



## Emotional Abuse Experienced by Prospective Psychological Counselors in Educational institutions and Its Reflections: A Qualitative Study<sup>\*,\*\*</sup>

İrem ŞAHİN YOLUK<sup>a\*</sup>(ORCID ID - 0000-0001-7146-0205)

Songül Sonay GÜÇRAY<sup>b</sup>(ORCID ID - 0000-0001-6617-3850)

<sup>a</sup>Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye

<sup>b</sup>Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cufej.891180

Article history:

Received 04.03.2021

Revised 09.03.2022

Accepted 10.03.2022

Keywords:

Emotional abuse,  
Educational institutions,  
Prospective psychological  
counselors

### Abstract

Emotional abuse by teachers and other school staff is considered to affect an individual's adult life experiences at least as much as the abuse by parents in childhood. This study investigated the adult life reflections of previous emotional abuse experienced by prospective psychological counselors in educational institutions using qualitative research methods. The participants were 18 senior undergraduate students (11 females and 7 males) enrolled in a university located in the Mediterranean region. Data were collected through a "Semi-Structured Interview Form" and the "Personal Information Form" prepared by the researchers to collect data about the participants' socio-demographic characteristics. Data were analyzed using content analysis method, a qualitative data analysis method, and the findings are presented as themes including (1) subjective reflections of emotional abuse, (2) reflections of emotional abuse on the individual's family and friend relationships, (3) reflections of emotional abuse on the individual's education life, (4) contribution of emotional abuse and obstructive factors in the individual's life, and (5) self-representation that might have been generated if emotional abuse had not been experienced. The results of this study showed that individuals who were exposed to emotional abuse by teachers and school administrators in educational institutions carried the reflections of these experiences for a long time and continued to do so. Even if the individual was supported by his/her family and environment, multiple reflections of the emotional abuse were reported on the individual's emotions, thoughts, and behaviors.

Research Article

## Psikolojik Danışman Adaylarının Eğitim Kurumlarında Maruz Kaldığı Duygusal İstismar ve Yansımaları: Nitel Bir Çalışma

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.891180

Makale Geçmişi:

Geliş 04.03.2021

Düzeltilme 09.03.2022

Kabul 10.03.2022

Anahtar Kelimeler:

Duygusal istismar,  
Eğitim kurumları,

### Öz

Çocukluk çağında ebeveyn tarafından maruz kalınan duygusal istismar yetişkinlikteki yaşantıları ne kadar etkilerse öğretmen ve diğer okul personeli tarafından maruz kalınan duygusal istismarın da en az o kadar etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının geçmişte eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismarın yetişkinlik yaşamlarına yansımaları nitel araştırma metodları aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmaya Akdeniz bölgesinde bulunan bir üniversitede eğitim-öğretime devam etmekte olan 18 lisans son sınıf öğrencisi (11 kadın, 7 erkek) katılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" ve katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla "kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Toplanan veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve bulgular temalar hâlinde

\*This study was presented as an "poster presentation" at the 3rd International Congress on Child Protection in Ordu between 30th September-3rd October 2018.

\*\*This study is a part of İrem Şahin Yoluk's master's thesis, which was accepted by Çukurova University, Social Sciences Institute in December 2017.

\* Author:isahin@cu.edu.tr

Psikolojik danışman adayları.

sunulmuştur: (1) duygusal istismarın öznel yansımaları, (2) duygusal istismarın bireyin aile ve arkadaş ilişkilerine yansımaları, (3) duygusal istismarın bireyin eğitim-öğretim yaşamına yansımaları, (4) duygusal istismarın bireye katkıları ve bireyin yaşamında yarattığı engelleyici unsurlar, (5) duygusal istismara maruz kalınmasaydı oluşabilecek benlik tasarımları. Araştırma sonuçları eğitim kurumlarında öğretmen ve okul yöneticileri tarafından duygusal istismara maruz kalan bireylerin bu yaşantının yansımalarını uzun süre taşıdığına ve taşımaya devam ettiğine işaret etmektedir. Birey, ailesi ve yaşadığı çevre tarafından desteklense de maruz kaldığı duygusal istismarın duygu, düşünce ve davranışları üzerinde çoklu yansımalar yarattığı gözlemlenmiştir.

## Introduction

Emotional abuse, one of the most frequently encountered types of abuse in daily life, is defined as the abuse composed of behaviors making individuals feel that they are worthless, unwanted, unloved, or only of value in meeting another's needs (Brassard et al., 1993). Emotional abuse is a type of abuse that could be perpetrated by not only parents-relatives in the home environment or primary environments but also other individuals in other environments. In addition to the family environment, the place that has the biggest impact on children includes the environment in school or educational institutions (Tomison & Tucci, 1997).

Teachers, who are the representatives of educational institutions for individuals, are role models for helping children to gain academic skills and learning skills as well as social and emotional skills (Benbenishty et al., 2002). Approval of teachers is highly important for students, and teachers' behaviors affect students' attitudes towards school (McEachern et al., 2008). Tomison and Tucci (1997) stated that the school environment had the potential for exposure to teacher-related emotional abuse, and there is little attention paid to this. For instance, teachers who demonstrate inappropriate behaviors towards students do not give confidence to students; they rather cause them to become withdrawn and to experience low motivation (Bomeret et al., 2008). When this significant importance in the child's development is considered, it is highly important for teachers to demonstrate humanistic attitudes by evaluating the consequences of each statement and act (Başar, 2013).

The subjective and emotional well-being of individuals who were exposed to any kind of neglect or abuse in childhood is significantly affected in adulthood due to the trauma they experienced (Gilbert et al., 2009). Children and adolescents who are exposed to emotional abuse demonstrate differences in the levels of depression (Gibbet et al., 2004; Hegarty et al., 2004; Siyez, 2003), self-efficacy (Koçmarlar, 2016; Sofferet et al., 2008), self-respect (Siyez, 2003), academic performance (Azizoğlu, 2009; Doyle, 1997; Slade & Wissow, 2007), and behavior problems. Adults who were exposed to emotional abuse in the past were found to have high levels of social anxiety (Nanda et al., 2016) and depression (Martinet et al., 2014). The most important starting point of this study is that although exposure to emotional abuse in educational institutions is known to have harmful long-term effects on individuals, this issue seems to be neglected in the literature (Slade & Wissow, 2007). Emotional abuse by teachers and other school staff is considered to affect an individual's adult life experiences at least as much as the abuse by parents in childhood (Başar, 2013; Tomison & Tucci, 1997). With this aspect, the education institution could become a risk factor for child neglect and abuse (Shumba, 2011). The education institution could be considered a place where students might be exposed to peer bullying by their peers and physical, emotional, or sexual abuse by teachers (Koçtürk, 2018). The findings of this study are considered to contribute to the literature by revealing the adult life reflections of exposure to emotional abuse in school environments and its consequences in the individual's life.

Different from other studies that investigated the effects of emotional abuse on the individual's life, this study aimed to investigate the phenomenon of emotional abuse in terms of the individual's potential awareness about exposure to emotional abuse in the school environment from pre-school to today, evaluation of the experience from their current understanding, psycho-social effects of the experience, and the consequences for the individual.

This study was conducted with prospective psychological counselors, and the majority of this group work in educational institutions and deal with abuse experiences of students in these institutions;

therefore, higher awareness of the participants about this issue is considered to be of importance so that they can have specific interventions by having foresight about individuals who have these experiences. In addition, this topic was investigated in terms of the emotional abuse experiences of prospective psychological counselors, who are expected to perform the counseling profession effectively in the future. This study is of importance in terms of pioneering the planning of intervention activities for this group. In this regard, the purpose of this study is to make an in-depth analysis of the emotional abuse experienced by prospective psychological counselors in their previous education life, the effect of the emotional abuse on their current psycho-social condition, and the consequences of this experience based on a holistic approach.

## **Method**

### **Research Model**

This study utilized the qualitative design, which has the characteristic of field research in terms of the setting it was conducted (Seyidoğlu, 2016); the study was based on the phenomenological approach, which is one of the qualitative research approaches. Some researchers use the phenomenological approach to have an in-depth understanding of how people experience a phenomenon (Saldana, 2011). In line with this purpose, the study used the phenomenological approach, a qualitative research design, so that the participants could reflect their personal experiences about emotional abuse in school environments with all aspects.

### **Study Group**

The participants of this study were volunteer prospective psychological counselors who reportedly had increased awareness about the emotional abuse phenomenon and the emotional abuse they were exposed to with the proficiency they gained in the professional education process. In this regard, participating prospective teachers in this study are expected to develop an understanding of the effects of previous emotional abuse they experienced in educational institutions on their current life and psychological status.

Data were collected from senior undergraduate students who agreed to participate in the study and who were enrolled the department of Psychological Counseling and Guidance at a university located in the Mediterranean region in the 2016-2017 education year.

Senior students were met in their classes and given information about the study to determine the participants; those who agreed to participate in the study were administered interviews conducted face to face. The study group was composed of 17 participants, 11 females and 7 males. The participants' age ranged from 21 to 37, and the average age was 23,39 years.

### **Data Collection Tools**

Data were collected through the "Personal Information Form" and the "Semi-structured Interview Form" developed by the researcher to collect qualitative data through interviews. The interview questions in the form were formed in light of the related literature as well as the education and experience of field researchers (specialists). The interview form included questions regarding the "emotional abuse experiences in previous schools and the short and long-term multidimensional effects of the emotional abuse experienced". When the interview questions were prepared, special attention was paid to make sure that the questions were easy to understand and that they were not multidimensional or leading (Bogdan & Biklen, 2007). The interview form was sent to two experts who conducted qualitative research in the field of Psychological Guidance and Counseling (PGC) and one expert who conducted research about child neglect and abuse. The interview form was given its final form in light of the feedback received from the experts. The semi-structured interview form was composed of 10 questions five of which included exploratory probing questions.

### **Data Collection**

Before the interviews were conducted, necessary ethical approvals were obtained from the Social Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee. All the interviews were conducted in the

spring semester of the 2016-2017 academic year. The participants to be interviewed were contacted personally and the date and hours were determined for the interviews. The interviews were conducted in the Psychological Counseling Unit of the institution where the researcher was affiliated. Before the interviews started, the participants were informed that the things spoken during the interview would be known only by the researcher, that the participants' identity would be kept confidential when the study is published, that any descriptive characteristics would be kept confidential, and that the responses would be analyzed in groups to obtain a general profile. Besides, since the study collected data by contacting the participants directly, the participants were asked to sign a consent form informing them about the study and indicating their volunteer participation.

With the participant's consent, the interviews were voice-recorded to prevent any data loss. The interview duration ranged between 18 and 55 minutes. The researcher asked the questions in the semi-structured interview form respectively and utilized effective listening skills to encourage the participants to speak.

### **Researcher's Role**

In qualitative studies, the researcher is considered to affect the research process in various ways. Researchers were in intensive and continuous interaction with the participants in this study process, which contained skills in relation to effective listening, asking open-ended questions, arrangement of an appropriate atmosphere to help participants express themselves, and establishment a trust relationship. Such a process is considered to enable to obtain more in-depth data. Besides, while the first researcher held a master's degree in the field of psychological counseling and guidance and continued her Ph.D. education in the same field, the second researcher was an instructor who held a master's and doctorate degree in the same field. Researchers' competence might have contributed to obtaining more in-depth data through therapeutic skills.

### **Data Analysis**

A total of 154-page document was obtained as a result of the transcription of the in-depth interviews conducted with 18 participants; the interviews were administered using a semi-structured form and the transcriptions were performed by the researchers. The analysis of the data obtained was performed using "content analysis" method, one of the qualitative analysis methods.

