

## Ergenlerin Anne Baba ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Öz-Yeterlikleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi Üzerine Bir İnceleme<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.449303

\*

Hayriye Koçmarlar\* - Müge Akbağ\*\*

\*Uzman Psikolojik Danışman, İçerenköy Hasan Leyli Ortaokulu, İstanbul/ Türkiye

E-Posta: [hayriyekocmarlar@gmail.com](mailto:hayriyekocmarlar@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-5913-9005](https://orcid.org/0000-0001-5913-9005)

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul/ Türkiye

E-Posta: [makbag@marmara.edu.tr](mailto:makbag@marmara.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-0507-9072](https://orcid.org/0000-0003-0507-9072)

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, ergenlerin anne babaları ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisini sınamaktır. Araştırmanın örneklem grubu, İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki beş ortaokulda eğitim gören 187 (%57.90) kız; 136 (%42.10) erkek olmak üzere toplam 323 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, "Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği" (Vardar, 1994), "Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği" (Çakar,1994) ve "Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği" (Telef, 2011) kullanılmıştır. Yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar tek başına akademik öz-yeterlik puanlarındaki varyansın %13'ünü, sosyal öz-yeterlik puanlarındaki varyansın ise %7'sini açıklamaktadır. Anne ve babadan algılanan duygusal istismarın akademik ve sosyal öz-yeterliğin yordanmasında anlamlı bir katkıda bulunmadığı tespit edilmiştir. Ergenlerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ise tek başına duygusal öz-yeterlik puanlarındaki varyansın %2'sini açıklamıştır. Anne ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın ergenlerin duygusal öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcılık etkisine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular ilgili literatüre dayanarak tartışılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Öz-yeterlik, duygusal istismar, ergen, ebeveyn, öğretmen

<sup>1</sup> **Yazar notu:** Bu çalışma, Dr. Öğretim Üyesi Müge AKBAĞ'ın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, "XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi"nde (7-9 Ekim 2015, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye) sunulmuştur.

## Emotional Abuse Perceived from Parents and Teachers in Predicting Self-Efficacy among Adolescents

\*

### Abstract

*The purpose of this research is to determine the predictive effect of adolescents' emotional abuse perceived from parents and teachers on their academic, social, and emotional self-efficacy. Data were collected from among 323 students, 187 of them girls and 136 of them boys, who have been attending to five different secondary schools in Ataşehir district, İstanbul. "The Perception of Psychological Maltreatment Inventory for Adolescent – Mother Form and Father Form" (Vardar, 1994) "Perceived Teacher Behavior Scale" (Çakar, 1994) and "Self-Efficacy Scale for Children" (Telef, 2011) were used in the data collection process. According to the results of step-wise multiple regression analysis, the adolescents' emotional abuse perceived from their teachers alone explains 13% of variance on academic self-efficacy scores and 7% of variance on social self-efficacy scores. It has been found that emotional abuse perceived from parents does not contribute significantly to the predictions of academic and social self- efficacy. Emotional abuse perceived by adolescents from their fathers alone explains 2% of variance on emotional self-efficacy scores. Findings revealed that emotional abuse perceived from mothers and teachers did not have a significant predictive effect on adolescents'sense of emotional self-efficacy. The findings are discussed based on the relevant literature.*

**Keywords:** *Self-efficacy, emotional abuse, adolescence, parents, teachers*

## Giriş

Duygusal istismar, etkileri ve sonuçları itibariyle gözlenmesi, incelenmesi ve tanımlanması en güç olan, ancak bir o kadar da en yaygın olan bir istismar türüdür (Iwaniec, Larkin ve McSherry, 2007; Glaser, 2002; Polat, 2001). Duygusal istismar yerine ilgili literatürde sıklıkla psikolojik istismar kavramı da kullanılmaktadır. UNICEF ve Başbakanlık Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından yürütülen “Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet” adlı bir araştırmanın sonuçları; ülkemizde 7-18 yaşları arasındaki çocukların %51’inin duygusal istismara maruz kaldığını göstermiştir. Bu yaş grubundaki çocukların genelinde her iki çocuktan biri duygusal istismarla karşı karşıyadır (Korkmazlar-Oral, Engin ve Büyükyazıcı, 2010). Bu durum; duygusal istismarın nedenleri, sonuçları ve önlenmesi üzerine yapılacak çalışmaların artırılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Duygusal istismar; “çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması, kendilerini olumsuz etkileyen tutum ve davranışlara maruz kalması ya da gereksinim duydukları ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılarak toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik hasara uğratılmaları durumu” olarak tanımlanmaktadır (Polat, 1997). Başka bir deyişle; duygusal istismarda ebeveynin, bakıcının veya yakın çevredeki diğer yetişkinlerin çocuğa gelişimsel açıdan uygun ve destekleyici bir ortam sağlamaması sözkonusudur (Norman, Byambaa, De, Butchart, Scott ve Vos, 2012; Butchart, Phinney-Harvey, Kahane, Mian ve Furniss, 2006). Dolayısıyla; çocuğun duygusal, sosyal ve kişilik gelişimini engelleyen, onu duygusal boyutta etkileyen her türlü davranış duygusal istismar olarak ele alınmaktadır (Becer, 2004). Literatür incelendiğinde; reddetme, aşağılama, çocuktan kapasitesi üstünde isteklerde ve gerçek dışı beklentilerde bulunma, yalnız bırakarak cezalandırma, suça yöneltme, kendi çıkarları doğrultusunda kullanma, küçük düşürme, aşırı koruma, aşırı otorite ve baskı kurma, lakap takma, tehdit etme ve korkutma, yıldırma, duygusal ve sosyal gelişimi kolaylaştırıcı duygusal tepkileri göstermeme, çocuğa/gence zaman ayırmama ve paylaşımında bulunmama gibi davranışların duygusal istismar olarak nitelendirildiği görülmektedir (Engel, 2006; Butchart ve ark., 2006; Polat, 2001; Erkman, 1991; Kars, 1996; Bay-

raktar, 1990). Yapılan bir araştırmada ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar davranışları şiddetli reddetme, gizli reddetme, gerçek dışı beklentiler ve aşağılama şeklinde sınıflandırılmıştır. Şiddetli reddetme; ciddi psikolojik ve fiziksel reddetme, korkutma, tehdit etme ve izole etmeyi içeren istismar edici ebeveyn davranışlarını ifade etmektedir. Gizli reddetme; gizli psikolojik reddetme, duygusal tepki vermeme, başkalarının düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını kabul etmemeyi kapsamaktadır. Gerçek dışı beklentiler; yetişkinlerin çocuğun kapasitesinin üzerinde ya da altında beklentiler geliştirmesi, çocuğa yetişkin rolü vermesi, kendi çıkarı için kullanması ve çocuğu akranları ile kıyaslamasını içermektedir. Aşağılama ise; fiziksel ve psikolojik aşağılama, çocuğun değerini düşürme, çocuğu savunmasız bırakan ve utanmasına yol açan fiziksel ceza verme, çocuğun başarısını küçültme ve aşırı eleştirme şeklinde tanımlanmaktadır (Vardar, 1994). Çocuğun ve ergenin, çoğunlukla yakın çevresindeki yetişkinler tarafından sergilenen (Erkman, 1991) bu gibi davranışlara maruz kalması benliğinde örseleyici etkiler meydana getirebilmektedir (Hergüner, 2011). Engel (2006), duygusal istismar uygulayan ebeveynlerin çocuklarında benlik imajının ve öz-saygının zedelendiğine; kendini aşırı yargılama, mükemmeliyetçi olma ve utanç duygusunda patolojiye sebep olacak düzeyde bir artışın olduğuna işaret etmektedir. Iwaniec (2006)'e göre de, duygusal istismar bireyin hem içinde bulunduğu gelişim döneminde hem de ileriki dönemlerde psikolojik iyi oluşunu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalar yetişkinlikte açığa çıkan depresyon, intihar, alkol bağımlılığı, madde bağımlılığı ve kaygı bozuklukları gibi bir çok psikolojik problem açısından erken dönemlerde maruz kalınan duygusal istismarın bir risk faktörü oluşturduğunu göstermiştir (Young ve Widom, 2014; Norman ve ark., 2012).

