

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL İHMAL ve
İSTİSMARA YÖNELİK BİLGİ ve FARKINDALIKLARINA DESTEK
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ**

MEHMET KANAK

DOKTORA TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2015

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : MEHMET

Soyadı : KANAK

Bölümü : ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of The Training Program to Promote the Knowledge and Awareness of Prospective Preschool Teachers on Emotional Neglect and Abuse

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mehmet KANAK

İmza:

Jüri onay sayfası

Mehmet KANAK tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

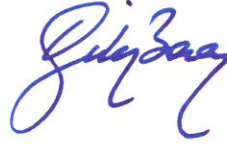
Danışman: Doç. Dr. Neslihan AVCI

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. Gülen BARAN

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi



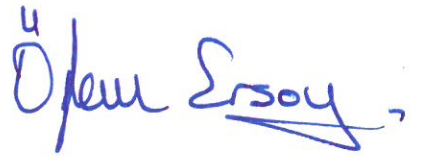
Üye: Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 10/03/2015

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Başta araştırmamın her aşamasında akademik bilgi ve deneyimleri, gülen yüzü ve pozitif enerjisiyle bana destek olan ve hiçbir zaman rehberliğini ve samimiyetini esirgemeyerek; sıkılmadan, yorulmadan sorularıma cevap veren danışmanım Doç. Dr. Neslihan AVCI' ya, sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın planlanması ve uygulanması safhalarında bana yol gösteren Tez İzleme Komitesi Üyeleri Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY' a ve tüm yoğunluğunun arasında çalışmaya uzman konferansları kapsamında üniversitemize kadar gelerek değerli bilgi ve görüşleriyle katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Figen ŞAHİN DAĞLI' ya ve Uzman Psikolog İmran KEZER' e teşekkür ederim.

Çalışma boyunca tüm nezaketiyle her türlü yardımına koşan Yrd. Doç. Dr. Hülya ERCAN' a, istatistiksel anlamda çalışmaya katkı sunan Doç. Dr. Murat BURSAL' a ve Arş. Gör. Sait BARDAKÇI' ya teşekkür ederim.

Aynı Ana Bilim Dalı'nda çalışmaktan keyif duyduğum kıymetli arkadaşlarıma, uzman görüşleriyle araştırmanın şekillenmesine katkı sağlayan değerli hocalarıma ve araştırmaya katılan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemi sağlayan ve bu süreçte kaybettiğim kıymetlilerim; annem ve babama, onların yokluğunu doldurmak ister gibi art arda sürprizler yaparak yuvamıza katılan ve bana yaşama sevinci veren kızım Zeynep Yaren ve oğlum Eymen' e ve son olarak da her anlamda bana destek olan biricik eşim Havva KANAK'a sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Ankara, 2015

Mehmet KANAK

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL İHMAL
ve İSTİSMARA YÖNELİK BİLGİ ve FARKINDALIKLARINA
DESTEK EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Mehmet KANAK

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mart, 2015

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarının desteklenmesi için oluşturulan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı”nın etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu, 2014-2015 akademik yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.’da öğrenimlerine devam eden eğitim alacak grup için 60, eğitim almayacak grup için 60 olmak üzere toplam 120 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ön test, son test, kalıcılık kontrol odaklı deneysel modelin kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA) kullanılmıştır. Eğitim alan gruba dokuz hafta süreyle

“Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı” uygulanmış, eğitim almayan grup ise kendi sürecine bırakılmıştır. Verilerin analizinde, ön test-son test ve son test kalıcılık karşılaştırmalarında ilişkili örneklem için t testi, ön test-son test-kalıcılık testi çoklu karşılaştırmasında ise tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim alan ve eğitim almayan gruplarda bulunan katılımcılar arasında “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı” reddetme ve görmezden gelme, aşağılama ve çocuğu şiddete tanık etme, yalnız bırakma ve tehdit etme, karşılaştırma ve ayrımcılık yapma alt boyutları, son test puanları açısından, eğitim alan grubun katılımcılarının lehine anlamlı fark görülmüştür ($p < ,05$). Ayrıca eğitim alan gruba son testten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarında, eğitimin etkisini koruduğu görülmüştür ($p > ,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda eğitim programının öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

**THE EFFECT OF THE TRAINING PROGRAM TO PROMOTE THE
KNOWLEDGE AND AWARENESS OF PROSPECTIVE PRESCHOOL
TEACHERS ON EMOTIONAL NEGLECT AND ABUSE**

(Ph.D Thesis)

Mehmet KANAK

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2015

ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the effect of the “ Training Program to Promote The Knowledge and Awareness of Prospective Preschool Teachers” developed to promote the knowledge and awareness of prospective preschool teachers concerning emotional neglect and abuse. The study group comprised a total of 120 prospective teachers (60 prospective teachers in the experimental group and 60 prospective teachers in the control group) attending Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Preschool

Education in 2014-2015 school year. The pre-test post-test-follow up-test experimental model was used in the study. The “Emotional Neglect/Abuse Knowledge and Awareness Scale” was used to assess the knowledge and awareness of prospective teachers on emotional neglect and abuse, “The Training Program to Promote The Knowledge and Awareness of Prospective Preschool Teachers” was administered to the experimental group whereas the control group received no administration. In data analysis, t-test for related samples was used in pre-test and post-test, and post-test and follow up test comparisons, while a single factor ANOVA with repeated measures was performed for pre-test, post-test and follow up test multiple comparison. Research results revealed a significant difference in favor of the experimental group between the post-test scores of the participants in the experimental and control groups with regard to rejection and ignoring, insulting and exposing the child to violence, isolation and threatening, comparison and discrimination subscales of the “Emotional Neglect/Abuse Knowledge and Awareness Scale” ($p < .05$). Furthermore, the results of the follow up test administered four weeks after the post-test showed that the effect of the training was still retained ($p > .05$). In accordance with these results, it was concluded that the research affected prospective teachers’ knowledge and awareness levels of emotional neglect and abuse.

Cennete uğurladığım canım annem ve babama...

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Araştırmanın Amacı	4
Alt Amaçlar:	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Varsayımlar	5
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Duygusal İstismar	7
Duygusal İstismarın Nedenleri.....	13
Duygusal İstismarın Çocuklar Üzerindeki Etkileri	17
Çocuğun Okulda Duygusal İstismarı	20

Duygusal İstismarın Önlenmesi	27
BÖLÜM III.....	31
Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarının Belirlenmesiyle İlgili Araştırmalar	31
İhmal ve İstismarın Önlenmesiyle İlgili Araştırmalar	35
Araştırmanın Modeli	40
Evren ve Çalışma Grubu	41
Geçerlik Güvenirlik Çalışma Grubu	41
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal İhmal ve İstismar Konusundaki Bilgi ve Farkındalıklarına Yönelik Öğretmen Adayı Eğitim Programı Çalışma Grubu.....	42
Veri Toplama Araçları	43
Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)	47
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	47
Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)	47
Geçerlik Çalışması	47
Güvenirlik Çalışması.....	52
Veri Toplama Süreci	54
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Hazırlanması	54
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı'nın Uygulanması	57
Ölçme Aracının Uygulanması	59
Verilerin Analizi.....	59
BULGULAR ve YORUM.....	61
Eğitim Alan ve Eğitim Almayan Gruplarda Bulunan Katılımcıların Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA) Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	61

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Etkisine İlişkin Bulgular	64
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Etkisinin Kalıcılığına İlişkin Bulgular	73
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Etkisi ve Kalıcılığına İlişkin ANOVA Sonuçlarına Yönelik Bulgular	76
Sonuçlar.....	81
Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar	82
Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)'dan Elde edilen Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçları	83
Öneriler	86
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	86
Eğitimcilere Yönelik Öneriler	87
KAYNAKLAR	88
Ek1. Araştırma İzni	97
Ek2.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı Etkinlik Plan Örneği	98

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geçerlik-Güvenirlik Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	42
Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	43
Tablo 3. Veri Toplama Aracına İlişkin Temel Bilgiler	46
Tablo 4. Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	51
Tablo 5. DİBFA Güvenirlik Çalışması Sonuçları	53
Tablo 6. Katılımcıların "DİBFA" Ön Test Sonuçları.....	63
Tablo 7. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının" DİBFA" Ön test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	66
Tablo 8. Eğitime Katılmayan Öğretmen Adaylarının "DİBFA" Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	68
Tablo 9. Katılımcıların "DİBFA" Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	70
Tablo 10. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının " DİBFA" Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 11. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının Ön Test, Son Test, Kalıcılık Puan Dağılımları	77

Tablo 12. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	78
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.DİBFA Ölçme Aracını Geliştirmeye İlişkin Akış Şeması	47
Şekil 2. Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı Öz Değerlerine ilişkin Saçılma Grafiği	49
Şekil 3. Eğitim Programının Geliştirilmesi Sürecine İlişkin Akış Şeması	54
Şekil 4.Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Akış Şeması.....	58
Şekil 5. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının " DİBFA" Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	67
Şekil 6. Eğitime Katılmayan Öğretmen Adaylarının "DİBFA" Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	69
Şekil 7. Katılımcıların "DİBFA" Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	71
Şekil 8. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının " DİBFA" Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	75

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

DİBFA	Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı
RGG	Reddetme ve Görmezden Gelme
AŞTE	Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık Etme
YABTE	Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme
KAY	Karşılaştırma ve Ayrımcılık Yapma

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocuğa yönelik kötü muamele ya da çocuk istismarı kavramları incelendiğinde insanlık tarihi kadar eski oldukları görülmektedir(Yılmaz, İşiten, Ertan ve Öner, 2003). Türkiye'de çocuk istismarı özellikle son 10 yılda gündeme gelmiş, ülkemizde bu sorunun ciddi boyutlarda olabileceği konusunda farkındalık oluşmaya başlamıştır (Şahin ve Taşar, 2012). Çocuk istismarı, çocuğa genellikle en yakını olan kişiler tarafından yapılıyor olması ve çocuk üzerinde yaşamının ilerleyen yıllarını dahi etkileyecek uzun süreli etkilerinin olması, tanılanması ve tedavi edilmesi en zor travma türüdür (Yılmaz, vd., 2003). Sözlü taciz, duygusal istismar, ya da fiziksel istismar türleri olsun çocuk istismarı, geçmişte de günümüzde de araştırmaların odak noktası olmuştur. Çocukluk döneminde insanların %25'i bu istismar türlerinden birine maruz kalmaktadır (Morgan, 2012).

Çocuk istismarı türleriyle ilgili bilimsel çalışmalar kronolojik olarak incelendiğinde öncelikle fiziksel istismar, daha sonra cinsel istismar ve son yıllarda ise duygusal istismar ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Göğayaz, 2001). Görünüşe göre duygusal istismar büyük ölçüde göz ardı edildiği dikkati çekmektedir. Oysaki duygusal istismar da diğer türler gibi yıkıcı sonuçlar üretebilir (Okoza, Aluede ve Ojuga, 2011).

Duygusal istismar tüm istismar biçimlerini şemsiye gibi altında toplayan bir olgudur. Fiziksel ve cinsel istismarın somut hasarı, izleri yok olduktan sonra da duygusal istismar devam etmektedir (Erkman, 1999). Duygusal istismarın ruhsal istismar ve sözlü istismar gibi ayrıca tanımlamaları da mevcuttur (Budak, 2005).

Duygusal istismar veya kötü muamele çocuk üzerinde zararlı etkisi olan ve bir yetişkin tarafından uygulanan tutarlı ve kronik bir davranıştır. Çocuğun sağlıklı kişilik gelişimine zarar verecek tutum ve eylemleri içerir (Kansas Raporu, 2012). Psikolojik kötüye kullanım (duygusal istismar); reddetme, tehdit etme, mahrum bırakma, onur kırıcı (aşağılayıcı) konuşma, moral bozmaya dönük davranma ya da eğitimsel, tıbbi ve psikolojik ihtiyaçları ihmal etmeyi içerir (Morgan, 2012).

Alan yazında duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlar;

Reddetme, geri çevirme, yıldırma, korkutma, yalıtma, izole etme, yalnız bırakma, suça yöneltme, ahlaken bozma, duygusal tepki vermeyi reddetme, aşağılama, kendi çıkarına kullanma, sömürme, vaktinden önce yetişkin rolü verme ve güven vermeyen tutarsız bakımdır. Bunların yanı sıra öğrenciler arası ayırım yapma, karşılaştırma, sık eleştirme, aşırı baskı ve otorite kurma, şiddete tanık olma da duygusal istismar olarak ele alınabilir (Hart ve Bassard, 1991; Polat,2001; Çakıcı,2002; Sibert vd., 2002).

Eğitim ortamlarında duygusal istismar, öğretmen ve öğrenci arasında tekrarlanan zararlı bir etkileşim sürecidir. Öğretmenlerin duygusal istismar davranışları; çocuğu ağlatacak şekilde bağırma, öğrenciyi rencide etmek, salak, aptal gibi hitaplarla etiketlemek şeklinde sıralanabilir (Okoza, vd., 2011). Çocuğun yaşı ve içinde bulunduğu gelişim dönemine göre, duygusal ihmal ve istismarın çocukta farklı patolojilerin ortaya çıkmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Yavuzer, 1992). Duygusal şiddetin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisi göz ardı edilemez bir gerçektir (Okoza, vd., 2011). Bu nedenle öğretmenler, çocuk istismarı konusunda lisans dönemi ve sonrasında hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeli, onlara istismara uğramış çocukları fark etme konusunda beceri kazandırılmalıdır (Şahin ve Beyazova, 2001).

Walsh ve arkadaşlarının (2005) Avustralya'daki öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı ile çocuk korumaya yönelik eğitim durumlarını inceledikleri çalışmada 254 öğretmenin %7'sinin konu ile ilgili eğitim almadığı görülmüştür.

Tugay'ın (2008), ülkemizde yaptığı çalışmada ise çalışma grubunu oluşturan 400 öğretmenden %93,8'inin konu ile ilgili eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ise; Can-Yaşar vd. (2014), öğretmen adaylarının % 85, 73'ünün Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgi sahibi olmadığı, %

39,01'inin de fiziksel istismarın belirtilerini tanımlama konusunda kendilerinden emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının seçmeli ders olarak "Çocuk İhmal ve İstismarı" adlı dersi aldıklarını diğer alanlardaki (Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği) öğretmen adaylarının ise konuya ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını bildirmiştir. Pala (2011) ise öğretmen adaylarının %91,2'sinin ihmal ve istismarla ilgili eğitim almadıkları sonucunu paylaşmıştır.

Erol (2007) okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fiziksel istismara yönelik farkındalık düzeyini incelediği çalışmada, öğretmenlerin istismar belirtilerini tespit etmede yetersiz kaldığından bahsederken Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nde düzenlenen merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimlerde okulöncesi öğretmenlerine konu hakkında eğitim verilmesi yönünde bir öneri sunmuştur.

Aynı şekilde, Şahin ve Taşar (2012) yaptıkları çalışma sonucunda yaygın eğitim programlarıyla önleyici çalışmalar başlatılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yurtdışında etkili olduğu gösterilen programlardan örnek alınarak ülkemize uygun yeni bir program oluşturulması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Problem Durumu

Çocuğa yönelik şiddet; fiziksel, cinsel ve duygusal boyutlarda ortaya çıkan bir kavram olarak en basit anlamıyla; çocukların bedensel, zihinsel ya da ruhsal sağlıklarına zarar veren, gelişimlerini engelleyen tutum ve davranışlara maruz bırakılmalarıdır (Şahin ve Beyazova, 2001).

İstismarın önlenmesine yönelik çalışmalar içerisinde öncelikli olarak uygulanması gereken birincil düzey önleme çalışmalarıdır. Birincil düzey çalışmalar, okullarda öğrencilere, ebeveynlere ve çocuğun okul ortamında etkileşimde bulunduğu okul personeline yönelik olarak düzenlenmektedir (Bolen, 2003). Öğretmenler, çocukları yaşitlarıyla bir arada gördükleri için aradaki farkı daha iyi algılayabilirler. Örneğin, deneyimli ve çocuk istismarı konusunda bilgili bir öğretmen, öğrencisinin yüzünde ya da vücudunda gördüğü yara, bere ile ilgilenip çocuğun başına ne geldiğini araştırabilir, davranışlarındaki içe kapanma, mutsuz, keyifsiz görünme, dikkatini toplayamama, okul başarısında düşme,

hırçınlık, saldırganlık vb. değişiklikleri gözleyebilir. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğretmen, öğrencisinin kendisiyle konuşması için uygun ortamı yaratabilir. Böylece öğrenciye yararlı olabilecek çözümler üretilmesine katkıda bulunabilir (Şahin ve Beyazova, 2001). Toplumun çocuk istismarı konusunda duyarlılığını arttırmak için öğretmene, sınıfındaki çocukların anne babalarını ve diğer bireyleri eğitmek konusunda önemli görevler düşmektedir (Şahin ve Beyazova, 2001).

Tugay (2008) çalışmasında, öğretmenlerin %98,3'ünün konuya ilişkin bir eğitim almadıklarını ifade etmiş ve ihmal ve istismar konusunda hizmet içi eğitim almalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Öğretmenlere verilen bu tür eğitimle, konuya ilişkin farkındalıkları artmakla birlikte ebeveynleri ve öğrencileri de bu konuda bilinçlendirebilecektir. Öz değerlendirme fırsatı bulan öğretmen, farkında olmadan da olsa istismarcı konumuna düşmemek için özen gösterecektir. Böylelikle çocuk haklarının korunması ve ihlal edilmemesine dair bilgi edinen öğretmenler, “çocuk dostu” öğretmenler olarak, hakların gözetilmesi konusunda hassas davranacaklardır. Öğretmen adaylarının ise hizmet öncesi eğitimle bilgi ve farkındalıkları desteklenerek çocuk dostu birer öğretmen olmaları sağlanabilir. Pala (2011) çocuğun aileden sonra, birlikte en fazla vakit geçirdiği kişiler olan öğretmenlerin adaylık sürecinden başlayarak, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle çocuk istismarı ve ihmali konusunda desteklenmesi gereğine vurgu yapmıştır. Can-Yaşar vd. (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimle istismar ve ihmale yönelik bilgi ve farkındalıklarını desteklemeyi önermiştir. Okul öncesi öğretmenleri gerek gün boyu yaptıkları etkinliklerle gerekse hazırladıkları eğitim programlarıyla ihmal ve istismarın önlenmesi yönünde ve sosyal duygusal gelişimin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır. Çocuk ihmal ve istismarının önlenmesine yönelik bilgi ve farkındalık artırıcı çalışmalar bulunmakta, ancak özelde duygusal istismara yönelik destekleyici bir eğitim programı bulunmamaktadır. Destekleyici eğitim programı öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismar yönelik bilgi ve farkındalıklarını artırmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara ilişkin bilgi ve farkındalıklarının desteklenmesine ve “çocuk dostu” öğretmenler olmasını sağlamaya

dönük geliştirilecek olan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı’nın” etkililiğini incelemektir. Belirlenen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

Alt Amaçlar:

1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı’nın öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismar konusundaki bilgi ve farkındalıkları üzerinde etkisi var mıdır?
2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı’nın öğretmen adayının duygusal ihmal ve istismar konusundaki bilgi ve farkındalıkları üzerindeki etkisi kalıcı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Araştırma, öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını artırarak; istismar durumlarında erken müdahaleye yardımcı olması açısından önemlidir. Duygusal ihmal ve istismarın erken belirlenerek müdahale edilmesi, çocuğun mümkün olan en üst seviyede gelişmesi açısından önemlidir. Bu konuda öğretmen adaylarının eğitim programlarıyla desteklenmesi önem kazanmaktadır. Kimi üniversitelerde çocuk hakları ve eğitim gibi dersler seçmeli olarak okutulmakta fakat alan yazında bu derslerin içeriğini ya da öğretmen adayının bilgi ve farkındalık düzeyine etkisini inceleyen bir sistematik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada yapılacak bir çalışmanın, duygusal ihmal ve istismar konusunda öğretmen adaylarına verilecek hizmet öncesi eğitim programlarında modüler bir anlayışla destek programlarının geliştirilmesine katkı sunması açısından önemlidir.

Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

1. Öğretmen adaylarının ölçme aracına verdiği yanıtların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 akademik yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.' da öğrenimlerine devam eden 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı’nın” içeriği ile sınırlıdır.
3. Araştırma, “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı’nın” süresi ile sınırlıdır.
4. Araştırma, ölçme aracının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Duygusal istismar: Diğer örselenme tipleri olmadığı halde tek başına olabileceği gibi, diğer örselenme tiplerine de hemen her zaman eşlik eden, çocuğun ruh sağlığını etkileyen, reddetme, aşağılama, tehdit etme, suçlama gibi davranışlara maruz kalması ve yaşına, özelliklerine uygun olmayan beklentiler taşıması (Beyazova ve Şahin, 2011).Çocuk ve gençlerin, kendilerini olumsuz olarak etkileyen tutum ve davranışlara maruz kalarak ya da ihtiyaç duydukları ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılarak toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik hasara uğratılmaları durumudur (Polat, 2001).

Duygusal ihmal: Çocuğa sevgi ve ilgi gösterilmemesi, başarılarının ödüllendirilmemesi, yeteneklerinin desteklenmemesi, denetimden yoksun bırakılması, okula gönderilmemesi, isteklerine kayıtsız kalınması, dışlanması, yok sayılması gibi eylemler (Beyazova ve Şahin, 2011). Çocuğa bakmakla yükümlü kişinin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi, beslenme, giyim, tıbbi, sosyal ve duygusal gereksinimler ya da yaşam koşulları için gerekli ilgi ve sevgiyi göstermemek ayrıca çocuğun şiddetle karşı karşıya kalmasına izin vermektir (Tıraşçı ve Gören, 2007)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Duygusal İstismar

İhmal veya istismar, çocukluk döneminde yapılan eziyet ve kötü davranışlar, ailenin şiddet içerikli yaptırımları ve çocuğun gerek psikolojik gerekse fiziksel olarak iyi oluşunu tehlikeye sokan her türlü olayı ifade etmektedir (Theoklitou, Kabitsis ve Kabitsi, 2012).

Çocuk istismarı genellikle dört alanı kapsamaktadır; fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve ihmal. Çocuğun iyi olmasının tehlikeye atılması, kötü muamelenin pasif formlarını yani ihmal durumlarını içerirken, çocuğu tehlikeye atan kötü muamelenin eziyet olaylarını içeren aktif formu da istismar olarak adlandırılabilir. Çocuklar istismarın boyutlarından ciddi zarar görebilmektedir (Hancı, 2002; Theoklitou vd., 2012; Gesinde, 2013). Çocuk istismarı vakalarında karşılaşılan en büyük problemlerden biri toplumun şiddeti hoş görmesi ve hafif düzeydeki şiddete göz yummasıdır. Eğitim, disiplin, terbiye etme gibi sebeplerle hafif boyutta şiddete başvurulmakta ve böylece şiddete süreklilik kazandırılmaktadır. Kamuoyunun çocuğa uygulanan şiddete duyarlılık göstermesi ancak ölüm ya da ölüm sınırına kadar getirilmiş örneklerde mümkün olmaktadır (Deveci ve Açık, 2003).

Duygusal istismar; fiziksel istismarı ve cinsel istismarı da içine alan ve tüm istismar türlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülen, geniş bir kavramdır. Tüm istismar türlerinin odağı olarak kabul edilmekte olan duygusal istismarın tanımlanması çok zordur. Duygusal istismarın sınırlarını çizmek için çalışmalar yapılmış fakat genel geçer bir tanımlama

yapılamamıştır. Çünkü cinsel ve fiziksel istismarın sonuçları duygusal istismara da yol açabilir. Duygusal istismar, cinsel ve fiziksel istismarla karşılaştırıldığında, daha yaygın, daha yıkıcı ve ortaya çıkarılması daha zor olan bir istismar türüdür. Ayrıca diğer istismar türlerinden bağımsız olarak da görülebilir. Ebeveynin ya da çevredeki diğer yetişkinlerin çocuktan kapasitesinin üstünde istek ve beklentilere girmeleri gibi çocuğun duygusal bütünlüğünün bozulmasına neden olacak, uzun süreli devam eden davranışları içerir (Black, Slep ve Heyman, 2000; Şahin ve Beyazova, 2001; Runyan vd.,2002; WHO, 2002; Atamer, 2005; Gemalmaz, 2005; İşeri, 2007; Gesinde, 2013).

Yetişkin ile çocuk arasında geçen ve fiziksel çeşitli formları içeren fiziksel ve cinsel istismarın aksine, duygusal istismar tacizci ve çocuk arasında fiziksel bağlantı içermez (Buser ve Buser, 2013).

Duygusal istismar genellikle çocuğun yakın çevresinde bulunan ve anne-baba, kardeş, öğretmen gibi çocuğun üzerinde güç ve otoriteye sahip kişiler tarafından uygulanmaktadır. Duygusal istismarı fiziksel ve cinsel istismardan ayıran önemli faktörlerden biri somut izlerin olmayışıdır. Somut izlerinin olmamasına karşın çocuk psikolojik olarak derin yaralar almaktadır (Taner ve Gökler, 2004). Fiziksel izler zamanla kaybolabilirken duygusal izlerin etkisi uzun yıllar sürebilir. J. J. Rousseau'nun "Emile" isimli kitabında camını kıran Emile'e şiddet uygulanmaması için söylediği; "Bırakınız, kırık camlı odada kalsın. Bedensel hastalığın izi hemen kaybolur, ama bedensel cezanın yol açtığı duygusal yaranın tamiri çok güçtür" cümlesi durumu özetler niteliktedir (Erkman, 1991).