Written texts obtained from the interviews conducted in the first phase of the analysis were coded according to the content analysis process. In the process of coding and forming themes, another expert receiving Ph.D. courses on qualitative research performed content analysis of some of the related texts by coding and forming themes independently of the researchers. This process showed that the codes and themes determined by the related expert and those of the researcher were consistent with each other. In this way, another person apart from the researcher coded some part of the data, which enabled to minimize the researcher bias caused by a single researcher and to enhance the reliability and validity of the data. For the reliability of the study, expert views were also obtained in the coding and reporting processes.

Direct quotes were used for reporting the participants' views in their plain form, and analysis was performed to find out whether the data were consistent and meaningful as a whole. Direct codes were presented by giving the participants codes as "P1-P18" and the codes were indicated in parenthesis at the end of the related quote. The quotes from the participants' direct utterances were utilized to enhance the validity of the study.

## **Findings**

### **1. Findings about the subjective effects of the emotional abuse experienced by the participants in educational institutions**

Effects of the emotional abuse experienced by the participants in educational institutions on their subjective life were analyzed in three groups, which included problems that emerged in the individual's

life with the experience; emotions that emerged with the experience, and the effect of the experience on the individual's subjective world, behaviors, and characteristics.

Problems that emerged in the individual's life with the experience of emotional abuse were divided into two groups as short-term problems and long-term problems. While the short-term problems caused by the experience were described as physical problems indicated as adaptation problems, asocial behaviors (f=4), crying outburst (f=2), dizziness (f=1), and fever (f=1) as well as fearing the teacher (f=3), demonstrating crime/violence behaviors (f=2), and using slang (f=1) respectively. Long-term effects of the emotional abuse experienced in educational institutions and felt even today were described as difficulty in expressing themselves (f=5), difficulty in participating in the lessons (f=4), belief in the lack of ability to do (f=2), upmanship/ambition (f=2), test anxiety (f=2), difficulty in asserting their rights (f=2), hiding self (f=2), and anxiety/discomfort while participating in the lessons described as tachycardia, trembling, and sweating (f=2), respectively.

The participants described the short- and long-term problems that happened in their lives after the emotional abuse they experienced as follows:

*"I can make myself heard when I face very big injustice, but I cannot make any explanations in small ones. I think that they do not understand even if I do. Even today I feel the same, I do not say anything when I am accused of my doings. I say "they will not understand anyhow"."* (P3)

*"It had so much impact within 1-2 months when I first experienced it. I quit that school and started another school in our current neighborhood. I was familiar with that school, I attended there previously, I knew my friends there, but despite this, I could not speak with my classmates for the first 1-2 months. I could not communicate with them. I was worried and thinking whether the teacher would tell me something. I was going to school with a lot of fear, anxiety, and tension due to the probability of having something missing in my homework. I got over it, but especially the first 1-2 months had so much impact on me."* (P13)

*"In the beginning, I experienced the effects a lot. For instance, because I was a good student at school, I could not recollect myself for days. I had never encountered such a thing before. I was not prepared for this; I remember crying for days. Why did he behave like this? I am not sure why I cried; is it because I thought I was ashamed or is it because my image of a hardworking student was ruined?"* (P17)

Emotions in relation to the emotional abuse experienced in educational institutions were classified according to Carkhuff (2014), which included the categories of weak, sad, angry, surprised/confused. The participants described their emotions after the exposure to emotional abuse in educational institutions as follows:

*"When I think about the emotions it caused, I remember I felt hurt, broken, and ashamed because it happened in front of all the class. I felt ashamed. I felt incompetent, like I knew nothing, or had the idea that I could never achieve that course, or I cannot understand it, etc."* (P1)

*"Before the lessons of the teachers I mentioned, I used to go to school with a combination of feelings of fear and anxiety: "What will happen? Will the teacher tell me something?" These emotions cause tension and might force one to step back."* (P6)

*"Mainly anger, and the feeling of being accused. But it turned into anger because it was injustice. You are subjected to injustice and cannot prove it. I guess when it continued, success also decreased. I do not know; I did not think much about it."* (P8)

When the effect of the abuse experience was analyzed in terms of the individual's subjective world, behaviors, and characteristics, these effects could be collected under two main categories as relational and intrinsic. The relational category was divided into two categories as negative effects on assertiveness and beliefs about social acceptance. The negative effect on the assertiveness category was indicated as failing to be sociable, failing to defend/seek rights, withdrawing self, being strict/reactional, being obedient, and avoiding having eye contact with individuals who are stuck in a difficult situation,

respectively. As for the beliefs about social acceptance sub-category of the relational category, it included responses such as fear of exclusion/rejection, social anxiety, prejudices about teachers, and need for making self be loved by students, respectively.

The participants' statements about the effect of the emotional abuse regarding the relational aspect on their subjective world, behaviors, and characteristics were as follows:

*"I will not be accepted. Sometimes I think I am not accepted. Some of my teachers love me a lot here, some others are negative, I mean I am not accepted. "You are not one of us..." Sometimes I feel like I am isolated, but I am getting over it... and failure occasionally comes and goes" (P2)*

*"It makes me more submissive. I do not always like being submissive. How can I say...? It sometimes makes me restless. It also affected my personality. I can make myself heard in case of big injustice, but I cannot in small ones. In the past, I even could not say anything even in big injustice." (P3)*

*"For instance, I may say I can't be bothered to tell something there in group experiences, but I guess I am scared. I feel shy to tell something. I keep myself in the background. I think I should let others speak, and I can speak if there is any time left. I guess I would not be able to speak there even if I have a problem. There are these kinds of effects. I cannot disclose." (P11)*

The effect of emotional abuse experienced in educational institutions on the individual's subjective world, behaviors, and characteristics theme was divided into two categories and positive and negative effects. The negative effect sub-category includes introversion, low self-confidence/sense of self, fear of making mistakes/being misunderstood, feeling weak/unsuccessful, and indecision respectively while the positive effects category included feeling adequate/strong, feeling having learned something/strengthened, being a fighter, being initiative, and claiming rights/intolerance to unfairness, respectively.

The participants' statements about the internal aspect of the effect of emotional abuse they experience in educational institutions on their subjective world, behaviors and characteristics are as follows:

*"I call myself a fighter. I believe that I can endure many things in life for my education life. I also believe that I could overcome them positively. If I had had only positive experiences, I do not think I would be so strong today; I mean instead of being spoiled, it is better to have a bad start but have a good process later. I believe I am in a good condition now. Until high school was over, I was telling myself: what am I doing here? I guess my perfectionist side makes me think so. I could have done better; I had the idea that I would have been loved more if I had succeeded to be in a better school. But our teachers in high school were relatively less discriminatory. Of course, there were exceptions, but I was in a democratic environment. My university life was a turning point, I have found myself and I have received very nice responses from my teachers." (P9)*

*"As I said, I have an excessive lack of confidence in my life. For instance, everyone writes their names for doing a presentation in the classroom, I am always the last one. If there is a probability of not doing the presentation, I hold onto that probability with all my strength. I have difficulty speaking in front of people." (P11)*

*"Let me explain the effect this way... For instance, I express my thoughts when I am sad about an issue or when I encounter a problem; my friends are surprised, they say "how did you tell such a thing to a teacher?" Yes, s/he is a teacher, but I try to watch the respect lines. I am not letting people do injustice to me. Or when someone tells something to my friends, I do not hesitate, and tell them what I need to say. I have no dilemma." (P16)*

## **2. Findings about the effects of emotional abuse experienced in educational institutions on individuals' family and friend relationships**

The family dimension category was divided into two categories as family and children. The effects of the emotional abuse experienced in educational institutions on the family were divided into two

categories that included supportive and constructive parent attitudes (f=7) and negative approaches and behaviors towards the child (f=14). Negative attitudes and behaviors towards the child included protective parent attitudes (f=3), believing that the child would fail (f=3), low expectations from the child (f=3), distrust in the child (f=2), accusive attitudes towards the child (f=2), and neglecting behaviors towards the child (f=1).

Some of the participants described the effects of emotional abuse on family relationships as follows:

*“Well, my family was always hearing complaints from my teachers. They were saying “he is very active, he never stops”, etc. My mother was angry with me, saying why I made her hear such things. My father was also angry with me, saying “Why don’t you obey?”, etc. I think all these caused them to develop prejudices against me.”(P5)*

*“No changes happened, they actually supported me. When I talked about this problem, my family knew that I was not such a person. Back then, since my mother was working, my father was at home and thus I communicated with him more. My father told me that I was not such a person. They supported me; they told me that it happened just once, and it did not have to happen all the time.” (P13)*

When the effects of the emotional abuse experienced in education were analyzed in terms of the family aspects and the effects on the child, the themes mentioned by the participants included insecurity in parents (f=4), reactional attitudes towards parents (f=3), protecting sibling(s) (f=2); and strengthening family ties (f=1). In addition, some of the participants (f=4) stated that the emotional abuse experienced in educational institutions had no effects on family contexts.

The participants’ views about the effects of emotional exposure experienced in educational institutions on their family relationships and in terms of the effects on the child are as follows:

*“Especially with my mother... I started thinking that my mother was messing with everything. For instance, when we were going out together, she told me to wear something and I was just doing the opposite. I told her to leave me alone and do things by myself. If she had not come then, I would have found a way to talk with the teacher. I might have handled it, but she immediately came and talked with the teacher... Typical parents’ reaction in our environment. I started treating her very harsh. I began paying more attention to my siblings. My little brother was enrolled in Grade 1 when I was enrolled in Grade 5. His teacher was also a little bit strict. I was grumbling a lot when I was at home, and one month later my brother even quit school.” (P4)*

*“I began to quarrel when I was in high school. Particularly during the adolescence period, I began to quarrel with my family. I think all these were caused by that experience. I mean of course, an adolescent discusses appropriately, but it began to be so mechanical that quarrels became my daily routine. (P12)*

*“I honestly do not think it affected my family relationships because my relationship with my family is quite good now, particularly with my mother.” (P15)*

When the emotional abuse experienced in education environments was analyzed in terms of friend relationships, the participants were found to mention short-term and long-term effects.

The short-term effects included isolation/exclusion (f=7), breakdown in friend relationships (f=4), and accusation (f=2), respectively. Long-term effects of the emotional abuse experienced in educational institutions on friends were divided into two categories that included positive and negative effects. Long-term negative effects in terms of friends included difficulty in establishing friendships/low self-confidence (f=7), limited friend relationships (f=6), lack of confidence in friend relationships (f=3), and a slowdown in social development (f=1). Long-term positive effects of the emotional abuse experienced in educational institutions were indicated as commitment in friend relationships (f=2).

The participants’ views about the effects of the emotional abuse experienced in educational institutions on friend relationships were as follows:

*"For instance, it was the first time that I heard that swear there. I also started using it. While some of my friends were disturbed, some others also swore like me. This caused something bad, it ruined my friend relationships. I had a very close friend from primary school, we were among the best in school together. He pulled away from me and proceeded on his way. I guess he is enrolled in the Dentistry Department at Ege University now. As to me, I ignored everything. I had no trust in or communication with teachers, I always feared all my teachers. That's why my life was affected very badly." (P10)*

*"My relationship with friends...It negatively affected my sociability. Back then, particularly when I was enrolled in first-year high school, I had great difficulties in socializing. I was very shy. I never forget... I had a friend called Çağrı at high school. We were in a circle of girlfriends and I felt so shy that I told him to leave there. I could not become very sociable." (P14)*

*"Well, I have my primary school friends; for instance, my boyfriend is there, and my best friend is still in my life. This thing experienced with our teacher made us even more connected to each other. Therefore, my primary school friends have a different place in my life and we still communicate with each other. This is the effect I can mention." (P16)*

### **3. Findings about the effect of emotional abuse experienced in educational institutions on the participants' education life**

The effect of emotional abuse experienced in educational institutions on the participants' education life was divided into two categories as attitudes towards teachers/school managers and effects on academic life.