Çocuğun yaşına ve içinde bulunduğu gelişim dönemine göre hem duygusal istismar davranış ve durumları, hem de çocuğun üstünde yol açtığı sonuçlar farklılaşabilmektedir (Erkman, 1991; Yavuzer, 2003). Duygusal istismara maruz kalan çocuklarda parmak emme, altını ıslatma ve enkopresis, yeme bozuklukları, hiperaktivite, aşırı içe dönüklük, dış kontrol odaklı olma, saldırganlık, yalan söyleme, hırsızlık gibi antisosyal davranışlar, olumsuz benlik kavramı ve düşük benlik saygısı, depresyon, uyku bozuklukları, aşırı kaygı, fobiler gibi nevrotik reaksiyonlar, intihar

girişimi veya intihar, organik nedene bağlı olmayan büyüme geriliği, konsantrasyon bozukluğu, aşırı bağımlılık, başarısızlık, duygusal açıdan tutarsızlık ve uyumsuzluk, bilişsel ve duygusal gelişimde duraklama görülebilmektedir (Erkman, 1991). İnsan hayatındaki en önemli gelişim dönemi olarak nitelendirilen ergenlik döneminde de birey, çeşitli değerleri kazanma ve sorumluluk sahibi olma konusunda yardıma ihtiyaç duyar ve bu ihtiyacını aile ortamında karşılama imkanı bulur (Yavuzer, 2003). Aile, ergenin psikososyal gelişimi açısından önem taşımaktadır. İlgisiz, ihmalkar ya da istismar eden anne babalar ergenlerin öfke, depresyon ve fiziksel istismar gibi farklı davranış sorunlarına sahip olmasına yol açarak, onların ruh sağlığına ve gelişimine zararlı etkide bulunmaktadır (Steinberg, 2007). Fiziksel ceza, yoksun bırakma ve tehdit, genellikle ergenlerin saldırgan olmalarına, suç işlemeye eğilim göstermelerine ve düşmanca duygular yaşamalarına yol açmaktadır. Bu tür tutumlar; ergenlerin duygusal, toplumsal ve bilişsel açıdan olgunlaşmalarını engellemektedir (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2007). Duygusal istismara maruz kalan ergenlerde kendilerini olumsuz olarak algılama, düşük öz saygı, bağımlı bir kişilik geliştirme, huzursuz, gergin ve kaygılı olma, aileden uzaklaşma, uyumsuzca ve saldırgan tepkiler gösterme, içe dönme, değersizlik duyguları geliştirme gibi belirtiler gözlenebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2014). Yüksek istismar riski altında büyüyen ergenler, daha düşük sosyal ve duygusal yeterliğe sahip olup uyum sorunları yaşamakta ve akranlarına göre daha fazla gelişimsel sorunlar göstermektedir (Hornor, 2011; Hart, Brassard ve Karlson, 1996; Garbarino, 1989).

Duygusal istismar, aile sisteminin yanı sıra okul/eğitim sisteminde de görülmektedir. Eğitim sistemi, büyüme çağındaki çocukların katıldığı ve zamanlarının büyük bir kısmını geçirdiği tek kurumdur (Erkman, 1991). Ortaokuldan itibaren gençlerle öğretmenler arasında yoğun ve etkin bir iletişim oluşmakta (Yörükoğlu, 1989), dolayısıyla öğretmenin tutum ve davranışları gencin davranışları ve kendine yönelik değerlendirmelerinde belirleyici bir role sahip olmaktadır. Okullarda duygusal istismar; korku ve tehdide dayalı disiplin ve kontrol yöntemleri, öğrencilerle iletişimde ilgi ve sevgi eksikliği, alay etme, küçük düşürme, aşağılama gibi sözel saldırıda bulunma, reddetme, izole etme, isim takma, günah keçisi haline getirme ve zorbalık yapma gibi öğretmen davranışlarını içermektedir.

Öğretmenler aşırı talepkar, aşırı eleştirel ve yüksek beklentiye sahip olduğunda da duygusal istismar görülmektedir. Bu durum genellikle yüksek motivasyona sahip, özellikle en iyi ve parlak olarak görülen öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (Hyman ve Snook, 1999). Öğretmenlerinden duygusal istismar algılayan ergenlerin algılamayan ergenlerle karşılaştırıldığında depresif duygularının yüksek, benlik duygularının gelişmemiş, duygusal dengelerinin daha zayıf ve kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür (Erkman, 1991). Aynı zamanda, öğretmenlerinden yüksek düzeyde duygusal istismar algılayan öğrenciler okulu reddetme, baş ağrısı ve karın ağrısı, kendini ve başkalarını olumsuz algılama (King ve Janson, 2011); düşük akademik performans, okuldaki görevlere odaklanmada güçlük, saldırganlık ve dürtüsellik, olumsuz benlik değeri ve algısı geliştirme gibi belirtiler gösterebilmektedir (Mc Eachern, Aluede ve Kenny, 2008).

Bireylerin benlik duygusu, diğerleriyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla şekillenmektedir. Özellikle anne baba ve öğretmenlerin çocuk ve ergenlerle kurdukları etkileşimin niteliğinin onların benlik saygılarının yanı sıra öz-yeterlik algılarının gelişiminde de önemli bir etkiye sahip olabileceği belirtilmektedir (Demir, 2010). Anne babalar, çocuklarının başarıları değil de hataları ve başarısızlıkları üzerinde yoğunlaştıkları zaman çocuklar da iyi yönlerinden ziyade eksik yönlerine dikkat etmekte ve hiçbir zaman anne babalarının övgüsünü ve kabulünü kazanacak kadar bir şeyi iyi yapamayacakları sonucuna varabilmektedir (Gander ve Garnier, 2010). Bu durumun, çocuk ya da ergenin öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Diğer taraftan bazı araştırmacılara göre; okul çağındaki çocukların ve ergenlerin öz-yeterliklerinin gelişiminde önemli bir diğer bilgi kaynağı öğretmenlerdir. Çocuk ve ergenin öz-yeterlik algıları, ağırlıklı olarak öğretmenlerin onların performanslarını değerlendirmelerine ve öğrenme etkinliklerinde öz denetim becerilerini geliştirmede onlara yardımcı olmalarına göre şekillenmektedir (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa ve Bandura, 2001). Bu yaşantılar, akademik ve diğer alanlardaki öz-yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir.

Öz-yeterlik kavramının ortaya çıkışı Albert Bandura tarafından geliştirilen, bireylerin kendi gelişimlerinde aktif bir rol oynadıklarını savunan sosyal bilişsel kurama ve bu kuramın temel yapıtaşlarından olan

karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayanmaktadır (Sakız, 2013; Gomez, 2009). Bandura (1986), öz-yeterliği “bireyin belli bir performansı meydana getirmesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapma kapasitesine ilişkin algısı” olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik, bireyin olumsuzluk ile başa çıkması ve yeni bir görevin ya da zorluğun üstesinden gelme yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. Öz-yeterlik algısı, bireylerin nasıl hissettiklerini ve düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını açıklar (Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer, 2005; Bandura, 1994). Öz-yeterlik algısı, insanların öz düzenleme sürecinin birincil belirleyicisi olarak önemli bir işlev görmektedir. İnsanların öz-yeterlikleri konusundaki inançları; yaptıkları seçimlerini, isteklerini, bireylerin verilen bir görevi yerine getirmede ne kadar çaba göstereceklerini, engellerle baş etmede ne kadar kararlı olacaklarını, çevrenin istekleri ile baş ederken ne kadar stres yaşadıklarını ve depresyona karşı hassasiyetini etkilemektedir (Maddux, 2002; Bandura, 1991; Bandura ve Adams, 1977).

Diğer taraftan; öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu becerilerden ziyade, sahip olduğu bu becerilerle belli koşullar altında neler yapabileceğine ilişkin inancı ile ilgilidir (Hefferon ve Boniwell, 2014; Maddux, 2002). Öz-yeterlik algısı, benlik saygısı ve benlik kavramı gibi birbiriyle ilişkili kavramlardan da farklıdır. Benlik saygısı, bireyin çeşitli alanlardaki öz değerlendirmesini temsil eden genel bir yapıdır. Bireyin kişisel özellikleri hakkındaki algılamalarından elde edilen kişisel değerlendirmeleri yansıtmaya dayanır. Benlik saygısı, öz değer yargısıdır. Öz yeterlik ise, kişinin yeteneklerine ilişkin bilişsel yargılarıdır. Öz yeterlik, yeni bilgi ve deneyimlerle zamanla değişen dinamik bir yapıda iken, benlik saygısı daha sabit olma eğilimindedir. Benlik kavramı da, herhangi bir eyleme bağlı olmadan kişinin yeterliğine ilişkin yargısı ile ilgilidir. Öz-yeterlik benlik kavramından farklı olarak, birtakım amaçlara ulaşmaya yönelik eylemleri uygulama ve düzenleme yeteneğine ilişkin konuya özel yargılardır. Başka bir deyişle; öz-yeterlik, daha özel konular ve etkinliklere odaklanır (Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer, 2005; Zimmerman ve Cleary, 2006; Maddux, 2002). Dolayısıyla, öz-yeterlik algısının benlik kavramı ve benlik saygısına göre daha kolay geliştirilip değiştirilebileceği düşünülebilir.

