processes and empathy skills. Childhood traumas are defined as the sudden or continuıus external factors that make children feel hopeless perodically and affect their coping mechanisms adversely. Traumas also include neglect and abuse of children. In early periods, when children had an incident, their mental processes are affected directly by this incident and in later periods this incident influences their learning processes. Early experiences are important because they are directly associated with the experiences during later period of life. Adolescence, on the other hand, is a period which is related to strong changes in psychological, physical, emotional and social state. Therefore, adolescent are participatedin in this study. This study consists of 441 high school students between the ages 11-19 in İstanbul, Gebze and Tosya city centers and their districts. In this study, Childhood Traumas Scale is used to gather to determine the childhood traumas. Empathy Scale is used to learn about their empathy skills. Lastly, a question form was given to participants to specify their academic performances. The data collected was analysed by SPSS program in the analysis T-test, analysis of variance(ANOVA), Pearson correlation analysis and regression analysis are used for independent groups. In the study, it was found that childhood traumas have a negative affect on academic life. According to findings, the increases in physical neglect during childhood decreases the total empathy level. Moreover, when children are neglected, it causes emotiona and cognitive deterioration during their adolescence. It was found that there is a negative relitonship between childhood trauma and empathy.

Key words: Childhood traumas, neglect, abuse, learning, empathic skills

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **iv**

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARININ AKADEMİK YAŞANTI VE EMPATİ BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN ARAŞTIRILMASI ..... **v**

ABSTRACT ..... **vi**

THE IMPACT OF CHILDHOOD TRAUMA ON THE ACADEMIC LIFE AND EMPATHY OF HIGH SCHOOL STUDENTS ..... **vi**

SİMGELER ..... **ix**

KISALTMALAR ..... **x**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **xi**

1. GİRİŞ **1**

1.1. Çocukluk Çağı Travmaları 1

1.1.1.Tarihçe 1

1.1.2. Tanım 1

1.1.3. Çocuk İhmal ve İstismarı 4

1.1.4. İhmal ve İstismarın Gelişime Etkileri 6

1.2. Öğrenme İlişkileri 8

1.2.1. Okul Öncesi Dönem 12

1.3. Empati 14

1.4. Ergenlik Dönemi 15

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi 18

1.6. Araştırmanın Soruları 18

1.7. Hipotezler 18

2. YÖNTEM **19**

2.1. Katılımcılar 19

2.2. Veri Toplama Araçları 19

2.2.1. Demografik Bilgi Formu 19
2.2.2.Çocukluk Çağı Travması Ölçeği (Childhood Trauma Questionnaire) 19
2.2.3. Empati Ölçeği 19
2.3.Verilerin Analizi 20
2.4. İşlem 20
3.BULGULAR 21
3.1. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı 21
3.2. Çocukluk Çağı Travması, Akademik Yaşantıya İlişkin Tanımlayıcı Özellikler 24
3.2. Çocukluk Çağı Travması İle Empati Puanları Arasındaki İlişkiler 28
3.4. Çocukluk Çağı Travması İle Akademik Yaşantı Arasındaki İlişkiler 37
4.TARTIŞMA 57
5. SONUÇ ve ÖNERİLER 64
6. KAYNAKÇA 66
7. EKLER 75
EK-1: Bilgilendirilmiş Onam Formu 75
EK-2: Demografik Bilgi Formu 76
EK-3: Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği 79
EK-4. Empati Ölçeği 82
ÖZGEÇMİŞ 85

SİMGELER

N: Örneklem Sayısı

Ort: Ortalama

SS: Standart Sapma

Sd:Serbestlik Derecesi

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Korelasyon katsayısı

F: Anova F Değeri (kareler ortalamalarının oranı)

ß : Regresyon Katsayısı

KISALTMALAR

APA: Amerikan Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri.....21

Tablo 2. Çocukluk Çağı Travması Puan Ortalamaları…….24

Tablo 3. Akademik Yaşantıya İlişkin Bulgular……24

Tablo 4. Akademik Değişkenlerin Ortalamaları……..26

Tablo 5. Empati Puan Ortalamaları……..27

Tablo 6. Çocukluk Çağı Travması İle Empati Puanları Arasında Korelasyon İlişkisi.28

Tablo 7. Çocukluk Çağı Travmasının Empati Toplam Üzerine Etkisi……30

Tablo 8. Çocukluk Çağı Travmasının Bilişsel Empati Üzerine Etkisi…….31

Tablo 9. Çocukluk Çağı Travmasının Empatik İlgi Sempati Üzerine Etkisi……...31

Tablo 10. Çocukluk Çağı Travmasının Emosyonel Yanıt Üzerine Etkisi……...32

Tablo 11. Çocukluk Çağı Travmasının Sosyal Yeti Üzerine Etkisi……32

Tablo 12. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Bilişsel Empati Üzerine Etkisi…….32

Tablo 13. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Empatik İlgi Sempati Üzerine Etkisi…….33

Tablo 14. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Emosyonel Yanıt Üzerine Etkisi……34

Tablo 15. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Sosyal Yeti Üzerine Etkisi……...36

Tablo 16. Çocukluk Çağı Travması İle Akademik Değişkenler Arasında Korelasyon İlişkisi……...36

Tablo 17. Çocukluk Çağı Travmasının Devamsızlık Sayısı Üzerine Etkisi……38

Tablo 18. Çocukluk Çağı Travmasının Başarı Ortalaması Üzerine Etkisi……..38

Tablo 19. Çocukluk Çağı Travmasının En Düşük Not Üzerine Etkisi……38

Tablo 20. Çocukluk Çağı Travmasının En Yüksek Not Üzerine Etkisi……..…39

Tablo 21. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Başarı Ortalaması Üzerine Etkisi……39

Tablo 22. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Devamsızlık Sayısı Üzerine Etkisi…….40

Tablo 23. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının En Düşük Not Üzerine Etkisi…….40

Tablo 24. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının En Yüksek Not Üzerine Etkisi…….41

Tablo 25. Çocukluk Çağı Travmasının Sınıf Tekrarı Yapma Durumuna Göre Ortalamaları……..41

Tablo 26. Çocukluk Çağı Travmasının Sınıf Arkadaşlarına Kıyasla Algıya Göre Ortalamaları…….42

Tablo 27. Çocukluk Çağı Travmasının Başarısız Olunan Ders Durumuna Göre Ortalamaları…….45

Tablo 28. Çocukluk Çağı Travmasının Başarısız Olunan Ders Sayısına Göre Ortalamaları……46

Tablo 29. Çocukluk Çağı Travmasının Başarı Ortalamasına Göre Ortalamaları……47

Tablo 30. Çocukluk Çağı Travmasının Devamsızlık Sayısına Göre Ortalamaları…..49

Tablo 31. Çocukluk Çağı Travmasının Disiplin Suçu Alma Durumuna Göre Ortalamaları……..51

Tablo 32. Çocukluk Çağı Travmasının Ebeveynin Meslek Seçimi Baskısına Göre Ortalamaları…….52

1. GİRİŞ

Çocukluk çağı travmaları çocukları dönemsel olarak çaresiz hissettiren, baş etme mekanizmalarını olumsuz yönde etkileyen ani veya devam eden dış faktörler olarak tanımlanmaktadır. Bu travmalar çocukluk dönemindeki ihmal ve istismarı kapsamaktadır. Çocuğun temel ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması, ruhsal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada eksiklikler, çocuğa karşı sözel veya fiziksel saldırı veya cinsel temas çocukluk çağı travmaları olarak adlandırılmaktadır (Uçar, 2016). İhmal ve istismar gelişimin farklı dönemlerinde psikiyatrik bozukluklar, psiko-sosyal problemlar veya akademik problemlar gibi geniş bir yelpazede etkili olabilmektedir (Miu, Bilc, Bunea & Szentagotai-Tatar, 2017; Glaser, 2010).

1.1. Çocukluk Çağı Travmaları

1.1.1.Tarihçe

Çocukluk çağı travmaları tarihçesine bakıldığında ilk olarak Tardieu tarafından 1860 yılında tanımsal olarak ele alınmıştır. Bu yıllarda 32 çocukta bulunan otopsi bulguları derlenerek çocukların cinsel ve fiziksel istismarına yönelik bulgular tanımlanarak ortaya konulmuştur. 1980 yılında Garbarino ve Gilliam çocuklara karşı yapılan olumsuz sonuçlara neden olacak zararlı nitelikteki davranış özelliklerinin tespitine yönelik ihtiyacın varlığına dikkat çekmiştir. Cinsel sitismarın tanımlanmasına yönelik gelişme 1970'li yıllarda olurken 1980'lerden sonra duygusal istismarın önemine yapılan vurgu ortaya çıkmıştır (Acehan, Bilen, Ay, Gülen, Avcı & İçme, 2013). 1874 yılında ABD' de 8 yaşındaki kızına annenin fiziksel şiddetle muamele etmesi hukuksal çerçevede ele alınan ilk istismar olarak karşımıza çıkmaktadır Yalçın N. (2010). Çocuk istismarı 1962 yılında terimsel olarak ortaya konulmuştur. Bu gelişmelerin ardından 1989 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi kabul edilmiştir (Gürgen, 2017).

1.1.2. Tanım

DSM-V'e göre travma; gerçek veya ölümle sonuçlanacak bir olayla karşılaşma, ağır bir kaza veya benzeri bir olay sonucunda yaralanma cinsel içerikli bir tehlike ile karşı karşıya kalma, olumsuz yönde etkilenmeye neden olabilecek bir kişinin başından geçen olaya tanıklık etme, yakından tanınan bir kişinin başıdan geçen

ağır bir olaya şahitlik etme, travmatik içerik taşıyan olayın ayrıntılarına uzun süre yineleyici bir biçimde maruz kalma travmaya sebep olan olaylar olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Yaşanılan olayın günlük deneyimlerin dışına çıkması, travmatik bir süreç olarak yorumlanmasını sağlamaktadır (Sungur, 1999).

Amerika'da yaklaşık olarak 2.8 milyon çocuğun istismara uğradığı tebit edilmiştir. Dünya Sağlık Örgütünün araştırmalarına göre 40 milyon çocuk ihmal ve istismara maruz kalmaktadır. Türkiye'de yapılan bir çalışma sonucuna göre 16 bin çocuktan %33.5 oranındaki kısmının fiziksel şiddete maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. % 78 gibi bir oranla duygusal istismar oranının ilk sırada yer aldığı, %24 oranında fiziksel istismar ve %9 oranında cinsel istismarın görüldüğü ortaya çıkmıştır (akt. Uçar, 2016). Kız çocuklarının yarısından fazlasında, erkeklerde ise yaklaşık yarısında çocukluk çağı travmatik bir yaşantı görülmektedir (Saçarçelik, Türkcan, Güvenli, Yeşilbaş, 2012).

Çocukluk çağı travmalarının farklı psikiyatrik bozukluklarla ilişkisi bulunmaktadır. Cinsel istismar geçmişi bulunan kişilerde alkol-madde kullanımı veya bağımlılığı, intihar girişim oranlarında artış gözlenmiştir (Örsel, Karadağ, Kahiloğulları, Aktaş, 2011). Çocukluk çağı travmaları ile kaygı bozuklukları ve depresyon arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Şöyle ki çocukluk çağı travmaları yaşayan kişilerde bu semptomlar daha sık gözlenmektedir (Miu, Bîlc, Bunea, Szentágotai-Tătar, 2017). Örneğin; majör depresyon bozukluğunda, yaşanan travmatik süreçlerin etkisi oldukça fazladır (Dinga, Hana, Zhanga, Wangb, Gongc, Yanga, 2017). Bunlara ek olarak borderline kişilik bozukluğu, bipolar bozukluk, panik bozukluk depresyon gibi psikiyatrik bozukluklarla ve intihar girişimlerinin veya kendine zarar verme davranışlarını gösteren kişilerin geçmişine bakıldığında; çocukluk çağı ihmal ve istismarı diğer kişilere oranla daha fazla görülmektedir. Bu tür rahatsızlıkların ilaç yardımı ile tedavi edilmesi söz konusudur fakat asıl problem yaşanılan olumsuz yaşam örüntüleridir. (Van Der Kolk, 2015).

Gösterilen tepkiler ve içinde bulunulan davranış düzeneklerinin sebepleri vardır ve bunlar duygusal zekâ aracılığıyla işlenmektedir. Korkuların kaynağı, sevinçler ve buna benzer karşılıklar erken çocukluk döneminden itibaren öğrenilen ve gelişime açık sistem sayesinde gelişmektedir. Güvenli bağ kurabilen ve bir düzen

içerisinde gelişimlerini devam ettirebilen çocuklar hayatlarını daha olumlu hislerle ve sağlıklı bağlantılarla sürdürmektedirler. Bireylerin hayatında bebeklik ve çocukluk dönemlerinde güvenebilecekleri birilerinin olması ve gelişen karşılıklı güçlü bir iletişimin varlığı onları oluşabilecek riskli durumlardan korumaktadır (Van Der Kolk, 2015). Çevresine zarar veren, yapılması gerekenlere karşı gelen, saldırgan tutum ve davranış sergileyen çocukların bulunduğu klinikte gözlem ve araştırmalar yapılmıştır. Kendilerini konuşarak ifade edemeyecek kadar küçük çocuklarda içinde bulundukları olumsuz durumları veya bakımlarında meydana gelen olumsuz koşulları davranışlarına yansıttıkları görülmektedir. Bazı çocuklar aşırı derecede yakınlık gösteren tutumlar sergilerken bazıları yoğun öfke, kızgınlık gibi tavırlarla çevreye yanıtlar vermişlerdir. Yapılan bir çalışmada TAT testi kullanılarak ihmal ve istismar geçmişi bulunan çocuklara resimler gösterilmiştir. Çocuklar resimlere oldukça karamsar, yoğun endişe ve kasvetli içerikte yanıtlar sunmuşlardır. Sundukları hikâye ve örüntüler kendi yaşadıkları olumsuz örüntülerden etkilenmektedir. Organize olmayan davranış içerikleri ile hiper-aktivitenin hâkim olduğu bu çocuklarda alınan hikâyeler davranışları ve önceki olumsuz yaşantıları ile paralel bir şekilde gelişmektedir (Van Der Kolk, 2015). Cinsel istismarın deneyimlenmesi sonucunda yaşanılan olumsuz kaygı bozukluklarına sebep olmaktadır. Bunun yanında yapılan araştırmalar çocukluğunda cinsel istismar yaşayan kadınlarda uyuşturucu bağımlılığın daha fazla gözlendiği ortaya çıkmıştır. Erken dönemde hamilelik, riskli cinsel ilişkiler yine cinsel istismar sonucunda artan oranlarda devam etmektedir. Cinsel istismara uğrayan çocuk ihanet duygusu, acizlik, damgalanma gibi olumsuz duygu durumlarıyla baş etmek zorunda kalmaktadır (Ovayolu, Uçan, Serindağ, 2007).

Ebeveynlerin stresli olmaları, sosyal desteklerinin az olması ve ayrı olmaları da çocukların istismara maruz kalma riskini arttırmaktadır (Kandel, Kunwar, Karki, Kandel, Lamichhane, 2017). Bunun yanısıra ebeveynlerin eğitim durumlarının düşük olması, ebeveynler arasında şiddetin yaşanması ve çocukların ebeveynlerinden eğitim, göç, boşanma gibi sebeplerden dolayı ayrı yaşaması istismar riskini arttırmaktadır (Örsel, Karadağ, Karaoğlan Kahiloğulları, Akgün Aktaş, 2011).

Baş etme mekanizmalarının tam olarak gelişmemesi nedeniyle yaşanılan travmatik süreçler çocuk ve ergenlerde daha etkileyici olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Bulut, 2009). Çocukluk çağı travmaları idrar kaçırma, gece altını ıslatma, hayvan veya karanlıktan korkma, anne-babaya aşırı düşkünlük, konuşmada zorluk,

ağlama çığlık gibi tepkiler verme, yalnızlıktan veya yabancılardan korkma, gibi sonuçlara neden olmaktadır (Erkan, 2010). Biyokimyasal mesajlar yaşanılan olayların niteliğine göre mesajlar bulundurmaktadır. İçeriğinde olumsuz nitelik bulunduran ihmal ve istismar nedenli mesajlar organizmaya olumsuz biçimde etki etmektedir.hayvnlarla yapılan çalışmada annenin zamanında ve yeterli düzeyde yavrusuylar ilgilenmesi çocuğun stres yaşamasının önüne geçerek daha olumlu düzeyde sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır (Van Der Kolk, 2015).

Çocukluk döneminde yaşanılan deprem gibi doğal afetler de yaşayan kişinin özelliklerine göre patolojik sonuçlar doğurabilmektedir. Afetlerden sonra kayıp, değişen sosyal çevre ve düzen ile yalnızlık ve yalıtılmışlık duygular hissedilebilmektedir (Bulut, 2009). Ailenin verdiği tepki, yaş/cinsiyet, önceki yaşantılar, aile içindeki ilişkilerin niteliği ve ekonomik koşullar çocukların afetlerden etkilenme derecesini belirlemektedir (Erkan, 2010)

1.1.3. Çocuk İhmal ve İstismarı

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre, çocuk istismarı veya çocuğa kötü muamele çocukla kurulan sorumluluk, güven ve güç ilişkisi içerisinde çocuğun sağlığına, yaşamına, gelişimine ve onuruna zarar veren veya verme potansiyeli olan her türlü fiziksel ve/veya duygusal kötü davranışı veya ticari olan veya olmayan her türlü sömürüyü içermektedir (akt. Yurdakök, 2010). İstismarın meydana gelmesine ilişkin kanıtların eksikliği, yanlış bilgilerin varlığı, kültürel ve geleneksel değerler istismarın göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bunun yanında çevresel koşullar ayrıntılı olarak incelenmelidir. Çocuğun yaşının küçük olması istismarın meydana gelme olasılığını artırmaktadır (Kara, Biçer, Gökalp, 2004; Glaser, 2008)

Fiziksel istismar, çocuğun bakımından sorumlu olan kişi veya kişiler tarafından şiddet içeren davranışlar; hırpalama, yaralama, dövme, yakma, itip-kakma tekmeleme, vurma, sarsma, boğma, zehirleme, herhangi zarar verici sert bir cisimle vurma gibi eylemler sonucunda fiziksel olarak zarar görmesi, yaralanması veya bu yönde risk taşımasıdır (Pelendecioğlu, Bulut, 2009).

Duygusal istismar, anne baba veya çocuğun yakın çevresindeki kişilerin çocuğun yetenekleri üstünde istek ve beklentiler içinde olmaları ve saldırganlık içeren davranışlar (bağırma, aşağılama, küfretme, korkutma, tehdit etme vb.) gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır (Traşcı ve Gören, 2007).

Cinsel istismar, çocuğun bir yetişkin tarafından cinsel doyum ve uyarı için kullanılması, fuhuşa zorlanması, pornografi gibi suçlarda cinsel obje olarak kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Cinsel istismara uğrayan çocuklarda ihanete uğrama, acizlik ve damgalanma gibi duyguların geliştiği görülmektedir. Çocuğun bu içerikteki duygulanımlarda baş etmesi oldukça zordur. Aynı zamanda depresif duygu durum, anksiyete, davranış bozuklukları gibi olumsuz sonuçlara da neden olmaktadır (Ovayolu, Uçan, Serindağ, 2007). Yapılan pek çok araştırmada çeşitli hafıza problemlerinin, kaygı bozukluklarının, depresyonun, yeme problemlerinin, madde bağımlılığının ve cinsel problemlerin ilerleyen dönemlerde ortaya çıkmasında çocuklukta yaşanılan ihmal ve istismarın neden olduğunu ortaya çıkmaktadır (Critofaro ve ark., 2013). Çocukluk çağı travmaları içinde yer alan çocuk istismarı tekrarlanması, çocuğa uygulayan kişinin genelde yakınları olması sebebiyle tarifi ve tedavisi en zor olan travma şekli olarak karşımıza çıkmaktadır (Ovayolu, Uçan, Serindağ, 2007). Çocukların %65.72 gibi çok yüksek bir oranda istismara uğradıkları ortaya konulmuştur (Sokullu, 2013).

İhmal ve istismarın tanımlarına bakıldığında iç içe giren pek çok özelliğin var olduğu görülmektedir (Glaser, 2002). İhmalin pasif, istismarın aktif olması bu iki kavramı birbirinden ayıran önemli bir özelliktir (Traşçı ve Gören, 2007). Suç içeriğindeki davranışlara izin vermek, çocuğu terk etmek eğitimsel imkânların engellenmesi, genel sağlık ihtiyaçlarının karşılanmaması fiziksel ihmal olarak tanımlanmaktadır (Hilyard ve Wolfe, 2002). Duygusal ihmal ise, yakın çevreden veya bakım veren kişiler tarafından çocuğa gösterilen yetersiz şefkat, kötü muamele veya şiddete uğramasına izin vermek, alkol veya madde kullanımına izin vermek, duygusal ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmak olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik ve bazı davranışsal içerikte olan ihmal ve istismarın çok dikkatli bir gözlem sonucu ortaya konulduğu görülmektedir ve bu yüzden özellikle çevresel koşulların da ayrıntılı olarak göz önüne alınması gerekmektedir. Çocukların ihtiyaçlarının ebeveynlerin yetersiz kapasiteleri nedeniyle karşılanamaması başta ihmalin ortaya çıkmasına neden olurken ilerleyen durumlarda istismara da neden olmaktadır (Glaser, 2008). İstismara uğrama riskini arttıran sebeplerin başında ise alkol/madde kullanımı, ebeveynin ayrı olması, genç yaşta annelik, yalnız bir ebeveyne sahip olma, sosyal izolasyon, ailenin kalabalık olması, düşük sosyo-ekonomik düzey, ebeveynlerin çocukluğunda geçirmiş olduğu psikiyatri hastalıkları gelmektedir (bu cümle düzgün olmadı). Bunların yanı sıra bu

konudaki yasal düzenlemelerin yetersizliği, toplumdaki sosyal eşitsizlikler, savaşlar, silahlanma ve medyadaki şiddet gibi çevresel etkenlerde risk faktörlerine katkı sağlamaktadır (Güner, Güner, Şahan, 2010; Ayan, 2007).