Yaygın şekliyle, psikolojik kötü muamele olarak da bilinen duygusal istismar evde veya kurumlarda oluşmaktadır. Bunlar, düşmanca (sözlü-sözsüz) davranışlardır (Gesinde, 2013). Duygusal istismar gerek tanımlanmasında ve tanınmasında gerekse önlenmesi ve yasal olarak ispatlanmasında karşılaşılan zorluklardan dolayı üzerinde en az çalışılmış istismar türü olarak karşımıza çıkmaktadır (İşeri, 2007).

Kimi araştırmacılar duygusal istismar ve psikolojik istismar arasında bir ayrım olduğunu savunurken, kimi araştırmacılar iki tür istismarı da tanımlamak için psikolojik kötü muamele kavramını tercih etmektedir. İstismarı ihmalden ayrı tutanlar olduğu gibi ihmal ve istismar davranışları arasında bir ilişki olduğu ve şemsiye kavram olan psikolojik kötü muamele kavramı içinde yer alması gerektiğini düşünenler de vardır. Tanımı güçleştiren faktörlerden biri de normal dışı ebeveyn davranışları üzerinde mi yoksa çocuğa yönelik

zararlı sonuçlar üzerinde mi durulması gerektiği sorusudur. Bu noktada bazı araştırmacılar, ebeveyn davranışları üzerinde dururken bazıları da çocuğa zararları üzerinde durulmasını önermektedir (Iwaniec, 1995).

1983 yılında gerçekleştirilmiş olan Uluslararası Duygusal İstismar toplantısı sonucunda varılan ortak tanıma göre duygusal istismar; çocukların ve gençlerin psikolojik yönden kötüye kullanılması, yapılan ya da yapılması gereken fakat ihmal edilen toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik olarak zarar verdiği saptanan davranışların tümüdür. Bu davranışlar yaş, bilgi, pozisyon gibi kimi özellikler ile çocuklar ve gençler üzerinde otorite sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından uygulanır (Turla, 2002).

Fiziksel istismar, cinsel istismar ve ihmal vakalarının yeterince duyurulmasının ve bu konulara dair farkındalığın artmasının sonucu olarak duygusal istismara halkın dikkatinin çekilebildiğini söylemek mantıklı bir yaklaşım olacaktır. Duygusal istismar yeni bir olay değildir (Iwaniec, 2006). Duygusal istismar kavramı ilk olarak ABD’de 1974 yılında “Çocuk İstismarının Önlenmesi ve Sağaltımı” isimli yasada “mental hasar” terimiyle dikkat çekmiştir (Serter, 2002). Psikolojik kötü muameleyi tanımlamak için pek çok terim kullanılmaktadır. Bunlar arasında ruhsal zulüm (mental cruelty), duygusal istismar (emotional abuse), duygusal ihmal (emotional neglect), duygusal kötü muamele (emotional maltreatment) ve psikolojik istismar (psychological abuse) gibi terimler en yaygın olanlarıdır (Pearce ve Pezzot-Pearce’den aktaran Tuna, 2010).

Baker (2009), yaptığı çalışmada duygusal istismara ilişkin birçok tanıma yer vermiştir. Bu tanımlardan özellikle son 20 yılda çeşitli araştırmacılar tarafından yapılanlar derlenerek şu şekilde aktarılmıştır (Baker, 2009, s.707):

Glaser (2002); “çocuğa duygusal tepki vermede eksiklik, karşılık vermeyiş, ihmal, olumsuz ve yanlış model olma, çocukla gelişimsel olarak uygun olmayan ve tutarsız etkileşimler, çocuğun kişilik ve psikososyal sınırlarını fark edip kabul etmekte başarısızlıklar, çocuğun sosyal uyumunu düzenlemede başarısızlıklar olarak tanımlanmıştır”

Hamarmanand ve Bernet (2000) ; “reddetmek, yalnız bırakmak, korkutmak, umursamamak, rencide etmek, aşağılamak, aşırı baskı yapmak şeklinde ifade etmiştir”

Moran vd. (2002) ; “sözlü ya da sözsüz hareketlerle gösterilen acımasızlık olarak tanımlar”
O'Hagan (1995); “çocuğun ahlak, dikkat, hafıza, dil, algı, zekâ ve kavrayış potansiyelinin gelişmesine ve yaratıcılığına zarar veren bir davranıştır şeklinde tanımlamıştır”
Binggeli vd. (2001) ise; “reddetmek, korkutmak, yalnız bırakmak, rencide etmek, duygusal tepkiden yoksun bırakmak, zihinsel, fiziksel ve eğitimsel sağlık ihtiyaçlarını ihmal etmek olarak

sınıflandırmıştır” Hart, Binggeli, ve Iwaniec (1995); “duygusal istismarı düşmanca ya da ilgisiz ebeveyn davranışları olarak tanımlamaktadır” O'Hagan (1995); “çocuğa devamlı, uygun olmayan yaralayıcı duygusal cevaplar vermenin duygusal istismar olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir”

Sedlakand ve Broadhurst (1996); “yakınlığın sınırları (bağlama, sarma, ya da diğer türler), sözlü ya da duygusal aşağılama, diğer istismar (açıktan ceza vermek, istismar ya da kötü davranış olarak belirlenmiş ya da belirlenmemiş olumsuz davranışlar). Potansiyel fiziksel ya da cinsel tacizi; kasıtlı olarak yiyecek, barınak ve diğer gereksinimlerin sağlanmamasını; ekonomik istismar ve diğer kötü davranışları kapsamaktadır şeklinde bir tanımlama yapmıştır” Shull (1999); “vurma ya da cinsel temas dışında çocuğa uygulanan her türlü acımasızlığı ifade eder şeklinde bir tanımlama yapmıştır” Thompson ve Kaplan (1999); “çocuğa, devamlı, hatalı ya da olumsuz geribildirimlerde bulunma; duygusal karşılık vermeme ya da ihmal; çocuğun kişilik ve psikososyal sınırlarını fark etmeme, saygı duymama, uygunsuz ve tutarsız gelişimsel beklenti ve anlayışa duygusal istismar tanımı içerisinde yer vermektedir”

Benice (2013) duygusal istismardan bahsederken; istismarın şiddetine değinmiş, duygusal istismarı düşük ve yüksek düzeyde istismar olarak aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

Düşük Düzey Duygusal İstismar (D1)

- Çocuğun gereksinimlerini cezalandırmak amacıyla karşılamamak (sevdiği bir şeyi yapmasını ya da arkadaşını görmesini yasaklamak, küsmek, aç bırakmak, onu dinlememek)
- Çocuğu bir yere kapatmak
- Bağırarak, azarlamak
- Zarar vermekle tehdit etmek

Yüksek Düzey Duygusal İstismar (D2)

- Küfretmek, hakaret etmek
- Başkalarının önünde küçük düşürmek
- Terk etmekle, evden kovmakla vb. tehdit etmek

Duygusal istismar özellikle 1990'lı yıllardan sonra incelenmeye başlamıştır (Gökler, 2006). 1900'lü yıllardan sonra çocukları koruma, çocuk problemlerinin farkında olma gibi kavramlar yeni yeni gelişmeye başlamış olsa da ihmal ve istismarın sınırları tam anlamıyla çizilememiştir (Binggeli, Hart ve Brassard, 2001). Bu anlamda yapılan çalışmalarda karşılaşılan en önemli sorun ailelerin duygusal istismar türlerini çocuk yetiştirme yöntemi olarak kabul etmeleridir. (Gökler, 2006)

Klosinski (1993) duygusal istismarı yirminci yüzyılın başlarında, psikanaliz ve gelişimsel psikoloji alanlarında ilgi kaynağı ve araştırma konusu olarak belirtmiştir. Duygusal istismarın günümüz anlayışının kaynağını oluşturan, güvensiz bağlanma üzerine ilk kaynakların; ebeveynlerin çocuklara acımasızca, düşmanca ve reddedici bir tavırla yaklaşımlarıyla ilgili olduğunu bildirmiştir (Klosinski'den aktaran Iwaniec, 2006).

Buser ve Buser (2013) duygusal istismar ile çocuğun fiziksel özelliklerinin yüzüne vurulması ve psikolojik olarak duygularının incinmesine dönük olumsuz sözlü iletişime atıfta bulunmaktadır. Fiziksel görünüşünün espri konusu yapılması, ya da çocuğun güvenliğini tehdit eden davranışlarda bulunulması verilebilir. Duygusal istismar ayrıca sözsüz ve ilgisiz davranışlar da içerebilir. Çocukluğun duygusal olarak kötüye kullanılmasına ise çocuğun yakınlarından ayrılması ve çocuğun bir yere kapatılması örnek olarak verilebilir.

Atamer'in (2005) ifade ettiği şekliyle, daha güncel bir yaklaşıma göre duygusal istismar, çocuğun sahip olduğu özellikler, kapasitesinin ve isteklerinin sürekli küçük görülmesi ve aşağılanması, tehdit edilmesi, korkutulması, yaşı ve buna bağlı olarak gelişim düzeyinin üzerinde gerçekçi olmayan beklentilere girilmesi, toplum tarafından hoş karşılanmayacak yöntemlerle yetiştirilmesidir (Atamer' den aktaran Korkut, 2012)

Çocuğa dönük duygusal istismarla ilgili üç tür karşımıza çıkmaktadır. Birincisi, çocuğa psikolojik olarak zarar veren şeyleri tanımlamaktadır. İkinci tür ise, çocuğun sosyal, bilişsel, davranışsal ve duygusal gelişim alanlarından bir ya da birden fazlasına zarar veren şeyleri tanımlamaktadır. Üçüncü tür, çocuğun kendini güvende hissetmesini ve öz saygı, kendine güven, yetenek, başarı, aitlik gibi kavramları etkileyen psikolojik istismarı tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, aynı zaman dilimindeki birbirinden farklı çocukların ya da farklı zaman dilimindeki aynı çocukların farklı ebeveyn davranışlarından etkilendiklerini iddia etmektedir (Baker, 2009).

Alan yazında duygusal istismarın tanımlamaları arasında farklı bir başlık olarak sözlü istismar kavramına rastlanmaktadır. Tomison ve Tucci (1997)' ye göre sözlü istismar, çocuğa yapılan psikolojik istismarın daha geniş bir kavramı olarak düşünülmektedir. Sözlü istismarın tanımları kimi zaman farklılık gösterebilmektedir. Sözlü istismar olarak kabul edilebilecek durumlar, çocuğa bağırarak, lakap takmak, çocukla alay etmek ve çocuğa sataşmak gibi davranışları kapsamaktadır. Sözlü istismarın göstergesi olduğu düşünülen

davranışlarından diğer bazıları; çocuğa sözlü olarak kurulan baskı, beddua etme, küfretme ve tehdit etme, çocukları birbirleriyle karşılaştırma, çocuğu günah keçisi ilan etme, utandırma ve tehdit etmedir (Brendgen, Wanner ve Vitaro, 2006).

Özet olarak duygusal istismar, çocuğa çevresindeki yetişkinler tarafından psikolojik olarak kötü muamele edilmesidir. İstismarın, diğer türlerini de kapsayan bu formu, somut belirtiler barındırmamasına rağmen çocukta yıkıcı derin izler bırakabilmektedir.

Duygusal İhmal

Üzerinde durulması gereken bir diğer kavram ise duygusal ihmaldir. Erickson ve Egeland (2002), çocuğun psikolojik ve duygusal olarak tanınma ihtiyacına olumsuz cevap verilmesini duygusal ihmal olarak tanımlamaktadır (Erickson ve Egeland'dan aktaran Özgentürk, 2014). Duygusal istismara ve fiziksel ihmale çoğu kez eşlik eden duygusal ihmal, çocuğun en temel ihtiyaçlarından olan sevginin, ilgi ve değerin gösterilmemesi olarak da tanımlanmaktadır (Bilir vd.,1991; Paavilainen vd., 2002).

Polat (2001), çocuğun temel gereksinimlerinin karşılanmamasını duygusal ihmal olarak tanımlarken, çocuğun temel gereksinimlerini ise şu şekilde sınıflandırmıştır:

Güven: Çocuğun sağlığı ve beslenmesiyle yeterince ilgilenmek, tehlikeli durumlardan korumak,

Dokunulma: Çocuğa yeterli ilgi ve özenin gösterilmesi ve dönütün verilmesi, kucaklamak, sarılmak, cesaretlendirmek, övmek ve şefkat göstermek,

Uyarılma: Çocuğun dünyasına girerek, çocuğun neşe, üzüntü, gibi duygularını uyarmak,

Kendini değerli görme: Çocuğa davranışlarıyla ne kadar değerli olduğu hissini vermek,

Düzen ve yapı: Çocuğu olumlu yönlendirme, doğru bir örnek olma, yapabilecekleri konusunda gerçekçi beklentiler ve yönlendirme,

Sosyalleşme: Çocuğun çevreyle etkileşiminde aracılık yapabilecek ve özdeşim kurabileceği birilerinin olması

Tüm bu gereksinimlerin karşılanabilmesi için ebeveynler düşen görevler ise;

Öncelikli olarak çocuğun fizyolojik ihtiyaçlar, korunma ihtiyacı gibi temel ihtiyaçlarını belirlemek ve anlamak gerekmektedir. Çocuğun beslenme ihtiyacı giderilmelidir. Çocuğa

sevgi ve şefkat gösterilmedir. Çocuğun çevreyle iletişim kurabilmesine yardımcı olunmalı ve çocuk desteklenmelidir. Çocuğun gelişimi her yönüyle desteklenmeli ve ona fiziksel ve zihinsel işlevlerini kullanabilme yetisi kazandırılmalıdır (Benice, 2013).

Tomison ve Tucci (1997), çocuğun ihmalinin nedenlerinden bahsederken; yetersiz ebeveyn bakımı (ihmal), kürtaaj ya da bebeğin kabullenmemesi, psikolojik problemler, sosyal destek eksikliği, maddi problemler, annenin yaşı ve doğumdan sonra bebeğe karşı yetersiz ilgisi gibi konulara değinmiştir.

Benice (2013), çalışmasında çocuğa yönelik ihmal şu şekilde tanımlamaktadır;

- Çocuğun doğumdan sonraki düzenli sağlık kontrolü gerektiren ilk bir yıl süresi boyunca sağlık kontrolüne götürülmeyip, yalnızca hastalandığı zaman götürülmesi ya da sağlık kontrolüne hiç götürülmemesi,
- Çocuğun yetişkin denetiminde olmadan sokakta, parkta, spor sahasında, okul saatleri dışındaki zaman diliminde okul bahçesi, internet kafe gibi mekanlarda vakit geçirmesi,
- Çocuğun günde 2 saatten fazla TV izlemesi.
- Ebeveynin, çocuğun hiçbir arkadaşını tanımaması,
- Çocuğun, son bir yıl içinde ciddi yaralanma geçirmiş olması,
- Çocuğun, 12 yaş altı başka bir çocukla 1 saatten fazla en az 1 kez tek başına evde kalması,
- Çocuğun, 1 saatten fazla en az 1 kez tek başına evde kalmasıdır.

Duygusal İstismarın Nedenleri

2010 yılında yapılan “Türkiye’de Çocuk İstismarı” konulu araştırma, çocuğun istismarına sebep olan davranışları; çocuğun yaramazlık yapması ve yapmaya devam etmesi, yetişkinin istediği gibi davranmaması, söz dinlememesi, inat etmesi, yetişkinden bir şey saklaması, derslerine çalışmaması, izin almadan hareket etmesi, olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, ailede yaşanan ekonomik sıkıntılar ve bu sıkıntılara bağlı olarak sinirli ve saldırgan davranışlar da istismara neden olan önemli nedenler arasında sayılmıştır (Aydın-Demirağ, Gemalmaz, Erel ve Demirağ, 2010).

Bazı aileler, geleneksel olmayan inançlara ve düşünce tarzlarına sahiptir. Bu durumda annelerin ebeveynliğe yönelik (annelik) becerilerinin düşük olduğu görüşü savunulmaktadır. Ebeveynliğe hazır olmamak ya da depresyon, yeterli ebeveynlik bilgisine sahip olsa bile diğer problemlerle uğraşmaktan ebeveynlik rolünü bırakmak, duygusal istismara zemin hazırlayabilir (Shumba, 2002).

Johnson (1990) özellikle ailede yaşanan duygusal istismarın nedenlerinden şu şekilde bahsetmiştir:

- **Doğum sonrası anne ile çocuk arasındaki sıcak bağın kurulamaması:** Doğum sonrası annenin depresyona girmesi, bebeğin anneden ayrılarak kuvöze alınması, bebeği annenin istememiş ve planlamamış olması, bebeğin özel bakım gerektirmesi, cinsiyetin beklenilenden farklı olması anne çocuk arasındaki bağın kurulmasının önüne geçmektedir.
- **Olgunlaşmama:** Ebeveynin kendini çocuğun bakımını üstlenebilecek sorumluk ve olgunlukta görmemesi.
- **Bozuk iletişim:** Anneyle çocuk arasında sağlıklı ve samimi ilişkilerin kurulamaması ve annenin çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaması, ihmal etmesi, sevgi ve duygu eksikliğine yol açabilmektedir.
- **Geniş aileler:** Kalabalık aileler çocuklarla iletişim kurmada yaşanabilecek zorluklar ve maddi sıkıntılar nedeniyle yüksek risk grubundadır.
- **Psikolojik sorunlar:** Kendilerini ebeveynlik anlamında yeterli hissetmemeleri, bağımlılık ihtiyaçları, benmerkezcilik gibi sorunlar istismar ve ihmal riskini yükselten etkenlerdendir (Johnson'dan aktaran Polat, 2001).

Yurt içi, yurt dışı alan yazında duygusal istismar olarak kabul edilen yetişkin davranışları derlenmiş ve yaygın olarak kullanılan sınıflandırma aşağıda sunulmuştur;

- **Reddetme, Geri Çevirme, Reddedici Tavır:** Çocuğun kendini değersiz, istenmeyen, seilmeyen biri olarak görmesine neden olan davranışları kapsayan, sözel yıkıcılığın bir türüdür. Ebeveyn çocuğa yardım etmeyi ya da çocuğun yardım isteğine cevap vermeyi kabul etmeyi reddedebilir. Çocukla etkili iletişim kurulamaması, çocuğa kendi değerlerini zorla kabul ettirme çabaları ve çocuğun başarılarını görmezden gelme, çocuk sanki yokmuş gibi iletişim isteğine yanıt

vermeme, şikayet ve isteklerini dinlememe, söylediklerine aldırış etmeme, çocuğu dinlememe ve çocukla ilgilenmeme de bu gruba dahil edebilir.

- **Yıldıрма, Korkutma:** Çocuğa fiziksel olarak zarar vermek, çocuğu öldürmek ya da terk etmekle tehdit etmek gibi sözel saldırıları içerir. Yine çocuğu azarlamak sevdiklerinden ve sevgilerinden mahrum bırakmakla tehdit etmek, sık sık haksız, yere cezalandırmak ve öfkesini gidermek için çocuğu azarlamak olarak ele alınabilir.
- **Yalıtma, İzole Etme, Yalnız Bırakma:** Yetişkin tarafından çocuğun sosyal ortamdan uzak tutulmasını içerir. Çocuk uzun bir süre bir dolaba ya da odaya kilitlenebilir. Arkadaşlarıyla etkileşimi ve sosyal etkinliklere katılımı kısıtlanabilir. Çocuğun eğitim almasına engel olarak yaşıtlarından geri kalmasına sebep olmak da bu başlıkta ele alınabilir.
- **Suça Yöneltilme, Ahlaken Bozma:** Antisosyal davranmayı öğretme, toplum tarafından kabul edilemeyecek davranışlar konusunda cesaretlendirme ya da sapkın standartlar veya inançları destekleme ve göz yumma, ilaç, alkol kullanımı için ortam hazırlama, hırsızlık, fuhuş gibi anti sosyal davranışları sergilemesi için örnek olma ve suç işlemede çocuğu kullanma olarak ifade edilebilir.
- **Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme:** Çocuğun etkileşim girişimlerini görmezden gelerek, duygusal ve zihinsel gelişiminin baskılanması, ihmal edilmesi ya da yok sayılması, sorunlarına karşı kayıtsız kalınması, kucağa almama, öpmeme gibi duygusal yoksunluğun olduğu etkileşimi içerir. Çocuğu nedensiz yere ağlatmak veya çocuğun duygusal tepki vermesine izin vermemek de bu başlık altında ele alınabilir.
- **Aşağılama:** Yetişkin tarafından çocuğa küçük düşmesine neden olacak, onurunu zedeleyecek davranışlarda bulunulması, yetersizlik duygusu oluşturacak takma isimlerle çağırılması, kendine güvenini ve benlik saygısını zedeleyecek aşağılayıcı sözlerin söylenmesi olarak kabul edilir. Çocuğun yapmaya çalıştığı bir işteki başarısızlığını ya da akademik anlamda okuldaki başarısızlığını sürekli yüzüne vurarak çocuğun kendini değersiz hissetmesine neden olunması olarak ifade edilebilir. Çocuğa sürekli emirler verilmesi, hiç bir sorumluluk vermeden, işe yaramaz, beceriksiz olduğunun söylenmesi ve itilip kakılması da bu başlık altında ele alınabilir.

- **Kendi Çıkarına Kullanma, Sömürme:** Ebeveynin kendi çıkarları için çocuğu kullanmasıdır. Bu tip olaylar özellikle sorunlu evliliklerde çocuğun evlilik güvencesi olarak kullanılması olarak görülür. Çocuk kendisine bakmakla yükümlü kişinin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanılır. Bu durumda genelde okula devam edemezken, toplum tarafından kabul edilmeyen dilencilik, soygun, fuhuş vb. baskılanır. Para kazanıp ebeveyne ve kardeşlere bakması yönünde zorlanır. Çocuk için uygun olmayan ve çocuğun istemeyeceği dilencilik gibi şeyleri çocuğa yaptırmak ve yapması için zorlamak ve çocuğu hizmetçi gibi kullanmak da bu grupta sayılabilir.
- **Vaktinden Önce Yetişkin Rolü Verme, Güven Vermeyen Tutarsız Bakım:** Çocuktan gerçekçi olmayan beklentilerin olması, yapamayacağı şeyleri başarması için zorlanması, tutarsız ve güven vermeyen nitelikte bir bakımın sunulması olarak ele alınabilir. Çocuğun korktuğunu bile bile zorla bir şeyi yapmasını istemek (ata bindirmek, bir hayvanı tutmasını istemek vb.), küçük düşmesine ve üzülmesine neden olacak şekilde üstesinden gelemeyeceği işleri yapması için çocuğa ısrar etmek bu başlık altında incelenebilir.
- **Kapasitesinin Üzerinde Beklentiler:** Çocuğu zorlamak (çok fazla namaz kıldırarak gibi abartılı dini vecibeler, sürekli yarışmalara hazırlamak ve kazanması için baskı yapmak vb) örnek olarak verilebilir.
- **Ebeveynin Tutumu:** Sorunlu evliliklerde, evliliği kurtarmak için çocuğu kullanmak, aile içi yaşanan sorunlarda çocuğu taraf tutmaya zorlamak, zarar görebileceği korkusu ile toplumdaki soyutlamak, tek başına bırakmaktır. Çocuğu arkadaşları ve çevresi tarafından alay konusu olacak şekilde içinde yaşadığı topluma ve yere uygun olmayan bir biçimde giydirmek de bu başlık altında incelenebilir.
- **Çocukları Şiddete Tanık Etmek:** Eğitim ortamında herhangi bir çocuğu istismar ederken diğer çocukları buna tanık ederek, onları da dolaylı olarak istismar etmeyi ifade eder.
- **Çocuklar Arasında Ayrım Yapmak:** Çocukları; din, dil, ırk, mezhep, ailenin sosyo- ekonomik düzeyi gibi etkenlere bağlı olarak sınıflandırmak ve bu

sınıflandırmaya bağılı olarak kimi çocuklara diğerklerinden farklı davranmak olarak açıklanabilir.

- **Çocukları Karşılaştırmak:** Çocukların farklı gelişimsel özelliklerini göz ardı ederek birbirleriyle karşılaştırmak ve buna göre değerlendirme yapmak bu kategoride ele alınabilir.
- (Hart ve Bassard, 1991; Yavuzer,1998; Hamarman ve Bernet, 2000; Polat,2001; Çakıcı,2002; Sibert vd., 2002; Yalçın, 2011).

Duygusal İstismarın Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Duygusal istismar, korku ve belirsizlik ortamı oluşturmaktadır. Mağdur olan çocuk, duygularını ifade etmekte ve karşıt görüş belirtmekte kendini baskı altında hissetmektedir (Wekerle vd., 2009). Bireyin hayatındaki ilk tecrübeler, bireyin hayata karşı bakışını, düşünce ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Wright, Crawford ve Del Castillo, 2009).