Muris (2001), öz-yeterliğin çocuk ve ergenlerde sosyal, duygusal ve akademik olmak üzere üç boyutu olduğuna ve bu boyutların ölçülebileceğine işaret etmiştir. Bu boyutları kısaca açıklamak gerekirse; sosyal öz-yeterlik, çocuğun ya da ergenin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etmesidir. Akademik öz-yeterlik, akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılamasıdır. Duygusal öz-yeterlik ise, çocuk ya da ergenin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğini algılaması ile ilgilidir.

Bandura (1995)'e göre, bireylerin öz-yeterlik algıları, dört temel kaynak tarafından gelişmektedir. Bunlar; doğrudan deneyimler (başarılı performanslar), dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik durumlardır. Geçmişteki başarılı performanslar kişisel üstünlük deneyimlerine dayandıkları için öz-yeterlik algısının en etkili bilgi kaynağıdır. Daha önce yaşadığı başarılarının sonucunda kişi kendisiyle ilgili olumlu yetkinlik beklentisi geliştirmekte ve geçmişte elde ettiği bu başarıyı yine elde etme beklentisi içinde olmaktadır. Kişinin kendi deneyimleri kadar etkili olmasa da dolaylı yaşantılar da yetkinlik beklentisini önemli ölçüde etkilemektedir. Kişi çoğunlukla kendisine benzer özelliklere sahip kimselerin başarılı performanslarını gözleyerek aynı şeyleri yapabileceği inancı geliştirir. Kişinin yetkinlik beklentisi diğer insanlar tarafından verilen mesajlardan da etkilenir. Diğer insanların, kişinin başarılı olacağına ya da başaramayacağına ilişkin destekleyici ya da cesaret kırıcı ifadeleri, kişinin yetkinlik beklentisini artırabilir ya da azaltabilir (Akt. Yazgan, İnanç ve Yerlikaya, 2008). Araştırmacılar, anne babanın çocuklarının yetenekleri hakkında düşündükleri ile aynı yeteneklere ilişkin çocukların kendi benlik kavramları arasında güçlü bir ilişkinin olduğuna vurgu yapmaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2007). Bireylerin içinde buldukları psikolojik ve fizyolojik durum da öz-yeterlik algısını çift yönlü olarak etkiler (Sakız, 2013). Düşük öz-yeterlik algısı; kaygı, stres gibi olumsuz fizyolojik değişimlere sebep olabilmektedir. Aynı zamanda zorlayıcı durumlarla baş ederken yaşanan yoğun stres, kaygı gibi olumsuz duygusal durumlar, algılanan öz-yeterliği olumsuz olarak etkilemektedir. Stresli ve zorlayıcı durumlarda yaşanan duygusal durum, öz-yeterliğe ilişkin önemli bilgi sağlamaktadır (Bandura, 1977). Dolayısıyla; öz-yeterlik, hem



sebepler hem de sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Stres düzeyinin ve olumsuz duygu durumlarının azaltılması öz-yeterliliği olumlu olarak etkilemektedir (Sakız, 2013).

Ergenlik dönemi, çocukluk dönemindeki bağımlılıktan yetişkinlikteki bağımsızlık ve öz-yeterliliğe geçişte çok önemli bir dönem olduğu için genellikle streslidir. Ergenin bu dönemde çözmesi gereken önemli sorunlardan biri, dünyaya karşı çıkma olarak kendini gösteren birey olma duygusunu kazanmasıdır. Bireyleşme, yeteneklerini düzenleme ve amaçlara ulaşmada harekete geçme olarak görülmektedir ve bireyin belli bir alanda performans göstermede etkililiğine dair inancı anlamına gelen öz-yeterlilikten etkilenmektedir (Zimmerman ve Cleary, 2006). Diğer taraftan; ergenler temel biyolojik, akademik ve sosyal rol geçişleri ile aynı zamanda baş etmek zorundadır. Ergenlikteki değişimler, öz-yeterliliğin gelişimine psikososyal faktörler ile etkileşim halinde katkıda bulunmaktadır. Ergenlerin bu etkileşimler sonucunda oluşan öz-yeterlilik inançları ise sosyal ve akademik alanlarda duygusal iyi oluşlarını dolayısıyla gelişimlerini etkilemektedir (Bandura, 1997). Bu noktadan hareketle; psikososyal bir faktör olarak ele alabileceğimiz anne babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın, stres ve olumsuz duygusal durumlara yola açarak ergenlerin öz-yeterlilik algılarını etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, yapılan araştırmalarda duygusal istismarın benlik kavramı (Taşdelen, 1995; Uzun, 2002; Gesinde, 2011), benlik saygısı (Sturkie ve Flanzer, 1987; Kırımsoy, 2003; Becer, 2004; Yıldız Arabacı, 2007), sosyal beceri (Tosuntaş Karakuş, 2006), depresyon (Siyez, 2003; Paul ve Eckenrode, 2015), kaygı (Öztep, 2010), öfke ifade tarzları (Ulu, 2011; Çeçen-Eroğul ve Türk, 2013), psikolojik uyum (Yalçın, 2007), akademik başarı (Azizoğlu, 2009; Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996) ile ilişkisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu araştırmada, diğer çalışmalardan farklı olarak ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlilik algısı üzerine odaklanılmıştır. Ayrıca, yapılan literatür taramasında duygusal istismar ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği görülmüştür (Alantar, 1989; İşmen, 1993; Savi, 1999; Kılınç, 1999; Eryiğit, 2004; Şimşek, 2010; Türk, 2013). Aynı

zamanda, duygusal istismar ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle retrospektif (geriye dönük) araştırmalar olduğu; bu araştırmalarda üniversite öğrencilerinin çocukluk dönemindeki istismar yaşantılarının incelendiği dikkati çekmiştir (Bostancı, Albayrak, Bakoğlu ve Çoban, 2006; Soffer, Gilboa-Schechtman ve Shahar, 2008; Berber-Çelik, 2010; Zeren, Yengil, Çelikel, Arık ve Arslan, 2012). Dolayısıyla; bu araştırmanın, ergenlik döneminin ilk yıllarında bulunan ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu dönemdeki duygusal istismar algısını incelemesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan; araştırmalar ergenlerin sadece anne babalarından algıladıkları duygusal istismar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kars, 1994; Hart, Brassard ve Karlson, 1994; Karaca, 2001; Arıcıoğlu, 2003). Hem anne babadan hem de öğretmenden algılanan duygusal istismarın birlikte ele alınarak incelendiği araştırmalar sınırlı sayıdadır (Şimşek, 2010). Ayrıca, duygusal istismarın benlik kavramı ve benlik saygısı ile ilişkisini ele alan birçok çalışma olmasına rağmen duygusal, sosyal ve akademik öz yeterlik ile ilişkisini ele alan araştırmalara yeterince yer verilmediği de dikkati çekmektedir. Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak, benlik kavramının önemli bir yönünü teşkil eden öz-yeterliğin anne baba ve öğretmenden algılanan duygusal istismardan ne düzeyde etkilendiği bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Sonuç olarak; bu araştırmada ergenlerin anne babaları ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu etkinin belirlenmesi halinde; araştırmadan elde edilen bulguların, ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın öz-yeterliklerine etkisi konusunda ebeveynler ve öğretmenlerde farkındalık oluşturma üzerine yapılacak çalışmalarda psikolojik danışmanlara ve konu ile ilgili olarak çalışan ruh sağlığı uzmanlarına yol göstermesi beklenmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma, anne babaları ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemeye yönelik olarak ilişkisel tarama modelinde

hazırlanmıştır. Tarama modellerinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki resmi ortaokullarda eğitim gören 21.260 öğrenci oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılacak formül araştırmanın problemi olan değişkenin sürekli ve süreksiz olmasına göre farklılaşmaktadır. Basit seçkisiz örneklemede araştırmanın problemi olan değişken sürekli değişken olduğunda, örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla  $n_0 = \frac{t^2 \cdot S^2}{d^2}$  ve  $n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$  formülleri kullanılmaktadır. Bu formüllerde, N evren büyüklüğünü, t güven düzeyine karşılık gelen tablo değerini, S evren için belirlenen standart sapmayı, d sapma miktarını,  $n_0$  ise örneklem büyüklüğünü tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu çalışmada belirtilen formüller kullanılarak ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü 221 kişi olarak belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının eksik ya da yanlış doldurulabilme ihtimali dikkate alınarak 435 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Eksik ve hatalı doldurulmuş olan 112 veri toplama aracı elendikten sonra toplam 323 öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubu belirlenirken küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki resmi ortaokulların içerisinde beş okul, seçkisiz (random) küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu okullarda eğitim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri seçkisiz olarak örnekleme alınmıştır.