Ebeveynleri arasında fiziksel şiddete tanıklık eden çocuklar kendileri şiddet görmese bile, saldırganlık davranışlarında artış, yeme/uyku problemleri ve kilo ile ilgili problemler olmak üzere çok fazla sağlık ve davranış problemleri ile mücadele etmek zorunda kalabilmektedirler (İbiloğlu, 2012). Boşanma süreci ile çocukların birtakım olumsuz sonuçları deneyimledikleri görülmektedir. Korku, üzüntü, öfke, suçluluk, yalnızlık, reddetme, uyku problemleri, okulda yaşanılan uyum ve diğer problemler, ruhsal ve fiziksel problemler, yemek yeme problemleri bunlardan birkaçı olarak öne çıkmaktadır. Ebeveynleri birlikte yaşayan çocuklara göre, ebeveynleri ayrı yaşayan çocuklar olumsuz yaşam koşullarına ve kötü muameleye daha fazla maruz kalmaktadır (Schneider, 2017). Problemler ile başa çıkması için çocukların bu problemleri dışa vurması ve ebeveynler tarafından fark edilerek bu problemlere uygun çözümler sunulması gerekmektedir. Aksi durumlarda zamanında çözülmeyen riskli durumlar uzun vadede daha büyük problemlere sebep olmaktadır (Cohen, 2002).

1.1.4. İhmal ve İstismarın Gelişime Etkileri

1.1.4.1. Erken Dönem

İlk iki yıllık süreç bebekler ve gelişimleri için oldukça önemlidir. Bu süreçte ihtiyaçlarına yanıt veren duyarlı ve kendileri ile uyumlu bir şekilde bakım veren kişiye bağlanırlar. Bu dönemde bakım veren kişiye karşı güvenli ve güvensiz bağlanma olarak iki şekilde bağlanma gelişmektedir. Bakım verenin ortamda olması bebeğin bağlanma stiline göre öğrenmesini ve çevreye karşı tutumlarını etkilemektedir. Bunun yanında bakım verenin tepkilerine göre bağlanma örüntüsü ileride kuracağı insan ilişkileri için önemli bir model oluşturmaktadır. Bu içsel bağ modeli kişinin algılarına, duygularına, düşünce yapılarına ve diğer kişilerden beklentilerine rehberlik etmektedir (Fırat, Baskak, 2006). Annelerin veya çocuklara erken dönemlerde bakım veren birincil kişilerin, güvenli bir bağlanma modeli oluşturması çocukların ileriki yaşamlarında karşılaşacakları olumsuz durumla başa çıkmalarına ve bu durumları kontrol edebilmelerine yardımcı olmaktadır. Bakım verenin ortamdan uzaklaşıp geri gelmesi bağlanma stillerine göre bebeklerin anneleri ile yaşadıkları tavır ve düzeni değiştirmektedir (Van Der Kolk, 2015). Güvenli

bağlanma ile bebeklerin anneden veya birincil bakım verenden ayrılması zor değildir. Bebek, bakım veren döndüğünde oldukça kolay bir şekilde tekrar uyum sağlayabilmektedir ve düzen devam etmektedir (Van Der Kolk, 2015). Bu bağlamda, sunulan bakımın kalitesi, çocuğun gelişimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bakımın kalitesine göre ihmal/istismar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; ailedeki çocuk sayısının artması ve ailede şiddetin yaşanması ihmal/istismarın ortaya çıkmasında hazırlayıcı bir etken olabilmektedir. Evle ilgili konularda annenin ilgisinin ön planda olduğu düşünüldüğünde, yaşanan problemler annelerin davranışlarına yansıyabilmektedir. Ekonomik problemlerin varlığından dolayı güçlük yaşayan anneler de çocuklarına uygunsuz bir düzende bakım verebilmektedir. Çocuklara karşı katı, sevgisiz davranmanın onların disiplinleri açısından gerekli olduğu inancı toplumda varlığını göstermektedir (Güler, Uzun, Boztaş, Aydoğan, 2002).

Gelişen aynalama nöronları bebek doğar doğmaz işlevselliğini sunmaktadır. Bebekler dünyaya geldikleri andan itibaren öncelikle kendisine bakım veren kişiye uyum sağlama yönünde bir yönelim içindedir. Bu eğilim yaşam boyunca, en yakından başlayarak çevresindekilere genişlemekte ve böylece sürekli gelişen bir şekilde devam etmektedir. Çevresinde en yakının da bulunan kişilere öncelikle anne babaya veya bakım veren birincil kişiye ve daha sonra akranlarına olan yakınlığı sayesinde gelişimi sürekli gelişen bir şekilde devam etmektedir (Van Der Kolk, 2015). Aile çocuğun gelişiminin devamı için kritik öneme sahiptir. Çocuklarda etkileşim aile ile başlayarak toplum ve fiziksel çevre ile devam etmektedir. Aile saldırganlık ve şiddete yönelik davranışların önlenmesi için de öneme sahiptir (Labella, Masten, 2018)

İhmal ve istismarın, önemli gelişimsel problemlere yol açtığı gibi yetişkin yaşamına kadar uzanabilecek problemlere ve psiko-sosyal, akademik anlamda olumsuz sonuçlara da neden olduğu görülmektedir (Glaser, 2002; 2008, 2011). Özsaygının gelişimini, aynı zamanda kişilerin dayanıklılık ve mücadele direncini etkileyerek daha zayıf bir yapıda olmalarına sebep olabilmektedir (Arslan, 2016). Örneğin; çocukluk çağı travmaları sonucunda duygu düzenleme becerilerinde olumsuz yönde etkilenim söz konusu olurken, depresyon düzeylerinde de artışa neden olmaktadır (Hopfinger, 2016). İhmal/istismar kişilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal beyin gelişimlerine olumsuz yönde etki etmektedir (Walter, 2016). Fiziksel istismarın çocukluk çağında deneyimlenmesi yetişkin dönemde TSSB, depresyon, madde kullanımı gibi problemlere yol açmaktadır (Duncan ve ark., 1996).

Bunların yanında fiziksel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerin büyük bir bölümünde ilerleyen süreçlerde kendine zarar verme ve öz-kıyım gibi davranışlar gözlenmiştir. (Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Erocal Kora, Alyanak, 2001).

1.2. Öğrenme İlişkileri

Bakım veren anne ile çocuk arasında kurulan bağın sağlıklı olması çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Erken dönem çocukluk yaşantılarının çocuğun öğrenme süreçlerine olan etkisi incelendiğinde, anne/bakım veren kişi ile bebek arasında kurulan ilişkilerin bireysel hayata, gelişime kattığı önemi ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında erken dönemde edinilen deneyimleri bilinçdışında yetişkin döneme uzandığı görülmektedir. Erken dönemde kişilerin zihinsel süreçleri yaşanılan olaylardan direkt olarak etkilenmektedir ve ilerleyen dönemlerde bu etki öğrenme ilişkilerine yansımaktadır (Walter, 2016). Bebekler öğrenme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde deneyimlemeleri için annenin yardımına ihtiyaç duyarlar (akt. Youell, 2006). Her bebek kendi öğrenme süreçleri ve anne ile kurulacak bağ açısından özel bir modele sahiptir. Anne ile bebek arasında uyumun olması bebeğin erken dönemde belirsizlik karşısında hissettiği kaygının sağlıklı süreçlerle öğrenme ile yer değiştirdiği görülmektedir. Kaygılandığında gereken desteği zamanında gören çocuk, yaşadığı deneyimi olumsuz algılamak yerine, olumlu yönde gelişen bilme arzusuna dönüştürür (Youell, 2006). Erken dönemde edinilen ilk iletişim annenin çocuğa sunduğu ilk öğretilerdir, çocuğun ilk deneyimleri bu yapılardan oluşmaktadır (Awopetu, 2016).

Ailenin çocuğa sunduğu her imkân sosyal ve duygusal gelişimin tamamlanması için gereklidir. Okul öncesi dönemde bu imkânların ve gereken öğrenme ortamının yeterli düzeyde, kaliteli bir şekilde çocuğa sunulması gelecekteki öğrenme ilişkilerinin gelişmesi için oldukça önemlidir (Kandır ve Alpan, 2008; Uyanık, Kandır, 2010). Yetişkin dönemde oluşan karakter, tavır, alışkanlık ve diğer özelliklerin temelleri çocukluk çağında anne baba ve yakın çevre tarafından oluşturulmaktadır (Kandır, Alpan, 2008). Çocuğa iyi bir model olmanın yanında gereken gözlem, yönlendirmenin yapılması ve gelişimin sunulması bakım veren kişilerin en önemli görevlerindendir (Demiriz, Dinçer, 2000). Anne babanın ve yakın çevrenin eğitim durumları çocuğun erken dönemden itibaren öğrenmeye olan yatkınlığını arttırmaktadır. Sosyo-kültürel açıdan az gelişmiş ailelerde gelişen çocukların yetişkin dönemlerinde eğitimsel faaliyetlere daha az yatkın olduğu

görülmektedir (Uyanık & Kandır, 2010). Doğumdan başlayarak okul öncesi dönem boyunca takip edilen yüksek risk altındaki çocukları kapsayan örneklemde güvenli bağlanma geçmişi olan çocukların akranları ile arkadaşlık kurma eğiliminde oldukları, öğretmenlerle etkileşim içerisinde oldukları ve öğretmenleri tarafından becerikli olarak yorumlandıkları görülmüştür. Gerekli güven ortamının sağlanması, güvenli bağlanma ile iletişim içerisinde olunan ebeveynlerin varlığı, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede ve problemlerini çözme süreçlerine olumlu etkide bulunduğu bilinmektedir. Yine güven temelinde oluşan ilişkiler, çocukların özgürce iletişim kurmalarına, duygu düzenleme becerisini dengelemesine katkıda bulunmaktadır. Akranlarla kurulacak ilişkilerin niteliği, devamlılığı ve ileriye dönük olması çocukların erken çocukluk dönemlerinde ebeveynleriyle, yakın çevrelerinde bulunan kişilerle kurmuş oldukları yapılarla birebir ilişkilidir. Akran ilişkilerindeki başarısızlıklar sıklıkla ruh sağlığına yönelik riskli durumlara işaret etmektedir. Çocuk ile anne arasında kurulan ilişkilerin öğretmenle kurulan ilişkiyi etkilediği ve dolayısıyla sınıf içi uyumun sağlanmasında etkin rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Çocukların anneleri ile kurdukları ilişki temellerini öğretmenle devam ettirdikleri ve her iki ilişki türünün çocukların akranlarıyla olan yeterliliklerinde rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır (Van Der Kolk, 2015).

Kötü muamele görmüş çocuklar, yaşamış oldukları ilişki örüntüsünden etkilenerek öğretmenleriyle de daha fazla duygusal yakınlık beklentisi içerisindedirler. Öğretmenler, çocuklarla daha yakın ilişkiler kurmalarına yönelik çalışmalar yaparken, çocuk-yetişkin ilişkileri ile ilgili düşündükleri temsilleri dikkate almaktadırlar. Bu durum yalnızca sınıflarında bulunan öğrenciler hakkındaki temsilleri değil kendileri bir zaman çocukken edinmiş oldukları deneyim ve temsilleri de kapsamaktadır (Pianta, 2017).

Yetişkin-çocuk ilişkileri çocukların gelişimi için oldukça hassas bir noktadadır. Temel olarak erken yıllarda bakım veren kişiler ve diğer aile üyeleri ile kurulan ilişkiler gelişimin alt yapısını oluşturmaktadır. Çocuğun yetişkinle kurduğu ilişkilerin uyum sağlamada oldukça fazla role sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda evde bakım verenlerle kurulan ilişki ve sonrasında okulda öğretmenle kurulan ilişki çocuğun yeterliliği ve akranlarıyla kuracağı ilişkide yapı taşı olabilmektedir. Örneğin; öğretmenin mesafeli düzende seyreden davranışları duygusal yakınlığa ihtiyaç duyan bir çocukta olumsuz duygu ve davranış sergilemesine neden

olabilmektedir. Bakım veren kişinin çocukluk deneyimlerinin olumsuz olması da bakım verdiği çocuğun gelişimine yönelik riskli durumlar taşımaktadır (Sun, Patel, Rose-Jacobs, Frank, Black, Chilton, 2017).

İlişkilerin temel alındığı bu alt yapı çocuktan okulda yapması gereken görevlerin neredeyse tamamını yerine getirmesini sağlamaktadır. Çocukların okul yaşantısı sırasında gelişim yollarının oluşturulması ve şekillendirilmesinde ilişkilerin önemi büyüktür. Eğitimcilerin bu anlamda çocuğun gelişim yolunun bilincinde olması gerekmektedir. Ayrıca, izlenen yolların şekillendirilmesinde, gidişatın ve yönlerin değiştirilmesinde özellikle yetişkinlerle kurulan ilişkiler kapsamında sürdürülen sosyal süreçler dikkat çekmektedir. Başkalarıyla iletişim içerisinde olma, belli bir istikrara sahip olma ve bunun devamını geliştirme, istekliliğinin devamını sağlama, belli bir uyumun devamının getirilmesi, iletişim kanallarını kullanabilmesi gibi temel bir takım fonksiyonları sunmasında etkin rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerle geliştirilen ilişkilerin çocukların gelişimlerini sağlayan faktörlerle nasıl kesiştiğini anlamamız ve erken çocukluk yıllarındaki ilişkilerin rolünü kavramamız önem taşımaktadır. Öğretmenle kurulan ilişkiler bütün çocuklar için sınıf deneyiminin önemli bir parçasıdır. Çocuklar öğretmenle etkileşim halinde bulunarak daha yüksek düzeyde yeterlilik göstermektedir. Duygusal ve akademik becerilerin geliştirilmesinde bu ilişkiler büyük öneme sahiptir. Çocuğun yeterliliği ve bu yöndeki başarısı sadece çocuğa ait bir özellik olarak değil bir sistemin dinamik yapısıyla ilişkilenmektedir. Akranlarla ilişkilerin geliştirilmesi için bir yapı ve yönerge niteliği taşımaktadır (Pianta, 2017).

Çocuk ve öğretmen arasındaki gelişen ilişkinin tam olarak anlaşılması için, eğitim, bilgi, önceden oluşan deneyimler, o sırada oluşan endişe ve deneyimler, ilgi alanları gibi pek çok bağlamda değerlendirmeler yapılmalıdır. Bunun yanında okul yönetimi düzeyinde izlenen politikalar çocukların öğretmenle olan ilişkisini etkilemektedir (Pianta, 2017). Bir öğretmenin uyguladığı disiplinle ilgili davranışını anlamak için okulun sistemi, içinde bulunulan toplum ve öğretmenin sınıf içi davranışlara ilişkin beklentileriyle ilgili kendi geçmiş deneyimleri gibi birçok noktaya değinilmektedir (Pianta, 2017).

Beslenme, çevresel koşulların uygunluğu ve gereken eğitimin çocuğa sağlanması çocukların gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Sağlıklı bir

gelişim bu üç temel konu içerisinde desteklenmektedir. Aile içindeki tutum ve davranışlar, aile içi çevresel faktörlerin gelişime etkileri oldukça önemlidir. Erken çocukluk gelişimini destekleyen programlarda gelişimine destek verilen çocuklarda okul yaşamına uyum sağlama, sınıf tekrarı gibi konularda ve okul başarılarının sağlanması konusunda önemli avantajlara sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca benlik saygısının gelişmesi, değerli hissetmek, sevilmek ve kabul edilmek çocuğun ilerleyen dönemlerinde gelişimini etkilemektedir (Özmert, 2006).

Çocukların beyin gelişimleri ile yaşanılan kritik ve olumsuz düzendeki ihmal ve istismarın beyin gelişimine ve öğrenmeye olan etkileri araştırılmıştır. Yapılan sınıf gözlemi sonucunda çocuklarda hiperaktivite seyri gözlenmiştir. Yaşanılan olumsuz örüntülerin deneyimlerine zarar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenmenin olumsuz olarak şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır (Walter, 2016). Yapılan deneysel çalışmalar gösteriyor ki, çocukların bilişsel olmayan becerileri bireysel başarılarında önemli rol oynamakta ve erken çocukluk dönemindeki davranışsal ve psikolojik problemleri geleceklerine zarar verici nitelikte bulunmaktadır (Reback., 2010). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için erken dönemden itibaren üç ana maddenin önemle ortamda bulunması gerekmektedir. Bu üç ana madde zihinsel faaliyetler, duygusal alanın uygunluğu ve psiko-motor becerilerin tamamlanmış olmasıdır. Bu üç temel noktanın düzen içinde varlığı öğrenmenin erken dönemde gerçekleşmesinde gereklidir (Awopetu, 2016). Olumlu duygu ve çevresel koşuların düşünce ve davranışlara ilişkin olumlu sonuçlar taşıdığı gözlemlenmektedir (Reschly, Huebner, Appleton, Antaramian, 2008). Yapılan gözlem ve araştırmalar sonucunda duygusal öğrenmenin aklın merkezini etkileyen bir role sahiptir olduğu görülmektedir. Sinir bilim araştırmalarına göre, öğrenmenin aşamalarında duyguların önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Yapılan aktiviteler gelişen duygular sonucunda farklı bir şekilde yönlendirilmektedir. Öyle ki kültürel yapının etkileri yine gelişen duygular tarafından şekil almaktadır. Duygusal öğrenme sosyal uyumun önemli bir parçası olarak da karşımıza çıkmaktadır. Sosyal yaşamda bize sunulan öğretilmiş rollerin farklı yapıda duygusal formları bulunmaktadır. Düşünce ve duygunun birbirlerini tamamlayıcı nitelikteki ilişkileri yapılan gözlem ve araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Yapılan bebek gözlemleri sonucunda yine duyguların teorik bir yapıda öğrenmeyi şekillendirmesi modern psiko-analitik bir yorumla desteklenmektedir (Rustin, 2003).

Duygusal öğrenme çocuğun okul başarısının artması ve öğretmeniyle kuracağı ilişki sonucunda da eğitim standartlarının geliştirilmesi için önemlidir. Duygusal sosyal öğrenme olumsuz ilişkilerden kaçınmak, olumlu düzende ilişkiler geliştirmek, doğru kararlar alarak etik ve gereken sorumluluk içerisinde davranışları geliştirmek adına önemli bir süreçtir. Bu süreç sadece okul değil hayat adına bir düzen geliştirmek adına önemli bir anahtardır (Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004).

1.2.1. Okul Öncesi Dönem

Erken çocukluk döneminde çocuğa sunulan uygun uyaranlar ve etkileşime katkı sağlayan materyallerin bulunması çocuğun zekâsını ve öğrenme kapasitesinin olumlu yönde etkilenmesini sağlamaktadır. Nitekim çevresel ve sosyal etkenlerin çocuğa etkisi erken dönemde oldukça fazladır. Bu etkenler, çocuktaki fiziksel ve zihinsel süreçlerin gelişmesi bağlamında önemlidir (Kurtulan, 2015; Saçkes, 2013). Gelişimsel özelliklerin önemli olduğu ilk çocukluk dönemi, çocuğun bilişsel yönden gelişmesi için oldukça önemlidir. Çevreden gelen uyaranlar aracılığıyla çocuk, hayatla kurduğu bağ sayesinde sorgulayarak ve araştırıp keşfederek gelişmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğun bedensel ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkileyecek faktörler engellenmezse; bu durum çocuğun gelişiminde dezavantajlar (madde kullanımı, majör depresyon, anksiyete bozukluğu, akademik başarıda düşüş gösterme, içe kapanıklık gibi dışa vurum davranışları…) oluşturmaktadır (Bilginer, Hesapçıoğlu, Kandil 2013; Kurtulan, 2015).

Erken dönem çocuk-bakım veren ilişkisi pek çok yönden gelişimin sağlanması için alt yapı oluşturmaktadır. Erken dönemde sağlanan uyum, sonraki süreçleri etkileyerek çocuktaki yeterliliklerin temellerini oluşturmaktadır (Pianta, 2017). Oyun, bebek için ilk öğrenme ve karşılıklı ilk ilişkinin gelişmesidir. Öğrenme ve oyun, birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Anne veya bakım veren kişi ile oyun içinde karşılıklı etkileşimler, deneme yanılma yolları ve taklit etme yolları bebeğe zamanla yeni beceriler kazanmaktadır. Bu iletişim, karşılıklı etkileşim ve iletişimle süreklilik kazanarak devam etmektedir. Oyun içinde kısıtlanma yaşayan bebeğin hem duygusal hem de öğrenme kapasitesinin gelişimi tehdit altına girme riskindedir (Youell, 2006). Olumlu duygusal deneyimlerin olması sosyal ve duygusal gelişim için önemlidir. Bunun yanında düşünce, duygu ve davranışların gelişimi için gereklidir. Çocuğun

duygusal olarak sağlıklı olması, öz-saygı, öğrenme becerilerinin gelişmesi için aile iletişimi oldukça önemlidir (Mihaela, 2015).

Anne-baba-çocuk arasında oluşan iletişim kişiler üzerinde olumlu-olumsuz sonuçlara neden olabilecek düzende yer almaktadır. Çocukların gelişim özelliklerinin bilincinde olmak ve onların ihtiyaçlarının farkında olarak davranmak gelişimleri açısından önemlidir (Şahin, Özyürek, 2008). Çocuğun kendi iç kaynaklarını kullanarak bağımsız bir düzen içerisinde dünyayı etkin bir şekilde keşfetmesi; birinci derecede bakım veren kişiyi kendisine bir destek kaynağı olarak ne kadar öğrendiğiyle ilişkilidir. Örneğin çocuğun uyumsuz davranış örüntüleri; psiko-sosyal veya maddi stres, bakım veren kişinin bölücü etkileşimi, uyumsuz seyreden etkileşim, doğum sonrası depresyon veya çocuk istismarı gibi faktörlerle ilişkili olabilmektedir (Pianta, 2017). Ebeveynlerin davranışları, yönelimleri, okul hakkındaki tutum ve yargıları çocukların akademik performanslarına yansımaktadır (Povey, vd., 2016). Yakınlık ve bağlılık içeren, güçlü, duygu yüklü bir ilişki kurmak için gerekli bağlamı sağlamaktadır. Duygusal bağlanma bakım verme etkileşimlerinin seyrine, etkileşimlerin zamanlamasına, tahmin edilebilirliğine ve bebeğin ihtiyaçlarına uygun cevapları alıp almamasına yönelik olarak gelişim göstermektedir. Bozulmuş ebeveyn-çocuk ilişkisinin erken okul dönemlerinde davranış problemleri geliştirmeleri açısından risk taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin kontrol edici, düşmanca davranışları ve erken dönemlerde yıkıcı davranış problemlerinin geliştirilmesine yönelik sonuçlara ulaşılmaktadır (Pianta, 2017).