Bazen aileler çocuklarına; bağlanma, destek görme, keşfetme gibi yardıma ihtiyaç duydukları durumlarda samimiyetle yaklaşmak yerine, baskıcı ve çocuğun üzülmesine sebep olacak şekilde yaklaşabilmektedir. İstismar, çocuklara ilişkilerin her zaman olumlu pekiştirilmeyeceğini, ilişkilerde cezanın da onları beklediğini öğretmektedir. İstismara maruz kalmayan çocuklar, yakın ilişkilerinde çok daha olumlu deneyimler edinmektedir. Bu yüzden istismar, olumsuz etkilerin (korku, sinir) çokluğu ve olumlu etkilerin (eğlence) azlığı ile birleştirilmiş ortamlar yaratmaktadır. Duygusal istismarda, kişi duygusal saldırıya doğrudan maruz kaldığı için gördüğü zarar artabilmektedir (Wekerle vd., 2009). Bazı ebeveynler çocuklarına kızmak için onları kasıtlı olarak yaramazlıkla suçlar ve onlara karşı tamamen olumsuz bir algıya sahiptirler. Bu gibi durumlarda çocuklar uyuşuk, endişeli, telaşlı asosyal ve ısrarcı, dikkat süresi kısa, söz dinlemez ve akranlarına göre daha mutsuzdur. Bu gibi faktörlerin büyüme ve gelişime zarar verip vermediği tam olarak bilinmemektedir. Yetersiz sevgi, yetersiz beslenme ve sorunlu bir ebeveyn çocuk ilişkisinin de duruma eşlik etmesi ile birlikte çocukta başka birçok problemin olması muhtemeldir (Tomison ve Tucci, 1997).

Çocuk istismarı, beslenme bozuklukları, cinsel sapkınlık, madde bağımlılığı, depresyon, kişilik bozukluğu, akran ilişkilerinde bozukluklar, kendine zarar verme ve intihar, içe kapanma veya saldırganlık, asosyallik, gelişimsel gecikme, akademik başarıda düşme, ergen hamileliği gibi uzun dönem etkileri olabilecek sonuçlar doğurabildiği gibi, olumsuz çocukluk dönemi deneyimlerinden kaynaklı aile problemleri ve kronik sağlık bozukluklarına da sebebiyet verebileceğine inanılmaktadır (Aksel ve Yılmaz-Irmak, 2005; Yılmaz-Irmak, 2008; Wright, Crawford vd., 2009; Horner, 2010; Knox, Burkhart ve Hunter, 2011; Babaroğlu, 2013).

Hakarete maruz kalmak, küçük düşürülmek, alay edilmek veya ağır bir biçimde aşırı eleştirilmek ne yazık ki sanıldığı gibi unutulup giden bir etki bırakmamaktadır (Topçu, 2009). Duygusal istismar birçok yolla kendini gösteren saklı izler bırakır. Duygusal istismara maruz kalan çocukların yaşadığı olumsuz etkiler arasında uyumsuzluk, güvensizlik, saldırganlık, kendini değersiz görme, gerginlik, aileden uzaklaşma, yakın ilişki kurmada zorluk da yer alabilir. Bu çocuklar başkalarıyla birlikte olsa da kendilerini yalnız, dışlanmış ve endişeli hissedebilir. Duygusal istismara maruz kalmış çocuklar psikolojik olarak acı çekmeye ve hırpalanmaya karşı savunma yöntemleri geliştirebilirler. Başkalarına yardıma, desteğe, bakıma ihtiyaçları olduğunu göstermeme eğilimi sergilerler, yaşadıkları endişeleri dışa vurmada başarısızdırlar (Türk, 2013; Howe'den aktaran Özgentürk, 2014).

Bunların yanı sıra duygusal istismara maruz kalmış çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimleri de olumsuz olarak etkilenebilir, bir kısmında dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlüğü gibi zihinsel becerilerde sorun yaşanabilir. Sonuç olarak duygusal istismar çocuğun kişiliğini, akademik başarısını olumsuz olarak etkileyebilmekte ve istismara maruz kalan çocuklar genellikle zihinsel ve fiziksel olarak ciddi acı çekmekte ve hatta bazen ölebilmektedir (Paavilainen ve Tarkka'dan aktaran Tıraşçı ve Gören, 2007; Knox vd., 2011).

Günlük yaşamın bir yansıması olarak görülebilecek edebiyat, resim ve tarihsel değerler, duygusal istismara maruz kalmış çocuklar ve gençlerin, tanımlamaları ve yaşadıkları etkilerle doludur (Iwaniec, 2006). Bunu önemli edebi eserlerden biri olan Rudyard Kipling'in hayat hikayesiyle örneklendirebiliriz.

Rudyard Kipling (1865–1936), yazar ve şairdir, çocukluklarında kendisi ve kız kardeşi Trix'in, İngiliz yönetimi altında olan Hindistan'da çalışan ebeveynlerinin onları, Hindistan'a dönmeden, acımasız, zalim bir kadının yanında İngiltere'de bıraktığında, maruz kaldıkları duygusal travmaları, bir hikayede canlı bir biçimde anlatmıştır. Kipling'in içinde bulunduğu durum zorlu koşullar içermektedir. Baa Baa, Black Sheep adlı hikayede, anlattığı kadın (bakıcıları) onları sürekli tehdit etmektedir. Hayatı boyunca üzerinde derin bir duygusal iz bırakan o kadından, sürekli 'siyah koyun' olarak bahsetmektedir. İyi bilinen çocuk tekerlemesinden bir alıntı, onun duygularını açıklamakta, yazar bu tekerlemede kendini gördüğünü ifade etmektedir:

Baa, baa, siyah koyun

Yünün var mı?

Evet efendim, evet efendim.

Rudyard ve Trix, yıllarca Bayan Pryse Agar Holloway tarafından bakılmıştır. Çocuklar bu duruma hazır değildir ve önceden onlara yeterli açıklama yapılmamıştır. Trix, yaşadığı durumdan bahsederken; 'çifte ölüm gibi, ya da mutlu aileye dair her şeyi silen bir çığ gibiydi' diye yazmıştır. Kipling ve Trix, annelerinin gidişini görmüşler, deniz kıyısında onu aramışlar, fakat ne yazık ki bulamamışlardır. Kipling'e göre, 'Teyze Rosa' (Bayan Holloway), kız kardeşi ile onu birbirine düşürmüş, (çocukların dediği gibi) 'siyah koyun' onu aşağılamış, onun basit isteklerini ihmal ederken, kendi oğlunun Kipling'e zihinsel ve fiziksel zarar vermesine, onu korkutmasına ve eziyet etmesine izin vermiş hatta teşvik etmiştir. İncil'e ait bilgi ve görüş kazandıran dini kitaplar ve risaleler okumaya zorlamıştır. Bir gün, ebeveynlerini tanıyan bir 'misafir' çocukları görmeye gelmiş, 'siyah koyun' çocukların gözlerine birkaç dakika aşağılayarak bakmış ve misafir: 'Güzel Allah'ım, küçük çocuğun gözleri nerdeyse kör oldu' diyerek yakınmıştır (Kipling'den aktaran Iwaniec, 2006).

Yazar Franz Kafka'nın babasına mektuplarında da duygusal istismarın etkileri üzerine benzer örneklere rastlamak mümkündür (Iwaniec, 2006).

Avcı, Güneşli ve Koran (2011) çalışmalarında ele aldıkları Felaket Henry'nin Muhteşem Günü adlı hikayede ailesi tarafından kardeşiyle karşılaştırılan Henry'nin duygularını, Benim Adım Selen başlıklı hikayede Selen'in görmezden gelindiğindeki hislerini ve

Pinokyo'nun görmezden gelindiğinde ve aşağılandığında yaşadıklarını dolaylı olarak ifade etmişlerdir. Şirinbilek (2011), çalışmasında Charles Dickens'in romanlarında yansıttığı fabrikada çalışan ve okullarda sıkı disiplin altında istismar edilen çocukların yaşadıkları zorlukları ele almıştır.

Üzerinde fazlaca durulmayan bir konu da duygusal istismarın ilişkilerin gelişimi üzerindeki olumsuz etkileridir. Duygusal istismarın; davranışsal, sosyal, bilişsel ve duygusal alanlar üzerinde etkisi vardır. Duygusal istismar vakalarında mağdur genellikle değersiz hissettirilmekte ve görüşleri, duygu ve düşünceleri, tercihleri görmezden gelinmekte ya da küçümsenmektedir (Kendall-Tackett, 2002; Knox vd., 2011)

Laing (1976), duygusal olarak istismar edilmiş bir çocuğun dünyasını yansıtmak için şu dizeleri aktarmıştır.

“Annem beni sevmiyor, kötü hissediyorum,

Kötü hissediyorum çünkü o beni sevmiyor,

Kötüyüm çünkü kötü hissediyorum,

Kötüyüm çünkü o beni sevmiyor,

Beni sevmiyor, çünkü ben kötüyüm (Iwaniec, 2006).

Çocuğun Okulda Duygusal İstismarı

Son yıllarda çocuklara yönelik fiziksel ve cinsel istismar, ihmal ile ilgili konularda araştırmaların artış göstermesine rağmen okullarda uygulanan duygusal istismarla ilgili araştırmaların sayısı oldukça yetersizdir. Duygusal istismar, çocuklar üzerinde uzun vadeye yayılmış pek çok olumsuz etkiye neden olabilmektedir (Slade ve Wissow'dan aktaran Şimşek, 2010).

Çocuğun yaşamında okul, ailesinden sonra gelen ikinci en önemli yerdir (Yolcu, 2009). Okullar, önlem alınmadığı takdirde ihmal ve istismarın en yaygın yaşanabileceği yer haline gelebilir. Çocukların güvenliği için okullar istismardan soyutlanmalı, okulların istismara karşı gerekli tedbirleri almaları sağlanmalıdır (Şişman, 2011).

Alan yazında sıklıkla vurgulanmış olan istismarın, önemli bir bölümünü eğitim kurumlarında duygusal istismar oluşturmaktadır (Shumba, 2002).

Okulların, çocukları aile bireyleri, akranları ya da toplum tarafından maruz kaldıkları zararlardan koruma görevi olmasına rağmen bazen çocukların ilk duygusal, fiziksel ve cinsel istismar deneyimleri okullarda gerçekleşebilir. Bazen eğitimciler öğrencilerin fiziksel, duygusal ve cinsel istismarının kaynağı olabilir (Benbenishty vd., 2002). Öğretmenlerin çocukları bir birey olarak değil işlerinin bir parçası olarak görmeleri ihmal ve istismarın aşırı şekilde artmasına sebep olan önemli bir etkidir (Gesinde, 2013). İstismar kavramı bazı öğretmenlerin olumsuz davranışlarından ya da çocuğu ihmalinden bahsederken kullanılmaktadır. Kötü davranan öğretmenler, duygusal olarak sadece istismara maruz kalan çocuğu değil aynı zamanda davranışlarına tanık olanları da etkileyebilmektedir. Bu yüzden, öğretmenin de çocuğa karşı olumsuz davranışları, taciz ya da istismar olarak adlandırılmaktadır (Sharpe, 2011)

Okullarda kimi zaman eğitimciler, kimi zaman akranlar, kimi zamanda diğer okul personeli tarafından sıklıkla uygulanan ve çoğunlukla da fark edilmeyen istismar vakaları çocukların duygusal, sosyal ve akademik sorunlar yaşamasına neden olabilir. Öğrencinin okula yabancılaşması sendromu eğitimciler ya da akranları tarafından uygulanan kötü muamelenin sonucudur (Hyman, Cohen ve Mahon'dan aktaran Türk, 2013). Çalışmalar, cinsiyet, okul türü, sınıf ve yaş fark etmeksizin öğrencilerin her tür duygusal istismara devamlı olarak maruz kaldığını ortaya koymaktadır (Gesinde, 2013).

Okuldaki duygusal istismar ile ilgili ilk kapsamlı çalışmanın Krugman ve Krugman'ın (1984) çalışması olduğu görülmektedir (Aluede, 2004). Çalışmaya göre öğretmenlerinden sözlü istismara maruz kalan öğrencilerin davranışsal, duygusal ve sosyal olarak uyumsuzluk yaşama riski altında olmakla beraber hayati öğrenme fırsatlarını kaçırdıklarının gözlemlendiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin, fiziksel, cinsel ve duygusal istismarın, eğer devam ederse, olumsuz yıkıcı etkilere (hiperaktivite, atak, saldırganlık), davranış bozukluğu, içselleştirme (geri çekilme, sinir, sıkılma) davranışlarına, akademik sorunlar ve diğer istismarla ilgili patolojik durumlara sebebiyet vereceğini bildirilmektedir (Gesinde, 2013).

Öğretmenler, sadece eğitimci değil aynı zamanda, çocuğun aitlik ve özsaygı gibi sosyal duygusal temel gereksinimlerini karşılayan sosyalleşme araçlarıdır. Öğretmenin tekrar eden sözlü istismarı, çocuğun temel sosyal duygusal gereksinimlerinin karşılanmaması, gelişimin sağlıklı bir şekilde devam edişinin engellenmesi ile birlikte yıkıcı sonuçlar ortaya

çıkarmaktadır. Bunlara rağmen öğretmenlerin duygusal istismarına maruz kalan öğrencilerle ilgili çalışmaların sayısı azdır (Brendgen vd., 2006). Öğretmenlerin çoğu, çocuklarla sıcak ilişkiler kuramamakta, çocukların istenmeyen davranışlarına sert tepkilerle karşılık vermektedir. Bu istenmeyen davranışların devam etmesi durumunda ise öğretmen nasıl davranması gerektiğini bilememekte ve çocuğu rencide edecek yaklaşımlarda bulunabilmektedir. Bu yaklaşımlar problemi çözmekten ziyade, problemin büyümesine sebep olmaktadır. Bunların sonucunda ise çocuk duygusal olarak yara alabilmektedir (McNamara ve Moreton'dan aktaran, Şimşek, 2010).

Öğretmenlerin duygusal istismarının azımsanmayacak kadar önemli ölçüde olduğunu birkaç çalışmayla örneklendirmek mümkündür. Benbernishtry, Zeira ve Astor, İsrail'de yaptıkları çalışmanın sonucu olarak 7-11 yaş arasındaki çalışma grubundaki öğrencilerin %20,9'unun okul personeli tarafından, istismar edildiği sonucuna değinmiştir. El Bcheraoui, Kouriy ve Adib (2009), 10-18 yaşları arası 1177 Lübnanlı çocukla yaptığı çalışmasında, öğrencilerin yüzde 81'inin okulda öğretmenleri ya da arkadaşları tarafından aşağılanmak suretiyle en azından bir kez duygusal istismara maruz kaldığı sonucunu paylaşmıştır. Nijerya'da, Umobong (2010), öğretmenlerin ve okul yönetiminin kasıtlı ya da kasıtsız öğrencilere duygusal istismar yaptıklarının örneklerini vermiştir. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından, 'aptallar, asla yapamazsınız, hiçbir zaman yapamayacaksınız' gibi kötü sözlere maruz bırakıldıklarını ifade etmişlerdir. Ba-Saddik ve Hattab (2012)'ın yaptığı bir araştırmada, Yemen'de duygusal istismar yapanların oranını en fazla öğretmenlerin (%45,6) oluşturduğundan bahsedilmektedir. Koran ve Avcı (2013) 4-6 yaş çocuklarına hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamındaki çocuk katılımı anlayışlarını katılımın güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği açısından incelemek amacıyla yaptıkları nitel çalışmalarında veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmışlar ve 30 öğretmen adayının sınıf gözlem raporlarından hareketle öğretmenlerin çocukları tehdit etme ve bağırma gibi davranışları sergileyerek, çocukları duygusal olarak istismar ettikleri sonucuna vurgu yapmışlardır.

Okullarda yaşanan istismarın görmezden gelinmesine sebep eğitimde disiplinin yeri ile ilgili tartışmadır. Okullarda disiplinin temel amacı; çocuğun otoriteden korkmadan, özgürlüğünü sınırlamadan öz düzenleme, öz yeterlik ve öz denetim becerilerini kazanmasını sağlamak olmalıdır. Böylelikle çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar

azaltılarak ortadan kaldırılabilir (Şimşek, Ulukol ve Bingöler'den aktaran Akduman, 2010). Ülkemizde kültürel özellikler ve gelenekler, öğretmenler tarafından çocuğa uygulanan istismarı toplum nezdinde gerekli görebilir. “Dayak cennetten çıkmadır”, “Öğretmenin vurduğu yerde gül biter”, “eti senin kemiği benim” gibi atasözlerimiz bunlara örnektir (Yalçın, 2011). Bir öğretmenin istismar davranışlarının, az bir etkiye sebep olduğu ve şiddetinin az olduğunun düşünülmesi, öğretmen istismarının önemsenmemesine neden olabilmektedir (Brendgen vd., 2006).

Öğretmenlerin duygusal istismar olarak kabul edilebilecek davranışları; küçümsemek ve reddetmek, korkutmak, dışlamak, kötüye kullanmak, duygusal tepki vermemek, ön yargılı olmak, katı disiplin kuralları uygulamak, kapasitesinin üzerinde gerçekçi olmayan beklentilere girmek olarak kategorize edilebilir.

- **Küçümsemek ve reddetmek:** Ceza ya da çocukları kontrol altında tutmak için öğretmenlerin çok sık kullandığı bir metottur. Bağırma ya da küçük düşürme, öğrenciyi hor görme, ödevlerini beğenmeme, sözlü tacizde bulunma, ağlayana kadar azarlama, sınıfın düzenini bozan çocukları utandırma, çocukları sürekli yerme, aynı çocuğu sürekli cezalandırma ve eğitim ortamından uzaklaştırma küçümseme ve reddetmeye örnek olarak gösterilebilir. Sürekli cevabı bilmeyen bir çocuğa soru sorma, çocuğun tuvalete gitmesine izin vermeme, diğer çocuklar tarafından istismar edilmesine izin verme, öğrencileri yetersiz, aptal ya da salak olarak etiketleme açıkça istismardır. Açıkça sergilenmeyen ama istismar olarak kabul edilen davranışların bazıları ise; tartışma ya da sınıf içi aktivitelere katılmak isteyen bir çocuğu sürekli görmezden gelme, her türlü etkinlikte öncelikli olarak tek bir çocuğa rol verme ya da tam tersi kimi çocukları dışlamadır. Başkalarına bağımlı ve otoriteye boyun eğen bireyler olmalarına neden olma ve ek olarak çocuklara yetersiz ilgi, bakım ve sevgi göstererek onları görmezden gelme, becerilerini geliştirmek ve kendilik değeri geliştirmelerini sağlamak için onlara olanak tanımayma ve becerileri ile alay etme örnek olarak verilebilir.
- **Korkutmak:** Öğretmenin sınıfın kontrolünü sağlamak için kullandığı yollardan biri de çocuğu tehdit etmek ve korkutmaktır. Öğretmen, çocuğun davranışının yanlış olduğunu ya da çalışmasının yetersiz olduğunu ifade etmek için tehdidi araç olarak

kullanır. Eğer bir öğretmen çocuğu kontrol etmek için tehdit etmeyi kullanıyorsa okuldan uzaklaştırılan çocukta okula karşı korku baş gösterir.

- **Dışlamak:** Öğretmen, sorduğu soruları cevaplamak için girişimde bulunan bir çocuğu sürekli görmezden gelir ya da grup etkinlikleri ve oyunlardan mahrum bırakırsa o çocuğu dışlamış olur. Çocuğu yalnız bırakırsa bu da dışlamak olarak ele alınabilir. Bazı çocukları sürekli arka sıralara atma ve onların derste arkadaşlarıyla konuşmalarını yasaklama da örnek olarak verilebilir.
- **Kötüye kullanmak:** Eğer bir öğretmen çocuğa olumsuz örnek olur ya da çocuğu uygunsuz davranışlara teşvik ederse, istismar etmiş olur ve öğrenciyi kötüye kullanmıştır. Uygunsuz bir takım cinsel davranışlarda bulunmak da çocuğu kötüye kullanmaya bir örnektir. Bir öğretmen çocuğu arkadaşlarının yanında aşağıladığı ya da küçük düşürdüğü zaman, bu davranış diğer çocuklar tarafından da tekrar edilebilir.
- **Duygusal tepki vermemek:** Öğretmenin, çocuğun iletişim isteğini göz ardı etmesi ve çocuğa şefkat göstermemesini tanımlamaktadır. Çocuğu kovmak ya da duygularını küçümseyecek kadar bariz bir şekilde onu kırarak zarar vermek de örnek olarak verilebilir.
- **Ön yargılı olmak:** Çocuğa yönelik değerlendirmeler yaparken, tarafsız olmaktan uzak bir şekilde önceki performanslarından yola çıkarak, peşin hükümlerde bulunmak.
- **Katı disiplin kuralları uygulamak:** Öğretmenlerin çocuğu sınıfta tek ayaküstünde bekletmesi, çöp kutusuna oturtması örneklerinde olduğu gibi korku ve ceza kültürüne dayalı bir disiplin anlayışı uygulamak.
- **Kapasitesinin üzerinde gerçekçi olmayan beklentilere girmek:** Çocukların gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate almadan kapasitelerinin üzerinde beklentilerde olarak onları zorlamak. Çocuğun cevaplayamayacağını bildiği halde, çocuğa kapasitesinin üzerinde zor soru sormak örneğinde olduğu gibi.

Bir çocuğun hisleri ve ihtiyaçları için uygun empati göstermeyen öğretmen istismarcı kategorisinde yer alır. Öğretmenlerin elinde, toplumun kendilerine verdiği saygınlık gücü vardır. Bazı öğretmenler bu gücü dengesizce kullanabilir (Nesbit, 1991; Benbenishty vd.,

2002; Aluede, 2004; Yolcu, 2009; Paul ve Smith'den aktaran Sharpe, 2011; Hyman ve Snook'tan aktaran Türk, 2013).

Bu kategorilerin her biri, bu davranışların doğası gereği potansiyel istismar olduğu, buna ek olarak, bu tür davranışların çocukları etkilemesinin kuvvetli ihtimal olduğu belirtilmiştir. Öğretmen çocuk ilişkilerindeki sorunların temelini okul öncesi dönemden itibaren başladığını ve zamanla bu sorunların devam ettiği belirtilmiştir. Okul öncesinde ciddi davranış problemleri yaşayan çocukların öğretmenleriyle daha çok sorun yaşadığını ve okul öncesi dönemde öğretmen çocuk ilişkisinin niteliğinin incelenmesinin büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmen çocuk etkileşimindeki anlaşmazlık çocuğun problemlili davranışının artışı ile alakalıdır (Brendgen vd., 2006).

Okul öncesi dönem çocuklarının, duygusal istismar yaşadıklarında karşılaşılabilecekleri durumlar şu şekilde sıralanabilir: olumsuz benlik algısı, çevrelerine karşı azalan ilgi, içine kapanma, akranlarıyla iletişimde problem yaşama ve saldırganlık. Ek olarak bu çocuklar genellikle yalnız vakit geçirmeyi tercih ederler ve buna bağlı olarak, dil gelişimlerinin akranlarından geride olduğu gözlenir (Weiss'den aktaran Yıldırım-Doğru, 2012).

Sorulması gereken bir diğer soruda, duygusal istismarın bir türü olan sözlü istismar potansiyelinin çocukların sonraki gelişimlerinde ve yetiştirilmeleri üzerindeki etkisidir. Sözlü istismarın bazı çocukların suç işleme ve akademik başarıları üzerindeki önemli etkileri göz önüne alındığında, çocuğun gelişimi üzerindeki potansiyel zarar veren etkileri hafife alınmaması gerekir. İki ve üçüncü sınıf çocuklarla yapılan araştırmada, öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliği çocuğun ilerdeki saldırganlığının ve hatta önceki saldırgan seviyelerinin kontrolü için tahmin edici bir özellik taşıdığı vurgusu yapılmaktadır. Agresif ve anti sosyal davranışlardan farklı olarak, çocuktaki problemler öğretmenin olumsuz şekilde dikkatini çekebilmekte ve bu da çocuğun okulla ilgili problemlerinde artışa neden olabilmektedir. Okul öncesinde olumsuz öğretmen çocuk ilişkisinin, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrencinin akademik performansını olumsuz etkilediği sonucuna vurgu yapılmaktadır. Açıkça yapılan, çocuğa yönelik yıkıcı davranışlar, çocuğu sınırlandırmaktan ziyade sözlü istismara sebep olmaktadır. Öğretmen, öğrenci arasındaki anlaşmazlık her zaman sözlü istismara yol açmamaktadır (Brendgen vd., 2006).

Çocukların karakterinin öğretmenlerin algısını (sonraki davranışları) etkilediği ve okul öncesinde çocuğun anti sosyal davranışı ve dikkat sorununun öğretmen duygusal istismarı için risk faktörü olduğu tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin agresif çocuklarla iletişiminin genellikle, sinirli, acımasız ve cezalandırıcı olduğundan bahsedilmektedir. Çocuğun dikkat probleminde, öğretmenler kız çocuklarına nazaran erkek çocuklarına daha çok sinirlenmektedir. Sebep olarak da kızlarda dikkat problemlerinin geçici bir hata olması ve düzeltmeye erkeklerden daha fazla hazır olmaları gösterilmektedir. Bu bağlamda, geç anlayan erkek öğrenciler, öğretmenlerinin olumsuz davranışlarına kızlardan daha çok maruz kalmaktadır. Yine de bazı çocuklar, dikkat problemleri az olsa da öğretmenlerinin olumsuz tepkisine neden olan anti sosyal davranışları gösterebilmektedir. Öğretmenin, arkadaşlarının önünde sürekli azarlama ve eleştirisi, bu çocukların, akademik performansının önemli öngörücüleri olan başarı, motivasyon ve akademik öz algılamasını düşürmektedir (Brendgen vd., 2006).

Gözütok'un (1993) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin fiziksel istismarına maruz kalan çocukların aynı zamanda duygusal olarak da örselendiklerini, küçük bir kısmı maruz kaldıkları bu tarz istismar durumlarında kendilerini suçlu hissedip pişmanlık yaşarken; tamamına yakını ise korku, üzüntü, öfke, utanç, mahcubiyet, acı, kırgınlık, nefret, bunalıma girme, okuldan uzaklaşma, istismar uygulayan eğitimciye karşı şiddet uygulama hatta öldürme isteği hissetme gibi tepkilerde bulunabilmektedir.