Attitudes of the participants towards teachers and administrators that came into their life after the emotional abuse experienced in educational institutions were further divided into two categories as positive and negative. The participants' positive attitudes towards teachers and school administrators who came into their lives after the teacher and school administrators who perpetrated emotional abuse included positive/no effects (f=5), nongeneralizable/neutral (f=4), and respectful (f=2) respectively. The participants' negative attitudes towards teachers and school administrators who came into their lives after the teachers and school administrators who perpetrated emotional abuse included shy (f=6), prejudiced (f=5), insecure/suspicious(f=4), distant (f=3), difficult to get on with (f=3), unloving (f=2), and demonstrating reactional behaviors (f=2), respectively.

The participants' views about the effect of emotional abuse experienced in educational institutions on their attitudes towards teachers/school administrators are as follows:

*"I had very good communication with a good teacher who taught well. I mean, I did not have prejudices against him/her. But there was something. When that teacher told even a word, I was ready to misunderstand. For instance, if s/he says "that's enough, shut up and sit back to your place", I am thinking of high school, that teacher was a bad teacher for me. I would never look at him/her again. I would never speak again. I guess it is related to my perception of the value of that teacher. When this happened like this, I mean when I held back from the teacher and started to hate him/her, s/he also hated me. So, it used to start from the very first lesson, one could understand from the first lesson." (P12)*

*"I did not think much about other teachers in this case because it was specific to the director of that school. Well, I still think that the reason for my inability to get on well with directors and director assistants could be related to this. You know there is this inhibition case; I guess I am a bit prejudiced against them." (P17)*

*"Insecure, interrogator. When he explained a topic I know, I read the book a lot. I wanted to test whether he knew something specific from that book. I was suspicious about his knowledge. Why shouldn't he know? I have so much suspicion because he started a failure war against me, and I was doing the same to teachers." (P2)*



The effects of emotional abuse experienced by the participants in the educational institutions was divided into two sub-categories as positive and negative. The positive effects were indicated as motivation for high achievement (f=3) and a tendency for self-development (f=3).

As for the negative effects, the participants indicated low academic success (f=10), low participation/performance in the lesson (f=8), difficulty in making career decisions (f=4), reluctance for school/education (f=3), and loss of a year (f=2), respectively.

Some quotes regarding the effects of emotional abuse experienced by the participants on their academic life were as follows:

*“Although I was really good at maths courses, I did not choose maths courses, I chose Maths and Verbal (equally-weighted) courses. I could be in medicine or a different department right now if I had studied harder. But I am also happy with the position I am in today.” (P8)*

*“I can say that it forces me to be successful all the time, to improve myself.” (P6)*

*“I did not want to attend the courses of the teachers with whom I had problems, but attendance was trouble. I always felt bad when I attended his classes. I felt worthless each time I looked at him. I felt like I should not be here, I felt like I disturbed him. Then there was this thing that happened suddenly... I started studying and solving questions until 3 a.m. Then after I managed to make them notice me somehow, I realized I studied to be able to feel good. When I realized my better performance, I was forcing my mother to attend parents’ meetings. They never said anything negative about me, I was saying that I am good enough and should go on like that.” (P9)*

#### **4. Findings about the effects of emotional abuse experienced in educational institutions on coping skills and obstructive factors in individuals’ life**

An analysis of the findings about the contribution of emotional abuse experienced in educational institutions on the participants' life indicated two main categories. These included coping skills developed as a consequence of the experience (f=18), and obstructive factors (f=8). In addition to these categories, some of the participants (f=2) stated that the emotional abuse experienced in educational institutions caused neither coping skills nor obstructive factors.

The participants’ views about the effects of emotional abuse experienced in educational institutions on coping skills and obstructive factors are as follows:

*“Its positive contribution might be my being more careful and meticulous, unconsciously. The negative effect is that for instance, my emotions are still in my mind and no matter what happens, I say I wonder... “What happens if I cannot finish my homework on time?” I know that now here will be no big reactions from my teachers, but since I experienced that before, I am worried about having the same thing again.” (P13)*

*“There were no positive effects, and experiencing all these during puberty was the negative effect; it had socially very negative effects on me.” (P14)*

*“When we are exposed to these, we do our best not to cause someone else to be exposed to such things. Maybe if we had not experienced such a thing, we might have unconsciously caused someone else to experience the same thing. What I mean is that I do not see all these totally negative. Thankfully, we experienced them in the past, and we can think like this now.” (P7)*

#### **5. Findings about self-representations that could have been generated if the participants had not been exposed to emotional abuse in educational institutions**

The participants were asked a hypothetical question about what would have happened if they had not been exposed to emotional abuse in educational institutions. Their perceptions about this were found to be collected in three different categories, which included individual self-representations (f=12), social identity representation (f=16), and academic identity representation (f=14).

Individual self-representation is divided into two sub-categories as positive and negative. The participants reported being self-confident (f=4) in the positive sub-category. The negative sub-category included demonstrating unwanted behaviors (f=4), having low awareness (f=3), and being spoiled (f=1), respectively.

Social identity representation was divided into two categories as positive and negative. The positive sub-category of the social identity included being sociable (f=6), being extraverted (f=5), and demonstrating trustworthy behaviors towards people (f=2). The negative sub-category of the social identity showed that the participants could be shy/ and fail to claim their rights (f=3).

Academic identity representation was divided into two sub-categories as positive and negative. The positive sub-category of the academic identity representation included having high academic success (f=5), loving school/being active (f=4), having different occupation orientations, being able to communicate with educators (f=1), and finishing school on time (f=1). The negative sub-category of the academic identity representation included having low academic success (f=1).

The participants' views about what would have happened if they had not been exposed to emotional abuse are as follows:

*"Thankfully I have had this experience. If I had not had such an experience, I don't know, I would be shy about expressing myself. I would not be so sensitive about claiming my own and others' rights. I do not know, maybe it helped me to empathize with others more because one understands others better if they are exposed to injustice. Therefore, it helped me to empathize with people... I luckily had this experience." (P16)*

*"I would have been perceived as a cold person by my friends. They would not understand me. My friends would say that I was not sharing many things with them. I would tell them that you would understand me better once you know me better. I used to get angry as they forced me and I used to hold back even more. Then they used to say okay and give up forcing me. But the things they said used to make me feel that I had to share." (P4)*

*"I would be more active for instance; I would be more sociable. I am in my fourth year, but I will attend a congress for the first time. Why didn't I attend before? Didn't I see myself good enough to go there, I do not know. I was passivized." (P5)*

### **Discussion & Conclusion**

This study aimed to investigate the effects of exposure to emotional abuse in educational institutions (based on the participants' current viewpoints) on their perceptions about school experiences from pre-school to today, potential awareness, evaluation of school experiences with today's understanding, effects of their experiences on their psycho-social status, and consequences in their lives. The emotional abuse experienced was expressed differently by the participants, and each participant was found to have different sources in coping with this abuse. Besides, despite all differences, all the participants shared the common point that the emotional abuse experienced caused low self-respect.

The findings of this study showed that participating prospective psychological counselors who experienced emotional abuse of teachers or administrators in educational institutions had physical complaints such as adaptation problems, asocial behaviors, crying outbursts, dizziness, and having fever as well as other behaviors such as fearing teachers, becoming shy, demonstrating crime and violence behaviors, and using slang. McEachern et al. (2008) and Krugman and Krugman (1984) were found to have similar results in the studies they conducted. In this regard, exposure to emotional abuse at school hurt individuals' social-emotional development areas. Based on the notion that the psychological counselor is the most important therapeutic agent (Corey, 2005; Reupert, 2006; Voltan-Acar, 2015), it is considered that recognizing these damaged socio-emotional development areas and doing necessary protective, preventive, and rehabilitative activities could have positive effects on the quality of the psychological counseling service to be provided by them.

Test anxiety experienced by prospective psychological counselors and the disturbance and anxiety they demonstrated while participating in the lessons could be explained as a consequence of the inclination to generalized anxiety and somatization (Dias et al., 2015). This anxiety and somatization to be demonstrated by prospective psychological counselors could be an obstructive factor in their professional life. In addition to the difficulty expressing themselves and claiming rights caused by the emotional abuse they experienced, in the literature the belief that "I cannot do" and hiding themselves can be explained as a consequence of developing low self-esteem and complaining that they cannot succeed anything in life (Iwaniec, 2006; Iwaniec et al., 2004). Efforts for superiority and ambition as the long-term consequence of emotional abuse experienced in educational institutions showed that exposure to abuse could have functional outcomes in personality development as well (Dias et al., 2015). When all these are taken into consideration, prospective psychological counselors, who will work in a profession that provides help to people, are expected to have high awareness about their personality and self-esteem, emotions, and psychological needs and evaluate themselves before they start performing their profession (Gladding, 2013; Savi-Çakar & İkiz, 2018). In this way, prospective psychological counselors who evaluate their emotional abuse experiences are considered to work without putting a distance to this phenomenon in their professional life and becoming aware of their own experiences.

Prospective psychological counselors' emotions after the emotional abuse experiences caused by teachers/administrators were classified according to Carkhuff (2014) and collected under the weak, sad, angry, and surprised/confused categories. A review of the related literature showed that although emotional abuse experiences affected the basic anxiety, fear, and attachment mechanisms in the development process of the individual, they are also shown to potentially cause many accompanying ambivalence emotions and emotional disorders (Banducci et al., 2016; Buser & Buser, 2013; Iwaniec, 2006). These emotions experienced by prospective psychological counselors after an emotional abuse experience are considered quite natural. Awareness of emotions is considered to be based on the therapeutic relationship between the counselee and the psychological counselor in the psychological counseling process (Gençtanırım-Kurt et al., 2015). Prospective psychological counselors who are aware of the emotions concerning emotional abuse may not have difficulties in regulating these emotions, and they could overcome the potential difficulties they face in this psychological service process more easily.

Emotional abuse experienced by psychological counselors was found to have a relational and intrinsically positive and negative effect on their subjective world, behaviors, and characteristics. Studies have reported that social difficulties accompanied by emotional abuse caused deep psychological scars in individuals (having fewer friends, being isolated, and avoiding interpersonal relationships) (Hildyard & Wolfe, 2002), introversion, fear of rejection (Calvete, 2014), etc. Recognizing these deep scars of prospective psychological counselors due to the emotional abuse experiences and making an effort for coping with their effects could both strengthen their psychological health and have positive effects on the quality of the therapeutic relationship to be provided during the service. On the other hand, it cannot be said that all children exposed to emotional abuse experience developmental problems or have to cope with other negative behavioral and emotional problems (Iwaniec, 2006); conversely, as stated by Dias et al. (2015) there are victims of abuse who stated their perceptions about gaining strength, which indicates increased psychological resilience of prospective psychological counselors (Gizir, 2007) and could indicate that they can demonstrate post-traumatic growth.

