

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

4-5 YAŞ ÇOCUKLARIN GÖSTERDİĞİ DUYGUSAL İSTİSMAR
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN FARKINDALIKLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine ŞAŞMACIOĞLU

Lefkoşa

Haziran, 2021

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

4-5 YAŞ ÇOCUKLARIN GÖSTERDİĞİ DUYGUSAL İSTİSMAR
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN FARKINDALIKLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine ŞAŞMACIOĞLU

Tez Danışmanı:

Yrd. Doç. Dr. Şebnem GÜLDAL KAN

Lefkoşa

Haziran, 2021

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,
Emine ŞAŞMACIOĞLU'nun "**4-5 yaş çocukların duygusal istismar davranış özelliklerine yönelik öğretmen farkındalıklarının incelenmesi**" isimli tezi Haziran 2021 tarihinde jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı – Soyadı	İmza
Başkan:	Doç. Dr. Umut AKÇIL
Üye:	Yrd. Doç. Dr. Ayhan ÇAKICI EŞ
Üye (Danışman):	Yrd. Doç. Dr. Şebnem GÜLDAL KAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../2021

Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can BAŞER

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Etik İlkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Haziran, 2021

Emine Şaşmacıoğlu

Teşekkür

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı'nın gereği olarak hazırlanan bu araştırma, KKTC'de bulunan Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı devlet anaokullarında 4-5 yaş çocukların duygusal istismar davranış özelliklerine yönelik öğretmen farkındalıklarının incelenmesi amacıyla hazırlanılmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca tüm tecrübelerinden ve bilgilerinden yararlandığım, çalışmamda beni yardımcı olan, yönlendiren ve hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan tez danışmanım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Şebnem Güldal KAN'a,

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli katkı ve önerileri ile bilimsel yardımlarını esirgemeyen, hocam Doç. Dr. Umut AKÇIL'a, tez sürecinde desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Seçil Besim'e, motivasyonu ile beni destekleyen Yrd. Doç. Dr. Damla ALKAN'a ve Uzm. Klinik Psikolog Damla Ilgaz BOZCAN'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Görüşme aşamasında görüşme yapacağım katılımcılara ulaşmamı sağlamada desteği olan canım kardeşim Emre ŞAŞMACIOĞLU'na, bu zorlu süreçte desteğini hissettiğim sevgili nişanlım Mustafa ULU'ya, evlatları olmaktan gurur duyduğum, hiçbir maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, bugünlere gelmemde en büyük katkı sahibi olan canım annem Keriman ŞAŞMACIOĞLU ve canım babam Eşref ŞAŞMACIOĞLU'na, son olarak bana annelik duygusunu yaşatan, küçük yaşında manevi tüm desteği ile yanımda olan canım kızım Keriman'a sonsuz teşekkürler..

Emine Şaşmacıoğlu

Özet

4-5 Yaş Çocukların Duygusal İstismar Davranış Özelliklerine Yönelik Öğretmen Farkındalıklarının İncelenmesi

ŞAŞMACIOĞLU, Emine

Yakın Doğu Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şebnem GÜLDAL KAN

Haziran 2021, 107 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı devlet okul öncesi okullarında görev yapan 4-5 yaş öğretmenlerinin duygusal istismar davranış özelliği gösteren çocukların farkındalıkları ile ilgili durumlarının belirlenmesidir.

Nitel çalışma yöntemi ile yapılan bu çalışmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde Kuzey Kıbrıs'ta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir ve amaçlı durum örneklemesine uygun olarak belirlenmiştir. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı devlet okul öncesi okullarında 4-5 yaşta görev yapan 46 okul öncesi öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan Görüşme Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı devlet okul öncesi okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerde duygusal istismar ile ilgili eğitim yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, duygusal istismar davranış özelliklerinin bilincinde oldukları ancak konu ile ilgili eğitimlerle desteklenerek bilgilerinin daha fazla artırılacağı ve daha fazla duyarlı olunabileceği görüşündedir. Araştırmanın bulgularına göre, duygusal istismar ile ilişkin farkındalığın artırılabilmesi amacı ile okullarda sürekliliği olan ve aktif katılımlı hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal istismar, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni

Abstract

Examination of Teacher Awareness of Emotional Abuse Behavior Characteristics of 4-5 Year old Children

Şaşmacıoğlu, Emine

**Near East University, Master's Thesis, Graduate Education Institute, Pre-
School Education Department**

Thesis Advisor: Assist. Assoc. Dr. Sebnem GULDAL KAN

June 2021, 107 pages

The aim of this research is to determine the awareness of children aged 4-5 years old who work in state pre-schools affiliated to the Ministry of National Education of the Turkish Republic of Northern Cyprus.

The case study model was used in the research conducted with the qualitative study method. The research was carried out in Northern Cyprus in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The study group of the research was determined in accordance with the easily accessible and purposeful case sampling. 46 preschool teachers working at the age of 4-5 in public preschools affiliated to the Ministry of National Education constituted the study group of the research. In the research, the Interview Form prepared by the researcher was used as a data collection tool. The data of the research were analyzed with the content analysis method. As a result, it can be said that preschool teachers working in state pre-schools affiliated to the Ministry of National Education in TRNC do not receive training on emotional abuse during in-service training. Teachers are of the opinion that they are aware of the behavioral characteristics of emotional abuse, but their awareness can be increased and they can be more sensitive by supporting them with trainings on the subject. According to the findings of the research, it is recommended to provide continuous and active in-service training in schools in order to increase awareness about emotional abuse.

Keywords: Emotional abuse, preschool education, preschool teacher

İçindekiler

Onay	1
Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı	2
Teşekkür	3
Özet	4
Abstract	5
İçindekiler	6
Tablolar Listesi.....	9
Kısaltmalar	10

BÖLÜM I

Giriş.....	11
Problem Durumu	11
Problem Cümlesi	14
Araştırmanın Amacı	14
Alt Amaçlar	14
Araştırmanın Önemi	14
Sınırlılıklar.....	16
Tanımlar	16

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	18
Eğitim	18
Okul Öncesi Eğitim	18
Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	21
Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri	22
Okul Öncesi Eğitimin Önemi	23
Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen	24
Sınıf Yönetimi Modelleri	25
Tepkisel Yönetim Modeli.....	25
Önlemsel Yönetim Modeli	25
Gelişimsel Yönetim Modeli	25

Bütünsel Yönetim Modeli	26
Sınıf Yönetim İnançları	26
Müdahaleci İnanç	26
Müdahaleci Olmayan İnanç.....	27
Etkileşimci İnanç	27
Çocuk İstismarı ve İhmalin Tanımı ile Sınıflandırılması	28
Fiziksel İstismar	29
Cinsel İstismar	30
İhmal.....	30
Duygusal İstismar	31
Duygusal İstismar Olarak Kabul Edilen Davranışlar	33
Duygusal İstismarın Nedenleri	35
Duygusal İstismarın Sonuçları	36
Duygusal İstismarın Çocuk Üzerindeki Etkileri.....	37
Çocuk İstismarı ve İhmalinin Risk Faktörleri	38
Aile Risk Faktörü	38
Çocuk Risk Faktörü.....	39
Çevresel Risk Faktörü	39
Kültürel Risk Faktörü	39
İstismar ve İhmale Maruz Kalan Çocuklarda Gözlenen Durumlar	40
Çocuk İstismarı ve İhmalinin Önlenmesi	42
Birincil Önleme	42
İkincil Önleme	42
Üçüncül Önleme.....	43
Eğitim Kurumlarında Çocuk İstismarının ile İhmalinin Yeri ve Önemi.....	43
Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmalini Belirlemesi ile Önlemedeki Rolü. 44	
İlgili Araştırmalar	47
Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	47

BÖLÜM III

Yöntem.....	51
Araştırmanın Modeli	51
Çalışma Grubu.....	51
Veri Toplama Araçları.....	56

Verilerin Toplanması.....	57
Verilerin Analizi.....	57

BÖLÜM IV

Bulgular.....	60
Bulgular	60

BÖLÜM V

Tartışma.....	75
---------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	81
------------------------	----

KAYNAKÇA	84
----------------	----

EKLER.....	99
------------	----

Ek 1: Öğretmenlerin Demografik Bilgi Formu	99
--	----

Ek 2: Görüşme Soruları.....	100
-----------------------------	-----

Ek 3: Duygusal İstismar Davranışları Gösteren Çocuğun Demografik Bilgi Formu	101
---	-----

Ek 4: KKTC MEKB İzinler.....	102
------------------------------	-----

Ek 5: Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu.....	103
--	-----

Özgeçmiş	104
----------------	-----

İntihal Raporu (TURNITIN)	105
---------------------------------	-----

Tablolar Listesi

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 2. 4-5 Yaş Çocukların Duygusal İstismar Davranışlarına Yönelik Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	54
Tablo 3. Duygusal İstismarın Metafor Bulguları	60
Tablo 4. Öğretmenlerin Duygusal İstismar Davranış Görüşlerinin Bulguları	62
Tablo 5. Öğretmenlerin sınıf içi duygusal istismar davranışının yaşanmaması için alınan önlem bulguları	63
Tablo 6. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki ayırım yapma davranışına ilişkin görüş bulguları.....	65
Tablo 7. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında birbirlerini aşağılama davranışına ilişkin görüş bulguları.....	66
Tablo 8. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında birbirlerini reddetme davranışına ilişkin görüş bulguları.....	67
Tablo 9. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında akranını yalnız bırakma davranışına ilişkin görüş bulguları.....	68
Tablo 10. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında akran ilişkilerinde yıldırma davranışına ilişkin görüş bulguları.....	69
Tablo 11. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında akran ilişkilerinde suça yöneltme davranışına ilişkin görüş bulguları	70
Tablo 12. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında verilen sorumluluklar esnasında yetişkin davranışına ilişkin görüş bulguları	71
Tablo 13. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışına ilişkin görüş bulguları	72
Tablo 14. Duygusal İstismar ile Karşılaşmayan Öğretmenlerin Duygusal İstismar Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımı.....	73

Kısaltmalar

BM	: Birleşmiş Milletler
ÇHS	: Çocuk Hakları Sözleşmesi
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TCK	: Türk Ceza Kanunu
MEKB	: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar belirtilmiştir.

Problem Durumu

Çocuk istismarı, çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal durumunu önemli derecede etkileyen ve hayatı üzerinde kalıcı ve derin yansımaları olan olumsuz davranışlar bütünüdür. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), “çocuk istismarı” kavramını; çocuğun sağlığına, gelişimine, hayatına, beceri, sorumluluk ve güvenle ilgili değerlerine zarar vermek olarak tanımlamaktadır (UNICEF, 2010).

Erken çocukluk dönemini kapsayan 0 – 6 yaş dönemi, hatalı davranış sonucu iz bırakan, yetişkinlik döneminde de kalıcı izler taşıması ihtimali olması sebebiyle dikkate alınması gereken özel bir dönemdir (Akgül, 2015). Çocuk, sahip olduğu ve sahip olmadığı özelliklerden ötürü korunma ihtiyacı olan grup içerisinde yer alır. Bu nedenle çocukların lehine olabilecek birçok yasal düzenlemeler yapılarak onları korumanın güçlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Buna rağmen istismar ve ihmal vakaları yaşanmaya devam etmektedir. İstismar ve ihmal eski zamanlardan günümüze gelmesine rağmen bu konu her geçen gün daha da önemli hale gelmeye başlamıştır (Child Reach International, 2014). Günümüzde çocuk ihmal ve istismarının toplumun kesimleri fark etmeksizin gittikçe artması hem kısa hem de uzun zamanda oluşan yıkıcı etkileri görülmektedir. Bu nedenle hem istismar türlerinde hem de ihmal konusunda farkındalık sahibi olmak her gün daha fazla önem taşımaktadır (Akgül, 2015).

Çocukların kendilerini korumak anlamında yeterli olmadıkları için istismar konusunda en fazla mağdur olan kesim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada çocuğun tanımı bir hayli önem kazanmaktadır. Çocuk haklarına dair sözleşmenin (1989:2) ilk maddesinde – bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır deniliyor. Çocuk nedir sorusuna bu açıdan bakıldığında 0 – 18 yaş aralığındaki herkesin çocuk olarak kabul görmesi ve temel haklarının korunması önemini bize belirtmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi çocukluk kavramını şu şekilde ifade ediyor: Belirli bir devletin yasalarına göre, çocukluktan çıkış önceki yaşlar ile gerçekleşmediği müddetçe, çocukluk

dönemi 18. doğum günü ile birlikte son bulmaktadır (ÇHD, madde1). Öyle ki, çocukların kişi olarak yaşam hakkının önemi ve bunun korunmasının temel görevlerimizden olduğunu bildirmektedir. Bir çocuğun yaşadığı ihmal ya da istismar çocuk üzerinde kalıcı izler bırakmaktadır (Child Reach International, 2014).

Çocuk sağlığını, beden ve psikososyal gelişimini negatif yönde etkileyen davranışlar çocuk istismarı olarak isimlendirilmektedir (Polat, 2017: s. 32). Çocuk istismarı türlerinden olan duygusal istismara, bilerek ya da bilmeyerek anne babalar sebep olmaktadır. Bu davranışlar çocukları negatif olarak etkilemekte ve çocuklar üstünde dönüşü olmayan etkiler bırakabilmektedirler. Bundan dolayı toplumda istismar ve ihmalin bilinmesi, önlenmesi ve müdahale edilmesi gerekmektedir (Alpaslan, 2014).

Diğer istismar çeşitlerine göre duygusal istismar, çoğunlukla anne – baba ve çocuk arasındaki ilişkiden meydana gelmektedir. Anne – babanın olumsuz tutum ve davranışları, duygusal istismara sebep olmaktadır (Crosson-Tower, 2010: s. 196).

Fiziksel ya da cinsel istismarın çocuk istismarı türleri yapılış şekli doğrultusunda, yasaların kesin yargıları ve toplumsal kurallar ve yaptırımlar sebebiyle yalnızca yapılan bölgede değil medyada ulaşılabilirliği ile tüm toplumda ciddi bir tepki ile karşılanmaktadır. Fakat duygusal istismar ve ihmal, sık görülmesine rağmen yeterince farkedilmemiş bir istismar çeşididir (Glaser, 2002: s. 698). Bunun nedeni olarak, duygusal istismarı kapsayan davranışlarda bulunan anne babaların yaptıklarının farkında olmamaları söylenebilir.

Duygusal istismarın tanımı, ayırt edilmesi ve yasal olarak kanıtlanması konusunda zorluk yaşanmaktadır (Glaser 2002: s. 698). Bu sebeple, toplum tarafından ve ebeveynler arasında farkındalığı alt seviyelerde kalmaktadır. Duygusal istismar yasalarda da yer almamasından dolayı, duygusal istismar türüne hem toplumsal hem de yasalarca yeteri kadar önem verilmediği çıkarılabilir. Duygusal istismar, az bilinmesine rağmen yaygın olarak görülmektedir. Bunun yanında tek başına görülen bir istismar çeşidi olmayıp diğer istismar çeşitlerine eşlik etmektedir (Binggeli vd., 2001: s. 1). Bu yönü ile duygusal istismar, çocukları olumsuz yönde etkilemektedir.

Literatürde duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlar, yıldırma, reddetme, izole etme, yalnız bırakma, suça yöneltme, duygusal tepki

vermeyi reddetme, aşağılama, vaktinden önce yetişkin rolü verme, kendi çıkarına kullanma olarak görülmektedir. Bunların yanında öğrenciler arasında karşılaştırma, ayırım yapma, aşırı baskı ve otorite kurma da duygusal istismar olarak incelenebilir (Hart ve Bassard, 1991; Polat,2001; Çakıcı,2002; Sibert vd., 2002).

Öğretmenler, çocuklarla yakınlık kuran, sıkça iletişim durumunda olan ve çocukların üzerindeki davranış değişikliklerini fark edebilmek anlamında söz sahibi olması gereken kişilerdir. Bu nedenle herhangi bir istismar belirtisinde ya da bu konudaki şüphesinde, öğretmenlerin ilgili mercilere bildirimde bulunma ve bu şüphesini raporlama hakkı ve sorumluluğu bulunmaktadır (Akgül, 2015).

Erdoğan ve Aslan (2020) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda duyarlı oldukları, bazı bilgilere sahip oldukları fakat bu bilgilerin yetersiz olduğu görülmüştür.

Bozcan ve arkadaşları (2019) tarafından KKTC’de okul öncesi eğitim okullarında eğitime devam eden 4-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin istismarla ilgili orta düzeyde farkındalıkta oldukları saptanmıştır. Ölçek maddelerine bakıldığı zaman ebeveynlerin, cinsel istismar ile ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Soyer (2018) tarafından yapılan araştırmada, duygusal istismar ve ihmal olarak değerlendirilen davranışların; çocuğun sevgi gereksiniminin yeteri kadar karşılanmaması, çocukla yeterli zaman geçirilmemesi, çocuğun ebeveyn haricinde bir yakınıyla ya da etüt merkezinde vakit geçirmesi, ebeveynin stresini çocuğuna yansıtması ve doğru model olmaması, çocuğun aşağılanması, çocuğun kapasitesinin üzerinde sorumlulukları olması, çocuğun sahip olduğu duygu ve düşüncelerine saygı gösterilmemesi sonucuna ulaşmıştır.

Can-Yaşar vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının %85,73’ünün Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgisi olmadığı, %39,01’inin de fiziksel istismarın belirtilerinin tanımlanması konusunda bildiklerinden emin olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çocuk istismarı çeşitleriyle ilgili bilimsel araştırmalar sırasıyla incelendiğinde öncelikle fiziksel istismar, cinsel istismar ve son yıllarda duygusal istismar ile ilgili araştırmaların yapıldığı göze çarpmaktadır (Göğayaz, 2001). Çocuğa yönelik istismar ve ihmalin farkında olup bununla ilgilenmek her kişinin sorumluluklarından biridir.

Özellikle mesleği çocuklardan oluşan kesimin bu konularda daha dikkatli ve özverili olması ayrıca bu konuda sorumluluğunu yerine getirmesi beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığı zaman daha çok istismar ve ihmal konusunda genel araştırma yapıldığı, duygusal istismarla ilgili araştırmaların ise ergenlerle, ortaöğretim öğretmenleri, lise öğretmenleri ya da okul öncesi öğretmen veya diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Bu sebepten, bu araştırmanın okul öncesi kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleriyle yapılmasına karar verilmiştir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “4-5 yaş çocukların gösterdiği duygusal istismar davranışlarına yönelik öğretmen farkındalıklarının incelenmesi” konusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 4-5 yaş çocukların gösterdiği duygusal istismar davranış özelliklerine yönelik farkındalıklarının incelenmesi amacına yönelik aşağıda belirlenen alt amaçlara yanıt aranacaktır.

Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin, duygusal istismar kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin, 4-5 yaş çocuklar tarafından uygulanan duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlarla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, 4-5 yaş çocuklarının duygusal istismar davranışlarını önlemeye yönelik aldıkları önlemler nelerdir?
4. Öğretmenlerin, 4-5 yaş çocuklarının birbirlerine uyguladıkları duygusal istismar davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin duygusal istismar eğitimi alma durumlarına göre, duygusal istismara yönelik görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Çocuk istismar ve ihmali, çocuğu yetiştirmekle sorumlu kişiler ya da anne ve baba tarafından zarar verici olarak nitelendirilen davranışlardır. Kişilerin yetişkinlik

dönemi de dahil gelişiminin pek çok evresinde olumsuz etkilerle birlikte ağır sonuçları olan davranışlardır. Bu sonuçlar toplumu da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Toplumda çocuk ihmal ve istismarı günümüzde sorun teşkil etmekte ve görülme konusunda sıklık ve artış görülmektedir (Tugay, 2008). Çocuklar okula başladıkları zaman, anne babalarından ya da yetiştikleri çevreden taşıdıkları izlerle kuruma gelmektedirler. Bu izler zaman zaman çocuğun kişiliği ve sergilediği tavırlar olarak kendini belli ederken kimi zaman da maruz kaldığı istismar ya da ihmal belirtileriyle kendini belli etmektedir (Tugay, 2008). Bu belirtiler çocuğun yaşadığı istismar ya da ihmal türüne göre değişiklik gösterirken bunu fark edebilmek yalnızca öğretmenin kişisel dikkatine bağlı olan bir durumdur (Tugay, 2008).

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki, genel olarak istismar üzerine yapılan çalışmaların var olmasına rağmen, özel olarak çocuklar üzerindeki istismar ve ihmal mağduriyetini ve bildirimini belirten araştırmalar kısıtlıdır (Akgül, 2015). Önceden yapılmış benzer bir araştırma olmaması araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Sık görülmesine rağmen diğer istismar çeşitlerinde olduğu gibi somut deliller olmaması ve fark edilmesindeki zorluk nedeni ile duygusal istismar ile ilgili araştırmalara rastlanmamaktadır (Kaplan vd., 1999: s.1214).

Toplum bu konuda, çocuğa karşı yapılan tüm bu zarar verici davranışları inkâr yoluna gitmekte ve gereken özeni göstermemektedir. Bu tarz konular toplumlar tarafından da önemli bir yere ait olduğu için araştırmaların artırılması konuyla ilişkin duyarlılığı artırabilmektedir. Çocuk duygusal istismarı gelişimsel, tıbbi kapsamlı önemli bir problemdir. Yapılan araştırmaların ses getirmesi ve yaşanan ülke odaklı araştırmak sonuçları itibariyle kaynak olmak açısından da büyük önem taşıyabilmektedir. Yaşadığımız toplumun bu konuda yeterli düzeye getirilmesi ve yaşanmışlıklarda karşılaşılabilecek olumsuzluklar karşısında okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki önemi anlamında bilgi, duyarlılık ve farkındalık konusundaki bakış açılarını değiştirmeye ve geliştirmeye katkıda bulunacaktır. Bu değişim ve gelişimin sonuçları olarak çocuk duygusal istismar farkındalığı arttıkça bu durumların azalmasına, önlemekle ilgili adımlar atılabileceğine yol açacağı ve yapılacak çalışmaların artması ile bu konulardaki eksikliklerin kapatılacağı yönündeki görüşü güçlendirmektedir. Ek olarak, öğretmenin fark ettiği istismar türü ile ilgili bildiriminde sergilediği sessiz kalma ya da olumsuz tutuma yönelik yapıcı çözüm

anlamında fırsat sunabilmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın duygusal istismarla ilgili literatüre katkı sağlayacağı öngörülebilir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2020-2021 akademik yılında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı çalışan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme form ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların eğitim kurumlarında tanık oldukları çocukların davranışlarındaki farkındalıkla, sorulara verdikleri yanıtlara göre ortaya çıkmıştır.
4. Bu araştırma, kullanılan içerik analizi yöntemi ile sınırlıdır.
5. Bu araştırma istismar çeşitlerinden sadece duygusal istismara yönelik ulaşılan dökümanlar ve onlardan elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Duygusal İstismar: Bireye kendisini, sevilmeyen, istenmeyen, değersiz hissettiren, sadece birilerinin ihtiyaçlarını karşılaması halinde değerli olduğunu hissettiren, tekrarlanan eylemlerdir (Brassard, Hart ve Hardy, 1993)

İhmal: Beslenme, hijyen, giyinme ve korunma gibi bedensel ihtiyaçların yanı sıra sevilme duygusal ihtiyaçların yerine getirilmemesi sonucunda ortaya çıkan durumdur (Sağır, 2013).

Çocuk İstismarı: Çocuğun fiziksel ve/veya gelişimsel durumuna yansıyan, herhangi bir kazanın sonucunda ortaya çıkmayan çocukla bakımı üstlenen kişi arasında yaşanan olumsuz iletişimidir. (Adalı, 2017).

Çocuk Duygusal İstismarı: Çocuğa esas olarak psikolojik hasar veren davranışlardan oluşur. Bu davranışlar, çocuğa güç kullanarak onu savunmasız bırakan anne babalar tarafından yapılmaktadır. Çocuğun bilişsel, duygusal, psikolojik, sosyal ve davranışsal yönden gelişim sürecinde kalıcı sorunlara sebep olmaktadır (Thompson ve Kaplan, 1999: s. 192)

Çocuk İhmali: Çocuğun barınma, giyinme, oyun, temizlik, eğitim, güvenlik ve sağlık gibi temel hizmetlerden eksik bırakılması, yerine getirilmemesi olarak isimlendirilir. (Kural, 2014).

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitim

Eğitim kişinin doğduğu günden ölümüne kadar devam eden süredir. Hayat boyu eğitim düşüncesi de buna bağlı olarak meydana gelmiştir. Bu anlamda kişinin yaşamını sürdürebilmesi ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için zorunlu olan eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılır (Yaşar, 1990).

Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim aşamalarından oluşan örgün eğitim, okulda ve sistemli gerçekleştirilen bir eğitimidir. Yaygın eğitim ise, örgün eğitimle ilgili okulda okumamış, bu okullardan birini yarım bırakan fakat mesleki alanda gelişmek isteyen kişilere uygulanan eğitim programlarıdır (Başaran, 1989).

Örgün eğitimin, en önemli ve ilk kademesini okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu 1739 sayılı 19. Maddesinde “Okul öncesi eğitim, mecburi ilköğretim yaşına henüz gelmemiş çocukların eğitimini içerir” denilmektedir. Bu tanımlamaya özgü olarak okul öncesi eğitimi çocukların, bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin sistemli ve planlı bir ortamda daha iyiye taşıyan, yetenek ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olan çocukları temel eğitim için hazırlayan ve eğitim bütünlüğü içinde bulunan bir kademedir (Öz, 1983).

Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, çocuğun dünyaya geldiği günden temel eğitime adım attığı güne kadar geçen seneleri kapsayan, çocukların sonraki süreçlerinde ciddi roller oynayan, psikomotor, zihinsel, sosyal-duygusal, dil, bedensel gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, aile ve kurumlarda sağlanan kişiliğin şekillendiği eğitim ve gelişim sürecidir (Aral ve diğ., 2003).

0-6 yaşları içeren okul öncesi dönemi kişiliğin oluştuğu, şekillendiği temel beceri, bilgi ve alışkanlıkların edinilmesi ve geliştirilmesinde yaşamın kalan tüm yıllarına etkisi sebebi ile hayatın en önemli süreçlerinden biridir (Arı, 2003).

Okul öncesi eğitim, temel eğitim çağına henüz gelmemiş 0-6 yaş arasındaki eğitimi kapsar. Çocukların tüm gelişim dönemlerinden olan psikomotor, bedensel, sosyal-duygusal, dil ve zihinsel gelişimlerinin en süratli olduğu dönemlerden biridir. Bu dönem içindeki gelişimler, çocuğun tüm yaşamında etkili olmaktadır. Çocuğun beceri ve yeteneklerini geliştirmek için çocuğa rehber olmak, doğru davranışları pekiştirmek için çok iyi planlanmış ve sistemli bir okul öncesi eğitime gereksinim duyulmaktadır (Poyraz ve Dere, 2006).

Çocuğun yetenekleri, gelişim özellikleri, ilgileri, 0-6 yaşlarda ortaya çıkar. 0-6 yaş çocuk gelişiminde özen gösterilmesi gereken en önemli ve kritik dönemdir. Çocuk, gelişimine özgü temel bilgi, beceri, tutum ile alışkanlıkları ve okul öncesi eğitim okulları ve ailede kazanır. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumları ve aile, çocuğun bakım, gelişim ve eğitiminden sorumlu kurum özelliği taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim merkezleri, aileden sonra toplumsal hayata hazırlama ve aileye destek veren kurumlar olarak sistem içerisinde yer almaktadırlar. Okul öncesi eğitim okulları, kişiliğin şekillendiği bu süreci, çocukların bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini en sağlıklı şekilde tamamlamalarını, onları yaşama hazırlamayı ve aileleri okul öncesi eğitim hakkında bilgilendirmeyi hedeflemektedir (Oktay, 1999).

Çocuğa kazandırılmak istenen temel alışkanlıklar, yönlendirmeye, zamanla ve özellikle tekrara bağlı pekiştirilmiş davranışlara dönüşmektedir. Kazandırılan bu alışkanlıklar, kişinin yaşadığı çevreye uyum göstermesini sağlayan davranışlardır (Demiriz ve Dinçer, 2001; Oktay, 2004).

Yaratıcılık yöntemi ve oyun yolu ile çocuğa alışkanlıklarını kazandırmak, gelişim alanlarına büyük destek sağlamaktadır. Çocuk, eğlenirken öğrenir ve öğrendiğini alışkanlık haline getirmesi sağlanabilmektedir. Bu nedenle çocukların hoşgörülü davranabilmesi, düşüncelerini ifade edebilmesi, keşifler yaparak yeniliklere erişebilmesi için çocuğa fırsat tanımaktadır. Böylece, çocuk kendine güven duymayı öğrenerek, ayrı ve özgür bir kişi olduğunu fark eder. Yaratıcı çocuk, kendi ile ilgili plan yapabilen, uyumlu ilişkiler kurabilen, yüksek özgüvenli, düşüncelerini açıklayabilen, paylaşmayı bilen, araştırmacı ve iş birliği yapabilen birey olmaktadır.

Çocuklara belli başlı davranışların edinmesini sağlamak ve gelişimlerine destek olmak için okul öncesi eğitim sürecinin, sosyal ve fiziksel açıdan sağlıklı ortamlarda, nitelikli öğretmenler tarafından gereksinim ve gelişimlerine uygun programlarla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin nitelikleri ne kadar istenen seviyede olursa olsun, imkân tanınan olanaklar performansını önemli derecede etkilemektedir (Micklo, 1993).

Özenle hazırlanmış okul öncesi eğitim planları, çocukların kişilik gelişimine olumlu yönde etki eder, çevresine uyumunu kolaylaştırır ve onları gelecekteki yıllara hazırlar (Başal, 1998). Olumlu davranış değişikliklerinin gerçekleşip sürdürülebilmesi, öğrenme yaşantılarının okul ile birlikte aile içinde devam edebilmesiyle sağlanır (Tezel, 2003).

Araştırmalar sonucunda, okul öncesi eğitime devam edenlerin, devam etmeyenlere göre gelişim seviyelerinde, akademik başarılarında ve uyum becerilerinde yükseliş olduğunu göstermektedir (Atay, 2005; Puraz ve Dere, 2003).

Sosyal gelişim açısından okul öncesi eğitimin etkilerini araştıran araştırmacılar, eğitim almış çocukların bağımsız, özgüvenli, çevreye ilgi duyma ve merak gibi özelliklerin, olumlu gelişmeler gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların okul öncesi eğitime devam ettiği süre arttıkça, sosyal olmayan davranışları azalmaktadır. Yani eğitime devam ettikçe, sosyal davranış açısından daha uyumlu kişilik geliştiren ve sosyal ilişkilere daha iyi çözüm sağlayabilen, girişken çocuklar olmaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitime devam etmenin çocukların sosyal açıdan ilerlemesinde çok önemli etkisi olduğunu göstergesidir. Bu seviyedeki eğitimin temel hedefi, çocuklarına her anlamda iyi alışkanlıklar kazanmasını ve yaşadıkları kültürle bütünleşmesini sağlamaktır (Micozkadıoğlu ve Kazak, 2003).

Okul öncesi eğitimin geç dönemdeki etkilerini belirleyen araştırmalar, geç yaşta bile programa katılan çocukların kaliteli eğitim gördüğü takdirde ilerleyen yıllarda yüksek bir düzeye ulaştığını göstermektedir. Benzer durum, kaliteli eğitim görmeyen çocuklar için tam tersidir. Özellikle eğitim gören, ilgilenilen çocuklar diğer çocuklara göre, düşünme becerisi ile dil gelişiminde daha başarılıdırlar (Naeyc, 1996).

Olumlu ve sağlıklı davranışlarda bulunan çocukları yetiştirmek, gelişim özellikleri ile bu özellikleri doğrultusunda gereksinimlerinin neler olduğunu bilmekle mümkün olur. Hangi seviyede olursa olsun, çocuğun eğitimde ilerleme durumunu, ilgilerini, gereksinimlerini, yeteneklerini ve içinde yer aldığı çevre şartlarını bilerek karşılaştığı problemlerle ilgili düşünce sahibi olmak gerekir. Ancak bu şekilde etkili bir eğitimden bahsedilebilir.

Araştırmalar sonucunda, çocukluk döneminde edinilen davranışların çoğunluğunu, bireyin inanç, tavır, değer yargıları ve kişilik yapısı ile yetişkinlik sürecine etki eden kritik bir dönemdir (Oktay, 2007).

Bahsedilen tanımlara göre okul öncesi eğitim, çocuğun tüm yaşamına etki eden, iyi yetiştirilmiş öğretmenlerle uygun eğitim ortamında devam edilmesi gereken bir eğitim sürecidir.

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimdeki temel amaç, çocuğa bütün gelişim alanlarında destek olmak ve eksikliklerinin fark edilmesini sağlamaktır. Amaçlarına ulaşmaya yönelik düzenlenen eğitim programları, çocuğun merak etmesini, düşünmesini, gözlemlemesini, incelemesini, araştırmasını, aktif katılımını, özgüven kazanmasını, ifade edebilme ve sosyalleşme becerilerini geliştirmesini hedeflemektedir (Zembat ve Zülfikar, 2006).

Bu tanımlara göre, okul öncesi eğitimin temel amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Çocuğun fiziksel özelliklerini tanıyıp, fiziksel gereksinimlerini gidererek gelişmesini sağlamak ile bedenini etkili bir şekilde kullanmasını öğretmek.
- Sevgi alışverişinin bulunduğu ortam yaratarak, kendisine ve diğer kişilere karşı dürüst ve olumlu tavır geliştirmesine olanak tanımak.
- Yapılacak etkinliklerde, grup etkinliklerine katılımının, sağlıklı ilişkiler içinde olmasının, kültürel ve toplumsal değerleri benimseyip sahiplenmesini ve sosyalleşmesini sağlamak.
- Cinsel kimliğini kazanıp benlik kavramının gelişmesine, oto kontrol geliştirmesine ve bağımsız kişilik kazanmasına ortam yaratmak.

- Uyarıcı çevre ortamı sunarak, yaratıcılık ve akıl yürütme yeteneği geliştirmesi ile dilinin zenginleşmesini sağlamak.
- Çocukları üst kademe için zihinsel olgunluk seviyesine ulaştırarak, okul hayatı için gereken sosyal becerileri edinmesini sağlamak.
- Çocuklara, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini, duygularını anlatabilme ve iletişim kurma davranışlarını kazandırmak.

Okul öncesi çocuğunun, zihinsel, bedensel, sosyal-duygusal yönünden gelişmesi, uygun eğitim ortamı yaratılarak, oyun yolu ile olumlu alışkanlıklar edinilerek, hayal güçlerini kullanmalarına olanak tanıyarak, kendilerine yönelik gelişimsel, eğitici, toplumsal hedeflerini gerçekleştirerek, sosyalleşmesini ve iletişim kurmasını elde etmesini gerçekleştirmektir.

Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Okul öncesi dönem hayatın temelidir. Bu dönemde, öğrenme hızı oldukça yüksektir. Her yaşın gelişim özellikleri, o yaştaki tüm çocuklar için geneldir. Fakat her çocuğun kendine has gelişimi olduğu gerçeği atlanmamalıdır.

- Çocukların bilişsel, bedensel, duygusal, hareket, dil, sosyal ve kültürel gibi çok kapsamlı gelişimlerini destekleyen eğitim ortamı hazırlanır.
- Eğitim etkinlikleri planlanırken, çocukların yaş grubu, öğrenme hızları, gelişim özellikleri, ihtiyaçları, ilgileri ve okul ile çevrenin olanakları dikkate alınır.
- Çocukların, beslenme, öz bakım becerileri, uyku, sağlıklı ve doğru alışkanlıklar edinmeleri ile doğa sevgisi ile çevreye karşı hassas olmaları sağlanır.
- Eğitim etkinlikleri, çocukların sevgi, iş birliği, saygı, katılımcılık, paylaşma, sorumluluk ve yardımlaşma duygularını geliştirebilen özelliktedir.
- Eğitim, şefkat ve sevgi anlayışı ile uygulanır. Çocuklara karşı eşit davranılıp, kişisel özellikleri dikkate alınır. Çocukların özgüvenlerini edinmeleri için baskı, ceza uygulanmayıp, kısıtlamalar yer almaz.

- Eğitimle ilgili etkinliklerin değerlendirilmesinde, önceden belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığı saptanır. Planlama yapılırken, elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulur.
- Kendilerini ifade ederken çocukların öncelikle, anadilini güzel ve doğru konuşmalarına önem verilir.
- Elverişsiz şartlardaki ailelerden ve çevrelerden gelen çocuklara, eşit yetişme ortamı hazırlanması için özen gösterilir.
- Çocukları için oyun, en elverişli öğrenme tekniği olarak uygulanır.
- Eğitim programı hazırlanırken, buldukları çevrenin ve ailenin özellikleri göz önünde bulundurulur, ailenin aktif katılımı sağlanır.
- Eğitim programı disiplinli olarak değerlendirilir.

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

İnsanlar tüm yaşamlarını göz önünde bulunduklarında, bazı süreçlerin fizyolojik ve psikolojik gelişmeler yönünden kritik dönemler olarak incelenmesi gerekmektedir. 0-6 yaş aralığını içeren okul öncesi süreç, kişiliğin oluştuğu ve şekillendiği temel beceri, bilgi ve alışkanlıkların edinilip geliştirilmesinde Gelecek yıllara etkisinden dolayı hayatın kritik dönemlerinden birisidir. Çocuğun erken yıllarda sağlanan deneyimlerle elde ettiği temel beceri, bilgi ve alışkanlıklar, sonraki öğrenim yaşamında, duygusal ile sosyal yaşamını biçimlendirecek güce sahiptir. Rastlantıya bırakılmayacak kadar önemli, sistematik ve bilimsel bir organizasyon ile ilerlemesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, bütün eğitim sisteminde en önemli basamaktır (Arı, 2003).

Okul öncesi dönem yaşamın diğer dönemleriyle kıyaslandığı zaman, gelişimdeki farklı yönlerin birbirleriyle ilişkisinin en çok olduğu dönemdir. Hareket gelişimi öne çıkar, zihinsel gelişim, ilk başlarda hareket gelişiminin içinde görünür. Sosyal gelişim, duygusal gelişim ile iç içedir. Bu nedenle dil gelişimi, hem çocuğun içerisinde yaşadığı çevre ile bu çevredeki etkileşim, hem de konuşma organlarındaki gelişme ile ilgilidir. Bahsedilen bu durum tüm yaşam dönemlerinde geçerli olsa bile, okul öncesi dönemde ayrı bir önem taşır (Oktay, 2002).

Okul öncesi eğitim, çocuğun beyin gelişiminin en süratli döneminde zengin ve çeşitli tecrübeler sunarak, gelişmesine destek olup, zihinsel fonksiyonlarında artış sağlamaktadır. Çocukta benlik algısına, kişilik yapısına, sosyal duygusal uyumuna,

yaratıcılığına ve iletişim becerisine olumlu açıdan destek olmaktadır. Bütün bu destek, çocuğun hayata iyi bir adım atmasını sağlayıp, hayatı boyunca olumlu sonuçlarını hissettirmektedir (Turaşlı, 2007).

Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen

Okul öncesi eğitimin çocuk gelişimindeki önemi ile geleceğe yatırımındaki yeri dikkate alındığı zaman okul öncesinde öğretmen, ön plandadır. Eğitim kurumları donanımlı olsa bile, öğretim programları iyi hazırlanmış olsa bile, nitelikli eğitimde temel belirleyici öğretmenin mesleki beceri, bilgi ile kişilik özellikleridir (Yalçın, Yalçın ve Macun, 2017).

Öğretmenlerin mesleklerine karşı hissettikleri olumlu tutum, sınıf yönetimi ile yakın ilişkilidir. Sabırlı, özverili ve öğretimdeki engeller konusunda ısrar etmeyi gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı sağlamak için bu mesleği severek yapmak çok önemlidir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim ve bu mesleği istekli seçme durumu öğretmenin sınıf yönetimi ile uygulamalarını etkiler (Taş, 2007). Öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için, hem iyi bir akademik bilgiye sahip hem de mesleğini severek yapması gerekmektedir (Derman, Özkan, Altuk ve Mülazımoğlu, 2008).

Okulda bilgi aktarma ve süreci yöneten öğretmen, sınıf içi düzen ile disiplini de sağlayan en etkili kişidir (Yavuzer, 2008). Öğretmenin kişilik özellikleri, meslekte deneyimi, öğretim tarzı, aldığı hizmet içi eğitimler sınıf yönetimi konusunda etkilidir (Erdoğan, 2003). Sınıfta bulunan öğrencilerin uyumunu sağlamak, her öğrencinin bu uyum içinde kendisini ifade etmesine ve çocukların yaratıcı bir birey olmasını teşvik etmek, öğretmenin kişilik özellikleri ile ilgilidir. Zıt kişilik özelliğine sahip öğretmenler çocukları doyumsuz, kötümser, yeni fikirlere kapalı, ilgisiz, kararları kendisi veren ve önerilere açık olmayan öğretmenler çocuklarda yaratıcı düşünmenin önünde engel oluştururlar (Akdağ ve Güneş, 2003).

Problemlerle karşılaştığı zaman soğukkanlı kalabilmek, kararlı bir yapıda olmak, çözüm odaklı olup, problem çözme basamaklarını bilerek problemde çözüm için adım atmak, yaratıcı düşünme becerisine sahip olmak problem çözümünü kolaylaştırır. Okul öncesi öğretmenin problemlerde çözüm için bu özellikleri taşıması önemlidir. Öğretmen, her konuda olduğu gibi problem çözümü için de çocuklara rol model olmaktadır (Oğuz, 2015).

4-6 yaşlar arasında ailenin ardından çocuğa davranış kazandırma açısından etkisi olan okul öncesi öğretmeni, özellikle okulda ve sınıfta karşılaştığı sorunları nasıl çözüp, ne tarz disiplin yöntemine başvurduğu, çocukların temel eğitimine olan bakışlarını şekillendirip psikososyal gelişimlerine destek olma ve buna bağlı gelecekteki toplum yapısına belirleyici olma yönünden çok önemlidir (Özgül, 2009).

Sınıf Yönetimi Modelleri

Tepkisel Yönetim Modeli

İstenmeyen bir davranışa karşı tepki gösterme esasına dayanan sınıf yönetimi modelidir ve bu modelin amacı istenmeyen davranış ya da durumun değiştirilmesidir (Ök, Göde ve Alkan, 2000). Uygulanan bu model klasik model olarak tanımlanabilir. Modelin istenmeyen sonuç-tepki şeklinde işleyiş gösterir. Sınıfta düzeni sağlayabilmek için çoğunlukla ödül-ceza sistemi kullanılmaktadır (Demirtaş, 2005). Düzen sağlayan ödül-ceza etkinliklerini de içerisinde barındırmaktadır (Sârı ve Dilmaç, 2005).

Önlemsel Yönetim Modeli

Önlemsel yönetim modeli, öngörülebilir sorunların meydana gelmesini önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve işleyişi yaratmak amacıyla. Önlemsel model, planlama düşüncesi ile geleceği öngörüp, istenmeyen davranış olmadan önleme eğilimidir (Başar,2006). Sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına neden olacak bir ortamın engellenmesi amaçlanmaktadır (Gündüz, 2004).

Gelişimsel Yönetim Modeli

Gelişimsel model, sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, duygusal gelişim düzeylerinin gerektirdiği etkinliklerin yapılmasını esas alır. Bu model bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin hazırlanmasını öngörür (Başar, 2006). Gelişimsel model dört basamaktan oluşur. On yaşa kadar süren ilk basamakta çocuklar, nasıl öğrenci olunması gerektiğini öğrenirler. İlk basamakta öğretmen, sınıf yönetimi ile ilgili çok çaba ve zaman harcamak zorundadır. On yaşından on iki yaşına kadar süreci içine alan ikinci basamak öğrencilerin sınıf düzenine uymaya gayret edip, öğretmenini üzmemek istemedikleri basamaktır. Bu yönden sınıf

yönetimine verilen ağırlık bir önceki basamağa göre azalır. Üçüncü basamak, ilköğretimin ikinci devresine denk düşen on iki yaş ile on beş yaşları arasındaki dönem kapsar. Bu dönemde öğrenciler karışık duygular yaşarlar. Sınıf yönetimi kurallarını sorgularlar. Son basamak lise yıllarını içerir. Sosyalleşme süreci ve zihinsel gelişim hızlıdır. Davranışları ve karakterleri şekillenmeye başlayıp sınıftaki davranışları konusunda kendilerini sorgularlar. Bu yüzden yönetimle ilgili sorunlar azalır (Sarıtaş, 2003; Başar, 2006).

Bütünsel Yönetim Modeli

Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bu modelde, önlemsel sınıf yönetimine öncelik verip, gruba olduğu kadar bireye de yönelme ve istenen davranışa erişebilmek için, istenmeyen davranışların nedenlerini ortadan kaldırıp, öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurma yer alır. Diğer sınıf yönetimi modellerinden yararlanmayı kabul etmekle beraber, önleyici sınıf yönetimi modelini ön planda tutmayı amaçlamaktadır (Sarıtaş, 2003). Bu etkinlikler süreci sırasında seçilen davranışlar, öğrencinin gelişim basamaklarına uyumlu olanlar tercih edilir (Başar, 2006). Ayrıca bu yaklaşımda, sınıf çevresinin sınıf içindeki etkisi de göz önüne alınarak öğrencilerin aile ve arkadaş çevresi de dikkate alınır (Ağaoğlu, 2006).

Sınıf Yönetim İnançları

Müdahaleci İnanç

Müdahaleci öğretmenler dayanaklarını, insan davranışlarının dışsal koşullardan meydana geldiğine inanan deneysel psikologların çalışmalarından almaktadır (Aksoy, 2001; Okut, 2011). Müdahaleci öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almakla ilgili kendilerini tek yetkili olarak görmektedirler. Bu yetkinin sonucunda, eğitim ortamında oluşturulacak olan kurallar kendisinin kararıyla yapılması gereken davranışları net bir şekilde açıklar ve çocukların kurallara uyması için ödül ve ceza sistemini kullanır (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009). Bu öğretmenler, öğrencilerin ancak belirli davranışların pekiştirilmesiyle öğrenebildiklerine inanmaktadırlar. Öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını, yetersiz ödüllendirmenin ya da cezalandırmanın bir sonucu olarak görmektedirler. Müdahaleci yaklaşımda, olumsuz öğrenci davranışları ile baş etmek konusunda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmaz (Levin ve

Nolan 1991'den aktaran Aksoy, 2001). Bu öğretmenlere göre öğrencilerin istenilen davranışları pekiştirilerek, devamlılığı sağlanmalıdır. Öğrencinin iç dünyası, bu öğretmenler için önem teşkil etmez. Bu inancın merkezinde öğretmenler bulunmaktadır (Glickman ve Tamashiro, 1980).

Müdahaleci Olmayan İnanç

Müdahaleci olmayan inanca sahip öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol altına almada sorumluluğun sahibi olduğu ve davranışlarını kontrol altına almanın doğuştan getirdikleri bir özellik olduğuna inanmaktadırlar (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009). Bu inançtaki öğretmenler öğrencilerin gösterdiği istenmedik davranışların çözülmemiş içsel çatışmalarının neden olduğuna inanmaktadır (Okut, 2011). Öğrencilerin kendi çözüm yollarını belirleyebilecek, sorunlarını aşabilecek yeterlilikte olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, öğrencinin ruhsal durumunu, beklentileri ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak, öğrencinin sorunu farkedebilmesine ve uygun çözüm yoluna gitmesine yardımcı olur (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009). Eğitim ortamında öğretmenin esas görevi, öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almalarına rehberlik edip verimli bir eğitim ortamı oluşturmaktır (Aksoy, 2001). Müdahaleci olmayan öğretmenlerin yer aldığı eğitim ortamında, öğrenciler yüksek düzeyde kontrole sahipken, öğretmenler kontrol düzeyi düşüktür (Glickman ve Tamashiro, 1980).

Etkileşimci İnanç

Etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımı, insancıl ve davranışçı felsefenin ilkelerine dayanmaktadır (Aksoy, 2001). Etkileşimci öğretmenler, öğrenci davranışlarına anlam verebilmek için gelişim psikolojisi ve sosyal psikoloji alanlarının çalışmalarını incelemektedirler (Okut, 2011). Bu öğretmenler, öğrencilerin dış dünya ile etkileşimde olmasının sonucu olarak öğrenmenin gerçekleştiğine inanmaktadır. Öğrenciler, toplumsal kurallar ile toplumsal yaşama uyum sağlamayı öğrenmelidir. Öğrencilerin diğer kişilerle iletişime geçmesi soruna çözüm olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğretmenlerle öğrenciler eşit kontrole sahiptir (Glickman ve Tamashiro, 1980).

Çocuk İstismarı ve İhmalin Tanımı ile Sınıflandırılması

Çocuk istismarı İngilizce’de “Child abuse and neglect” karşılığında Türkçe’de farklı kelimeler kullanılsa da “çocuk istismarı ve ihmali” en sık kullanılan kelimelerdir (Kars, 1996). Çocuğa kötü muamele konusunda, çocuğu örseleme, taciz etme, çocuk ezimi veya istismar etme terimlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda, 1962 yılında Henry Kempe tarafından yapılan ilk çalışma “Örselenmiş Çocuk Sendromu” makalesinde kaleme aldığı ortaya çıkmıştır. Çocuğun maruz bırakıldığı istismar ya da kötü davranış, fiziksel, cinsel ve duygusal olarak üçe ayrılmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004: s. 191).

Çocuk istismar ve ihmali, anne, baba veya bakım veren gibi yetişkinin çocuğa karşı profesyonel kişilere ve toplumsal kurallara göre zarar veren veya uygunsuz olarak belirtilen, çocuğun gelişimini kısıtlayan veya engelleyen davranışların tümünü içerir. Davranışların sonucunda, çocuğun ruhsal, fiziksel sosyal veya cinsel yönde zarar görmesi, güvenlik ve sağlığının riske girmesi muhtemeldir (Taner ve Gökler, 2004: s. 82).

Çocuğa karşı istismar ve ihmal olaylarında, istismarı uygulayanlar içerisinde ebeveynler veya diğer aile fertleri, arkadaşlar, bakıcılar, öğretmenler, işverenler, din görevlileri, sağlık çalışanları, çevredeki tanıdıklar ve yabancılar bulunmaktadır (Butchart vs., 2006: s. 7).

