



**T.C.**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE  
ÇOCUKLARLA OLAN İLETİŞİM VE ETKİLEŞİM  
DURUMLARININ ÇOCUK İHMALİ KAPSAMINDA  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NESRİN AKBAYRAK**

**BURSA**

**2018**





T.C.

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE**  
**ÇOCUKLARLA OLAN İLETİŞİM VE ETKİLEŞİM**  
**DURUMLARININ ÇOCUK İHMALİ KAPSAMINDA**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NESRİN AKBAYRAK**

**Danışman**

**Doç.Dr. Nalan KURU TURAŞLI**

**BURSA**

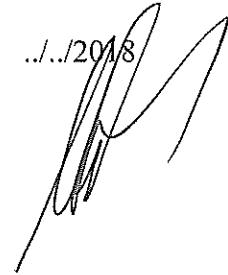
**2018**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

NESRİN AKBAYRAK

..../2018





EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
.....İLKÖĞRETİM..... ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 04/07/2018

Tez Başlığı / Konusu: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Çocuk İhmali Kapsamında Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 200... sayfalık kısmına ilişkin, 04.07./2018 tarihinde şahsım tarafından Turnitin..... adlı intihal tespit programından (Turnitin)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % ..4 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

04-07-2018  
Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Nesrin AKBAYRAK  
Öğrenci No: 801630014  
Anabilim Dalı: İlköğretim  
Programı: İlköğretim Yüksek Lisans  
Statüsü:  Y.Lisans  Doktora

Danışman  
(Adı, Soyad, Tarih)

Doç. Dr.

Nalan Kuru TURANLI

\* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

**YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI**

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Çocuk İhmali Kapsamında Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Tez Öneri ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Nesrin AKBAYRAK



Danışman

Doç.Dr.Nalan KURU TURAŞLI



İlköğretim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Bölümü İlköğretim Anabilim Dalı'nda 801630014 numaralı Nesrin AKBAYRAK'ın hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Çocuk İhmali Kapsamında Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 27/08/2018 günü 10.00-12.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu  
Başkanı)

Doç. Dr. Nalan KURU TURAŞLI

Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Serap ERDOĞAN

Anadolu Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Meral Taner DERMAN

Uludağ Üniversitesi

## ÖNSÖZ

Araştırmamın planlanmasından, bitimine kadar geçen sürede kıymetli zamanını, ilgisini, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde iletişim ve etkileşim durumlarında çocuklara yönelik ihmal davranışları gibi çok önemli bir konuyu ele almamı sağlayan, alanında uzmanlığıyla, hoşgörüsüyle desteğini ve emeğini hiç esirgemeyen, kişiliğiyle ve çalışma azmiyle örnek aldığım, hayat boyu öğrencisi olmaktan gurur ve onur duyacağım, çok kıymetli ve saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Nalan KURU TURAŞLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tanımdan ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, sevgili hocalarım; Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL, Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Yrd. Doç. Dr. Selma GÜLEÇ, Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ, Dr. Nuray KOÇ ÇİLEKÇİLER, Öğr. Gör. Aysun YÖNEL ve öğrenim hayatım boyunca bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, üzerimde emeği olan bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın şekillenmesi sürecinde uzman görüşlerini esirgemeyen ve çalışmama destek veren sayın hocalarım Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR, Öğr. Gör. Hatice KEFELİ, Yrd. Doç. Dr. Pınar Bağçeli KAHRAMAN, Arş. Gör. Demet KOÇ'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda değerli vakitlerini ayırarak beni dinleyen sayın jüri üyeleri hocalarım Doç.Dr. Serap Erdoğan ve Dr.Öğr.Üyesi Meral Taner Derman'a teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde beni sınıflarına kabul eden, kıymetli tecrübeleriyle yol gösteren, araştırmama destek olan, değerli okul öncesi öğretmen ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince, desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olduklarını hissettiğim, kıymetli dostlarım sevgili Zeynep hocam, Seda hocam, Neslişah ve Gökçe'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



Fedakârlıklarıyla beni bugünlere getiren, hayatım boyunca hep yanımda olan, bana inanıp güvenen, eğitim hayatım boyunca beni sürekli motive eden, cesaretlendiren, sonsuz saygı, sevgi ve sabırla varlıklarını ve desteklerini hissettiren biricik aileme teşekkürlerimi sunuyorum.Siz olmasaydınız başaramazdım.Tezimi kızları olduğum için her zaman gurur duyduğum canım anne ve babama armağan ediyorum.