Sonuç olarak; araştırmanın örneklem grubu İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki beş ortaokulda eğitim gören 187 (%57.90) kız; 136 (%42.10) erkek olmak üzere toplam 323 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 119'u (%36.80) 6. sınıfta, 103'ü (%31.90) 7. sınıfta ve 101'i (%31.30) 8. sınıfta eğitim görmektedir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaşları 11-14 aralığında olup yaş ortalaması  $\bar{x} = 12.38$  (ss=.89)'dir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği” (Vardar, 1994), “Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği” (Çakar, 1994) ve “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” (Telef, 2011) kullanılmıştır. Aşağıda kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği (ABGİÖ):** Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismarı değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçek, 4'lü likert tipinde olup, ergenlerden “ (1) hemen hemen hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) sık sık ve (4) hemen hemen her zaman” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçeğin anne formunda 7 tane, baba formunda 5 tane olmak üzere 12 ters madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması algılanan duygusal istismarın yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Literatür incelendiğinde, ABGİÖ'nün geliştirilme sürecine birden fazla araştırmacının katkıda bulunduğu dikkati çekmektedir. İlk olarak, Alan-tar (1989) tarafından 36 maddeden oluşan Yetişkin Genç İlişkilerinde Duygusal Ezim Ölçeği Anne ve Baba Formu geliştirilmiştir. Daha sonra Bayraktar (1990) tarafından 123 madde olarak tasarlanan ölçek, Vardar (1994) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmalarından sonra madde artan korelasyon katsayıları .25'in altında kalan maddelerin elenmesiyle 100 maddeye indirilmiştir. Sonuç olarak; Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği'nin, anne ve baba formu 100'er maddeden oluşmuştur. Faktör analizi sonuçları, duygusal istismarın çok boyutluluğunu destekleyerek dokuz faktöre dağılım göstermekle birlikte; hem içerik olarak hem de maddelerin korelasyon katsayıları bakımından incelendiğinde beş faktöre dağılımın daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu faktörler; şiddetli reddetme, gizli reddetme, aşağılama, gerçek dışı beklentiler, kabul etme/saygı olarak adlandırılmıştır. Anne ve baba formu için 100 madde üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı her ikisi için de .96 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliğine bakıldığında; 2-3

haftalık bir ara ile uygulanan ölçeğin test tekrar test korelasyon katsayısı anne formu için .67 ve baba formu için .65 olarak hesaplanmıştır (Vardar, 1994).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları Çeşmeci (1995) ve Kılınç (1999) tarafından tekrar yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayısını Çeşmeci (1995) her iki form için .97; Kılınç (1999) ise her iki form için .96 olarak tespit etmiştir. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha katsayılarını Çeşmeci (1995) .95 ile .97 arasında; Kılınç (1999) .68 ile .91 arasında bulmuştur. Bu bulgulara göre, ABGİÖ'nin her iki formunun da yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

*Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ):* Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği, okullarda ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarı ölçmektedir. Ölçek, Çakar (1994) tarafından Alantar (1989)'ın ergenlerin algıladıkları öğretmen istismar davranışını ölçmek üzere geliştirdiği 16 maddeden oluşan Yetişkin Genç İlişkilerinde Duygusal Ezim Ölçeği/Öğretmen Formu'na dayanarak geliştirilmiştir. AÖDÖ, 18'i ters olmak üzere 60 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerin bir ya da birkaç öğretmenle ilgili olumlu ya da olumsuz algısını değerlendirmeye yönelik maddeler içermektedir. Öğrencilerden "hemen hemen her zaman doğru", "bazen doğru", "nadiren doğru", "hemen hemen hiçbir zaman doğru değil" seçeneklerinden kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın yüksek olduğuna işaret etmektedir. İlk formu 74 madde olarak oluşturulan ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alpha yöntemi ile .90 olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışması sonrasında 74 maddeden oluşan ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış; .25'in altında madde toplam korelasyonu gösteren maddeler elendikten sonra kalan 60 madde ile ölçeğe son hali verilmiştir. Bu hali ile ölçeğin Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .70 olarak hesaplanmıştır. AÖDÖ'nin ölçüt bağımlı geçerliğini test etmek üzere; Piers-Harris Çocuklarda Benlik Kavramı Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri-Sürekli Kaygı Formu ve öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan

analizler sonucunda öğretmeninden daha fazla duygusal istismar uygulayan çocukların kaygı ve depresyon seviyeleri anlamlı şekilde yüksek, benlik kavramı ve akademik başarıları ise anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Ölçeğin öğretmenlerin duygusal istismar davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilir temel psikometrik özelliklere sahip bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır (Çakar, 1994).

**Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği (ÖYÖ):** Orjinal formu Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilen Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği üç alt boyuttan ve 21 maddeden oluşan beşli likert tipi (1=Hiç ve 5=Çok iyi) bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarından akademik öz-yeterlik; ergenin öğrenme davranışlarını yönetme, akademik konulara hakim olma ve akademik beklentilerini gerçekleştirme yeterliğine ilişkin algısını; diğer alt boyutu olan sosyal öz-yeterlik, ergenlerin akran ilişkileri ve girişkenlik yeteneğine ilişkin algısını; son alt boyut olan duygusal öz-yeterlik ise ergenin olumsuz duygularla başetme yeteneğine dair algısını ölçmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması ergenin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Telef, 2011).

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Telef (2011) tarafından ilköğretim ve lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında, Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyonların ölçeğin geneli ve üç alt boyut için .91 ve .95 arasında değiştiği ( $p<.01$ ); iki formun birbirine eşdeğer olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, Türkçe formun orjinaline benzer şekilde 21 maddeden ve 3 faktörden oluştuğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve RMSR=.066 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini sınamak üzere Genel Öz-yeterlik Ölçeği ile ilişkisine bakılmış, iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ( $r=.57$ ,  $p<.001$ ) tespit edilmiştir. ÖYÖ'nin güvenirlik analizleri kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78'dir. Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise ölçeğin bütünü ve alt ölçekler için .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür (Telef, 2011; Telef ve Karaca,

2012). Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri, ÖYÖ'nin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin ilköğretim ve lise öğrencileri için yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

## İşlem

Veri toplama aşamasında, öncelikle araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden kullanım izinleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alınmıştır. İstanbul ili Ataşehir ilçesinde seçkisiz olarak belirlenen okulların müdürlerine araştırmanın amacı anlatılmış ve uygulama onayının alınması için ziyaretler yapılmıştır. Okul müdürlerinin onayı alındıktan sonra, psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin yardımıyla, gönüllülük esas alınarak Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği'nden oluşan uygulama seti örneklem grubunu oluşturan öğrencilere öğrencilerin kendi sınıflarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilere uygulamanın başında araştırmanın konusu ve ölçme araçlarının uygulama yönergeleri açıklanmıştır. Ölçekleri samimi ve eksiksiz yanıtlamalarının doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için önemli olduğu vurgulanmıştır.

## Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin çözümü için SPSS for WINDOWS 17.0 paket programından yararlanılmış, veri çözümü sürecinde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek üzere tolerans ve varyans artış değerlerine (VIF) bakılmış; tolerans değerlerinin .67 ve .86 arasında VIF değerlerinin ise 1.17 ve 1.46 arasında değiştiği görülmüştür. Literatürde belirtildiği üzere, VIF değerleri 10'dan büyük olduğunda çoklu bağlantı probleminin olduğu, tolerans değerleri .10'dan büyük olduğunda ise değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu durumda, bulgular araştırmada ele alınan değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret

etmektedir. Veriler çözümlenirken araştırmının amacına uygun olarak değişkenler arası ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile test edilmiş; ardından ergenlerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerini ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla Aşamalı Çoklu Regresyon analizinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenlere ait ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (ss) ve değişkenler arası ilişkileri gösteren bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

*Tablo 1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri (N=323)*

Değişkenler	$\bar{X}$	ss	1	2	3	4	5	6
1. Anne İstismarı	119.33	9.36	1					
2. Baba İstismarı	116.47	8.32	.51**	1				
3. Öğretmen İstismarı	82.78	12.99	.36**	.28**	1			
4. Akademik Öz-yeterlik	27.99	5.65	-.24**	-.17**	-.36**	1		
5. Sosyal Öz-yeterlik	27.59	5.16	-.16**	-.12*	-.26**	.65**	1	
6. Duygusal Öz-yeterlik	25.03	6.52	-.14*	-.15**	-.09	.57**	.56**	1

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar puanları ile akademik ( $r = -.24$ ,  $p < .01$ ), sosyal ( $r = -.16$ ,  $p < .01$ ) ve duygusal öz-yeterlik ( $r = -.14$ ,  $p < .05$ ) puanları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin babalarından algıladıkları duygusal istismar puanları ile akademik ( $r = -.17$ ,  $p < .01$ ), sosyal ( $r = -.12$ ,  $p < .05$ ) ve duygusal öz-yeterlik ( $r = -.15$ ,  $p < .01$ ) puanları arasında da negatif yönde ve anlamlı ilişkiler mevcuttur. Ayrıca, ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar puanları ile akademik ( $r = -.36$ ,  $p < .01$ ) ve sosyal öz-yeterlik ( $r = -.26$ ,  $p < .01$ ) puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden algılanan duygusal



istismar puanları ile duygusal öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r = -.09, p > .05$ ).

**Tablo 2. Anne, Baba ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismarın Akademik Öz-yeterliği Yordamasına İlişkin Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Sh <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
(Sabit)	40.79	1.90		21.47	.000
Öğretmen İstismarı	-.16	.02	-.36	-6.82	.000

R= .36, R<sup>2</sup>=.13, F= 46.48, p<.001

Tablo 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan ergenlerin akademik öz-yeterliklerinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi tek aşamada tamamlanmıştır. Akademik öz-yeterliğin yordayıcısı olarak öğretmen duygusal istismarı analize girmiş ve tek başına toplam varyansın %13’ünü açıklamıştır ( $p < .001$ ). Bu bulguya göre; öğretmen duygusal istismarı, akademik öz-yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunurken, anne ve baba duygusal istismarının akademik öz-yeterliğin yordanmasında anlamlı bir katkısının bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 3. Anne, Baba ve Öğretmenlerden Algılanan Duygusal İstismarın Sosyal Öz-yeterliği Yordamasına İlişkin Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Sh <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
(Sabit)	36.14	1.80		20.13	.000
Öğretmen İstismarı	-.10	.02	-.26	-4.82	.000

R= .26, R<sup>2</sup>=.07, F= 23.24, p<.001

Tablo 3’e göre, örneklem grubunu oluşturan ergenlerin sosyal öz-yeterliklerinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi tek aşamada tamamlanmıştır. Öğretmen duygusal istismarı tek başına toplam varyansın %7’sini açıklamıştır ( $p < .001$ ). Bu bulguya göre, öğretmen duygusal istismarının, sosyal öz-yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunurken, anne ve baba duygusal istismarının sosyal öz-yeterliğin yordanmasında anlamlı bir katkısının bulunmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4. Anne, Baba ve Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismarın Duygusal Öz-yeterliliği Yordamasına İlişkin Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Sh <sub>B</sub>	β	t	P
(Sabit)	38.33	5.05		7.59	.000
Baba İstismarı	-.11	.04	-.15	-2.64	.009

R= .15, R<sup>2</sup>=.02, F= 6.96, p<.01

Tablo 4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan ergenlerin duygusal öz-yeterliliklerinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi de tek aşamada tamamlanmıştır. Duygusal öz-yeterliliğin yordayıcısı olarak baba duygusal istismarı analize girmiş ve tek başına toplam varyansın %2’sini açıklamıştır (p<.01). Anne ve öğretmen duygusal istismarının duygusal öz-yeterliliğin yordanmasında modele anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada; ergenlerin anne babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlilikleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler test edilmiş; elde edilen bulgular ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismar ile akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlilikleri arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir (Tablo 1). Bu bulguya göre; anne babalarından algılanan duygusal istismar düzeyi arttıkça ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlilik düzeylerinde azalma olmaktadır. Literatür incelendiğinde, araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekleyen benzer çalışmalar olduğu görülmektedir (Mustafa, Nasir ve Yusooff, 2010; Gesinde, 2011; Kausar ve Kazmi, 2011; Soffer ve arkadaşları, 2008; Dural ve Yalçın, 2014; Taşdelen, 1995; Alantar, 1989; Kavak, 2013; Eryiğit, 2004; Özççek, 2014). Ağırlıklı olarak üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olan bu araştırmalarda ebeveynden algılanan duygusal istismarın, ihmalin ve reddin öz-yeterlilik ve benlik kavramı üzerinde olumsuz, ebeveynden algılanan ilginin, kabulün ve desteğin ise olumlu

etkileri olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmacılardan bazıları, duygusal istismar uygulayan ebeveynlerin çocuklarında benlik imajının ve öz-saygının zedelendiğine; kendini aşırı yargılama, mükemmeliyetçi olma ve utanç duygusunda patolojiye sebep olacak düzeyde bir artışın olduğuna (Engel, 2006) işaret ederken; bir grup araştırmacı da yüksek istismar riski altında büyüyen ergenlerin, daha düşük sosyal ve duygusal yeterliğe sahip olup uyum sorunları yaşadıklarına ve akranlarına göre daha fazla gelişimsel sorunlar gösterdiklerine vurgu yapmaktadır (Hornor, 2011; Hart, Brassard ve Karlson, 1996; Garbarino, 1989). Anne babalar, çocuklarının başarılarından ziyade hataları ve başarısızlıklarına yönelik geribildirimler verdiklerinde, çocuklar anne babalarının ve hatta çevrelerindeki diğer bireylerin övgü ve kabullerini kazanacak kadar hiç bir zaman iyi olamayacakları ve bir şeyi iyi yapamayacakları sonucuna varabilirler (Gander ve Garnier, 2010). Bu durum da onların akademik yeterlik algılarının düşmesine neden olabilir. Ebeveyn Kabul Red Kuramı'nı geliştiren Rohner (2004)'e göre, bireyler kendilerini ebeveynlerinin düşündükleri şekilde düşünme eğilimindedirler. Ebeveyni tarafından sevilmeyen bireyler, kendilerini sevmeyi haketmeyen sevmeye layık olmayan biri olarak algılayabilmektedir. Bu durum zamanla bireyin kendisine olan saygısının azalmasına yol açmaktadır. Bireyin kendine verdiği değer duygusu azalınca; belli bir performansı yerine getirme, kendi ihtiyaçlarını karşılama, sosyal ilişkiler, duygusal olarak dengede kalarak stresli durumlarla etkili bir şekilde baş etme konularındaki yeterlik algısı olarak ifade edebileceğimiz öz-yeterlik de azalmaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak; bireyin benlik duygusunun diğerleriyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla şekillendiği dikkate alındığında, ebeveynin duygusal istismara yönelik davranışlarının ergenin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik algısı açısından risk faktörü oluşturduğu söylenebilir.

Elde edilen bir diğer bulguya göre, ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile akademik ve sosyal öz-yeterlikleri arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğretmenden algılanan duygusal istismar arttıkça ergenlerin

akademik ve sosyal öz-yeterlik düzeylerinde azalma olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar ile duygusal öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Tablo 1).