Öğretmen istismarının sebebini anlamak için yapılan çalışmada öğretmenlere meslektaşlarının neden istismara başvurdukları sorulmuş ve yanıtlar şu şekilde sıralanmıştır;

- Öğretmenin karakteristik özellikleri ve becerisi, öğrenci yeteneklerinin kısıkanılması, öğretmenin mesleki tükenmişliği, gerekli mesleki beceriye sahip olmaması ve sınıfta yaşanan davranışsal problemlere nasıl müdahale edilmesi gerektiğine yönelik yeterli eğitime sahip olmaması
- Sınıfların kalabalıklığı, çevresel faktörler
- Stres (Brendgen vd., 2006).

Okulda çocuğa yönelik duygusal istismardan bahsederken öğretmen tarafından uygulanan istismarın yanı sıra, akran istismarının da üzerinde durulması gerekmektedir. Akran

istismarının fiziksel, sözel, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırı olarak gruplanabilecek dört boyutu olduğunu ifade etmişlerdir. *Fiziksel saldırı*; itme, vurma gibi davranışlar yoluyla baş gösteren istismarı ifade etmektedir. *Sözel saldırı*; tehdit etme, alay etme, hakaret etme, Kötü bakma, sataşma, olumsuz isimler takma gibi sözel ifadeler yoluyla görülebilen istismarı ifade etmektedir. *İlişkisel saldırı*; çocuğun sosyal ilişkilerinin saldırgan tarafından kasıtlı olarak bozulduğu durumları kapsamaktadır. Çocuğun hakkında söylenti çıkarma, dedikodusunu yapma, gruptan dışlama, başkalarının yanında utandırma gibi davranışlar da örnek olarak verilebilir. *Kişisel eşyalara saldırı* ise, çocuğun eşyalarını izinsiz olarak alma, çalma gibi davranışları içermektedir (Mynard ve Joseph'den aktaran Akduman, 2007; Totan, 2007)

Akran istismarı en sık “ad takma” biçiminde görülmektedir. Ad takma bireysel özelliklerden kaynaklanabileceği gibi olabileceği gibi çocuğun etnik kökeni, uyruğu, ırkı, cinsel yönelimi, bazı yetersizlikleri ya da engel durumlarından kaynaklanabilmektedir (Güvenir, 2006).

Okulda, akran istismarına maruz kalan çocuklarda, psikolojik, sosyal ve akademik sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Mevcut sorunların daha çok artması, uyku sorunları, alt ıslatma, depresyon, intihar eğilimi, okul fobisi, okul reddi, sınıf içi uyumsuzluk ve akademik başarı da düşme gibi yeni sorunlara yol açabilmektedir (Güvenir,2005). Düşünülmesi gereken bir diğer konu da, öğretmenin sözlü istismarı ve akran grubunun olumsuz ilişkileri arasındaki bağlantıdır. Çocuk, öğretmen etkileşimindeki anlaşmazlıklar çocukların akranları tarafından dışlanmasıyla sonuçlanabilir (Brendgen, vd, 2006).

Duygusal İstismarın Önlenmesi

Duygusal istismarın önlenmesi, erken müdahale ile çocuğun yüksek yararını gözetmek adına önem arz etmektedir. Önleme, olay olup bittikten sonra zararı telafi etmekten ziyade, henüz istismar gerçekleşmeden, eylemin önüne geçmek ya da başka bir yöne kanalize etmek için çaba göstermektir. İstismar sorununa insancıl yaklaşım bunu gerektirir. Çocuğun zarar görmesine kadar beklemek anlamsızdır. Çocuğun rehabilite edilmesinden, istismar edilmesinin önlenmesi daha ekonomiktir. Erken müdahale ile çocukların ciddi duygusal ve gelişimsel zorluklardan zarar görmeleri engellenmiş ve ekonomik olarak

tasarruf edilmiş olunur. Bu sorunların topluma maliyetleri çok büyüktür ve bunlar önüne geçilebilir problemlerdir (Byers, 1991).

Duygusal istismar diğer bütün istismar türlerine neden olan bir faktör olarak kabul edildiğinden, duygusal istismarın önlenmesi, diğer istismar türlerinin de önlenmesine etki eder. Duygusal istismar, çoğu zaman ölümle sonuçlanmasa da çocukta bırakacağı izler tahmin edildiğinden daha derindir. Çocukların okullarda ihmal ve istismara uğramalarının önüne geçmek için bir takım tedbirlerin alınması oldukça önemlidir. Kurumsal istismar kavramını anlayarak gerekli tedbirleri kurumsal bilinç içerisinde uygulamak gerekmektedir. Personelin seçiminde, çalıştırılmasında seçici olmak ve kurumun istismar konusunda hassasiyetini açık olarak çalışanlara bildirmek bu konuda yapılabilecek çalışmalar arasında yer almaktadır (Şişman, 2011).

Olumsuz sonuçları artan çocuk istismarını ve buna bağlı olarak insanların acı çekmesini önlemek amacıyla kullanılacak yöntemlerin ciddi şekilde düşünülmesini gerektirmektedir. Çocuk istismarının önlenmesi ahlaki bir zorunluluktur. Ortaya çıkan sonuçlar, eğitim programlarının, istismarın önlenmesinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. İstismar için önleyici programlar çocukları istismardan korumak ve istismarın tekrarlanması riskini önlemek için uygulanmaktadır. Eğitim programları çocuk yetiştirme becerileri ve çocuk istismarına karşı olan tutumlar üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkarmaktadır (Knox vd. 2011). Eğitim programları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmenin istismarı tanımlamada kendine güvenmesine yardımcı olmaktır (Yanowitz, Monte ve Tribble, 2003).

Çocuk istismarının önlenmesinde eğitim programlarına ek olarak sunulan önerilerden bazıları; çocuğa birey olarak değer vermek, cezadan kaçınmak, çocukla etkili iletişim kurmaktır (Crosson-Tower, 2003).

“Çocuğun korunması” terimi, çocuğa yönelik potansiyel tehlikenin önüne geçilmesini belirtmektedir. Açık şekilde, çocuğun korunması sadece şu şekillerde sağlanabilir;

- İstismar yapan kişilerin, ya da durumların, çocukları riske atmayacak şekilde değişiminden emin olmak,
- Çocuğun ve istismar yapan kişi/lerin birlikte olmaları durumunda yanlarında onlara etkili bir şekilde nezaret etmek,
- Çocuğu istismarcıdan uzak tutmak.

İstismarın bazı türleri için, çocuğun istismarcı ile etkileşimine nezaret etmek, çocuğun güvenliği ve korunumu için etkilidir. Bu, sadece olay olarak tanımlanan istismar türlerinde geçerlidir. Zarar veren ilişkiye etkili bir şekilde nezaret edilmesi gerçekten mümkün değildir. Eğer tacizci ya da durum acil değişikliğe uygun değilse, ya da çocuk-tacizci etkileşimine etkili şekilde nezaret edilemiyorsa, o zaman en doğru koruma yolu, çocuğu istismarcıdan ayırmaktır. İstismarcı çocuğa bakan kişi ise, bu koruma çocuk için ciddi bir değere sahiptir (Glaser, 1997).

Çocuk istismarının önlenmesi konusunda yapılacaklar, hem alanlarına hem de eylemlerine göre iki farklı grupta değerlendirilmelidir. Öncelikle evde, okulda, toplumsal düzeyde ve hükümet ya da karar vericiler düzeyinde yapılacakları değerlendirmek önemlidir. Diğer taraftan yapılacak eylemleri değerlendirmek gerekmektedir. Bunların başında da hem bu konuda çalışan profesyonellere yönelik eğitim hem de topluma yönelik eğitim gelmektedir (Polat, 2007).

Çocuğun istismardan korunmasında sosyal hizmet uzmanı, sağlık çalışanı ve polis kadar eğitim çalışanlarına da görev düşmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında çalışan öğretmenlerin çocuğun korunmasıyla ilgili eğitim alması, üzerinde tartışılmayacak kadar önemlidir (McKee ve Dillenburg, 2010).

Browne ve Herbert (1997) çocuk istismarını ve ihmalini önlemenin üç düzeyde mümkün olduğunu bildirmektedir. Bunlarda ilki istismar meydana gelmeden önce toplumda köklü bir değişim yaratmayı amaçlayan müdahale tekniklerini içermektedir. Ebeveynlerin eğitilmelerini gerçekleştirmek, toplumsal kaynakları (telefon yardım hattı, kriz masası v.b.) harekete geçirerek sosyal izolasyonu azaltmak ve çeşitli projeler kanalıyla toplumu eğitmek birincil önleme çalışmaları arasında sayılmaktadır. İkincil önleme risk altındaki ailelerin erken aşamada belirlenerek müdahale edilmesini içermektedir. Bu önleme çalışmaları birincil önleme düzeyindeki temel prensiplere dayanmakta, ancak çalışmalar bireysel düzeyde sürdürülmektedir. Son olarak üçüncül önleme ise, istismar gerçekleşikten sonra klinik düzeyde çocuğun sosyal yaşamına dönüşünü hızlandırmaktır.

Birincil önlemenin amacı, çocuk dostu ortam yaratmaktır. Bu ortam ancak politikalar, farklı tutumlar ve eğitim ile oluşturulabilmektedir (Lynch, 1991).

Çocukların ihtiyaçlarına öncelik tanınarak, toplum gereken değeri çocuklara göstermek konusunda yönlendirilmelidir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimi standartları yükseltecek ve çocukları olumlu etkileyecektir. (Lynch, 1991).

Okullarda yaşanacak istismarın önüne geçilmesinin bir yolu da istismarcıya yaptırım uygulamaktır. Çocukların okulda fiziksel olarak cezalandırılmasının, yasa ve yönetmeliklerle de önüne geçilmesi sağlanmaktadır. Çocuğa fiziksel zarar veren öğretmenin maaş kesilme, uyarı gibi cezalar alabileceği 4357 sayılı yasanın, 7. maddesinin b bendinde, 1702 sayılı yasanın 20 ve 22. maddelerinde açıkça belirtilmektedir. Aynı yasanın 27. maddesi gereğince çocuğa cinsel tacizde bulunan öğretmen meslekten çıkarılma ile cezalandırılmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar, çocuğa karşı şiddetin engellenmesinde yasa ve yönetmeliklerin yetmediğini, önemli olan noktanın toplumun bu konudaki düşünce ve tutumları olduğunu göstermiştir. Ülkemizde okullarda uygulanan fiziksel cezanın boyutları kesin olarak bilinmemektedir. Yapılan az sayıda çalışmada okullardaki çocukların % 50-75'inin değişen derecelerde fiziksel cezaya uğradıkları gösterilmiştir (Beyazova ve Şahin, 2001,). Fiziksel cezalar eğitim kurumlarında yasaklanırken, duygusal istismara dair bir yorum ise bulunmamaktadır (Shumba, 2002).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarının Belirlenmesiyle İlgili Araştırmalar

Kenny (2004) Amerika'nın Miami-Dade eyaletinde 150 kadın (% 80) ve 37 erkek (% 20) ve 13 cinsiyetini belirtmemiş, %36'sı anaokulunda, %47'si 6.-8. sınıflarda, %16'sı lisede, %1'i özel okulda görev yapan toplamda 200 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çocuk istismarının belirtileri, istismarı bildirme prosedürleri ve öğretmenleri ilgilendiren yasalar hakkında bilgilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada dört faktörden oluşan ve öğretmenlerin çocuk istismarına karşı tutumunu ölçen Çocuk İstismarı Anketi (ECAQ) kullanılmıştır. Öğretmenler bölgede görev yapan öğretmenlerin yaklaşık olarak %13 ünü temsil etmektedir. Bu öğretmenlerin ortalama mesleki deneyimi 10 yıldır. Sonuçlar öğretmenlerin çocuk istismarının fark edilmesi ve bildirilmesindeki prosedür konusunda eksik bilgiye sahip olduklarını göstermiştir Öğretmenlerin, nerdeyse üçte ikisi, çocuk istismarını önleme konusunda, eğitim almadıklarını belirtmiştir. Eğitim almış dahi olsalar, öğrencileri arasında çocuk istismarının her türünün tespit ve şikayetinde yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. İstismarın belirtilerini fark edememek, istismarın raporlaştırılmasını oldukça zorlaştırmaktadır.

Walsh ve arkadaşlarının (2005) Avustralya'da 254 ilkokul öğretmeni ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çocuk istismarını bildirmeme nedenleri, şimdiye kadar çocuk ihmal ve istismarı ile çocuk korumaya yönelik eğitim durumları, çocuk ihmal ve

istismarını tanımlamadaki kendilerine duydukları güven ortalamaları incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuk İstismarı ve İhmali Öğretmen Formu (CANTQ) kullanılmıştır. Queensland için geçerli olan ve geliştirilmiş hali ile uygulamaya konan, okul personeli ile okul yönetimine durumun bildirilmesini zorunlu kılan ve sonrasında da okul yönetiminin konuyu yönetici okul direktörlerine ve direktörün de durumu polise bildirmek zorunda olması şeklinde yasa mevcuttur. Bu yasa ile öğretmenlerin neredeyse tamamına yakının daha önce bir eğitim almış olmakla birlikte bildirim konusunda duyarlı davranmalarına rağmen, ihmal ve istismarı tanımlama konusunda öğretmenlerin kendilerine güvenmedikleri sonucuna varılmıştır.

Campbell ve Wigglesworth (2005) Okulda Çocuğun Korunması başlıklı çalışmalarına göre çocuğun istismardan korunmasında öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Yalnızca olası vakaların tespit ve raporlanmasında değil, aynı zamanda istismara uğramış çocuğun sürekli desteklenmesi ve izlenme konusunda da takım çalışmasına çok disiplinli katılmaktadır. Öğretmenler ilgili beceri ile donatılmış ise rolleri düzgün yapabilir. Öğretmenlerin bu becerileri çocukların korunmasında kilit role sahiptir. Öğretmenler için çocuk korumaya uygun hizmet içi eğitimin önemine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin çocuk koruma konusundaki bilgi, tutum ve öğretmenlik deneyimlerini araştırmak amacıyla geliştirilen ölçek, öğretmenlerin çocuk koruma konusundaki eğitimlerine rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler çocuk koruma çalışmalarının kendilerini doğrudan ilgilendiren önemli bir konu olduğunu söylemiştir. Hizmet içi eğitimi nerdeyse oy birliği ile kabul edilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin çocuk istismarı belirtilerine yönelik bilgileri yönünden iyi sonuçlansa da öğretmenlerin %40'ı emin olmadıklarını belirtmiştir. Bu tarz eğitim kurslarının önemine değinilmiştir. Birçok öğretmenin çocuk koruma politikalarının faydalı olacağını bildirmesine rağmen çok azının okullarında çocuk koruma politikaları oluşturduğu gözlenmiştir.

Akgiray (2007) 8-10 Yaş Çocuklarında İstismarı Önleme Yöntemleri başlıklı projesinde, 8-10 yaş aralığında 42 çocuk ve 40 veliyi örneklem grubuna almıştır. Çocuk ve velilere, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 16 maddelik İstismar Ölçeği ile ön değerlendirme yapıldıktan sonra, eğitim verilmiş ve eğitimin etkililiği yapılan son değerlendirme ile ölçülmüştür. Bulgular, istismar konulu bilgilendirmenin hem çocuklarda hem ebeveynlere

bilgiyi arttırdığını ve istismarı önleme yöntemi olarak etkili bir süreç olduğunu göstermektedir.

Erol (2007) Eskişehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan 160 okulöncesi öğretmeni ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda görülebilecek fiziksel istismar belirtilerine yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı geliştirmiş olduğu 44 sorudan oluşan anketi uygulanmış ve araştırmada elde edilen bulgular ile öğretmenlerin fiziksel istismarı saptamada yetersiz kaldıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin fiziksel istismar bulgularını saptamaları ile hizmet süreleri, mezun oldukları okul ve konu hakkındaki bilgi durumları arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Tüm bulgular sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı konusunda bilgiye ihtiyaçları olduğu, özellikle de çocuk istismarının erken tanısında rol almaları için riskli çocuk ve eğilimli aileleri saptamaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının başlatılması gerekliliğine değinmiştir.

Tugay (2008) çocuk ihmal ve istismarının tanılanmasında önemli rolü olan öğretmenlerin, konuya ilişkin farkındalıklarını belirlemek ve farkındalık düzeylerini tespit etmeye yönelik bir ölçme aracını Türk Literatürü'ne kazandırmak amacı ile yaptığı çalışmasında Walsh ve arkadaşları tarafından (2005) geliştirilen “Öğretmenler İçin Çocuk İstismar ve İhmal Anketi” Ordu ili merkezindeki 52 okulda görev yapan 400 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarını tanımlama konusunda kendilerinden emin olmadıkları ve bildirimine yönelik eksikliğin olduğu sonucuna varmıştır.

Kürklü (2011) çocuk ihmal ve istismarının tanılanmasında önemli rolü olan öğretmenlerin, konuya ilişkin farkındalıklarını ve ülkemizin bu konu ile ilgili eğitim açığını belirlemek amacı ile yaptığı çalışmasında, Afyon İl'indeki 51 ilköğretim okulundan 261 öğretmen ile çalışmıştır. 226 öğretmen, lisans eğitimleri ve mesleki hayatlarında çocuk istismar ve ihmali ile ilgili hiçbir eğitim almadıklarını, %87,1'i (n=210) çocuk koruma kanunu hakkında hiç bilgilendirilmediklerini ve konu hakkında hiçbir eğitim almayan öğretmenlerin %84,2'si (n=203) bu konuda bilgilendirilme gereksinimi duyduklarını belirtmiştir. Çocuk istismarı ile mücadelede okul temelli önleme ve müdahale programları oluşturularak öğretmenlerin konu ile ilgili eğitim ve duyarlılıklarının artırılmasının gereğine vurgu yapmıştır.

Pala (2011) öğretmen adaylarının henüz eğitim aşamasındayken çocuk istismarı ve ihmaliine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla yaptığı çalışmada, çalışma grubunu 2010-2011 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Sınıf, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Bölümlerinde son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışmaya 171 öğrenci davet edilmiştir. Araştırmaya katılanların 156'sı (%91.2) daha önce çocuk istismarı ve ihmali ile hiç ders almadığını bildirmiştir. Araştırmaya katılanların %20.5'inin fiziksel istismarı tanımlama, %28.1'inin cinsel istismarı tanımlama, %16.4'ünün duygusal istismarı tanımlama, %18.7'sinin de çocuk ihmaliini tanımlama konusunda hazırlıksız oldukları bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 23'ünün istismar ve ihmalden şüphelendiği halde bildirimde bulunmadığı saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu (%87.7) kanunlara göre çocuk ihmal ve istismarını bildirim zorunluluğu olduğuna inanmaktadır. Yüzde 73.7'si Milli Eğitim politikalarına göre bildirmek zorunda olduklarını düşünürken, %96.5'i ahlaki anlamda bildirim zorunluluğu olduğu inancında olduğu sonucunu paylaşmıştır.

Sağır (2013) Kayseri ilindeki okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki görüşleri ve farkındalık düzeylerinin belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın çalışma grubunu, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 369 sınıf öğretmeni ile anasınıfları ve anaokullarında görev yapan 169 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pala (2011) tarafından geliştirilen ölçme aracı genişletilerek kullanılmıştır. Öğretmenlerin %89,7'si çocuk istismar ve ihmali ile ilgili hiçbir eğitim almadığını, %75,8'i çocuk koruma kanunu hakkında hiç bilgilendirilmediğini ve %70,8'i bu konuda bilgilendirilme gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir. Çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili öğretmenler kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedir. Tanım ve belirtilere verilen cevapları inceleyerek, öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaliine yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu paylaşmıştır.

Sarıbaş (2013) çocuk istismarının tanımlanmasında önemli rolü olan okul öncesi öğretmenlerinin konuya ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yaptığı tarama niteliği taşıyan çalışmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formu kullanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile öğretmenlerin fiziksel istismar belirtilerinin farkında olduklarını cinsel ve duygusal istismar belirtilerinin ise kısmen

farkında olduklarını saptamıştır. Öğretmenler istismarla karşılaşma durumunda bildirim yapma konusunda sorumlu olduklarını ve bunun bir zorunluluk olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin istismar belirtilerini saptamaları ile farklı eğitim düzeyleri ve hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin duygusal ve fiziksel istismarın davranışsal belirtilerini farkında olma düzeylerini hizmet-içi eğitim alma durumlarında anlamlı farklılık gözlenmemektedir; ancak cinsel istismar belirtilerini saptamada hizmet-içi eğitim almalarına göre anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Öğretmenin duygusal ve fiziksel istismarı davranışsal belirtilerini farkında olma düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Tüm bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, özellikle bildirim ve erken tanı konusunda hizmet-içi ve hizmet-öncesi eğitim programlarında bu doğrultuda değişikliklerin yapılması gerektiği görüşüne yer verilmiştir.

Can-Yaşar, İnal-Kızıltepe ve Kandır (2014) öğretmen adaylarının çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalık düzeylerini incelenmek amacıyla yaptıkları araştırmanın çalışma grubuna, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 764 öğretmen adayını dahil etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yer aldığı genel bilgi formu ve Erol (2007) tarafından geliştirilen “Fiziksel İstismar Belirtileri Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, branşları ve sınıf düzeylerine göre Fiziksel İstismar Belirtilerini Değerlendirme Formu'nun durum, davranışsal özellikler ve anne baba davranışları bölüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılığın olmadığı, öğretmen adaylarının çocuk ihmal ve istismarına yönelik eğitim alma durumlarına göre ise Fiziksel İstismar Belirtilerini Değerlendirme Formu'nun durum ve davranışsal özellikler puan değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

İhmal ve İstismarın Önlenmesiyle İlgili Araştırmalar

Huebner (2002), 1-3 yaş arası çocuğu olan 119 ebeveyne, 8 haftalık destek ve eğitim programı uygulamıştır. Araştırmanın amacı kısa süreli ve ekonomik önleme programının ebeveynlerin istismar davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada Çevre

Ölçüm Envanteri (ANA), Ev Gözlem Ölçeği (NCAST) ve Ebeveynlik Stres İndeksi Kısa Formu (PSI/SF) kullanılmıştır. Eğitimlerin başlamasını takip eden dört hafta içerisinde öğretim ve ev değerlendirmeleri yapılmıştır. Çocuk istismarı riski yüksek olduğu düşünülen istismarın tespit edildiği, madde bağımlısı, yoksul ebeveynler, 8 oturumluk, klinik odaklı destek eğitim programına katılmıştır. Programın tamamlanmasının ardından, ebeveynler çocuk büyütmedeki streslerinde azalma olduğunu, aile çevresinde niteliklerinin arttığını, ebeveyn çocuk iletişiminin arttığını ve çocuk istismarı potansiyellerinin azaldığını belirtmişlerdir

Peterson, Tremblay, Ewigman ve Saldana (2003), çocuğa şiddet uygulama yönünde yüksek risk grubunda olduğu belirtilen gelir düzeyi düşük olan ve 18 aydan 4 yaşına kadar çocuğu olan anneleri grup toplantıları, ev ziyaretleri ve çocukla birlikte aktivitelerden oluşan 16 haftalık bir programa dahil etmişlerdir. Annelerden; tek çocuğa mı daha fazla sayıda çocuğa mı sahip oldukları, İngilizce'nin ana dilleri olup olmadığı sorulmuş ve annelerden gelir düzeylerinin düşük olduğuna dair bir belge getirmeleri istenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak, Weschler Yetişkin Zeka Ölçeği- Gözden Geçirilmiş Formu (WAIS-R), annelerin ebeveynlik bilgilerini ölçmek için Ebeveynlik Bilgi Formu ve ebeveynlerin görüşlerini ölçmek için Ebeveynlik Görüş Anketi kullanılmıştır. Eğitim grubunda yer alan katılımcı ebeveynler, kontrol grubunda yer alan ebeveynlere göre, vurmayı ve çocuğa karşı öfke, şiddet eğilimlerini azalttıklarını, çocukları hakkında tehlikeli ve gerçek olmayan inanışlara dair kanaatlerini azalttıklarını, yeteneklerini geliştirip ölçülü disiplin kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu tespitler, bu tür müdahalelerin hem bilişsel (inanışlar) hem de davranışsal (dayak ve şiddet) olarak ebeveynleri etkilediğini göstermiştir.

So-Kum Tang ve Chi-Wai Yan (2004), Çin'de çocuk cinsel istismarını önlemeyi amaçlayan bir program tasarlamışlardır. Program, çocukların tehdit içeren durumlara karşı koymasını, çocukları cinsel istismar konusunda bilinçlenmesini, yetişkinlerin cinsel istismarı erken fark edip müdahale etmelerini ve çevrelerindeki çocukları da bilgilendirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmacılar, yetişkinlerin programa dahil olma isteklerini ve bunu etkileyen etmenleri incelemişlerdir. Bulgular, yetişkinlerin bu programa katılmalarını sağlayacak faktörlerin, çevresinde yakınlarından birinin cinsel istismar mağduru olduğu, cinsel istismarın yaygın ve sonuçlarının olumsuz olduğunu

algıladıkları, çocukları için endişelendikleri ve program hakkında söylenen gerçek dışı sözlerle itibar etmedikleri yönündedir. Programa katılan bireylerin özellikleri incelendiğinde, gruba, erkeklerden çok kadınların, gençlerden çok yaşlıların, eğitim seviyesi düşük olanlardan çok, eğitim seviyesi yüksek olanların ve çocuk sahibi evli çiftlerin katıldığı gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, programla ilgili çok fazla gerçek dışı söylenti olduğu, bunun da yetişkinlerin programa katılımını azalttığı gibi çocukların kendilerini açma girişimlerini de azalttığı bulunmuştur.