Nesrin AKBAYRAK



**ÖZET****Yazar:** Nesrin AKBAYRAK**Üniversite:** Uludağ Üniversitesi**Anabilim Dalı:** İlköğretim Ana Bilim Dalı**Bilim Dalı:****Tezin Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi**Sayfa Sayısı:** XXII+214**Mezuniyet Tarihi:** .../.../2018**Tez:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Çocuk İhmali Kapsamında Değerlendirilmesi**Tez Danışmanı:** Doç. Dr. Nalan KURU TURAŞLI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE ÇOCUKLARLA  
OLAN İLETİŞİM VE ETKİLEŞİM DURUMLARININ ÇOCUK İHMALİ  
KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinde (Yıldırım ve Nilüfer) bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, iki bağımsız anaokulu, bir ilkokula bağlı anasınıfında çalışan, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen ve gönüllü olan altı okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Buna göre, araştırma verileri, nitel çalışmaların veri toplama tekniklerinde biri olan yarı yapılandırılmış gözlem tekniği ile elde edilmiştir. Gözlemlerde araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhmal Davranışlarını Belirleme Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde çocuklar ile olan iletişim ve etkileşim durumlarında okulların sosyo-ekonomik düzeyleri fark etmeksizin en fazla eğitimsel ihmal, ardından sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklardan kaynaklanan ihmal davranışları, fiziksel ihmal, duygusal ihmal davranışları gösterdikleri en az gözlemlenen davranışların ise tıbbi ihmal davranışları olduğu sonucu elde edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** çocuk ihmali, iletişim ve etkileşim, okul öncesi öğretmeni, sınıf yönetimi



**ABSTRACT****Author :** Nesrin AKBAYRAK**University:** Uludag University**Field:** Primary Education**Branch:****Degree Awarded:** Master Thesis**Page Number:** XXII+214**Degree Date:** .../.../2018**Thesis:** Evaluation Of Communication And Interaction With Children In The Classroom Management Of Preschool Teachers Within The Scope Of Child Neglect**Supervisor:** Assoc. Prof. Nalan KURU TURAŞLI**EVALUATION OF COMMUNICATION AND INTERACTION WITH CHILDREN  
IN THE CLASSROOM MANAGEMENT OF PRESCHOOL TEACHERS WITHIN  
THE SCOPE OF CHILD NEGLECT**

The aim of this study is to examine the communication and interaction with children in the classroom management of pre school teachers within the scope of child neglect. The study group formed 6 pre-school teachers with different socio economic levels in the central districts of Bursa province (Yıldırım and Nilüfer) in 2017-2018 academic year, working in two independent, a primary kindergarten, determined by maximum diversity sampling and volunteered. Accordingly, research data were obtained with semi-structured observation technique, one of the data collection techniques of qualitative studies. In the observations, the "Observation Form for Determining the Neglect Behavior of Preschool Teachers" developed by the researcher was used.

According to the result of the study, the most educational neglect of pre-school teachers in the

cases of communication and interaction with children in the classroom management , regardless of the socio-economic levels of the schools, and neglect behaviors caused by defects in classroom management, physical neglect, and emotional neglect behaviors are the least observed behaviors of medical neglect.

**Key Words:** child neglect, classroom management, communication and interaction, preschool teacher.



## İÇİNDEKİLER

### Sayfa No

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiii
I.BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
II. BÖLÜM.....	5
Kuramsal Çerçeve.....	5
2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Önemi ve Amacı.....	8
2.2.1. Öğretmen yeterlikleri.....	14
Mesleki bilgi.....	16
Mesleki beceri.....	16
Tutum ve değerler.....	17
2.3. Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi Tanımı, Önemi.....	19
2.3.1.1. Geleneksel yaklaşımlar.....	20
2.3.2. Sınıf yönetimi modelleri.....	21
2.3.2.1. Tepkisel model.....	21
2.3.2.2. Önlemsel model.....	22
2.3.2.3. Gelişimsel model.....	22
2.3.3.1. Sınıfta fiziksel düzen.....	23
2.3.3.2. Zaman yönetimi.....	25