Çocuk istismarı ve ihmali, çocuğun bazı kısa ve uzun dönemli olarak olumlu gelişimine zarar veren etkilere sebep olmaktadır. Bunlar, bedensel, sosyal ve fiziksel olarak üçe ayrılmaktadır. Bedensel etkiler, genellikle fiziksel istismar sonucunda gözle görülen, fiziksel şiddetin bulunduğunu gösteren belirtilerdir.

Çocukluk döneminde maruz kalınan istismar veya ihmale bağlı yaşantıların sonucu olarak yetişkinlikte meydana gelen psikiyatrik hastalıklar ruhsal etkiler içerisinde görülmektedir. Ruhsal etkiler arasında sayılan, kişilik bozuklukları, şiddete meyilli davranışlar gösterme ve madde bağımlılığı yer almaktadır. Sosyal etkiler arasında, istismara maruz kalan bir çocuğun yaşadıkları sebebiyle, bulunduğu topluma ve ailesine karşı olumsuz düşünce ve duygular beslemesi de gösterilmektedir (Altıparmak, 2008: s. 11).

İhmalin pasif, istismarın aktif bir olgu olması, istismar ve ihmalin birbirinden ayrılmasını sağlayan temel noktadır. Çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişiminde kısıtlayıcı olan fiziksel, cinsel ve duygusal istismar ile ihmali birbirinden ayırmak fazlasıyla zordur (Aral, 1997: s. 5). Kolay incinebilmeleri, çocukların istismara maruz kalmalarına neden olmaktadır. Nedenler arasında ilk olarak, çocukların istismar davranışlarına dayanıklılık ve güç olarak karşı koyamamaları sayılmaktadır. Bilgi ve deneyim eksikliği de başka bir neden olarak gösterilebilir. (Finkelhor, 2008: s. 7).

Çocuk istismarı, fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmal olarak dört şekilde incelenmektedir. Çocuk istismarının çeşitleri olmasına karşın, çoğunlukla bir arada görülmektedir. Her çeşit istismarın farklı sonuçlara neden olduğu, yetişkinler arasında yapılan çalışmalarda görülmektedir. İstismar çeşitleri bir arada görülmesi nedeniyle, bazı durumlarda ayırım yapılması zorlaşmaktadır (Mullen vs., 1996: s. 8).

Çocuk istismarı, fiziksel, cinsel, duygusal istismar ve ihmal olarak ayrı ayrı başlıklarda incelenecektir.

Fiziksel İstismar

İstismar çeşitleri arasından, fiziksel istismar fark edilmesi ve tanımlanması en kolay istismar çeşididir. Çocuğun fiziksel olarak cezalandırılıp kaza dışında zarar görmesi olarak açıklanmaktadır (Aral, 1997: s. 5). Çocuğun gelişim ve işlevlerinde, yaralanma ve kalıcı hasarlar fiziksel istismarın sonucunda ortaya çıkmaktadır (Finkelhor ve Korbin, 1988: s. 8). Daha ayrıntılı olarak, maksatlı olarak yaralanmalarla sonuçlanabilen, çocuğun yaşamına, sağlığına, gelişimine ya da onuruna zarar verecek kuvvet kullanmak fiziksel istismar olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel istismar, sallama, vurma, boğma, ısırma, zehirleme ve yakma gibi biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Çocuğa yapılan pek çok fiziksel istismar, en içerisinde çocuğa ceza vermek amacı ile kullanılan dayak araçlarıyla yapılmaktadır (Butchart vd., 2006: s. 10).

Fiziksel istismar denince çoğunlukla akla dayak gelse de çocuğa karşı uygulanan ve yanıkların, kırıkların, kesiklerin, morlukların ortaya çıkmasındaki sebepler de fiziksel istismar olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel istismarın uygulanma biçimi, aletsiz (tekme, tokat, yumruk, çimdikleme, ısırma vb.) ve aletli (hortum,

kemer, sopa, sıcak su, sigara vb.) olarak iki farklı şekilde görülmektedir (Polat vd., 1997: s. 292).

Cinsel İstismar

Çocuk istismarının çeşitlerinden diğeri de çocuğun cinsel açıdan kötü tutuma maruz kalmasıdır. Fakat cinsel istismar, diğerlerinden farklı olarak toplumda tabu olarak görülmektedir. Bu sebeple, cinsel istismar durumlarını saptamak ve ortaya çıkarmak zordur. Son zamanlarda bildirimde bulunma ile rapor etme artışa geçse de hala birçok cinsel istismar olayının toplum içerisinde saklı kaldığına inanılmaktadır (Jenny, 2010: s. 16).

Cinsel istismar, bağımlı, gelişimsel açıdan olgunlaşmamış 18 yaş altı çocuk ve ergenlerin bilinçli olarak bütünüyle algılayamadıkları, onaylamaya yetkin olmadıkları ya da ailevi rollerle ilişkin sosyal tabulara aykırı olan cinsel etkinliklerde taraf olmaları şeklinde tanımlanmıştır (Kempe, 1978).

İstismarcı ile çocuk arasında yaşanan her çeşit cinsel eylem, fiziksel temasın yanında gözlem yapmayı da kapsamaktadır (Glaser ve Wiseman, 2000: s. 358). Bu eylemler, cinsel içerikli konuşmak, şakalaşmak, röntgencilik ve teşhir gibi teması kapsamayan istismar çeşitlerinden, çocuğun özel bölgelerine temas, tecavüz, ensest, genital seks, çocuğu pornografik ve fuhuş konusunda kullanma ile sodomi gibi eylem ve davranışları içermektedir (İnsan Hakları Derneği, 2008: s. 9).

Cinsel istismarın çocuk üzerinde, fiziksel hasarda olduğu gibi duygusal problemlerde de etkili olmaktadır. Bu sebeple, diğer istismar çeşitlerine göre kıyaslandığında cinsel istismarın daha komplike ve ortaya çıkarılıp doğrulanması daha güç olduğu görülmektedir (Kars, 1996).

Toplumsal etkiler ve kültürel etkiler nedeniyle tabu olarak görülen cinsel istismarın ortaya çıkarılmasında güçlükler yaşanmaktadır.

İhmal

İhmal, ebeveynlerin ya da çocuğun bakımını üstlenen bireylerin çocuğun zarar görme riskine ya da zarar görmesine sebep olacak ihmal davranışları olarak tanımlanmaktadır. Daha ayrıntılı ve çocuk merkezli olarak ihmal durumu, çocuğun temel gereksinimleri karşılanmadığı zaman ortaya çıkmaktadır. Beslenme, sağlık,

giyinme, eğitim, denetim, çevreden gelebilecek tehlikelerden koruma, sevgi, ilgi gibi gereksinimlerdir (Dubowitz, 2002: s. 192).

İhmal, iki ayrı durumu kapsamaktadır. Birincisi çocuğun gelişim süreci içinde aksamaya sebep olacak anne babanın davranış şeklidir. İkincisi ise çocuğun iyi olma seviyesini belirleyen, beslenme, sağlık, güvenli ortamda barınma, duygusal gelişim ve eğitim gibi zorunluluklarıdır. İhmal durumu yalnızca maddi olanaksızlık yaşayan ailelerde meydana gelmemektedir. Maddi olanaklara sahip ebeveynler de, çocuğa karşı ihmalkar tutumlarda bulunmaktadır (Butchart vd., 2006: s. 10).

Duygusal İstismar

Duygusal istismar, literatürde farklı şekillerde adlandırılmıştır. Bunlar genelde, “duygusal istismar”, “duygusal örseleme”, “psikolojik kötü muamele” ve “psikolojik istismar” biçimindedir (Royse, 2015: s. 5).

Duygusal istismar ve ihmal karşılaştırılması yaygın olmasına rağmen, yeterince farkına varılmamış istismar türüdür ve yasal olarak kanıtlanması, ayırt edilmesi ve tanımlanması konusunda güçlük yaşanmaktadır (Glaser, 2002: s. 697). Bazı tutumlar bebeklik döneminde kabul görürken, ergenlik döneminde duygusal istismar olarak sayılması bu zorlukların yaşanmasında etkili olmaktadır. Buna anne babaların aşırı koruyucu tutumları örnek olarak gösterilebilir (Polat, 2017: s. 259).

Duygusal istismar yalnızca tek görülen istismar türü olmayıp, diğer istismar türlerine (fiziksel, cinsel) eşlik eder (Binggeli vd., 2001: s.1). Bir başka deyişle, fiziksel veya cinsel istismara maruz kalan bunlar ön planda olsa da duygusal istismarın etkileri de görülmektedir (Shull, 1999: s. 1669; Kulaksızoğlu, 2004: s. 196; Polat, 2017: s. 276).

Duygusal istismar ve ihmal, diğer istismar çeşitleri ile beraber görülürken, yalnızca bulunması sebebiyle en yaygın istismar çeşidi olduğu söylenebilir. Fakat diğer istismar türlerindeki gibi somut deliller olmayışı ve farkına varılmasındaki güçlükler sebebiyle yapılan araştırmalar yeterli değildir (Kaplan vd., 1999: s. 1214). Somut belirtilerin olmadığı duygusal istismarın farkına varılması, bu konuda eğitim alan bireylerin çabalarına bağlanmaktadır (Hamarman vd., 2002: s. 303). Hem araştırmaların yeterli olmaması hem de fark edilmesi konusundaki eksiklikler sebebiyle duygusal istismarın yeteri kadar üstüne düşülmediği söylenebilir.

Duygusal istismar, fiziksel olmayan tehdit ve ağır cezaları kapsamaktadır. Duygusal ihmal ise çocuğun aile içi şiddete maruz bırakılması ile çocuğa yeterli duygusal destek ve ilgiyi sağlamamaktır (Sedlak ve Broadhurst, 1996).

Duygusal istismar, çocuğun bireysel yeterliliğinin maksatlı olarak ve ciddi derecede bozulmasıdır (Garbarino, 1978: s. 92). Hart ve arkadaşlarının (1987) tanımına göre duygusal istismar, çocuğa psikolojik zarar veren davranışlar ve ihmalden oluşmaktadır. Bu davranışlar, kuvvet kullanarak çocuğu aciz bırakan anne babalar tarafından yapılmaktadır. Çocuğun, bilişsel, davranışsal, sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan gelişim sürecine hasar vermektedir (Thompson ve Kaplan, 1999: s. 192). Duygusal istismar, çocuğun duyguları ile duygularına eşlik eden davranışlarına yönelik tekrarlayan, uygunsuz ebeveyn tepkileridir. Duygusal istismara maruz kalmanın, çocuğun duygusal gelişiminde olumsuz etkisi olduğu gibi psikolojik gelişiminde de olumsuz etkileri olmaktadır (O'Hagan, 2006: s. 46).

Duygusal istismar, anne baba ile çocuk arasında olan ilişkiyi tanımlamaktadır. Bu ilişki içerisindeki etkileşimler, ilişkinin biçimini belirlemektedir. Bunlar, çocuğun duygusal gelişimi ve psikolojik sağlığında bozulmalara sebep olmaktadır. Duygusal istismar, kötü davranışın yanında ihmali de kapsamakta ve fiziksel temas duygusal istismarda bulunmamaktadır. Duygusal ihmal, duygusal destekten mahrum bırakmak, çocuğun şiddete uğramasına izin vermek, sevgi ve ilgi göstermemek yer alır (Glaser, 2002: s. 702).

Ebeveynlerin çocuklarına yaptıkları ile yapmadıkları tutum ve eylemler duygusal istismarın oluşumunda öne çıkmaktadır. Çocukların gereksinim duyduğu bakım, sevgi ve ilgiyi göstermemek ile olumsuz olarak etkilenmelerine sebep olacak davranışlara maruz kalmaları neden olarak görülmektedir (Polat, 2011). Bunun yanında gelişim döneminde gerileme, duraklama ve engelleme oluşturan davranışlar da duygusal istismar şeklinde ele alınmaktadır. Ayrıca, çocuğun olumlu açıda gelişimini destekleyecek davranışlarda bulunulmaması da istismar olarak değerlendirilmektedir (Kars, 1996). Çocuğun olumlu şekilde kendisini algılamasını engelleyen her çeşit olumsuz uyaran kullanma, duygusal açıdan kötü muameleye maruz bırakmak demektir (Kulaksızoğlu, 2004: s. 196).

Cinsel istismar haricindeki pek çok çocuk istismarı vakasının aile içinde meydana geldiği görülmektedir. Bu durumlarda genelde çocuğa zararı dokunan

kişiler, ebeveynler olmaktadır. Çocuklar, cinsel ve fiziksel istismara bir ya da birkaç kere maruz bırakılırken, duygusal istismar anne baba ile çocuk arasında olan ilişki nedeniyle meydana geldiğinden yaygın olarak karşılaşılmaktadır (Glaser, 2005: s. 53). Bazı durumlarda, ebeveyn çocuk arasındaki ilişki çok iyi olsa bile, duygusal istismar kardeşler arasında da yaşanmaktadır. Kardeşler arasında yaşanan duygusal istismar yaşantıları büyük oranda fark edilmemektedir (Wiehe, 1997: s. 32).

Duygusal istismar ebeveynle çocuk arasında bulunan ilişki kaynaklı olduğu için farklı şekillerde ele alınmaktadır. Duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlar ayrıntılı şekilde incelenecektir.

Duygusal İstismar Olarak Kabul Edilen Davranışlar

Çocuğun ebeveynler veya bakımını üstlenen kişiler tarafından bilişsel, fiziksel, duygusal ve psikososyal gelişiminde kısa veya uzun dönem içinde olumsuz sonuçlara neden olabilecek davranışlar, duygusal istismara sebep olan davranışlar olarak açıklanmaktadır (Erkman, 1990: s. 23). Bu davranışlar, Gabarino ve arkadaşları (1986) tarafından, reddetme, yalnız bırakma, tehdit etme ve korkutma, görmezden gelme, suça yöneltme olarak sıralanmaktadır (O'hagan, 2006: s. 30). Pearl (1994) bunların yanı sıra yüksek beklenti ve sözlü saldırı davranışlarını eklemektedir (Hamarman ve Bernet, 2000: s. 928). APSAC (1995) kılavuzunda, duygusal istismar çeşitleri tehdit etme, aşağılama, suça yöneltme, yalnız bırakma, çocuğun eğitimini ve sağlığını ihmal şeklinde gösterilmektedir (Glaser, 2002: s. 702). Çocukların bireysel gelişimi ile sosyal gelişiminde aksaklığa neden olan yetişkin davranışları çoğu zaman aşağıdaki detaylarda açıklanmaktadır.

Reddetme: Ebeveynin çocuğuna değer vermeyip, çocuğun yasal gereksinimlerini karşılamamasıdır. Reddetme davranışları, çocuğa hata gibi bakmayı, çocuğu ilgiden yoksun bırakmayı ve başarılarını onaylamamayı kapsamaktadır (Hamarman ve Bernet, 2000: s. 928). Çocuğun isteklerine önem vermemek ve onu birey gibi saymamak da reddetme davranışlarındandır (Erkman, 1990: s. 23).

Aşağılama: Sözel olan veya sözel olmayan, çocuğu aşağılayan ebeveyn tutumlarıdır. Aşağılama, fiziksel olmayan ve düşmanca davranışlar arasında yer alır. Çocuğun, kaygı, sevgi, üzüntü, vb. normal hisleriyle dalga geçmektir. Çocukla ilgili başkalarının yanında yapılan olumsuz eleştiriler de aşağılama davranışlarındandır (Hart vd., 1998: s. 32). Ebeveynin sert tehditleri, alaycı yorumları ve çocuğun hoşuna

gitmeyen lakaplar takılması, çocukların özgüvenini ortadan kaldırmaktadır (Hamarman ve Bernet, 2000: s. 929).

Yalnız Bırakma: Çocuğun sosyal tecrübeler yaşamasına ve arkadaşlıklar kurmasına anne babanın engel olması ve çocuğa yalnız yaşıyormuş gibi hissettirmesidir. Ayrıca çocuğun akranlarıyla iletişim ve ilişki kurmasına onay verilmemesi, aile içinde ailenin üyesi değilmişçesine konuşma hakkı verilmemesi, çocuğu odasına ya da başka bir odaya kapatma gibi ağır ceza uygulamaları yalnız bırakma davranışlarından sayılmaktadır (Hamarman ve Bernet, 2000: s. 928). Yalnız bırakma yalnızca mekân konusunda yapılan anne baba davranışı değildir. Otoriter ve baskıcı tutumla yetişen çocuklar, sosyal açıdan da izole edilmektedirler (Kars, 1996). Bu tutum ve davranışlarda bulunan ebeveynler, çocuğun özgürlüğünü fazlasıyla kısıtlamaktadırlar. Başkalarının yanında, davranışları konusunda ağır kurallar koymak, çocuğun çevresiyle ya da yaşlılarıyla ilişkilerine devamlı müdahalede bulunmak, çocukların sosyal gelişimlerine olumsuz etkisi olmaktadır (Hart vd., 1998: s. 32)

Yıldırma / Tehdit etme / Korkutma: Ebeveynin korkutma, aşağılama gibi eylemleri sonucu ailede korkunun hâkim olmasıdır. Bunun sonucu olarak, çocuklar yaşam alanlarının ne zaman ve ne olacağına belirsizliği içinde, düşmanca ortam olarak değerlendirmektedirler. (Hamarman ve Bernet, 2000: s. 928). Çocuğa gerçek dışı hedefler koymak ve bunlar gerçekleşmeyecek olursa diye çocuğu şiddetle korkutmak, tehdit etme davranışları içindedir. Bu davranışlarda bulunan ebeveynler, çocuğun zayıflığı ile korkularını kendi çıkarlarına kullanmaktadır (Hart vd., 1998: s. 32). Tehdit etme, anne babalar tarafından istedik davranışları çocuk üzerinde oluşturmak amacı ile de uygulanmaktadır. Örneğin “Beni üzersen hastalanırım, ölürsem annesiz kalırsın” gibi ifadeler, çocuğun suçluluk duygusu hissetmesine neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak, ebeveynin görmek istediği davranış, çocuğu sindirerek ortaya çıkarılmaktadır (Yörükoğlu, 2006: s. 195).

Suçta Yönelme: Ebeveynlerin çocukta yıkıma neden olan anti sosyal davranışlara teşvik etmesi çocuğun uygun olmayan davranışlarının pekiştirmesini sağlamak ve normal sosyal tecrübeler edinme konusunda gelişimine destek olmamak gibi davranışlardır. Ayrıca, çocuğa suç sayılan davranışları öğretmek ve bunlar için çocuğu cesaretlendirmeyi kapsamaktadır (Hamarman ve

Bernet, 2000: s. 929). Ebeveynlerin çocuğun davranışsal ve bilişsel gelişimine olumsuz etki edebilecek ve çocuğun örnek almasına sebep olabilecek suç sayılan davranışları da, suça yöneltme davranışları arasındadır (Hart vd., 1998: s. 33). Çocukların olumsuz davranışlarda bulunmasına, aşırı hoşgörülü davranışta bulunan ebeveynler de etkili olmaktadır. Olumsuz davranışta bulunan çocuklara yaptırımı olmayan ebeveynler, çocukların bu olumsuzlukları tekrarlaması konusunda pekiştirici rol oynamaktadır (Yörükoğlu, 2006: s. 200).

Yüksek Beklenti: Ebeveynlerin, motor becerileri, sosyal ilişki ve akademik açıdan çocuklara karşı yüksek beklentide olması ve bu beklenti ile çocuğa baskı uygulamasıdır. Bu beklentiler, çocukta yetersizlik ve başarısızlık hislerine sebep olmaktadır. Ebeveynler, çocuğun başarı sonuçlarını fazlasıyla yüksek beklentileri ile kıyasladığı için çocuğu eleştirmekte veya cezalandırmaktadırlar (Hamarman ve Bernet, 2000: s. 929).

Yetişkin Davranışı: Anne baba veya çocuğa bakım veren kişilerin, çocuktan devamlı olarak gerçek dışı beklentilerinin olması, yaşı ile uyumsuz sorumluluklar verilmesi ve çocuğa yapamayacağı konularda baskı yapması gibi davranışları içerir (Fırat ve ark., 2016). Bu tutumlar, çocukta duygusal bütünlüğün bozulmasına sebep olur (Gesinde, 2013). Çocuğa yerine getiremeyeceğini bile bile verilen işi yapması karşısında ısrar etme, başarısızlık sonucunda çevresinin önünde küçük düşürmekle üzmeye neden olma, kardeşlerinin bakımını verme, ev ekonomisine destek bekleme, anne babanın özellikle kendi başarısız olduğu alanda çocuğu ile övünüp saygınlık kazanmak için çocuğun kapasite sınırını aşacak beklentiler içerisinde olması, çocuğun yeteneklerinin haricinde ve yeteneklerini aşan alanlarda eğitimlere göndermesi, dini gereklilikleri abartılı şekilde yerine getirmesini istemesi gibi davranışları kapsamaktadır (Kars, 1996; Polat, 2009).

Aşırı Koruma: Çocuğun başına her an bir şey gelebilir korkusu ile aşırı koruyup kollayıcı olma, çocuğun toplumdan dışlayıp yalnız başına bırakmama, yapabileceklerini bile yapmasına engel olma gibi davranışlardır (Yavuzer, 2003).

Duygusal İstismarın Nedenleri

Duygusal istismar hem diğer istismar çeşitleriyle hem de tek başına görüldüğü için, ilk olarak çocuk istismarının nedenlerinin etkisi olduğu söylenebilir.

Fakat bununla beraber duygusal istismarla ilgili yapılan araştırmalarda duygusal istismarın bazı özel sebepleri bulunmuştur.

NIS-4 (Fourth National Indidence Study of Child Abuse and Neglect) kongre bildirisinde, duygusal istismar sebepleri duygusal istismarda bulunan kişi ve aile özellikleri olarak ikiye ayrılmıştır. Aile özelliklerinden ebeveynlerin çalışma durumları, demografik statüleri, aile yapıları, ailedeki bireylerin sayılı vb. özellikler sayılmaktadır. İşsiz anne babaların olduğu aile içerisinde olan çocukların, çalışan anne babaların olduğu aile içindeki çocuklara oranla iki kat daha çok duygusal istismara maruz kalma olasılığı bulunmaktadır. Düşük ekonomik düzeydeki aile içinde olan çocukların ise beş kat daha çok duygusal istismar ve dört kat daha çok duygusal ihmale maruz kalma olasılığı vardır. İki ebeveyni de hayatta çocukların, duygusal istismara maruz kalma olasılığı tek ebeveyne sahip veya ebeveynsiz çocuklara oranla üç kat düşüktür. Aile içindeki birey sayısının fazla olan ailelerde (dört ve üzeri ocuk) tek çocuklu ailelere oranla istismar olasılığı artmaktadır. Kırsal alanda yaşamına devam eden çocukların kötü davranışlara maruz kalma olasılığı, büyük şehirlerde yaşamına devam eden çocuklara oranla iki kat fazladır (Sedlak vd., 2010: s. 91 – 133).

Duygusal İstismarın Sonuçları

Duygusal istismar, hem diğer istismar çeşitleriyle hem de tek başına görölmesine karşın bilinirliği düşük seviyededir. Fakat yapılan araştırmalarda, çocukların üzerinde hem kısa hem de uzun dönemde ortaya çıkan sonuçlarının olduğu görölmektedir.

Duygusal istismar, çocuklarda pek çok uzun dönemli sonuçlara sebep olabilmektedir (Briere, 1990: s. 357). Duygusal istismarın uzun dönemde görülen etkileri içerisinde yeme bozukluğu ve depresyon gibi psikiyatrik hastalıkların görölmesi ve intihara meyil olasılığının artması bulunmaktadır. İlişkilerde umursamazlık, müdahaleci olma, evliliğin bitirilmesi ve erken hamilelik gibi durumlar ile birlikte görölmektedir (Mullen vd., 1996: s. 13). Duygusal istismar ve sonuçları arasında, etki – tepki ilişkisi görölmektedir. İstismara maruz kalmanın sıklığı arttıkça, çocukta görülen etkiler de artmaktadır. Bununla beraber, istismara uğrayan çocuklar, farklı şekillerde etkilenmektedir (Royse, 2015: s. 91). Sürekliliği

olan duygusal istismar davranışının, çocuğun kendine güvenini ve benlik saygısını hasara uğrattığı görülmektedir. Ayrıca duygusal istismar, düşük özsaygı, içe kapanıklık, kaygı belirtileri, olumsuz duygular, duygu düzenleme problemleri, öfke, depresyon ve intihara meyilli olma, kendine zarar veren davranışlar, madde bağımlılığı ile yeme bozuklukları empati yoksunluğu, sosyal ilişki problemleri, suç ve şiddete meyilli olma, öğrenme problemleri, akademik başarıda düşüş, bedensel ve sağlık problemleri, somatik belirtiler gibi önemli sonuçlara neden olmaktadır (Hart vd., 1998: s. 43).