Emotional abuse experienced in the childhood period affects adolescents' relational self-respect negatively (Durmuşoğlu & Doğru, 2006). When the effects of the emotional abuse experienced by prospective psychological counselors on their family and friend relationships were analyzed, it was found that there were effects on family relationships in terms of family and the child and short-term and long-term effects on friend relationships. Families who have children who were exposed to emotional abuse were found to demonstrate a low interest in their children's success and performance, and the family also exposed the child to verbal bullying, which caused destructive scars in the development of adaptation skills and missing opportunities for learning new things (Iwaniec, 2006; Iwaniec et al., 2004). The findings of this study showed that parents who demonstrated the opposite of the above-mentioned

attitudes also demonstrated the opposite behaviors to their children who were exposed to emotional abuse. In their study on adults exposed to abuse in the childhood period, Dias et al. (2015) found that abuse caused expected and reverse of what is expected (reverse/R) in family relationships, some of which include “my family is perfect (R)”, “there is always an important and special person in my family who can help me (R)”, and “my family structure is strong and supportive (R)”. Individuals who were exposed to emotional abuse were found to be exposed to exclusion in friend relationships just like family relationships, and therefore they demonstrated withdrawal behaviors (U.S. Department of Education, 1998). Besides, they were found to have difficulties in starting and maintaining friend relationships at school, and in a parallel way, they were found to have low social skills levels (Maguire et al., 2014). Difficulties experienced by psychological counselors in all these areas and the reactions demonstrated could help them to conduct protective and preventive activities with the awareness of the similar phenomenon that they might encounter in work life, and have functional interventions in necessary cases.

Krugman and Krugman (1984) reported that individuals who were exposed to emotional abuse by their teachers were shy, insecure, and kept their teachers at a distance. Hyman and Snook (1999) reported that exposure to emotional abuse could cause low motivation for school participation, uncompleted academic initiatives, and negative student-teacher interaction. Şimşek and Cenkseven-Önder (2011) found that children who were exposed to emotional abuse reported to receive low scores from their teachers and their academic success demonstrated a standard status such as receiving low scores, being suspended from school, and failing class. Kendall-Tackett and Eckenrode (1996) stated that repeating class was common among students who were exposed to abuse. In addition, individuals who were exposed to abuse were reported to have low educational and professional purposes (Malinosky-Rummell & Hansen, 1993). While the results obtained from the study showed that exposure to emotional abuse by teachers and school administrators had similar consequences, they also showed that individuals’ relationships with teachers or school administrators were not affected after an abuse case. This finding could be related to prospective psychological counselors’ strong coping strategies, and not transferring and generalizing the negative attitudes towards teachers or administrators to other teachers and administrators who came into their lives later.

The findings of this study showed that emotional abuse experienced in educational institutions led to the development of coping skills in the daily lives of prospective psychological counselors while it was an obstructive factor for some prospective psychological counselors. This finding is considered to be closely associated with the participants’ psychological resilience, which is considered to be the process of adaptation to difficult life experiences or a success process encountered in the childhood and adolescence periods (Gizir, 2007; Hunter, 2001). Individuals with high psychological resilience are reported to experience fewer problems in case of exposure to emotional abuse, which is closely associated with individuals’ psychological health and well-being (Arslan & Balkis, 2016). Windle (2002) mentioned protective and risk factors in the process of psychological resilience and indicated that disadvantaged individuals in terms of risk factors had decreased demonstration of psychological resilience. Hence, prospective psychological counselors with high-risk factors, low protective factors, and limited coping skills could be considered to inevitably encounter obstructive factors.

Kuzgun (1992) stated that children’s self-representation developed and enriched with success and failure experiences that they had after various initiations. Findings of this study showed that there were three categories concerning the probabilities if the participants had not had been exposed to emotional abuse by their teachers or administrators: self-representation, social identity representation, and academic identity representation. The categories formed in line with the literature were found to be consistent with the sub-categories indicated in the study conducted by Shavelson et al. in 1976 (in Arseven, 1986). All types of self-representation were also found to be divided into two as positive and negative. Prospective psychological counselors’ awareness about self-representation could help them to cope with the emotional and behavioral difficulties more effectively. Besides, it can positively affect the quality of the services they would provide in work life.

This is the first study in Turkey that included prospective psychological counselors who were exposed to emotional abuse by teachers and administrators in their previous education experiences and investigated its effects. This difference of the study has both strengths and weaknesses in terms of the study group that is composed of prospective psychological counselors. Comparative studies including participants from other departments that could be sensitive about the issue of abuse (psychology, social services, sociology) could contribute to the literature, which could control the limitation of this study in this context. The study could also be supported with longitudinal studies to be conducted with individuals who were exposed to emotional abuse in educational institutions. In this way, long-term effects and consequences of emotional abuse in educational institutions on young adults could be investigated. Prospective psychological counselors were found to be exposed to emotional abuse in the primary school period. Future studies could investigate potential risk factors in the primary school period, which is a critical transition period. Various social factors could affect the frequency of the emotional abuse experienced in schools such as the decreased value of the child (being minority, being disabled, gender), social inequalities, organized violence (wars, fights), views of society about violence, and some cultural norms. Investigation of the connection of these factors with abuse experiences could provide socio-culturally important information. This qualitative study could be investigated through quantitative measures in a multidimensional way such as psychological resilience, childhood traumas, hopelessness, and post-trauma growth and in different sample groups.

This study followed all the rules in the “Regulation of Higher Educational institutions Scientific Research and Publication Ethics’ within the scope of TR Index 2020 rules and realized none of the “Acts against Scientific Research and Publication”.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Günlük yaşamda en çok karşılaşılan istismar türlerinden biri; bireye kendini değersiz, seilmeyen, istenmeyen veya sadece başkalarının ihtiyaçlarını karşılaması hâlinde değerli olduğunu hissettiren davranışlardan meydana gelen duygusal istismardır (Brassard vd.,1993). Duygusal istismar, bireylerin sadece ev ortamı ya da birincil çevresinde yer alan anne-babalar ve akrabaları tarafından değil, başka ortamlarda başka kişiler tarafından da maruz kalabilecekleri bir istismar türüdür. Çocuklar için bu ortamlardan en yüksek etkiyi barındıran yer aile ortamınınyanı sıra okul ya da eğitim kurumu ortamıdır (Tomison ve Tucci, 1997).

Eğitim kurumunun bireydeki temsilcisi olan öğretmenler, yalnızca çocukların akademik becerilerini ve öğrenme becerilerini kazanmaları için bir rol model değil, aynı zamanda onların sosyal ve duygusal beceriler kazanabilmeleri için de bir rol modeldir (Benbenishty vd.,2002). Öğretmenlerin onayı öğrenciler için çok önemlidir ve öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin okula karşı tutumlarını etkilemektedir (McEachern vd.,2008). Tomison ve Tucci (1997) okul ortamının çocukların öğretmenlerinden kaynaklı duygusal istismara maruz kalabileceği bir potansiyele sahip olduğunu ve buna oldukça az dikkat çekildiğini ifade etmişlerdir. Örneğin öğrencilere karşı uygun olmayan biçimlerde davranan öğretmenler, öğrencilere güven vermenin aksine öğrencilerin içe kapanmasına ve motivasyon düşüklüğü yaşamasına neden olmaktadır (Bomervd.,2008). Çocuğun gelişiminde bu denli önemli etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin her bir söz ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirerek insan odaklı bir tutum sergilemesi oldukça önemlidir (Başar, 2013).

Çocukluk döneminde herhangi bir ihmal ya da istismara maruz kalan bireylerin yetişkinliklerinde, geçmişte yaşadıkları bu travmaya bağlı olarak öznel ve duygusal iyi oluşlarının önemli bir biçimde etkilendiği görülmektedir (Gilbert vd.,2009). Duygusal istismara maruz kalan çocuk ve ergenlerin depresyon (Gibb vd.,2004; Hegarty vd., 2004; Siyez, 2003), özyeterlik (Koçmarlar, 2016; Soffervd., 2008), benlik saygısı (Siyez, 2003), akademik performans (Azizoğlu, 2009; Doyle, 1997; Slade ve Wissow, 2007) ve davranış problemleri düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Geçmişte duygusal istismara maruz kalmış yetişkinlerin ise sosyal kaygı (Nandavd.,2016) ve depresyon (Martins vd., 2014) düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın ortaya çıkış noktalarından en önemlisi, eğitim kurumlarında duygusal istismar içeren davranışlara maruz kalmanın bireyler üzerinde meydana gelen uzun süreli yansımalarının zarar verici olduğu bilinmesine rağmen alanyazında göz ardı edilmiş olmasıdır (Slade ve Wissow, 2007). Çocuk ve ergenlerin ebeveynleri aracılığıyla maruz kaldıkları duygusal istismar yetişkinlik yaşantıları üzerinde ne kadar etkiliyse öğretmenleri aracılığıyla maruz kaldıkları duygusal istismarın da en az o kadar etkili olduğu düşünülmektedir (Başar, 2013; Tomison ve Tucci, 1997). Bu yönüyle bakıldığında, eğitim kurumu çocuk ihmali ve istismarı için bir risk faktörü hâline gelebilmektedir (Shumba, 2011). Eğitim kurumu öğrenciler için hem akranları tarafından zorbalığa maruz kalabilecekleri hem de öğretmenleri tarafından fiziksel, duygusal veya cinsel istismara maruz kalabilecekleri bir ortam olarak değerlendirilebilir (Koçtürk, 2018). Bu çalışma aracılığıyla ortaya konan duygusal istismar özelliği taşıyan okul yaşantılarına maruz kalmanın bireyin yetişkin yaşamına yansımaları ve birey adına doğurduğu sonuçların duygusal istismara ilişkin alanyazına zenginlik katacağına inanılmaktadır.

Alanyazında duygusal istismarın bireyin yaşamı üzerindeki etkilerini inceleyen diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada duygusal istismar; duygusal istismar özellikleri taşıyan okul yaşantılarına maruz kalmanın bireyin yetişkin olarak mevcut bakış açısından hareketle okul öncesinden günümüze kadar okul deneyimlerini nasıl algıladığı, olası farkındalıkları, güncel olarak sahip olduğu anlayışları ile okulda yaşadıklarını nasıl değerlendirdiği, yaşantılarının psiko-sosyal durumuna etkisi ve birey için yarattığı sonuçlar bağlamında ele alınmıştır. Araştırmanın psikolojik danışman adayları üzerinde gerçekleştirilmesi, bu grubun çalışma alanlarının büyük bir kısmının eğitim kurumları olması ve bu kurumlarda öğrencilerin istismar yaşantılarıyla da çalışacak olmaları sebebiyle hem kendi geçmiş

yaşantılarını fark etmeleri hem de gelecekte bu yaşantılara sahip bireylere ilişkin öngörü geliştirerek buna özgü müdahalelerde bulunabilmeleri için oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, gelecekte psikolojik danışmanlık mesleğini etkili olarak icra etmesi beklenen danışman adaylarının, duygusal istismar yaşantılarının incelenmesi ile bu konuya dikkat çekilmiştir. Bu araştırma bu gruba yönelik gerçekleştirilebilecek müdahale çalışmalarının planlanmasına ön ayak olması açısından da önem arz etmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı; psikolojik danışman adaylarının geçmiş eğitim yaşamlarında maruz kaldıkları duygusal istismarı, bu duygusal istismarın bugünkü psiko-sosyal durumları üzerine etkisini ve birey için ortaya çıkardığı sonuçları bütüncül bir anlayışa dayalı olarak kapsamlı bir şekilde incelemektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada uygulandığı ortam yönünden alan araştırması olma özelliği gösteren nitel araştırma deseni kullanılmaktadır (Seyidoğlu, 2016). Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik - olgubilimsel yaklaşıma dayalı olarak oluşturulmuştur. Kimi araştırmacılar olgubilim yaklaşımını, insanların bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ayrıntılı bir biçimde anlamak ve kavramak amacıyla kullanılmaktadır (Saldana, 2011). Bu amaca paralel olarak, çalışmada tüm yönleriyle katılımcıların okul yaşantılarında maruz kaldıkları duygusal istismara ilişkin kişisel deneyimlerini yansıtabilmeleri amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımı tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, mesleki eğitim sürecinde kazandıkları yeterliliklerle birlikte duygusal istismar olgusuna ve maruz kaldıkları duygusal istismara ilişkin farkındalıklarının arttığını ifade eden gönüllü psikolojik danışman adayları oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının(anaokulundan-üniversiteye) geçmişte eğitim kurumlarında yaşadıkları duygusal istismar ve bu duygusal istismarın bugünkü yaşamları ve psikososyal durumları üzerine etkilerine ilişkin bir anlayış geliştirilmesi beklenmektedir.