Benzer şekilde anaokulu dönemi de çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimi için önemlidir. Bu dönemdeki çocuk, ihtiyaçları doğrultusunda çevreyle etkileşim halindedir. Bu etkileşim çocuğun sosyal alan sağlamaları açısından önemlidir, değişen yeni çevreyle birlikte yeni bir uyum süreci söz konusudur. Böylece çocuk, etkileşimlerin katkısıyla gelişmeye devam etmektedir. (Stoica ve Rocoa, 2013).

Erken dönemde anne ile başlayan etkileşim, öğretmen ve diğer kişiler ile devam etmektedir (Youell, 2006). Ailenin yanı sıra okulda alınan eğitimin de çocuğun duygusal olarak sağlıklı olması ve öğrenme becerilerinin gelişmesinde önemli etkileri bulunabilmektedir. (Mihaela, 2015). Okul dönemlerinin erken bir süreçte olması çocukların okula uyum sürecinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Pianta, 2017).

1.3. Empati

Empati, en genel bakış açısı olarak; kişinin karşısındaki kişiyi bilişsel ve duygusal olarak anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2014). Başka bir deyişle empati, bir kişinin bir diğerinin yaşadığı olayları anlaması, duygu düşünce olarak onunla benzer yapıda süreçleri deneyimlemesi olarak ifade edilebilir (Dinçyürek, 2004). Empati, kişinin sosyal yaşama uyum sağlamasına yardımcı ve sosyal becerilerinin temeli olan önemli bir yetidir (Bora ve Baysan, 2008; Yüksel, 2009). Dünyanın, diğer bir kişinin bakış açısıyla değerlendirilmesi o kişiyle olan empatinin göstergesidir. Kişinin hissettikleri, karşısındaki diğer kişinin duyguları ile ilişkilidir. 3 türlü empati bulunmaktadır; ötekinin hislerini bilmek, onun hissettiğini hissetmek ve ötekine şefkatle karşılık vermektir. Empati sosyal iletişimsel becerilerin temeli olarak ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 2014). Mashall ve arkadaşlarına göre empati 4 aşamadan meydana gelmektedir: birinci aşama, Duyguyu Tanıma aşaması: karşısındaki kişinin duygusal durumunu doğru bir şekilde tanıyabilmesi; ikinci aşama Bakış açısı alma: kişinin kendisini başkasının yerine koyması ve dünyayı onun gördüğü gibi görmesi; üçüncü aşama Duyguyu Tekrarlama: karşıdakinin yaşamış olduğu duygusal deneyimi tekrarlayan dolaylı bir duygusal tepkiyi içermektedir; dördüncü aşama Empatik yanıt veya Yargıyı Yansıtma: kişinin o an yaşadığı duygulara göre harekete geçmeye veya geçmemeye yönelik karar verme aşamasıdır (akt. Aslan, 2017).

Empati çocuklarda erken dönemde oluşarak zamanla gelişen bir yapıdadır. Empatinin gelişmesi sosyal becerilerin kapsamlı bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır. Güçlü empati, paylaşma, yardımlaşma gibi olumlu davranışların geliştirilmesi ve saldırganlık gibi olumsuz içerikteki sosyal davranışların önüne geçilmesini beraberinde getirmektedir (Yüksel, 2009). Yaşanan tecrübelerle birlikte empati, zamanla gelişmektedir. Hayatın ilk dönemlerinde bebek, anneyle kurduğu ilişki örüntüleri ile empatinin ayarlanmasına yönelik mekanizmaları geliştirmektedir. Empati aynı zamanda bireysel, ailevi, hatta devletlerarası ekonomik ilişkilerin düzenli yürüyebilmesi için gerekli olan güven duygusunun temelini oluşturur (Szalavitz & Perry).

Yaklaşık olarak iki yaşındaki çocuklarda empatinin gelişimi için duygusal ve bilişsel koşullar gelişmeye başlamaktadır. Empatinin gelişimi için çocuğun sağlıklı bir

aile ortamında gelişimine devam etmesi önemlidir. Erken çocukluk dönemi çocuğun bilişsel gelişiminin, dil gelişiminin, sosyal duygusal alanlarının geliştiği dönemdir. Bu sebeple empatinin gelişimi açısından büyük öneme sahiptir. Ailenin bu ortamı çocuğa sunması oldukça önemlidir (Saçkes, 2013). Anne-baba ve çocuk arasında gelişecek sağlıklı iletişim ve bağlanma, anne baba davranışlarının içeriği ve samimiyeti çocuğun bu bağlamdaki davranışlarla yetiştirilmesi empatinin gelişimi için önemlidir. Aile içinde duyguların ifade edilmesi ile empatinin gelişimi arasında bir ilişki söz konusudur. Karşıdaki kişinin anlaşılmasının yanında kişinin kendi dünyasını anlaması da empatinin içerisinde yer almaktadır. Olumlu benlik kavramının gelişmesi ve yeterlilik hislerini geliştiren yaşantıların varlığı empati duygusunu beslemektedir (Yüksel, 2009)..

Cinsiyete göre empati duygusunun gelişmesi farklılık göstermektedir. Kız çocuklarında empati gelişimi erkek çocuklara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun bir sebebi çocuklara gösterilen davranış içeriğinden kaynaklanmaktadır (Yüksel, 2009). Yapılan araştırmalar empatinin kişiler arası iletişimde önemli bir süreç olduğunu göstermektedir Empatinin gelişmemesi sonucunda yüksek depresif davranışların seyri söz konusudur (Noda, Takahashi, Murai, 2018, Yüksel,2009; Dinçyürek, 2004). Özellikle bireler arasında güçlü ilişkilerin olması, empati becerisinin gelişmesine bağlıdır (Hançer & Tanrısevdi, 2003). Empatik beceri düzeyleri iletişimin kalitesini etkilemektedir. Empatik beceriler sayesinde hem çocukların birbirleri arasında hem de ebeveynleri ile aralarındaki problemler büyümeden çözümlenebilir (Küçükkaragöz, Akay, Canbulat, 2011). Empati düzeyindeki artış ileriki dönemlerde oluşabilecek riskli davranış türlerinden uzaklaşmayı sağlamaktadır (Shallcross, 2015).

1.4. Ergenlik Dönemi

Ergenlik; psikolojik, fiziksel, duygusal ve sosyal değişim seyrinin yoğun olarak görüldüğü dönem olarak yorumlanmaktadır. Bu dönemdeki kişilerin kendi öz yeterliliği ve başkaları hakkındaki yargıları konusunda olgunlaşan düzeyde bir gelişimin seyretmesi beklenmektedir (Martin ve Steinbeck, 2017). Birleşmiş Milletler örgütü bu dönemi 12-25 yaş zaman dilimi olarak tanımlamaktadır. Bu dönemde somut düşünmeden soyut düşünmeye ulaşan gençler çevrelerinde olup bitenleri daha çok

sorgulamaya ve farklı bakış açıları ile değerlendirmeye başlamaktadırlar (Akt. Avcı, 2006)

Hormonal etkilerin görülmesiyle ortaya çıkan ergenlik dönemi kızlarda 10 erkeklerde 12 yaşlarında belirginleşmeye başlamaktadır ve çocukluktan yetişkin döneme geçiş olarak kabul edilmektedir. Ön ergenlik, orta ergenlik ve son ergenlik olmak üzere 3 aşamadan bahsetmek mümkündür. 11-14 yaş aralığında görülen ön ergenlik dönemi gelişimin hızlı olduğu bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde cinsel olgunlaşma söz konusudur. Orta ergenlik dönemi ise, 15-17 yaşlar arasında görülen gelişim dönemini kapsamaktadır. Son ergenlik dönemi ise yetişkin görünüme ulaşılan 18-21 yaşları arasındaki dönemi kapsamaktadır (Üney, 2014). Başlangıç süreci ırk, eğitim ve beslenme şartlarına göre değişebilmektedir. Bu dönemde sosyal, ahlaki, fizyolojik ve cinsel gelişim hızla gelişmektedir. 12-16 yaş fizyolojik gelişim için oldukça önemli bir dönemdir. Ergenlik dönemindeki beden algısı fiziksel, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörlere göre şekillenmektedir (Koç, 2004).

Ergenlik dönemi sadece fiziksel değişim ve gelişimi içerisinde barındıran bir süreç değildir. Bu dönem eğitim hayatında meydana gelebilecek olumsuzluklara açık bir yapıda yer almaktadır. Okula uyum, devam problemleri gibi pek çok problem bu dönemde karşımıza çıkmaktadır. Akademik başarının düşük olarak gözlenmesi bu dönemde görülen akademik motivasyonun genel olarak düşük seyrinden kaynaklanmaktadır (Martin ve Steinbeck, 2017).

Fiziksel gelişim ve kişilik gelişimiyle birlikte duygu durum ve davranışlar etkilenmektedir. Böylece büyüyen kişinin aklında fiziksel gelişimin daha yoğun olduğu düşünülür. Beden imgesinin olumlu seyrettiği bir ergen için olumlu benlik kavramının da seyri söz konusudur. Kızlarda çevreden gelen yorum ve eleştirilere olan hassasiyet erkeklere göre daha fazla gözlenmektedir. Bunun yanında sosyal medyadan etkilenme, akran yorumları da oldukça önemli bir şekilde dikkate alınmaktadır (Üney, 2014). Anne baba arasındaki cinselliğin kabul edilmesinin yanında kendilerine yönelik olumlu olumsuz yönlerine yönelik kabulleniş yine bu dönem içerisinde söz konusudur (Youell, 2006). Bu dönem kimliklerin keşfedilmesi ve bağımsız olma yolunda oldukça zorlayıcı bir süreç olarak önümüze çıkmaktadır. Aynı zamanda depresif süreçlerin yaşanması, çevre ile meydana gelen çatışmalı

davranışlarda artış ve intihara yönelme gibi olumsuz süreçlerle de karşılaşılmaktadır. Ahlaki ve etik açıdan farkındalığın arttığı bir dönemdir (Gül, Güneş, 2009). Ergenlik döneminde ve yaşlanmayla birlikte intihar olaylarının sıklaştığı görülmektedir. Depresyon, alkol bağımlılığı, uyum problemlerinin olduğu durumlarda sıklık daha da artmaktadır (Parman, 2017).

Gelişimsel dönemde en fazla problem yaşanan süreç ergenlik dönemi olarak ortaya çıkmaktadır. Psikolojik, biyolojik ve toplumsal gelişim ve değişimlerin yoğun olması bu dönemin önemini artırmaktadır. Dış dünyaya açılmanın daha somut bir biçimde gözlendiği bu dönemde çocukluk dönemine ait öğrenme süreçlerinin katkısı söz konusudur ve duygusal gelişim açısından oldukça önemlidir (Avcı, 2006). Belli bir arkadaş grubuna dahil olma, kabul görme ve onaylanma ergenlik dönemindeki kişiler için önemlidir (Eftekin, 2015). Soyut düşünceye ulaşma ile ergenin sahip olduğu kültürel çevre, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi ve zeka seviyesi arasında ilişkiler bulunmaktadır. Ergenlerin yeni ulaştıkları bu sorgulama ve analiz etme becerileri onların yaşamlarında değişimler geliştirmektedir. Bu dönemde kişilikleri de şekillenmektedir. Kişiliğin çekirdekleri yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlar, ilk altı yaşa kadar ana hatları şekillenir ve ergenlikle beraber son biçimine almaya yönelir (Kaşıkçı, 2014).

Aile yapısı ergenlik dönemindeki kişilerin gelişimlerine devam etmelerini sağlamaları ve uyumlu bir şekilde yetişmeleri açısından önemlidir. Bu durum, Bandura'nın yaptığı çalışmalarla ortaya koyulmuştur. Ayrıca ergenlik dönemi için sosyalleşmenin önemine vurgu yapan Bandura sosyal olmayan aile ortamlarında yetişen ergenlerin saldırgan davranışlar sergilemeye daha yatkın olduklarını ifade etmektedir. Bu dönem içerisinde yaşanılan hızlı gelişim ile beraber yaşanan içsel süreçlerdeki karışıklık aile içi bir takım problemlere yol açabilmektedir. Bu dönemde ebeveynlerin ergene karşı müdahaleci tutumlarında artış gözlenebilir. Ebeveynler ergene karşı yeni bir iletişim biçimi geliştirmelidirler. Ergeni dinlemeye ve anlamaya yönelik bir tavır içerisinde olarak bağımsız kararlar alabilmesi ve bu sayede de özgüven duygusunun gelişimine yönelik ortamı sağlamalıdırlar (Eftekin, 2015)

Çocuklar erken çocukluk dönemlerinde yaşadıklarından etkilenmektedir. İlerleyen dönemlerde kullanacakları şemalar, geliştirecekleri ilişkilerin içerikleri, içsel bağ kurma ve yeniden güvenli bir ilişki içerisinde yol alma örüntüleri birbirini

etkilemektedir. Psikolojik travmalarda yaşanan olayın ağırlığının yanında yaşayan kişinin yorumu ve olaya karşı bakış açısı sürecin sonucunu etkilemektedir (Dınvar, 2011). Yaşanılan olumsuz deneyimler sonucunda kaybedilen veya hiç kurulamayan güvenli bağ ilerleyen dönemlerde yerini olumsuz yaşam örüntülerine bırakmaktadır ve bir daha nasıl güven duyulacağına dair sorular hayatta yer almaya başlamaktadır. Travmatik yaşantılar sonucunda uyarılmanın aşırı olması, duyulan endişe ve duygulanımın artması bilginin doğru işlenmesini engelleyerek bilişsel süreçleri olumsuz yönde etkilemektedir (Sungur, 1999).

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erken çocukluk dönemlerinde sağlanması gereken güvenli bağlanma ilişkisinin sağlanması ergenlik döneminin dengeli bir şekilde geçirilmesine katkı sağlamaktadır. Tüm güçlülük ilkesinin olasılığının giderek ortadan kaybolduğu bir dönem olarak ergenlik travmatik bir sürecin içindedir (Parman, 2010).

Çalışmanın amacı; çocukluk çağı travmalarının öğrenme süreçleri ve duygusal süreçler üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Literatür incelendiğinde çocukluk çağı travmalarının öğrenme süreçlerine ve duygusal süreçlere yönelik bir etkinin olmadığı görülmektedir. Mevcut çalışmanın daha sonraki çalışmalara kaynak olabileceği ve bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Soruları

1.Çocukluk çağı travmaları ile öğrenme süreçleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Çocukluk çağı travmaları ile duygusal süreçler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğrenme süreçleri ile duygusal süreçler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.7. Hipotezler

1. Çocukluk çağı travmaları ile öğrenme süreçleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

2. Çocukluk çağı travmaları ile duygusal süreçler(empati) arasında anlamlı bir ilişki vardır.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 15-19 yaş arasında 250 kadın 250 erkek olmak üzere toplam 500 gönüllü katılımcının oluşturması planlanmaktadır. Katılımcılar rastgele örnekleme yöntemiyle seçilecektir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, anne-baba sağ olup olmama, kendilerine bakım veren kişinin kim olduğu, eğitimde zorlandıkları dersleri, okula devam durumları, herhangi bir dönemde sınıf tekrarı olup olmama durumu, yaşadıkları evde kendilerine ait odalarının olup olmama durumu, anne-baba çalışma durumu, sosyo-ekonomik durum ve geçmiş veya güncel psikiyatrik/psikolojik yardım geçmişi gibi bilgiler demografik bilgi formunu oluşturmaktadır.

2.2.2.Çocukluk Çağı Travması Ölçeği (Childhood Trauma Questionnaire)

Çocukluk travmaları 28 maddeden oluşan 5'li likert tipi özelliğe sahip anketle fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve fiziksel, duygusal ihmal olarak değerlendirilecektir. 5'li likert maddeleri "hiçbir zaman doğru değil-1" ve "genellikle doğru-5" şeklinde değişmektedir (Bernstein et al., 2003; Wingenfeld et al., 2010). Bu araştırmada çocukluk çağı travması ölçeğinin güvenirliği Cronbach's Alpha=0,872 olarak yüksek bulunmuştur. Cronbach alfa değeri 0,93 olarak bulunmuştur. Bernstein ve arkadaşları tarafından 1994 yılında geliştirilmiş bir ölçektir. Alt boyutları duygusal istismar, fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar, fiziksel ihmal ve minimizasyon olmak üzere 6 alt ölçeği bulunmaktadır. 1-5 arası 5'li likert bir ölçektir (Şar, Öztürk, & İki kardeş 2012). Vedat Şar, Erdinç Öztürk, Eda İki Kardeş Türkçeye uyarlamasını yapmışlardır.

2.2.3. Empati Ölçeği

Test empatiyi ölçmeye yönelik 40 ve testin amacına odaklanmasına engel olmaya yönelik 20 madde olmak üzere toplam 60 sorudan oluşmaktadır. Kesinlikle katılıyorum, kesinlikle katılmıyorum arasında gelişen 4 maddeden oluşan cevaplama seçenekleri likert tipi ölçektir. Puanlandırmada empatiyi ölçen 40 soru dikkate alınmaktadır. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin ilk yarısı için 0.75, ikinci yarısı için

0.74 olarak bulunmuştur. 0.75 ölçeğin ilk yarısı için Cronbach alpha katsayısını gösterirken ikinci yarısı için de 0.74 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada empati ölçeğinin güvenirliği Cronbach's Alpha=0,853 olarak yüksek bulunmuştur. Ölçek Baron-Cohen tarafından geliştirilmiştir. Orjinalinde 3 alt boyut 40 madde olan ölçek türkçe uyarlamasında 4 alt boyut ve 26 madde olarak değişmiştir. Bilişsel empati (19, 22, 25, 26, 36, 41, 43, 44, 52, 54, 55), empatik ilgi-sempati (10, 15, 27, 29, 34, 46, 48), Emosyonel yanıt (32, 38, 42, 50, 59), sosyal yeti (8, 35, 57) alt boyutlarıdır (Bora, Baysan, 2008).

2.3.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Gruplu değişkenler arasındaki ilişki ki-kare analizi ile test edilmiştir.

2.4. İşlem

Çalışma için Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Onaydan sonra öz bildirim ölçekleri katılımcılara elden verilmiştir. Çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden kişilere çalışmanın amacı ve süreç hakkında bilgilendirilmiş onam formu verildikten sonra katılımcılar anketleri doldurmuşlardır. Çalışma yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması tamamlandıktan sonra SPSS ile hipotez testleri analizleri yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrenciler ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

3.1. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı

Tablo 1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yaş	14	102	23.1
	15	99	22.4
	16	123	27.9
	17	86	19.5
	18	22	5.0
	19	9	2.0
	Toplam	441	100.0
Cinsiyet	Kadın	204	46.3
	Erkek	237	53.7
	Toplam	441	100.0
Doğum Yeri	İstanbul	142	32.2
	İstanbul Dışı	299	67.8
	Toplam	441	100.0
Nerede Yaşandığı	Köy	33	7.5
	Kasaba	43	9.8
	Şehir	208	47.2
	Büyük Şehir	157	35.6
	Toplam	441	100.0
Sınıf	Lise1	138	31.3
	Lise2	97	22.0
	Lise3	124	28.1
	Lise4	82	18.6
	Toplam	441	100.0
Anne Yaş	30-35 Yaş	54	12.2
	36-40 Yaş	221	50.1
	41-45 Yaş	102	23.1
	46 Yaş Ve üzeri	64	14.5
	Toplam	441	100.0
Anne Mesleği	Ev Hanımı	339	76.9
	Kamu Çalışanı	60	13.6
	Özel Sektör Çalışanı	42	9.5
	Toplam	441	100.0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Ve Altı	179	40.6
	Ortaokul	120	27.2
	Lise	110	24.9

	Üniversite	32	7.3
	Toplam	441	100.0
Annenin Hayatta Olma Durumu	Evet	438	99.3
	Hayır	3	0.7
	Toplam	441	100.0
Anne Medeni Durumu	Evli	401	90.9
	Dul Ve Boşanmış	40	9.1
	Toplam	441	100.0
Baba Yaş	35-40 Yaş	118	26.8
	41-45 Yaş	168	38.1
	46-50 Yaş	102	23.1
	51 Ve üzeri	53	12.0
	Toplam	441	100.0
Baba Mesleği	Kamu Çalışanı	144	32.7
	Özel Sektör Çalışanı	132	29.9
	Serbest Meslek Sahibi	136	30.8
	Emekli Ve Çalışmayan	29	6.6
	Toplam	441	100.0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Ve Altı	116	26.3
	Ortaokul	124	28.1
	Lise	149	33.8
	Üniversite	52	11.8
	Toplam	441	100.0
Babanın Hayatta Olma Durumu	Evet	424	96.1
	Hayır	17	3.9
	Toplam	441	100.0
Baba Medeni Durumu	Evli	417	94.6
	Dul Ve Boşanmış	24	5.4
	Toplam	441	100.0
Kardeş Varlığı	Evet	396	89.8
	Hayır	45	10.2
	Toplam	441	100.0
Kardeş Sayısı	1-2	221	55.8
	3 Ve üzeri	175	44.2
	Toplam	396	100.0
Evde Kişi Sayısı	3 Ve Altı	60	13.6
	4	179	40.6
	5	129	29.3
	6 Ve üzeri	73	16.6
	Toplam	441	100.0
Evde kimlerin yaşadığı*	Annee	430	97.5
	Babaa	398	90.2
	Kardeşler	386	87.5
	Büyükanne Büyükbaba	53	12.0
	Diğer	21	4.8

Şu An Çalışma Durumu	Evet	11	2.5
	Hayır	430	97.5
	Toplam	441	100.0
Şimdiye Kadar Bir İşte Çalışma Durumu	Evet	140	31.7
	Hayır	301	68.3
	Toplam	441	100.0
Kendine Ait Odası Olma Durumu	Evet	316	71.7
	Hayır	125	28.3
	Toplam	441	100.0
Kendine Ait Odası Yoksa Odasını Kimlerle Paylaştığı	Kardeş	109	87.2
	Ebeveyn	8	6.4
	Büyükanne Dede	6	4.8
	Diğer	2	1.6
	Toplam	125	100.0
Önemli Hastalık Geçirme Durumu	Evet	50	11.3
	Hayır	391	88.7
	Toplam	441	100.0
Devam Eden Tedavi Olma Durumu	Evet	27	6.1
	Hayır	414	93.9
	Toplam	441	100.0
Boş zamanların nasıl değerlendirildiği*	Arkadaşlar	281	63.7
	Aile	212	48.1
	İnternet	239	54.2
	Spor	170	38.5
	Müzik	212	48.1
	Bilgisayar Oyunu	109	24.7
	Diğer	61	13.8

* Birden fazla seçilen maddeler

3.2. Çocukluk Çağı Travması, Akademik Yaşantıya İlişkin Tanımlayıcı Özellikler

Tablo 2. Çocukluk Çağı Travması Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.	Ölçek Ranjı
Fiziksel İhmal	441	6.94	2.65	5.00	22.00	5-25
Duygusal İhmal	441	9.1	4.52	5.00	25.00	5-25
Fiziksel İstismar	441	5.79	2.18	5.00	20.00	5-25
Duygusal İstismar	441	7.17	3.30	5.00	24.00	5-25
Cinsel İstismar	441	5.98	2.77	5.00	25.00	5-25
Minimizasyon	441	1.09	1.01	0.00	3.00	0-3
Çocukluk Çağı Travması Toplam	441	35.88	11.89	25.00	88.00	25-125

Araştırmaya katılan öğrencilerin "fiziksel ihmal" puan ortalaması (6.94±2.65); "duygusal ihmal" puan ortalaması (9.01±4.52); "fiziksel istismar" puan ortalaması (5.79±2.18); "duygusal istismar" puan ortalaması (7.17±3.30); "cinsel istismar" düzeyi (5.98±2.77); "minimizasyon" puan ortalaması (1.09±1.01); "çocukluk çağı travması toplam" puan ortalaması (35.88±11.89); olarak saptanmıştır.