Iwaniec (2006) duygusal istismar konusu ile ilgili vaka çalışmaları yapmıştır. Farklı durumda olup duygusal istismara uğrayan çocuklar ortak bazı özellikler göstermektedirler. Vaka çalışmalarındaki çocukların tümünün mutsuz olduğu, çok düşün sosyal ve duygusal desteğe sahip olup izole ve yalnız göründükleri, rahatsız eden davranışlarının yaşadıkları kafa karışıklığı ve sıkıntıları yansıttığı, gelişimlerinin problemlili ve aksamış olduğu, ebeveynlerine karşı güvensiz bağlanma oluşturdıkları, ebeveynler ve çocukların ilişkilerinin ihmalkar, düşmanca, düşük özgüvenli olup değersiz hissettikleri, reddedici, devamlı kararsızlık yaşadıkları, endişeli ve stresli oldukları, akran ilişkilerinde özgüvenlerinin olmadığı ve akademik açıdan düşük başarı sağladıkları görülmüştür (Iwaniec, 2006: s. 17).

Duygusal İstismarın Çocuk Üzerindeki Etkileri

Duygusal istismar, duygusal gelişimde olumsuz etkilere sebep olmaktadır. Duygusal gelişimdeki etkilerinin yanında bebeklerde konuşma gecikmelerine sebep olmaktadır. Çocukların duygularını hissedip, yırt etmesi ile düzenleyip kontrol etmesine engel olmaktadır. Çocuğun kültürel ve sosyal uyumuna, akademik gelişimine, yetişkinlikte ilişki kurabilme becerilerine, psikolojik gelişimine ve kariyer başarısına olumsuz olarak etki etmektedir (O'Hagan, 2006: s. 48). Duygusal istismara maruz kalan çocuklar, duygularını uçlarda yaşamaktadırlar. Duygusal birikimindeki ve duygusal fonksiyonlarındaki baskın duygular, bir tarafta gizli ve sessiz olumsuz duygularken, diğer tarafta açık ve sesli olumsuz duygular olarak görülmektedir (O'Hagan, 1995: s. 455).

Ebeveynleri tarafından duygusal istismara uğrayan çocuklar, ebeveynlerinin davranışlarındaki nedenleri anlamakta zorluk yaşamaktadırlar. Bu sebeple kendilerini, maruz kaldıkları kötü davranışlarda sorumlu olarak görmektedirler.

Bunun sonucu olarak, kendilerine karşı olumsuz düşünceler, düşük benlik algısı ve depresyon görülmektedir (Shapiro, 1997; akt. Siyez, 2003: s. 39).

Sonuç olarak, duygusal istismarın çocuk gelişimi üzerine birçok olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Çoğu zaman aile içerisinde meydana geldiği göz önüne alındığında, bu konudaki farkındalığın oldukça önemli olduğu belirtilebilir.

Çocuk İstismarı ve İhmalinin Risk Faktörleri

Risk faktörü, çocukların maruz kaldığı istismarın ve ihmalin riskini artıran unsurlar olarak tanımlanmaktadır. Risk faktörleri arasında aile, çocuk, çevre ve kültür (toplum) unsurları bulunmaktadır. Bunlar ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Aile Risk Faktörü

Aile ile ilgili sebepler içerisinde, ailedeki bireyler, aile yapısı ve etmenler bulunmaktadır. Ebeveynlerin cinsiyeti, ruhsal sağlık problemleri, madde kullanım durumları veya sorunlu kişilik özellikleri, çocuk sahibi olmakla ilgili hazır hissetmeme, kuşak farkları çocukların istismara uğramalarında etkili olmaktadır. Aile yapısı ise, aile içi şiddet, aile fonksiyonunun yetersiz olması, geniş aile ve aile içinde tek ebeveyn olması gibi sebepler yer almaktadır (McCoy ve Keen, 2013: s. 23).

Aile içi şiddet, çocukların istismara uğramasında önemli unsurlardan biridir. Şiddet içeren davranışların olduğu aile içinde yetişen çocuklar, doğrudan ya da dolaylı olarak bu davranışların olumsuz etkilerini yaşamaktadırlar. Bazı durumlarda çocuklar yanlış yerde yanlış zamanda bulduklarından dolayı fiziksel olarak zarara uğramaktadırlar Bununla beraber çocuklar fiziksel şiddete uğramasa bile aile içi şiddete tanık oldukları zaman duygusal olarak istismara maruz kalmaktadırlar (McCoy ve Keen, 2013: s. 31). Aile üyelerinin rollerinde belirsizlik, olmazsa uyum sağlamada zorluk yaşamaları ve başa çıkma stratejilerinin, güçsüz olması da istismara sebep olmaktadır (Paavilainen vd., 2001: s. 301).

Sonuç olarak aile yapısı ve ebeveynlerle ilgili sebeplerin çocuk istismarının ciddi bir kısmını oluşturduğu söylenebilir.

Çocuk Risk Faktörü

Çocuk istismarının, çocuklarla ilişkin sebeplerine bakıldığında çocuğun cinsiyeti önem taşıyan faktörlerdendir. Kız çocukları cinsel istismara daha çok uğrarken, erkek çocuklar daha fazla duygusal ihmale ve fiziksel yaralanmalara uğramaktadırlar (Sedlak ve Broadhurst, 1996: s. 5). Çocuğun istenmeyen bebek olarak doğması ile görünüş, cinsiyet ve mizaç olarak anne babaların isteklerine uygun olmayan çocuklar istismara daha çok maruz kalmaktadırlar. Tüm bunların yanında Durmadan ağlayan, prematüre doğan bedensel ya da zihinsel engeli olan ve kronik hastalığa sahip olan, dolayısıyla devamlı bakıma ihtiyaç duyan çocuklar istismara maruz kalmaktadırlar. Kişilik olarak anne babalar tarafından sorumlu olarak algılanan, hiperaktivite ve dürtüsellik özellikleri gösteren çocuklar istismara maruz bırakılmaktadırlar (Butchart vd., 2006: s. 14).

Çocuk istismarının çocuğa dair nedenlerine yönelik çocuğun, maksatlı olarak sorumlu olduğu davranışları ile ilgili olmadığı söylenebilir. Burada daha fazla, çevresindekiler tarafından çocukla ilgili özelliklerin algılanışının etkisi olmaktadır.

Çevresel Risk Faktörü

Çocuk istismarının, çevresel sebeplerinden, yoksulluk ve sosyal destek bulunmaktadır. Çevresiyle sosyal açıdan izole olmuş aileler ile çocuk istismarı arasında güçlü ilişki bulunmaktadır (Garbarino, 1983: s. 4). İstismarcı anne babalar, ne ailelerinden, ne de arkadaşlarından sosyal destek görmemektedirler (McCoy ve Keen, 2013: s. 33). Çocuk istismarının tüm çeşitleri ile yoksulluk arasında ilişki bulunmaktadır (Sedlak vs., 2010: s. 142).

Bunların çocukla ilgili olmayıp, ebeveynlerin doğrudan etkin olmadığı, sebepler olduğu söylenebilir.

Kültürel Risk Faktörü

Toplumsal risk faktörleri çocuğun korumaya yönelik yasaların yeterli olmaması, çocuğa yetersiz değer verilmesi, toplumsal eşitsizlik ve cinsel ayrımcılık şiddetin kabul edilebilir görülüp, hoşgörüyü karşılanması organize şiddet (savaş, yüksek suç oranları, terör), kontrolsüz ekran kullanımı ile kültürler değerler bulunur (Tugay, 2008: 20).

Toplumların bazı kendine özgü özellikleri, çocuk istismarı riskini yükseltmektedir. Bunlar toplumsal cinsiyet eşitsizliği, şiddet, atölye, rant göstermen yüksek oranda işsizlik, denetimsiz yerleşim yerleri, yoksulluk, uyuşturucu maddeler ve alkole kolaylığı ve çocukta istismarın engellenmesine yönelik yetersiz çalışmalar biçimindedir (Butchart vd., 2006: s. 15).

Sonuç olarak çocuk istismarı ve ihmali, farklı alanlar içindeki birçok etmenin etkileşiminin sonucu olarak meydana gelmektedir. Müdahale konusunda risk faktörü olarak kabul gören durumlar, hizmet ve öncelik taşımaktadır. Yalnız başına hiçbir etmen, çocuğa karşı kötü davranışın sebebini açıklamak konusunda yeterli değildir.

İstismar ve İhmale Maruz Kalan Çocuklarda Gözlenen Durumlar

İstismara uğramış çocukların duygusal ve davranışsal problemler yaşama olasılığı artmaktadır. İstismarın sonuçlarının kısa ya da uzun dönemli olabileceği açıklanmaktadır (Tackett, 2009). Çocuk istismarı, çocukların yetişkinlik dönemlerine kadar yaşanan fiziksel psikolojik ve davranışsal problemler karşısında savunmasız bırakan durum olarak ifade edilmektedir.

Yapılan çalışmalar her çocuğun istismardan farklı oranda etkilendiğini göstermektedir. Bazı çocuklar, istismardan daha az etkilenirken bazı çocukların çok fazla etkilendikleri ve bu nedenle daha fazla hasar aldıkları açıklanmaktadır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Ayrıca destekleyici bir çevrede bulunmanın ve ebeveyn çocuk ilişkisinde iyi olmanın koruyucu unsurlar arasında olduğu öne sürülmektedir (Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg ve Van Ijzendoorn, 2009). Çocukların yaşadıkları travmatik olayların ardından, yaş ve cinsiyetlerindeki farklılıkların, verdikleri tepkilerde şiddetin önemli olduğunu belirtilmektedir. Çocuğun yaşına göre, istismarın sonuçları farklılık göstermektedir. Kız çocuklarında daha fazla depresyon ve kaygı semptomları görülürken, erkek çocuklarda daha fazla antisosyal kişilik özellikleri ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun rastlandığı belirtilmektedir (Sternberg, 2006).

Duygusal istismar mağduru çocuklarda zihinsel gerilik olmamasına karşın, dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlüğü gibi problemler sıkça görülmektedir (Kara, 2004). Duygusal istismara maruz bırakılan çocuklarda, sıkça tırnak yeme, parmak emme, yeme bozuklukları, enürezis, nevrozlar zihinsel gelişimde gerilik anti-sosyal davranışlar gibi problemler görüldüğü ifade edilmektedir. Fiziksel istismar kadar

duygusal istismarın da sonuçları zedeleyicidir ama bulguların gizliliğinden daha zor farkına varıldığı belirtilmektedir (Siyez, 2003).

Polat ve diğerleri (2008), duygusal istismara maruz bırakılan çocukta gözlenen belirtilerde, özgüven düşüklüğü, karşısındakine güven yoksunluğu olduğu için tedbirli yaklaşma, yaşama karşı ilgisizlik, depresif, pasif davranışlar, regresyon sayılabilmektedir. Duygusal istismara maruz bırakılan çocuklar, ilgi ve sevgiye muhtaç büyümektedir. Bu durum çocuğun çaresizlik ve değersizlik düşüncelerinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla çocukta özgüven azalmaktadır (Öztürk, 2011: 34).

Fiziksel istismar mağduru çocukların mağdur olmayan çocuklara göre, tikler, uyku, konuşma ile davranış bozuklukları, daha fazla görüldüğünden söz edilmektedir. Ayrıca fiziksel istismara maruz kalan çocuklarda, alt ıslatma, bebeksi konuşma ve parmak emme gibi çocuğun yaş ile gelişimine uygunsuz davranışlar gösterme, saldırganlık, ilişkilerde zayıflık ya da evden kaçma eylemlerinde bulunma davranışları görülebilmektedir (Arış, 1991).

Cinsel istismar mağduru çocuklarda benlik değeri hasar gördüğünden dolayı, sıkça depresyon görülmektedir. Bundan ötürü bu çocuklarda intihara meyil ve girişimler, sıklıkla rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda erişkinlikte yaşanan cinsel istismar ile majör depresyon birbirleriyle ilişkili bulunmuştur (Taner, 2004). Cinsel istismara maruz bırakılan çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu, korku tepkileri, aşırı kaygı hali, kızgınlık, uygunsuz cinsel davranışlar ve düşmanlık sıklıkla görülmektedir. Bu çocukların, ikincil enkoprezis ve enürezis ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi davranışsal bozuklukların da ortaya çıkabildiği konusuna dikkat çekilmektedir (Dubowitz, 2002).

İhmal edilen çocuklarda genelde psikolojik sonuçlar meydana gelmektedir. İhmale maruz kalan çocuklarda bilişsel gelişimi, özellikle zekâ ve dil gelişimini olumsuz etkilediği öne sürülmektedir (Demirkapı, 2013).

Çocuk İstismarı ve İhmalinin Önlenmesi

Çocuk istismarının ve ihmalinin önlenmesi için yapılacak olan tedavilerini izleme çalışmalarına göre daha etkili olacağı ifade edilmiştir. Öncelikle risk faktörü belirlenip, risk faktörleri için önlem alınması gerekmektedir. Sonraki aşamada, istismar ve ihmale maruz kalan çocukların daha çok zarar görmelerine engel olmak olacaktır (Akçay, 2008). Çocuk istismarı ve ihmali önleme çalışmalarındaki temeli toplum, eğitiminden oluşmaktadır (Polat, 2006).

Çocuk istismarı ve ihmali üç önlenme aşamasından meydana gelmektedir. Birçok ülke, üçüncül önleme uygulamasını tercih etmektedir.

Birincil Önleme

Birincil önleme, çocuk istismarı ve ihmali ile ilişkin oluşabilecek bütün olasılıkları öngörerek, çocuk ihmalinin ve istismarının önlenmesinde alınıp uygulanan bütün eğitim ile hizmet çalışmalarını içermektedir. Stratejilerde risk unsurunu göz önünde bulundurarak sosyal programlar oluşturulmalı ve istismar ile ihmali önlemek konusunda daha çok sosyal seviye üzerinde durulmalıdır. Önlem almak için önerilen bazı stratejiler, şiddet ile her çeşit cezalandırmalardan vazgeçmek, doğum öncesinde ve doğum sonrasında aileleri gereken eğitimler ile bilinçlendirmek, istenmeyen çocuklar varsa aile planlaması eğitimi ile doğumu engellemek, aile planlaması çalışmalarını artırmak, eğitilmiş aile sayısında artış sağlamak, sağlık hizmetlerinin kalitesini artırmak ve hizmetlere ulaşımın kolay olmasını sağlamak gibi sağlık yaklaşımları olmalıdır (Akçay, 2008).

İkincil Önleme

İkincil önleme kapsamında gerekli hizmetlerin kullanılmasının yanında anne babalara, ek hizmetler sunulmalıdır (Akçay, 2008). Erken teşhisler, istismar ve ihmale maruz kalan çocuklarda görülen zararları azaltacaktır. Bu konuda sağlık personellerinin duyarlılığı fazlasıyla önemlidir. Sağlık kurumuna getirilen her çocuk, mutlaka istismar ve ihmal yönünden de değerlendirilmelidir. İstismar ve ihmal olasılıkları genelde atlanmakta veya ciddi boyuta ulaştığında düşünülmektedir (Turhan, Sangün ve İnandı, 2006). En önemli unsur, çocuk travma boyutuna varmadan olabilecek hasarı engellemektir. Bu sebeple çocuk ile iletişim önemlidir. Uzmanlar tarafından tek muayenenin, çocuğun rahat hissedeceği ortamda gerçekleştirilmesi, çocuğun durumu tekrar yaşamasına neden olmaması, kendini

güvende ve rahat hissetmesi yönünden uygun yöntem olarak görülmektedir (Akçay, 2008).

Üçüncül Önleme

Bu önlemede, istismar ve ihmal olayı ile karşılaşan aile ve çocuklara durumun yeniden yaşanmasını önlemek için meydana gelen olumsuz durumu en alt seviyeye indirmektir (Akın vd., 2006). Özellikle birincil ve ikincil önlemlerle ilişkin eğitimcilerle önemli sorumluluklar düşmektedir. Hem istismar ve ihmal durumlarında, hem de ailelere okulda yapılacak eğitim seminerleri ile çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve becerilerini artırıcı katkı sağlamalarında öğretmenlere düşen rol büyüktür. Öncelikle çocuklarda ve ailelerde görülecek zararı engelleyecek rehabilitasyon kurumunun oluşturulması ve bu amaçla uzman personellerin göreve alması gereklilik olarak görülmektedir (Acehan, Bilen, Gülen, Avcı ve İçme, 2013: 606).

Yapılan çalışmalar, istismar ve ihmale uğrayan çocuklarda alkol ve madde kullanımı ile bağımlılığın yatkınlık riskinin arttığı görülmüştür (Kural, Evren ve Çakmak, 2005).

Eğitim Kurumlarında Çocuk İstismarının ile İhmalinin Yeri ve Önemi

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun maruz kaldığı, istismarın tanınmasında ve önlenmesinde önemi fazladır. Öğretmenler, çocukları istismarla ilgili bilgilendirip eğitmelidirler. Okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki diğer sorumluluğu, istismarın teşhisi ve bildirimle ilgili prosedürlerde bilgi sahibi olmak ve diğer öğretmenleri bu konularda bilgilendirmektir. Araştırmalar sonucu, çocuk istismarı veya ihmali meydana getirecek nedenlerin önlenmesi veya ortadan kaldırılması konusunda ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve eğitim programlarında aktif edilmeleri gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine bu konuda önemli sorumluluklar düşmektedir (Deveci ve Açıık, 2003: 12-396).

Akgül (2015), çocukların çoğu zaman yakınları tarafından istismar ve ihmale maruz bırakılmaları nedeniyle okul öncesi öğretmenlerine ciddi görevler düşmektedir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri esnasında, farkındalıklarına katkı koymak için, istismar ve ihmal konularının ders içeriğine dahil olması

gerekmektedir. Görevdeki öğretmenlerin ise, yapılacak hizmet içi eğitimler ile bu konularda bilinçli olmaları sağlanmalıdır.

Çocuk istismarı ile ilgili az sayıda öğretmen resmi bir eğitimi almıştır. Tüm okullarda çocuk istismarı raporlaması ile ilgili okul personeline açık, erişilebilir devlet tüzüğüne uygun yazılı politikalar olmalıdır (Lowenthal, 2001). Öğretmenler için verilecek eğitimin içeriğinde, çocuklara yapılan kötü davranışların tanımı ve raporlanması yer almalıdır (Sinanan, 2011: 59-60).

Öğretmenin amacı, ailesi ve bakım veren tarafından ihmal edilen çocukların tüm gelişim alanlarında en üst gelişim seviyesine ulaşmalarını sağlamak olmalıdır. Bütün gelişim alanlarında, okul öncesi öğretmenleri tarafından kaynaştırma öğrencileri dahil, kendi seviyelerinde amaçlanan kazanımların verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmalini Belirlemesi ile Önlemedeki Rolü

Çocuğun anne babasından sonra yaşamına giren, okul öncesi öğretmenleri ihmal ve istismar yönünden tehlike altındaki çocukları tespit edip ilgili birimlere bildirmek ve erken tanıya yardımcı olmak konusunda sorumluluk taşımaktadırlar.

Evden sonra çocuğun en çok vakit geçirdiği yer olan okulda, okul öncesi öğretmenlerinin çocuktaki davranış değişikliklerini, gözleme, çocuk istismar ve ihmalindeki risk potansiyelini tanıyıp, önleme ve bildirme konularındaki konumu çok önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri, tüm çocukları yaşlarıyla birlikte gördüklerinden, aralarındaki farkı çok daha iyi fark anlayabilmektedirler. İstismar ve ihmal konusunda tecrübeli öğretmen, öğrencisinin vücudundaki yaralar veya morluklarla ilgilenip, nasıl olduğunu araştırabilir. Öğrencisinin davranışlarındaki olumsuz değişikliklerle ilgili öğrenciyle konuşmak için uygun ortam yaratmalıdır. Öğretmenlerin bu fonksiyonları sağlayabilmeleri için, ihmal ve istismar konularında bilgi ile risk tanımada yeterli seviyede olmaları gerekmektedir (Dilsiz ve Mağden, 2015: 681). Öğretmenlerin çocuklarla sürekli iletişimde olmaları, çocuğun eğitimi konusunda bilgi sahibi ve tecrübelerinin olması nedeniyle, aileleri tarafından kötü davranışa ve muameleye maruz kalan çocukların her türlü korunması konusunda, okulun önemli bir yer olduğu ifade edilmektedir (İnanç, Bilgin ve Kılınç, 2004: 78). Çocukların gelişim özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olan okuldaki personel, çocukların

normal ile normal dışı davranışlarında, gözlem yapma ve aile katılımını sağlamada avantajlı konuma sahiptir. Ayrıca okullar, sosyal gelişimle başarıyı artırıcı olmalarından dolayı etkili olan çevrelerdir. Okul personeli, aile yaşantısında olumlu rol modelleri ile iyi ilişkilere sahip olmayan çocuklar için güvenli ilişki kaynağıdır. Öğretmenlerin, rutin olarak çocuklara gözlemleyebilme, davranışlarını geçmiş davranışları ve yaşlılarının davranışları ile kıyaslayabilme şansına sahip olduklarından dolayı herhangi istismar vakasını belirlemede önemli etkiye sahiptirler.

Öğretmenlerin istismar ile ihmal vakalarını tespit etmede rol almaları nedeniyle öğretmenlerin bu konularda eğitilmeleri gerekliliği beraberinde gelmektedir (meb.gov.tr). Çocuk duygusal istismara maruz kalmışsa öğretmenin bunu farkına varması biraz güçtür, iyi bir öğretmen, öğrenci ve veli ilişkisi ile öğretmen, duygusal istismarın varlığını anlayabilir.

0 - 6 yaş aralığındaki çocukların her açıdan maksimum gelişmesine paralel, gelişimsel programda bütüncül bir yaklaşımla çocuğun bilişsel, psikomotor, sosyal – duygusal, dil gelişim alanları ve öz bakım becerilerini bir arada alır. Öğretmenlerin mağdur çocuğu fark ettikleri anda, istismara maruz kalan çocuğu bir müddet takip edip olayı ortaya çıkarmalı, tutarlı şekilde davranarak duruma önlemeli ya da son bulmasını sağlamalıdır (Aksel, Yılmaz ve Irmak, 2015: 16).

Eğitilen öğretmenlerin istismar ve ihmal belirlemede çocukların yaptığı resimleri veya çizimleri, psikolog veya psikiyatristlerle benzer biçimde fark ettikleri belirlenmiştir (Veltman ve Browne, 2000). Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini koruma becerilerini geliştirmesine yardım etmek için, öncelikle sınıf içinde öğrencilerin kendilerine güvendikleri ortam yaratmalıdır (Yenibaş ve Şirin, 2007: 36). İstismar ve ihmal mağduru bazı çocuklar, onları eleştirmeden dinleyebilen ve güvenebildikleri bireylerle konuşmak isterler. Öğretmenlerin, şüphelendikleri çocuklar ile konuşup onları dinlemeleri bu yönden çok önemlidir. Çocuk durumu paylaşırken, öğretmen empati ile yaklaşır, çocuğa durumu paylaşmakla hata yapmadığını söylemelidir (Polat, 2007: 55).

Çocukla konuşulacak yer ile zaman oldukça önem taşır. Konuşma yeri olarak, sessiz, öteki öğrencilerden uzak ve özel bir yer tercih edilmelidir. Çocuk rahat hissedip, durumu kendi istediği zaman anlatmalı ve ifade etmek için yeterli süresi

olmalıdır. Çocuğu dikkatlice dinleyip ciddiye almak, anlattıklarıyla ilgili dehşete kapılmayıp sakin kalmak, çocuğa kendisini suçlamaması gerektiğini ve bu olayla karşılaşan tek kendisi olmadığını belirterek, onu rahatlatmak, az soru sormak ve çocuğun kullandığı kelimeleri konuşurken kullanmak, konuşmanın etkili olabilmesi için dikkatli olunması gereken unsurlardır. Öğretmen çocuğun anlattıklarını doğru şekilde anladığından emin olmalı ve söylediklerini daha sonra kaydetmelidir. Son olarak, daha sonra yapılacaklarla ilgili çocuğa bilgi verilmelidir. Öğretmenin dinlediklerini, çocuk ile ailesine yardım edebilecek birine anlatacağını çocuktan saklamaması yerinde bir davranış olacaktır (Polat, 2007: s. 55-56).

Çocuk anlattıklarından sonra, ebeveynlerinin şiddete başvuracağından korku duyup pişman olabilir. Ailesinden uzaklaştırılacağını veya onların dağıtılacağını düşünebilir. Bazen çocuk söylediklerinin sır olarak kalmasını isteyebilir, bu durum doğrudan konu ile ilgili önlem alınamayacağı için istismarın devamı konusunda tehlike yaratır (Kozcu, 1991: s. 27).

Çocuk istismar ve ihmali durumlarında öğretmenlerin, anne babalarla görüşüp, iletişimde olmaları gerekmektedir. Anne babalara karşı açık olunmalı ve kararlar dürüstçe ifade edilmelidir. Çocuklarını mağdur eden ebeveynlere karşı suçlayıcı olmak işleri iyice zorlaştırabilir ve çocuğun zarar göreceği sonuçlar yaratabilir. Ailelere saygı ve anlayış göstermek, karşı karşıya kaldıkları zorlukları yenmek için çaba sarf etmelerine ve profesyonel yardım alma kararı vermelerine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin çocukları korumadaki önemli görevlerinden biri, istismar ve ihmalden şüphelendiği zaman gerekli kurum ile kuruluşlara bildirim yapmaktır. Burada hedef, mağdurları bilip, çocuk ve aileye verilen destekle, yaşanabilecek istismar ve ihmal durumlarını engellemektir (Polat, 2007: s. 78).