2.3.3.3.Öğretimin yönetimi..	25
2.3.3.4.Davranış yönetimi.	26
2.3.3.5.İletişim.....	27
2.3.4.Sınıf yönetiminde öğretmenin rolü.	30
2.4. Çocuk İhmali Kavramı	32
2.4.1.İhmal türleri.	36
2.4.1.1.Fiziksel ihmal..	36
2.4.1.2.Duygusal İhmal.	40
2.4.1.3.Eğitimsel ihmal.	42
2.4.1.4.Cinsel ihmal.....	44
2.4.1.5.Tıbbi ihmal.	45
2.4.2.Çocuk ihmaliinde rol alan risk faktörleri.	46
2.4.2.1.Çocukla ilgili etmenler.;	46
2.4.2.2.Aile ile ilgili etmenler.	47
2.4.2.3.Yaşanılan çevreye ilişkin etmenler.	47
2.4.2.4.Kültüre ilişkin etmenler.....	48
2.4.3.Eğitim ortamında çocuk ihmali.	48
2.4.4.Çocuk ihmalinin değerlendirilmesi.	49
2.4.5.Çocuk ihmalinin sonuçları..	51
2.4.5.1.Çocuk ihmalinin fiziksel/gelişimsel sonuçları.	51
2.4.5.2.Çocuk ihmalinin davranışsal ve duyuşsal sonuçları.	52
2.4.6.Çocuk ihmalinin önlenmesi..	53
2.4.6.1.Birincil önleme.....	54
2.4.6.2.İkincil önleme.	54
2.4.6.3.Üçüncül önleme.....	55
2.5.Çocuk ihmal ve istismarının farkları	55
2.7.İlgili Araştırmalar	59
2.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	59
2.7.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	65
III. BÖLÜM	68
Yöntem	68
3.1.Araştırmanın Modeli.....	68
3.2.Çalışma Grubu.....	68

3.3. Veri Toplama Araçları.....	72
3.4. Verilerin Toplanması.....	73
3.5. Verilerin Analizi.....	75
IV. BÖLÜM.....	77
Bulgular.....	77
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşimlerinin İhmal Kapsamındaki Durumları Sunulmuştur.....	77
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşimlerinin İhmal Kapsamında İncelendiğinde Durumları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımları Sunulmuştur.....	121
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşimlerinin İhmal Kapsamında İncelendiğinde Durumları Yaş, Medeni Durum, Mesleki Kıdem, Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları Sunulmuştur....	159
V. BÖLÜM.....	171
Tartışma ve Öneriler.....	171
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	171
5.2. ÖNERİLER.....	190
KAYNAKÇA.....	192
EK1.....	206
İzin Formu.....	208
EK2.....	209
Okul ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İHMAL DAVRANIŞLARINI BELİRLEME GÖZLEM FORMU.....	209
ÖZGEÇMİŞ.....	216



## TABLOLAR LİSTESİ

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	15
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri... 68	68
Tablo 4.1. Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	76
Tablo 4.2. Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	78
Tablo 4.3. Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	79
Tablo 4.4. Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	81
Tablo 4.5. Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	82
Tablo 4.6. Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumlarına İlişkin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	82
Tablo 4.7. Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	84
Tablo 4.8. Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	85
Tablo 4.9. Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	87
Tablo 4.10. Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	89

Tablo 4.11. Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	90
Tablo 4.12. Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumları Kapsamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	91
Tablo 4.13. Ö3'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	92
Tablo 4.14. Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının duygusal ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	93
Tablo 4.15. Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının eğitimsel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	95
Tablo 4.16. Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının tıbbi ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	97
Tablo 4.17. Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının diğer başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	98
Tablo 4.18. Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlar başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	98
Tablo 4.19. Ö4'ün öğrencilerine yönelik davranışlarının fiziksel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	100
Tablo 4.20. Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının duygusal ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	101
Tablo 4.21. Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının eğitimsel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	102

Tablo 4.22. Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının tıbbi ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	104
Tablo 4.23. Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının diğer başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	104
Tablo 4.24. Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlar başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	104
Tablo 4.25. Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının fiziksel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	106
Tablo 4.26. Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının duygusal ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	107
Tablo 4.27. Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının eğitimsel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	109
Tablo 4.28. Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının tıbbi ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	111
Tablo 4.29. Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının diğer başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	112
Tablo 4.30. Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlar başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	112
Tablo 4.31. Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının fiziksel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	114
Tablo 4.32. Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının duygusal ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	114
Tablo 4.33. Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının eğitimsel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	116