Sarı (2010), Emniyet Örgütünde Görevli Anne-Babaların Fiziksel İstismar Potansiyelinin Belirlenmesi ve İstismar ile İlgili Aile Eğitim Programının Etkililiği başlıklı çalışmada deney ve kontrol gruplarına Milner tarafından geliştirilen Çocuk İstismarı Potansiyel Ölçeğini ön test ve son test olarak uygulamıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, ankete katılan örneklem grubunun (n=613) istismar puanları ölçülerek; istismar puanları sınır puanlardan yüksek olan anne- babalar “risk grubunda”, düşük puanlar ise “normal grup” adı altında değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise anket uygulanan anne ve babalar arasından çocuk istismarı ile ilgili “Aile Eğitim Programına” katılmaya istekli olan, 10 baba ve 10 anne (n=20) deney grubu olarak belirlenmiştir. Ön test ve son test ölçümü amacı ile anket uygulanan ancak söz konusu aile eğitimine katılmayan 10 anne ve 10 baba (n=20) kontrol grubu olarak tespit edilmiştir. Deney grubuna, uzmanlar gözetiminde “aile eğitim programı” 8 hafta boyunca haftada 2 ders saati olmak üzere uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır. 8 hafta sonra her iki gruba da son-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları “aile eğitim programına” katılım sağlayan bireylerin istismar puanları üzerinde anlamlı düzeyde ($p<0.005$) düşme olduğunu ve uygulanan eğitim programının “anlamlı düzeyde etkililiğini” ortaya koymaktadır.

Knox, Burkhart ve Hunter tarafından 2011 yılında yapılan çalışma ACT (ACT-PRSK) Amerikan Psikologlar Derneği tarafından geliştirilmiştir. Ailelerin çocuklarına yönelik şiddetini önlemeye dönük olan bu etkileşimli program, aileleri çocuk gelişimi, toplumsal şiddet, problem çözme, olumlu disiplin, çocuklar ve yetişkinler için öfke kontrolü ve medyanın çocuğa yönelik şiddet üzerindeki etkisi konusunda eğitmek ve desteklemektedir. Programın ebeveynlik davranışları üzerindeki etkileri çalışmasına 92 ebeveyn/çocuk bakıcısı katılmıştır. 50 kişilik birinci grup programı tamamlamış, 42 kişi ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve programa katılmamıştır. Deney grubundaki katılımcıların, şiddet eğilimi ve nesneye çocuğa vurma davranışlarında azalma olduğu gözlenmiştir. Çalışmada

istismarın önlenmesine yönelik aile eğitim programının etkinliğine vurgu yapılmıştır. Katılımcılar seçilirken ruh sağlığı merkezi, kentsel toplum merkezi ve medeni hukuk mahkemesi personeli araştırmanın ebeveynlere yararlı olacağını düşündüğü için araştırmaya destek olmuştur. Araştırmacı tarafından personel eğitilmiştir. 0-10 yaş çocuğa sahip ebeveynler arasından 117 kişi araştırmaya katılmaya gönüllü olmuş, bunlardan 25'i 8 haftalık programı tamamlayamamıştır. Sonuçta 74 anne, 13 baba bu programa katılmıştır. Program; çocuğun davranışlarını anlama, çocuğun gelişimini tanıma, çocuk ve şiddet, öfke kontrol, çatışmaların çözülmesi, pozitif disiplin, medyanın etkisinin azaltılması, güvenli çocuk yetiştirmede yetişkinin rolü konularını ele almaktadır. Fiziksel istismar potansiyelini ölçmek için araştırmacının geliştirdiği 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Program sonunda katılımcıların şiddeti önlemeye yönelik bilgi, davranış ve ebeveynlik inançlarında grupça gelişme olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar, çocuğa yönelik kötü muamelenin önlenmesi için bu kısa süreli müdahale programının etkili olduğunu desteklemektedir.

Uçar (2014), çalışmasında bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme eğitim programının zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarı önleme becerisini kazanmalarında ve bu beceriyi genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencileri arasından araştırmanın önkoşul becerilerini karşılayan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç kadın öğrencidir. "Cinsel istismarı önleme" sosyal becerisinin öğretim etkililiğini belirlemede, tek-denekli araştırma yöntemlerinden "katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli" kullanılmıştır. Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programı bilişsel süreç yaklaşımının aşamaları olan; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme aşamaları temel alınarak hazırlanmıştır. Cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde öykü ve bu öyküleri betimleyen resimler kullanılmıştır. Öğretimde katılımcılara "hayır" demek, "ortamdan uzaklaşmak" ve "güvendiği birine durumu anlatmak" öğretilmiş ve bu şekilde cinsel istismarı önleyebileceği öğretilmiştir. Uygulama başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve genelleme oturumları olmak üzere dört evrede tamamlanmıştır. Araştırmanın verileri hazırlanan veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel süreç

yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının araştırmanın tüm katılımcılarına cinsel istismarı önleme becerisi kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı'nın etkisi incelenmiştir. Bu amaçla eğitimden önce ve sonra, kontrol ve deney gruplarında ölçme yapılmasını gerektiren, ön test-son test-kalıcılık kontrol odaklı deneysel model kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken “okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal/istismara yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri” bağımsız değişken ise “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı”dır.

Araştırma deseni Karasar (2009) ‘ın belirttiği üzere aşağıdaki şekilde sembolize edilebilir:

Ön test			Son test	Kalıcılık testi	
GD	R	O1	X1	O3	O5
GK	R	O2		O4	

GD: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarının Desteklenmesi Öğretmen Adayı Eğitimi verilen deney grubu

GK: Kontrol grubu

R: Deneklerin gruba yansız atandığını

O1 ve O3: Deney grubunun ön test-son test ölçümleri

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test-son test ölçümleri

O5: Deney gruplarının kalıcılık testi ölçümleri

X1: Deney gruplarına uygulanan bağımsız değişken (Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı)

Ön test-son test kontrol odaklı deneysel modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardımcı olur. Bu modelde, “X” in ne kadar etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte kullanılmaktadır (Karasar, 2009).

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubu hakkında bilgiler sunulmaktadır. Araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için belirlenen grup ve çalışmanın deneysel kısmını oluşturan çalışma grubuna dair bilgiler verilmektedir.

Geçerlik Güvenirlik Çalışma Grubu

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışma grubunu Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.’da 2014-2015 akademik yılında 4. sınıfta öğrenim gören 153 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Üniversite öğrencileri araştırma için

zaman ve iş gücü açısından kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir bir grup olması tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Normal öğretim ve ikinci öğretim şubelerinde öğrenimine devam eden 204 öğretmen adayına ölçme araçları ulaştırılmıştır. Ölçme aracını yanıtlayan 153 öğretmen adayı, Cattell (1978)'in ölçme aracında yer alan madde sayısının 3 ile 6 katı kadar kişinin yeterli olduğu görüşünden hareketle geçerlik ve güvenirlik çalışma grubu olarak belirlenmiştir (Cattell'den aktaran McCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999). Çalışma grubu belirlenirken tam örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Tablo 1. Geçerlik-Güvenirlik Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyeti	Kadın	128	83,7
	Erkek	25	16,3
Yaşı	21ve altı	116	75,9
	22	32	20,9
	23 ve üzeri	5	3,2

Tablo 1 incelendiğinde geçerli ve güvenirlik çalışma grubundaki katılımcıların %83,7'sinin kadın, %16,3'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına ait veriler incelendiğinde; %2'sinin 20 yaşında, %73,9'unun 21 yaşında, %20,9'unun 22 yaşında %2,6'sının 23 yaşında, %0,7'sinin ise 25 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal İhmal ve İstismar Konusundaki Bilgi ve Farkındalıklarına Yönelik Öğretmen Adayı Eğitim Programı Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubundan bahsederken, insanlarla yapılan çalışmalarda özen gösterilmesi gereken etik kurallar gereği deney ve kontrol grubu kavramları yerine, eğitim alan grup ve eğitim almayan grup kavramları kullanılacaktır.

Çalışmaya dahil olan 153 öğretmen adayından çalışmaya katılım konusunda istekli olan 120 kişiyle çalışmanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu 120 katılımcı puanları benzer

dağılacak şekilde eğitim alan ve eğitim almayan gruplara 60'şar katılımcı olarak atanmıştır.

Tablo 2.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Alt Kategoriler	Eğitim Alan Grup*		Eğitim Almayan Grup*	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Cinsiyeti	Kadın	51	85	49	81,6
	Erkek	9	15	11	18,4
Yaşı	21 ve altı	44	78,3	50	83,3
	22	16	26,7	8	13,4
	23	-	-	2	3,3

*N=60

Tablo 2 incelendiğinde, eğitim alan grupta bulunan katılımcıların %85'inin kadın, %15'inin ise erkek olduğu, eğitim almayan grupta bulunan katılımcıların ise %81,6'sının kadın, %18,3'ünün ise erkek olduğu görülmektedir.

Eğitim alan grupta bulunan katılımcıların yaşlara göre dağılımı incelendiğinde; %1,7'sinin 20 yaşında, % 76, 7'sinin 21 yaşında, % 26,7'sinin 22 yaşında olduğu görülmektedir. Eğitim almayan grupta bulunan katılımcıların yaşlara göre dağılımı incelendiğinde; %3,3'ünün 20 yaşında, %80'inin 21 yaşında, % 13,3'ünün 22 yaşında, %3,3'ünün ise 23 yaşında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı” (DİBFA) kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla oluşturulan ölçme aracı geliştirilmeden önce alan yazında istismara dönük bilgi ya da farkındalık ölçmeye yönelik ölçme araçları incelenmiştir. Araştırmanın amacına hizmet etmesi için, doğrudan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismar ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının ölçüldüğü bir

çalışmaya rastlanamamış ve bu nedenle araştırmacı tarafından bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracında, ölçülmek istenen bilgi ve farkındalık iç içe bütün olarak ele alınmıştır. Ölçme aracı, başlangıçta 45 vinyetten (kısa senaryo) oluşmuştur. Veal (2002)'e göre, gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi öğretmen eğitimi programlarında kısa öyküler öğretmenlerin bilgilerini ve anlamalarını artırmak için farklı çalışmalarda kullanılmaktadır. Katılımcıların bilgi, problem çözme ve karar verme becerilerini artmasına katkı sağlamaktadır. Kısa öyküler aynı grupta belli aralıklarla birden fazla kez kullanıldığında, eğitimci, katılımcılarda eğitim ile meydana gelen değişiklikleri görebilmektedir. Öğretmen adayları ise kendi düşünce ve uygulamalarını birden fazla kez yansıtabilmekte ve öğretmeye ilişkin yeni kavramlar geliştirebilmektedir (Veal' den aktaran, Sucuoğlu vd., 2014). Bu nedenle araştırmada kullanılan vinyetlerin etkili olacağı düşünülmüştür.

Öncelikli olarak alan yazından duygusal ihmal ve istismara yönelik kategoriler derlenerek, araştırmanın amacına hizmet edebilecek 9 temel başlıktan oluşan yeni bir sınıflandırma gerçekleştirilmiştir. Bu başlıklar şu şekildedir;

- Reddetme
- Görmezden Gelme
- Aşağılama
- Yalnız Bırakma
- Tehdit Etme ve Korkutma
- Karşılaştırma
- Ayrımcılık Yapma
- Çocuğu Şiddete Tanık Etme
- Kapasitenin Üzerinde Beklentilere Girme

Ölçme aracındaki vinyetler oluşturulurken, 2013-2014 akademik yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının, okul deneyimi gözlem raporları ve öğretmenlik uygulaması dersi raporları incelenmiştir. Raporlarda gözlemlenen duygusal ihmal ve istismar olarak nitelendirilebilecek örneklerden hareketle 45 vinyet oluşturulmuştur.

Oluşturulan 45 vinyet alanla ilişkili uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda bazı vinyetlerde ifade değişikliği yapılmasına ve vinyetlerin sayıca korunmasına karar verilmiştir.

45 maddelik ölçme aracına yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda 38 madde 4 alt boyut ile nihai şekli verilmiştir. Ölçme aracının değerlendirilmesinde yedili likert tipi bir değerlendirme aralığı kullanılmakta (kesinlikle uygun değil, uygun değil, kısmen uygun değil, orta düzeyde uygun, kısmen uygun, uygun, kesinlikle uygun) ve öğretmen adaylarından ölçme aracında yer alan maddeleri bu değerlendirme ölçütüne göre cevaplandırmaları beklenmektedir. Verilen yanıtlardan elde edilen puan ortalamalarından hareketle bilgi ve farkındalık düzeyleri hakkında bir kestirim elde edilmektedir. Ölçme aracından alınabilecek minimum puan ortalaması 1 iken, maksimum puan ortalaması ise 7 olarak belirlenmiştir. Ölçme aracı derecelendirilirken anlam kaymasına yol açmamak ve sosyal bilimlerde bir yanılgının önüne geçmek için “kararsızım” gibi herhangi bir görüşü karşılamayan ve sayısal karşılığı olmayan ifade yerine orta düzeyde uygun kelimesi tercih edilmiştir. Orta düzeyde uygun ifadesinin tercih edilme nedeni, likert tipi ölçeklerde derecelendirme türünün (beşli, yedili) tam ortasındaki rakamla karşılamaktır (Başar, 2015). Bu yöntemin seçilmesi, puan ortalamalarının hesaplanmasında gerçekçi bir sonuç elde etmeyi kolaylaştırmaktadır.

Likert ölçekte bir soru açıkça sorulmamaktadır. Açık olan bir cümle oluşturularak katılımcıya kendi görüşünü yansıtıp yansıtmadığı sorulmaktadır. Likert derecelendirmesinde cümle olumlu ise “kesinlikle katılıyorum” cevabına maksimum puan (araştırmamız için 7) “katılıyorum” cevabına bir derece düşük puan verilerek bir puanlama yoluna gidilir. Olumsuz cümlelerde puanlama işlemi tersine olmakta ve “kesinlikle katılmıyorum” cevabına maksimum puan (araştırmamız için 7) verilerek her bireyin cevabı bu yolla değerlendirilip, bu değerler toplanarak toplam puan elde edilmektedir (Köklü, 1995). Ölçme aracında puan ortalamaları alınırken bu yol tercih edilmiş ve puanlama yapılırken olumlu ve olumsuz örneklerle göre puan hesaplarında puanlar ters çevrilmiş ve ortalamaları alınarak işlem yapılmıştır. Aşağıda “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı” (DİBFA)’dan ihmal ve istismar durumlarını içeren ayrı ayrı örnek maddeler sunulmuştur;

M2. Öğretmen sınıfın yönetimini, uygulama yapmak üzere gelen öğretmen adaylarına bırakmış, bilgisayarda bir iş ile meşguldü. Emir sanat etkinliğinde yaptığı köpeği öğretmene göstermek istedi. Öğretmen “şimdi meşgulüm Emir, sana öğretmen ablaların baksın canım” yanıtını verdi.

M33. Öğretmen çocuklardan hikaye etkinliği için minderlerini alıp daire şeklinde yere oturmalarını söyledi. Öğretmenin yanına oturmak isteyen iki çocuktan, öğretmen Duru’yu alıp yanına oturttu. Diğer çocuk öğretmene neden yanına kendinin değil de Duru’nun oturduğunu sorunca Öğretmen Duru’nun kendisini hiç üzmediği cevabını verdi.

Tablo 3.Veri Toplama Aracına İlişkin Temel Bilgiler

Ölçme Aracı	Geliştiren	Kullanım amacı	Uygulandığı grup	Araştırmanın hangi Aşamasında Kullanıldığı		
				Ön test	Son test	Kalıcılık
Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı	(Araştırmacı)	Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalığı Belirlemek	Eğitim alan grup Eğitim almayan grup	X	X	X
DİBFA						

Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)



Şekil 1.DİBFA Ölçme Aracını Geliştirmeye İlişkin Akış Şeması

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu bölümde “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Farkındalıklarının Belirlenmesi Ölçme Aracı” Geçerli Bir Ölçme Aracı mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır. Ölçme aracının geçerliği kapsam geçerliği, tahmin (yordama) geçerliği ve yapı geçerliği gibi farklı yollarla sağlanmaktadır (Küçükahmet, 2009). Ölçme aracının geçerli olup olmadığını tespit etmek için araştırmada kapsam geçerliği ve yapı geçerliği kullanılmıştır.

Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)

Geçerlik Çalışması

Kapsam Geçerliği

Maddeler hazırlanırken, sade ve anlaşılır olmasına; bir maddenin birden fazla yargı ya da görüş içermemesine dikkat edilmiştir. İstismar örneklerinin yanı sıra olumlu sınıf içi iletişim örneklerine de yeterince yer verilmesine özen gösterilmiştir.

Ölçme aracı, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklık ve anlaşılabilirliği açısından eleştiri yapmaları ve maddelerin uygunluğunu değerlendirmeleri açısından tez izleme komitesi üyeleri ve haricen 2 okul öncesi eğitim alan uzmanı, 1 sosyal pediatri alan uzmanı, 1 psikoloji alan uzmanı ve 1 ölçme değerlendirme alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Ölçme aracı taslağını niteliksel olarak incelemeleri istenmiştir. Uzmanlar, ölçme aracının taslağında yer alan maddelere ilişkin ifadesel düzeltmeler önermiş ve ölçme aracının sayıca korunmasının uygun olduğunu bildirmiştir. Maddelerin, ölçülmek istenen konuyu temsil gücünün kuvvetli olduğunu, hem duygusal ihmal hem de duygusal istismara dair bilgi ve farkındalık ölçebilecek yeterli sayıda madde olduğunu, okuyucuda bir anlam karmaşasına neden olabilecek özelliğinin olmadığını belirterek ölçeğin nihai haline ulaşmasına katkıda bulunmuşlardır.

Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yöntemi kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

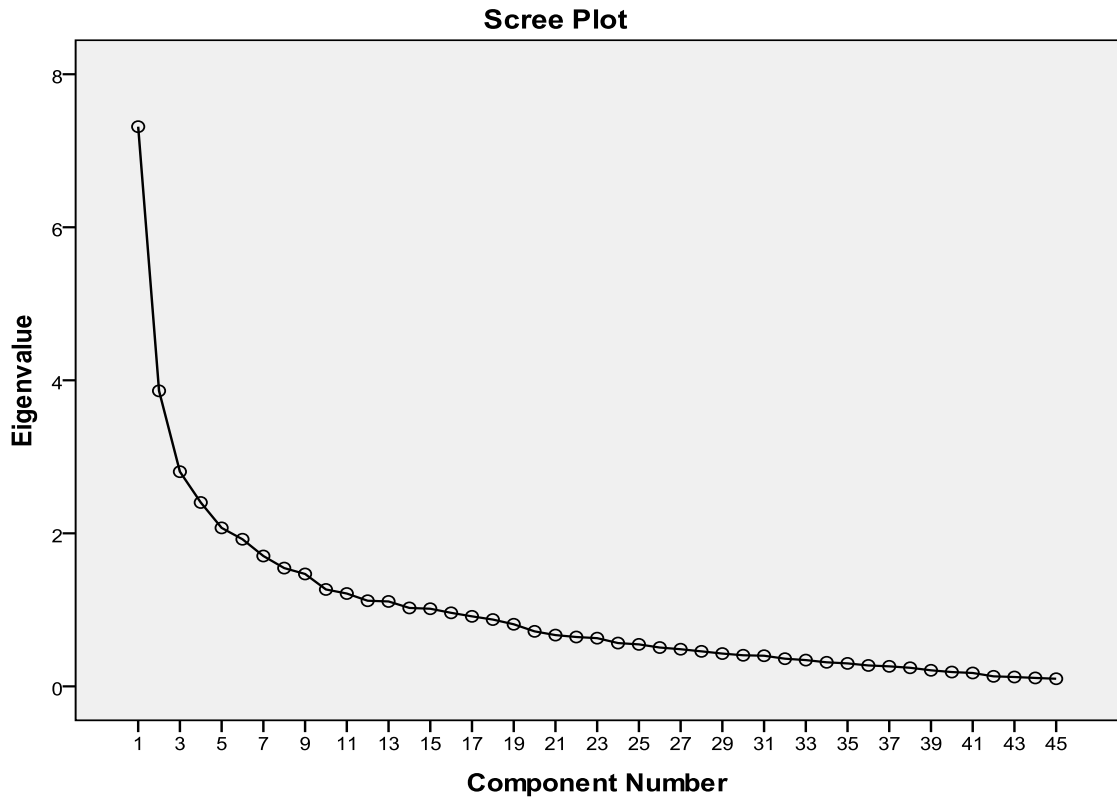
Ölçeğin yapı geçerliğini araştırmak amacı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, bilinmeyen gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki bağlantıyı ortaya koyması amacıyla tasarlanan bir analizdir” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Faktör analizi yapmanın ön şartı değişkenler arasında belli bir oranda korelasyon, ilişki bulunmasıdır. KMO değerinin 0,60’tan yüksek olması ve Bartlett Küresellik Testi değerinin 0,05 düzeyinde manidar olması faktör analizi yapılabilmesi için yeterli görülmektedir. Kaiser- Meyer-Olkin değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. Değerlerin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması durumunda, korelasyon dağılımında, bir dağınıklık olduğu için bu değerlere dayalı olarak yorum yapılamaz. Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değer 0.50’den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır Genel kabul görmüş KMO değerleri ve

yorumları tabloda yer almaktadır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011; Çokluk ve ark., 2012).

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği ve Bartlett Küresellik testi sonuçlarına göre, KMO istatistiği 0,700 bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün iyi derecede uygun olduğu görülmüştür. Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Dolayısıyla bu veriler için verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismar konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla 45 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen faktörler ve öz değerleri tabloda verilmiştir. Bu faktörlere ve öz değerlere ait saçılma grafiği Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı Öz Değerlerine ilişkin Saçılma Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde, öz değeri ve açıkladığı varyansı diğer faktörlerden daha yüksek olan“beş” faktörün olduğu görülmektedir. Faktör analizinde başlangıçta 1 ya da 1'den daha büyük değerler alınır. Ancak araştırmacı analiz sonuçlarına göre bu eşik değeri arttırabilir (Büyüköztürk, 2009). Araştırmada öz değeri 2 ve 2'den daha büyük olan faktörler önemli faktör olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle test beş faktörle sınırlandırılarak ve temel bileşenlere göre Varimax rotasyonu tekniği kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde elenmesi için bu sınır değer, 0.30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2009). Faktör analizinde eşik değer 0.30 olarak alınmıştır. 45 maddelik taslak DİBFA için yapılan faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde bir maddenin (27. madde) faktör yük değerinin 0.30'un altında kaldığı görülmüştür. Bu madde testten çıkarılmış ve kalan 44 madde için tekrar faktör analizi yapılmıştır. Kalan 44 madde ile yapılan analiz sonucunda 1. maddenin faktör yük değerinin 0.30'un altında kaldığı görülmüş ve kalan 43 madde için tekrar faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu 25. maddenin yük değeri 0.30'un altında kaldığı görülmüş ve bu madde de testten çıkarılarak kalan 42 madde için tekrar faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte yer alan 42 maddenin 5 faktör altında toplandığı görülmektedir. Faktörlere ait öz değerlerin ilk faktör için 5,73, ikinci faktör için, 3,37, üçüncü faktör için, 3,24 dördüncü faktör için 3,01, beşinci faktör için 2,95 olduğu görülmüştür. İlk faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ,313 ile ,726 arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ,383 ile ,892 arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ,332 ile ,719 arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ,325 ile ,746 arasında değişmektedir.

Sosyal bilimler ile ilgili yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Büyüköztürk (2009) ise %30 ve üzerini sosyal bilimler için yeterli görmektedir. “Dört” faktör olarak son şeklini alan ölçme aracının toplam varyansın %36,58’ini açıkladığı görülmektedir. Faktörlerin öz değerleri ve maddelerin faktör yüklerinin yüksek olması sebebiyle testin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Alt Boyut	Madde No (Nihai Ölçek Madde No)	Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör Yük Değeri	Öz Değeri	Açıklanan Varyans
Reddetme ve Görmezden Gelme	17 (16)	,667	,726	5,73	%13,65
	5 (4)	,624	,609		
	16 (15)	,627	,551		
	2 (1)	,628	,508		
	18 (17)	,621	,497		
	4 (3)	,672	,487		
	19 (18)	,619	,421		
	20 (19)	,699	,398		
	3 (2)	,683	,313		
Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık Etme	43 (36)	,634	,892	3,37	%8,03
	44 (37)	,644	,873		
	24 (23)	,559	,861		
	21 (20)	,607	,677		
	42 (35)	,626	,634		
	45 (38)	,638	,583		
	22 (21)	,625	,555		
	41 (34)	,621	,518		
	23 (22)	,613	,383		
Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme	11 (10)	,549	,719	3,24	%7,73
	15(14)	,591	,579		
	7 (6)	,582	,542		
	14 (13)	,619	,488		
	6 (5)	,586	,476		
	9 (8)	,567	,472		
	13 (12)	,561	,462		
	10(9)	,581	,447		

	12 (11)	,551	,443		
	8 (7)	,561	,332		
Karşılaştırma ve Ayrımcılık Yapma	35 (28)	,695	,746	3,01	%7,17
	34 (27)	,710	,721		
	36 (29)	,690	,667		
	38 (31)	,698	,606		
	39 (32)	,687	,519		
	40 (33)	,673	,504		
	31 (24)	,711	,492		
	33 (26)	,706	,422		
	37 (30)	,724	,393		
	32 (25)	,716	,325		
*Kapasitesinin Üzerinde Beklentiler	28 (-)	,395	,568	2,59	%6,18
	30 (-)	,326	,459		
	29 (-)	,145	,349		
	26 (-)	,137	,344		
Toplam Puan İçin Açıklanan Varyans:					%36,58

*Bu alt boyut geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılığı 0,332 ile düşük bulunduğundan ölçekten tamamen çıkarılmış, ve açıkladığı varyans toplam açıklanan varyansa dahil edilmemiştir.

Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin her bir alt boyutu ayrı ayrı değerlendirilerek, aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. DİBFA Güvenirlik Çalışması Sonuçları

Madde Toplam Korelasyonu	
	Cronbach Alfa
	R
Reddetme ve Görmezden Gelme	0,675
Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık Etme	0,637
Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme	0,603
Karşılaştırma ve Ayrımcılık	0,716
DİBFA Toplam	0,826

Tablo 5 incelendiğinde Reddetme ve Görmezden Gelme alt boyutunun madde toplam korelasyonlarının 0,62 ile 0,69 arasında değiştiği gözlenmiştir. Dokuz maddenin Cronbach alfa iç tutarlılığı ise 0,675 olarak bulunmuştur.

Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık Etme alt boyutunun madde toplam korelasyonlarının 0,55 ile 0,64 arasında değiştiği gözlenmiştir. Dokuz maddenin Cronbach alfa iç tutarlılığı ise 0,637 olarak bulunmuştur.

Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme alt boyutunun madde toplam korelasyonlarının 0,54 ile 0,61 arasında değiştiği gözlenmiştir. On maddenin Cronbach alfa iç tutarlılığı ise 0,603 olarak bulunmuştur.

Karşılaştırma ve Ayrımcılık alt boyutunun madde toplam korelasyonlarının 0,67 ile 0,72 arasında değiştiği gözlenmiştir. On maddenin Cronbach alfa iç tutarlılığı ise 0,716 olarak bulunmuştur.

Kapasitesinin Üzerinde Sorumluluk Verme alt boyutunun madde toplam korelasyonlarının 0,10 ile 0,47 arasında değiştiği gözlenmiştir. Dört maddenin Cronbach alfa iç tutarlılığı ise 0,332 olarak bulunmuş ve bu alt boyutun tamamen ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tüm ölçeğin alfası incelendiğinde değerin ,826 ile yüksek olduğu söylenebilir.

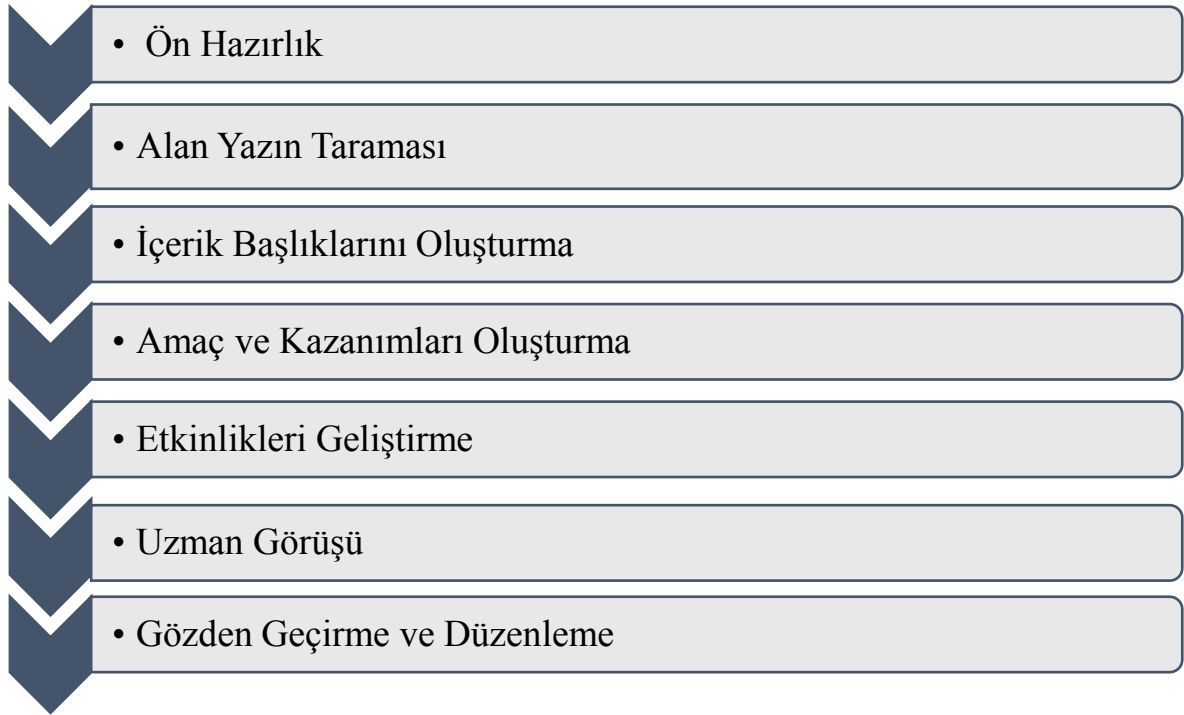
Özet olarak, geçerlik çalışmalarında ilk olarak ölçeğin yük değeri ,30'un altında kalan 1, 25, ve 27. maddeleri çıkarılmıştır. İkinci aşamada ise güvenilirlik hesaplamaları sonucunda güvenilirlik düzeyi düşük olan 26, 28, 29, 30. maddeler ölçekten atılarak, ölçek 38 madde ve

4 boyut olarak yapılandırılmış ve nihai halini almıştır. Atılan maddelerden sonra kalan maddeler yeniden numaralandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı”nın hazırlanması ve uygulanması ve “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı” sonuçları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Hazırlanması



Şekil 3. Eğitim Programının Geliştirilmesi Sürecine İlişkin Akış Şeması

Bu program okul öncesi öğretmen adaylarının günlük yaşamda ve eğitim ortamlarında sıklıkla karşılaşacakları duygusal ihmal ve istismar konusundaki bilgi ve farkındalıklarının desteklenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Program geliştirilmeden önce ihtiyaç analizi yapılmış öğretmen adaylarının görüşleri alınarak etkinliklerin tasarlanması yönünde ön veriler toplanmıştır. İhtiyaç analizi için farklı sınıflarda bulunan öğretmen adaylarıyla farklı günlerde bir araya gelinerek, kendilerine uygulanacak programda ne tür etkinliklerin

yer almasını istedikleri ve ne tür etkinliklere programda yer verilmesini istemedikleri sözel olarak sorulmuştur. Öğretmen adaylarının sözel olarak belirttikleri görüşleri araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adayları en çok aktif olarak rol alacakları, tartışmalarla desteklenecek ve günlük yaşamdan örneklerin sıkça yer alabileceği etkinliklerin programı kendileri açısından daha uygulanabilir olarak belirtmişlerdir. Programın alan yazın ile temellendirilmesine özen gösterilerek, katılımcıların ilgisini çekebilecek farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesine özen gösterilmiştir. Özellikle daha önce uygulama fırsatı bulamadıkları güncel tartışma tekniklerin programda katılımı canlı tutacağı yönünde öneriler belirtmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerden en fazla talep gören; köşelenme tekniği, mahkeme tekniği, Sokrat tartışması, mektup daveti, konuşma halkası gibi yöntem ve tekniklere programda öncelikli olarak yer verilmiştir. Alan yazın taraması sonucunda programın içeriği taslak olarak belirlenmiş ve programda hangi başlıkların yer alacağına karar verilmiştir. Yaygın olarak kabul görmüş duygusal ihmal ve istismarın; reddetme, görmezden gelme, aşağılama, yalnız bırakma, tehdit etme, kıyaslama, ayrımcılık yapma ve çocuğu şiddete tanık etme alt başlıklarına dair amaç ve kazanımlar belirlenmiştir

Toplam 37 amaç ve 169 kazanım ile öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını desteklemeyi amaç edinen program için “Amaç ve Kazanımlar Uzman Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Form; uygun değil, kısmen uygun, uygun boyutlarından oluşan değerlendirme ölçütlerinden oluşmaktadır. Hazırlanan form program geliştirme ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanında iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların amaç ve kazanımların sayıca tamamını uygun gördükleri, bazılarının ise ifadesel düzeltme önerileri verdikleri görülmüştür. Amaç ve kazanımlar için önerilen düzeltmeler yapıp son hali verilmiştir

Programda yer alan etkinliklerin amacına hizmet etmesi için uygun amaç ve kazanımlar tercih edilmeye özen gösterilmiştir. Program oluşturulurken etkinliklerin büyük bir kısmı araştırmacı tarafından özgün bir şekilde oluşturulurken, “2” adet etkinlik “Pusulacık Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu”ndan alınarak yaş grubuna uygun bir şekilde yeniden yapılandırılmıştır.

Program taslak hali ile tez izleme komitesi üyeleri ile bir çocuk gelişimi ve eğitimi alan uzmanı ve bir de program geliştirme uzmanının görüşlerine sunulmuş, uzmanların önerileri

doğrultusunda son şeklini almıştır. Program, üç farklı gruba odak grup görüşmeleri şeklinde 9 hafta süreyle ilk 6 haftada üç oturum, son üç hafta 4'er gün ara vermek koşulu ile her toplantıda 3 oturum olmak üzere toplam 36 oturum şeklinde tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Programa ait özellikler aşağıda ayrıca belirtilmiştir.

- **Aktif katılımı sağlayıcıdır.** Program eğitim grubunda yer alan katılımcıların özellikleri göz önüne alınarak, bir ihtiyaç analizi doğrultusunda şekillenmiştir. Her katılımcıya hitap etmesi ve katılımcıların kendini rahat bir biçimde ifade etmesine fırsat sağlaması açısından farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmiştir. Mahkeme tekniği gibi katılımcıların tartışılacak konuyu gerçeğe yakın bir mahkeme ortamına taşıyarak tartışmaları, Türk hukuk sisteminde uygulanmayan halkın da karara jüri olarak katılması gibi farklı yolların denemesi ile aktif katılım teknikleri kullanılmıştır.
- **Çok duyulu deneyimler içerir.** Programda yer alan etkinlikler farklı duyuları harekete geçirecek nitelikte tasarlanmıştır. Programda, kısa videolara, yap-bozlara ve görsellere mümkün olduğunca yer verilerek programın birden fazla duyuya hitap etmesi sağlanmıştır.
- **Günlük yaşamla ilişki içerisindedir.** Programda yer alan etkinliklerinin yukarıda da vurgulandığı gibi günlük yaşamdan örneklerle ilişkilendirilmesine gayret edilmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının etkinlikleri okul deneyimi gözlemleri ve öğretmenlik uygulaması yaşantılardan hareketle yorumlamalarına olanak verilmiştir. Etkinliklerde tartışmaya açılan örnek olaylar yaşanma olasılığı olan örneklerden çok yaşanmış örneklerdir.
- **Duygusal ihmal ve istismar odaklıdır.** Program öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismar kavramlarını derinlemesine tanımlarına olanak sunabilecek niteliktedir. Duygusal ihmal ve istismarın türleri, nedenleri ve olası sonuçları üzerine, bilgi ve farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilmektedir.
- **Dengelidir.** Program duygusal ihmal ve istismarın her türüne dair öğrenmelere eşit oranda olanak tanıyacak bir yapıdadır. Aynı yöntem ve tekniklerin art arda ve sıklıkla yer almasından kaçınılarak yöntem, tekniklerin ve benzer etkinliklerin oturumlara dengeli bir şekilde dağılmasına özen gösterilmiştir. Program

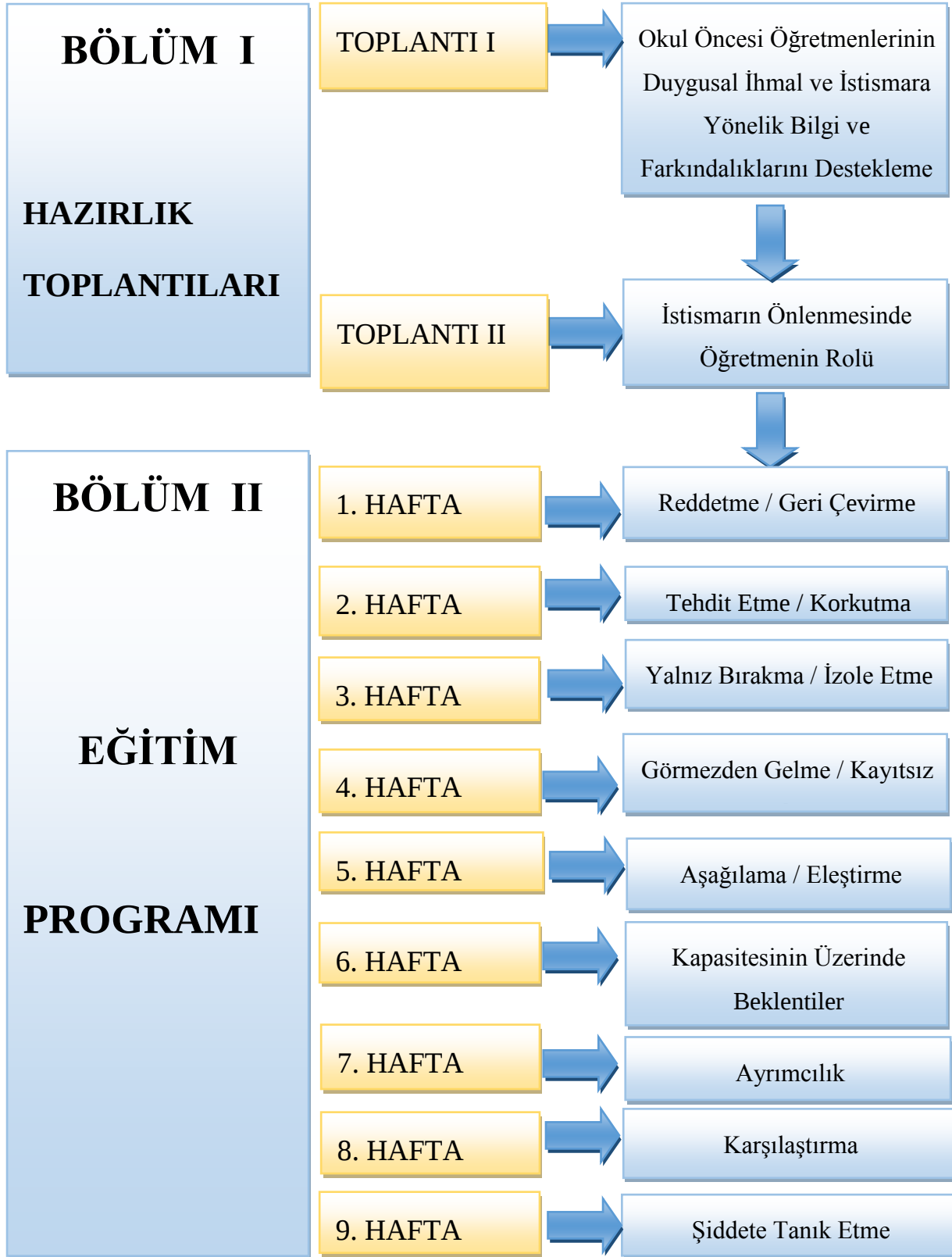
oluşturulurken, art arda drama etkinlikleri ya da tartişma etkinliklerine yer vermekten kaçınılmıştır.

Okul ncesi ğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı'nın Uygulanması

Okul ncesi ğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı'nın uygulanması için Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden gerekli izin alınmıştır (Ek 1).

Eğitim grubunu oluşturan katılımcılara program hakkında bilgiler verilmiştir. Grubun öncelikle ortak zamanları belirlenmiş ve üç odak gruba atama yapılmıştır. Her bir grup ile ayrı ayrı çalışma takvimi oluşturulmuştur. Bu takvim sonunda birkaç katılımcı belirlenen odak grubu dışındaki başka bir gruba geçmiştir. Çalışma takvimi oluşturulurken etkinlikler için gerekli olan eğitim ortamlarının uygunluğu da göz önüne alınmış, kimi etkinliklerde zorunlu ortam değişikliği yoluna gidilmiştir.

Yapılan tüm etkinlikler, video kaydı ve fotoğraflar ile kayıt altına alınmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında katılım yönünden gönüllülük esas alınarak, katılımcıların kendilerine yakın hissettikleri etkinliklerde ya da kendilerini rahat hissettikleri etkinliklerde rol almalarına olanak sağlanmıştır. Her bir oturum için belirlenen ortalama süre yaklaşık bir ders saati kadar yani 50 dakikadır. Eğitim alan gruptaki katılımcılara (odak gruplara) 16.10.2014 ile 18.12.2014 tarihleri arasında uygulanmış olan programın akış şeması şekil 4' deki gibidir;



Şekil 4.Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Akış Şeması

Ölçme Aracının Uygulanması

“Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı” eğitim alan grupta bulunan 60, eğitim almayan grupta bulunan 60 katılımcıya program başlamadan önce 14.10.2014 tarihinde ön test olarak uygulanmıştır. Katılımcıların ölçme araçlarını rahat cevaplandırabilmeleri için, cevaplama işlemi dikkatlerinin dağılmasına yol açabilecek uyaranlardan arındırılmış boş sınıflarda gerçekleştirilmiştir.

Program tamamlandıktan sonra 19.12.2015 tarihleri arasında eğitim alan grup ve eğitim almayan gruplardaki katılımcılara son test uygulamaları yapılmıştır. Son test uygulamasından dört hafta sonra 14-15-16.01.2015 tarihleri arasında ise kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Kalıcılık testi, ön test ve son testte katılımcılara uygulanan DİBFA’nın eğitim alan grupta bulunan katılımcılara tekrar uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

“Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)” uygulaması sonucunda toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak “SPSS 20” istatistik paket programı yardımıyla değerlendirilmiştir.

“Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)”nın geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla öncelikle kapsam geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla AFA yapılmıştır.

“Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)”nın güvenirliği Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı yardımıyla incelenmiştir.

“Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı’nın” etkililiğini test etmek için kullanılacak istatistiksel tekniğe karar vermek için öncelikle normallik dağılımlarına bakılmış, bu amaçla çarpıklık-basıklık değerleri ve normal dağılım eğrisine sahip histogram grafikleri çizilmiştir (Büyüköztürk, 2009). “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)” eğitim almayan gruba ait ön test-son test ve eğitim alan gruba ait ön test-son test-kalıcılık puanları için hesaplanan çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde, eğitim almayan grup için çarpıklık değerlerinin -1,105 ile -932 aralığında,

basıklık değerlerinin ise ,862 ile ,360 aralığında, eğitim grubu için çarpıklık değerlerinin-1,114 ile -1,358 aralığında, basıklık değerlerinin ,378, ile 1489 aralığında, kalıcılık testi için çarpıklık değerinin -873, basıklık değerinin ,107 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerlerin sınır değer olan -2 - +2 aralığında olması, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Çarpıklık basıklık değerleri temel alınarak dağılımın normal olması varsayımıyla parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Eğitim alan ve almayan grupların "Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)"ndan aldıkları ön test puanlarının farklı olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Eğitim almayan gruptan elde edilen ön test ve son test puanlarının farklı olup olmadığı ve eğitim alan gruptan elde edilen ön test ve son test puanlarının farklı olup olmadığının belirlenmesi için "kovaryans analizi (ANCOVA) planlanmıştır. Fakat yapılan istatistiksel işlemler sonucu regresyon eğim eşitlikleri varsayımı sağlanmasına rağmen, varyansların homojenliği varsayımı Levene testleri ile sağlanamadığı için kullanılamamıştır. Bu nedenle ön test puanlarının son testteki etkisini kontrol etmek için son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak "fark puanı" hesaplanmıştır. Hesaplanan fark puanları t testi ile karşılaştırılmıştır.

Eğitim alan grupta bulunan katılımcıların ön test, son test ve kalıcılık testinde elde ettiği puanları izlemek için ikili karşılaştırmaları sunmak için ilişkili örneklem t testi uygulanmış, çoklu karşılaştırmalarla bulguları istatistiksel anlamda desteklemek için Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. Bu teknik iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2002). Analiz işlemi gerçekleştirilmeden önce ön koşul olan varyansların homojenliği varsayımı kontrol edilmiş ve varsayımın sağlanmaması nedeniyle epsilon değerlerine göre serbestlik derecesinde düzeltme yapılmış ANOVA F değerleri kullanılmıştır. Epsilon değerleri incelenmiş, epsilon değerlerinin 0, 75'ten küçük olduğu görülmüştür [$\epsilon < 0,75$]. Bu çıkarımdan hareketle ANOVA tablosunda Bonferroni çoklu karşılaştırma testleri ile Greenhouse-Geisser düzeltme sonuçlarına yer verilmiştir (Can, 2014).

BÖLÜM V

BULGULAR ve YORUM

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı'nın etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgular;

- Eğitim alan ve eğitim almayan gruptaki katılımcıların Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)'dan elde ettikleri ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanları ile gerçekleştirilen "t Testi" sonuçlarına ilişkin bulgular; Tablo 6 ile Tablo 10 arasında, "ANOVA" sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12 de yer almaktadır.

Eğitim Alan ve Eğitim Almayan Gruplarda Bulunan Katılımcıların Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA) Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını desteklemek amacıyla hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı"nın uygulamasından önce eğitim alan ve almayan grupların "Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)"dan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Eğitim alan ve eğitim almayan grupların ön test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi, birbirinden bağımsız iki grubun veya örneklemin bir bağımlı değişkene ait ortalamalarının karşılaştırılarak, aralarında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemede kullanılan parametrik bir istatistiksel tekniktir (Ekiz, 2009).

Tablo 6. Katılımcıların "DİBFA" Ön Test Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Reddetme ve Görmezden Gelme	Eğitim Alan	60	6,42	,512	118	1,351	,179
	Eğitim Almayan	60	6,25	,856			
Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık etme	Eğitim Alan	60	6,33	,508	118	1,916	,058
	Eğitim Almayan	60	6,08	,890			
Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme	Eğitim Alan	60	5,85	,508	118	-,263	,793
	Eğitim Almayan	60	5,89	,841			
Karşılaştırma ve Ayrımcılık	Eğitim Alan	60	6,03	,574	118	1,254	,212
	Eğitim Almayan	60	5,87	,829			
DİBFA Toplam	Eğitim Alan	60	6,15	,344	118	1,447	,151
	Eğitim Almayan	60	6,01	,638			

p>,05

Tablo 6 incelendiğinde, eğitim alan ve eğitim almayan gruplarda bulunan katılımcıların "DİBFA"nın RGG alt boyutu [$t(118)=1,351, p>,05$], AŞTE alt boyutu [$t(118)=1,916, p>,05$], YABTE alt boyutu [$t(118)=-,263, p>,05$], KAY alt boyutu [$t(118)=1,254, p>,05$] ve DİBFA toplamından [$t(118)=1,447, p>,05$] aldıkları puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Eğitim alan ve eğitim almayan gruplarda bulunan katılımcıların "DİBFA" toplamı ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları incelendiğinde, eğitim alan ve almayan gruplarda bulunan katılımcıların, almış oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın sonuçlar vermesi sebebiyle "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitimi Programı" uygulanmadan önce birbirine benzer özellikler taşıdıkları söylenebilir. Kontrollü ön test ve son test modelli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998). Deney (eğitim alan) ve kontrol (eğitim almayan) gruplarının ön test puanlarının birbirine yakın olması eğitim programının etkililiği açısından önem arz etmektedir.

Ön test çalışması öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını belirlemektedir. Çalışmada öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve farkındalık düzeyleri hakkında bir yorum getirmek amaçlanmadığından düzeyin düşük ya da yüksek olduğuna dair bir ifadeye yer verilmemektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitimi Programının Etkisine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını desteklemek amacıyla hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitimi Programı"nın uygulamasından sonra eğitim alan grupta bulunan katılımcıların "DİBFA" dan elde edilen ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Etkililik yönündeki bulgulara ilişkin yorumlar, tablo ve şekillerden sonra bir bütün içerisinde verilecektir.