Buradan hareketle araştırma verileri Akdeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'na kayıtlı 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde lisans son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlardan toplanmıştır. Katılımcıları belirlemek amacıyla son sınıf öğrencileri ile sınıflarında görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan psikolojik danışman adayları belirlenip, daha sonra bu gönüllüler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu; 11'i kadın, 7'si erkek olmak üzere 18 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ile 37 arasında değişmekle beraber, çalışma grubunun yaş ortalaması 23,39'dur.

### Kullanılan Veri Toplama Araçları

Görüşme formu yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen görüşmelerde veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve nitel verilerin toplanması için "Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu" kullanılmıştır. Formda yer alan görüşme soruları, ilgili alanyazına ve alan (uzmanlarının) araştırmacılarının eğitim ve deneyimi ışığında oluşturulmuştur. Görüşme formunda, "geçmiş okul yaşantılarında duygusal istismar yaşantıları ve maruz kalınan duygusal istismarın kısa ve uzun dönemli çok boyutlu etkileri" konularını ele alan sorular yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanması sürecinde soruların kolay anlaşılır olması, çok boyutlu olmaması ve yanıtlayıcıyı yönlendirici olmaması ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur (Bogdan ve Biklen, 2007). Hazırlanan görüşme formu, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında nitel araştırmalar yürüten iki uzman ile çocuk ihmal ve istismarı konusunda çalışan bir uzmanın görüşüne sunulup alınan geri bildirimler ışığında görüşme formuna son hâli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, içerisinde açılımlı sondalar bulunan beş soru ile birlikte toplamda 10 sorudan oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Nitel görüşmelere başlamadan önce araştırmacıların bağlı olduğu kurumun Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Eğiti Kurulu'ndan gerekli etik izinler alınmıştır. Görüşmelerin tamamı 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen görüşmeler için belirlenen katılımcılar ile kişisel iletişime geçilerek görüşmeler için gün, yer ve saat belirlenmiştir. Görüşmeler araştırmacıların bağlı bulunduğu kurumun Psikolojik Danışma Birimi'nde gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlamadan önce katılımcılara; konuşulanların sadece araştırmacılar tarafından bilineceği, sorulan sorulara verilen cevapların bir yayında kullanılacağı zaman katılımcının isminin belirtilmeyeceği, katılımcıları tanımlayabilir her türlü bilginin gizliliği ve görüşme sorularına verilen yanıtların grup hâlinde değerlendirilerek genel bir profileulaşımaya çalışılacağı belirtilmiştir. Ayrıca araştırma, katılımcılarla doğrudan iletişim hâlinde veri toplama yoluyla gerçekleştirildiği için katılımcıların gönüllü katılımlarını ifade eden ve onları araştırma konusunda bilgilendiren bir bilgilendirilmiş onam formu katılımcılara imzalatılmıştır.

Veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelerin süresi 18 ile 55 dakika arasında değişkenlik göstermiştir. Araştırmacı, görüşme sırasında hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları sırasıyla katılımcılara yöneltilmiş ve katılımcıların konuşmalarını teşvik etmek amacıyla etkin dinleme becerileri kullanılmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Nitel araştırmalarda araştırmacının araştırma sürecini çeşitli biçimlerde etkilediği düşünülmektedir. Araştırmacılar, bu araştırmada katılımcılarla görüşme sırasında yoğun ve sürekli etkileşim içerisinde olmuşlardır. Bu yoğun ve sürekli etkileşim; etkin dinleme, açık uçlu sorular sorma, katılımcının kendini ifade etmesi için uygun atmosfer oluşturma ve güven ilişkisi kurmaya ilişkin becerileri içermektedir. Bu yoğun ve sürekli etkileşimin, elde edilen verilerin daha derin olmasını sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca ilk araştırmacı PDR alanında lisans ve yüksek lisans derecelerine sahip olup, aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. İkinci araştırmacı ise yine PDR alanında lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerine sahip bir öğretim üyesidir. Araştırmacıların bu yeterlilikleriyle birlikte veri toplama sürecinde sahip oldukları temel terapötik beceriler aracılığıyla yoğun ve kapsamlı veriler sağlanmış olabilir.

### **Veri Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 18 katılımcı ile yapılan görüşmelerden toplanan ve araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı metin hâline getirilen verilerden toplam 154 sayfalık veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır.

Analizin ilk aşamasında yapılan görüşmelerden elde edilen yazılı metinler içerik analizi sürecine uygun olarak kodlanmıştır. Kodlama ve tema oluşturma sürecinde nitel araştırma konusunda doktora dersi almakta olan başka bir uzman, araştırmacıdan bağımsız olarak farklı zamanlarda ilgili metinlerin bir kısmı üzerinde içerik analizi kapsamında kodlamalar yapmış ve temalar oluşturmuştur. Bu süreçte araştırmacı ve ilgili uzmanın ulaştığı kod ve temaların tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Böylece verilerin analizi sürecinde, araştırmacı dışında bir başka kişinin verinin, bir kısmını kodlamasına başvurarak, tek kodlayıcının neden olabileceği araştırmacı yanlılığı en aza indirilmeye ve araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için ayrıca kodlama ve raporlama süreçlerinde de uzman görüşüne başvurulmuştur.

Analiz sonucunda toplanan verilerden elde edilen bulguların raporlanması sürecinde katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve elde edilen bulguların kendi içerisinde bir bütün olarak tutarlı ve anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bulguların raporlanması sürecinde var olan durumu en yalın hâliyle betimlemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilirken katılımcılar için "K1 – K18" şeklinde kodlamalar kullanılmış ve katılımcılara verilen kodlar ilgili alıntılarının sonuna parantez içerisinde



belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı ifadelerinden verilen alıntılar araştırmanın geçerliğini arttırmak için kullanılmıştır.

## Bulgular

### 1. Katılımcıların Eğitim Kurumunda Maruz Kaldıkları Duygusal İstismarın Öznel Etkilerine İlişkin Bulgular

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

Yaşantının gerçekleşmesiyle bireyin yaşamında ortaya çıkan sorunlar kısa süreli sorunlar ve uzun süreli sorunlar olarak iki grupta toplanmıştır. Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismar ile birlikte yaşamlarında kısa süreli olarak meydana gelen sorunlar sıklık sırasına göre; uyum problemleri, asosyal davranışlar (f=4), ağlama nöbeti (f=2), baş dönmesi (f=1) ve ateşlenme (f=1) olarak ifade edilen- fiziksel etkiler (f=4), öğretmenden korkma, çekinme (f=3), suç/şiddet davranışı sergileme (f=2) ve argo kullanımıdır (f=1). Katılımcıların eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kaldıktan sonra yaşamlarının bugünkü aşamasında bile karşılına çıkan uzun süreli sorunlar ise sıklık sırasına göre; kendini ifade etmede güçlük (f=5), derslere katılım göstermede güçlük (f=4), “yapamayacağım” inancı (f=2), üstünlük çabası/hırs (f=2), sınav kaygısı (f=2), hak savunmada güçlük (f=2), kendini saklama (f=2) ve –kalp çarpıntısı, titreme ve terleme olarak ifade edilen- derslere katılırken gerginlik/rahatsızlık (f=2) göstermemdir.

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

*“Çok büyük bir haksızlıkla karşılaşınca ses çıkarabiliyorum ama küçük bir haksızlıkta açıklama yapamıyorum. Açıklama yapsam da anlamazlar diye düşünüyorum. Hâlâ işte sen böyle yaptın denildiğinde haksız yere suçlandığımda sesimi çıkaramadığım, nasıl olsa anlamayacaklar dediğim oluyor.” (K3)*

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

*“İlk zamanlarda çok oluyordu. Mesela ben günlerce kendime gelemedim.Çünkü ilkokulda akıllı bir öğrenciydim. Hiç böyle bir şeyle karşılaşmamıştım. O an çok boş bulundum ve günlerce ağladığımı hatırlıyorum. Neden bana böyle yaptı diye. Rezil olduğumu düşündüğüm için mi ağladım yoksa benim çalışkan öğrenci imajım bozuldu diye mi ağladım bilmiyorum.”(K17)*

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismar yaşantısıyla ilişkili hissedilenduygular Carkhuff’a (2014) göre sınıflandırılmıştır. Bu duygular; zayıf, üzgün, kızgın ve şaşırılmış/karışık kategorilerine ayrılmaktadır.

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

*“Ben de yarattığı duygular o zaman için düşündüğümde inciniyorsun kırılıyorsun ve utanç duyuyordum.Sınıfın ortasında çünkü böyle bir şey gerçekleşiyor utanç duyuyorum kendimi böyle yetersiz hiçbir şey bilmiyormuş gibi hissediyordum ya da hani böyle yaptığında demek ki ben bu dersi yapamıyorum bu konuyu anlayamıyorum gibi bir düşünceye kapılıyorsun.” (K1)*

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

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

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

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın öznel dünyalarına, davranışlarına ve özelliklerine etkisinin ilişkisel boyutuna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

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

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

*“Mesela grup yaşantısında da orada çıkıp bir şeyler anlatmaya üşeniyorum mu diyeyim üşenmiyorum da tırsıyorum bir şeyler anlatmaktan. Çekiniyorum. Kendimi hep geri planda tutuyorum önce başkaları konuşsun da sonra işte vakit kalırsa ben konuşurum tarzında. Gerçekten bir derdim sıkıntım olsa ben orada konuşamayacağım herhâlde. Bu tarz etkileri var. Kendimi açamıyorum.” (K11)*

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

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın öznel dünyalarına, davranışlarına ve özelliklerine etkisinin içsel boyutuna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

*“Ben kendimi mücadeleci olarak adlandırıyorum hayattaki birçok şeye, eğitim hayatım için daha doğrusu göğüs gerebildiğime inanıyorum, bunların altından olumlu kalkabildiğime inanıyorum. Olumlu da yaşantılar yaşasaydım bugünkü kadar olmazdım diye düşünüyorum, yani şımarık olmaksızın kötü başlangıç yapıp çok güzel, kendini en azından yetiştirmek anlamında iyi bir yere geldiğime inanıyorum. Lise bitene kadar, ne işim var benim burada, biraz mükemmeliyetçi düşünce oradan geliyor açıkçası, daha iyisini yapabiliirdim, daha iyisine gitseydim beni daha çok severlerdi gibi bir düşünce vardı ama lisede, lisedeki hocalarımız nispeten daha az ayrımcıydılar, yani ayrımcı olmayan yoktu diyemeyeceğim maalesef, vardı ama böyle demokratik bir ortamda yetiştim. Üniversite hayatım tamamen patlak verdi, tamamen kendimi keşfettiğim, bulduğum, hocalarımdan da çok güzel tepkiler aldığım bir yerdi.” (K9)*