Öğretmenler, çocuklar ile ailelerini istismar ve ihmal konularında bilinçlendirip, çevreden gelen tehlikeler için ne yapmaları gerektiği ile ilgili bilgilendirmeli ve bu konuda ailelerin dikkatli olmasını sağlayıp, çocukların sahip oldukları haklar hem çocuklara hem de ailelere anlatmalıdır. Ailesi ve çevresi tarafından çocuklar istismara uğruyorsa, durumun tespit edilip, gerekli yerlere bildirimde bulunulması öğretmenlerin sorumluluğundadır.

İlgili Araştırmalar

Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Erdoğan ve Aslan (2020) yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla, Gaziantep il merkezinde görevine devam eden 36 okul öncesi öğretmenin oluşturduğu çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulardan yola çıkarak, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali açısından algıları, alan yazında istismar ve ihmal çeşitleri olarak bulunan altı kategoride incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda duyarlı oldukları ve bazı bilgilere sahip oldukları ancak bu bilgilerin yeterli olmadığı görülmüştür.

Üstündağ (2019) tarafından yapılan araştırmada, çocukla karşılaşan veya karşılaşma olasılığı bulunan uzmanların duygusal ihmal ve istismara bakış açılarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak duygusal ihmal, istismar ve kötü muamele ile ilişkili soruların bulunduğu “Uzmanlar İçin Soru Formu” kullanılmıştır. Gelişigüzel örnekleme yönteminden faydalanılarak 780 uzman (doktor, çocuk gelişimci, avukat, psikolog, asker/polis ve öğretmen) görüşüne ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; hem davranışların çocuk ihmal ve istismarı olup olmadığı ile ilgili hem de soru formunda listelenen davranışların uygunluğu ile ilgili uzmanlar arasında yüzdelik olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat tek yönlü varyans analizi sonuçları değerlendirildiğinde, bazı davranışlar ile uzmanların cevapları arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Belirlenen farklılığın hangi meslek grubundan kaynaklandığını saptamak için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları incelendiğinde, çocuk gelişimcilerle diğer uzman gruplar arasında olumlu anlamda farklılaşma olduğu ifade edilmiştir.

Bozcan ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırmada, KKTC’de okul öncesi eğitim kurumunda eğitimine devam eden 4-6 yaşlarındaki çocukların, ebeveynlerinin istismara yönelik farkındalığını saptamaktır. Araştırmanın evrenini Lefkoşa ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaşlarındaki çocukların ebeveynleri oluştururken örneklemini ise, evrenden rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenen ve çalışmaya kendi iradesiyle katılan 321 ebeveyn oluşturmuştur. Ebeveynlere Yönelik İstismar Farkındalık Ölçeği ortalamaları ile çalışma grubunun demografik özellikleri arasındaki ilişki bağımsız gruplar, t Testi ve

tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanabilmesi için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış, .65 olarak saptanmıştır, veriler SPSS 21.0 programı ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda 4-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin istismarla ilgili orta düzeyde farkındalıkta oldukları saptanmıştır. Elde edilen puanın orta düzeyde olması, ebeveynlerde istismar farkındalığının da orta düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ölçek maddelerine bakıldığında ebeveynlerin, cinsel istismar ile ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Soyer (2018) tarafından yapılan araştırma, KKTC MEKB İlköğretim Dairesi'ne bağlı iki devlet okulunda yapılmıştır. Araştırma iki ayrı okulda toplam 30 olmak üzere, 25 öğretmen ve 5 yönetici ile görüşülmüştür. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, A ve B okulundaki tüm katılımcıların çoğunluğu duygusal istismar ve ihmal olarak değerlendirilen davranışların; çocuğun sevgi gereksiniminin yeteri kadar karşılanmaması, çocukla yeteri kadar zaman geçirilmemesi, çocuğun ebeveyn haricinde bir akrabası ya da yakınıyla veya etüt merkezinde zaman geçirmesi, ebeveynin hayat stresini çocuğuna yansıtması ve doğru rol model olmaması, çocuğun aşağılanması/hakarete uğraması, çocuğun kapasitesini aşan sorumlulukları olması, çocuğun sahip olduğu duygu ve düşünceleri ile öz niteliklerine saygı gösterilmemesi biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların fiziksel istismar ve ihmal kolay açıklayarak tanımlayabildikleri ortaya çıkmıştır. Fiziksel istismar, diğer istismar türlerine bakıldığında en yaygın rastlanılan ve daha sıkça karşılaşılabilen bununla beraber tespit edilebilen en kolay istismar türü olduğunu ifade etmişlerdir.

Amasya'da 4 ile 6 yaş aralığındaki çocuk sahibi 235 anneye "İstismar Farkındalık Ölçeği – Ebeveyn Formu" annelerin istismara ilişkin potansiyellerinin bazı değişkenler ile olan ilişkisini araştırmak amacıyla uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, annelerin yaşı arttıkça, çocuklarına uyguladıkları istismar potansiyelinin azaldığı, ayrıca çalışmayan annelerin çalışan annelere göre çocuklarını daha fazla istismara maruz bıraktığı belirtilmektedir (Pekdoğan, 2016).

Sarıbaş (2013) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına ilişkin farkındalıklarının saptanması amacıyla yapılmıştır. Araştırma sırasında bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini; Balıkesir ilinde bulunan okul öncesi kurumlarda görevine devam eden öğretmenler

ve araştırmanın örneklemini 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin fiziksel istismar durumlarının farkında oldukları, duygusal ve cinsel istismar durumlarının ise kısmen farkında oldukları tespit edilmiştir. Anketlerde sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı ifade edilmiştir. Özellikle erken tanı ve bildirim ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Bulut (2012) yaptığı araştırmasında, erkek ergenlerin ebeveynler ve genç ilişkilerine yönelik duygusal istismar algılarını araştırmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin çocukları ile iletişim ve empati kurmak ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Ebeveynlerin tutum ve davranışlarını çocukların istismar olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Norman ve arkadaşları (2012) yaptığı araştırmada, kişilerin duygusal istismara uğramaları sonucu, sağlığını tehlikeye atan içeceklere yönelme, intihar teşebbüsü, ruhsal ve bilinçle ilgili sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Theoklitou, Kabitsis ve Kabitsi (2012), Güney Kıbrıs'ın şehir ve köylerde yaşamını sürdüren 1339 4., 5., ve 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmada; öğrencilerin öğretmenleri tarafından uğradığı duygusal ve fiziksel istismarın sınıf seviyesi ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin %52,9'unun ihmale, %33,1'inin duygusal istismara ve %9,6'sının fiziksel istismara uğradığı belirtilmiştir. İstatistiksel analizler, okulda çocuk istismarı çeşitleri bakımından kız öğrencilerin daha avantajlı olduğunu ortaya koyarken, istismara maruz kalma ve istismara maruz bırakma bakımından, öğrencilerin sınıf seviyeleri ve cinsiyetleri açısından herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Ba-Saddik ve Hattab (2012)'in Yemen'in Aden bölgesinde, 1066 öğrencinin katılımı ile okulda duygusal istismarın yaygın olma durumu ile buna ilişkin Aden bölgesi ile ilgili risk unsurlarını ortaya koymayı amaçladığı araştırmada, katılımcıların %55.2'sinin okul hayatları boyunca en az bir kere duygusal istismara maruz bırakıldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bununla beraber, öğrencilerin

cinsiyetinin, babalarının eğitim seviyesinin ve aile türünün okulda duygusal istismara uğramaya ilişkin risk unsurları olduğu belirtilmiştir.

KKTC’de çocukta fiziksel istismar ile ilgili yapılan araştırmada ailedeki sayı arttıkça, babanın çocuğuna fiziksel istismar uygulamasında, anlamlı bir ilişki bulunurken, ailedeki kişilerin fazlalığı ile annenin çocuğuna fiziksel istismar uygulamasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat ekonomik açıdan eşlerine bağlı olan annelerin %72’sinin çocuklarına fiziksel istismar uyguladığı bulunmuştur (Ekdal, 2011).

BÖLÜM III

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, 4-5 yaş çocukların gösterdiği duygusal istismar davranış özelliklerine yönelik farkındalıklarının incelenmesi olduğundan, araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulması söz konusudur. Bu nedenle araştırmada yöntem olarak, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanların doğal deneyimlerinin nasıl anlamlandırdıkları, yorumladıkları ve yaşama dair farklı bakış açılarının ortaya çıkarılmasına çalışmaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada, uygulandığı ortam yönü ile alan araştırması özelliği olan, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Seyidoğlu, 2016). Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya eklenecek durum kavramı içerisinde, birey, kurum, grup veya ortam açıklanmaktadır. Detaylı araştırma, durum çalışmalarında en derinde olmalıdır. Durum alışması ile ilişkili etkenler betimsel ve bütüncül olarak incelenir. Olayın yoğun şekilde araştırılması, durum çalışması ile ilişkilidir (Glesne, 2013; Yıldırım ve şimşek, 2011).

Nitel araştırmalarda, sözlü ve nitel anlatım ile ilişkin analizlere vurgu yapılıp, sayısal ve istatistiksel veri analizleri geri planda tutulur. Nitel araştırma yöntemi ile araştırma yapanlar, doğal ortamlarında olayların ilişki ağlarını yorumlayıp anlamlandırmak için çalışırlar (Neuman, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, seçkisiz olmayan örneklem çeşitlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme ile de belirtilen para, işgücü ve zaman kaybını önlemek amacı ile kullanılan yöntem, araştırmacı tarafından ihtiyaç duyulan büyüklükte bir gruba erişene kadar en fazla ulaşılabilen katılımcılardan başlayarak örnekleme oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2013, s.92).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, 2020-2021 Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İstatistik Yıllığına göre ada genelinde çalışmanın evrenini oluşturacak olan 4-5 yaşta toplam görev yapan toplam 222 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır (KKTC MEKB, 2020).

Araştırmanın çalışma grubunu ise 2020–2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa, Güzelyurt ve Girne Bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda, 4-5 yaşta görev yapan, mesleki görev süresince kazandıkları yeterlilikler ile birlikte, duygusal istismar olgusuna ve tanık oldukları duygusal istismar davranış özelliklerine ilişkin farkındalıklarını ifade eden 46 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun 50 kişi ile oluşması planlanmış, fakat görüşme formlarına 46 kişiden dönüş olmuştur. Çalışma grubunda yer alan 4-5 yaş okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	33	72
	Erkek	13	28
Yaş	25 – 29	9	20
	30 – 34	20	43
	35 – 39	4	9
	40 – 44	1	2
	45 – 49	2	4
	50 ve Üzeri	10	22
Eğitim Durumu	Lisans	34	7
	Yüksek Lisans	12	26
	Doktora	-	-
Mesleki Tecrübe	1 – 4 Yıl	9	20
	5 – 9 Yıl	15	33
	10 – 14 Yıl	8	17
	15 – 19 Yıl	2	4
	20 – 24 Yıl	5	11
	25 ve Üzeri Yıl	7	15
Yerleşim Yeri	Şehir	27	59
	Köy	19	41

Tablo 1 (Devamı).

Bulunduğu Kurumda	1 – 4 Yıl	19	41
Çalışma Süresi	5 – 9 Yıl	13	28
	10 – 14 Yıl	5	11
	15 – 19 Yıl	6	13
	20 – 24 Yıl	-	-
	25 ve Üzeri Yıl	3	7
Duygusal İstismar Eğitimi	Evet	17	37
	Hayır	29	63
Duygusal İstismar İle Karşılaşma Durumu	Evet	20	43
	Hayır	26	57
Alınan Önlemler	Bireysel Müdahale	8	40
	Rehberlik Servisi Desteği	5	25
	Aile ile Görüşme	4	20
	Okul Müdürü ile Görüşme	3	15

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmenlerinin 33'ünün kadın, 13'ünün erkek olduğu, 20'sinin 30-34 yaşlarında, 10'unun 50 yaş ve üzeri, 9'unun 25-29 yaşlarında, 4'ünün 35-39 yaşlarında, 2'sinin 45-49 yaşlarında ve 1'inin 40-44 yaşlarında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 34'ünün lisans, 12'sinin yüksek lisans programı mezunu, 15'inin mesleki deneyimlerinin 5-9 yıl, 9'unun 1-4 yıl, 8'inin 10-14 yıl, 7'sinin 25 yıl ve üzeri, 5'inin 20-24 yıl ve 2'sinin 15-19 yıl olduğu görülmektedir. 27 katılımcının şehir, 19 katılımcının köy okullarında, 19'unun 1-4 yıl, 13'ünün 5-9 yıl, 6'sının 15-19 yıl, 3'ünün 25 ve üzeri yıllarda buldukları okulda görevlerine devam ettiği görülmektedir. Katılımcıların 29'unun duygusal istismar ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, 17'sinin eğitim aldığı, 26'sının görev yaptıkları kurumda çocuklarda duygusal istismarın yaşandığı bir durumla karşılaşmadığı, 20'sinin karşılaştığı, çocuklarda duygusal istismarın yaşandığı bir durumla karşılaşanların 8'inin bireysel müdahalede bulunduğu, 5'inin okul rehberlik servisinden destek aldığı, 4'ünün aile ile görüştü ve 3'ünün okul müdürü ile görüştüğü görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan 4-5 yaş okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismar davranış özellikleri gösteren çocuklar ile ilgili demografik özellikleri tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. 4-5 Yaş Çocukların Duygusal İstismar Davranışlarına Yönelik Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	22	52
	Erkek	24	48
Yaş	4	21	46
	5	25	54
Çocuğun Yerleşim Yeri	Köy	25	54
	Şehir	21	46
Yerleşim Yerine	Yerleşik	32	70
	Sonradan Yerleşti	14	30
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek Çocuk	9	20
	2 Çocuk	29	63
	3 ve Üzeri	8	17
Çocuğun Annesi	Hayatta	45	98
	Hayatta Değil	1	2
Çocuğun Babası	Hayatta	45	98
	Hayatta Değil	1	2
Anne-Baba Hayatta İse	Beraber Yaşıyor	33	72
	Ayrı Yaşıyor	13	28
Annesinin Öğrenim Durumu	Okur Yazar Değil	4	9
	İlkokul veya Ortaokul	10	22
	Lise	12	26
	Lisans	17	37
	Yüksek Lisans veya Üzeri	3	7
Babasının Öğrenim Durumu	Okur Yazar Değil	2	4
	İlkokul veya Ortaokul	9	20
	Lise	17	37
	Lisans	18	39

Tablo 2 (Devamı).

		Yüksek Lisans veya Üzeri	-
Annesinin Mesleği	Ev Hanımı	19	41
	Özel Sektör	7	15
	Memur	6	13
	Bankacı	5	11
	Öğretmen	4	9
	Serbest Meslek	3	7
	Avukat	2	4
Babanın Mesleği	Serbest Meslek	18	39
	Memur	10	22
	Özel Sektör	9	20
	Polis	3	7
	Bankacı	2	4
	Subay	2	4
	Çalışmıyor	2	4

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni duygusal istismar davranış özelliği gösteren çocukların 22'sinin kız, 24'ünün erkek olduğu, 21'inin 4 yaş, 25'inin 5 yaş olduğu belirtilmektedir. Çocukların 25'inin şehirde, 21'inin köyde yaşadığı, 32'sinin yaşadığı yere yerleşik, 14'ünün sonradan yerleştiği görülmektedir. Çocukların 9'u tek çocuk, 29'u 2 çocuk, 8'inin 3 çocuk ve üzeri kardeş sayısına sahip oldukları görülmektedir. Çocukların 45'inin annesinin hayatta olduğu 1'inin hayatta olmadığı ve 45'inin babasının hayatta olduğu ile 1'inin hayatta olmadığı belirtilen ebeveynlerin 33'ünün beraber, 13'ünün ayrı yaşadığı görülmektedir. Çocukların annelerinin 4'ünün okur yazar olmadığı, 10'unun ilkokul veya ortaokul, 12'sinin lise, 17'sinin lisans, 3'ünün yüksek lisans ve üzeri programlardan mezun olduğu, babalarının ise, 2'sinin okur yazar olmadığı, 9'unun ilkokul veya ortaokul, 17'sinin lise, 18'inin lisans mezunu olduğu belirtilmektedir. Çocukların annelerinin 19'unun ev hanımı, 7'sinin özel sektör çalışanı, 6'sının memur, 5'inin bankacı, 4'ünün öğretmen, 3'ünün serbest meslek çalışanı, 2'sinin avukat olduğu, babalarının ise, 18'inin serbest meslek çalışanı, 10'unun memur, 9'unun özel sektör çalışanı, 3'ünün polis, 2'sinin bankacı, 2'sinin subay olduğu ve 2'sinin çalışmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk aşamasında araştırılan konu ile ilişkin literatür taraması yapılarak, bu alanda yapılmış olan araştırmalar incelenmiştir. Literatür taramasından sonra, araştırmacı tarafından 11 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu formatındaki “Görüşme Soruları” hazırlanmıştır. Bu format, nitel alanda veri toplama hedefiyle kullanılan tekniklerden biridir. Buna göre, katılımcıların cevapları yazılı olarak vermesi istenmektedir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu tekniğin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış protokole bağlı olarak sürdürülmesi sebebiyle daha karşılaştırılabilir ve sistematik bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Üç bölümden oluşan görüşme formunda, birinci bölümünde öğretmenler hakkında bilgi sahibi olmak için hazırlanan, cinsiyetlerini, yaşlarını, öğrenim durumlarını, mesleki deneyimlerini, öğretmenlik yaptıkları okulun yerleşim yerlerini, kurumlarında ne kadar süredir çalıştıklarını, duygusal istismarla ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıklarını, kurumlarında çocuklarda duygusal istismarın yaşandığı bir durumla karşılaşmış ve karşılaşmadıklarını ve karşılaştırsa bununla ilgili ilk olarak ne yapmayı tercih ettikleri ile ilgili dokuz maddeyi kapsayan demografik bilgi formu bulunmaktadır. Demografik bilgi formu Ek 1’de verilmiştir. İkinci bölümde, okul öncesi kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal istismara bağlı davranış özelliklerinin farkındalıklarını belirleyen on bir açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme sorularını belirlemek için araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak 17 görüşme sorusu belirlenmiş, görüşme formunda yer alan sorulara yönelik, bir Bilimsel Araştırma Yöntemleri uzmanı, bir Eğitim Yönetimi uzmanı, bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan uzmanı, bir Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanı, bir Okul Öncesi Eğitimi alan uzmanı ve bir Türk Dilli Eğitimi alan uzmanı’nın görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Soruların bir kısmı çıkarılırken bazıları da birleştirilmiş ve soruların bazılarının yerlerinde değişiklik yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiş ve görüşme soruları 11 soruya indirilmiştir. Görüşme soruları Ek 2’de verilmiştir. Üçüncü bölümde ise, öğretmenler sınıflarında duygusal istismar davranışı özellikleri gösteren çocuklarla ilgili bilgilere ulaşmak için hazırlanan, çocukların cinsiyetleri, yaşları, nerde yaşadıkları, kardeş sayısı, anne-babalarının hayatta olup olmadığı, anne-babalarının öğrenim durumları ve anne-

babalarının meslekleri ile ilgili dokuz maddeyi kapsayan demografik bilgi formu bulunmaktadır. Duygusal istismar davranışı özellikleri gösteren çocukların demografik bilgi formu Ek 3'te verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle üniversite etik kurul onayına başvurulup, onay alındıktan sonra Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İlköğretim Dairesi Müdürlüğü yetkilileriyle görüşülerek gerekli resmi izinler alınmıştır. Daha sonra Lefkoşa, Girne ve Güzelyurt Bölgesi Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı devlet okul öncesi kurumlarının listesi elde edilmiştir. Belirlenen kurumlarda görev yapan öğretmenlere görüşme formları gönderilmeden önce, telefonla görüşülüp, araştırmanın amacı ve uygulanacak görüşme formları hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Sonrasında öğretmen görüşme formları öğretmenlere Google form üzerinden gönderilmiştir. Öğretmenler ile Google Meet üzerinden karşılıklı görüşme yapıp, görüşme sorularına yanıt alınmıştır. Çalışma kapsamındaki hiçbir katılımcı araştırmaya katılım için zorlanmamış ve gönüllülük esas alınmıştır. Görüşme formunun uygulanması sürecinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, I. Bölüm demografik bilgi formu ile elde edilen veriler, frekans ve yüzdeleri alınarak sunulmuştur. II. Bölüm 4-5 yaş okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismar davranış özelliklerine yönelik farkındalık durumlarının belirlenmesine yönelik on bir açık uçlu soru, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde, araştırmanın verileri betimsel analize göre daha detaylı ve derin işleme elde edilmekte, betimsel yaklaşımla fark edilemeyen tema ve kavramlar bu analiz sonucu ile fark edilebilmektedir. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı şekilde organize edilmiş ve temalar saptanmıştır. 4-5 yaş okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismar davranış özellikleri hakkındaki görüşleri incelenerek kodlar oluşturulmuş ve liste haline getirilmiştir. Oluşturulan liste, verilerin işlenmesi konusunda kavramsal yapı oluşturmuş ve ortaya çıkan kodlarla temalar oluşturulmuştur. Temaları oluştururken kodlar birlikte incelenmiş ve ortak yönlerine

göre gruplanmıştır. Böylelikle veriler kodlar aracılığı ile kategorilerine ayrılmıştır. Frekanslar, katılımcıların belirttiği kodlara göre sunulmuştur. Nedeni, katılımcıların bazı sorulara birden fazla, bazı sorulara ise davranışla karşılaşmadıkları cevabını vermeleridir. İçerik analizinde ilk alt amaç için metafor çözüm yoluna gidilmiştir. Metaforlar, bir kavramın ya da olgunun açıklanması veya anlamlandırılmasında daha bilinen terimlerle tanımlanması şeklinde değerlendirilmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Son alt amaç için ise, katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formlarında bulunan sorulardaki davranış ile karşılaşmadıkları yanıtları doğrultusunda, davranışla karşılaşmadığını belirten katılımcıların demografik bilgi formundaki duygusal istismar eğitimi aldınız mı sorusundaki evet veya hayır yanıtlarına göre ayrılmış, frekans ve yüzdelerle sunulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik için, aşağıda belirtilenler gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik: Veriler detaylı olarak yazılmıştır. Açık ve anlaşılır biçimde sonuçlara nasıl ulaştığı açıklanmıştır. Öğretmenlerin belirttikleri düşüncelere doğrudan aktarmalar ile yer verilmiştir. Bu aktarmalarda öğretmenlerde birer kod verilerek (Ö12, Ö13, Ö14) parantez içinde belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçları bunlardan faydalanılarak açıklanmıştır. Böylelikle araştırmanın geçerlik çalışması yapılmıştır (Karasar, 2012).

İç Geçerlik: Çalışma bulguları, kendi içinde tutarlı ve anlamlıdır. Çıkan kavramlar bütünü oluşturacak niteliktedir. Araştırmada kullanılan sorular kuramsal çerçeveye uygun hazırlanmıştır. Veri toplama süreci, verilerin çözümlenme ve yorumlanma süreçlerinde tutarlı olunmuştur. Araştırmacı çalışmayı yürütürken, elde edilen bulguların ve sonuçlarının gerçeği yansıtıp yansıtmadığının denetlemesini yapmak için, sürekli kendini ve araştırma sürecini eleştirel olarak sorgulamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Dış Geçerlik: çalışmanın sonuçları, soruları ile ilgili kuramsal çerçeveye tutarlıdır. Bulguların açıklamaları bulunmaktadır. Araştırmacı, çalışmanın bütün aşamaları ile ilgili ayrıntılı şekilde okuru bilgilendirmiştir. Çalışmanın sonuçlarından okuyucu, kendi ortamında geçerli olabilecek deneyimler çıkarabilir. Bu gerçekleşirse, nitel araştırma sonuçlarının genellenebilirliği artar (Büyüköztürk vs., 2011).

Güvenirlik: Çalışmada, Google form üzerinden gönderilen yanıtlar yolu ile veriler elde edilmiş, araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve kodlar ile kategoriler belirlenmiştir. Kodların güvenilirliğini ortaya çıkarmak amacı ile 46 formdan rastgele

seçilen 12'si, araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş, iki veri kodlayıcı değerlendirmeler arası tutarlılığa bakılmıştır (Creswell. J. W., 2014). Hesaplama sonucunda, tutarlılık %85 bulunmuştur. Güvenirlik için kodlayanlar arasında en az %70 görüş birliği gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Araştırmada bu değerin üstünde çıkıldığından, belirlenen kategoriler güvenilir şekilde ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Dış güvenirlikle ilgili alınabilecek diğer önlem, araştırmaya katılan katılımcıların açık bir şekilde tanımlanmasıdır. Böylelikle ilerde yapılacak benzer çalışmalarda örneklem oluşturulurken, bu tanımlamalar göz önünde bulundurulabilir. Bu sebeple, katılımcıların detaylı şekilde (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, vb.) tanımlanmıştır. Veriler, incelemek isteyenler tarafından ulaşılabilecek şekilde muhafaza edilmiştir (Karasar, 2012).