Tablo 3. Akademik Yaşantıya İlişkin Bulgular

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sevilen Dersler*	Sosyal Bilgiler	136	30.8
	Türkçe	249	56.5
	Matematik	199	45.1
	Fen Bilgisi	164	37.2
	Diğer	110	24.9
Ebeveynin Eğitime Destek Verme Durumu	Evet	438	99.3
	Hayır	3	0.7
	Toplam	441	100.0
Ebeveynin Meslek Seçimi Baskısı	Evet	53	12.0
	Hayır	388	88.0
	Toplam	441	100.0
Başarısız Olunan Ders Durumu	Evet	366	83.0
	Hayır	75	17.0
	Toplam	441	100.0
Başarısız Olunan Ders Sayısı	1	98	26.8
	2	124	33.9
	3	78	21.3
	4	40	10.9
	5 Ve üzeri	26	7.1
	Toplam	366	100.0
Sınıf Tekrarı Yapma Durumu	Evet	44	10.0
	Hayır	397	90.0

	Toplam	441	100.0
Sınıf Tekrarı Sayısı	1	39	88.6
	2	5	11.4
	Toplam	44	100.0
Devamsızlık Sayısı	5 Gün Ve Altı	342	77.6
	6 Gün Ve üzeri	99	22.4
	Toplam	441	100.0
Başarı Ortalaması	50 Ve Altı	87	19.7
	51-60	78	17.7
	61-70	101	22.9
	71-80	95	21.5
	80 üzeri	80	18.1
	Toplam	441	100.0
Disiplin Suçu Alma Durumu	Evet	49	11.1
	Hayır	392	88.9
	Toplam	441	100.0
Disiplin Suçu Sayısı	1	21	42.9
	2	12	24.5
	3 Ve üzeri	16	32.7
	Toplam	49	100.0
Sınıf Arkadaşlarına Göre Algı	Daha Başarısız	46	10.4
	Hepsi İle Aynı	278	63.0
	Daha Başarılı	117	26.5
	Toplam	441	100.0

* Birden fazla seçilen maddeler

Sevilen derslere göre;

- Öğrenciler sosyal bilgiler değişkenine göre 136'sı (%30.8) var, 305'i (%69.2) yok olarak dağılmaktadır.
- Öğrenciler türkçe değişkenine göre 249'u (%56.5) var, 192'si (%43.5) yok olarak dağılmaktadır.
- Öğrenciler matematik değişkenine göre 199'u (%45.1) var, 242'si (%54.9) yok olarak dağılmaktadır.
- Öğrenciler fen bilgisi değişkenine göre 164'ü (%37.2) var, 277'si (%62.8) yok olarak dağılmaktadır.
- Öğrenciler diğerr değişkenine göre 110'u (%24.9) var, 331'i (%75.1) yok olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler ebeveynin eğitime destek verme durumu değişkenine göre 438'i (%99.3) evet, 3'ü (%0.7) hayır olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler ebeveynin meslek seçimi baskısı değişkenine göre 53'ü (%12.0) evet, 388'i (%88.0) hayır olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler başarısız olunan ders durumu değişkenine göre 366'sı (%83.0) evet, 75'i (%17.0) hayır olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler başarısız olunan ders sayısı değişkenine göre 98'i (%26.8) 1, 124'ü (%33.9) 2, 78'i (%21.3) 3, 40'ı (%10.9) 4, 26'sı (%7.1) 5 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler sınıf tekrarı yapma durumu değişkenine göre 44'ü (%10.0) evet, 397'si (%90.0) hayır olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler sınıf tekrarı sayısı değişkenine göre 39'u (%88.6) 1, 5'i (%11.4) 2 olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler devamsızlık sayısı değişkenine göre 342'si (%77.6) 5 gün ve altı, 99'u (%22.4) 6 gün ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler başarı ortalaması değişkenine göre 87'si (%19.7) 50 ve altı, 78'i (%17.7) 51-60, 101'i (%22.9) 61-70, 95'i (%21.5) 71-80, 80'i (%18.1) 80 üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler disiplin suçu alma durumu değişkenine göre 49'u (%11.1) evet, 392'si (%88.9) hayır olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler disiplin suçu sayısı değişkenine göre 21'i (%42.9) 1, 12'si (%24.5) 2, 16'sı (%32.7) 3 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler sınıf arkadaşlarına göre algı değişkenine göre 46'sı (%10.4) daha başarısız, 278'i (%63.0) hepsi ile aynı, 117'si (%26.5) daha başarılı olarak dağılmaktadır.

Tablo 4. Akademik Değişkenlerin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Devamsızlık Sayısı	441	4.16	4.28	0.00	29.00
Başarı Ortalaması	441	66.10	14.97	20.00	95.00
En Düşük Not	441	32.90	19.39	0.00	96.00
En Yüksek Not	441	92.42	10.43	30.00	100.00

Araştırmaya katılan öğrenciler "devamsızlık sayısı" ortalaması (4.15±4.28); "başarı ortalaması" ortalaması (66.10±14.97); "en düşük not" ortalaması (32.90±19.39); "en yüksek not" ortalaması (92.42±10.43) olarak saptanmıştır.

Tablo 5. Empati Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.	Ölçek Ranjı
Bilişsel Empati	441	13.25	5.28	0.00	22.00	0-22
Empatik İlgi Sempati	441	3.22	2.78	0.00	13.00	0-14
Emosyonel Yanıt	441	4.89	1.96	0.00	10.00	0-10
Sosyal Yeti	441	2.20	1.39	0.00	6.00	0-6
Empati Toplam	441	34.09	10.97	6.00	64.00	0-80

Araştırmaya katılan öğrencilerin "bilişsel empati" puan ortalaması (13.25±5.28); "empatik ilgi sempati" puan ortalaması (3.22±2.78); "emosyonel yanıt" puan ortalaması (4.89±1.95); "sosyal yeti" puan ortalaması (2.20±1.39); "empati toplam" puan ortalaması (34.09±10.97); olarak saptanmıştır.

3.2. Çocukluk Çağı Travması İle Empati Puanları Arasındaki İlişkiler

Tablo 6. Çocukluk Çağı Travması İle Empati Puanları Arasında Korelasyon İlişkisi

		Fiziksel İhmal	Duygusal İhmal	Fiziksel İstismar	Duygusal İstismar	Cinsel İstismar	Minimizasyon	Çocukluk Çağı Travması Toplam	Bilişsel Empati	Empatik İlgi Sempati	Emosyonel Yanıt	Sosyal Yeti	Empati Toplam
Fiziksel İhmal	r	1.00											
Duygusal İhmal	r	0.56**	1.00										
Fiziksel İstismar	r	0.55**	0.40**	1.00									
Duygusal İstismar	r	0.47**	0.56**	0.59**	1.00								
Cinsel İstismar	r	0.45**	0.31**	0.59**	0.43**	1.00							
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00							
Minimizasyon	r	-0.29**	-0.52**	-0.21**	-0.38**	-0.17**	1.00						
Çocukluk Çağı Travması Toplam	r	0.77**	0.81**	0.76**	0.81**	0.68**	-0.45**	1.00					
Bilişsel Empati	r	-0.19**	-0.10*	-0.08	-0.02	-0.01	0.13**	-0.10*	1.00				
Empatik İlgi Sempati	r	0.12*	0.16**	0.09	0.16**	0.13**	0.01	0.18**	0.12**	1.00			
Emosyonel Yanıt	r	-0.19**	-0.15**	-0.06	-0.09	-0.15**	0.17**	-0.17**	0.41**	0.14**	1.00		
Sosyal Yeti	r	-0.11*	-0.11*	-0.11*	-0.08	-0.04	0.15**	-0.12*	0.46**	0.15**	0.24**	1.00	
Empati Toplam	r	-0.12*	-0.04	-0.04	0.01	0.02	0.16**	-0.04	0.82**	0.53**	0.57**	0.54**	1.00

*P<0.05; **P<0.01

Duygusal İhmal ve fiziksel ihmal arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.56; p<.05). Fiziksel İstismar ve fiziksel ihmal arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.55; p<.05). Fiziksel İstismar ve duygusal ihmal arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.40; p<.05). Duygusal İstismar ve fiziksel ihmal arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.47; p<.05). Duygusal İstismar ve duygusal ihmal arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.56; p<.05). Duygusal İstismar ve fiziksel istismar arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.59; p<.05). Cinsel İstismar ve fiziksel ihmal arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.45; p<.05). Cinsel İstismar ve duygusal ihmal arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.31; p<.05). Cinsel İstismar ve fiziksel istismar arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.59; p<.05). Cinsel İstismar ve duygusal istismar arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.43; p<.05). Minimizasyon ve fiziksel ihmal arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.30; p<.05). Minimizasyon ve duygusal ihmal arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.52; p<.05). Minimizasyon ve fiziksel istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.21; p<.05). Minimizasyon ve duygusal istismar arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.38; p<.05). Minimizasyon ve cinsel istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.17; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve fiziksel ihmal arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.77; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve duygusal ihmal arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.81; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve fiziksel istismar arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.76; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve duygusal istismar arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.81; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve cinsel istismar arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.68; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve minimizasyon arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.45; p<.05). Bilişsel Empati ve fiziksel ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.19; p<.05). Bilişsel Empati ve duygusal ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.105; p=0.03<.05). Bilişsel Empati ve minimizasyon arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.13; p<.05). Bilişsel Empati ve

çocukluk çağı travması toplam arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.10; p<.05). Empatik İlgi Sempati ve fiziksel ihmal arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.12; p<.05). Empatik İlgi Sempati ve duygusal ihmal arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.16; p<.05). Empatik İlgi Sempati ve duygusal istismar arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.16; p<.05). Empatik İlgi Sempati ve cinsel istismar arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.13; p<.05). Empatik İlgi Sempati ve çocukluk çağı travması toplam arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.18; p<.05). Empatik İlgi Sempati ve bilişsel empati arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.12; p<.005). Emosyonel Yanıt ve fiziksel ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.2; p<.05). Emosyonel Yanıt ve duygusal ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.15; p<.05). Emosyonel Yanıt ve cinsel istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.15; p<.05). Emosyonel Yanıt ve minimizasyon arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.17; p<.05). Emosyonel Yanıt ve çocukluk çağı travması toplam arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.17; p<.05). Emosyonel Yanıt ve bilişsel empati arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.41; p<.05). Emosyonel Yanıt ve empatik ilgi sempati arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.14; p<.05). Sosyal Yeti ve fiziksel ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.11; p<.05). Sosyal Yeti ve duygusal ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.11; p<.05). Sosyal Yeti ve fiziksel istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.11; p=<.05). Sosyal Yeti ve minimizasyon arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.15; p<.05). Sosyal Yeti ve çocukluk çağı travması toplam arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.12; p<.05). Sosyal Yeti ve bilişsel empati arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.46; p<.05). Sosyal Yeti ve empatik ilgi sempati arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.15; p<.05). Sosyal Yeti ve emosyonel yanıt arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.24; p<.05). Empati Toplam ve fiziksel ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.12; p=<.05). Empati Toplam ve minimizasyon arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.16;

p<.05). Empati Toplam ve bilişsel empati arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.82; p<.05). Empati Toplam ve empatik ilgi sempati arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.53; p<.05). Empati Toplam ve emosyonel yanıt arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.57; p<.05). Empati Toplam ve sosyal yeti arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.54; p<.05). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05).

Tablo 7. Çocukluk Çağı Travmasının Empati Toplam Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Empati toplam	Fiziksel İhmal	-0.73	-2.79	0.00	4.27	0.00	0.04
	Duygusal İhmal	0.25	1.53	0.13			
	Fiziksel İstismar	-0.31	-0.92	0.36			
	Duygusal İstismar	0.35	1.64	0.10			
	Cinsel İstismar	0.38	1.61	0.11			
	Minimizasyon	2.25	3.72	0.00			

Çocukluk çağı travması toplam ile empati toplam arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0,784; p>.05).

Tablo 8. Çocukluk Çağı Travmasının Empati Toplam Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Empati toplam	Fiziksel İhmal	-0.73	-2.79	0.00	4.27	0.00	0.04
	Duygusal İhmal	0.25	1.53	0.13			
	Fiziksel İstismar	-0.31	-0.92	0.36			
	Duygusal İstismar	0.35	1.64	0.10			
	Cinsel İstismar	0.38	1.61	0.11			
	Minimizasyon	2.25	3.72	0.00			

Fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon ile empati toplam arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4.27; p<.05). Empati toplam düzeyinin belirleyicisi olarak fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.04). Öğrencilerin fiziksel ihmal düzeyi empati toplam düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.73). Öğrencilerin duygusal ihmal düzeyi empati toplam düzeyini etkilememektedir (p>.05).

Öğrencilerin fiziksel istismar düzeyi empati toplam düzeyini etkilememektedir. Öğrencilerin duygusal istismar düzeyi empati toplam düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin cinsel istismar düzeyi empati toplam düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin minimizasyon düzeyi empati toplam düzeyini arttırmaktadır (ß=2.25).

Tablo 9. Çocukluk Çağı Travmasının Bilişsel Empati Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	P	F	Model (p)	R^2
Bilişsel Empati	Çocukluk Çağı Travması Toplam	-0.05	-2.2	0.02	4.80	0.03	0.01

Çocukluk çağı travması toplam ile bilişsel empati arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4.80; p<.05). Bilişsel empati düzeyinin belirleyicisi olarak çocukluk çağı travması toplam değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.01). Öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam düzeyi bilişsel empati düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.05).

Tablo 10. Çocukluk Çağı Travmasının Empatik İlgi Sempati Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Empatik ilgi Sempati	Çocukluk Çağı Travması Toplam	0.04	3.8	0.00	14.3	0.0	.03

Çocukluk çağı travması toplam ile empatik ilgi sempati arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=14.27; p<.05). Empatik ilgi sempati düzeyinin belirleyicisi olarak çocukluk çağı travması toplam değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.03). Öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam düzeyi empatik ilgi sempati düzeyini arttırmaktadır (ß=0.04).

Tablo 11. Çocukluk Çağı Travmasının Emosyonel Yanıt Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	T	p	F	Model (p)	R^2
Emosyonel Yanıt	Çocukluk Çağı Travması Toplam	-0.03	-3.66	0.00	13.39	0.00	0.03

Çocukluk çağı travması toplam ile emosyonel yanıt arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=13.40; p<.05). Emosyonel yanıt düzeyinin belirleyicisi olarak çocukluk çağı travması toplam değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.03). Öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam düzeyi emosyonel yanıt düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.03).

12. Çocukluk Çağı Travmasının Sosyal Yeti Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Sosyal Yeti	Çocukluk Çağı Travması Toplam	-0.01	-2.5	0.01	6.09	0.01	0.01

Çocukluk çağı travması toplam ile sosyal yeti arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=6,089; p<.05). Sosyal yeti düzeyinin belirleyicisi olarak çocukluk çağı travması toplam değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0,011). Öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam düzeyi sosyal yeti düzeyini azaltmaktadır (ß=-0,014).

Tablo 13. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Bilişsel Empati Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	P	F	Model (p)	R^2
Bilişsel Empati	Fiziksel İhmal	-0.46	-3.67	0.00	4.57	0.00	0.05
	Duygusal İhmal	0.02	0.20	0.84			
	Fiziksel İstismar	-0.13	-0.77	0.44			
	Duygusal İstismar	0.18	1.76	0.08			
	Cinsel İstismar	0.18	1.61	0.11			
	Minimizasyon	0.63	2.18	0.03			

Fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon ile bilişsel empati arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4.57; p<.05). Bilişsel empati düzeyinin belirleyicisi olarak fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.05). Öğrencilerin fiziksel ihmal düzeyi bilişsel empati düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.46). Öğrencilerin duygusal ihmal düzeyi bilişsel empati düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin fiziksel istismar düzeyi bilişsel empati düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin duygusal istismar düzeyi bilişsel empati düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin cinsel istismar düzeyi bilişsel empati düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin minimizasyon düzeyi bilişsel empati düzeyini arttırmaktadır (ß=0.63).

Tablo 14. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Empatik İlgi Sempati Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	T	P	F	Model (p)	R^2
Empatik ilgi Sempati	Fiziksel İhmal	0.01	0.23	0.81	3.99	0.01	0.39
	Duygusal İhmal	0.09	2.28	0.02			
	Fiziksel İstismar	-0.10	-1.16	0.25			
	Duygusal İstismar	0.10	1.92	0.06			
	Cinsel İstismar	0.09	1.61	0.11			
	Minimizasyon	0.39	2.24	0.01			

Fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon ile empatik ilgi sempati arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=3.99; p<.05). Empatik ilgi sempati düzeyinin belirleyicisi olarak fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.04). Öğrencilerin fiziksel ihmal düzeyi empatik ilgi sempati düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin duygusal ihmal düzeyi empatik ilgi sempati düzeyini arttırmaktadır (ß=0.09). Öğrencilerin fiziksel istismar düzeyi empatik ilgi sempati düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin duygusal istismar düzeyi empatik ilgi sempati düzeyini etkilememektedir (p=0.06, p>.05). Öğrencilerin cinsel istismar

düzeyi empatik ilgi sempati düzeyini etkilememektedir (p=0.109, p>.05). Öğrencilerin minimizasyon düzeyi empatik ilgi sempati düzeyini arttırmaktadır (ß=0.39).

Tablo 15. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Emosyonel Yanıt Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	T	p	F	Model (p)	R^2
Emosyonel Yanıt	Fiziksel İhmal	-0.13	-2.87	0.00	5.35	0.00	0.056
	Duygusal İhmal	-0.00	-0.06	0.95			
	Fiziksel İstismar	0.12	2.01	0.04			
	Duygusal İstismar	0.01	0.37	0.71			
	Cinsel İstismar	-0.09	-2.37	0.02			
	Minimizasyon	0.25	2.32	0.02			

Fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon ile emosyonel yanıt arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=5.35; p<.05). Emosyonel yanıt düzeyinin belirleyicisi olarak fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.06). Öğrencilerin fiziksel ihmal düzeyi emosyonel yanıt düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.132). Öğrencilerin duygusal ihmal düzeyi emosyonel yanıt düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin fiziksel istismar düzeyi emosyonel yanıt düzeyini arttırmaktadır (ß=0.12). Öğrencilerin duygusal istismar düzeyi emosyonel yanıt düzeyini etkilememektedir (p=0.709, p>.05). Öğrencilerin cinsel istismar düzeyi emosyonel yanıt düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.09). Öğrencilerin minimizasyon düzeyi emosyonel yanıt düzeyini arttırmaktadır (ß=0.25).

Tablo 16. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Sosyal Yeti Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R^2
Sosyal Yeti	Fiziksel İhmal	-0.03	-0.96	0.34	2.53	0.02	0.02
	Duygusal İhmal	0.00	-0.02	0.99			
	Fiziksel İstismar	-0.07	-1.66	0.1			
	Duygusal İstismar	0.02	0.61	0.54			
	Cinsel İstismar	0.03	1.07	0.29			
	Minimizasyon	0.18	2.34	0.02			

Fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon ile sosyal yeti arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=2.53; p<.05). Sosyal yeti düzeyinin belirleyicisi olarak fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.02). Öğrencilerin fiziksel ihmal düzeyi sosyal yeti düzeyini etkilememektedir (p=0.34, p>.05). Öğrencilerin duygusal ihmal düzeyi sosyal yeti düzeyini etkilememektedir (p=0.99, p>.05). Öğrencilerin fiziksel istismar düzeyi sosyal yeti düzeyini etkilememektedir (p=0.098, p>.05). Öğrencilerin duygusal istismar düzeyi sosyal yeti düzeyini etkilememektedir (p=0.54, p>.05). Öğrencilerin cinsel istismar düzeyi sosyal yeti düzeyini etkilememektedir (p=0.29, p>.05). Öğrencilerin minimizasyon düzeyi sosyal yeti düzeyini arttırmaktadır (ß=0.18).