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

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

## **2. Eğitim Kurumlarında Maruz Kalınan Duygusal İstismarın Bireyin İçinde Bulunduğu Aile ve Arkadaş İlişkilerine Etkisine İlişkin Bulgular**

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

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

*“Yani sürekli olarak şikâyet ediliyordum öğretmen tarafından aileme; çok hareketli, hiç susmuyor, hiç durmuyor falan diye. Annem de her seferinde niye bana böyle şeyler duyuruyorsun falan diye kızıyordu. Babam da kızıyordu işte “sen neden söz dinlemiyorsun” falan diye. Onların da bir önyargı geliştirmesine sebep oldu diye düşünüyorum.”(K5)*

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

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

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

*“En başta annemle. Annemin böyle sanki her şeyime karıştığını düşünmeye başladım. Mesela bir yere gideceğiz şunu giy diyor ben tam tersini yapıyorum. Bırak diyorum onu ben halledeyim diyorum. O zaman da belki o gelmemiş olsaydı bir şekilde ben öğretmenle konuşmaya çalışırdım. Belki ben hallederdim, ama o geldi direkt konuştu ki genel olan şey bu çevremizde anne-baba hemen gider konuşur. Ona karşı özellikle anneme karşı çok sert davranmaya başladım. Kardeşlerimin üzerine daha çok düşmeye başladım. Küçük kardeşim ben 5.sınıftayken o 1.sınıftaydı. Onun öğretmeni de biraz sert bir insandı. Ben evdeyken çok söyleniyordum, hatta kardeşim bir ay okula gittikten sonra bıraktı okulu.”(K4)*

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

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

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın arkadaş boyutundaki etkileri analiz edildiğinde, kısa süreli ve uzun süreli etkilerin ifade edildiği görülmüştür. Kısa süreli etkiler ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; yalnız bırakılma/dışlanma (f=7), arkadaş ilişkilerinde kopma (f=4) ve suçlanmadır (f=2). Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın arkadaş boyutunda uzun süreli etkileri incelendiğinde bu etkilerin olumsuz ve olumlu etkiler olmak üzere iki alt kategoride toplandığı görülmüştür. Arkadaş boyutunda uzun süreli olumsuz etkiler, ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; arkadaşlık kurmada güçlük/düşük özgüven (f=7), sınırlı arkadaş ilişkisi (f=6), arkadaş ilişkilerinde güvensizlik (f=3) ve sosyal gelişimde yavaşlamadır (f=1). Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın uzun süreli olumlu etkisi ise arkadaş ilişkilerinde bağlılıkta artıştır (f=2).

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın arkadaş ilişkilerine etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

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

*“Arkadaşlarımla ilişki... gırışkenlik konusunda zarar verdi bana. O zamanlar özellikle liseye geçtiğimde ilk birinci sınıftayken, bayağı zorluk yaşadım ben sosyallik konusunda. Çok çekingendim. Hatta hiç unutmuyorum, birisinde bir Çağrı diye bir arkadaşım vardı lise birde. Onunla beraber bir kız ortamına giriyoruz ve ben çekindim, hadi gidelim falan dedim. Sosyallik açısından pek gırışken olamadım.”(K14)*

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

### **3. Eğitim Kurumlarında Maruz Kalınan Duygusal İstismarın Bireyin Eğitim-Öğretim Yaşamına Etkisine İlişkin Bulgular**

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

Katılımcıların eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismarın, onları duygusal istismara maruz bırakan öğretmen ve okul yöneticilerinin ardından yaşamlarına giren öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik tutumları olumlu ve olumsuz olmak üzere kendi içerisinde iki alt kategoriye ayrılmıştır. Katılımcıların onları duygusal istismara maruz bırakan öğretmen ve okul yöneticilerinin ardından yaşamlarına giren öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik olumlu tutumları sıklık sırasına göre; olumlu/etkilenmemiş (f=5), genellemeyen/yansız (f=4) ve saygılıdır (f=2). Katılımcıların onları duygusal istismara maruz bırakan öğretmen/okul yöneticilerinin ardından yaşamlarına giren öğretmen/okul yöneticilerine yönelik olumsuz tutumları ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; çekingen (f=6), önyargılı (f=5), güvensiz/şüpheli yaklaşım(f=4), mesafeli (f=3), anlaşılamayan (f=3), sevmeyen (f=2)ve tepkisel yaklaşım sergileyendir (f=2).

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

*“Dersini iyi bir şekilde anlatan iyi bir öğretmenle ilişkilerim çok iyiydi benim. Yani bir ön yargıyla yaklaşmadım ama şöyle de bir şey vardı. Hoca tek bir kelime söylesin hani ben onu yanlış anlayayım. Yani mesela şey desin "ya sus yeter artık otur yerine" o hoca, liseyi düşünüyorum, o hoca benim için artık kötüydü. Bir daha bakmazdım. Bir daha konuşmazdım. Demek ki hani o öğretmenden değeri algılamamla ilişkili. Öyle olunca da hani bir lafıyla ben kendimi geri çekip de hocadan nefret edince hoca*

*da benden nefret ediyordu. Bu sefer hani direkt başlıyordu, hani ilk dersten belli oluyor gibiydi hocam.” (K12)*

*“Yani diğer öğretmenleri çok işin içine katmadım açıkçası hani çünkü o okulun o müdürüne has bir şeydi zaten. Ama ben yöneticilere mesela hâlâ düşünüyorum ben müdürlerle müdür yardımcılılarıyla çok iyi anlaşmam belki bu ondan kaynaklanıyordur. Hani böyle bir ket vurma durumları var ya onların hâlâ mesela onlara karşı biraz önyargılıyım sanırım.” (K17)*

*“Güvensiz, sorgulayıcı. Bir konu anlattığında bildiğim, kitabı okurum ben çok, o kaynaktan onu tartmak, biliyor mu acaba şüphesi var, hâlbuki niye bilmesin ki yani. Bende niye o şüphe var çünkü o bana karşı başarısızlık savaşı açıldığı için, ben de öğretmenlere karşı başarısız mısın diye savaşı açıyorum.” (K2)*

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

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

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

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

*“Sorun yaşadığım hocalarımın dersine girmek istemedim ama devamsızlık sıkıntı. Dersine giriyorum, kendimi sürekli kötü hissediyorum, ona her baktığımda kendimi daha değersiz hissediyorum, daha burada bulunmamam gerekiyormuş, ben ona rahatsızlık veriyorum gibi hissediyordum. Sonra bir anda böyle bir şey oldu, patlama oldu, gecelerin 3'lerine kadar soru çözmeye başladım, 3'e kadar ders çalışmaya başladım. Sonrasında kendimi bir şekilde gözlerine soktuktan sonra ha tamam dedim, kendimi iyi hissedebilmek için derslerine çalışıyordum. O yüzden derslerinde baktım iyiyim ve veliler toplantısı oluyordu, zorla annemin kolundan tutup götürüyordum, bir tane bile kötü bir şey söyleyemediklerini, hah diyordum tamam olmuşum, böyle devam edeyim diyordum.”(K9)*

#### **4. Eğitim Kurumunda Maruz Kalınan Duygusal İstismarın Birey için Baş Etme Doğurguları ve Bireyin Yaşamında Yarattığı Engelleiyici Unsurlara İlişkin Bulgular**

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarına herhangi bir katkısı olup olmadığına ilişkin verilerin analizi sonucunda iki ana kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın yaşamlarında oluşturduğu baş etme doğurguları (f=18) ve engelleiyici unsurlardır (f=8). Bu iki ana kategoriye ek olarak katılımcıların bir kısmı (f=2) eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarına ne baş etme doğurguları olduğunu ne de herhangi bir engel oluşturmadığını dile getirmişlerdir.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarında baş etme doğurguları ve engelleiyici unsurlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*“Olumlu yönde katkısı şu olmuştur, belki de daha dikkatli ve titiz olmaya başlamışımıdır farkında olmadan. Olumsuz yönde katkısı ise mesela hâlâ yaşadığım duygular benim aklımdadır yine de ne olursa olsun acaba mı demeye başlıyorum diyelim ki ödevimi yetiştiremeyeceğim gerçi şuan ki hocalarım buna büyük tepkiler vermeyecek ama ben karşılaştığım durumdan dolayı acaba yine böyle bir şeyle karşılaşır mıyım düşüncesi doğuyor bende.” (K13)*

*“Olumlu olarak olmadı. Olumsuz olarak, dediğim gibi işte tam ergenlik zamanında bunları yaşamak, beni sosyal olarak çok olumsuz bir şekilde etkiledi.” (K14)*

*“Onlara biz maruz kalınca kimseyi maruz bırakmamak için elimizden geleni yapıyoruz. Hani biz yaşadık bizim yaşadığımızı kimseye yaşatmayalım. Ha belki yaşamamış olsaydık farkında olmadan yaşattırdık. Yani tamamen olumsuz olarak görmüyorum iyi ki böyle şeyler olmuş ki şu anda böyle düşünebiliyorum.” (K7)*

##### **5. Katılımcıların Eğitim Kurumunda Duygusal İstismara Maruz Kalmalarını Oluşturabilecek Olan Benlik Tasarımlarına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcılara eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalmamış olsalardı nasıl bir benlik tasarımları olabileceğine ilişkin varsayımsal bir soru yöneltilmiştir. Buna ilişkin algılarının üç ayrı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu üç kategori sırasıyla bireysel benlik tasarımları (f=12), sosyal benlik tasarımları (f=16) ve akademik benlik tasarımlarıdır (f=14).

Bireysel benlik tasarımları kendi içerisinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bireysel benlik tasarımının olumlu alt kategorisinde katılımcıların özgüvenli (f=4) olmayı ifade ettikleri görülmüştür. Bireysel benlik tasarımının olumsuz alt kategorisinde ise ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; istenmeyen davranış sergileyen (f=4), farkındalığı düşük (f=3) ve şımarık olma (f=1) yer almaktadır.

Sosyal benlik tasarımları kendi içerisinde olumlu ve olumsuz olarak iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Sosyal benlik tasarımının olumlu alt kategorisinde katılımcıların sıklık sırasına göre; girişken olma (f=6), dışa dönük olma (f=5) ve insanlara güvenebilir bir tavır sergileme (f=2) yer almaktadır. Sosyal benlik tasarımının olumsuz alt kategorisinde ise katılımcılar hak aramayan/çekingem (f=3) olabileceklerini ifade etmişlerdir.