BÖLÜM IV

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, nitel araştırma kapsamında Kuzey Kıbrıs'ta, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı devlet okul öncesi okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, 4-5 yaş çocukların duygusal istismar davranış özelliklerine yönelik farkındalık durumlarını belirlemeyi amaçlayan görüşme sorularına verdikleri yanıtlar analiz edilerek tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmenlerin, duygusal istismar kavramına yükledikleri anlamlar birinci alt amacına yönelik metafor bulguları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Duygusal İstismarın Metafor Bulguları

Tema	N	%
Çiçek	9	20
Buz	7	15
Fırtına	4	9
Canavar	4	9
Hayvan	3	7
Ayna	3	7
Alev	3	7
Kağıt Kesiği	3	7
Kapalı Kutu	2	4
Ejderha	2	4
Dur Levhası	1	2
Hırsızlık	1	2
Örümcek	1	2
Kurt	1	2
Hapishane	1	2
Bomba	1	2
Görüşler Toplamı	46	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, duygusal istismar davranış özelliklerinin canlı ya da cansız kavram metaforuna ilişkin 15 farklı temada 46 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin %20'si çiçek, %15'i buz, %9'u fırtına, %9'u canavar, %7'si hayvan, %7'si ayna, %7'si alev, %7'si kağıt kesiği, %4'ü kapalı kutu, %4'ü ejderha, %2'si dur levhası, %2'si hırsızlık, %2'si örümcek, %2'si kurt, %2'si hapisane, %2'si bomba metaforlarında bulunmuşlardır. Duygusal istismar davranış özelliklerine yönelik canlı ya da cansız kavram metafor benzetmelerinden altı öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Buza benzetiyorum. Buza ilk dokunduğumuz zaman kaynar su gibi anında canımızı acıtmaz ama elimizde tuttuğumuz süre arttıkça canımız acımaya başlar. Duygusal istismar da bana göre buz gibi ilk başta çocuk üzerinde belirgin sorun göstermese de yıllar ilerledikçe ve çocuğun karakterinin net görülebildiği döneme gelince, işte o zaman duygusal istismardan ne kadar etkilendiği çevresine gösterdiği tutum ve davranışlarından belli olur” (Ö3)

“Kağıt kesiği. Yara küçük olsa da acısı büyük olur ve her durumda kendini tekrar hatırlatabilir” (Ö4).

“Duygusal istismar davranışını bir çiçeği sirke ile sulamaya benzetiyorum. Her çocuk gerçek anlamda mutluysen çiçekler açabilir ama biz bu davranışımızla bu çiçeği yavaş yavaş solduruyoruz” (Ö5).

“Korkunç bir kurda benzetiyorum. Ondan kaçabilsek bile günlerce etkisinde kalabiliyoruz” (Ö27).

“Çiçeğe benzetiyorum. Çiçek, gerekli sevgi ve ilgiyi gördüğü zaman sağlıklı bir şekilde büyür eğer fazla su verilirse erir, su verilmezse kurur. Bu yüzden dengeyi doğru kurmak gerekir” (Ö34).

“Yanan ateşe benzer. Ateş söndükten sonra verdiği hasar gözle görülür duruma gelir” (Ö42).

Öğretmenlerin, 4-5 yaş çocuklar tarafından uygulanan duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlarla ilgili görüşleri ikinci alt amacına yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Duygusal İstismar Davranış Görüşlerinin Bulguları

Tema	N	%
Duygusal İstismar Davranışları		
Yalnız Bırakma	15	17
Aşağılama	13	15
Reddetme	8	9
Ayırım Yapma	8	9
Yıldıрма	6	7
Aşırı Koruma	1	1
Yetişkin Davranışı	1	1
Suçta Yönelme	1	1
Diğer Davranışlar		
Bağırma	11	13
Dalga Geçme	8	9
Bencilce Davranma	8	9
Fiziksel Şiddet	3	3
Görüşler Toplamı	83	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, çocuklarda duygusal istismar özelliği gösteren davranış görüşlerine ilişkin 12 farklı temada 83 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, çocuklarda duygusal istismar özelliği gösteren davranış görüşlerine ilişkin davranışlar, yalnız bırakma (%17), aşağılama (%15), ayırım yapma (%9), reddetme (%9), yıldıрма (%7), aşırı koruma (%1), suçta yönelme (%1) ve yetişkin davranışı (%1) vurgulandığı görülmüştür. Öğretmenler tarafından duygusal istismar davranışı olarak belirtilen, bağırma (%13), dalga geçme (%9), bencilce davranma (%9) ve fiziksel şiddet (%3) Tablo 4'te diğer davranışlar olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin duygusal istismar davranışına yönelik beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Arkadaşlarının bedenindeki kusurlar ile dalga geçip, yalnız bırakmaya çalışmak” (Ö1).

“Sınıf içerisindeki ortak kullanım eşyalarını arkadaşları arasında ayırım yaparak bazı arkadaşları ile paylaşmak istememe davranışları gözlemliyorum” (Ö10).

“Arkadaşlarının yaptığı ürünü beğenmeyip dalga geçerek aşağılamaya çalıştıkları oluyor” (Ö15).

“Çocuklar kendi aralarında oyun oynadıkları sırada oyunda başarısız olacağını düşündükleri arkadaşlarını oyuna almayıp arkadaşlar arasında ayırım yapıyorlar” (Ö19).

“İstedikleri yapılmadığı zaman seni sevmiyorum cümlesini kullanıp yıldırmaya çalışıyorlar” (Ö36).

Öğretmenlerin, 4-5 yaş çocuklarının duygusal istismar davranışlarını önlemeye yönelik aldıkları önlemler üçüncü alt amacına yönelik bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin sınıf içi duygusal istismar davranışının yaşanmaması için alınan önlem bulguları

Tema	N	%
Alınan Önlemler		
Çocukla Konuşmak	25	47
Sınıf İçi Eşitlik Sağlama	8	15
Hikaye Yolu İle Öğretme	5	9
Oyun Yolu İle Öğretme	5	9
Gözlem Yapıp Müdahalede Bulunma	4	8
Drama Yolu İle Öğretme	3	6
Çizgi Film İzletme	2	4
Rehberlik Desteği Alma	1	2
Görüşler Toplamı	53	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, sınıf içinde çocuklar arasında duygusal istismar davranışlarının yaşanmasını önleme ile ilişkin 8 farklı temada 53 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sınıf içinde çocuklar arasında duygusal istismar davranışlarının yaşanmasını önleme ile ilişkin, çocukla konuşmak (%47), sınıf içi eşitlik sağlama (%15), hikaye yolu ile öğretme (%9), oyun yolu ile öğretme (%9), gözlem yapıp müdahalede bulunma (%8), drama yolu ile öğretme (%4) ve rehberlik desteği alma (%2) vurgulandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf içinde çocuklar arasında duygusal istismar davranışlarının yaşanmasını önleme ile ilgili beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Sabah güne başlamadan, serbest zaman etkinliğinde duygusal istismar davranışları ile ilgili sohbet edip, isim vermeden yanlış davranışlarla ilgili ve doğru davranışın ne olduğu ile ilgili sohbet ortamı yaratıp soru cevapla çocukların doğru davranışın cevabını kendileri vererek davranışı benimsemelerini sağlamaya çalışıyorum” (Ö3).

“Sınıf kurallarını ve herkesin eşit olduğunu sürekli hatırlatıyorum” (Ö10).

“Hikaye etkinliklerinde soru cevapla ilerleme ya da konuya ilişkin çocukların hikaye tamamlaması şeklinde konuyla bağlantılı etkinlikler yapmaya çalışıyorum. Uygun cevap gelmezse, uygun olan davranış ne olabilir sorusuna yanıt arayıp doğru cevapları alıp o şekilde doğru davranışı öğrenmelerine olanak sağlıyorum” (Ö13).

“Çocukların davranışlarını gözlemleyip, gereken yerde müdahalelerde bulunuyorum” (Ö31).

“Kendisine yapılmasını istemedikleri davranışları başkalarına yapmamakla ilgili oyunlar oynatıyorum” (Ö43).

Öğretmenlerin, 4-5 yaş çocuklarının birbirlerine uyguladıkları duygusal istismar davranışlarına yönelik görüşleri dördüncü alt amacına yönelik bulgular Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki ayırım yapma davranışına ilişkin görüş bulguları

Tema	N	%
Dış Görünüş Ayırımı	15	38
Oyun Sırasında Düşük Yetenek	14	36
Cinsiyet Ayırımı	10	26
Görüşler Toplamı	39	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında ayırım yapma davranışına ilişkin 3 farklı temada 39 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında ayırım yapma davranışına ilişkin, dış görünüş ayırımı (%38), oyun sırasında düşük yetenek (%36) ve cinsiyet ayırımı (%26) görüşlerini belirttikleri görülmüştür. 7 öğretmen ise ayırım yapma davranışı ile karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Sınıf içinde ve dışında ayırım yapma davranışı ile ilgili beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Evet ayırım yapıyorlar. Daha çok kız erkek konusundaki eşitsizlikle ilgili birbirlerine karşı üstünlük kurma çabası içerisine giriyorlar” (Ö7).

“Dış görünüşe bağlı olarak birbirleriyle oynamak konusunda ayırım davranışı gözlemliyorum” (Ö15).

“Çocuklar birbirleriyle rekabet etmeyi sever fakat bazen düşük yetenekli görüp oyunda başarısız olacağına inandıkları arkadaşlarını oyuna almama gibi davranışta bulunabiliyorlar” (Ö16).

“Fiziksel özelliklerinden dolayı dışlayıp, oyuna almak istemiyorlar” (Ö24).

“O gün giydikleri kıyafet tarzı/rengi nedeni ile ayırım yapma davranışı içerisine girebiliyorlar” (Ö26).

Tablo 7. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında birbirlerini aşağılama davranışına ilişkin görüş bulguları

Tema	N	%
Dış Görünüş	15	44
Oyun Sırasında Düşük Yetenek	14	41
Cinsiyet Farkı	5	15
Görüşler Toplamı	34	100

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında birbirlerini aşağılama davranışına ilişkin 3 farklı temada 34 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında birbirlerini aşağılama davranışına ilişkin, dış görünüş (%44), oyun sırasında düşük yetenek (%41) ve cinsiyet farkı (%15) görüşlerini belirttikleri görülmüştür. 12 öğretmen ise aşağılama davranışı ile karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında birbirlerini aşağılama davranışı ile ilgili beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Oyun sırasında sen beceremezsin gibi cümleler gözlemliyorum” (Ö4).

“Erkek öğrenciler, sen kızsın yapamazsın, gücün yetmez gibi cümleleri kullanıp kız öğrencileri aşağılamaya çalıştıkları olabiliyor” (Ö9).

“Sen beceriksizsin, sen yapamazsın, senin yüzünden oyunu kaybederiz o yüzden sen bizimle oynayamazsın” şeklindeki konuşmaları gözlemliyorum” (Ö14).

“Sen temiz değilsin gibi cümlelerle dış görünüş konusunda ağır eleştiriler yapıp oyuna almamaya çalışıyorlar” (Ö23).

“Sen bu oyunu oynamayı bilmiyorsun, ben daha güzel oynuyorum gibi söylemlerde bulunmaya çalışıyorlar” (Ö40).

Tablo 8. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında birbirlerini reddetme davranışına ilişkin görüş bulguları

Tema	N	%
Dış Görünüş	14	42
Oyun Sırasında Düşük Yetenek	8	24
Okul Dışı Görüştüğü Arkadaşını Tercih Etme	8	24
Cinsiyet Farkı	3	9
Görüşler Toplamı	33	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında birbirlerini reddetme davranışına ilişkin 4 farklı temada 33 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında birbirlerini reddetme davranışına ilişkin, dış görünüş (%42), oyun sırasında düşük yetenek (%24), okul dışı görüştüğünü arkadaşını tercih etme (24) ve cinsiyet farkı (%9) görüşlerini belirttikleri görülmüştür. 13 öğretmen ise reddetme davranışı ile karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında birbirlerini reddetme davranışı ile ilgili beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Hemcinsi olmayan arkadaşlarını reddetmeye çalıştıklarını gözlemliyorum” (Ö5).

“Oyunda yetersiz olduğuna inandıklarını arkadaşlarını reddedip başarılı olacağına inandıkları arkadaşlarını tercih ediyorlar” (Ö7).

“Dış görünüşünde farklılıklar olan çocukları zaman zaman oyunlarına almadıklarını gözlemliyorum” (Ö34).

“Evet, temiz görünümlü olmayan çocukları istemiyorlar” (Ö36).

“Dışarda düzenli görüştikleri arkadaşları ile oyun oynamayı tercih edip, diğer çocukları oyunlarına almak istemediklerini görüyorum” (Ö39).

Tablo 9. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında akranını yalnız bırakma davranışına ilişkin görüş bulguları

Tema	N	%
Başka Arkadaş Tercihi	19	59
İstedığı Yapılmadığında	8	25
Oyun Sırasında Düşük Yetenek	5	16
Görüşler Toplamı	32	100

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında akranını yalnız bırakma davranışına ilişkin 3 farklı temada 32 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında akranını yalnız bırakma davranışına ilişkin, başka arkadaş tercihi (%59), istediği yapılmadığında (%25) ve oyun sırasında düşük yetenek (%16) görüşlerini belirttikleri görülmüştür. 14 öğretmen ise yalnız bırakma davranışı ile karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında akranını yalnız bırakma davranışı ile ilgili beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Çocuklar oyun esnasında popüler çocuklarla oyun oynamayı tercih edince, yalnız kalan çocuklar olabiliyor” (Ö3).

“Genellikle her istediğini olmasını bekleyen çocuklarda istediği olmadığı zaman arkadaşını yalnız bırakmayı tercih edebildikleri görülüyor” (Ö5).

“Genelde fazla hızlı koşamayan erkeklerin oyun oynarken yalnız kaldıklarını gözlemliyorum” (Ö19).

“Arkadaşını herhangi beğendiği bir oyuncacı okula getirmişse, her zaman vakit geçirdiği arkadaşını değil, beğendiği oyuncacığın sahibiyle oynamayı tercih edebiliyorlar” (Ö23).

“Başka arkadaş bulduğu zaman diğer arkadaşını yalnız bırakmayı tercih ettiklerini gözlemliyorum” (Ö40).

Tablo 10. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında akran ilişkilerinde yıldırma davranışına ilişkin görüş bulguları

Tema	N	%
İstedığı Yapılmadığında	12	60
Oyun Sırasında Düşük Yetenek	8	40
Görüşler Toplamı	20	100

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında akran ilişkilerinde yıldırma davranışına ilişkin 2 farklı temada 20 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında akran ilişkilerinde yıldırma davranışına ilişkin, istediği yapılmadığında (%60) ve oyun sırasında düşük yetenek (%40) görüşlerini belirttikleri görülmüştür. 26 öğretmen ise yıldırma davranışı ile karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında akran ilişkilerinde yıldırma davranışı ile ilgili beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Evet, birbirlerinin zayıf yönlerini keşfedip başarısız olmalarına sebep olmaya çalıştıkları oluyor” (Ö13).

“Bazı öğrenciler zaman zaman bu davranış içine girebiliyorlar özellikler oyun oynarken daha az yetenekli öğrencilerin moralinin bozulmasına sebep oluyorlar” (Ö15).

“Boyama gibi etkinliklerde sona kalan arkadaşlarına karşı bu davranışta bulunmayı denemeye çalıştıkları oluyor” (Ö23).

“Grup oyunlarına bazı çocuklar, o arkadaşı yüzünden kazanamayacağını düşünüp almak istemez ve bu konuda ciddi yıldırma davranışı sergilemeye çalışabilirler” (Ö26).

“Ağlayarak ya da bağırarak arkadaşlarının istediklerini yapmalarını sağlamaya çalışıyorlar” (Ö35).

Tablo 11. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında akran ilişkilerinde suça yönelme davranışına ilişkin görüş bulguları

Tema	N	%
Hatalı Olmamak İçin Başkasına Yaptırma	14	52
Tek Başına Olmamak İçin Hataya Ortak Etme	13	48
Görüşler Toplamı	27	100

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında akran ilişkilerinde suça yönelme davranışına ilişkin 2 farklı temada 27 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında akran ilişkilerinde suça yönelme davranışına ilişkin, hatalı olmamak için başkasına yaptırma (%52) ve tek başına olmamak için hataya ortak etme (%48) görüşlerini belirttikleri görülmüştür. 19 öğretmen ise suça yönelme davranışı ile karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Sınıf içinde ve dışında çocuklar arasında akran ilişkilerinde suça yönelme davranışı ile ilgili beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Hata olduğunu bildikleri bir davranışı başka arkadaşlarına yaptırmaya çalıştıkları oluyor” (Ö4).

“Bazen suç olduğunu düşündükleri bir davranışı yaparken başka arkadaşlarını da ikna ettikleri oluyor” (Ö9).

“İstenmeyen bazı davranışları çocuklar birbirlerine “sen de yap” diyerek yaptırmaya çalışabiliyorlar” (Ö10).

“Bahçeden sınıfa girerken bazen oyun alanından ayrılmak istemeyenler, oyun alanında kalmak için arkadaşlarını da teşvik ediyorlar” (Ö33).

“Liderlik özellikleri gösteren ve sürekli taktir gören çocuklar suçlu görünmemek için bu davranışı tercih edebiliyorlar” (Ö37).

Tablo 12. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında verilen sorumluluklar esnasında yetişkin davranışına ilişkin görüş bulguları

Tema	N	%
Yetişkin Taklidi	21	64
Arkadaşlarını Kontrol Altına Almak	12	36
Görüşler Toplamı	33	100

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, sınıf içinde ve dışında verilen sorumluluklar esnasında yetişkin davranışına ilişkin 2 farklı temada 33 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında verilen sorumluluklar esnasında yetişkin davranışına ilişkin, yetişkin taklidi (%64) ve arkadaşlarını kontrol altına almak (%36) görüşlerini belirttikleri görülmüştür. 13 öğretmen ise yetişkin davranışı ile karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Sınıf içinde ve dışında verilen sorumluluklar esnasında yetişkin davranışı ile ilgili beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Yetişkin rolünde davranmaya çalışan çocukları gözlemliyorum, dikkat çektiklerini düşünüyorlar farklı davranarak” (Ö3).

“Yemek saatlerinde arkadaşlarına ellerini yıkama konusunda uyarı yapmaya çalışırken ya da yemek yerken çatalı doğru kullanma konusunda uyarırken denk geldim” (Ö6).

“Anne gibi davranan, sevgi gösteren, ya da titizlik yapan ayrımcılık yapan kızlarım baba gibi davranan bazen babası gibi vuran bazı öğrencilerim olmuştur” (Ö7).

“Kesinlikle olur. Çocuklar hem okulda hem de çevrelerinde gözlemledikleri yetişkin davranışlarını özellikle anne baba nene dede ve kardeşlerin birbirleri ile olan ilişkilerini ve diyaloglarını mutlaka sınıftaki sorumluluklar esnasında yansıtır” (Ö30).

“Evet. Ailelerin yetiştirme tarzına bağlı olarak çocukların davranışları önemli değişiklik göstermektedir” (Ö45).

Tablo 13. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışında akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışına ilişkin görüş bulguları

Tema	N	%
Korunma İhtiyacına İmandıklarını	15	50
Çok sevdiklerini	14	47
Okul Dışı Tanıdıklarını	1	3
Görüşler Toplamı	30	100

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmeni, sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışına ilişkin 3 farklı temada 30 farklı görüş ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışına ilişkin, korunma ihtiyacına inandıklarını (%50), çok sevdiklerini (%47) ve okul dışı tanıdıklarını (%3) görüşlerini belirttikleri görülmüştür. 16 öğretmen ise aşırı koruma davranışı ile karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışı ile ilgili beş öğretmenin detaylı görüşü aşağıda belirtilmiştir:

“Kendisinden görünüşte küçük arkadaşlarını korumaya çalışanlara tanık oldum” (Ö4).

“Çok sevdikleri arkadaşları için aşırı korumacı olabiliyorlar” (Ö6).

“Sevdiği bir arkadaşı yanlış davranışta bulunup öğretmeninden uyarı aldığı zaman, arkadaşını koruyup öğretmenine tavır yapmaya çalışabiliyor” (Ö14).

“Genelde ailece dışarda görüşen çocuklarda gözlemliyorum” (Ö27).

“Evet. Bazen çok sevdikleri arkadaşlarını savunmaya çalışıyorlar” (Ö29).

Öğretmenlerin duygusal istismar eğitimi alma durumlarına göre, duygusal istismara yönelik görüşleri beşinci alt amacına yönelik bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Duygusal İstismar ile Karşılaşmayan Öğretmenlerin Duygusal İstismar Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Duygusal İstismar Davranışları	Eğitim Aldı		Eğitim Almadı		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Ayırım Davranışı	-	-	7	100	7	100
Aşağılama Davranışı	4	33	8	67	12	100
Reddetme Davranışı	2	15	11	85	13	100
Yalnız Bırakma Davranışı	2	14	12	86	14	100
Yıldırma Davranışı	5	19	21	81	26	100
Suçta Yönelme Davranışı	3	16	16	84	19	100
Yetişkin Davranışı	3	23	10	77	13	100
Aşırı Koruma Davranışı	2	13	14	87	16	100

Tablo 14’e göre araştırmaya katılan 46 okul öncesi öğretmenin 29’unun duygusal istismar ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı demografik bilgi formunda verdikleri yanıtlara göre belirlenmiştir. Duygusal istismar ile ilgili eğitim almayan, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları ayırım davranışına yönelik 7 öğretmen (%100), aşağılama davranışına yönelik 8 öğretmen (%67), reddetme davranışına yönelik 11 öğretmen (%85), yalnız bırakma davranışına yönelik 12 öğretmen (%86), yıldırma davranışına yönelik 21 öğretmen (%81), suçta yönelme davranışına yönelik 16 öğretmen (%84), yetişkin davranışına yönelik 10 öğretmen (%77) ve aşırı koruma davranışına yönelik 14 öğretmen (%87), belirtilen duygusal istismar davranışları ile karşılaşmadıkları görüşünü belirtmiştir.

Araştırmanın bulgularında genel olarak değerlendirme yapılacak olursa, Öğretmenlerin, duygusal istismar kavramına yükledikleri anlamların metaforik görüşlerine göre, duygusal istismarı çoğunluğun çiçek (%20), bir kısmının ise ejderha (%2), dur levhası (%2), hırsızlık (%2), örümcek (%2), kurt (%2), hapishane (%2), bomba (%2) benzetmelerinin bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, duygusal istismar davranışla ilgili çoğunluğun yalnız bırakma (%17), bir kısmının ise suçta yönelme (%1) ifade bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf içi duygusal istismar davranışının yaşanmaması için alınan önlemlerle ilgili çoğunluğun çocukla konuşmak (%47), bir kısmının ise rehberlik desteği alma (%2) bulgularına varılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf içi ve dışındaki ayırım yapma davranışına ilişkin çoğunluğun dış görünüş ayırımı (%38), bir kısmının cinsiyet ayırımı (%26) ifade bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf içi ve dışında birbirlerini aşağılama davranışına ilişkin çoğunluğun dış görünüş (%44) bir kısmının ise cinsiyet farkı (%15) ifade bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf içi ve dışında birbirlerini reddetme davranışına ilişkin çoğunluğun dış görünüş (%42), bir kısmının ise cinsiyet farkı (%9) ifade bulgularına varılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf içi ve dışında akranını yalnız bırakma davranışına ilişkin çoğunluğun başka arkadaş tercihi (%59), bir kısmının ise oyun sırasında düşük yetenek (%16) ifade bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf içi ve dışında akran ilişkilerinde yıldırma davranışına ilişkin çoğunluğun istediği yapılmadığında (%60), bir kısmının ise oyun sırasında düşük yetenek (%40) ifade bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf içi ve dışında akran ilişkilerinde suça yöneltme davranışına ilişkin hatalı olmamak için başkasına yaptırma (%52) ve tek başına olmamak için hataya ortak etme (%48) ifade bulgularına varılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içi ve dışında verilen sorumluluklar esnasında yetişkin davranışına ilişkin yetişkin taklidi (%64) ve arkadaşlarını kontrol altına almak (%36) ifade bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içi ve dışında akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışına ilişkin, çoğunluğun korunma ihtiyacına inandıklarını (%50), bir kısmının ise okul dışı tanıdıklarını (%3) ifade bulgularına ulaşılmıştır. Duygusal istismar ile karşılaşmayan öğretmenlerin duygusal istismar eğitimi alma durumlarına göre çalışmaya katılan 46 öğretmenden 27'sinin duygusal istismar ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları demografik bilgi formunda verdikleri yanıtlarla ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları ayırım davranışına yönelik 7 öğretmen (%100), aşağılama davranışına yönelik 8 öğretmen (%67), reddetme davranışına yönelik 11 öğretmen (%85), yalnız bırakma davranışına yönelik 12 öğretmen (%86), yıldırma davranışına yönelik 21 öğretmen (%81), suça yöneltme davranışına yönelik 16 öğretmen (%84), yetişkin davranışına yönelik 10 öğretmen (%77) ve aşırı koruma davranışına yönelik 14 öğretmen (%87), belirtilen duygusal istismar davranışları ile karşılaşmadıklarına ilişkin ifade bulgularına ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

Tartışma

Duygusal istismar davranış özellikleri üzerine yapılan bu araştırmanın amacı, 4-5 yaş çocukların duygusal istismar davranış özelliklerine yönelik öğretmen farkındalıklarını incelemektir. Bu bölümde elde edilen bulgular, alt amaçlar çerçevesinde beş paragrafta incelenerek tartışılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin 4-5 yaş çocuklarına yönelik duygusal istismar kavramına yükledikleri anlamların metaforik bulguları ve öğretmenlerin duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlarla ilgili farkındalıklarına ilişkin elde edilen bulguların tartışılıp yorumlanması sonrasında öğretmenlerin 4-5 yaş çocuklarının duygusal istismar davranışlarını önlemeye yönelik aldıkları önlem bulguları, öğretmenlerin 4-5 yaş çocuklarının birbirlerine uyguladıkları duygusal istismar davranışlarına yönelik görüş bulguları ile öğretmenlerin duygusal istismar eğitimi alma durumlarına göre duygusal istismara yönelik görüşleri ile ilgili bulguların tartışma ile yorumuna yer verilmiştir.