3.4. Çocukluk Çağı Travması İle Akademik Yaşantı Arasındaki İlişkiler

		Fiziksel İhmal	Duygusal İhmal	Fiziksel İstismar	Duygusal İstismar	Cinsel İstismar	Minimizasyon	Çocukluk Çağı Travması Toplam	Başarısız Olunan Ders Sayısı	Devamsızlık Sayısı	Başarı Ortalaması	En Düşük Not	En Yüksek Not
Fiziksel İhmal	r	1.00											
	p	0.00											
Duygusal İhmal	r	0.56**	1.00										
	p	0.00	0.00										
Fiziksel İstismar	r	0.55**	0.4**	1.00									
	p	0.00	0.00	0.00									
Duygusal İstismar	r	0.47**	0.56**	0.59**	1.00								
	p	0.00	0.00	0.00	0.00								
Cinsel İstismar	r	0.45**	0.31**	0.59**	0.43**	1.00							
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00							
Minimizasyon	r	-0.3**	-0.52**	-0.21**	-0.38**	-0.17**	1.00						
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00						
Çocukluk Çağı Travması Toplam	r	0.77**	0.81**	0.76**	0.81**	0.68**	-0.45**	1.00					
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00					
Başarısız Olunan Ders Sayısı	r	0.14**	0.13*	0.16**	0.16**	0.17**	-0.13*	0.19**	1.00				
	p	0.01	0.01	0.00	0.00	0.01	0.01	0.00	0.00				
Devamsızlık Sayısı	r	0.06	0.03	0.12*	0.1*	0.09*	-0.06	0.1*	0.2**	1.00			
	p	0.17	0.49	0.01	0.03	0.04	0.21	0.04	0.00	0.00			
Başarı Ortalaması	r	-0.27**	-0.21**	-0.24**	-0.21**	-0.24**	0.09	-0,3**	-0.41**	-0.19**	1.00		
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.05	0.00	0.00	0.00	0.00		
En Düşük Not	r	-0.05	-0.09*	-0.04	-0.08	-0.03	0.06	-0.08	-0.33**	-0.26**	0.57**	1.00	
	p	0.26	0.04	0.44	0.11	0.48	0.21	0.08	0.00	0.00	0.00	0.00	
En Yüksek Not	r	-0.17**	-0.12*	-0.19**	-0.11*	-0.22**	0.08	-0.20**	-0.23**	-0.04	0.38**	0.28**	1.00
	p	0.00	0.01	0.00	0.02	0.00	0.08	0.00	0.00	0.45	0.00	0.00	0.00

*P<0.05; **P<0.01

Duygusal İhmal ve fiziksel ihmal arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.56; p<.05). Fiziksel İstismar ve fiziksel ihmal arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.55; p<.05). Fiziksel İstismar ve duygusal ihmal arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.4; p<.05). Duygusal İstismar ve fiziksel ihmal arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.47; p<.05). Duygusal İstismar ve duygusal ihmal arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.56; p<.05). Duygusal İstismar ve fiziksel istismar arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.59; p<.05). Cinsel İstismar ve fiziksel ihmal arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.45; p<.05). Cinsel İstismar ve duygusal ihmal arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.31; p<.05). Cinsel İstismar ve fiziksel istismar arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.59; p<.05). Cinsel İstismar ve duygusal istismar arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.43; p<.05). Minimizasyon ve fiziksel ihmal arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.3; p<.05). Minimizasyon ve duygusal ihmal arasında orta, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.52; p<.05). Minimizasyon ve fiziksel istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.21; p<.05). Minimizasyon ve duygusal istismar arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.38; p<.05). Minimizasyon ve cinsel istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.17; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve fiziksel ihmal arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.77; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve duygusal ihmal arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.81; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve fiziksel istismar arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.76; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve duygusal istismar arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.81; p<0.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve cinsel istismar arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.68; p<.05). Çocukluk Çağı Travması Toplam ve minimizasyon arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.45; p<.05). Başarısız Olunan Ders Sayısı ve fiziksel ihmal arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.14; p<.05). Başarısız Olunan Ders Sayısı ve duygusal ihmal arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.13; p<.05). Başarısız Olunan Ders Sayısı ve fiziksel istismar arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.161;

p<.05). Başarısız Olunan Ders Sayısı ve duygusal istismar arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.16; p<.05). Başarısız Olunan Ders Sayısı ve cinsel istismar arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.17; p<.05). Başarısız Olunan Ders Sayısı ve minimizasyon arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.13; p<.05). Başarısız Olunan Ders Sayısı ve çocukluk çağı travması toplam arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.19; p<.05). Devamsızlık Sayısı ve fiziksel istismar arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.12; p<.05). Devamsızlık Sayısı ve duygusal istismar arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.1; p<.05). Devamsızlık Sayısı ve cinsel istismar arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.09; p<.05). Devamsızlık Sayısı ve çocukluk çağı travması toplam arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.09; p<.05). Devamsızlık Sayısı ve başarısız olunan ders sayısı arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.2; p<.05). Başarı Ortalaması ve fiziksel ihmal arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.27; p<.05). Başarı Ortalaması ve duygusal ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.21; p<.05). Başarı Ortalaması ve fiziksel istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.24; p<0.05). Başarı Ortalaması ve duygusal istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.21; p<.05). Başarı Ortalaması ve cinsel istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.24; p<.05). Başarı Ortalaması ve çocukluk çağı travması toplam arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.3; p<.05). Başarı Ortalaması ve başarısız olunan ders sayısı arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.41; p<.05). Başarı Ortalaması ve devamsızlık sayısı arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.19; p<.05). En Düşük Not ve duygusal ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.1; p<.05). En Düşük Not ve başarısız olunan ders sayısı arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.33; p<0.05). En Düşük Not ve devamsızlık sayısı arasında zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.26; p<.05). En Düşük Not ve başarı ortalaması arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.57; p<.05). En Yüksek Not ve fiziksel ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.17; p<.05). En Yüksek Not ve duygusal ihmal arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-.12; p<.05). En Yüksek Not ve fiziksel

istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.19; p<.05). En Yüksek Not ve duygusal istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.11; p<.05). En Yüksek Not ve cinsel istismar arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.22; p<.05). En Yüksek Not ve çocukluk çağı travması toplam arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.2; p<.05). En Yüksek Not ve başarısız olunan ders sayısı arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=-0.23; p<.05). En Yüksek Not ve başarı ortalaması arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.38; p<.05). En Yüksek Not ve en düşük not arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır(r=0.28; p<.05). Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05).

Tablo 17. Çocukluk Çağı Travmasının Devamsızlık Sayısı Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	P	F	Model (p)	R^2
Devamsızlık Sayısı	Çocukluk Çağı Travması Toplam	0.03	2.08	0.04	4.30	0.04	0.01

Çocukluk çağı travması toplam ile devamsızlık sayısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4.31; p<.05). Devamsızlık sayısı düzeyinin belirleyicisi olarak çocukluk çağı travması toplam değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.01). Açıkladığı varyansın düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam düzeyi devamsızlık sayısı düzeyini arttırmaktadır (ß=0.03).

Tablo 18. Çocukluk Çağı Travmasının Başarı Ortalaması Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	T	p	F	Model (p)	R^2
Başarı Ortalaması	Çocukluk Çağı Travması Toplam	-0.4	-6.60	0.00	43.54		0.08

Çocukluk çağı travması toplam ile başarı ortala-masıı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=43.54; p<.05). Başarı ortalaması düzeyinin belirleyicisi olarak çocuklu k çağı travması toplam değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık

gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.09). Öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam düzeyi başarı ortalaması düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.38).

Tablo 19. Çocukluk Çağı Travmasının En Düşük Not Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	T	p	F	Model (p)	R^2
En Düşük Not	Çocukluk Çağı Travması Toplam	-0.14	-1.8	0.08			0.005

Çocukluk çağı travması toplam ile en düşük not arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=3.17; p>.05).

Tablo 20. Çocukluk Çağı Travmasının En Yüksek Not Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	T	P	F	Model (p)	R^2
En Yüksek Not	Çocukluk Çağı Travması Toplam	-0.18	-4.33	0.000	18.76	0.000	0.04

Çocukluk çağı travması toplam ile en yüksek not arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=18.75; p<.05). En yüksek not düzeyinin belirleyicisi olarak çocukluk çağı travması toplam değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.04). Öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam düzeyi en yüksek not düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.18).

Tablo 21. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Başarı Ortalaması Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	T	P	F	Model (p)	R^2
Başarı Ortalaması	Fiziksel İhmal	-0.8	-2.3	0.02	8.00	0.00	0.09
	Duygusal İhmal	-0.2	-1.2	0.23			
	Fiziksel İstismar	-0.3	-0.7	0.45			
	Duygusal İstismar	-0.1	-0.4	0.6			
	Cinsel İstismar	-0.6	-2.6	0.04			
	Minimizasyon	-0.5	-0.6	0.53			

Fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon ile başarı ortalaması arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=8.00; p<.05). Başarı ortalaması düzeyinin belirleyicisi olarak fiziksel ihmal,

duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.09). Öğrencilerin fiziksel ihmal düzeyi başarı ortalaması düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.8). Öğrencilerin duygusal ihmal düzeyi başarı ortalaması düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin fiziksel istismar düzeyi başarı ortalaması düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin duygusal istismar düzeyi başarı ortalaması düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin cinsel istismar düzeyi başarı ortalaması düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.65). Öğrencilerin minimizasyon düzeyi başarı ortalaması düzeyini etkilememektedir.

Tablo 22. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının Devamsızlık Sayısı Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	T	P	F	Model (p)	R^2
Devamsızlık Sayısı	Fiziksel İhmal	0.00	0.04	0.97	1.43	0.2	0.01
	Duygusal İhmal	-0.07	-1.05	0.29			
	Fiziksel İstismar	0.15	1.14	0.25			
	Duygusal İstismar	0.08	0.88	0.38			
	Cinsel İstismar	0.06	0.6	0.55			
	Minimizasyon	-0.22	-0.9	0.37			

Fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon ile devamsızlık sayısı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1.43; p>.05).

Tablo 23. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının En Düşük Not Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	T	P	F	Model (p)	R^2
En Düşük Not	Fiziksel İhmal	0.00	0.01	0.9	0.76	0.6	-0.03
	Duygusal İhmal	-0.33	-1.13	0.26			
	Fiziksel İstismar	0.21	0.33	0.74			
	Duygusal İstismar	-0.24	-0.62	0.54			
	Cinsel İstismar	-0.03	-0.07	0.95			
	Minimizasyon	0,15	0.14	0.9			

Fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon ile en düşük not arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek

üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=0.76; p>.05).

Tablo 24. Çocukluk Çağı Travması Alt Boyutlarının En Yüksek Not Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	ß	t	P	F	Model (p)	R^2
En yüksek Not	Fiziksel İhmal	-0.26	-1.04	0.3	4.6	0.00	0.05
	Duygusal İhmal	-0.04	-0.28	0.78			
	Fiziksel İstismar	-0.41	-1.27	0.20			
	Duygusal İstismar	0.18	0.89	0.38			
	Cinsel İstismar	-0.58	-2.61	0.01			
	Minimizasyon	0.31	0.55	0.58			

Fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon ile en yüksek not arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4.6; p<0.05). En yüksek not düzeyinin belirleyicisi olarak fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R2=0.05). Öğrencilerin fiziksel ihmal düzeyi en yüksek not düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin duygusal ihmal düzeyi en yüksek not düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin fiziksel istismar düzeyi en yüksek not düzeyini etkilememektedir (p>0.05). Öğrencilerin duygusal istismar düzeyi en yüksek not düzeyini etkilememektedir (p>.05). Öğrencilerin cinsel istismar düzeyi en yüksek not düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.58). Öğrencilerin minimizasyon düzeyi en yüksek not düzeyini etkilememektedir (p>.05).

Tablo 25. Çocukluk Çağı Travmasının Sınıf Tekrarı Yapma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Fiziksel İhmal	Evet	44	7.66	3.39	1.9	0.14
	Hayır	397	6.86	2.54		
Duygusal İhmal	Evet	44	11.25	5.35	1.94	0.05
	Hayır	397	9.86	4.41		
Fiziksel İstismar	Evet	44	6.73	3.24	3.02	0.04
	Hayır	397	5.69	2.01		
Duygusal İstismar	Evet	44	8.23	4.32	2.25	0.09
	Hayır	397	7.05	3.15		
Cinsel İstismar	Evet	44	7.11	3.61	2.88	0.03
	Hayır	397	5.86	2.64		
Minimizasyon	Evet	44	0.95	1.01	-0.96	0.34

	Hayır	397	1.11	1.00		
Çocukluk Çağı Travması Toplam	Evet	44	40.98	15.86	3.02	0.03
	Hayır	397	35.32	11.25		

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel istismar puanları ortalamalarının sınıf tekrarı yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(df)=3.02$; $p<.05$). Sınıf tekrarı yapanların fiziksel istismar puanları ($\bar{x}=6.73$), sınıf tekrarı yapmayanların fiziksel istismar puanlarından ($\bar{x}=5.69$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel istismar puanları ortalamalarının sınıf tekrarı yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(df)=2.87$; $p<.05$). Sınıf tekrarı yapanların cinsel istismar puanları ($\bar{x}=7.11$), sınıf tekrarı yapmayanların cinsel istismar puanlarından ($\bar{x}=5.86$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam puanları ortalamalarının sınıf tekrarı yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(439)=3.021$; $p<0,05$). Sınıf tekrarı yapanların çocukluk çağı travması toplam puanları ($\bar{x}=40.98$), sınıf tekrarı yapmayanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından ($\bar{x}=35.32$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel ihmal, duygusal ihmal, duygusal istismar, minimizasyon puanları ortalamalarının sınıf tekrarı yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 26. Çocukluk Çağı Travmasının Sınıf Arkadaşlarına Kıyasla Algıya Göre Ortalamaları

	Grup	**N**	**Ort**	**Ss**	**F**	**P**	**Fark**
Fiziksel İhmal	Daha Başarısız	46	7.87	3.6	4.44	**0.01**	**1>2**
	Hepsi İle Aynı	278	6.97	2.63			**1>3**

	Daha Başarılı	117	6.51	2.13			
Duygusal İhmal	Daha Başarısız	46	11.61	5.28	6.81	**0.001**	**1>2**
	Hepsi İle Aynı	278	10.19	4.47			**1>3**
	Daha Başarılı	117	8.9	4.1			**2>3**
Fiziksel İstismar	Daha Başarısız	46	6.54	3.4	3.22	**0.041**	**1>2**
	Hepsi İle Aynı	278	5.74	1.99			**1>3**
	Daha Başarılı	117	5.61	1.93			
Duygusal İstismar	Daha Başarısız	46	8.85	4.1	7.06	**0.001**	**1>2**
	Hepsi İle Aynı	278	7.05	3.14			**1>3**
	Daha Başarılı	117	6.79	3.17			
Cinsel İstismar	Daha Başarısız	46	6.65	4.17	2.03	0.13	
	Hepsi İle Aynı	278	6.00	2.75			
	Daha Başarılı	117	5.68	2.02			
Minimizasyon	Daha Başarısız	46	0.80	0.98	2.12	0.12	
	Hepsi İle Aynı	278	1.13	0.98			
	Daha Başarılı	117	1.13	1.05			
Çocukluk Çağı Travması Toplam	Daha Başarısız	46	41.52	15.9	7.74	**0.000**	**1>2**
	Hepsi İle Aynı	278	35.95	11.59			**1>3**
	Daha Başarılı	117	33.50	9.95			

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel ihmal puanları ortalamalarının sınıf arkadaşlarına göre algı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=4.44$; $p<.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarısız olanların fiziksel ihmal puanları (7.87±3.6), sınıf arkadaşlarına göre algı hepsi ile aynı olanların fiziksel ihmal puanlarından (6.97±2.63) yüksek bulunmuştur. Sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarısız olanların fiziksel ihmal puanları (7.87±3.6), sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarılı olanların fiziksel ihmal puanlarından (6.51±2.13) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal ihmal puanları ortalamalarının sınıf arkadaşlarına göre algı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=6.81$; $p<.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarısız olanların duygusal ihmal

puanları (11.61±5.28), sınıf arkadaşlarına göre algı hepsi ile aynı olanların duygusal ihmal puanlarından (10.19±4.47) yüksek bulunmuştur. Sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarısız olanların duygusal ihmal puanları (11.61±5.28), sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarılı olanların duygusal ihmal puanlarından (8.9±4.09) yüksek bulunmuştur. Sınıf arkadaşlarına göre algı hepsi ile aynı olanların duygusal ihmal puanları (10.19±4.47), sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarılı olanların duygusal ihmal puanlarından (8.9±4.1) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel istismar puanları ortalamalarının sınıf arkadaşlarına göre algı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=3.21$; $p<.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarısız olanların fiziksel istismar puanları (6.54±3.4), sınıf arkadaşlarına göre algı hepsi ile aynı olanların fiziksel istismar puanlarından (5.74±1.99) yüksek bulunmuştur. Sınıf arkadaşlarına göre algıdaha başarısız olanların fiziksel istismar puanları (6.54±3.4), sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarılı olanların fiziksel istismar puanlarından (5.61±1.93) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal istismar puanları ortalamalarının sınıf arkadaşlarına göre algı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=7.06$; $p<.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarısız olanların duygusal istismar puanları (8.84±4.09), sınıf arkadaşlarına göre algı hepsi ile aynı olanların duygusal istismar puanlarından (7.05±3.14) yüksek bulunmuştur. Sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarısız olanların duygusal istismar puanları (8,.85±4.09), sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarılı olanların duygusal istismar puanlarından (6.79±3.17) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam puanları ortalamalarının sınıf arkadaşlarına göre algı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=7.74$; $p<.05$). Farklılıkların

kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarısız olanların çocukluk çağı travması toplam puanları (41.52±15.9), sınıf arkadaşlarına göre algı hepsi ile aynı olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından (35.95±11.6) yüksek bulunmuştur. Sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarısız olanların çocukluk çağı travması toplam puanları (41.52±15.9), sınıf arkadaşlarına göre algı daha başarılı olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından (33.5±9.95) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel istismar, minimizasyon puanları ortalamalarının sınıf arkadaşlarına göre algı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır(p>.05).

Tablo 28. Çocukluk Çağı Travmasının Başarısız Olunan Ders Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Fiziksel İhmal	Evet	366	7.00	2.74	1.02	0.36
	Hayır	75	6.74	2.33		
Duygusal İhmal	Evet	366	10.03	4.51	0.47	0.64
	Hayır	75	10.02	4.62		
Fiziksel İstismar	Evet	366	6.09	2.21	-0.95	0.46
	Hayır	75	6.05	2.23		
Duygusal İstismar	Evet	366	7.31	3.45	1.35	0.29
	Hayır	75	7.05	3.01		
Cinsel İstismar	Evet	366	6.06	3.04	-0.28	0.83
	Hayır	75	6.09	2.51		
Minimizasyon	Evet	366	1.25	1.02	1.09	0.35
	Hayır	75	1.05	1.03		
Çocukluk Çağı Travması Toplam	Evet	366	36.0	12.14	0.51	1.07
	Hayır	75	35.2	11.17		

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon, çocukluk çağı travması toplam puanları ortalamalarının başarısız olunan ders durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Çalışmada p değeri levene sonucuna göre değerlendirilmiştir.

Tablo 29. Çocukluk Çağı Travmasının Başarısız Olunan Ders Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Fiziksel İhmal	2 Ve Altı	222	6.69	2.33	-2.69	0.01
	3 Ve üzeri	144	7.47	3.18		
Duygusal İhmal	2 Ve Altı	222	9.61	4.66	-2.28	0.02
	3 Ve üzeri	144	10.71	4.23		
Fiziksel İstismar	2 Ve Altı	222	5.50	1.63	-2.78	0.01
	3 Ve üzeri	144	6.14	2.77		
Duygusal İstismar	2 Ve Altı	222	6.92	3.14	-2.45	0.02
	3 Ve üzeri	144	7.79	3.59		
Cinsel İstismar	2 Ve Altı	222	5.59	1.76	-3.25	0.01
	3 Ve üzeri	144	6.56	3.88		
Minimizasyon	2 Ve Altı	222	1.22	1.01	2.53	0.01
	3 Ve üzeri	144	0.95	0.97		
Çocukluk Çağı Travması Toplam	2 Ve Altı	222	34.31	10.45	-3.42	0.00
	3 Ve üzeri	144	38.66	13.82		

Öğrencilerin başarısız olunan ders sayısı göre fiziksel ihmal puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t(364)=-2.69$; $p<.05$). 3 Ve üzeri olanların fiziksel ihmal puanları ($\bar{x}=7.47$), 2 ve altı olanların fiziksel ihmal puanlarından ($\bar{x}=6.69$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin başarısız olunan ders sayısı göre duygusal ihmal puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t(364)=-2.28$; $p=.05$). 3 Ve üzeri olanların duygusal ihmal puanları ($\bar{x}=10.71$), 2 ve altı olanların duygusal ihmal puanlarından ($\bar{x}=9.61$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin başarısız olunan ders sayısı göre fiziksel istismar puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t(364)=-2.78$; $p<.05$). 3 Ve üzeri olanların fiziksel istismar puanları ($\bar{x}=6,139$), 2 ve altı olanların fiziksel istismar puanlarından ($\bar{x}=5.50$) yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin başarısız olunan ders sayısı göre duygusal istismar puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t(364)=-2.45$; $p<.05$). 3 Ve üzeri olanların duygusal

istismar puanları (x̄=7.79), 2 ve altı olanların duygusal istismar puanlarından (x̄=6.92) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin başarısız olunan ders sayısı göre cinsel istismar puanları anlamlı farklılık göstermektedir(t(364)=-3.25; p<.05). 3 Ve üzeri olanların cinsel istismar puanları (x̄=6.56), 2 ve altı olanların cinsel istismar puanlarından (x̄=5.59) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin başarısız olunan ders sayısı göre minimizasyon puanları anlamlı farklılık göstermektedir(t(364)=2.528; p<05). 2 Ve Altı olanların minimizasyon puanları (x̄=1.22), 3 ve üzeri olanların minimizasyon puanlarından (x̄=0.95) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin başarısız olunan ders sayısı göre çocukluk çağı travması toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir(t(364)=-3.42; p<.05). 3 Ve üzeri olanların çocukluk çağı travması toplam puanları (x̄=38.66), 2 ve altı olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından (x̄=34.31) yüksek bulunmuştur.