Akademik benlik tasarımları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Akademik benlik tasarımının olumlu alt kategorisinde sıklık sırasına göre; akademik başarısı yüksek (f=5), okulu seven/aktif öğrenci (f=4), farklı meslek yönelimi (f=2), eğitimcilerle iletişim kurabilen (f=1) ve okulu zamanında bitiren (f=1) yer almaktadır. Akademik benlik tasarımının olumsuz alt kategorisinde ise akademik başarısı düşük olma (f=1) yer almaktadır.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismara maruz kalmalarını oluşturabilecek olan benlik tasarımlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

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

*“Arkadaşlarım tarafından daha soğuk algılanmayan bir insan olurdum. Arkadaşlarım çok bizimle bir şey paylaşmıyorsun derdi, beni tanıdıkça anlarsınız derdim. Onlar zorladıkça sinir oluyordum, kendimi daha da geri çekiyordum. Tamam diyip bir süre sonra zorlamayı bıraktılar. Ama o söylemleri beni şey yapıyordu sanki paylaşmak zorunda hissediyordum.”(K4)*

*“Daha aktif bir öğrenci olurdum mesela daha sosyal olurdum. İlk defa kongreye katılacağım mesela dördüncü sınıfta. Neden daha evvel katılmadım ki? Oraya layık mı görmedim kendimi bilmiyorum. Böyle bir pasifize oldum yani.” (K5)*

##### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada duygusal istismar özellikleri taşıyan okul yaşantılarına maruz kalmanın bireyin mevcut bakış açısından hareketle; okul öncesinden günümüze kadar okul deneyimlerini nasıl algıladığı, olası farkındalıkları, bugün sahip olduğu anlayışları ile okulda yaşadıklarını nasıl değerlendirdiği, yaşantılarının psiko-sosyal durumuna etkisi ve bireyde yarattığı sonuçlar ele alınmıştır. Maruz kalınan istismar,

katılımcılar tarafından farklı biçimlerde ifade edilmiş olup bu istismar ile baş etme konusunda her bir katılımcının farklı kaynakları olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra tüm farklılıklara rağmen maruz kalınan duygusal istismarın düşük benlik saygısı ile sonuçlandığı düşüncesi, katılımcıların üzerinde anlaşma sağladıkları konu olmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular göstermiştir ki eğitim kurumunda öğretmen ve okul yöneticisi kaynaklı duygusal istismar mağduru psikolojik danışman adaylarının istismarı yaşadıkları dönemde uyum sorunları, asosyal davranışlar, ağlama nöbetleri, baş dönmesi ve ateşlenme gibi fiziksel şikâyetleri dile getirmenin yanı sıra öğretmenden korkma, çekinme, suç veya şiddet davranışı sergileme ve argo kullanımı şeklinde davranışları olmuştur. McEachern ve diğ. (2008) ile Krugman ve Krugman (1984) da gerçekleştirdiği çalışmalarda benzer sonuçlara ulaştıkları görülmüştür. Buradan hareketle, okulda duygusal istismara mağruz kalmanın bireyin sosyal-duygusal gelişim alanlarını zedelediği söylenebilir. Psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanın en önemli terapötik araç olmasından hareketle (Corey, 2005; Reupert, 2006; Voltan-Acar, 2015), zedelenen bu sosyal-duygusal gelişim alanlarının fark edilmesi ve gerekli koruyucu, önleyici ve iyileştirici çalışmaların yapılması ileride bu adayların sağlayacağı psikolojik danışma hizmetinin niteliğini de olumlu yönde etkileyecektir.

Psikolojik danışman adaylarının yaşadığı sınav kaygısı ve derslere katılırken gösterdikleri rahatsızlık ve gerginlik; genel kaygı eğilimi ve somatizasyonun bir sonucu olarak açıklanabilir (Dias vd., 2015). Psikolojik danışman adaylarının sergileyeceği bu kaygı ve somatizasyon meslek yaşamlarında bir engelleyici olarak karşılına çıkabilir. Ayrıca maruz kalınan duygusal istismar sonucunda kendilerini ifade etmekte ve hak savunmada yaşanan güçlüğü ek olarak psikolojik danışman adaylarının yaşamakta olduğu “yapamayacağım” inancı ve kendilerini saklama eğilimlerinin, alanyazında ifade edilen düşük benlik algısı geliştirme ve yaşamda herhangi bir şeyi başaramayacaklarından yakınmanın birer sonucu olarak açıklanabilir (Iwaniec, 2006; Iwaniecvd., 2004). Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın uzun süreli bir sonucu olarak dile getirilen üstünlük çabası ve hırs durumu, istismara maruz kalmanın psikolojik danışman adaylarının benlik gelişimleri sürecinde işlevsel olmayandoğurguları olabileceği gibi işlevseldogurguları da olabileceğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir (Dias vd., 2015). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda yardım mesleği elemanı olacak olan psikolojik danışman adaylarının kendi benliklerine, kişiliklerine, duygularına ve ruhsal ihtiyaçlarına yönelik öz-farkındalıklarının yüksek olması ve mesleğe başlamadan önce kendilerini gözden geçirmeleri beklenmektedir (Gladding, 2013; Savi-Çakar ve İkiz, 2018). Böylece duygusal istismar yaşantılarını değerlendiren psikolojik danışman adaylarının meslek yaşamlarında bu olguyla aralarına mesafe koymadan ve kendi yaşantılarının farkında olarak çalışabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının eğitim kurumunda öğretmen/yönetici kaynaklı maruz kaldıkları duygusal istismarın ardından yaşadıkları duygular Carkhuff'a (2014) göre sınıflandırılarak; zayıf, üzgün, kızgın ve şaşırılmış/karışık kategorileri altında toplanmıştır. Yapılan alanyazın taraması duygusal istismar yaşantılarının, bireyin gelişim sürecinde temelde kaygı, korku ve bağlanma mekanizmalarını etkilemekle birlikte beraberinde pek çok ambivalans duygu ve duygusal bozukluklar yaşamasına neden olabileceğini ortaya koymaktadır (Banducci et al., 2016; Buser ve Buser, 2013; Iwaniec, 2006). Duygusal istismar yaşantılarının ardından psikolojik danışman adayları tarafından deneyimlenen bu duyguların oldukça doğal olduğu söylenebilir. Psikolojik danışma sürecinde danışan ve psikolojik danışman arasındaki terapötik ilişkinin temelinde duyguların farkında olma yatmaktadır (Gençtanırım-Kurtvd., 2015). Maruz kaldıkları duygusal istismara ilişkin duygularının farkında olan psikolojik danışman adayları, bu duygularını düzenlemekte zorlanmayabilir ve yardım hizmeti sürecinde yaşayabilecekleri olası zorlantıların üstesinden daha kolay gelebilir.

Psikolojik danışman adaylarının maruz kaldığı duygusal istismarın öznel dünyalarına, davranışları ile özelliklerine ilişkisel ve içsel bağlamda olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar duygusal istismarın beraberinde bireyin yaşamında sosyal güçlükler (az sayıda arkadaşa sahip olma, izole edilmiş olma ve kişiler arası ilişkilerden kaçınma)(Hildyard ve Wolfe, 2002), içe

dönüklük ve reddedilme korkusu (Calvete, 2014) gibi derin izler bıraktığını ortaya koymuştur. Duygusal istismar yaşantılarının psikolojik danışman adaylarında bıraktığı bu derin izleri fark etmek ve onların etkileri ile baş etmek için çaba göstermek psikolojik danışman adaylarının psikolojik sağlığını güçlendirmekle birlikte hizmet sunma sürecinde kuracakları terapötik ilişkinin niteliğini de olumlu etkileyebilir. Tüm bunların yanı sıra duygusal istismara uğrayan tüm çocukların gelişimsel sorunlar yaşadığı ya da diğer olumsuz davranışsal ve duygusal problemlerle baş etmek durumunda olduğu söylenemez (Iwaniec, 2006), aksine Dias ve diğ.(2015) de belirttiği gibi ters olarak adlandırılan güçlenmeye ilişkin algılarını da ifade eden istismar mağdurları söz konusudur. Bu da psikolojik danışman adaylarının psikolojik sağlıklarının (Gizir, 2007) yüksek olduğunun ve travma sonrası büyüme gösterebileceklerinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Çocukluk döneminde maruz kalınan duygusal istismar, ergenlerin ilişkisel benlik saygılarını olumsuz olarak etkilemektedir (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006). Psikolojik danışman adaylarının maruz kaldıkları duygusal istismarın aile ve arkadaş ilişkilerine etkisi incelendiğinde aile ve çocuk açısından olmak üzere aile ilişkilerine etkisi ile kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere arkadaş ilişkilerine yansımaları olduğu görülmüştür. İstismara maruz kalan çocuğu olan ailelerin, çocuklarının başarı ve performanslarına düşük ilgi gösterdikleri, ailenin de çocuğu sözel zorbalığa maruz bıraktığı; bu durumların çocuk üzerinde uyum becerisi geliştirme güçlüğü gibi yıkıcı yaralar meydana getirdiği ve yeni şeyler öğrenmeye ilişkin fırsatları kaçırma gibi yansımaları olduğu görülmektedir (Iwaniec, 2006; Iwaniecvd.,2004). Araştırma bulguları, yukarıdaki tutumların tam tersini gösteren ebeveynlerin duygusal istismara maruz kalmış çocuklarında yine yukarıdakinin tersi yansımalar gösterdiklerini göstermiştir. Dias ve diğ. (2015) çocukluk döneminde istismara maruz kalan yetişkinler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, istismarın aile ilişkilerinde beklenen ve beklenenin tersi (reverse/R) sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur; “ailem mükemmeldir (R)”, “ailemde her zaman bana yardım edecek önemli ve özel biri vardır(R)”, “aile yapım güçlü ve destekleyicidir(R)” bu sonuçlardan bazılarıdır. Duygusal istismara maruz kalan bireylerin, aile ilişkilerinde olduğu gibi arkadaş ilişkilerinde dışlanmaya maruz kaldıkları bu nedenle kendilerini geri çekme davranışı gösterdikleri görülmüştür (U.S. Department of Education, 1998). Ayrıca okulda duygusal istismara maruz kalan bireylerin arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürme konusunda güçlük yaşadıkları buna paralel olarak sosyal beceri düzeylerinin de düşük olduğu tespit edilmiştir (Maguirevd.,2014). Psikolojik danışman adaylarının tüm bu alanlarda yaşadıkları güçlükler ve bunlar karşısında sundukları tepkiler; iş ve meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri benzer olgu ya da olaylar karşısında bunların doğurabileceği sonuçların bilincinde koruyucu ve önleyici çalışmalar yürütmelerini, gerekli durumlarda işlevsel müdahalelerde bulunmalarını sağlayabilir.

Krugman ve Krugman (1984), öğretmenleri tarafından duygusal istismara maruz kalan bireylerin, öğretmenlerine karşı çekingen, güvensiz ve mesafeli olduklarını dile getirmiştir. Hyman ve Snook (1999), duygusal istismara maruz kalmanın okul katılımına yönelik düşük motivasyon, tamamlanmamış akademik girişimler ve negatif öğrenci-öğretmen etkileşimine sebep olabileceğini belirtmiştir. Şimşek ve Cenkeven-Önder (2011) de duygusal istismara maruz kalan çocukların öğretmenlerinden düşük notlar aldıklarını ve akademik başarılarında düşük not alma, okuldan uzaklaştırılma ve sınıfta kalma gibi standart bir durum göstermekte olduklarını dile getirmişlerdir. Kendall-Tackett ve Eckenrode (1996), istismar yaşantılarına maruz kalan öğrencilerde sınıf tekrarının görülebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca istismara maruz kalan bireylerin düşük eğitsel ve mesleki amaçlara sahip oldukları görülmüştür (Malinosky-Rummell ve Hansen, 1993). Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar da öğretmen ve okul yöneticisi tarafından duygusal istismara maruz kalmanın benzer doğurguları olduğunu göstermenin yanı sıra istismar durumunun ardından bireylerin öğretmenleri ya da okul yöneticileri ile ilişkilerinin etkilenmediğini de göstermiştir. Bu durum psikolojik danışman adaylarınınbaş etme mekanizmalarının güçlü olabileceği ve onları duygusal istismara maruz bırakan öğretmen ya da yöneticiye yönelik tutumlarını, yaşamlarına daha sonra giren öğretmen ve yöneticilere aktarmamış ve genellememiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.