Alt amaçlardan ilki, öğretmenlerin 4-5 yaş çocuklara yönelik duygusal istismar kavramına yükledikleri anlamların metaforik bulguları sırası ile, “çiçek”, “buz”, “fırtına”, “canavar”, “hayvan”, “ayna”, “alev”, “kağıt kesiği”, “kapalı kutu”, “ejderha”, “dur levhası”, “hırsızlık”, “örümcek”, “kurt”, “hapishane” ve “bomba” olarak belirtilmiştir. Üstündağ ve arkadaşları (2015) göre, genel istismar kavramına ilişkin geliştirilen metaforlar bulunurken, duygusal istismara yönelik metafor çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışmada çocuk istismarı, çocuğun ruhsal sağlığına hasar verdiği ve hayat boyu etkilerinin görüldüğü belirtiler bıraktığından dolayı oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda öğretmenler duygusal istismarın çocuklara gelecekte hissettireceği duyguları ve oluşacak karakterlerine etkilerini cevaplarında belirtmişlerdir. Sarı ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları çalışmaya göre en çok metafor içeren kategoriler budama, afet ile karanlık kategorileri şeklinde ifade edilmiştir. Lundahl ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışmada, istismara maruz kalan çocuklar kısa ve uzun dönemli olumlu yönlerini zayıflatan duygusal, davranışsal ve sosyal problemler yaşamaya daha meyilli olduklarını belirtmişlerdir. Colman ve Widom (2004)’e göre çocukluk döneminde kötü davranışa maruz kalan kişilerin hayatlarındaki sonraki süreçlerinde sosyal ilişkilerinin daha güçsüz olduğu saptanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar göz önünde

bulundurulduğunda kağıt kesiği, çiçeği sirke ile sulamak, buzdağının görünmeyen kısmı, bahçede dikkatsizce ezilen çiçekler gibi kaçınılmaz sonuçları ve uzun dönemli etkileri olan olumsuzluk içeren metaforlar geliştirmeleri rastlantı sayılamaz.

İkinci alt amaca yönelik, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlarla ilgili birtakım farkındalıkları saptanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin duygusal istismar farkındalıklarına ilişkin görüşleri arasında yalnız bırakma, aşağılama, ayırım yapma, reddetme, yıldırma, aşırı koruma, suça yöneltme bağırma, dalga geçme, bencilce davranma ve fiziksel şiddet olarak ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya benzer olarak, Dinleyici ve Dağlı (2016)'da yaptıkları araştırmada duygusal istismar davranış özelliklerinin; reddetme, suça yöneltme, tehdit etme, yıldırma ve korkutma olarak ele almıştır. Şimşek (2010) da yaptığı araştırmada duygusal istismar davranış özellikleri; duygusal tepkiyi reddetme olarak ifade etmiştir. Şahin, (2017) yaptığı çalışmada duygusal istismar davranış özellik olarak dışlama, yok sayma, kategorize etme, ilgisizlik olarak ele almıştır. Erdoğan ve Aslan (2020) yaptığı benzer çalışmada, çocuğun toplumda veya bir ortamda eksik taraflarının vurgulanarak dışlanıp, yalnız bırakılması, akranlarıyla etkinliklere katılmasına onay verilmemesi ya da katılması için ortamın sağlanmaması olarak okul öncesi tarafında ifade edilmiş ve çocuğun kendini değersiz, yalnız ve dışlanmış hissine kapılacağını belirtip bu tür davranışların duygusal istismar olarak değerlendirileceği bulgularını saptamıştır.

Üçüncü alt amaca yönelik öğretmenlerin duygusal istismar davranışlarını önlemeye yönelik çocukla konuşmak, sınıf içi eşitlik sağlama, hikaye yolu ile öğretme, oyun yolu ile öğretme, gözlem yapıp müdahalede bulunma, drama yolu ile öğretme, çizgi film izletme ve rehberlik desteği alma olarak aldıkları önlemlerle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde, sınıf içinde öğrencilerin duygusal davranışlarını önlemeye yönelik çalışma bulunmadığını, yapılan araştırmaların sınıf içinde istenmeyen davranışların önlenmesine ilişkin araştırmalar olduğu gözlemlenmiştir. İstenmeyen davranışları önlemeye yönelik öğretmenlerin sınıf içinde ödül ve ceza uygulama (Çankaya ve Çanakçı 2011; Sipahioğlu, 2008; Alkan, 2007), uyarma (Yüksel, 2006; Alkan, 2007; Yıldız, 2006; Kapucuoglu Tolunay, 2008), görmezlikten gelme (Elban, 2009; Kapucuoglu Tolunay, 2008; Sarıtaş, 2006), öğrencilere samimi davranma, öğrencileri etkinlikler yoluyla kaynaştırma, rehberlik servisi (Keleş, 2010; Kahraman, 2006; Sarıtaş, 2006); görev

verme (Çankaya ve Çanakçı 2011 Kahraman, 2006), öğrencileri kendisine yakın oturtma, velileri bilgilendirme, arkadaşlığın önemini anlatma, öğrencilere anlayışlı davranma, etkinlik yaptırma, öğrencileri dinleme, çocukların okula alışmaları için oyun oynatma, ebeveynler ve çocukları saygı konusunda bilinçlendirme, öğrencilere söz almaları gerektiğini öğretme, sorumluluk verme (Kapucuoglu Tolunay 2008; Sarıtaş, 2006; Elban, 2009) yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır.

Dördüncü alt amaca yönelik öğretmenlerin 4-5 yaş çocuklarının birbirlerine uyguladıkları duygusal istismar davranışlarına yönelik görüşleri incelendiğinde duygusal istismar olarak belirtilen davranışlarla ilgili birtakım bulgulara varılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında ayırım yapma davranışına ilişkin görüş bulguları incelendiğinde, öğretmenler 3 farklı temada 39 farklı görüş ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında ayırım yapma davranışına ilişkin yanıtları dış görünüş ayırımı, oyun sırasında düşük yetenek ve cinsiyet ayırımı temaları sırasıyla belirtilmiştir. Alan yazın incelendiğinde çocuklarda ayırım davranış özelliklerine yönelik araştırma yapılmadığını, yapılan araştırmalarda çocukların maruz kaldığı ayırım yapma davranışına ilişkin bulgular olduğu gözlemlenmiştir. Erdoğan ve Aslan (2020) yaptığı çalışmada, ayırım davranışına ilişkin çocukların çevresindeki kişi veya kişiler tarafından, gerek herhangi bir konu ile ilgili çocuğun başarısı ile çabasının artacağına inanmaları gerek ekonomik durumları nedeniyle ayırım davranışında buldukları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında aşağılama davranışına ilişkin görüş bulguları incelendiğinde, öğretmenler 3 farklı temada 34 farklı görüş ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında aşağılama davranışına ilişkin görüşleri dış görünüş, oyun sırasında düşük yetenek ve cinsiyet farkı temaları sırasıyla belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuklarda aşağılama davranış özelliklerine yönelik araştırmaya rastlanmamış, yapılan araştırmalarda çocukların maruz kaldığı aşağılama davranışına ilişkin bulgular olduğu gözlemlenmiştir. Erdoğan ve Aslan (2020) yaptığı benzer çalışmada, aşağılama davranışına ilişkin, çocuğun küçük düşme hissine neden olan, gururunu zedeleyen aşağılayıcı konuşmalarda bulunmanın, çocukta yetersizlik hissi yaratarak kişiliğinde zarara neden olacağını belirten öğretmenler, çocukla dalga geçme, çocuğa lakap takma, çocuğu utandırma biçimindeki davranışların çocuğun kendine güveni olmayan birey olarak yetişmesine neden olacağı bulguları elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde

ve dışında birbirlerini reddetme davranışına ilişkin görüş bulguları incelendiğinde, öğretmenler 4 farklı temada 33 farklı görüş ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında birbirlerini reddetme davranışına ilişkin yanıtları dış görünüş, oyun sırasında düşük yetenek, okul dışında görüştüğünü arkadaşını tercih etme ve cinsiyet farkı temaları sırasıyla belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuklarda aşağılama davranış özelliklerine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akranını yalnız bırakma davranışına ilişkin görüş bulguları incelendiğinde, öğretmenler 3 farklı temada 32 farklı görüş ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akranını yalnız bırakma davranışına ilişkin yanıtları başka arkadaş tercihi, istediği yapılmadığında ve oyun sırasında düşük yetenek temaları sırasıyla belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuklarda yalnız bırakma davranış özelliklerine yönelik araştırmaya rastlanmadı, yapılan araştırmalarda çocukların maruz kaldığı yalnız bırakma davranışına ilişkin bulgular olduğu gözlemlenmiştir. Erdoğan ve Aslan (2020) yaptığı benzer çalışmada, çocuğun toplumda veya bir ortamda eksik taraflarının vurgulanarak dışlanıp, yalnız bırakılması, akranlarıyla etkinliklere katılmasına onay verilmemesi ya da katılması için ortamın sağlanmaması olarak okul öncesi tarafında ifade edilmiş ve çocuğun kendini değersiz, yalnız ve dışlanmış hissine kapılacağını belirtip bu tür davranışların duygusal istismar olarak değerlendirileceği bulgularını saptamıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde yıldırma davranışına ilişkin görüş bulguları incelendiğinde, öğretmenler 2 farklı temada 27 farklı görüş ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde yıldırma davranışına ilişkin yanıtları istediği yapılmadığında ve oyun sırasında düşük yetenek temaları sırasıyla belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuklarda aşağılama davranış özelliklerine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde suça yöneltme davranışına ilişkin görüş bulguları incelendiğinde, öğretmenler 2 farklı temada 27 farklı görüş ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde suça yöneltme davranışına ilişkin yanıtları hatalı olmamak için başkasına yaptırma ve tek başına olmamak için hataya ortak etme temaları sırasıyla belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuklarda suça yöneltme davranış özelliklerine yönelik araştırmaya rastlanmadı, yapılan araştırmalarda çocukların maruz kaldığı suça yöneltme davranışına ilişkin bulgular olduğu gözlemlenmiştir. Erdoğan ve Aslan (2020) yaptığı benzer çalışmada, anne

baba veya çocuğa bakım veren kişilerin çocuğun gelişiminin zarar göreceği davranışlarda bulunmasına müdahale etmemeleri, teşvik etmeleri, cesaretlendirilmeleri, hoş görmeleri veya görmezden gelmeleri şeklinde öğretmenler tarafından ifade edilmiş, sebep ne olursa olsun çocuğun çevresi tarafından uygulanan bu tür davranışların, çocuğun ahlak yapısını bozup, sağlıklı davranışlar geliştirmesine engel olmasından dolayı, istismar olarak kabul ettiklerini belirtip bu tür davranışların duygusal istismar olarak değerlendirileceği bulgularını saptamıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında verilen sorumluluklar esnasında yetişkin davranışına ilişkin görüş bulguları incelendiğinde, öğretmenler 2 farklı temada 33 farklı görüş ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında verilen sorumluluklar esnasında yetişkin davranışına ilişkin yanıtları yetişkin taklidi ve arkadaşlarını kontrol altına almak temaları sırasıyla belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuklarda yetişkin davranış özelliklerine yönelik araştırmaya rastlanmadı, yapılan araştırmalarda çocukların maruz kaldığı yetişkin davranışına ilişkin bulgular olduğu gözlemlenmiştir. Erdoğan ve Aslan (2020) yaptığı benzer çalışmada, çocuğun kapasitesinin üzerinde sorumlulukların verilmesi, çocukla ilgili yapabileceğinden fazla akademik veya davranış beklentilerine girilmesi ile tüm bunlarla ilgili çocuğa baskı yapılmasına ilişkin davranışları istismar olarak kabul ettiklerini belirtip bu tür davranışların duygusal istismar olarak değerlendirileceği bulgularını saptamıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışına ilişkin görüş bulguları incelendiğinde, öğretmenler 3 farklı temada 30 farklı görüş ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışına ilişkin yanıtları korunma ihtiyacına inandıklarına, çok sevdiklerine ve okul dışında görüştüklarine aşırı koruma davranışında buldukları temaları sırasıyla belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuklarda aşırı koruma davranış özelliklerine yönelik araştırmaya rastlanmadı, yapılan araştırmalarda çocukların maruz kaldığı aşırı koruma davranışına ilişkin bulgular olduğu gözlemlenmiştir. Erdoğan ve Aslan (2020) yaptığı benzer çalışmada, Ebeveynlerin veya bakım verenlerin çok ilgili ve çocuğun tüm gereksinimlerini karşılayan kişiler olarak görünseler bile, çocuğun davranış ve karar verme becerisini kısıtlayıcı ve baskılayıcı biçimde aşırı üzerine düşüp, kollama davranışlarını, çocuğun kendine yeten bir birey olarak yetişmesine engel olan davranışları istismar olarak kabul ettiklerini belirtip bu tür davranışların duygusal istismar olarak değerlendirileceği bulgularını saptamıştır.

Beşinci alt amaca yönelik, öğretmenlerin istismar eğitimi alma durumlarına göre, duygusal istismar davranışlarına yönelik görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun duygusal istismar ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiş ve eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları ayırım davranışına, aşağılama davranışına, reddetme davranışına, yalnız bırakma davranışına, yıldırma davranışına yönelik, suça yöneltme davranışına, yetişkin davranışına ve aşırı koruma davranışına yönelik duygusal istismar davranışları ile karşılaşmadıkları görüşünü belirtmiştir. Literatür taramasında duygusal istismar ile ilgili bu konuda herhangi bir çalışmaya rastlanmamış, benzer olarak yapılan çalışmalarda ise Can Yaşar, Şenol ve Akyol (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili eğitim alma durumlarına göre, çocuğun maruz bırakıldığı cinsel istismar tutumlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Tugay (2008) çocuk ihmal ve istismarı konusunda öğretmen adaylarının eğitim alma durumlarının istismar ve ihmal belirlenmede önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde nitel araştırma desenindeki bulgular ve tartışmalar incelenip ortaya çıkan sonuç ve öneriler aşağıda verilmiştir.

Sonuç

Çalışma kapsamında, öğretmenlerin 4-5 yaş çocuklara yönelik duygusal istismar kavramına yükledikleri anlamların metaforik bulguları arasında, “çiçek”, “buz”, “fırtına”, “canavar”, “hayvan”, “ayna”, “alev”, “kağıt kesiği”, “kapalı kutu”, “ejderha”, “dur levhası”, “hırsızlık”, “örümcek”, “kurt”, “hapishane” ve “bomba” sonuçlarına varılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlarla ilgili birtakım görüşleri arasında, yalnız bırakma, aşağılama, ayırım yapma, reddetme, yıldırma, aşırı koruma, suça yöneltme bağırma, dalga geçme, bencilce davranma ve fiziksel şiddet olarak sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal istismar davranışlarını önlemeye yönelik çocukla konuşmak, sınıf içi eşitlik sağlama, hikaye yolu ile öğretme, oyun yolu ile öğretme, gözlem yapıp müdahalede bulunma, drama yolu ile öğretme, çizgi film izletme ve rehberlik desteği alma olarak kullandıkları önleme yöntemleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin 4-5 yaş çocuklarının birbirlerine uyguladıkları duygusal istismar davranışlarına yönelik görüşlerine göre, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında ayırım yapma davranışına ilişkin dış görünüş ayırımı, oyun sırasında düşük yetenek ve cinsiyet ayırımı sonuçlarına varılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında aşağılama davranışına ilişkin dış görünüş, oyun sırasında düşük yetenek ve cinsiyet farkı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında birbirlerini reddetme davranışına ilişkin dış görünüş, oyun sırasında düşük yetenek, okul dışında görüştüğünü arkadaşını tercih etme ve cinsiyet farkı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akranını yalnız bırakma davranışına ilişkin başka arkadaş tercihi, istediği yapılmadığında ve oyun sırasında düşük yetenek sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde yıldırma davranışına ilişkin istediği yapılmadığında ve oyun sırasında

düşük yetenek sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde suça yöneltme davranışına ilişkin hatalı olmamak için başkasına yaptırma ve tek başına olmamak için hataya ortak etme sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında verilen sorumluluklar esnasında yetişkin davranışına ilişkin yetişkin taklidi ve arkadaşlarını kontrol altına almak sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışına ilişkin korunma ihtiyacına inandıklarına, çok sevdiklerine ve okul dışında görüştiklerine aşırı koruma davranışında buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin istismar eğitimi alma durumlarına göre, duygusal istismar davranışlarına yönelik görüşleri doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun duygusal istismar ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları duygusal istismar davranışlarına yönelik ile karşılaşmadıkları yanıtlarına göre, öğretmenlerin duygusal istismar konularında eğitim almış olma durumlarının, duygusal istismar davranışları hakkında eğitim alıp karşılaşmadıklarını düşündükleri davranış ile ilgili daha yüksek bilgiye sahip olmaları gerektiğinin sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim alan ve almayanların oranlarındaki belirgin fark, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri esnasında ve öğretmenlere yapılacak hizmet-içi eğitimlerde konuya ilişkin bilgi seviyesini arttırabilmek amacı ile verilecek duygusal istismar ile ilgili eğitimlerin ne kadar önemli olduğu saptanmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun duygusal istismar ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve bu eğitim eksikliğinin de sınıfta duygusal istismara uğrayan çocuğun fark edilmesi noktasında noksanlıkların ortaya çıkabileceği söylenilebilir. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak adına duygusal istismarı fark etme ve önleme konularında kurumlar tarafından hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir.

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında 4-5 yaş duygusal istismar davranış özelliklerine yönelik öğretmen farkındalıkları üzerine KKTC’de yapılmış

nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmalar derinlemesine bir araştırmayı içerse de çalışma grubu açısından az sayıda katılımcıya ulaşılmasını mümkün kılmaktadır. Benzer bir araştırma daha geniş bir örneklem üzerinde nicel yöntemlerle çalışması önemlidir. Böylelikle daha geniş kitleden elde edilecek veriler ile evrene genelleme söz konusu olabilecektir.

Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle sınıf içerisinde yaşanan duygusal istismarı önlemek konusunda, konusunda uzman olan rehberlik servisinden destek almaları sağlanabilir.

Eğitim kurumlarında istihdam edilecek psikolojik danışmanlar, öğretmen ve okul yöneticilerine duygusal istismar ve maruz kalan kişide oluşturduğu yansımalarla ilişkili farkındalık eğitimleri düzenlenebilir. Böylelikle öğrencilerin maruz kaldığı duygusal istismarla ilgili öğretmenlerin farkındalıkları artırılabilir.

Okul psikolojik danışmanları ve alanda uygulamacıların duygusal istismarın ne olduğunu, buna maruz kalan birey üzerinde nasıl yansımalar bıraktığını fark etmesine yönelik bilgilendirme çalışmaları düzenlenebilir.

Toplumsal açıdan yaşanan duygusal istismarın sıklığını etkileyen, çocuğun değerinin azalması, sosyal eşitsizlikler, toplumun şiddete bakışı, organize şiddet ve birtakım kültürel değerler gibi çeşitli sosyal unsurlar olabilir. Bu unsurların duygusal istismar yaşantılarıyla bağının incelenmesi kültürel açıdan önemli değişiklikler sağlayabilir.

İnternet kullanımındaki artışın sonucu olarak, çocukların maruz kaldığı duygusal istismarın önlenmesi konusunda etkili internet denetimi sağlanabilir.

Duygusal istismarda var olan yasal boşluk, istismara uğrayan bireyin yasal olarak ne gibi yollar izleyebileceği, istismarla ilgili şüphesi olan kişinin ne gibi adımlar atacağı ve istismarcının alacağı cezanın belirlenmesi gibi yasalarda düzenleme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, G., Demir, A., Görmez, D. ve Keser, İ. (2015). Aile ve çocuk suçluluğu ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 651-656
- Acehan, S., Bilen, A., Ay, M.O., Gülen, M., Avcı, A. Ve İçme, F. (2013). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Değerlendirilmesi, *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22 (4), 591-614.
- Akçay, Ş. (2008). İstanbul Üniversitesine Bağlı Tıp Fakültelerinde Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalları İle Travma ve Acil Cerrahi Birimlerinde Görev Yapan Son Dönem Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinin Çocuk İhmali ve İstismarı Konusunda Bilgi, Deneyim ve Davranışlarını Belirleme Araştırması. İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi.
- Akın, A., Akın, L., Akşit, B.T. vd. (2006). Halk Sağlığı Temel Bilgiler, (Ed. Ç. Güler ve L. Akı), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Aksel, ğ., Yılmaz Irmak, T. (2015). Çocuk cinsel istismarı konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi* (16) 2: 373-391.
- Alkan, H. B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla başetme yöntemleri ve okulda şiddet. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Altıparmak, S. (2008). “Çocuk istismarı ve ihmalinin çocuk bedeni üzerine etkileri”. *Çocuk Dergisi*, 8(1), 9-13.
- Aluede, O., Ojugo, A. I., ve Okoza, J. (2012). Emotional abuse of secondary school students by teachers in Edo State, *Nigeria. Research in Education*, 88(1), 29-39
- Atalay Y.F. (2010). Genç yetişkinlerin çocuk yetiştirme tutumları ile algıladıkları ana-baba davranışları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Yüksek Lisans Tezi,;52-60.
- Atay, M. (2005). Çocukluk Döneminde Gelişim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atay, M. (2009). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arslan, E. (2008). Rikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 53-60.

- Arslan, G., Balkıs, M. (2016). Ergenlerde Duygusal İstismar, Problem Davranışlar, Öz Yeterlik ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 8-22. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.35977>.
- Aral, N. (1997). Fiziksel istismar ve çocuk. Ankara: Tekışık Veb Ofset Tesisleri.
- Aral N., Kandır A., Yaşar M.C. (2003). Okulöncesi Eğitim. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. (2001). “Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı”. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5), 27-54.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi Ve Kalitenin Önemi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (1996). “Çocuk Psikolojisinin Temelleri” Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Aydın O, İşmen AE. (2003). 18-25 yaş grubu erkeklerde çocukluk çağı örselenme yaşantısının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*;18:7-20.
- Aydoğmuş K, Baltaş A, Baltaş Z, Davaslıgil Ü, Güngörmüş O, Konuk E, Korkmazlar Ü, Köknel Ö, Navaro L, Oktay A, Razon N, Yavuzer H. (1990); Ana Baba Okulu. 10. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi. 30-50.
- Bahçecik, N., Kavaklı, A. (1994). Çocuk İstismarı ve İhmalinde Hemşirenin Koruyucu Sağlık Hizmetlerinde ve Tedavi Edici Kurumlarındaki Sorumluluğu. *Hemşirelik Bülteni*, 8(32), 45-51.
- Baldwin AL, Kalhorn J, Breese FH. (1995). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs* 58(3):75.
- Başal, A. (1998). Okulöncesi Eğitime Giriş. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Vipaş Yayınları.
- Başaran, i. E. (1983). Eğitime Giriş. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Babaroğlu A. Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı. 2. Baskı, Ankara, Vize Basın Yayın. 2013; 16-25.
- Ba-Saddik, A. S., ve Hattab, A. S. (2012). Emotional abuse towards children by schoolteachers in Aden Governorate, Yemen: *A cross-sectional study. BMC Public Health*, 12(1), 647.
- Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2009). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

- Beyazıt, U. (2015). Kuzey Kıbrıs Örnekleminde Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Olgularının Karakteristik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 3(9), 449-456.
- Binggeli, N. J., Hart, S. N., Brassard, M. R. (2001). Psychological maltreatment of children. London: Sage Publications.
- Briere, J. (1990). "Differential adult symptomatology associated with three types of child abuse histories". *Child Abuse and Neglect*, 14, 357-364.
- Boyacı A. (2012). Yapı ve Süreçleri ile Aile. Türküm AS, Editör, Anne Baba Eğitimi İçinde, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları. 23-49.
- Bower-Russa, M. E., Knutson, J. F., Winebarger, A. (2001). Disciplinary history, adult disciplinary attitudes, and risk for abusive parenting. *Journal of Community Psychology*. 29(3), 219-240. doi:10.1002/jcop.1015.
- Bögels, S. M., Brechman-Toussaint, M. L. (2005). "Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs". *Clinical Psychology Review*, 26(7), 834-856.
- Butchart, A., Harvey A., Mian, M., Fürniss, T., Kahane, T. (2006). "Preventing child maltreatment: a guide to taking 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. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. ve arkadaşları (2012). Örnekleme yöntemleri. Erişim adresi: w3. Balıkesir. Edu. Tr.
- Can, G. (2018). Kişilik gelişimi. Pegem Atıf İndeksi, 123-163.
- Cüceloğlu, D. (1993). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu D. İnsan ve Davranışı. 7. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi. 1997
- Cyr, C., Euser, E. M, Bakermans, M. J, Van Ijzendoorn, M.H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: a series of meta-analyses. 22(1),87-108. doi:10.1017/S0954579409990289.
- Çağdaş A, Şahin SZ. (2006). Mutlu ve Sağlıklı Yarınlar İçin Anne Baba Eğitimi. 2. Baskı, Ankara, Kök Yayıncılık.; 130.