Tablo 30. Çocukluk Çağı Travmasının Başarı Ortalamasına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	P	Fark
Fiziksel İhmal	50 Ve Altı	87	7.90	3.67	11.08	**0.00**	**1>2 1>3 2>3**
	51-69	147	7.15	2.63			
	70 ve üzeri	207	6.39	1.93			
Duygusal İhmal	50 Ve Altı	87	11.16	4.92	8.47	**0.00**	**1>3 2>3**
	51-69	147	10.58	4.49			
	70 ve üzeri	207	9.10	4.21			
Fiziksel İstismar	50 Ve Altı	87	6.72	3.32	12,904	**0.00**	**1>2 1>3 2>3**
	51-69	147	5.86	2.15			
	70 ve üzeri	207	5.35	1.31			
Duygusal İstismar	50 Ve Altı	87	8.17	3.89	7,625	**0.00**	**1>3 2>3**
	51-69	147	7.38	3.56			
	70 ve üzeri	207	6.60	2.69			
Cinsel İstismar	50 Ve Altı	87	7.05	4.12	10.91	**0.00**	**1>2**

	51-69	147	6.11	3.00			**1>3**
	70 ve üzeri	207	5.44	1.48			**2>3**
Minimizasyon	50 Ve Altı	87	0.98	0.96			
	51-69	147	1.04	0.93	1.34	0.26	
	70 ve üzeri	207	1.17	1.07			
Çocukluk Çağı Travması Toplam	50 Ve Altı	87	41.00	16.45			**1>2**
	51-69	147	37.08	11.75	16.45	**0.00**	**1>3**
	70 ve üzeri	207	32.88	8.38			**2>3**

Başarı ortalamasına göre fiziksel ihmal anlamlı farklılık göstermektedir($F=11.08$; $p<.05$). Farkın nedeni; başarı ortalaması 50 ve altı olanların fiziksel ihmal puanlarının ($\bar{x}=7.90$), başarı ortalaması 51-69 olanların fiziksel ihmal puanlarından ($\bar{x}=7.15$) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 50 ve altı olanların fiziksel ihmal puanlarının ($\bar{x}=7.90$), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların fiziksel ihmal puanlarından ($\bar{x}=6.39$) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 51-69 olanların fiziksel ihmal puanlarının ($\bar{x}=7.15$), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların fiziksel ihmal puanlarından ($\bar{x}=6.39$) yüksek olmasıdır.

Başarı ortalamasına göre duygusal ihmal anlamlı farklılık göstermektedir($F=8.47$; $p<0.05$). Farkın nedeni; başarı ortalaması 50 ve altı olanların duygusal ihmal puanlarının ($\bar{x}=11.16$), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların duygusal ihmal puanlarından ($\bar{x}=9.10$) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 51-69 olanların duygusal ihmal puanlarının ($\bar{x}=10.58$), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların duygusal ihmal puanlarından ($\bar{x}=9.09$) yüksek olmasıdır.

Başarı ortalamasına göre fiziksel istismar anlamlı farklılık göstermektedir($F=12.90$; $p<.05$). Farkın nedeni; başarı ortalaması 50 ve altı olanların fiziksel istismar puanlarının ($\bar{x}=6.72$), başarı ortalaması 51-69 olanların fiziksel istismar puanlarından ($\bar{x}=5.86$) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 50 ve altı olanların fiziksel istismar puanlarının ($\bar{x}=6.72$), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların fiziksel istismar puanlarından ($\bar{x}=5.35$) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 51-69 olanların fiziksel istismar puanlarının ($\bar{x}=5.86$), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların fiziksel istismar puanlarından ($\bar{x}=5.35$) yüksek olmasıdır.

Başarı ortalamasına göre duygusal istismar anlamlı farklılık göstermektedir(F=7.62; p<.05). Farkın nedeni; başarı ortalaması 50 ve altı olanların duygusal istismar puanlarının ($\bar{x}$=8.17), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların duygusal istismar puanlarından ($\bar{x}$=6.60) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 51-69 olanların duygusal istismar puanlarının ($\bar{x}$=7.38), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların duygusal istismar puanlarından ($\bar{x}$=6.59) yüksek olmasıdır.

Başarı ortalamasına göre cinsel istismar anlamlı farklılık göstermektedir(F=10.91; p<.05). Farkın nedeni; başarı ortalaması 50 ve altı olanların cinsel istismar puanlarının ($\bar{x}$=7.05), başarı ortalaması 51-69 olanların cinsel istismar puanlarından ($\bar{x}$=6,109) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 50 ve altı olanların cinsel istismar puanlarının ($\bar{x}$=7.05, başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların cinsel istismar puanlarından ($\bar{x}$=5.44) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 51-69 olanların cinsel istismar puanlarının ($\bar{x}$=6.11), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların cinsel istismar puanlarından ($\bar{x}$=5.44) yüksek olmasıdır.

Başarı ortalamasına göre çocukluk çağı travması toplam anlamlı farklılık göstermektedir(F=16.46; p<.05). Farkın nedeni; başarı ortalaması 50 ve altı olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarının ($\bar{x}$=41.00), başarı ortalaması 51-69 olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından ($\bar{x}$=37.08) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 50 ve altı olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarının ($\bar{x}$=41.00), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından ($\bar{x}$=32.88) yüksek olmasıdır. Başarı ortalaması 51-69 olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarının ($\bar{x}$=37.08), başarı ortalaması 70 ve üzeri olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından ($\bar{x}$=32.88) yüksek olmasıdır. Öğrencilerin minimizasyon puanları başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir(p>.05).

Tablo 27. Çocukluk Çağı Travmasının Devamsızlık Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Fiziksel İhmal	3 Gün Ve Altı	255	6.89	2.43	-0.47	0.64
	4 Gün Ve üzeri	186	7.01	2.93		
Duygusal İhmal	3 Gün Ve Altı	255	9.77	4.50	-1.22	0.22
	4 Gün Ve üzeri	186	10.31	4.55		
Fiziksel İstismar	3 Gün Ve Altı	255	5.68	1.91	-1.26	0.23
	4 Gün Ve üzeri	186	5.95	2.50		
Duygusal İstismar	3 Gün Ve Altı	255	6.93	3.06	-1.83	0.08

	4 Gün Ve üzeri	186	7.51	3.59		
Cinsel İstismar	3 Gün Ve Altı	255	5.82	2.62	-1.41	0.17
	4 Gün Ve üzeri	186	6.20	2.97		
Minimizasyon	3 Gün Ve Altı	255	1.16	1.03	1.56	0.12
	4 Gün Ve üzeri	186	1.06	0.97		
Çocukluk Çağı Travması Toplam	3 Gün Ve Altı	255	35.10	10.84	-1.64	0.11
	4 Gün Ve üzeri	186	36.97	13.16		

Öğrencilerin fiziksel ihmal, duygusal ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, minimizasyon, çocukluk çağı travması toplam puanları devamsızlık sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal istismar puanları ortalamalarının devamsızlık sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(t(439)=-2.97; p<.05). 6 Gün Ve üzeri olanların duygusal istismar puanları ($\bar{x}$=8.03), 5 gün ve altı olanların duygusal istismar puanlarından ($\bar{x}$=6.92) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel istismar puanları ortalamalarının devamsızlık sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(t(439)=-2.896; p=<.05). 6 Gün Ve üzeri olanların cinsel istismar puanları ($\bar{x}$=6.69), 5 gün ve altı olanların cinsel istismar puanlarından ($\bar{x}$=5.78) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam puanları ortalamalarının devamsızlık sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(t(439)=-2.73; p<.05). 6 Gün Ve üzeri olanların çocukluk çağı travması toplam puanları ($\bar{x}$=38.74), 5 gün ve altı olanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından ($\bar{x}$=35.60) yüksek bulunmuştur.

Tablo 28. Çocukluk Çağı Travmasının Disiplin Suçu Alma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Fiziksel İhmal	Evet	49	8.49	3.80	4.44	0.00
	Hayır	392	6.75	2.40		
Duygusal İhmal	Evet	49	11.94	5.34	3.22	0.01
	Hayır	392	9.76	4.36		
Fiziksel İstismar	Evet	49	7.10	3.39	4.56	0.00
	Hayır	392	5.63	1.92		
Duygusal İstismar	Evet	49	9.29	4.57	4.88	0.00
	Hayır	392	6.91	3.01		
Cinsel İstismar	Evet	49	6.14	2.82	0.43	0.67
	Hayır	392	5.96	2.77		
Minimizasyon	Evet	49	0.88	0.99	-1.59	0.11
	Hayır	392	1.12	1.01		
Çocukluk Çağı Travması Toplam	Evet	49	42.96	15.22	4.51	0.00
	Hayır	392	35.00	11.12		

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel ihmal, duygusal ihmal, minimizasyon puanları ortalamalarının devamsızlık sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). p değerleri Levene testine uygun olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel ihmal puanları ortalamalarının disiplin suçu alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(439)=4.44$; $p<.05$). Disiplin suçu alanların fiziksel ihmal puanları ($\bar{x}=8.50$), disiplin suçu almayanların fiziksel ihmal puanlarından ($\bar{x}=6.75$) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal ihmal puanları ortalamalarının disiplin suçu alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(439)=3.22$; $p<.05$). Disiplin suçu alanların duygusal ihmal puanları ($\bar{x}=11.94$), disiplin suçu almayanların duygusal ihmal puanlarından ($\bar{x}=9.76$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel istismar puanları ortalamalarının disiplin suçu alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(t(439)=4.56; p<.05). Disiplin suçu alanların fiziksel istismar puanları ($\bar{x}$=7.10), disiplin suçu almayanların fiziksel istismar puanlarından ($\bar{x}$=5.63) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal istismar puanları ortalamalarının disiplin suçu alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(t(439)=4.88; p<.05). Disiplin suçu alanların duygusal istismar puanları ($\bar{x}$=9.29), disiplin suçu almayanların duygusal istismar puanlarından ($\bar{x}$=6.91) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam puanları ortalamalarının disiplin suçu alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(t(439)=4.51; p<.05). Disiplin suçu alanların çocukluk çağı travması toplam puanları ($\bar{x}$=42.96), disiplin suçu almayanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından ($\bar{x}$=35.00) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel istismar, minimizasyon puanları ortalamalarının disiplin suçu alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 29. Çocukluk Çağı Travmasının Ebeveynin Meslek Seçimi Baskısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Fiziksel İhmal	Evet	53	8.15	3.72	3.6	0.01
	Hayır	388	6.78	2.42		
Duygusal İhmal	Evet	53	11.72	4.74	2.97	0.003
	Hayır	388	9.76	4.45		
Fiziksel İstismar	Evet	53	7.13	3.48	4.89	0.003
	Hayır	388	5.61	1.87		
Duygusal İstismar	Evet	53	9.23	4.7	4.96	0.001
	Hayır	388	6.89	2.96		
Cinsel İstismar	Evet	53	6.81	4.35	2.33	0.128
	Hayır	388	5.87	2.47		
Minimizasyon	Evet	53	0.75	0.89	-2.627	0.009
	Hayır	388	1.14	1.01		
Çocukluk Çağı Travması Toplam	Evet	53	43.04	16.52	4.78	0.001
	Hayır	388	34.91	10.78		

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel ihmal puanları ortalamalarının ebeveynin meslek seçimi baskısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(439)=3.59$; $p<0,05$). Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapanların fiziksel ihmal puanları ($\bar{x}=8.15$), Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapmayanların fiziksel ihmal puanlarından ($\bar{x}=6.78$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal ihmal puanları ortalamalarının ebeveynin meslek seçimi baskısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(439)=2.975$; $p<0,05$). Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapanların duygusal ihmal puanları ($\bar{x}=11.72$), Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapmayanların duygusal ihmal puanlarından ($\bar{x}=9.76$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel istismar puanları ortalamalarının ebeveynin meslek seçimi baskısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(439)=4.89$; $p<0,05$). Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapanların fiziksel istismar puanları ($\bar{x}=7.13$), Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapmayanların fiziksel istismar puanlarından ($\bar{x}=5.61$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal istismar puanları ortalamalarının ebeveynin meslek seçimi baskısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(439)=4.96$; $p<0,05$). Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapanların duygusal istismar puanları ($\bar{x}=9.23$), Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapmayanların duygusal istismar puanlarından ($\bar{x}=6.89$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin minimizasyon puanları ortalamalarının ebeveynin meslek seçimi baskısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(439)=-2.63$; $p<0,05$).

Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapmayanların minimizasyon puanları ($\bar{x}$=1.14), Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapanların minimizasyon puanlarından ($\bar{x}$=0.75) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam puanları ortalamalarının ebeveynin meslek seçimi baskısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t(439)=4.78$; $p<0,05$). Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapanların çocukluk çağı travması toplam puanları ($\bar{x}$=43.04), Meslek seçiminde ebeveyni baskı yapmayanların çocukluk çağı travması toplam puanlarından ($\bar{x}$=34.91) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsel istismar puanları ortalamalarının ebeveynin meslek seçimi baskısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$)

4. TARTIŞMA

Lise öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının akademik yaşantı ve empati becerileri üzerine etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada öğrencilerin akademik performanslarını öğrenmek üzere bir form geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında bu formun yanı sıra, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği ve Empati Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal ilişkileri başlatma ve devam ettirmede önemli bir faktör olan empatinin lise öğrencilerinin çocukluk çağı travma yaşantıları ile ilişkili olduğu düşünülmüş ve bunun yanında akademik becerileri ile ilişkili olacağı düşünülmüştür.

Bulgulara göre kişinin yaşadığı fiziksel ihmal düzeyinin artması, toplam empati düzeyini azaltmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çocukluk çağı travması toplam düzeyinin artması bilişsel empati düzeyini azaltmaktadır. Travmaya maruz kalan kişinin karşı tarafın hislerine vakıf olabilmenin yanında karşıdaki kişiye mantıklı bir çözüm önerisi sunmayı ifade eden bilişsel empati becerisinden uzaklaşarak, duygusal süreçlerinin de olumsuz olarak etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Çocukluk çağı travmaları sonucunda içerisinde bulunduğu süreçler bilişsel ve duygusal düzende herhangi bir çözüm önerisinden uzakta yer almaktadır. Bulgular hipotezleri desteklemektedir. Empati ve çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkinin ele alındığı bir araştırmada; ılımlı düzeyde istismarın bozulmuş bilişsel empati ile, ciddi düzeyde istismarın azalmış bilişsel içgörü ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Locher, Barenblatt, Fourie, Stein ve Gobodo-Madikizela, 2014). Lise öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada da, çocuklukta maruz kalınan fiziksel istismar, duygusal istismar ve duygusal ihmalin bilişsel empatiyi; duygusal istismar, duygusal ihmal ve cinsel istismarın duygusal empatiyi anlamlı düzeyde etkilediği vurgulanmıştır (İman, 2015). Sözel ya da sözel olmayan içerikte çocuğu aşağılama örseleme, kırıcı tutum ve davranışlarda bulunma, azarlama gibi tavırlarla yanıt verme çocuğun gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu tür davranışlar çocuğun ileriki dönemlerde geliştireceği karaktere birebir olumsuz olarak yansımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın bulguları literatürü desteklemektedir. Kendini ifade etme, kendinden eminlik konularında travmalar sebebi ile olumsuz süreçlerin seyri söz konusudur. Duygusal düzende meydana gelen bozulmalar kişinin duygularını ve bunun yanında hormonal denge ve düzeyi ciddi bir düzeyde etkilemektedir. Öyle ki hormonların değişmesi ile beyinde meydana gelen etkilenim sonucunda kişi yorumlarını, tahmin ya da öngörülerini düzgün bir şekilde yapma becerisini zamanla kaybetmektedir. Nöronların sağlıklı bir seyirde işleyişi ile

yaşanılan olumsuz yaşantılar sonucunda oluşan düzen aynı olmamaktadır. Başına gelen travmanın olumsuz etkilerinden nasıl kurtulacağını bilemeyen ve bu süreci kendi başına atlatmaya çalışan çocuklarda travmanın etkileri daha fazla olmaktadır. Sonuç olarak yaşanılan örseleyici yaşantıların çocukların hayatında pek çok açıdan zarar verici etkiler taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Yapılan gözlem ve deneyimler söz konusu olduğunda da bunun sonuçlarını gözlemlemekteyiz (Van Der Kolk, 2015).

Çocukluk çağı travması ile empati arasında negatif ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde İman (2015) ergenlerin çocukluk çağı ve örselenme üzerine yaptığı araştırmada duygusal ihmal/istismarın artmasının, empatik eğilimin bilişsel empati ve duygusal empatinin azalması ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca fiziksel istismarın artması ile bilişsel empatinin azalması ve cinsel istismarın artması ile duygusal empatinin azalması ilişkili bulunmuştur. Cinselliğin çok erken bir dönemde, çocuğa uygun olmayan bir içerikle sunulması duygusal yönden gelişime oldukça hasar veren bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal yönden gelişimi devam eden çocuğun bu yönde bir eğilimle zorlanması veya ikna yolu ile konuya teşviki çocuğa ciddi hasarlar vermektedir. Cinsellik oldukça hassas ve dikkatle ele alınması gereken bir konudur. Bunun yanında olumsuz bir içerikle çocuğa diretilmesi, bu yolla çocuktan zorla karşılık beklenilmesi oluşacak hasarın boyutlarını bizlere sunmaktadır. Çocuk istismarı ve ihmallerinin, kişinin empati gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve empati gelişimi üzerinde kalıcı etkilere neden olduğu bilinmektedir. Çocuk ihmal ve istismarı, kişinin olumsuz duyguları şiddetli yaşamasına veya hissedememesine ve bu duygularla birlikte ilgili gereksinimlerin yok sayılmasına, yetersiz karşılanmasına ve ihlaline sebep olmaktadır. İhmal/istismar gibi durumlara maruz kalmak; kişinin iletişim kurmasını, yardım almasını, algılamasını, bilişsel duyum ve organizasyon becerilerini ve duygularını uygun biçimde yansıtabilmesini zorlaştırmaktadır. Tüm bunlara ek olarak bu olumsuz yaşantılar, çocukların duygusal, davranışsal, bilişsel, sosyal ve bedensel işlevlerini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve bu etki, yetişkinlikte de varlığını sürdürebilmektedir (Coates, 2010; Draper, vd, 2008). Bu sebeple ergenlerin çocuklukta karşılaştıkları istismar ve ihmaller sonucunda ortaya çıkan tüm bu sonuçlar, empatik eğilimlerinin gelişimine engel olabilmektedir. McDevitt (2011), duygusal ihmal/istismar, fiziksel istismar ve cinsel istismarın; kişinin empatik eğilimlerini olumsuz yönde etkilediğini bildirmektedir. Çocukluk çağı travması genellikle düzensiz veya güvensiz bağlanma ile ilişkilidir ve dolayısıyla

zihinselleştirme gelişimini engellediği düşünülmektedir (Allen 2003). Zihinselleştirme, davranışın zihnin içerisinde tüm bağlantıları ile algılanması veya yorumlanması şeklinde ifade edilmektedir (Allen,Fonagy, Bateman, 2013). Bilişsel düzenin bozulmasıyla çocuklar travma sonrası yeniden güvenli bir bağ arayışına girmektedirler.

Çalışmada öğrencilerin fiziksel ihmal düzeyi bilişsel empati düzeyini azaltmaktadır ve öğrencilerin minimizasyon düzeyi bilişsel empati düzeyini arttırmaktadır. Bu bağlamda literatürü destekleyen bulgular elde edildiğini söylemek mümkündür. Örneğin Lucas (2009) çocukluk döneminde yaşanan istismar ve 18 yaşından büyüklerde empati eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Shaffer, Yates ve Egeland (2009), duygusal istismar ve ihmalin ergenler üzerindeki etkileri ele aldıkları araştırmada, çocukluk döneminde yaşanan duygusal istismar ve ihmalin ergenlikte sosyo-duygusal yetkinlikle bağlantılı olduğunu tespit etmişlerdir. Ergenlik dönemi oldukça hassas ve her açıdan dikkatle ele alınması gereken bir seyirde yer almaktadır. Çocukluk döneminde böyle bir deneyimin yaşanması ergenlik döneminin daha sorunlu geçmesine sebebiyet verebilmektedir. Ebeveyn bakımının önemine dikkat çekilerek işlevsiz ebeveyn-bebek ilişkilerinin kişinin kendi duygularında farkındalığının azalması ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Böylelikle, bu durumun düşük empati ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ebeveyn bakımı duygusal, bilişsel, sosyal ve hatta kültürel açıdan çocukların gelişimi açısından önemlidir. Bu anlamda verilecek bakımın önemi pek çok açıdan önümüze çıkmaktadır (Teten ve ark. 2008). Goldsmith ve Freyd (2005) duygusal istismara maruz kalmanın hem kendi hem karşıdaki insanın duygularını tanımlama da zorluk çekme ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Duygusal bakım pek çok açıdan çocuğa sunulması gereken önemli bir paylaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygular düzenli bir seyir içerisinde gelişirse ortaya çıkabilecek olumsuz yaşamsal süreçlerin kabulü, ele alınışı ve duruma yönelik çözüm bulunması kolaylaşacaktır. Ayrıca duyguların ele alınışı, karşıdaki insanın sunmuş olduğu yargılar çocuğun ilerleyen dönemlerde daha düzgün bir karaktere sahip olmasına da katkı sağlayacaktır.

Çocukluk çağı travmaları ile akademik başarı ortalaması arasındaki ilişki incelendiğinde; minimizasyon dışında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma dikkat çekmiştir. Bulgularla tutarlı olarak Altuntaş (2013) da çocukluk döneminde yaşanan

örselenmenin, algılanan başarı seviyesini etkilediğini belirtmektedir. Farklı bir çalışmada ise orta düzeyde başarılı olan öğrencilerin, düşük ve yüksek seviyede başarılı olanlara oranla daha fazla ihmale uğradıkları tespit edilmiştir (Yıldız, 2010). Çocukluk dönemi örselenmenin sağlık alanına konu oluşu nedeniyle, bu değişkeni de kapsayan araştırma sonuçlarına rastlanmamaktadır. Başarı, bireyin kendini, özelliklerini tanımasını ve eyleme geçmesini gerektiren bir bütündür. Kişiyi başarıya ulaştıran güdü, içsel motivasyondur. Bireyin doğumdan başlayarak oluşturduğu kişisel algı, içsel motivasyon seviyesinin belirleyicisidir. Bu bütünlük üzerine düşündüğümüzde, çocukluk çağı örselenme seviyesinin, yaşantı boyu ölçülen başarıyı önemli oranda etkilediğini görmekteyiz. Başarı ortalaması arttıkça azalan travma ortalamaları vurgulanabilir.