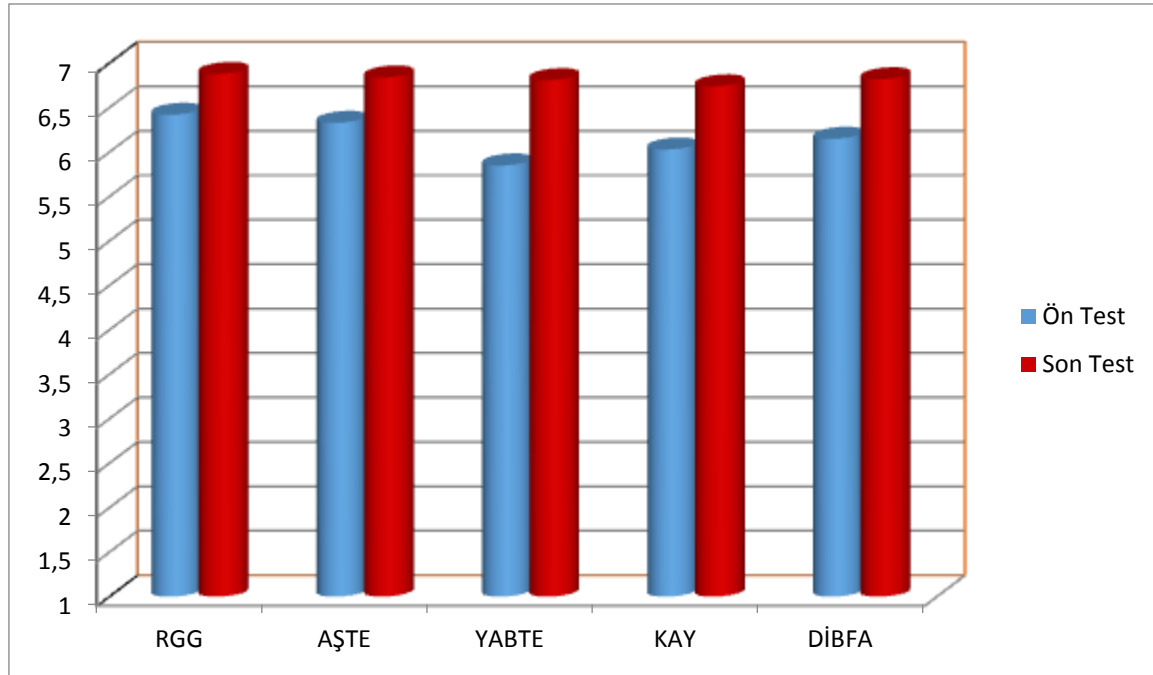
Eğitim alan gruba ait ön test puanları ile son test puanlarının farklı olup olmadığı ilişkili örneklemler t testi ile incelenmiştir. İlişkili rneklemler için t testi (bağımlı t testi), bir gruba belirli aralıklarla uygulanan testlerin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemeye çalışan parametrik bir istatistiksel tekniktir (Ekiz, 2009).

Tablo 7. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının" DİBFA" Ön test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Reddetme ve Görmezden Gelme	Ön test	60	6,42	,512	59	-7,165	,000
	Son test	60	6,88	,174			
Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık etme	Ön test	60	6,33	,508	59	-7,123	,000
	Son test	60	6,84	,188			
Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme	Ön test	60	5,85	,508	59	-14,710	,000
	Son test	60	6,81	,178			
Karşılaştırma ve Ayrımcılık	Ön test	60	6,03	,574	59	-8,423	,000
	Son test	60	6,74	,292			
DİBFA Toplam	Ön test	60	6,15	,344	59	-13,727	,000
	Son test	60	6,82	,173			

p<,001

Tablo 7 incelendiğinde, eğitim alan grupta bulunan katılımcıların "DİBFA"nın RGG alt boyutu [$t(59) = -7,165$ $p < ,001$], AŞTE alt boyutu [$t(59) = -7,123$ $p < ,001$], YABTE alt boyutu [$t(59) = -14,710$ $p < ,001$], KAY alt boyutu [$t(59) = -8,423$ $p < ,001$] ve DİBFA toplamından [$t(59) = -13,727$ $p < ,001$] aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.



Şekil 5. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının " DİBFA" Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

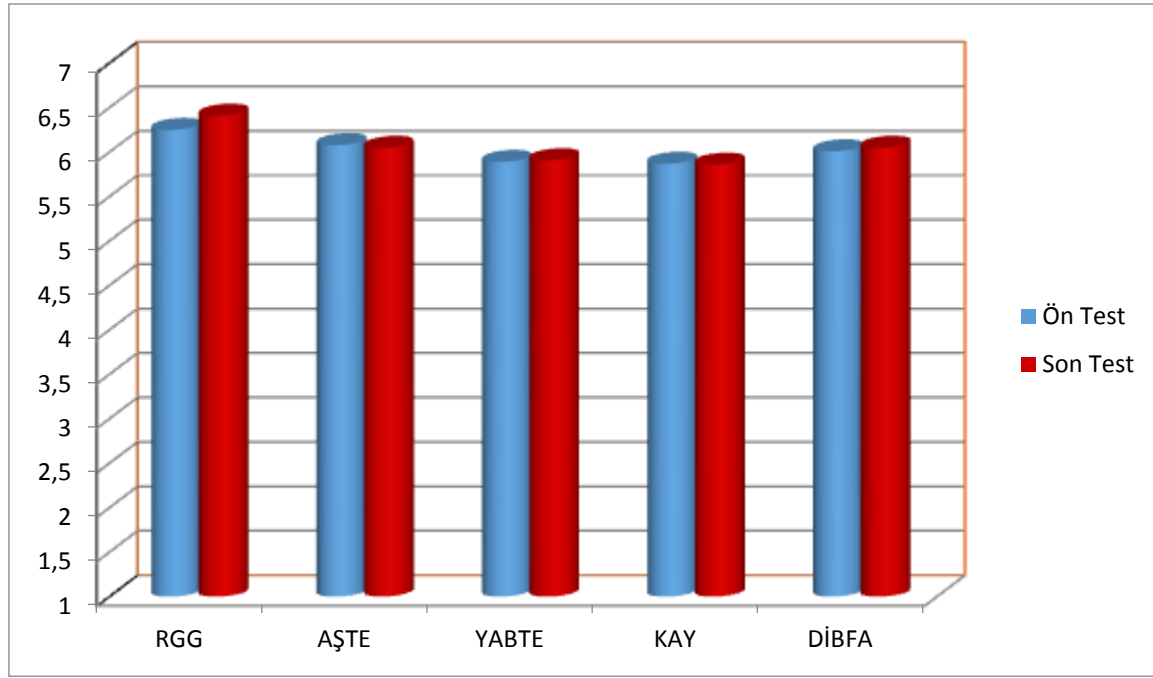
Tablo 7 ve Şekil 5 incelendiğinde eğitim alan grupta bulunan katılımcıların "DİBFA" toplamı ve alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın son test uygulaması yönünde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Eğitime Katılmayan Öğretmen Adaylarının "DİBFA" Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Reddetme ve Görmezden Gelme	Ön test	60	6,25	,856	59	-1,703	,094
	Son test	60	6,41	,474			
Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık etme	Ön test	60	6,08	,890	59	,258	,798
	Son test	60	6,05	,787			
Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme	Ön test	60	5,89	,841	59	-,146	,884
	Son test	60	5,91	,897			
Karşılaştırma ve Ayrımcılık	Ön test	60	5,87	,829	59	,133	,895
	Son test	60	5,86	,863			
DİBFA Toplam	Ön test	60	6,01	,638	59	-,398	,692
	Son test	60	6,05	,528			

p>,05

Tablo 8 incelendiğinde eğitim almayan grupta bulunan katılımcıların "DİBFA"nın RGG alt boyutu [$t(59)=-1,703, p>,05$], AŞTE alt boyutu [$t(59)=,258, p>,05$], YABTE alt boyutu [$t(59)=-,146, p>,05$], KAY alt boyutu [$t(59)=,133, p>,05$] ve DİBFA toplamından [$t(59)=-,398, p>,05$] aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.



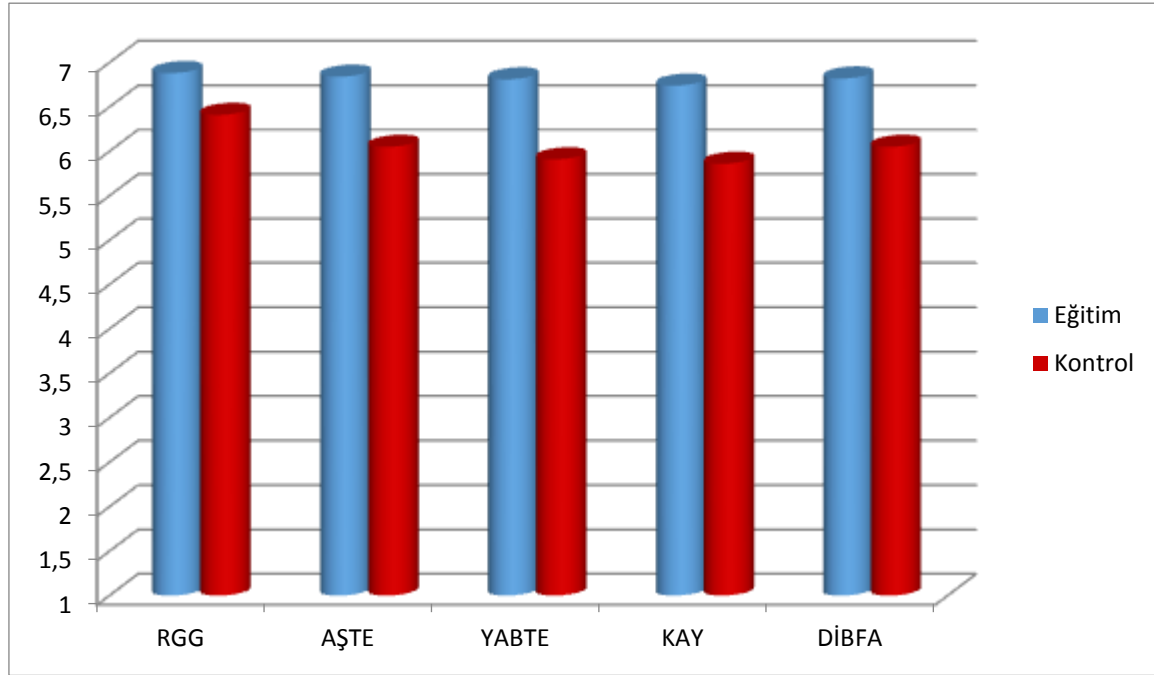
Şekil 6. Eğitime Katılmayan Öğretmen Adaylarının "DİBFA" Ön Test- Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 9. Katılımcıların "DİBFA" Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Fark Ort.	SS	sd	t	p
Reddetme ve Görmezden Gelme	Eğitim Alan	60	0,46	,498	101,346	2,479	,015**
	Eğitim Almayan	60	0,16	,766			
Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık etme	Eğitim Alan	60	0,51	,504	118	3,680	,000*
	Eğitim Almayan	60	-0,33	1,002			
Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme	Eğitim Alan	60	,958	,504	84,479	6,195	,000*
	Eğitim Almayan	60	,020	1,059			
Karşılaştırma ve Ayrımcılık	Eğitim Alan	60	,710	,652	118	5,525	,000*
	Eğitim Almayan	60	-,013	,776			
DİBFA Toplam	Eğitim Alan	60	,669	,377	94,110	6,492	,000*
	Eğitim Almayan	60	,033	,657			

*p<,001 **p<,05

Tablo 9 incelendiğinde eğitim alan grup ve eğitim almayan grupta bulunan katılımcıların RGG alt boyutu [$t(101,346)=2,479, p<.05$], AŞTE alt boyutu [$t(118)=3,680, p<.001$], YABTE alt boyutu [$t(84,479)=-6,195, p<.001$], KAY alt boyutu [$t(118)=5,525, p<.001$] ve DİBFA toplamından [$t(94,110)=6,492, p<.001$] aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar eğitim alan grubunun lehine bir sonuçtur.



Şekil 7. Katılımcıların "DİBFA" Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 9 ve Şekil 7 incelendiğinde eğitim alan grupta bulunan katılımcıların "DİBFA" toplamı ve alt boyutlarının eğitim almayan gruba göre ortalama puanlarının yüksek olması ve aradaki farkın ölçeğin toplamında ve alt boyutlarında anlamlı olması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim alan gruptaki katılımcıların, eğitim almayan gruptaki katılımcılara göre daha yüksek puanlar aldığı yönündedir.

Bu sonuçlara göre "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitimi Programı'nın" katılımcıların duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını desteklediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçların ulaşıldığı kimi çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan ilkinde Hebert, Lavoie, Piche ve Poitras (2001) Kanada'da birinci ve üçüncü sınıflar arasındaki toplamda 133 çocuğa uyguladıkları cinsel istismardan korunma programı

sonuçlarına göre önleme programına katılan çocukların katılmayanlara göre kendilerini istismardan koruma konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip oldukları görülmüştür.

Ko ve Merith (2001) lise öğrencilerine uyguladıkları okul temelli istismarın önlenmesi programına katılan öğrencilerin istismara yönelik bilgi düzeylerinde gözle görülür bir artış olduğu sonucu paylaşılmıştır.

Peterson, Tremblay, Ewigman ve Saldana (2003) uyguladıkları program sonrasında katılımcıların vurmayı ve çocuğa karşı öfke, şiddet eğilimlerini azalttıklarını, çocukları hakkında tehlikeli ve gerçek olmayan inanışlara dair kanaatlerini azalttıklarını, yeteneklerini geliştirip ölçülü disiplin kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu tespitler, bu tür müdahalelerin hem bilişsel (inanışlar) hem de davranışsal (dayak ve şiddet) olarak etkilendiğini göstermiştir.

Campbell ve Wigglesworth (2005) ise çalışmalarında öğretmenlerin ilgili beceri ile donatılırsa istismarın belirlenmesindeki görevlerini düzgün yapabileceklerini ifade etmiştir. Verilen hizmet içi eğitim ile birlikte kimi eksiklere rağmen yine de öğretmenlerin çocuk istismarı belirtilerine yönelik bilgileri yönünden iyi sonuçlandığından bahsetmişler ve bu eğitimlerin önemine değinmişlerdir.

Walsh ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada (2005), öğretmenlerin %93'nün istismara dair eğitim aldıklarını bu eğitim sonucunda öğretmenlerin ihmal ve istismarı tanımlama konusunda kendilerine tam olarak güvenmeseler de bildirim konusunda duyarlı davrandıkları sonucuna değindikleri çalışmalarıdır.

Önleme programlarının etkisi üzerine eleştirel yaklaşan bir çalışmada ise tam tersi olarak MacMillan vd. (2005) önleme programlarının olumlu sonuçları olsa da ailede fiziksel istismar, ihmal ve suç işlemede çok etkili olmadığı görüşünü paylaşmışlardır. Bu görüş, çalışmamız sonuçlarıyla ayrışmaktadır.

Sarı'nın (2010) uyguladığı eğitim programı sonunda deney grubu istismar potansiyel puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna vardığı çalışmasıdır. Bu sonuç uygulanan eğitim programının etkiliği olduğu yönünde açıklanmıştır.

Çocuk istismarı ve şiddet eğilimleri olasılığının önemli derecede azaldığını ve bu eğitimlerin çocuklara ciddi anlamda yararlı olduğunu dile getirmiştir. Çeçen-Eroğul ve Hasırcı (2013), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine uyguladıkları cinsel istismarı

önleme psiko-eğitim programının etkili olduğunu araştırmaya katılan çocukların katılmayan çocuklara oranla ölçme aracından daha yüksek puanlar aldığı sonucuyla desteklemiştir.

Uçar (2014), araştırmasının sonucunda bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan eğitim programının katılımcılara cinsel istismarı önleme beceresi kazandırma konusunda etkili olduğu sonucunu paylaşmıştır.

Benzer çalışmalardaki bulgular, “DİBFA” ve alt boyutlarından elde edilen puanların eğitim öncesinden, eğitim sonrasına olumlu bir değişim gözlemlendiği yani programın etkili olduğu bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Programda yer alan tartışma tekniklerinden mahkeme tekniği ve Sokrat semineri teknikleri kullanılarak yapılan etkinliklere öğretmen adaylarının katılım düzeyinin yüksek olması ve sözlü dönütleri programın etkili olmasında büyük bir paya sahip olduğunu göstermektedir. Yine programın temel özelliklerinden, etkinliklerin dengeli dağıtılmış olması adayların programa aktif katılmalarına ve çalışmanın etkili olmasına da olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Eğitim almayan gruptaki katılımcıların ön test ve son test puanları arasında gözle görülür bir farklılığın olmaması da beklenen sonuçlardan biridir. Eğitim almayan gruptaki katılımcıların lisans öğrenimlerinde deneysel çalışmayla eş zamanlı olarak istismara dair bir eğitim ya da bilgilendirme almamış olmaları sonuç üzerinde etkili olmuştur.

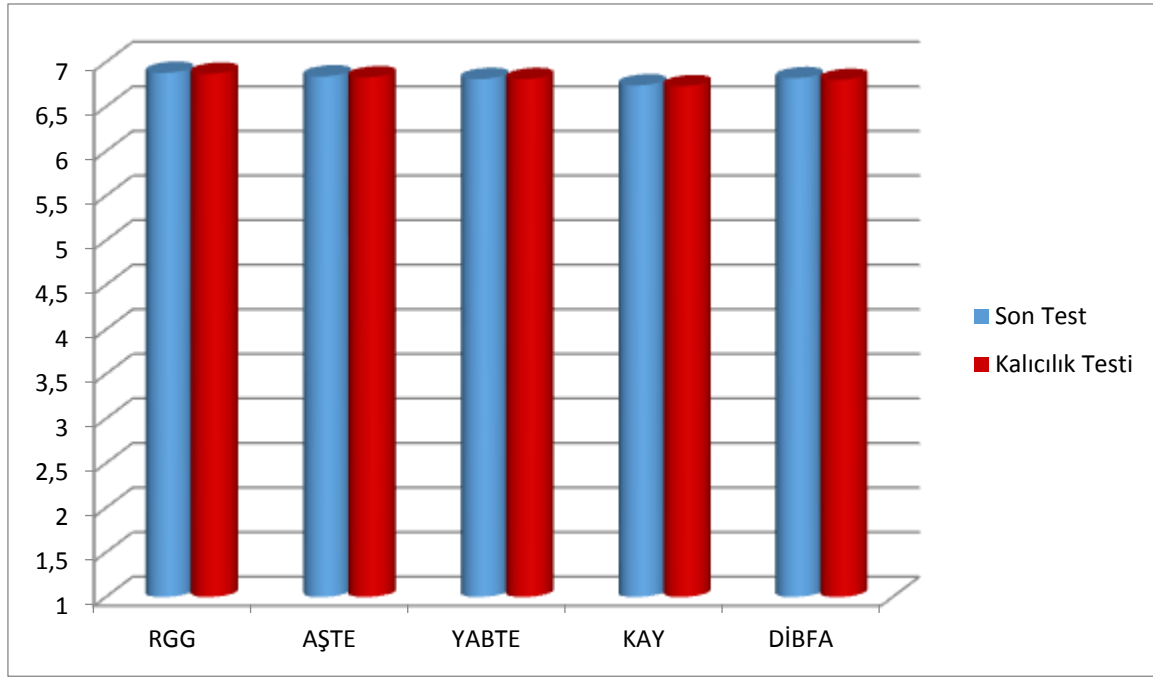
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Etkisinin Kalıcılığına İlişkin Bulgular

Tablo 10. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının " DİBFA" Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Reddetme ve Görmezden Gelme	Son test	60	6,88	,174	59	1,125	,265
	Kalıcılık	60	6,87	,171			
Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık Etme	Son test	60	6,84	,188	59	,905	,369
	Kalıcılık	60	6,83	,216			
Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme	Son test	60	6,81	,178	59	,173	,864
	Kalıcılık	60	6,81	,188			
Karşılaştırma ve Ayrımcılık	Son test	60	6,74	,292	59	,565	,574
	Kalıcılık	60	6,73	,278			
DİBFA Toplam	Son test	60	6,82	,173	59	1,145	,257
	Kalıcılık	60	6,80	,160			

p>,05

Tablo 9 incelendiğinde, eğitim alan grupta yer alan katılımcıların "DİBFA"nın RGG alt boyutu [$t(59)=1,125, p>,05$], AŞTE alt boyutu [$t(59)=,905, p>,05$], YABTE alt boyutu [$t(59)=,173, p>,05$], KAY alt boyutu [$t(59)=,565, p>,05$] ve toplamından [$t(59)=1,145, p>,05$] aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.



Şekil 8. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının " DİBFA" Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 10 ve Şekil 8'deki sonuçlar yapılan deneysel işlemin kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede son test yapıldıktan 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonucuna göre, eğitim alan gruptaki katılımcılara uygulanan "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı"nın etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılabilir. Alan yazında istismara yönelik bilgilendirme eğitiminin kalıcılığına dair çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Leventhal (2001), önleme yöntemlerinin etkililiği üzerine yaptığı çalışmada, ev ziyaretlerini de içeren ebeveynin bilgilendirildiği programların aileler için faydalı olduğunu ve bu etkinin yıllarca sürdüğünü belirtmiştir. Martine vd. (2001) uyguladıkları cinsel istismarı önleme programının kalıcı olduğu sonucunu paylaşmışlardır. Çeçen-Eroğul ve Hasırcı (2013) deneysel uygulamadan 8 hafta sonra yaptıkları izleme sonuçlarına göre ortaya çıkan değişimin devam ettiğini

paylaşmıştır. Örnek çalışmalarda sunulan sonuçların, deneysel çalışmanın kalıcı olduğu bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Programda işlenen örneklerin, günlük yaşamdan seçilmesi katılımcılarda hedeflenen bilgi ve farkındalık düzeyindeki artışın zaman geçse bile yerleşmiş olmasında etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Etkisi ve Kalıcılığına İlişkin ANOVA Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Aşağıda eğitim alan grupta bulunan katılımcıların DİBFA'dan elde ettikleri ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki ilişkinin çoklu incelenmesi için t testi sonuçlarını desteklemek amacıyla daha kuvvetli bir istatistik tekniği olan Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının Ön Test, Son Test, Kalıcılık Puan Dağılımları

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS
RGG	Ön test	60	6,42	,512
	Son test	60	6,88	,174
	Kalıcılık	60	6,87	,171
AŞTE	Ön test	60	6,33	,508
	Son test	60	6,84	,188
	Kalıcılık	60	6,83	,216
YABTE	Ön test	60	5,85	,508
	Son test	60	6,81	,178
	Kalıcılık	60	6,81	,188
KAY	Ön test	60	6,03	,574
	Son test	60	6,74	,292
	Kalıcılık	60	6,73	,278
DİBFA Toplam	Ön test	60	6,15	,344
	Son test	60	6,82	,173
	Kalıcılık	60	6,80	,167

Tablo 12. Eğitime Katılan Öğretmen Adaylarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark*
RGG	Denekler arası	8,548	59	,145			
	Ölçüm	8,286	1,036	7,998	46,726	,000	2-1, 3-1
	Hata	10,463	61,127	,171			
	Toplam	27,297	121,163				
AŞTE	Denekler arası	8,014	59	,136			
	Ölçüm	10,171	1,071	9,496	49,434	,000	2-1,3-1
	Hata	12,140	63,193	,192			
	Toplam	30,325	123,264				
YABTE	Denekler arası	8,121	59	,138			
	Ölçüm	36,609	1,119	32,722	194,158	,000	2-1,3-1
	Hata	11,125	66,008	,169			
	Toplam	55,855	126,127				
KAY	Denekler arası	11,901	59	,202			
	Ölçüm	19,657	1,235	15,922	67,441	,000	2-1,3-1
	Hata	17,197	72,839	,236			
	Toplam	48,755	133,074				
TOPLAM	Denekler arası	4,744	59	0,080			
	Ölçüm	17,583	1,080	16,283	187,040	,000	2-1,3-1
	Hata	5,546	63,711	0,047			
	Toplam	27,873	123,791				

*1= Öntest, 2= Son test, 3= Kalıcılık Testi

Tablo 12 incelendiğinde eğitim alan gruptaki katılımcıların RGG alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=46,726$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi test puan ortalamalarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına bakıldığında ise eğitim alan grubun ön test-son test puan ortalamaları ve ön test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

AŞTE alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=49,434$; $p<0,05$). Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre eğitim alan grubun ön test-son test puan ortalamaları ve ön test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

YABTE alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=194,158$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi test puanlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına bakıldığında eğitim alan grubun ön test-son test puan ortalamaları ve ön test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında ise istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

KAY alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=67,441$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi test puan ortalamalarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına bakıldığında ise eğitim alan grubun ön test-son test puan ortalamaları ve ön test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ölçeğin bütünü için de eğitim alan grubun ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=187,040$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi test puanlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına bakıldığında eğitim alan grubun ön test-son test puan

ortalamaları ve ön test-kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Eğitim alan gruba ait ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamalarına ilişkin yapılan Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA testi sonucunda üç ölçüm puanının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir. Ayrıca bu farklılığın ön test-son test ve ön test- kalıcılık puan ortalamalarından kaynaklanması beklenen bir sonuçtur. Çünkü bu durum Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı'nın etkili olduğunun ve bu etkinin de kalıcı olduğunun göstergesidir. Buna göre, ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ait yukarıdaki bulgular dikkate alındığında “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı'nın” etkili ve kalıcı olduğu bulgusu desteklenmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarının desteklenmesi için oluşturulan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı”nın etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma grubunu, 2014-2015 akademik yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.’da öğrenimlerine devam eden eğitim alan grup için 60, eğitim almayan grup için 60 olmak üzere toplam 120 öğretmenin adayı oluşturmuştur. Eğitim alan ve eğitim almayan gruplardaki katılımcılar belirlenirken ölçme aracına yanıt veren 153 katılımcıdan ön test puan ortalamalarına göre grupların birbirine yakın özellikte olmasına özen gösterilmiştir.

Ön test, son test, kalıcılık kontrol odaklı deneysel modelin kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi için “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı”, kullanılmıştır. Araç farklı zamanlarda ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri yapılmış sonuçları aşağıda verilmiştir.

Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar

“Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)” için uzman görüşleri incelendiğinde, uzmanların testte yer alan tüm maddeler için kimi ifadesel düzeltmeler sonucunda "uygun" ifadesini kullandıkları görülmüştür. Tez izleme üyeleri ile birlikte dokuz uzmandan alınan görüşler doğrultusunda, testte yer alan maddelerin uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

“Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)” KMO ve Bartlett Küresellik Testi analizi sonuçları incelendiğinde, KMO değerinin ,70, Bartlett Küresellik Testi sonucunun da ($p<,05$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin de faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

“Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)” nın geçerlik çalışması için aracında bulunan madde sayısı göz önüne alınarak AFA için 153 öğretmen adayıyla çalışılmıştır.