- Demirkapı, Ş. E. (2013). Çocukluk Çağı Travmalarının Duygu Düzenleme ve Kimlik Gelişimine Etkisi ve Bunların Psikopatolojiler ile İlişkisi. Adnan Menderes Üniversitesi Psikiyatri Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Programı. Aydın.
- Demir, E. K. ve Şendil, G. (2007). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demiriz, S. Ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Bakım Becerilerinin Cinsiyet ve Okulöncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 150.
- DePanfilis, D. (2006). Child neglect: a guide for prevention, assessment, and intervention. Washington: U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children's Bureau Office on Child Abuse and Neglect.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), 115-144.
- Deveci, E., Açık, Y. (2003). Çocuk istismarı nedenlerinin incelenmesi. Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, ARĞGV 2003; 12: 396.
- Dilsiz, H., Mağden, D. (2015, Mayıs). Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi. "Erken Müdahale" Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi"nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dorne, C. K. (2002). An introduction to child maltreatment in the United States: History, public policy and research. New York: Criminal Justice Press.
- Dottan , R. F., Harel, G.(2014). Parents' Potential for Child Abuse: An Intergenerational Perspective. J Fam Viol, 29, 397–408. doi: 10.1007/s10896-014-9592-7.
- Dubowitz, H. (2002). "Preventing child neglect and physical abuse: a role for pediatricians". *Pediatrics in Review*, 23(6), 191-195.
- Durmuş, R. (2006). 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi, 4.

- Dursun, A. (2010), Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi: İstanbul.
- El Bcheraoui, C., Kouriye, H., ve Adib, S. M. (2012). Physical and verbal/emotional abuse of schoolchildr
- Ekdal, S., İçli, T. (2011). Çocuğun Fiziksel İstismarı: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü. ANKARA.
- Eşitgin, O.ve Gürel, Ç. (2005). Genel Müdür Remzi İnanlı İle Okulöncesi Eğitimi Ve Sorunları Üzerine Söyleşi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı 6.
- Epstein, N. B., Bishop, D. S., Levin, S. (1978). “The mcmaster model of family functioning”. Journal of Marital and Family Therapy, 4(4), 19-31.
- Erkman, F. (1990). “Duygusal ezim”. Yaşadıkça Eğitim, 11, 23-24.
- Erkman, F. (1999). “Çocukların Duygusal Ezimi” Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi Serbest Bildiriler Kitabı, Ankara: Pelin Ofset.
- Erozkan A. Examination of relationship between anxiety sensitivity and parenting styles in adolescents. Educational Sciences: Theory and Practice 2012;12(1):52-57.
- Ersin, B. (2010), Lise öğrencilerinin suç eğilimleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki: (Beyoğlu Örneği), Yüksek Lisans Tezi., Beykent Üniversitesi.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., Verschueren, K. ve Matos, P. M. (2017). Trajectories of parental engagement in early childhood among dual-earner families: Effects on child self-control. Developmental Psychology, 54, 731-743. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000458>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., Marks, J. S. (1998). “Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults”. American Journal of Preventive Medicine, 14(4), 245-258.
- Fırat S, İltaş Y, Yılmaz İBŞ. Ruhsal ve Hukuki Yönleriyle Çocuk İstismarı. 1.Baskı, Ankara, Sonçağ Matbacılık, 2016;3-74

- Fidan, N. (2012). Okulda Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Finkelhor, D., Korbin, J. (1988). "Child abuse as an international issue". *Child Abuse and Neglect*, 12, 3-23.
- Finkelhor, D. (2008). Childhood victimization. New York: Oxford University Press.
- Freud, S. (1923). Ego ve İd. Metapsikoloji. Haz İlkesinin Ötesinde, Ego ve İd ve Başka Yapıtlar (Çözümlemeler ve Notlarla Çev. A Yardımlı) İstanbul, 2000, İdea Yayınevi, s.247-293.
- Freud, S. (1997). Cinsellik üzerine. İstanbul: Öteki Yayınları.
- Garbarino, J. (1983). "What we know about child maltreatment". *Children and Youth Services Review*, 5, 3-6.
- Gesinde AM. (2013) Determinants of teachers psychological abuse among secondary school students in Nigeria. *European Scientific Journal*; (9),23:74-85
- Giardino, P. A., Lyn, M. A., Giardino, E. R. (2010). A practical guide to the evaluation of child physical abuse and neglect. New York: Springer.
- Gladding, S. T. (2012). Aile terapisi tarihi, kuram ve uygulamaları (Çev. İbrahim Keklik, İbrahim Yıldırım). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Glaser, D. (2002). "Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework". *Child Abuse and Neglect*, 26, 697-714.
- Glaser, D. (2005). "Child maltreatment". *Psychiatry*, 4(7), 53-57.
- Glaser, D., Wiseman, M. (2000). "Child sexual abuse". *Principles of Medical Biology*, 14, 357-378.
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (2. Baskıdan Çeviri). (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, B. (1996). Türkiye'nin toplumsal yapısı ve toplumsal kurumlar. Ankara: Savaş Yayınları.
- Greenberger E, Chen C. Perceived family relationships and depressed mood in early and late adolescence: A comparison of European and Asian Americans. *Developmental Psychology* 1996; 32(4):707.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Annelerin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyaldüygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 89-105.

- Hamarman, S., Bernet, W. (2000). "Evaluating and reporting emotional abuse in children: parent-based, action-based focus aids in clinical decision-making". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(7), 928-930.
- Hamarman, S., Pope, K., Czaja, S. (2002). "Emotional abuse in children: variations in legal definitions and rates across the United States". *Child Maltreatment*, 7(4), 303-311.
- Hancı, İ.H. (2002). Adli Tıp ve Adli Bilimler. Seçkin Yayınları, Ankara, s.263-284. 1. Baskı.
- Hart, S. N., Binggeli, N. J., Brassard, M. R. (1998). "Evidence for the effects of psychological maltreatment". *Journal of Emotional Abuse*, 1(1), 27-58.
- Iwaniec, D. (2006). The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and intervention a practice handbook. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- İnanç, B., Bilgin, M. Ve Kılıç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi, Adana: Nobel Kitapevi.
- İnsan Hakları Derneği (2008). Çocuk ihmali ve istismarını önleme: öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu. Ankara: Berkay Ofset.
- İkiz, S. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Iwaniec, D., Donaldson, T., ve Allweis, M. (2004). The Plight of Neglected Children-Social Work and Judicial Decision-Making, and Management of Neglect Cases. *Child and Fam. LQ*, 16, 423.
- Jenny, C. (2010). Child abuse and neglect diagnosis, treatment, and evidence. Missouri: Elsevier Saunders.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcı, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeylerini belirleyen faktörler. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, S., Pelcovitz, D., Labruna, V. (1999). "Child and adolescent abuse and neglect research: a review of the past 10 years. Part 1: physical and emotional abuse and neglect". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1214-1222.

- Kara, B., Biçer, Ü., Gökalp, A.S. (2004). Çocuk İstismarı. Çocuk Sağlığı Hastalıkları Dergisi, 47, 140-51.
- Kars, Ö. (1996). Çocuk istismarı: nedenleri ve sonuçları. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kent,A., Waller,G.(2000). Childhood Emotional Abuse And Eating Psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 20(7) : 887-903. doi:10.1016/S0272 7358(99)00018-5.
- Kerem, A. ve Cömert, D. (2003). Okulöncesi Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. Eğitim Araştırmaları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sayı 13.
- Kozcu, Ş. (1991). “Çocuk İstismarı ve İhmali”, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., Lozana, R. (2002). “World report on violence and health”. Geneva: World Health Organization.
- Kural, S., Evren, C. ve Çakmak, D. (2005). Alkol/Madde Bağımlılığında Kişilik Bozukluğu Ek Tanısının Diğer I. Eksen Tanıları ve Çocukluk Çağı Kötüye Kullanımı ve İhmali ile İlişkisi, *Bağımlılık Dergisi*, 6: 9-18.
- Kula, S. ve Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (12), 191-210.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). Ergenlik psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurtay, D., Özkök, S.M., Barlık, A.Y., Yatağan, M. Kurtay, A., Akman, E., Varlık, A. (2004). Çocuk İhmal ve İstismarına Multidisipliner Yaklaşım ve Çocuk ve Gençlik Merkezi Çalışması, Aydın.
- Kürklü, A. (2011). Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Lowenthal, B. (2001). Abuse and neglect: The educator's guide to the identification and prevention of child maltreatment. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Mansor, M., Abu Samah, A.(2011). A Descriptive Analysis On The Personality Of Child Physical Abuse Victims. *International Journal of Business and Social Science*, 2(14), 229-240.
- Margolin, G., Gordis, E.B., (2000). The Effects of Family and Community Violence on Children. *Annual Review Of Psychology*, 51, 445-479.

- Mathews ,B. (2011). Teacher education to meet the challenges posed by child sexual abuse. *Australian Journal of Teacher Education . Vol 36, 11*
- McCarthy, J. B. (1990). "Abusive families and character formation". *The American Journal of Psychoanalysis, 50(2), 181-186.*
- McCoy, M. L., Keen, S. M. (2013). *Child abuse and neglect. New York: Psychology Press.*
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri). (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011).*Çocuk istismar ve ihmali Ankara,*
- Mick.lo S. J. (1993). *Perceived Problems of Public School Prekindergarten Teachers. Journal of Research in Childhood Education. Sayı I.*
- Micozkadıoğlu, i. ve Kazak, S. (2003). "Okulöncesi Kurumların Kalitesi ve Çocukların Sosyal Yeteri iği". *Türk Psikoloji Dergisi. Sayı 51.*
- Miller, P. H. (1983). *Theories of developmental psychology. New York: W.H. Freeman and Company.*
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy. Cambridge: Harvard University Press.*
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., Herbison, G. P. (1996). "The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: a community study". *Child Abuse and Neglect, 20(1), 7-21.*
- Nazlı, S. (2018). *Aile danışmanlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Neuman, W. L.(2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar III. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.*
- 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 Medicine, 9(11).*
- O'Hagan, K. (2006). *Identifying emotional and psychological abuse a guide for childcare professionals. London: Open University Press.*
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.*
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları Okulöncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.*

- Oktay, A. (2004). Okulöncesi Dönemde Temel Alışkanlıkların Kazandırılması. İstanbul: Ya-Pa yayınları.
- Oktay, A. (2007). Yaşamın Sihirli Yılları- Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir D. G. (2017). Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerinin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: anlayışlar ve uygulamalar Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özdoğan B. Çocuk ve Oyun. 1.Baskı, İstanbul, Anı Yayıncılık. 2000;66-74
- Özmete, E. (2010). Aile yaşam kalitesi dinamikleri: aile iletişimi, ebeveyn sorumlulukları, duygusal, duygusal refah, fiziksel/materyal refahın algılanması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (11), 455-465.
- Öz, F. (1983). Okulöncesi Eğitim, Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Özgüven İE. Psikolojik Testler. 1. Baskı, Ankara, Sistem Ofset, 2004;353.
- Öztürk, M.O. (2002). Ruh sağlığı ve bozuklukları. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri, 566-570
- Öztürk, S. (2007). Çocuklarda duygusal istismar. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Öztürk, M. (2011). Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Paavilainen, E., Astedt-Kurki, P., Paunonen-Ilmonen, M., Laippala, P. (2001). "Risk factors of child maltreatment within the family: towards a knowledgeable base of family nursing". International Journal of Nursing Studies, 38, 297– 303.
- Pala, B. (2011). Geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri. Yayımlanmış Tıpta Uzmanlık Tezi, Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Eskişehir.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül üniversitesi Buca eğitim fakültesi dergisi, (24).
- Pekdoğan, S. (2016). Annelerin İstismar Potansiyellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, (17) 2, 425-441.
- Polat, O., İnancıcı M. A., Aksoy, M. E. (1997). Adli tıp ders kitabı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

- Polat, O. (2006). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1, Seçkin Yayıncılık, Ankara, s.35-40.
- Polat, O. (2007). “Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar” Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Polat, O., Topuzoğlu, A., Gezer, T. (2008). 100 soruda “csüs ve cinsel istismar” rehberi. Sokak Çocukları Rehabilitasyon Derneği.
- Polat, O. (2017). Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Riggs, S. A. ve Kaminski, P. (2010), Childhood emotional abuse, adult attachment, and depression as predictors of relational adjustment and psychological aggression, *Journal Of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19(1), 75-104.
- Royse, D. (2015). Emotional abuse of children. New York: Routledge.
- Rubin KH, Burgess KB, Hasting PD. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development* 2002;73(2):483-495.
- Sağır, M. (2013). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmeline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Sarıbaş, AK. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarına Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Sedlak, A. J., Mettenburg, J., Basena, M., Petta, I., McPherson, K., Greene, A., Li, S. (2010). “Fourth national incidence study of child abuse and neglect (NIS-4): Report to congress”. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Seligman, M., ve Darling, R. B. (2017). Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability. New York: Guilford Publications.
- Seyidoğlu, H. (2016). Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı,(11. Basım). *İstanbul: Güzem Can Yayınları.*

- Shull, J. R. (1999). "Emotional and psychological child abuse: notes on discourse, history and change". *Stanford Law Review*, 51(6), 1665-1701.
- Skinner, H., Steinhauer, P., Sitarenios, G. (2000). "Family assessment measure (FAM) and process model of family functioning". *Journal of Family Therapy*, 22(2), 190-210.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. 23. Baskı, Ankara, Yargı Yayınevi. 2013; 12.
- Sedlak, A. J., Broadhurst, D. (1996). "Executive summary of the third national incidence study of child abuse and neglect". Third National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS-3).
- Sedlak, A. J., Mettenburg, J., Basena, M., Petta, I., McPherson, K., Greene, A., Li, S. (2010). "Fourth national incidence study of child abuse and neglect (NIS-4):
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1),1-19.
- Sinanan, A.N. (2011). Bridging the gap of teacher education about child abuse, Educational AFolluisnodna Ntio. Snisn,59-65.
- Siyez, D. M. (2003). Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Snyder J, Stoolmiller M, Wilson M, Yamamoto M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development* 2003;12(3):335-360.
- Stein MB, Jang KL, Taylor S, Vernon PA, Livesley WJ. (2002). Genetic and environmental influences on trauma exposure and posttraumatic stress disorder symptoms: a twin study. *American Journal of Psychiatry* 2002;159(10): 1675-1681
- Sternberg, K. J., Baradaran, L. P., Abbot, C. B., Lamb, M. E., Guterman, E. (2006). Type Of Violence, Age, And Gender Differences In The Effects Of Family Violence On Children's Behavior Problems: *A Mega-Analysis*. *Developmental Review*, 26, 89-112.

- Şahin Demirkapı, E. (2014). Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine yansması ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Şendil, G. (2003). Çocuk, Ergen ve Anne Baba. 1. Baskı, İstanbul, Çantay Yayınları.;22-24
- Şimşek B.Ş. (2016). Türkiye’de 2005 yılı sonrası çocuk haklarının gelişimi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. Sosyal Politika Anabilim Dalı. Ankara.
- Şimşek, S. (2010). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tackett, K. K., Ericsson, S. N., Cromer, K., Hernandez, A. (2009). Health and Pain-Related Problems: The Role of Psychiatric Disorders and Current Life Stress. *Journal of Trauma and Dissociation A Review of Childhood Abuse*, 2(10), 1–37
- Taner, Y., Gökler, B. (2004). “Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri”. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35(2), 82-86.
- Theoklitou, D., Kabitsis, N., ve Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse and Neglect*, 36(1), 64-70.
- Thompson, A., Kaplan, C. (1999). “Emotionally abused children presenting to child psychiatry clinics”. *Child Abuse and Neglect*, 23(2), 191–196.
- Tugay, D. (2008). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Turaşlı, N.K. (2007). Okulöncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi, Okulöncesi Eğitime Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turla, A. (2002). Çocuk İstismarı ve İhmali Olgularında Tıbbi Yaklaşım, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 19 (4): 291-300.
- Turhan, E., Sangün, Ö. Ve İnandı, T. (2006). “Birinci Basamakta Çocuk İstismarı ve Önlenmesi” *STED*, 15 (9): 153-157.
- Tuzcuoğlu N. (2004). Bir Aile Olmak, Anne-Baba Olmanın Altın Kuralları. 1.Baskı, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.

- Türkbay, T, Akın, R, Söhmen G, Söhmen, T. (1999). Aile tutumları ve çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Sevgi Zihinsel Yetersizlik Araştırma Eğitim ve Haber Dergisi* 2(1):9-14.
- Türk Ceza Kanunu (2004). “Cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar”. Sayı: 25611.
- Türk Dil Kurumu. (2020). <https://sozluk.gov.tr/> /24.04.2020.
- Veltman, MWM. and Browne, K.D. (2000). Pictures in the Classroom can Teacher and Mental Health Professionals Identify *Maltreated Children's Drawings*, *Child Abuse Review*, 9: 328-336.
- Yamaç, A. (2011). Zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinin çocuklarını kabul-red düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi, 2011;18-24
- Yaşar, Ş. (1990). Günümüzde Okulöncesi Alanına Öğretmen Yetiştirme. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 1.
- Yavuzer, H. (1994), Ana-baba ve çocuk, İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Yavuzer, H. (2003). Ana-baba okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer H. Çocuğu Tanımak ve Anlamak. İstanbul, Remzi Kitabevi. 2003; 6
- Yenibaş, R. Ve Şirin, A. (2007). Ailede Çocuğun İstismarı ve Umutsuzluk, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. Polis Bilimleri Dergisi 2004; 6(4):131-150
- Yörükoğlu, A. (2000). Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları. Özgür Yayınları.1996; 50-52.
- Yörükoğlu, A. (2000). Çocuk Ruh Sağlığı. 24. Baskı, İstanbul, Özgür Yayınları. 2000;13-169.
- Yörükoğlu, A. (2006). Çocuk ruh sağlığı: çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, Y. (2008), Çocuk ruh sağlığı, Ankara: Özgür Yayınları.

- Zembat R. Ve Zülfikar S. T. (2006). Okulöncesi Öğretmenlerinin Sohbet Ve Hikaye Etkinliklerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 2.
- Zorbaz, S. D., Owen, F. K. (2013). “Çocuklar için aile ilişkileri ölçeği'nin geliştirilmesi”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 58-67.

EKLER

Ek 1: Öğretmenlerin Demografik Bilgi Formu

1. Öğretmenin yaşı
2. Öğretmenin Cinsiyeti A) Kadın () B) Erkek ()
3. Eğitim Durumu A) Lisans () B) Yüksek Lisans () C) Doktora ()
4. Meslekte Deneyimi
5. Öğretmenlik Yaptığı Okul A) Şehir () B) Köy ()
6. Öğretmenlik Yaptığınız Kurumda Ne Kadar Süredir Çalışıyorsunuz?
7. Duygusal İstismar ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? A) Evet() B) Hayır()
8. Kurumunuzda, çocuklarda duygusal istismarın yaşandığı bir durumla karşılaştığınızı düşünüyor musunuz? A) Evet() B) Hayır()
9. Yukarıdaki soruya cevabınız evet ise, bu durumda ilk olarak ne yapmayı tercih ettiniz?
..... (lütfen kısaca aklınıza gelen ilk bir veya iki kelimeli bir işlemi giriniz"

Ek 2: Görüşme Soruları

1. “Duygusal istismar” davranışını canlı ya da cansız neye benzetiyorsunuz? Neden?
2. Sınıf içerisinde, çocuklar tarafından daha çok hangi duygusal istismar davranışları sergilenmektedir?
3. Sınıf içerisindeki çocukların akranları tarafından duygusal istismar maruz kalmamaları için ne gibi önlemler almaktasınız?
4. 4-5 yaşındaki çocuklar, sınıf içi ve dışında birbirleri arasında ayırım yapma davranışında bulunmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
5. 4-5 yaşındaki çocuklar, sınıf içi ve dışında birbirlerini aşağılama davranışında bulunmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
6. 4-5 yaşındaki çocuklar, sınıf içi ve dışında birbirlerini reddetme davranışında bulunmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
7. 4-5 yaşındaki çocuklar, sınıf içi ve dışında akranını yalnız bırakma davranışında bulunmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
8. 4-5 yaşındaki çocuklar, sınıf içi ve dışındaki akran ilişkilerinde yıldırma davranışında bulunmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
9. 4-5 yaşındaki çocuklar, sınıf içi ve dışında akranlarıyla olan ilişkilerinde suça yöneltme davranışında bulunmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
10. 4-5 yaşındaki çocuklara sınıf içi ve dışında verdiğiniz sorumluluklar esnasında yetişkin davranışında bulunmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?
11. 4-5 yaşındaki çocuklar, sınıf içi ve dışındaki akran ilişkilerinde aşırı koruma davranışında bulunmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir?

Ek 3: Duygusal İstismar Davranışları Gösteren Çocuğun Demografik Bilgi Formu

1. Çocuğun Cinsiyeti A)Kız () B)Erkek ()
2. Çocuğun Yaşı 4 Yaş () 5 Yaş ()
3. Çocuğun Şu An Yaşadığı Yer Köy () Şehir ()
4. Çocuk Şu An Yaşadığı Yere Yerleşik () Sonradan Yerleşti ()
5. Ailedeki Çocuk Sayısı 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk ve fazlası ()

6. Anne - Baba Hayatta Mı?

Anne Baba

Hayatta

Hayatta Değil

7. Anne - Baba Hayatta İse, Beraber yaşıyor () Ayrı yaşıyor ()

8. Öğrenim Durumu

Anne Baba

Okur yazar değil

İlkokul ve ortaokul

Lise

Lisans

Lisansüstü

9. Mesleği

Anne

Baba

Ek 4: KKTC MEKB İzinler



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-21/E.1446

29 Nisan 2021

Konu : Sn. Emine Şaşmacıoğlu'nun Anket
Uygulama Talebi Hk.

Sayın Emine ŞAŞMACIOĞLU

İlgi : 22 Nisan 2021 tarihli başvurunuz.

Müdürlüğümüze bağlı Lefkoşa, Girne ve Güzelyurt ilçelerindeki okullarımızda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediğiniz "4 - 5 Yaş Çocukların Duygusal İstisamar Davranış Özelliklerine Yönelik Öğretmen Farkındalıklarının İncelenmesi" konulu tez çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup, çalışmanın güncellik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce ilgili okul müdürlükleri ile istişare edilmesi gerektiğini ve tamamlanan çalışma sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.



e-İmza
Hakkı BAŞARI
Müdür

Naz 91/2009 sayılı Elektronik İmza Yasa'sı ile Kanunlaşması gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Şif. Mehmet Hasan Tuna Sokak, No.5 Yenikapı 99010 LEFKOŞA
Tel: 2286093
Faks: 2297036

Bilgi için: Gülşah ÇAKIRTAŞ
Eğitim Operasyon Uzmanı
(Görevlendirme)

Ek 5: Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu**BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

23.02.2021

Sayın Emine Şaşmacıoğlu

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2021/618 proje numaralı ve **“4-5 Yaş Çocukların Duygusal İstismar Davranış Özelliklerine Yönelik Öğretmen Farkındalıklarının İncelenmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Özgeçmiş

Emine Şaşmacıoğlu, 29 Temmuz 1986'da Bostancı'da doğdu. 2003'de Güzelyurt Türk Maarif Koleji'nden mezun oldu. 2003 yılında başladığı Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesinde, Okul Öncesi Öğretmenlik bölümünden 2007 yılında mezun oldu.

2010 – 2012 yılları arasında Telsim çağrı merkezinde yarı zamanlı olarak çalışmaya başladı. 2012 – 2018 yılları arasında TED Kuzey Kıbrıs Koleji Anaokulunda anaokul sınıf öğretmeni olarak görev yaptı, TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde çalışırken Çocuk yogası eğitmenlik sertifikasını alıp, 2017 – 2018 yılları arasında anaokul sınıf öğretmenliğine ek olarak yoga derslerinde eğitmenlik görevini yaptı.

Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Kuset, Ş., Özgem, K., Şaşmacıoğlu, E., ve Güldal, Ş. (2021). Evaluation Of The Impact Of Distance Education On Children In Preschool Period: Teachers'opinions. Near East University Online Journal of Education, 4(1), 78-87.

Ozgem, K., Kuset, S., ve Şaşmacıoğlu, E. (2020). Evaluation Of The Effect Of Distance Education On Children In Pre-School Period: Parental Views. Near East University Online Journal of Education, 3(2), 94-103.

İntihal Raporu (TURNITIN)

4-5 YAŞ ÇOCUKLARIN DUYGUSAL İSTİSMAR DAVRANIŞ ÖZELLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 14	% 7	% 0	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Kocaeli Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 5
2	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 3
3	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi	% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
6	acikerisim.karabuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1