Çocukluk çağı travmaları ile sınıf tekrarı yapma durumu arasındaki ilişki incelendiğinde; fiziksel istismar, cinsel istismar ve toplam çocukluk çağı travmaları yaşandıkça sınıf tekrarı yapma olasılığı artmaktadır. Ayrıca, çocukluk çağı travmalarının devamsızlık sayısına göre ortalamaları incelendiğinde; duygusal ihmal, fiziksel istismar, cinsel istismar ve toplam boyutlarında 6 gün ve üzeri devamsızlığı olanların daha fazla olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Şahan (2017) çalışmasında, fiziksel istismar arttıkça istatistiksel açıdan anlamlı olarak sürekli öfke, cinsiyet, devamsızlığın da arttığını ifade etmiştir. Diğer taraftan, öfke kontrolü, gelir, akademik başarı, sınıf tekrarı yapma ve disiplin cezası alma azalmaktadır. Duygusal istismar ve duygusal ihmal arttıkça öfke, okula devamsızlık da artmaktadır. Duygusal yönden olumsuz bir içeriğin var olması çocuğun çevreye karşı olan tavırlarını etkilemesinin yanında çevreye ait olan tertip ve düzene ilişkin bir düzene karşı koymasını da beraberinde getirmektedir. Gerek ev ortamında, gerek okul ortamında sürdürülmesi gereken düzene ilişkin bir karşı koyma eğilimi ortaya çıkmaktadır. Benzer sonuçların olması bu çocukluk çağı travmaları ile aralarında ilişki olduğunu gösteriyor.

Sınıf tekrarının olası olumsuz sonuçlarının çokluğuna rağmen, eğitimciler öğrencilere sınıf tekrarı yaptırmayı sürdürmektedir. Konuyla ilgili 2000'li yıllarda gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen veriler, Holmes ve Matthews'un(1984) ortaya koyduğu sonuçlarla benzerlik taşımaktadır (Wu,,Westve Hughes,2010; Gleason, Oi-man ve Hughes,2007). Sınıf tekrarlayan öğrenciler ile bir üst sınıfa geçen öğrencilerin kıyaslandığı bu araştırmalarda, üst sınıfa geçen öğrencilerin kalan öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda elde

edilen bir diğer bulgu da, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin okulu bırakma ihtimallerinin çok daha yüksek olduğu yönündedir (Jimerson ve Ferguson, 2007). Sınıf tekrarının nedenlerinin saptanması oldukça önemlidir. Okuldan ayrılma ve devamsızlık, toplumu uzun vadede sosyal ve finansal açıdan olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etkilerin hesaplanması için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bir süre okula giden ve sonra eğitim almaktan vazgeçen öğrenciler, eğitime yapılan yatırımların ziyan olmasına sebep olmakta, milli kaynakları israf etmektedirler. Bu nedenle okulu terk etmek, toplumsal bilinç ve refah açısından önemli bir risk faktörüdür (Uysal,2008). Bu açıdan okulda alınacak önlemlerin artırılması, denetim ve gözlemin desteklenmesi gerekmektedir. Buna ek olarak sınıf tekrarını önleyici faaliyetlerin çoğaltılması gerekmektedir. Ayrıca psikolojik desteklerin verilmesi, sosyal hizmetlerin geliştirebilecekleri kampanyaların çoğaltılması, öğretmenlerin, velilerin ve bilinçlenmesine yönelik faaliyetlerin artırılması da katkı sağlayacaktır. Sınıf tekrarı sonucunda okuldan, derslerden, okul ortamındaki düzenden, arkadaşlarından kopan çocuklar tekrardan bu düzeni sağlamakta oldukça zorlanmaktadırlar. Duygusal anlamda kurulacak bağın tekrardan inşa edilmesi sınıf tekrarı eden çocuğa oldukça zor gelmektedir. Kendini diğer arkadaşlarından soyutlayarak, onlardan uzakta kalarak kendi içsel düzeninde var olmaya ya da bunun aksine davranışlarında sergilediği uygunsuz davranışlar ile duygusal süreçlerini ortaya koymaktadırlar. Sorulduğu zaman kendilerine göre bir düzen olduğunu ifade etmektedirler. Ama bu düzen ne içlerinde bulundukları ortama yönelik bir uyumu ne de kendilerince yaratmaya çalıştıkları yeni bir düzen değildir. Akademik yaşantının düzen içerisinde sürdürülmesi, çocukların gelişimleri açısından önemlidir. Bunun yanında bu düzenin bozulması ruh sağlığının tehlikeye girmesine neden olmaktadır. Okullarda verilen eğitimin ve düzenin varlığı çocukların gelişimleri açısından gereklidir.

Sonuçlara göre, fiziksel ihmal düzeyi ile empati toplam düzeyini artırmaktadır. İhmalin aktif bir şekilde ortaya konulması duygusal düzende olumsuz süreçlere neden olmaktadır. Bulgulara göre, kişilerin maruz kaldığı fiziksel ihmal, kişilerdeki empatinin azalması ile ilişkilidir. bu durum, duygusal düzeyin olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. İhmalin deneyimlenmesi empatik düzeyde anlamlı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlamaktadır. Katılımcıların empati becerilerinin etkilenmesinin bir diğer kaynağı da minimizasyon düzeyidir

Çocukluk çağı travmaları ile disiplin suçunun ilişkisi incelendiğinde incelendiğinde; cinsel istismar ve minimizasyon dışında tüm alt boyutlarda disiplin suçu alanların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Çocuk ihmali ve istismarı konulu çalışmalarda yalnızca tanımlama yapmak dahi tek başına bir sorun olabilmektedir. Çünkü istismar ve ihmalin sebebi ile alakalı algı, zamanla ve kültüre bağlı olarak değişebilmektedir. Örnek olarak günümüzde ihmal veya istismar olarak değerlendirilebilecek bir davranış, geçmiş yıllarda normal bir ebeveyn davranışı veya uygun disiplin sağlama yöntemi olarak değerlendirilebilmektedir (Kars, 1996). Bir toplumda anne-babanın hangi eylemlerinin çocuk ihmal ve istismarı olarak değerlendirildiği, o toplumun inanç ve değerlerine, ceza ve disiplin yöntemlerine, çocuğa verilen değere, çocuğa karşı kabul edilen ve edilmeyen davranışlara bağlı olarak şekillenmektedir (Zeytinoğlu, 1991). Bu nedenle ihmal ve istismarın evrensel bir tanımını yapmak için, kültürel özellikleri de ele almak gerekmektedir. Aile içerisinde durum buyken, okulda disiplin suçuna dahil olma açısından durum daha ciddidir. Adolesan dönemindeki gencin ailesine dair çocukluk dönemi tecrübeleri, pozitif veya negatif birikimleri, ergenlik döneminin nasıl geçeceğine, dönemsel çalkantıların hangi ölçüde başarıyla atlatılacağıyla da yakınen ilgilidir (Yörükoğlu, 1986). Öğrencinin okulda disiplin cezası almasına etki ettiği belirlenen değişkenlerden ikisi, ebeveynlerin sıklıkla kavga etmesi ve annenin baba tarafından sözlü-fiziksel şiddete maruz kalmasıdır. Ayan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada deney grubunun, kontrol grubuna göre hem anne hem baba tarafından daha çok cezalandırıldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin disiplin cezası almasında etkili olduğu belirlenen diğer değişkenler ise öğrencinin ebeveynler tarafından cezalandırılması, sözal veya fiziksel şiddete maruz kalmaktadır. Çalışmalar, ebeveynler arasında şiddete dayalı bir iletişim biçiminin geliştirilmesinin çocuk istismarını artırdığını, fiziksel şiddet yoluyla cezalandırılan çocukların olumsuz ve itaatsiz olduklarını, evinde duygularını ifade edemeyip şiddetle baskılanan çocukların okulda saldırgan ve diğerlerine rahatsızlık veren bireyler olabileceğini belirtmektedir (akt. Dykstra CH, Alsop RJ, 1996). Sosyal ve duygusal öğrenmenin önemli olduğu dönemlerde çocukların bu tür baskı, zorbalık ve dayakla cezalandırmak onların gelişimlerinde büyük engeller teşkil etmektedir. Toplumsal düzenin varlığına ilişkin en önemli gereklilik çocukların dengeli ve düzenli bir şekilde yetişmelerine yönelik düzenin var olmasıdır.

Çocukluk çağı travmaları ile ebeveynin meslek seçimi baskısı arasındaki ilişki incelendiğinde; cinsel istismar dışında tüm boyutlarda baskı yapan ebeveyne sahip olanlar daha fazla çocukluk çağı travması belirtmektedir. Bu bağlamda literatürde benzer bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır. Bu bulgu ileriki araştırmalarda sınanabilir. Ebeveyn çocuk arasında kurulacak olan bağ ve etkileşim her anlamda çocuğun gelişimi ve ailesel, çevresel koşulların devamının sağlıklı işleyişine olan katkıdır. Bunun korunması ve devamının sağlanması için ebeveynlere, okulda öğretmen ve sorumluklara büyük sorumluluklar düşmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Çocukluk çağı travmaları pek çok alanda kişilerin hayatlarını etkileyebilmekte; gelecekte kişilerin yaşamının seyrini olumsuz yönde değiştirmektedir. Çocukların duygusal yönden gelişimlerine destek verilmesi riskli davranış örüntülerinden uzakta bilinçli bir yaşam sürmelerine katkı sağlayabilmektedir. Çocukların duygusal yönden gelişimlerinin desteklenmesi, gelecekte alacakları kararların ileriki dönemlerde ne tür sonuçlara neden olacağı konusunda öngörü sahibi olmalarına yardımcı olabilmektedir. Olası suçların önlenmesi, çocukların duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ile sağlanabilir.

Yaşanan olayın çocuk tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesi çocuğu okul ortamından uzaklaştırmakta ve derslerinden, akademik yaşantısından uzaklaşmasına neden olmaktadır. Ayrıca travmatik olaylar başarı ortalamasını olumsuz yönde etki etmektedir. Cinsel istismar da bu bağlamda başarı düzeyinin düşmesi ile ilişkilidir.

Çocukluk çağı travmaları ile akademik başarının düşmesi arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. Bu durum, okul ortamında kendini gösterebilmektedir. Okul ortamında güvenin sağlanması ve okula bağlılığın artmasına yönelik yeni çalışmalar yapılması bu bilgilere katkı sağlayacaktır. Ayrıca alan çalışmaları ile öğrenciler desteklenirse öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlanabilir.

Yapılan çalışmalar çocukluk çağı travmalarının olumsuz sonuçlarına yönelik pek çok sonuç sunmaktadır. Alanda yapılan çalışmaların varlığı bu konuda bilinçli bir hale gelmemizi sağlamaktadır. Alanda çalışan öğretmen, rehberlik uzmanları ve diğer yetkililerin travmaya maruz kalan veya travma tehdidi altında olan çocuklar ile ilgili değerlendirme e yönlendirme gibi çalışmalar yürütmesi bu tür olayarın önüne geçmek için önemli katkılar sağlayacaktır. Okul kapsamında yaşanılan olumsuz süreçlerin önlenmesi için gereken çalışma ve düzeni sağlamaları gerekmektedir. Çocukluk çağı travması yaşayan kişilerin fazlalığı dikkat çekmekle birlikte bireysel ve toplumsal bilinçlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Sivil toplum örgütleri, ilgili bakanlıklar gibi örgütsel çalışmalar, bu çalışmaları daha fazla etkili olmasını sağlayabilir.

Çocukluk çağında travmaların önlenebilmesi ve çözülebilmesi adına konuyla ilgili olabilecek olan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı; Sağlık Bakanlığı ve Milli

Eğitim Bakanlığı arasında gerekli işbirliği sağlanmalıdır. Bu amaç doğrultusunda toplumun her kesimine ulaşılabilen hastanelerde, psikiyatrist, hemşire, psikolog ve hizmet uzmanlarından oluşturulmuş ekipler görev almalı ve oluşturulan ekiplerin çocukluk çağı travması ve etkileri konusunda hem hastane çalışanlarına hem de hizmet alanlara eğitim sunması gerekmektedir. Yine toplumun her kesimine ulaşılan okullarda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çocukluk çağı travmaları üzerine eğitimler düzenlenmeli, aileler bilinçlendirilmeli, oluşturulan ve işbirliği kurulan ekipler tarafından çocukların yaşadıkları travmaları atlatmalarına destek olunmalıdır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türkiye risk haritasını çıkarmalı ve riskli bölgelerde sosyal hizmet merkezleri aracılığıyla çocukluk çağı travması ve çocuk hakları konularında bilinçlendirme faaliyetleri düzenlemelidir.

Medya vasıtasıyla kamuoyu bilinçlendirme faaliyetleri düzenlenmeli, suç davranışına yönlendiren yayınlar durdurulmalıdır. Toplum olarak insanların bilinçaltına insancıl değerlerin yerleşmesine yönelik yayınlar yapılmalı ve bu şekilde suç önleme çalışmaları yapılırken, aynı zamanda çocukluk çağı travmasının önlenmesi adına çocukluk travmasına neden olabilecek ve şiddete yönlendiren yayınlar kaldırılmalıdır.

Bunun yanında çalışmada travmatik yaşantıların değerlendirilmesine yönelik sunulan ölçek geçmişe yöneliktir. Geçmiş yaşantıların zamanla unutulması olasılığı göz önüne alınırsa bu durum araştırmanın bir sınırlılığıdır. Ayrıca travmatik yaşantıların dile getirilmesi herhangi bir yaşantının dile getirilmesine oranla daha zor olabilmektedir. Böylece araştırmanın verileri etkilenebilir.

Çocukluk çağı travmalarında, ebeveynlerin tutum ve davranışları oldukça önemlidir. Çocuğun travmaya maruz kalması sonrasında olaya vereceği anlam, olayı değerlendirmesi ve bilişsel olarak nasıl işleyeceği; yakın çevre ve özellikle anne babaya bağlıdır. Olumsuz olayın henüz gelişimi devam eden çocukta oluşturduğu etkinin zamanla travmatik bir olaya dönüşmesi konusunda anne ve babalara büyük sorumluluklar düşmektedir. Bunun yanında yetkili devlet kurumlarının müdahalesi de önemlidir. Geniş bir örneklemin olması ile katılımcıların farklı şehir ve okullardan seçilmesi çalışmanın güvenirliliğini artırmaktadır.

6. KAYNAKÇA

Acehan S., Bilen A., Ay M. O., Gülen M., Avcı A., İçme F. (2013). "Çocuk İstismarı ve İhmalinin Değerlendirilmesi". **Bazı Arşiv Kaynak Tarama Dergisi**, 22 (4), 591-614.

Allen J., Fonagy P., Bateman, A (2013). **Klinik Uygulamada Zihinselleştirme**, İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları, Erişim http://www.psikoterapi.com/wp-content/uploads/2016/08/37_klinik_uygulamada_zihinsellestirme.pdf., Nisan 2018.

Altuntaş, S. (2013). "Lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan D. (2017). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerilerine Empati Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, G. (2016). "Psychological maltreatment emotional and behavioral problems in adolescent: The mediating role of resilience and self-esteem". **Child Abuse & Neglect,** 200-209. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu. 2015.09.010

Avcı, M. (2006). "Ergenlikte Toplumsal Uyum Problemleri". **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 7(1), 39-63.

Awopetu, A. V. (2016). "Impact of Mother Tongue on Children's Learning Abilities in Early Childhood Classroom". **Social Behavioral Sciences**, 233 (2016), 58-63.

Ayan, S. (2007). "Aile İçinde Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri". **Anatolian Journal of Psychiatry**, 8, 206-214.

Bacanlı, H. (2014). **Sosyal Beceri Eğitimi.** Ankara: Pegem Akademi.

Berktin C. T. (1972). **Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklarımız**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Bilginer Ç. , Hesapçıoğlu S. T., Kandil S. (2013). "Çocukluk Çağı Cinsel İstismarı: Mağdur ve Sanık Açısından Çok Yönlü Bakış". **The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences,** 26, 55-64, DOI: 10.5350/DAJPN2013260106,

Bulut, S. (2009). "Depremden sonra Çocuklarda Görülen Travma Sonrası Stres Tepkilerinin Yaş ve Cinsiyetler Açısından Karşılaştırılması". **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 4(31), 43-51.

Bora, E. & Baysan, L. (2008). "Empati Ölçeği-Türkçe Formunun Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Özellikleri". **Klinik Psikofarmakoloji Bülteni**, 19 (1).

Coates, D. (2010). "Impact of childhood abuse: Biopsychosocial pathways through which adult mental health is compromised". **Australian Social Work**, 63 (4), 391-403.

Cohen, J. G. 2002. "Helping children and families deal with divorce and seperation". **Official Journal of the American Academy of Pediatrics**, 110(5), 1019-1023.

Demiriz, S. & Dinçer, Ç. (2000). "Okul öncesi dönem çocuklarının öz-bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 58-65.

Dinçyürek, S. (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". **Marmara Coğrafya Dergisi**, 10.

Dınvar, P. E. (2011). "Travma Sonrası Stres, Dünyaya İlişkin Varsayımlar ve Tanrı Algısı Arasındaki İlişki". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dinga, H., Hana, J., Zhanga, M., Wangb, K., Gongc, J., Yanga, S. (2017). "Moderating and mediating effects of resilience between childhood trauma and depressive symptoms in Chinese children". **Journal of Affective Disorders**, 130-135.

Duncan, R. D., Saunders B. E., Kilpatrick D. G., Hanson R. F., Resnick H. S., (1996). "Childhood Physical Assault as a Risk Factor for PTSD, Depression, and Substance Abuse: Findings From a National Survey". **American Journal of Orthopsychiatry**, 66 (3).

Draper, B., Pfaff, J., Pirkis, J., Snowdon, J., Lautenschlager, N., Wilson, I. & Almeida, O. (2008). "Long-term effects of childhood abuse on the quality of life and health of older people: Results from the depression and early prevention of suicide in general practice Project". **Journal of the American Geriatrics Society**, 56, 262-271

Eftekin, P. (2015). "Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Erciyes Üniversitesi.

Erkan, S. (2010). "Deprem Yaşayan ve Yaşamayan Okul öncesi Çocukların Davranışsal/Duygusal Problemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi". **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28, 55-66.

Fırat, S. & Baskak, B. "Gelişimsel Travmanın Uzun Dönem Etkileri ve Bunlara Aracılık Eden Nörobiyolojik Mekanizmalar". **Kriz Dergisi**, 20 (1,2,3), 25-41.

Glaser, D. (2005)." Child Maltreatment". **Psychiatry**, 53-57.

Glaser, D. (2008). "Child Maltreatment". **Psychiatry**, 295-298.

Glaser, D. (2002). "Emotional abuse and neglect (psycholgical maltreatment): a conceptual framework". **Child abuse & neglect**, 697-714.

Gleason, K. A., Oi-man, K., ve Hughes, J. N. (2007). "The short-term effects of grade retention on peer relations and academic performance of at-risk first graders". **The Elementary School Journal**, 107(4), 327–340. 28

Gilbert R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., Glaser D. & MacMillan, H. L. (2009). "Recognising and responding to child maltreatment". 167-180. doi: 10.1016/S0140-6736(08)61707-9.

Goldsmith, R. & Freyd, J. J. (2005). "Awareness for emotional abuse". **Journal of Emotional Abuse**, 5(1), 95– 123

Gül, S. K., Güneş, İ. D., (2009). "Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet". **Sosyal Bilimler Dergisi,** Cilt:11 Sayı:1.

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

Gürgen, A., (2017). "Alkol Kullanım Bozukluğu Olan Hastalarda Çocukluk Çağı Travmaları ve Duygu Düzenleme Güçlüğünün Araştırılması: Kesitsel Kontrollü Çalışma". Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.

Güner İ. Ş., Güner S. & Şahan M. H. (2010). "Çocuklarda Sosyal ve Medikal Bir Problem; İstismar". **Van Tıp Dergisi**, 17(3), 108-113.

Hacıoğlu, M., Gönüllü, O., Kamberyan, K. (2002). "Travma Sonrası Stres Bozukluğu Tanısının Gelişimi Üzerine Bir Gözden Geçirme". **Düşünen Adam**. 15(4), 210- 214.

Hançer M., Tanrısevdi A. (2003). "Sosyal Zekâ Kavramının Bir Boyutu olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme". **C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, 27(2), 211-225.

Hart S. N. & Glaser, D. (2011). "Psychological maltreatment-Maltreatment of the mind: A catalyst for advancing child protection toward proactive primary prevention and promotion of personal well-being". **Child Abuse & Neglect,** 758-766. doi: 10.1016/j.chiabu.2011.06.002.

Hilyard, K. L. & Wolfe, D. (2002). "Child neglect: developmental issues and outcomes". **Child Abuse & Neglect,** 679-695.

Hopfinger, L., Berking, M., Bockting, C. L. H., & Ebert, D. D. (2016). "Emotion Regulation Mediates the Effect of Childhood Trauma on Depression". **Journal of Affective Disorders**, 189-197. doi: 10.1016/j.jad.2016.03.050.

İbiloğlu, A. O., (2012). Aile İçi Şiddet. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4(2), 204-222. doi:10.5455/cap.20120413.

İman ED., (2015). "Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile empatik eğilim, sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişki". **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,** 5, 235-256.

İkiz, T. (2010). **Psikanalitik Yönelimli Klinik Görüşmeler**, Ankara: Bağlam Yayınları.

Jimerson, S. R. ve Ferguson, P. (2007). "A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence". **School Psychology Quarterly**. 22 (3), 314-339.

Kandel, P., R. Kunwar, R., Karki, S., D. Kandel, D., Lamichhane P. (2017). "Child maltreatment in Nepal: prevalence and associated factors". **Public Healthy**, 151, 106-113.

Kandır, A. & Alpan, Y., (2008). "Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi". **Aile ve Toplum Dergisi**, 4 (14).

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

Kaşıkçı Ş. (2014). "*Ergenlik Döneminde Riskli Sağlık Davranışları"*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kara, B., Biçer, Ü., Gökalp, A. S. (2004). "Çocuk İstismarı". **Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi**, 47, 140-151.