AFA sonuçlarına göre başlangıçta 45 madde ile 5 faktör altında toplanan ölçme aracından yük değeri 0.30'un altında kalan maddelerin atılması sonucu ölçme aracının 38 madde ile 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktörlere ait öz değerlerin ilk faktör için 5,73, ikinci faktör için, 3,37, üçüncü faktör için, 3,24 dördüncü faktör için 3,01 beşinci faktör için (bu faktör geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucu ölçme aracından çıkarılmıştır) 2,95 olduğu görülmektedir.

Birinci faktörün açıkladığı varyans %13,65, ikinci faktörün açıkladığı varyans %8,03, üçüncü faktörün açıkladığı varyans % 7,73 ve dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranı ise %7,17 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme aracının toplam faktör boyutlarının varyans oranı ise %36,58 olarak hesaplanmıştır. Rotasyon işlemi sonucunda yük değerlerinin; ilk faktörde ,313-,726 arasında değiştiği, ikinci faktörde ,383 ,892 arasında üçüncü faktörde ,332-, 719 arasında değiştiği, dördüncü faktörde ,325- ,746 arasında değiştiği görülmüştür.

“Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)” için güvenirlik analizi yapılmış birinci faktör için Reddetme ve Görmezden Gelme alt boyutu, ikinci faktör için Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık Etme alt boyutu, üçüncü faktör için Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme, dördüncü faktör için ise Kıyaslama ve Ayrımcılık Yapma

alt boyutu isimleri tercih edilmiştir. Bu adlandırma işlemleri faktörlerde yer alan maddelerin duygusal istismarın hangi türüyle ilişkili olduğuna bakılarak yapılmıştır. Ölçme aracının iç tutarlılık anlamında güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır

Dokuz maddelik Reddetme ve Görmezden Gelme alt boyutunun madde toplam korelasyonlarının 0,62 ile 0,69 arasında değiştiği gözlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılığı ise 0,675 olarak bulunmuştur.

Dokuz maddelik Aşağılama ve Çocuğu Şiddete Tanık Etme alt boyutunun madde toplam korelasyonlarının 0,55 ile 0,64 arasında değiştiği gözlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılığı ise 0,637 olarak bulunmuştur. On maddeden oluşan Yalnız Bırakma ve Tehdit Etme alt boyutunun madde toplam korelasyonlarının 0,54 ile 0,61 arasında değiştiği gözlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılığı ise 0,603 olarak bulunmuştur. On maddelik Karşılaştırma ve Ayrımcılık Yapma alt boyutunun madde toplam korelasyonlarının 0,67 ile 0,72 arasında değiştiği gözlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılığı ise 0,716 olarak bulunmuştur. Tüm ölçeğin alfası incelendiğinde değerin ,826 ile yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)'dan Elde edilen Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçları

Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik duygusal ihmal ve istismar konusundaki bilgi ve farkındalıklarına destek eğitim programının etkisinin incelenmesi için yapılan çalışmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Eğitim alan ve almayan gruplarda bulunan katılımcıların "DİBFA"nın RGG alt boyutu [$t(118)=1,351, p>,05$], AŞTE alt boyutu [$t(118)=1,916, p>,05$], YABTE alt boyutu [$t(118)=-,263, p>,05$], KAY alt boyutu [$t(118)=1,254, p>,05$] ve DİBFA Toplamından [$t(118)=1,447, p>,05$] aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Eğitim alan grupta bulunan katılımcıların "DİBFA"nın RGG alt boyutu [$t(59)=-7,165, p<,001$], AŞTE alt boyutu [$t(59)=-7,123, p<,001$], YABTE alt boyutu [$t(59)=-14,710, p<,001$], KAY alt boyutu [$t(59)=-8,423, p<,001$] ve DİBFA toplamından [$t(59)=-$

13,727, $p < .001$] aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Eğitim almayan grupta bulunan katılımcıların "DİBFA"nın RGG alt boyutu [$t(59) = -1,703, p > .05$], AŞTE alt boyutu [$t(59) = .258, p > .05$], YABTE alt boyutu [$t(59) = -.146, p > .05$], KAY alt boyutu [$t(59) = .133, p > .05$] ve DİBFA toplamından [$t(59) = -.398, p > .05$] aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Eğitim alan ve almayan gruplarda bulunan katılımcıların "DİBFA"nın RGG alt boyutu [$t(118) = 7,152, p < .001$], AŞTE alt boyutu [$t(118) = 7,636, p < .001$], YABTE alt boyutu [$t(118) = 7,659, p < .001$], KAY alt boyutu [$t(118) = 7,532, p < .001$] ve DİBFA toplamından [$t(118) = 10,730, p < .001$] aldıkları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Eğitim alan grupta bulunan katılımcıların "DİBFA"nın RGG alt boyutu [$t(59) = 1,125, p > .05$], AŞTE alt boyutu [$t(59) = .905, p > .05$], YABTE alt boyutu [$t(59) = .173, p > .05$], KAY alt boyutu [$t(59) = .565, p > .05$] ve DİBFA toplamından [$t(59) = 1,145, p > .05$] aldıkları son test- kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının çoklu karşılaştırmaları için ANOVA sonuçları ise şu şekildedir;

Eğitim alan grupta bulunan katılımcıların RGG alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F = 46,726$; $p < .05$). Bu farklılığın hangi test puanlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına bakıldığında ise eğitim alan grubun ön test-son test puanları ve ön test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

AŞTE alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F = 49,434$; $p < .05$). Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre eğitim alan grubun ön test-son test puan ortalamaları ve ön test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son

test-kalıcılık puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

YABTE alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=194,158$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi test puanlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına bakıldığında eğitim alan grubun ön test-son test puan ortalamaları ve ön test-kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

KAY alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=67,441$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi test puanlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına bakıldığında ise eğitim alan grubun ön test-son test puan ortalamaları ve ön test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son test-kalıcılık puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Ölçeğin bütünü için eğitim alan grubun ön test, son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=187,040$; $p<0,05$). Bu farklılığın hangi test puanlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına bakıldığında eğitim alan grubun ön test-son test puan ortalamaları ve ön test-kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Son test-kalıcılık puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Sonuç olarak Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Duygusal İhmal ve İstismar Konusundaki Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı'nın etkisini incelemek için yapılan çalışmada eğitim alan grupta bulunan katılımcıların program sonunda eğitim almayan gruptaki katılımcılara göre bilgi ve farkındalık düzeylerinde bir artış olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, eğitim alan gruba uygulanan programın etkiliği olduğunu göstermektedir. Eğitim alan gruba son testten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına göre de programın etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarının eğitim programı ile desteklenebileceğini ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara karşı daha bilinçli olmaları erken yaşlarda istismarın önlenmesi için önemli bir adım olacaktır. Bu doğrultuda, araştırmacılara, eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı MEB’ da görev yapan öğretmenlere de uygulanabilir.
- “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı (DİBFA)” dan elde edilen puanlar ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, iş doyumu, yaşam doyumu gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı’ndan hareketle diğer istismar türlerine dönük programlar geliştirilebilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı tanıtılarak okul öncesi öğretmen adayları ve yanı sıra diğer öğretmenlik alanlarına da programın uygulanmasının yaygınlaştırılması ve bunun bir ders kapsamında verilmesi sağlanabilir.
- Deney, kontrol gruplu ön test, son test, kalıcılık çalışma deseni şeklinde tasarlanan çalışma tek denek gruplu desen şeklinde yeniden uygulanabilir.
- Duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıkları desteklemede medyadan yararlanılarak, daha geniş kitlelere ulaşılabilir.
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı ebeveynler için düzenlemesi yapılarak eğitimin ebeveynler üzerindeki etkisi incelenebilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere kazandırılması hedeflenen duygusal ihmal ve istismara dönük bilgi ve farkındalıkların desteklenmesini sağlamak amacıyla Milli Eğitim İl Müdürlükleri ile işbirliği içerisinde yerel ya da ulusal düzeyde öğretmenlerin de aktif olarak paylaşımında bulunabileceği konferans, forum, panel, sempozyum gibi akademik faaliyetler yürütülebilir.
- Öğretmenler ebeveynlerin duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını desteklemek için yazılı materyaller hazırlayıp, bu materyalleri ebeveynlerle paylaşabilirler.
- Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim kapsamında program uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, N. V. (2004). *Ne kadar farkındayım. Gestalt terapi*. (2.Baskı). Ankara: Babil.
- Akduman, G. G. (2010). Okulöncesi dönem çocuğu olan annelerin uyguladıkları disiplin yöntemlerinin çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 38-49
- Akgiray, A. (2007). Çocuk istismarı: 8-10 yaş çocuklarda istismarı önleme yöntemleri. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aksel, Ş., ve Yılmaz Irmak, T. (2005). Review of child abuse and neglect literature in Turkey. *Xth ISPCAN European Regional Conference on Child Abuse and Neglect*, 11-14 September, Berlin, Germany.
- Aluede, O. (2004). Psychological Maltreatment of Students: A Form of Child Abuse and School Violence. *Kamla-Raj, J. Hum. Ecol.*, 16(4): 265-270
- Avcı, N., Güneyli, A. & Koran, N. (2011). 7-12 yaş düzeyine uygun yazınsal kitapların çocuğun katılım ve dinlenilme hakkı açısından değerlendirilmesi. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunuldu, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın Demirağ,S., Gemalmaz A, Erel, Ö. & Demirağ, F. (2010). Çocuk istismarı – 1: Türkiye’de çocuk olmak: yasalar ne kadar koruyor?*Aile Hekimliği Dergisi*, No:5
- Babaroğlu, A.(2013).*Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı*. (2.Baskı). Ankara: Vize.
- Baker, A. J. L. (2009). Adult recall of psychological maltreatment: Definitional strategies and challenges. *Children and Youth Services Review*, 31, 207–214.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma. yöntem, teknik ve ilkeler*. (6.Baskı). Ankara: Pegem A.

- Ba-Saddik, A.,& Hattab, A.S. (2012). Emotional abuse towards children by school teachers in Aden Governorate, Yemen: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 12: 647
- Baş, Ö.,& Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 230-243.
- Başar, H (2015). Sosyal bilimlerde likert yanılgıları. 07.02.2015 tarihinde yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/yazilar/Likert.doc adersinden erişilmiştir.
- Bayraktar, N.(1990). Defining Subcategories of Psychological Maltreatment. Yüksek lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Benbenishty, R.,Zeira, A. & Astor, R.A. (2002). Children's report of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect*, 26: 763-782
- Benice, A. (2013). Çocuğun duygusal istismarı. *Eğitimde Yeni Yansımalar*, 33: 29-34
- Beyazova, U. & Şahin, F. (2011). Çocuk ihmali ve istismarı terimleri sözlüğü. *Sözlük Dergisi*, 2(4) 1-21
- Bingelli, N. J., Hart, S. N. & Brassard, M. R. (2001). *Psychological maltreatment of children*. The APSAC Study Guides 4. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bolen, R. M. (2003). Child sexual abuse: Prevention or Promotion? *Social Work*, 48(2), 174-185.
- Brendgen, M.,Wanner, B. & Vitaro, F. (2006). 'Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6'. *Pediatrics*,117(5),1585-1598.
- Browne, K. & ,Herbert, M. (1997). *Preventing family violence*. England: John Wiley&Sons.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (8.Baskı). Ankara: Pegem.

- Byers, J. (1991). Çocuk istismarını önleme, Önleyici programlar ve halk eğitimi. (Konanç, E., Gürkaynak, İ ve Egemen, A. Çev.), Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi Yayını, Ankara: Gözde Repro.
- Campbell, H. & Wigglesworth, A. (2005). Child protection in schools: A survey of the training needs of school teachers. *Public Health*, 107 (6) , 413–419
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Can-Yaşar, M., İnal-Kızıltepe, G., & Kandır, A. (2014). Öğretmen adaylarının fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 286-303
- Crosson-Tower, C. (2002). Why are educators so important in the lives of abused and neglected children? *When children are abused: An educator's guide to intervention*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Crosson-Tower, C. (2003). *The roles of educators in preventing and responding to child abuse and neglect*. Child Abuse and Neglect User Manual Series, 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
- Çakıcı, M. (2002). *Çocuk istismarının madde kullanımına etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Çeçen-Eroğul, A.R. & Kaf-Hasırcı, Ö. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik geliştirilen cinsel istismarı önleme psiko-eğitim programının etkililiğinin sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 719-729
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2.Baskı). Ankara: Anı.
- Flowers, N. (2010). Pusulacık: çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu. (M, Çulhaoğlu, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi
- Erkman, F. (1991). *Çocukların duygusal ezimi. Çocuk istismarı ve ihmali. Çocukların kötü muameleden korunması I. Ulusal Kongresi*. Ankara: Gözde.
- Erkman, F. (1999). *Çocukların duygusal ezimi. Çocukların kötü muameleden korunması I. Ulusal kongresi serbest bildiriler kitabı*. Ankara: Pelin.
- Erol, D. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir İl Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Gemalmaz, H. B. (2005). *Avrupa insan hakları sözleşmesi'nde ve Türk hukukunda çocuğun bedensel cezaya karşı korunması*. İstanbul: Legal.
- Gesinde, A.M. (2013). Determinants of teachers' psychological abuse among secondary school students in Nigeria. *European Scientific Journal* ,(9),23,74-85
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect: A conceptual frame work. *Child Abuse and Neglect*, 26, 697–714.
- Göğayaz, S. (2001). *Ergenlerde öğretmenlerine yönelik duygusal istismar algısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Güler, N., Uzun,S., Boztaş, Z. &Aydoğan, S.(2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihtmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*,24 (3),128 – 134.
- Güvenir, T. (2005). *Okulda Akran İstismarı*. Ankara: Kök.
- Güvenir, T. (2006). Akran istismarı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 17-19.
- Hamarman, S. & Bernet, W. (2000). Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent-based, action-based focus aids in clinical decision-making. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 928-930.
- Hebert, M., Lavoie, F., Piche, C., & Poitras, M. (2001). Proximate effects of a child sexual abuse prevention program in elementary school children. *Child Abuse and Neglect*, 25, 505-522.
- Hancı, İ.H.(2002). *Adli tıp ve adli bilimler*. Ankara: Seçkin.
- Hart, S.N. & Bassard, M. R.(1991). 'Psychological maltreatment: Progress achieved. *Development and Psychopathology*, 3, 61-70.
- Honor, G. (2010). Child sexual abuse: Consequences and implications. *Journal of Pediatric Health Care*, 24, 358-364.
- Iwaniec, D. (1995). *The emotionally abused and neglect child: Identification, assessment,and intervention*. New York: John Wiley andSons.
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and intervention: A practice hand book*. (2.Edition). New York: John Wiley and Sons.
- İşeri, E. (2007). *Duygusal istismar. Çocuk istismarı ve ihmali multi disiplinler yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Justice, L., Pullen, M., Paigne, C., & Khara, P. (2008). Influence of verbal and non verbal references to print on preschoolers' visual attention to print during story book reading. *Developmental Psychology*, 44(3), 855-866.
- Kanak, M. (2011). *0-10 yaş Çocuk cinsel istismarının sanal medyadaki yansıması*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık.
- Karaman Y. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre çocukların aileleri tarafından istismarı ve ihmali*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kars, Ö. (1994). *Çocuk istismarı ve ihmalinin nedenleri ve okul başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M. & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164-180.
- Kenny, M. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 28, 1311-1319.
- Knox, M.S., Burkhart, K. & Hunter, K.E. (2011). ACT against violence parents raising safe kids program: Effects on maltreatment- related parenting behaviors and beliefs. *Journal of Family Issues*, 32(1) 55– 74.
- Ko, S.F. & Merith, A.C. (2001). Do elementary school-based child abuse prevention programs work? A high school follow-up. *Psychology in the Schools*, 38(1), 57–66.
- Koran, N. & Avcı, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının güvenli ve riske duyarlı niteliği açısından incelenmesi*. 5. Uluslararası Risk Altında ve Korunması Gereken Çocuklar Sempozyumunda sunuldu. Emniyet Genel Müdürlüğü, Antalya
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel.

- Kürklü, A. (2011). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Leventhal, J. M. (2001). The prevention of child abuse and neglect: Successfull youth of the blocks. *Child Abuse and Neglect*, 25, 431-439.
- MacMillan, H.L., Thomas, H.B., Jameison, E.,Walsh, C.A., Boyle, M.H., Shannon, H.S., & Gafni, A. (2005). The effectiveness of home visitation by public health in prevention of the reccurrence of child physical abuse and neglecet: a randomised controlled trial. *The Lancet*, 365(9473), 1786-1793.
- McCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- McKee, B.E., & Dillenburg, K. (2009). Child abuse and neglect: Training needs of student teachers. *International Journal of Educational Research*, 48, 320-330
- Morgan, B.V. (2012). Correlations between the child abuse potential inventory and the MMPI-2-RF in a sample of court-referredparents. Master Thesis, Western Carolina University, USA.
- National Child Abuse and Neglect Center (2012). Department for children and families, prevention and protection services. Kansas. 11. 10. 2013 tarihinde <http://www.dcf.ks.gov/services/PPS/Documents/GuidetoReportingAbuseandNeglect.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Neuman, W.L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev: S. Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Okoza, j.,Aluede, O. &Ojugo, A. (2011). Sex and class of secondary school students in experiencing emotional abuse by teachers in Edo state, Nigeria, *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 19 (2): 385 - 392
- Paavilainen E.,Merikant, J., Kurki A., Laippala P., Tammentie T., & Paunonen M. (2002). Identification of maltreatment while caring for their university hospital. *International Journal of Nursing Studies*,39,287-294.
- Pala, B. (2011). *Geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Eskişehir.

- Peterson, L., Tremblay, G., Ewigman, B., & Saldana, L. (2003). Multilevel selected primary prevention of child maltreatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 601-612.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı II*, Ankara: Seçkin.
- Sağır, M. (2013). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri (Kayseri İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sarı, İ. (2010). *Emniyet örgütünde görevli anne-babaların fiziksel istismar potansiyellerinin belirlenmesi ve istismarla ilgili aile eğitim programının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıbaş, A.K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sharpe, G.W.B. (2011). *Behind the closed door: exploring teacher bullying and abuse of students, characteristics of the teachers, and impact*. Doctor of Education, Department of Sociology and Equity Studies, University of Toronto.
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse and Neglect*, 26 (8), 783-9.
- Sibert JR, Payne EH, Kemp AM, Barber M, Rolfe K, Morgan RJ, Lyons RA, & Butler I. (2002). The incidence of severe physical child abuse in Wales. *Child Abuse and Neglect*; 26 (12): 1207.
- So-Kum Tang & C., Chi-Wai Yan, E. (2004). Intention to participate in child sexual abuse prevention programs: A study of Chinese adults in Hong Kong. *Child Abuse and Neglect*, 28; 1187-1197.
- Şahin, F. & Beyazova, U. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*. Temmuz, Ağustos, Eylül, 151
- Şahin, F. & Taşar, M.A. (2012). Sarsılmış bebek sendromu ve önleme programları. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 47: 152

- Şimşek, S. (2010).*Ergenlerde davranış problemlerinin anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi,Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şimşek, S. & Cenkseven-Önder, F.(2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1124-1137
- Taner, Y. & Gökler, B. (2004).“Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri”. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35,82-86.
- Tanrıöğen, A. (Ed.). (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Theoklitou, D.,Kabitsis, N. &Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse and Neglect*, 36, 64-70
- Tıraşçı, Y. & Gören, S.(2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*,34(1),70-74.
- Tomison, A. & Tucci, J. (1997). Emotional Abuse: The hidden form of maltreatment. *Issues in Child Abuse Prevention, National Child Protection Clearinghouse*. 8 (2) 27-43
- Topçu, S. (2009). *Silinmeyen izler*. Ankara: Phoenix.
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler, *AĞBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, sayı 2, 190-202
- Tugay, D. (2008). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turhan, E., Ö. Sangün, T. İnandı. (2006). Birinci Basamakta Çocuk İstismarı ve Önlenmesi. *STED*, cilt: 15, Sayı: 9
- Öncü, E., Öner Kurt, A., Esenay, I., & Özer, F. (2012). Çalışan çocukların ailede istismarı. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*;10(3)128-140
- Uçar, M. (2014). *Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Umobong, M.E. (2010). Child abuse and it simplications for the educational sector in Nigeria. *Journal of AfricanStudies*, 7,106-118.

- Uslu R.İ., Kapcı E.G, Yıldırım R, &Oney, E. (2010). Sociodemographic characteristics of Turkish parents in relation to their recognition of emotional maltreatment. *Child Abuse and Neglect* 34; 345–353
- Walsh K, Bridgstock R, Farrell A, Schweitzer R. (2005). *Critical factors in teachers' detecting and reporting child abuse and neglect: Implications for Practice*. Queensland University of Technology, Queensland.
- Wekerle, C. (2011). Emotionally maltreated: The under-current of impairment? *Child Abuse and Neglect*, 35, 899-903.
- Werkle, C., Leung, E., Wall, A., Mac Millan, H., Boyle, M., Trocme, N. & Waechter, R. (2009). The contribution of childhood emotional abuse to teen dating violence among child protective services-involved youth. *Child Abuse and Neglect*, 33, 45-58.
- World Health Organization (2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. *World Health Organization. Geneva* 57-86.
- Wright, M.O., Crawford, E. & Del Castillo, D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: the mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse and Neglect*, 33, 59-68.
- Yanowitz, K.L., Monte, E. & Tribble, J.R. (2003). Teacher's belief about the effect of child abuse. *Child Abuse and Neglect*, 27, 483-488.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (1992). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım Doğru, S.S.(Ed.). (2012). *Aile refahı ve koruma*. Ankara: Eğiten.
- Yılmaz Irmak T.(2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, G. İşiten, N. Ertan, Ü. & Öner, A. (2003). Bir çocuk istismarı vakası. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46, 295-298.
- Yolcu, H. (2009). 'İstismara uğramış çocuğa eğitim ortamında yaklaşım: Rehber öğretmenin rolü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 62-92.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli

Ek1. Araştırma İzni



T.C.
Cumhuriyet Üniversitesi
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : 97388707-1381
KONU : İzin

19/11/2014

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA

İlgi: 11.11.2014 tarih ve 773sayılı yazınız.

Bölimünüz Öğretim Görevlisi Mehmet KANAK'ın Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencileriyle ilgili yazıda belirtilen uygulamayı yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Hüseyin SARI
Dekan V.

Ek2.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı Etkinlik Plan Örneği

ALT BOYUT -TEHDİT/KORKUTMA:

AMAÇ VE KAZANIMLAR:

AMAÇ 6. Çocuğa cezalandırılacağı mesajını içeren tehditkar ifadeler kullanmaktan kaçınabilme.

KAZANIM 1. Çocuğa, fiziksel ceza alacağı yönünde tehditkar ifadeler kullanmaktan kaçınır.

KAZANIM 2. Çocuğa, sözel ceza alacağı yönünde tehditkar ifadeler kullanmaktan kaçınır.

ETKİNLİKLER:

“Bulmaca Buldurmaca”

MATERYALLER:

- Beyaz fon kartonu
- Şeffaf jelatin
- Tahta kalem
- Tahta silgisi
- Kronometre

EĞİTİM ORTAMININ DÜZENLENMESİ:

Sınıf iki-dört köşeye ayrılır. Her bir köşenin duvarına önceden uygulayıcı tarafından hazırlanmış olan duvar bulmacaları yerleştirilir. Bu bulmacalar birbirinin aynıdır.

ÖĞRENME SÜRECİ:

- Etkinlik başlamadan önce uygulayıcı bulmacanın içeriğini oluşturan “duygusal istismar, çocuğun korkutulup tehdit edilmesi başlıklı bir sunum yapar”.
- Sunumun sonunda uygulayıcı tarafından beyaz fon kartonlarının üzerine şeffaf jelatin geçirilerek hazırlanan yazı tahtalarındaki bulmacalar duvarlara asılır.
- Katılımcılar kura usulüyle iki-dört gruba ayrılır.
- Gruplara ayrılmış katılımcılardan ikişer temsilci seçilir ve temsilciler bulmacaların başına geçer.
- Her bir gruba birer tahta kalemi ve tahta silgisi verilir.
- Beş dakikalık süre içerisinde temsilcilerin bulmacayı çözmeleri beklenir.
- Uygulayıcı süreyi kontrol eder.

- Verilen süre içerisinde yanıtlanamayan sorular kalmışsa grup temsilcileri grup üyelerinden biriyle oyuncu değişikliği yoluna gidebilir.
- İsterlerse pazarlık yaparak başka gruptan bir oyuncuyu kendi takımlarına transfer edebilirler.
- Transfer esnasında yapılacak pazarlık kriterleri ve transfer teklif alt limitleri gruplarca belirlenir.

YÖNTEM VE TEKNİKLER:

Gösteri

İşbirliğine dayalı öğrenme

DEğERLENDİRME:

Eğitim alan gruptaki katılımcılara özellikle hangi kavramları tanımsal karşılığıyla ilişkilendirmede zorluk yaşadıkları sorulur. Katılımcılardan kendilerini tanımlamada yeterli görmedikleri kavramları listelemeleri istenir. Grupla bu kavramlar üzerinden yeniden geçilir.