Araştırma bulguları eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın kimi psikolojik danışman adayları için günlük yaşamlarında baş etme doğurguları oluşturduğunu kimi psikolojik danışman adayları için ise engelleyici unsurlar meydana getirdiğini göstermiştir. Bireylerin çocukluk ve ergenlik dönemlerinde karşılaştığı zorlu yaşam olaylarına karşı uyum sağlama ya da bir başarı süreci olarak değerlendirilen psikolojik sağlamlıklarının (Gizir, 2007; Hunter, 2001) bu bulgu üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir. Bireyin ruh sağlığı ve iyi oluşu ile yakından ilişkili olan duygusal istismara maruz kalma karşısında psikolojik sağlamlığı yüksek kimselerin daha az problem yaşadığı gözlemlenmiştir (Arslan ve Balkıs, 2016). Windle (2002), psikolojik sağlamlık sürecinde koruyucu ve risk faktörlerinin varlığında söz etmiştir ve risk faktörleri açısından dezavantajlı bireylerin psikolojik sağlamlık gösterme düzeylerinin düştüğünü dile getirmiştir. Buna bağlı olarak yaşamlarında risk faktörleri yüksek ve koruyucu faktörleri düşük olup baş etme becerileri de kısıtlı olan psikolojik danışman adaylarının istismar yaşantısının ardından engelleyici unsurlarla karşılaşmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Kuzgun (1992), çocukların benlik tasarımlarının, çeşitli girişimleri sonunda yaşadığı başarı veya başarısızlık yaşantıları ile gelişip zenginleştiğini ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların eğer öğretmen ya da okul yöneticileri tarafından duygusal istismara maruz kalmamış olsalardı oluşabilecek olan benlik tasarımlarına ilişkin üç kategori ortaya çıkmıştır: bireysel benlik tasarımları, sosyal benlik tasarımları ve akademik benlik tasarımları. Alanyazın incelendiğinde oluşturulan kategorilerin, Shavelson ve arkadaşlarının 1976 yılında oluşturduğu benlik kategorisi alt kategorileriyle tutarlılık gösterdiği fark edilmiştir (akt. Arseven, 1986). Tüm benlik tasarımı türlerinin ayrıca kendi içlerinde olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrıldığı da görülmüştür. Psikolojik danışman adaylarının benlik tasarımlarına ilişkin bu farkındalıkları yaşadıkları duygusal ve davranışsal güçlüklerle daha etkili başa çıkmalarını sağlayabilir. Ayrıca buna paralel olarak iş ve meslek yaşamlarında sunacakları hizmetlerin niteliğini de olumlu biçimde etkileyebilir.

Araştırma, eğitim kurumunda öğretmen ve yöneticiler tarafından maruz kalınan duygusal istismarı ve etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik üniversite öğrencileri özelinde psikolojik danışman adayları üzerinde Türkiye’de gerçekleştirilen ilk çalışmadır. Psikolojik danışman adaylarının katılımcısı olduğu bu araştırma, çalışma grubu açısından hem bir farklılık sunmakta hem de bir sınırlılık oluşturmaktadır. Benzer bir çalışma; hem istismar konusunda duyarlılığı olabilecek diğer bölüm ve anabilim dallarından (psikoloji, sosyal hizmetler, sosyoloji gibi) hem de farklı bölümlerden öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilerek karşılaştırmalı çalışmalar ortaya konulabilir ve bu araştırmanın bu bağlamdaki sınırlılığı kontrol edilmiş olabilir. Ayrıca araştırma eğitim kurumlarında duygusal istismara maruz kalan bireyler üzerinde gerçekleştirilebilecek boylamsal çalışmalarla desteklenebilir. Böylece eğitim kurumlarındaki duygusal istismarın genç yetişkinler üzerindeki uzun süreli etki ve sonuçları ortaya koyulabilir. Araştırma sonucunda aday psikolojik danışmanların, duygusal istismara ilkökul döneminde maruz kaldıkları görülmüştür. Bireylerin eğitim hayatına yeni adım attığı, daha sonraki kademeler için kritik öneme sahip ve çocuklar için önemli bir yaşam geçişi konumundaki ilkökul çağında çocuklar için olası risk faktörlerinin neler olabileceği incelenebilir. Toplumsal açıdan okullarda yaşanan duygusal istismarın sıklığını etkileyen, çocuğun değerinin azalması (azınlık olma, engelli olma, cinsiyet gibi), sosyal eşitsizlikler, organize şiddet (savaşlar, kavgalar), toplumun şiddete bakışı ve birtakım kültürel normlar gibi çeşitli sosyal faktörler olabilir. Bu faktörlerin duygusal istismar yaşantılarıyla bağının incelenmesi sosyo-kültürel açıdan önemli bilgiler sağlayabilir. Nitel araştırma yöntemleri aracılığıyla gerçekleştirilen bu araştırma; psikolojik iyi oluş, psikolojik sağlamlık, çocukluk çağı travmaları, umutsuluk ve travma sonrası büyüme gibi değişkenler üzerinden nicel ölçümler aracılığıyla çok boyutlu olarak ya da farklı örneklemeler üzerinde incelenebilir.

Bu araştırmada TR Dizin 2020 kuralları kapsamında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## References

- Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.
- Arslan, G., & Balkis, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik bağlılık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22. <https://doi.org/10.19126/suje.35977>
- Azizoğlu, M. (2009). Lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya yansımaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Banducci, A. N., Lejuez, C. W., Dougherty, L. R., & Macpherson, L. (2016). A prospective examination of the relations between emotional abuse and anxiety: moderation by distress tolerance. *Prevention Science*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0691-y>
- Başar, H. (2013). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 763-782. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00350-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00350-2)
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Bomer, R., Dworin, J. E., May, L., & Semingson, P. (2008). Miseducating teachers about the poor: A critical analysis of Ruby Payne's claims about poverty. *Teacher College Record*, 110(12), 2497-2531.
- Brassard, M. R., Hart, S. N., & Hardy, D. B. (1993). The psychological maltreatment rating scales. *Child Abuse & Neglect*, 17(6), 715-729. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(08\)80003-8](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(08)80003-8)
- Buser, T., & Buser, J.K. (2013). Helping students with emotional abuse: A critical area of competence for school counselors. *Journal of School Counseling*, 11, 1-45.
- Calvete, E. (2014). Emotional abuse as a predictor of early maladaptive schemas in adolescents: Contributions to the development of depressive and social anxiety symptoms. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 735-746. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.014>
- Carkhuff, R. R. (2014). *21. Yüzyılda yardım etme sanatı: eğitimcinin kılavuzu*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.: 1. Baskı). Mentis Yayıncılık. (Orjinal çalışma basım tarihi 2005).
- Dias, A., Sales, L., Hessen, D. J., & Kleber, R. J. (2015). Child maltreatment and psychological symptoms in a Portuguese adult community sample: The harmful effects of emotional abuse. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(7), 767-778. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0621-0>
- Doyle, C. (1998). Emotional abuse of children: issues for intervention [Unpublished doctoral dissertation]. University of Leicester.
- Durmuşoğlu, N., & Doğru, S. S. Y. (2006). Çocukluk örselleyici yaşantılarının ergenlikteki yakın ilişkilerde bireye etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 237-246.
- Gençtanırım Kurt, D., Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., & Özer, A. (2015). Psikolojik danışman adaylarının duygusal farkındalık düzeylerinin belirleyicileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 15-24.
- Gibb, B. E., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2004). Emotional maltreatment from parents, verbal peer victimization, and cognitive vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28(1), 1-21. <https://doi.org/10.1023/B:COTR.0000016927.18027.c2>
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68-81. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61706-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61706-7)

- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gladding, S. T. (2013). Psikolojik danışma. Kapsamlı bir meslek (N. Voltan Acar, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2000)
- Hegarty, K., Gunn, J., Chondros, P., & Small, R. (2004). Association between depression and abuse by partners of women attending general practice: Descriptive, cross sectional survey. *The British Medical Journal*, 328(7440), 621-624. <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7440.621>
- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26(6), 679-695. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00341-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00341-1)
- Hunter, A. J. (2001). A cross-cultural comparison of resilience in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 16(3), 172-179. <https://doi.org/10.1053/jpdn.2001.24180>
- Hyman, I. A., & Snook, P. A. (1999). *Dangerous schools: What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. Jossey-Bass.
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and intervention: a practice handbook*. John Wiley & Sons.
- Iwaniec, D., Donaldson, T., & Allweis, M. (2004). The plight of neglected children-social work and judicial decision-making, and management of neglect cases. *Child & Family Law Quarterly*, 16, 423-436.
- Kendall-Tackett, K. A., & Eckenrode, J. (1996). The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems: A developmental perspective. *Child Abuse & Neglect*, 20(3), 161-169. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(95\)00139-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(95)00139-5)
- Koçmarlar, H. (2016). *Ergenlerin anne baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın öz yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47. <https://doi.org/10.21666/muefd.336170>
- Krugman, R. D., & Krugman, M. K. (1984). Emotional abuse in the classroom: The pediatrician's role in diagnosis and treatment. *American Journal of Diseases of Children*, 138(3), 284-286. <https://doi.org/10.1001/archpedi.1984.02140410062019>
- Kuzgun, Y. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. ÖSYM Yayınları.
- Maguire, S. A., Williams, B., Naughton, A. M., Cowley, L. E., Tempest, V., Mann, M. K., Teague, M., & Kemp, A. M. (2015). A systematic review of the emotional, behavioural and cognitive features exhibited by school-aged children experiencing neglect or emotional abuse. *Child: Care, Health and Development*, 41(5), 641-653. <https://doi.org/10.1111/cch.12227>
- Malinosky-Rummell, R., & Hansen, D. J. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological Bulletin*, 114(1), 68-79.
- Martins, C. M. S., Baes, C. V. W., de Carvalho Tofoli, S. M., & Juruena, M. F. (2014). Emotional abuse in childhood is a differential factor for the development of depression in adults. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 202(11), 774-782. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000202>
- McEachern, A. G., Aluede, O., & Kenny, M. C. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 86(1), 3-7. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x>
- Nanda, M. M., Reichert, E., Jones, U. J., & Flannery-Schroeder, E. (2016). Childhood maltreatment and symptoms of social anxiety: Exploring the role of emotional abuse, neglect, and cumulative trauma. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 9, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s40653-015-0070-z>
- Reupert, A. (2006). The counselors' self in therapy: An inevitable presence. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 28(1), 95-105. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9001-2>

- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*(10. bs.). Güzem Can.
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 783-791.[https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00351-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00351-4)
- Shumba, A. (2011). Student teachers' perceptions of the nature, extent and causes of child abuse by teachers in Zimbabwean secondary schools. *Journal of Social Sciences*, 28(3), 169-179.<https://doi.org/10.1080/09718923.2011.11892942>
- Şiyez, D. M. (2003). *Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Slade, E. P., & Wissow, L. S. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of Education Review*, 26(5), 604-614.<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.10.003>
- Soffer, N., Gilboa-Schechtman, E., & Shahar, G. (2008). The relationship of childhood emotional abuse and neglect to depressive vulnerability and low self-efficacy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1(2), 151-162.<https://doi.org/10.1521/ijct.2008.1.2.151>
- Şimşek, S., & Cankseven Önder, F. (2011). An investigation the behavioral problems of adolescents, who perceived emotional abuse from parents and teachers. *Elementary Education Online*, 10(3), 1124-1137.
- Şimşek, S. (2010). *Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi*[Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tomison, A. M., & Tucci, J. (1997). *Emotional abuse: The hidden form of maltreatment*. Australian Institute of Family Studies, for National Child Protection Clearing House.
- U.S. Department of Education. (1998). Defining the Unknown-Neglect (ED 420 441). ERIC.
- Voltan-Acar, N. (2015). *Yeniden Terapötik İletişim* (11. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Windle, M. (2002). Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.) *Resilience and Development: Positive, Life Adaptations* (pp. 161-176). Kluwer Academic/Plenum Publishers.