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde; anne baba ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın yordayıcılık gücünün belirlenmesi için yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları ise; yukarıdaki bulguya paralel olarak ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik ve sosyal öz-yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Anne babadan algılanan duygusal istismarın ergenlerin akademik ve sosyal öz-yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcılık gücünün olmadığı görülmüştür (Tablo 2, Tablo 3). Araştırmadan elde edilen bu bulgu, ergenlik dönemindeki bireylerin akademik ve sosyal öz-yeterlikleri üzerinde anne babadan ziyade öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir. Nitekim literatürde bu bulguyu destekleyen araştırma bulgularına ve teorik düzeydeki bazı açıklamalara rastlanmaktadır. Krugman ve Krugman (1984) öğretmenleri tarafından duygusal istismara uğramış 17 ilköğretim öğrencisini incelediği araştırmasında, duygusal istismara maruz kalan öğrencilerin %76'sının olumsuz benlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Parmar ve Rohner (2010) ise, öğretmenlerinden kabul algılayan ergenlerin daha iyi psikolojik uyuma sahip olduğunu tespit etmiştir. Shumba (2002), ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladığı duygusal istismarın etkilerini incelediği araştırmasında; öğretmenlerin küçük düşürme, etiketleme, bağırma şeklinde davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin duygusal istismarının öğrencilerdeki olumsuz sonuçları ise; güvenin zedelenmesi ve benlik değerinin zarar görmesi şeklindedir. Yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları psikolojik istismarın benlik kavramı ile negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu (Çakar, 1994); ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları kabul ile benlik kavramları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Şahan, 2010). Bu araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın benliğin şekillenmesinde etkili olduğu ve dolayısıyla öz-yeterlik algısını da etkilediği düşünülebilir. Nitekim bazı araştırmacılara göre; okul çağındaki çocukların ve ergenlerin öz-yeterliklerinin gelişiminde öğretmenler

önemli bir bilgi kaynağıdır. Çocuk ve ergenin öz-yeterlik algılarının şekillenmesinde öğretmenlerin onların performanslarını değerlendirmeleri ve öğrenme etkinliklerinde öz denetim becerilerini geliştirmelerinde onlara yardımcı olmaları başka bir deyişle; sınıf ortamında hatalara vurgu yapmaktan çok hem akademik hem sosyal açıdan destekleyici ve kabul edici davranışlar sergilemeleri güçlü bir etkiye sahiptir. (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa ve Bandura, 2001; Preece, 2011). Bu yaşantılar, aynı zamanda onların akademik ve sosyal alanlardaki öz-yeterlik algılarının olumlu yönde gelişmesine yol açabilir. Ortaokuldan itibaren gençlerle öğretmenler arasında yoğun ve etkin bir iletişimin oluşması da öğretmenden algılanan duygusal istismarın ergenin davranışları ve kendine yönelik değerlendirmelerinde belirleyici bir role sahip olmasına sebep olmuş olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin sadece babalarından algıladıkları duygusal istismar değişkeni tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı; öğretmenden ve anneden algılanan duygusal istismarın duygusal öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı güce sahip olmadığı sonucuna varılmıştır (Tablo 4). Bu bulgu, literatürdeki benzer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Mustafa, Nasir ve Yusoooff, 2010; Gesinde; 2011; Kausar ve Kazmi, 2011; Soffer ve arkadaşları, 2008; Dural ve Yalçın, 2014; Taşdelen, 1995; Alantar, 1989; Kavak, 2013; Eryiğit, 2004; Özçiçek, 2014; Rohner, Khaleque, Cournoyer, 2012; Gürel, 2013). Genç yetişkinlerde babanın belirsiz kaybının aile sistemi üzerindeki etkilerini inceleyen Çelik (2013) babadan algılanan kabul red özelliğinin, genç yetişkinlerde psikolojik uyumun alt boyutlarından biri olan olumsuz öz-yeterlik kişilik özelliğini anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir. Kocayörük (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da baba ile kurulan sağlıklı ilişkilerin ergenin duygusal iyi oluşu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular da, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Diğer taraftan; duygusal öz-yeterlik üzerinde anne ve öğretmenden ziyade babadan algılanan duygusal istismarın yordayıcılık gücünün anlamlı çıkması ilgi çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Literatürde baba katılımının çocuğun gelişimi ve psikolojik özellikleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaların

sayısının hızlı bir artış gösterdiği belirtilmekte (Pekel-Uludağlı, 2017); babanın çocuk yetiştirme sürecine aktif olarak katılımının çocuk ve gençlerin özellikle sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bildirilmektedir (Caldera, 2004). Ayrıca, bazı araştırmacılar baba katılımının ve babanın sevgisinin çocuğun gelişimi ve psikolojik uyumu üzerinde hem içinde bulunduğu gelişim döneminde hem de yetişkinlikte annelerinkinden daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedirler (Rohner ve Veneziano, 2001; Lewis ve Lamb, 2003; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2012). Bu araştırmadan elde edilen bulgu da, babaları ile kurdukları ilişki ve iletişimin niteliğinin ergenlerin duygusal gelişiminde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Babalarından algıladıkları duygusal istismar azaldıkça ergenlerin kendilerini duygusal açıdan daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir. Değişen toplumsal cinsiyet rolleri ile birlikte babaların çocuğun yetiştirme sürecinde daha aktif rol almasının, çocukla ilgili ve sıcak bir ilişki kurmasının, daha fazla duygusal paylaşım içinde bulunmasının ve çocuklarını olumlu/olumsuz her tür duygularını ifade etmeleri için desteklemelerinin ergenlerin duygusal öz-yeterlik algılarının gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, uygulamacılar ve araştırmacılar için getirilebilecek bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

### *Uygulamacılara Yönelik Öneriler*

Duygusal istismarın ergenlerin öz-yeterlik algıları üzerindeki olumsuz sonuçlarına dair farkındalığın artırılması amacıyla, öğretmenlere ve anne babalara yönelik psiko-eğitim programları hazırlanmalı ve bu programların uygulanması okul ve okul dışı ortamlarda psikolojik danışmanlar ve ruh sağlığı uzmanları tarafından yaygınlaştırılmalıdır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik ve sosyal öz-yeterliklerinin gelişiminde öğretmenlerin önemli bir etken olduğu dikkate alınarak; onların öğrencileri öğrenme aktivitelerinde destekleme, öğrenci ile sağlıklı iletişim kurma, olumlu ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturma gibi konularda desteklenmeleri amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Bu prog-

ramlar, üniversitelerin konu ile ilgili bölümleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'nun işbirliğinde yapılandırılarak ülke genelinde yaygınlaştırılabilir.

Okullarımızda öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve idareciler istismara maruz kalan öğrencilerin belirlenmesi, nasıl müdahale edileceği ve risk faktörlerinin tespit edilmesi vb. hususlarda hizmet içi eğitim programları aracılığıyla bilgilendirilebilirler.

Ayrıca, önleyici ve koruyucu psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çerçevesinde duygusal istismarın öz-yeterlik üzerindeki olumsuz etkisini elimine etmek adına okul psikolojik danışmanları tarafından ebeveyn ve öğretmenlerin hangi davranışlarının istismar olarak değerlendirilebileceği ve istismar türleri konusunda farkındalık kazandırma amaçlı öğrencilere yönelik grup rehberliği programları düzenlenebilir.

Bu araştırmada, duygusal öz-yeterlik üzerinde anne ve öğretmenden ziyade babadan algılanan duygusal istismarın yordayıcılık gücünün anlamlı çıkması, baba katılımının çocuk ve ergenin gelişim sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, babaların çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmalarına ve çocuklarının duygusal gelişimlerini desteklemelerine yönelik farkındalık kazandırıcı eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilebilir.

### *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

Bu araştırma, İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bulunan beş farklı okulda eğitim gören ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, duygusal istismar ile öz-yeterlik arasındaki ilişki farklı bölgelerden ve farklı yaş gruplarından gelen (ilkokul ve anaokulu öğrencileri gibi) daha geniş örneklemeler üzerinde tekrarlanabilir.

Duygusal istismarın akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik ile ilişkisini daha derinlemesine anlamlandırmak ve açıklayabilmek amacıyla bu konuda nitel araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda, özellikle ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin gelişiminde babaların nasıl bir katkısının olduğu ve babaların çocukları ile ilişkisinin niteliği hem babalarla hem de çocuklarla yapılacak odak grup görüşmeleri veya bireysel görüşmeler yo-

luyula incelenerek açıklığı kavuşturulabilir. Konunun karma araştırma (nicel ve nitel) desenleri içinde incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Emotional Abuse Perceived from Parents and  
Teachers in Predicting Self-Efficacy among  
Adolescents**

\*

Hayriye Koçmarlar – Müge Akbağ

*Ministry of National Education / Marmara University*

**Introduction**

Emotional abuse is problematic to observe, investigate and describe due to its effects and results; yet, it is the most common abuse type (Iwaniec, Larkin and McSherry, 2007; Glaser, 2002; Polat 2001). Emotional abuse is described as “abusing children and young psychologically, being exposed to negative attitudes and behaviors that affect themselves badly or damaging them psychologically according to the social and scientific standards by depriving them from attention, love and care they need” (Polat, 1997). In other words, emotional abuse is a matter of failing to provide an appropriate and supportive environment by their parents, care-takers or other adults from their immediate surroundings for children’s development (Norman, Byambaa, Rumna, Butchart, Scott and Vos, 2012; Butchart, Phinney-Harvey, Kahane, Mian and Furniss, 2006).