Kent, A. & Waller, G. (1998). "The Impact of childhood emotional abuse: An extension of the child abuse and trauma scale". **Child Abuse & Neglect**, 22(5), 393-399.

Kurtulan B., (2015). "Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Beceriler ile Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Küçükkaragöz, H., Akay, Y., Canbulat, T. (2011). "Bir Grup İlköğretim Öğrencisinin Bazı Psiko-sosyal Değişkenlere Göre Empatik Beceri Düzeyleri". **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(2), 88-100.

Koç, M. (2004). "Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri". **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17, 231-256.

Labella M. H., Mastel A. S (2018). "Family influences on the development of aggression and violence". **Child Abuse and Neglect,** vol. 64, 64-79.

Lindströma, M., Rosvalla M. (2016). "Parental separation in childhood and self-reported psychological health: A population-based study". **Psychiatry Research,** 246, 783-788.

Pianta, R. C. (2017). **Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi**. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Shallcross S.,(2015). "Learning Soft Skills in Childhood Can prevent Harder Problems". http://www.egitimpedia.com/duygusal-becerileri-cocuklukta-ogrenmek-gelecekte-daha-buyuk-problemleri-onleyebilir/, erişim tarihi: Ocak 2016.

Sun J., Patel F., Rose-Jacobs R., Frank D. A., Black M. M., Chilton M., (2017). Mothers' "Adverse Childhood Experiences and Their Young Children's Development". **American Journal of Preventive Medicine**, 882-891.

Martin A. J., Steinbeck K. (2017). "The Role of Puberty in Students' Academic Motivation and Achievement. Learning and Individual Differences". **Child Abuse & Neglect,** 37-46.

Mihaeal, T. I. (2015). "Promoting the Emotional Welbeing of Preschoolers". **Social and Behavioral Sciences**, 509-513.

Miu, A. C., Bîlc, M. I., Bunea, L., Szentágotai-Tătar, A. (2017). "Childhood trauma and sensitivity to reward and punishment: Implications for depressive and anxiety symptoms". **Personality and Individual Differences**, 119, 134-140.

Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E. & Herbinson, G. P. (1996). "The long-term Impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study". **Child Abuse & Neglect**, 20(1), 7-21.

Parman, T. (2010). **Ergenliğin Yüzleri**. Ankara: Bağlam Yayıncılık.

Parman, T. (2017).**Ergenlik ve Ötesi**. Ankara: Bağlam Yayıncılık.

Pelendecioğlu, B., Bulut, S. (2009). "Çocuğa Yönelik Aile İçi Fiziksel İstismar", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi,** 9(1), 49-62.

Povey J., vd (2016). "Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership", **Child Abuse & Neglect,** 128-141.

Rapoza, K. A., Wilson, D. T., Widmann, W. A., Riley, M. A., Robertson, T. W., Maiello, E., ve ark. (2014). "The relationship between adult health and childhood maltreatment, as moderated by anger and ethnic bacground". **Child Abuse & Neglect**, 38(3), 445-456.

Reback, R. (2010). "Schools' Mental Health Services and Young Children's Emotions Behavior, and Learning", **Child Abuse & Neglect**, 29(4), 698-725.

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., Antaramian, S., (2008). "Engagement as Flourishing: The Contribution of Positive Emotions and Coping to Adolescents' Engagement at School and with Learning", **Child Abuse & Neglect**, 45(5). doi: 10.1002/pits.20306 Published online in Wiley InterScience.

Rustin, M. P. (2003). "Learning about emotions: the Tavistock approach". **European Journal of Psychotherapy & Counselling**, 6 (3), 187-208. doi: 10.1080/0967026042000269665

Saçkes M. (2013). "Priorities for Developmental Areas in Early Childhood Education: A Comparison of Parents' and Teachers' Priorities". DOI: 10.12738/estp.2013.3.1634

Sarıoğlu, F. C., (2014). "Travmatik Olayların Psikolojik Sonuçlarının Diğer Güç Yaşam Deneyimlerinden Farkı: Toplum Temelli Bir Çalışmanın Bulguları", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Schneider, W. (2017). "Single mothers, the role of fathers, and the risk for child maltreatment", **Children and Youth Services Review**, 81, 81-93.

Stoica A. M., Rocoa M., (2013). "The Role of the Emotional Intelligence in Kindergarden Children's Development". **Social and Behavioral Sciences**, 150-154.

Sungur, M.Z. (1999). "İkincil Travma ve Sosyal Destek". **Klinik Psikiyatri,** sayı: 2.

Sokullu, A. F., (2013). "İstismar Mağdurları Çocukların Suç Sonrası Sorunları ve Hukuksal Korunmaları". **Hukuk Araştırmaları Dergisi**, 2(19), 3-15.

Şahin, F. T. & Özyürek, A. (2008). "5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi". **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(3), 395-414.

Şar, V., Özturk E, & İki kardeş E. (2012). "Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeğinin Türkçe Uyarlamasının Geçerlilik ve Güvenilirliği", **Türkiye Klinikleri**, 32(4).

Turhan, E., Sangün, Ö., & İnandı, T. (2006). "Birinci Basamakta Çocuk İstismarı ve Önlenmesi". **Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi (Sted)**. 15 (9), 153-157.

Tıraşçı, Y. & Gören, S. (2007). "Çocuk istismarı ve ihmali". **Dicle Tıp Dergisi**, 34 (1), 70-74.

Ovayolu, N., Uçan, Ö. & Serindağ, S. (2007). "Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri". **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, 2 (4).

Örsel, S., Karadağ, H., Karaoğlan Kahiloğulları, A., Akgün Aktaş, E. (2011). "Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi". **Anatolian Journal of Psychiatry**, 12, 130-136.

Ovayolu, N., Uçan, Ö., Serindağ, S. (2007). "Çocuklarda Cinsel İstismar ve Etkileri". **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, 2(4), 13-22.

Örsel, S., Karadağ, H., Kahiloğulları, A. K., Aktaş E. A., (2011). "Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ilişkisi". **Anatolian Journal of Psychiatry**, 12, 130-136.

Özmert, E. N. (2006). "Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi-III". **Aile, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi**, 49, 256-273.

Uçar, S. P., (2016). "Çocukluk Çağı Travmaları ve Bipolar Bozukluk İlişkisinin İncelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). "Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler", **Kuramsal Eğitimbilim**, 3(2), 118-134.

Üney, B. M., (2014). "Ergenlik dönemi Obezitesinde Ruhsal İşleyişin Değerlendirilmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Van Der Kolk, B. (2015). **The Body Keeps the Score. Braini Mind and Body in the Healing of Trauma.** New York: Penguin Books.

Walter, S., (2016). "Early Experiences in the Neurosequential Model in Education". http://www.teacherresearch.ca/blog/article/2016/10/30/314-early-experiences-in-the-neurosequential-model-in-education

Weathers, F., Keane, T. (2007). "The Criterion A Problem Revisited: Controversies and Challenges in Defining and Measuring Psychological Trauma". **Journal of Traumatic Stress**, 20(2), 107-119.

Yalçın, N. (2010). "Çocuk İstismarı". Yüksek lisans projesi Erişim tarihi: 28 Şubat 2018. https://cocukhaklari.wordpress.com/hakkinda/cocuk-istismari-tarihcesi-ve-tanimi/

Yüksel, A., (2009). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileriyle Aile İşlevleri ve Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25,

Youell, B., (2006). **Öğrenme İlişkileri Eğitimde Psikanalitik Düşünce**. Göver Kazancıoğlu, Alper Şahin (Ed.). Ankara: Bağlam.

Zins, J. E, Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J. (2004). "Building academic success on social and emotional learning. Building Academic Success on Social and Emotional Learning". New York & London.

Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Erocal Kora, M., Alyanak, B. (2001). "Çocukluk Dönemi İstismar ve İhmalinin Olası Sonuçları". **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 2(2), 69-78.

7. EKLER

EK-1: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın katılımcı,

Bu çalışma, T.C. Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı tezi kapsamında Yrd. Doç. Dr. Özden Bademci danışmanlığında Münevver Çaycı tarafından yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı; çocukluk travmalarının duygu akademik performans üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Size sunulan anketlerde geçen soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Soruları sizi en doğru şekilde yansıtacağını düşündüğünüz şekilde cevaplayınız. Vereceğiniz cevaplar çalışma sonuçlarının güvenirliği açısından önemli olduğu için soruları cevaplarken kimseden yardım almayınız. Çalışmada toplanan veriler, bireysel değil bütün olarak değerlendirilecektir. Çalışmadaki sorularda sizden kimliğinize yönelik kişisel bilgiler istenmemektedir. Verileriniz kesinlikle gizli tutulacak ve çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılım sırasında sorulardan veya herhangi bir başka nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz katılımdan istediğiniz zaman vazgeçme hakkınız bulunmaktadır. Bununla birlikte, çalışmanın geçerliliği için bütün soruların yanıtlanması oldukça önemlidir. Çalışmanın sonucu hakkında bilgi almak ve çalışmayla ilgili herhangi bir görüş bildirmek ya da soru sormak isterseniz Münevver Çaycı (caycimunevver@gmail.com) ile irtibat kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya yaptığınız değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Çalışmayla ilgili verilen önemli bilgileri okudum ve gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Tarih ..../…./ 20… İmza:

EK-2: Demografik Bilgi Formu

1. Doğum tarihi:

2. Doğum yeri:

3. Yaşamın çoğunu geçirdiği yer: Köy … Kasaba … Şehir … Büyükşehir ….

4. Kaçıncı sınıftasınız?

Yaşı Doğum yeri Mesleği Eğitimi

1. Yok
2. İlkokul
3. Ortaokul
4. Lise
5. Üniversite Hayatta mı?

Evet/Hayır Medeni Durumu

Evli/Dul/Boşanmış

5. Annenin

6. Babanın

7. Kardeşiniz var mı ? Evet …. Hayır ….

8. Evet ise kaç kardeşsiniz ? .....

9. Evde kaç kişi yaşamaktasınız ? ……

10. Evde kimler ile birlikte yaşamaktasınız ? Anne …. Baba….. Kardeşler ….

Büyükanne & Dede….. Diğer : …..

11. Şu anda bir işte çalışıyor musunuz ? Evet ….. Hayır …..

12. Şimdiye kadar bir işte çalıştınız mı ? Evet… Hayır…..

13. Evet ise nelerdir?.....……

14. Evde kendinize ait bir odanız var mı ? Evet …… Hayır ……

15. Hayır ise kimlerle paylaşmaktasınız ? Kardeş…. Ebeveyn….. Büyükanne&Dede….. Diğer……...

16. Geçirdiğiniz önemli bir hastalık var mı ? Evet … Hayır …

17. Evet ise nedir?.....

18. Şu anda devam eden bir tedaviniz var mı ? Evet…. Hayır……

19. Evet ise kullandığınız ilaç veya benzeri tedavi araçları nelerdir?.....

20. Sevdiğiniz dersler nelerdir ? Sosyal Bilimler…. Türkçe ….. Matematik…. Fen Bilimleri…. Diğer : .....

21. Hangi mesleği seçmek istersiniz ?.....

22. Anne-babanız eğitiminize devam etmenizi destekliyorlar mı?

Evet….. Hayır…….

23. Anne-babanız meslek seçiminiz konusunda baskı yapıyorlar mı?

Evet…… Hayır…..

24. Boş zamanlarınızı nasıl değerlendirirsiniz? Arkadaşlar…. Aile…….. İnternet……. Spor…… Müzik …… Bilgisayar Oyunu …….. Diğer:.....
.

25. Sınıf tekrar durumunuz var mı? Evet…….. Hayır…….

26. Başarısız olduğunuz dersleriniz var mı? Evet…….. Hayır…….

27. Başarısız sonuçlar aldığınız dersler var mı? Evet ……. Hayır…….

Evet ise kaç tane?.....

28.Sınıf tekrarı yaptınız mı? Evet…… Hayır……..

Evet ise kaç defa?.....

29. Devamsızlığınız kaç gün?.....

30. Ortalamanız kaçtır?.....

31. Disiplin suçu aldınız mı? Evet…… Hayır…….

Evet ise kaç defa?.....

32. Sınıftaki arkadaşlarıma göre genel olarak ……

A)Daha başarısızım B)hepsi ile aynıyım C) Daha başarılıyım

33)En düşük notunuz kaçtır?.....

34)En yüksek notunuz kaçtır?.....

35) Cinsiyetiniz: kadın erkek

EK-3: Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği

Bu sorular çocukluğunuzda ve ilk gençliğinizde (20 yaşından önce) başınıza gelmiş olabilecek bazı olaylar hakkındadır. Her bir soru için sizin durumunuza uyan rakamı daire içerisine alarak işaretleyiniz. Sorulardan bazıları özel yaşamınızla ilgilidir; lütfen elinizden geldiğince gerçeğe uygun yanıt veriniz.

Yanıtlarınız gizli tutulacaktır.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

Çocukluğumda ya da ilk gençliğimde…

1. Evde yeterli yemek olmadığından aç kalırdım.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

2. Benim bakımımı ve güvenliğimi üstlenen birinin olduğunu biliyordum.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

3. Ailemdekiler bana "salak", "beceriksiz" ya da "tipsiz" gibi sıfatlarla seslenirlerdi.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

4. Anne ve babam ailelerine bakamayacak kadar sıklıkla sarhoş olur ya da uyuşturucu alırlardı.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

5. Ailemde önemli ve özel biri olduğum duygusunu hissetmeme yardımcı olan biri vardı.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

6. Yırtık, sökük ya da kirli giysiler içerisinde dolaşmak zorunda kalırdım.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

7. Sevildiğimi hissediyordum.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

8. Anne ve babamın benim doğmuş olmamı istemediklerini düşünüyordum.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

9. Ailemden birisi bana öyle kötü vurmuştu ki doktora ya da hastaneye gitmem gerekmişti.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

10. Ailemde başka türlü olmasını istediğim bir şey yoktu.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

11. Ailemdekiler bana o kadar şiddetle vuruyorlardı ki vücudumda morartı ya da sıyrıklar oluyordu.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

12. Kayış, sopa, kordon ya da başka sert bir cisimle vurularak cezalandırılıyordum.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

13. Ailemdekiler birbirlerine ilgi gösterirlerdi.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

14. Ailemdekiler bana kırıcı ya da saldırganca sözler söylerlerdi.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

15. Vücutça kötüye kullanılmış olduğuma (dövülme, itilip kakılma vb.) inanıyorum.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

16. Çocukluğum mükemmeldi.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

17. Bana o kadar kötü vuruluyor ya da dövülüyordum ki öğretmen, komşu ya da bir doktorun bunu fark ettiği oluyordu.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

18. Ailemde birisi benden nefret ederdi.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

19. Ailemdekiler kendilerini birbirlerine yakın hissederlerdi.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

20. Birisi bana cinsel amaçla dokundu ya da kendisine dokunmamı istedi.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

21. Kendisi ile cinsel temas kurmadığım takdirde beni yaralamakla ya da benim hakkımda yalanlar söylemekle tehdit eden birisi vardı.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

22. Benim ailem dünyanın en iyisiydi.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

23. Birisi beni cinsel şeyler yapmaya ya da cinsel şeylere bakmaya zorladı.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

24. Birisi bana cinsel tacizde bulundu.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

25. Duygusal bakımdan kötüye kullanılmış olduğuma (hakaret, aşağılama vb.) inanıyorum.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

26. İhtiyacım olduğunda beni doktora götürecek birisi vardı.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

27. Cinsel bakımdan kötüye kullanılmış olduğuma inanıyorum.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

28. Ailem benim için bir güç ve destek kaynağı idi.

1. Hiç Bir Zaman 2. Nadiren 3. Kimi zaman 4. Sık olarak 5. Çok sık

EK-4. Empati Ölçeği

EK-4. Empati Ölçeği

1.	Başka birisi sohbete katılmak istediğinde bu durumu kolaylıkla anlayabilirim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
2.	Hayvanları insanlara tercih ederim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
3.	Güncel eğilimler ve modayı takip etmeye çalışırım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
4.	Benim kolaylıkla anladığım şeyleri anlamadıklarında, onlara açıklama yapmak bana zor gelir.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
5.	Çoğu gece rüya görürüm.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
6.	Diğer insanlarla ilgilenmekten hoşlanırım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
7.	Problemlerimi diğerleri ile tartışmaktansa kendi başıma çözmeye çalışırım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
8.	Sosyal ortamlarda ne yapacağımı bilmekte zorlanırım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
9.	Sabahları günün kendimi en iyi hissettiğim vaktidir.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
10.	İnsanlar sıklıkla tartışmada kendi görüşümü söylerken çok ileri gittiğimi söylerler.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
11.	Bir arkadaşımla buluşmaya geç kalırsam bu durumdan çok rahatsız olmam.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
12.	Arkadaşlıklar ve ilişkiler benim için çok zordur, bu nedenle onlarla canımı sıkmam.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
13.	Ne kadar küçük olursa olsun, asla kuralları/kanunları çiğnemem.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
14.	Bir şeyin kaba ya da nazik olup olmadığına karar vermek bana sıklıkla zor gelir.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
15.	Sohbet sırasında dinleyenin ne düşünüyor olabileceğinden çok kendi fikirlerime odaklanma eğilimindeyimdir.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
16.	Sözlü şakalardansa el şakalarını tercih ederim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
17.	Hayatı gelecekten çok bugün için yaşarım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
18.	Çocukken ne olacağını görmek için solucanları kesmeyi severdim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
19.	Eğer bir kişi bir şey söylüyor fakat görünürde söylediğinden başka bir şeyi kastediyorsa bunu çok çabuk kavrarım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
20.	Ahlaki konularda çok katı fikirlerim vardır.	Kesinlikle	Sıklıkla	Bazen	Kesinlikle

	katılıyorum	katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum
21. Bazı şeylerin insanları neden çok üzdüğünü anlamak benim için zordur.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
22. Kendimi başka birinin yerine koymak benim için kolaydır.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
23. İyi davranışların bir ailenin çocuğuna öğreteceği en önemli şey olduğunu düşünürüm.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
24. Anlık kararlarla bir şeyler yapmayı severim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
25. Bir kişinin nasıl hissedeceğini tahmin etmekte iyiyimdir.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
26. Gruptan bir kişinin kendini huzursuz ya da mahçup hissettiğini çok çabuk fark ederim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
27. Başka birinin güceneceği bir şey söylersem, bu durumun benim değil onların problemi olduğunu düşünürüm.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
28. Eğer birisi yeni saç kesimini nasıl bulduğumu sorarsa, beğenmemiş de olsam doğruyu söylemeyi tercih ederim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
29. Neden bazılarının tek bir söz ile gücenebileceğini anlayamam.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
30. İnsanlar sıklıkla sağımın solumun belli olmadığını söylerler.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
31. Herhangi bir sosyal faaliyette ilgi odağı olmayı severim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
32. Ağlayan insanları görmek beni üzmez.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
33. Politika hakkında tartışmalara katılmayı severim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
34. Kötü bir niyetim olmamasına rağmen son derece açık sözlü biriyim ve bazı insanlar bunu kabalık olarak görüyor.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
35. Sosyal ortamlarda ne yapacağımı bilmekte zorlanmam.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
36. İnsanlar onların nasıl hissettiklerini ve ne düşündüklerini anlamada iyi olduğumu söylerler.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
37. İnsanlarla konuşurken kendimle ilgili şeylerden çok onlarla ilgili konulardan bahsetmeye eğilimliyimdir.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
38. Bir hayvanı acı içinde görmek beni mutsuz eder.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
39. Diğer insanların düşüncelerinden etkilenmeden kararlar verebilirim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
40. O gün için planladığım her şeyi yapmadan rahatlayamam.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
41. Ben konuşurken birisi ilgilenir ya da sıkılırsa bunu kolayca anlarım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
42. Haberlerde acı çeken insanlar gördüğümde mutsuz olurum.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

43.	Arkadaşlarım çoğunlukla problemlerini bana açarlar çünkü benim çok anlayışlı birisi olduğumu söylüyorlar.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
44.	Eğer birini rahatsız ediyorsam, o kişi bunu bana söylemese bile ben bunu anlarım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
45.	Sürekli yeni hobilere başlarım ama onlardan kolaylıkla sıkılıp başka şeyler aramaya yönelirim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
46.	İnsanlar bazen çok fazla alay edip ileri gittiğimi söylerler.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
47.	Gerçekten büyük bir hızlı trene binecek olsaydım çok sinirli ve tedirgin olurdum.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
48.	Nedenin anlayamama rağmen insanlar çoğu kez duygusuz biri olduğumu söylerler.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
49.	Eğer gruba yeni birisi katılırsa ortamla kaynaşmak için çabalaması gereken odur.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
50.	Bir filmi genellikle karakterlerin duygularına kendimi kaptırmaksızın izlemeyi beceririm.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
51.	Günlük yaşamda organize olmayı çok severim ve sıklıkla yapmam gereken gündelik işlerin bir listesini çıkarırım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
52.	Başka birinin belli bir durumda ne hissettiğini kolayca anlayabilirim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
53.	Risk almayı sevmem.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
54.	Karşımdaki kişinin ne hakkında konuşmak isteyebileceğini kolaylıkla tahmin edebilirim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
55.	Birisinin gerçek duygularını saklıyor olduğunu anlayabilirim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
56.	Karar vermeden önce destekleyen ve karşıt olan yönleri tartarım.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
57.	Sosyal ortamlarda doğru davranabilmeyi çaba harcamaksızın başarabilirim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
58.	Birisinin ne yapacağını tahmin etmekte iyiyimdir.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
59.	Arkadaşlarımın problemleri olduğunda, duygusal olarak etkilenirim.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
60.	Diğer kişilerin bakış açılarına katılmasam da genellikle değer veririm.	Kesinlikle katılıyorum	Sıklıkla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Münevver ÇAYCI

Maltepe Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı

Doğum Yeri ve Tarihi : Kastamonu/Tosya, 02.09.1987

E-mail :caycimunevver@gmail.com

Eğitim Bilgileri

Lisans (2009-2016) :Yeditepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü

Projeler

Risk Altındaki Lise Öğrencileri ile Akran Danışmanlığı ve Aile Üyelerine Yönelik Psikolojik Destek Görüşmeleri Yapma (2016-2017): Maltepe Üniversitesi SOYAÇ Liseden Üniversiteye Gençler Birlik Projesi

Yabancı Diller

İngilizce :Orta-Üst Seviye