Family matters a lot regarding adolescents’ psycho-social development in puberty which is described as the most fundamental developmental period in human life. Adolescents who are exposed to emotional abuse may show indications such as perceiving themselves negatively, developing a dependent personality, being anxious, tense and worried, inclining away from family, reacting maladjusted and aggressive, experiencing introversion, developing self-worthlessness feeling etc. (Kulaksızoğlu, 2014). Adolescents who grow up under a high risk of abuse are decided to have lower

social and emotional competence and face adjustment problems, and experience more developmental problems than their peers (Hornor, 2011; Hart, Brassard and Karlson, 1996; Garbarino, 1989).

Emotional abuse is observed in school/education systems as well as family system. There happens an extensive and effective communication between young people and teachers in secondary schools (Yörükoğlu, 1989); hence, teachers' attitudes and behaviors has a determinant role for young people's behaviors and self-evaluations. Demir (2010) mentions that quality of the communication that especially mother, father and teacher build with children and adolescents plays a crucial role for their self-esteem development as well as their sense of self-efficacy development. On the other hand, according to some researchers, children's and adolescents' sense of self-efficacy is mainly shaped by teachers' evaluation of their performances and teachers' help for developing their self-control skills in learning activities (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa and Bandura, 2001). These experiences may have an important effect on adolescents' sense of self-efficacy in academic and other fields.

Self-efficacy is defined as "individual's sense of their own capacity to organize activities necessary to fulfil a specific performance and perform it successfully" in literature (Bandura, 1986). Self-efficacy is rather related with individual's belief regarding what he/she can do with the skills he/she has under a specific condition than what skills he/she has (Hefferon and Boniwell, 2014; Maddux, 2002). Self-efficacy, however, can be examined under three dimensions which are academic, social and emotional in children and adolescents (Muris, 2001). As mentioned in the literature, low sense of self-efficacy may cause negative emotional changes such as anxiety, stress etc. At the same time, negative emotional situations such as extensive stress and anxiety which are experienced when coping with challenging conditions affect perceived self-efficacy negatively (Bandura, 1977). Therefore, self-efficacy covers both reason and cause. Decreasing stress levels and negative emotional situations affects self-efficacy positively (Sakız, 2013). From this perspective, emotional abuse perceived from mothers, fathers and teachers may cause stress and negative emotional situations; hence, it can be thought to be a factor affecting adolescents' sense of self-efficacy.

When the literature is studied, although there are plenty of researches handling with the relationship between emotional abuse, and self-concept (Taşdelen; 1995; Uzun, 2002; Gesinde, 2011) and self-esteem (Sturkie and Flanzer, 1987; Kırımsoy, 2003; Becer, 2004; Yıldız Arabacı, 2007), it attracts attention that there are few researches about the relationship between emotional abuse and self-efficacy. Besides, researches focus on emotional abuse that adolescents perceive from their mothers and fathers (Kars, 1994; Hart, Brassard and Karlson, 1994; Karaca, 2001; Arıcıoğlu, 2003). There are limited number of studies investigating emotional abuse perceived from both mother-father and teacher together (Şimşek 2010). Based on all these justifications, it is aimed in this study to investigate the predictive effect of emotional abuse perceived by adolescents from their mothers, fathers and teachers on their academic, social and emotional self-efficacies.

## Method

This study is designed as correlational survey model research to test the predictive effect of emotional abuse perceived by adolescents from their mothers, fathers and teachers on their academic, social and emotional self-efficacies. Sample of this study was composed of 323 adolescents who receive education from 6, 7 and 8 grades of secondary schools in İstanbul city, Ataşehir province. There are 187 girls (57.9%) and 136 boys (42.1%). 119 of students (36.80%) are receiving education in sixth grade while 103 of them (31.90%) are seventh grade and 101 of them (31.30%) are eight grade. Age range of sample group students is between 11-14 and age average is  $\bar{x} = 12.89$  (ss=.89). "The Perception of Psychological Maltreatment Inventory for Adolescent – Mother Form and Father Form" (Vardar, 1994), "Perceived Teacher Behavior Scale" (Çakar, 1994) and "Self-Efficacy Scale for Children" (Telef, 2011) were used as data collection tools in this study. In data analysis process, the relationships between variables were tested via Pearson Product-Moment Correlation Coefficient technique. Later, stepwise multiple regression was conducted to determine the predictive effect of emotional abuse perceived by adolescents from their mothers, fathers and teachers on their academic, social and emotional self-efficacies.

## Results

Findings obtained from this study revealed that there is a negative significant relationship between adolescents' emotional abuse perceived from their mothers and fathers, and their academic, social and emotional self-efficacies. As the emotional abuse perceived from father and mother increases, adolescents' academic, social and emotional self-efficacy levels decrease. Besides, there is a negative significant relationship between adolescents' emotional abuse perceived from their teachers and their academic and social self-efficacies. This finding indicates that as the emotional abuse perceived from teachers rise, adolescents' academic and social self-efficacy levels decrease. There found no statistically significant relationship between emotional abuse perceived from teacher and adolescents' emotional self-efficacy. According to the stepwise multiple regression analysis results, adolescents' emotional abuse perceived from their teachers alone explains 13% of variance on academic self-efficacy scores and 7% of variance on social self-efficacy scores. It is detected that emotional abuse perceived from mother and father has no significant contribution to predict academic and social self-efficacy. Adolescents' emotional abuse perceived from their fathers alone explains 2% of variance on emotional self-efficacy scores. No significant contribution of emotional abuse perceived from mother and teacher is found to predict emotional self-efficacy.

## Discussion and Conclusion

It was concluded in this study that there are significant relationships between adolescents' emotional abuse perceived from their mothers, fathers and teachers and their self-efficacies; yet, only emotional abuse perceived from teachers is found to have a predictor power on adolescents' academic and social self-efficacies. This finding make think that emotional abuse perceived from teachers is much more effective on adolescents' academic and social self-efficacies than emotional abuse perceived from mothers and fathers. Besides, findings also indicate that emotional abuse perceived from fathers predicts adolescents' emotional self-efficacies. This finding

can be considered interesting as emotional abuse perceived from fathers is found to have a significant predictor power on emotional self-efficacy rather than emotional abuse perceived from mothers and teachers. Based on these results obtained from this study, psycho-education programs should be prepared for teachers and parents in order to raise awareness regarding the negative results of emotional abuse on adolescents' sense of self-efficacy and application of these programs in and out of school contexts should be popularized by counselors and mental health professionals. Besides, in the context of preventive and protective counselling services, group guidance programs can be organized by psychological counselor of schools for students to raise awareness about abuse types and which behaviors of parents and teachers can be evaluated as abuse in order to eliminate the negative effect of emotional abuse on self-efficacy. On the other hand, how fathers contribute to adolescents' emotional self-efficacy development can be investigated in a details with a qualitative research design.

### Kaynakça/References

- Alantar, M. (1989). *Psychological maltreatment and attempt of its definition by experts and its assessment among a group of adolescents*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Arıcıoğlu, A. (2003). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Azizoğlu, M. (2009). *Lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1994). *Self efficacy*. In V. S. Ramahaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (pp.71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavioral and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. ve Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1 (4), 287-310.
- Bayraktar, N. (1990). *Defining subcategories of psychological maltreatment*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Becer, E. (2004). *Duygusal istismarın 12-14 yaş ergenlerin benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Berber-Çelik, Ç. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantılarının kendilik algısı ve boyun eğici davranışlar üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bostancı, N., Albayrak, B., Bakoğlu, İ. ve Çoban, Ş. (2006). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının depresif belirtiler üzerine etkisi. *Yeni Symposium Dergisi*, 44(2), 100-106.
- Butchart, A., Phinney-Harvey, A., Kahane, T., Mian, M., ve Furniss, T. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to action and generating evidence*. Geneva: World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caldera, Y. M. (2004). Paternal involvement and infant-father attachment: A q-set study. *Fathering*, 2, 191-210.
- Çakar, Y. (1994). *The construction of perceived teacher behaviour inventory*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çeçen Eroğul, A. R. ve Türk, S. B. (2013). Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade tarzları ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1421-1439.

- Çelik, H. (2013). *Genç yetişkinlerde babanın belirsiz kaybının aile sistemi ve bireysel psikolojik örüntüler bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çeşmeci, M. (1995). *Further reliability and validity study of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescents*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimlerde çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, İ. (2010). Benlik, kimlik ve kişilik. H. Ergin ve S. A. Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi içinde* (s. 183-202). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dural, G. ve Yalçın, İ. (2014). Üniversite öğrencilerinde ebeveyn kabulü ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(3), 221-232.
- Erkman, F. (1991). Çocukların duygusal ezimi. E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmali Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi içinde* (s.163-169). Ankara: Gözde Repro Ofset.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B. ve Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44 (3), 295-309.
- Engel, B. (2006). *Healing your emotional self: A powerful program to help you raise your self esteem, quiet your inner critic, and overcome your shame*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Eryiğit, S. (2004). *Turkish adolescents' level of psychological adjustment in relation to adolescents' perception of parental psychological maltreatment and psysical punishment*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi (7. Baskı)*. (B. Onur, A. Dönmez ve H. N. Çelen, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

- Garbarino, J. (1989). Troubled youth, troubled families: The dynamics of adolescent maltreatment. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 685-706). New York: Cambridge University Press.
- Gesinde, A. M. (2011). The impact of seven dimensions of emotional maltreatment on self concept of school adolescents in Ota, Nigeria. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 2680-2686.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse and Neglect*, 26 (6-7), 697-714.
- Gomez, M. (2009). Albert Bandura. In S. Lopez (Ed). *Encyclopedia of positive psychology* (pp. 98-99). Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Gürel, Ç. (2013). *The mediating role of psychological adjustment on the relations among perceived parental acceptance-rejection, perceived parental control and cross-situational coping styles during early adolescence*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Hart, S. N., Brassard, M. R. ve Karlson, H. C. (1996). Psychological maltreatment. In J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkeley, C. Jenny & T. Reid (Eds.), *The Apsac handbook on child maltreatment* (pp. 72-89). USA: Sage Publication.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. (Çev. Ed., Tayfun Doğan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hergüner, S. (2011). Duygusal istismar ve ihmal. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı el kitabı* içinde (s. 43-54). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Hornor, G. (2011). Emotional maltreatment. *Journal of Pediatric Health Care*, 26 (6), 436-442.
- Hyman, I. A. ve Snook, P. A. (1999). *Dangerous schools: What we can do about physical and emotional abuse of our children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Iwaniec, D., Larkin, E. ve McSherry, D. (2007). Emotionally harmful parenting. *Child Care in Practice*, 13 (3), 203-220.



- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and intervention a practice handbook*. England: JohnWiley & Sons, Ltd.
- İşmen, A. E. (1993). *Duygusal istismarın liseli ergenlerin kendini kabul seviyelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaca, N. (2001). *Duygusal istismara uğramış ergenlerin bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kausar, R. ve Kazmi, S. R. (2011). Perceived parental acceptance-rejection and self-efficacy of Pakistani adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(2), 224-232.
- Kavak, G. (2013). *Üniversite öğrencilerinde ebeveyn kabulü ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıncı, H. (1999). *The partial norm study of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescents*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Kırımsoy, E. (2003). *Suç işlemiş ve suç işlememiş ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ve benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- King, M. A. ve Janson, G. R. (2011). Beware Emotional Maltreatment. *Principal*, 91(1), 18-21. Accessed on 15th of September 2015 from [https://www.naesp.org/sites/default/files/King\\_Janson\\_SO11.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/King_Janson_SO11.pdf).
- Korkmazlar-Oral, Ü., Engin, P. ve Büyükyazıcı, Z. (2010). *Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması: Özet raporu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu.
- Krugman, R. D. ve Krugman, M. K. (1984). Emotional abuse in the classroom: The pediatrician’s role in diagnosis and treatment. *American Journal of Diseases of Children*, 138, 284-286.

- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi (16. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lewis, C. ve Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 211-228.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B. ve Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.
- Maddux, J. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds). *Handbook of positive psychology* (pp.277-287). New York: Oxford University Press.
- McEachern, A. G., Aluede, O. ve Kenny, M. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 86, 3-10.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3), 145-149.
- Mustafa, B. Z., Nasir, R. ve Yusooff, F. (2010). Parental support, personality, self-efficacy and depression among medical students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 424.
- Norman, R.E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J. ve Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Med*, 9 (11), 1-31.
- Özçiçek, G. (2014). *Çocuğun benlik kavramının olumluluğu, annenin mükemmeliyetçiliği ve anne kabul red algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üni-versitesi, İstanbul.
- Öztep, İ. C. (2010). *Duygusal istismar algılayan ve algılamayan ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Parmar, P. ve Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance and behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school going adolescents in India. *Cross-Cultural Research*, 44 (3), 253-268.

- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. ve Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17 (2), 87-97.
- Paul, E. ve Eckenrode, J. (2015). Childhood psychological maltreatment subtypes and adolescent depressive symptoms. *Child Abuse and Neglect*, 47, 38-47.
- Pekel-Uludağlı, N. (2017). Baba katılımında etkili faktörler ve baba katılımının baba, anne ve çocuk açısından yararları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20 (39), 70-88.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Polat, O. (1997). *Vurursan kırılır*. İstanbul: Analiz Yayınları.
- Preece, K. K. (2011). *Relations among classroom support, academic self-efficacy, and perceived stress during early adolescence*. Unpublished master thesis. USA: University of South Florida. Accessed on 15th of September 2015 from <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3295/>
- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59 (8), 827-840.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. ve Cournoyer, D. E. (2012). Cross-national perspectives on parental acceptance-rejection theory. In G. W. Peterson, S. K. Steinmetz and S. M. Wilson (Eds.), *Parent youth relations cultural and cross-cultural perspectives* (pp. 79-98). NY: Routledge.
- Rohner, R. P. ve Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Özyeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Savi, F. (1999). *Ergenlerde duygusal istismar ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse and Neglect*, 26, 783-791.

- Siyez, D. M. (2003). *Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Soffer, N., Gilboa-Schechtman, E. ve Shahar, G. (2008). The relationship of childhood emotional abuse and neglect to depressive vulnerability and low self-efficacy. *International Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1 (2), 151-162.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çev. Ed., Figen Çok). Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık.
- Sturkie, K. ve Flanzer, J. P. (1987). Depression and self-esteem in the families of maltreated adolescents. *Social Work*, 32 (6), 491-496.
- Şimşek, S. (2010). *Ergenlerde davranış problemlerinin anne babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Taşdelen, N. (1995). *Examination of the effects of perceived psychological maltreatment of mothers on adolescent's self concept, emotional and behavioral problems, and academic achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Telef, B. B.(2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Ulu, S. (2011). *Ergenlerden algılanan duygusal istismar ile sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uzun, Ş. (2002). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile kendilik imgesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal Keskin, G. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 92-99.
- Vardar, B. (1994). *The validity and reliability of psychological maltreatment inventory for adolescents*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, S. (2007). *Ergenlerde algılanan duygusal istismarın uyum düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2003). *Ana-baba ve çocuk (16. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2007). *Gelişim psikolojisi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız Arabacı, S. (2007). *İlköğretim ikinci kademesindeki çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Young, J. C. ve Widom, C. S. (2014). Long-term effects of child abuse and neglect on emotion processing in adulthood. *Child Abuse and Neglect*, 38, 1369-1381.
- Yörükoğlu, A. (1989). *Gençlik çağı (6. Baskı)*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Zeren, C., Yengil, E., Çelikel, A., Arık, A. ve Arslan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı istismar sıklığı. *Dicle Tıp Dergisi*, 39 (4), 536-541.
- Zimmerman, B. J. ve Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. In T. Urdan & F. Parajes (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). USA: Information Age Publishing, Inc.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Koçmarlar, H. ve Akbağ, M. (2018). Ergenlerin anne baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın öz-yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisi üzerine bir inceleme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1323-1360. DOI: 10.26466/opus.449303