Tablo 4.34. Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının tıbbi ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	117
Tablo 4.35. Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının diğer başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	118
Tablo 4.36. Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlar başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	118
Tablo 4.37. <u>Alt sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	118
Tablo 4.38. <u>Alt Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	121
Tablo 4.39. <u>Alt Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular .....	123
Tablo 4.40. <u>Alt Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular .....	125
Tablo 4.41. <u>Alt Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	126

Tablo 4.42. <u>Alt Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	127
Tablo 4.43. <u>Orta Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	128
Tablo 4.44. <u>Orta Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	129
Tablo 4.45. <u>Orta Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	130
Tablo 4.46. <u>Orta Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	132
Tablo 4.47. <u>Orta Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	133
Tablo 4.48. <u>Orta Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	133
Tablo 4.49. <u>Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6'nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	134

Tablo 4.50. <u>Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6'nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	135
Tablo 4.51. <u>Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6'nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular .....	136
Tablo 4.52. <u>Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6'nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	138
Tablo 4.53. <u>Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6'nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	139
Tablo 4.54. <u>Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6'nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	139
Tablo 4.55. <u>Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular .....	140
Tablo 4.56. <u>Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular .....	142

Tablo 4.57. <u>Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular .....	143
Tablo 4.58. <u>Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular .....	146
Tablo 4.59. <u>Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	147
Tablo 4.60. <u>Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey</u> Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular.....	147
Tablo 4.61. Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Fiziksel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	149
Tablo 4.62. Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Duygusal İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular.....	150

Tablo 4.63. Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Eğitimsel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	151
Tablo 4.64. Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Tıbbi İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular.....	151
Tablo 4.65. Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumları Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	152
Tablo 4.66. Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Fiziksel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	152
Tablo 4.67. Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Duygusal İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	153
Tablo 4.68. Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Eğitimsel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular.....	153
Tablo 4.69. Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Tıbbi İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular.....	154
Tablo 4.70. Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde	



Gözlemlenmeyen Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumları Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	154
Tablo 4.71. Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Fiziksel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	155
Tablo 4.72. Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Duygusal İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular.....	155
Tablo 4.73. Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Eğitimsel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular.....	156
Tablo 4.74. Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Tıbbi İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular.....	156
Tablo 4.75. Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumları Davranışlarına Yönelik Bulgular .....	157
Tablo 4.76. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre fiziksel ihmal türleri kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular.....	158
Tablo 4.77. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre	

duygusal ihmal türleri kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular  
 .....160

Tablo 4.78. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları  
 yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre  
 eğitimsel ihmal türleri kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.  
 .....161

Tablo 4.79. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları  
 yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre tıbbi  
 ihmal türleri kapsamında değerlendirilmesine yönelik  
 bulgular..... 163

Tablo 4.80. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları  
 yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre istismar  
 kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular.....165

Tablo 4.81. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları  
 yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre sınıf  
 yönetiminden kaynaklı aksaklık durumları kapsamında değerlendirilmesine yönelik  
 bulgular.....167

**KISALTMALAR LİSTESİ**

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<i>f</i>	: Frekans
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ss.</b>	: Sayfa Sayısı
<b>vb.</b>	: Ve benzeri
<b>diğ.</b>	: Diğerleri
<b>TED</b>	: Türk Eğitim Derneği
<b>UNICEF</b>	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
<b>WHO</b>	: Dünya Sağlık Örgütü

## I.BÖLÜM

### Giriş

#### 1.1. Problem Durumu

Öğrenmenin ve eğitim hayatının ilk ve temel basamağı olan okul öncesi dönemin yaşamdaki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerini dinleyen, onlara dönütler veren, yargılayıcı bir dil kullanmayan, öğrencilerine karşı sevgi ve saygı göstermekten çekinmeyen, öğrencilerine olumlu bir öğrenme ortamı hazırlayan, öğrencilerine karşı hoşgörülü olan, güleryüzlü, sevecen bir öğretmen etkili bir sınıf yönetimi oluşturabilmektedir. Sınıf yönetimi öğretmenin tutumları ve davranışlarının tamamını kapsamaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin çocuklar ile iletişiminin sağlıklı olması gerektiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ve iletişim becerileri çocuklar ile olan ilişkisinin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple öğretmenin sınıf yönetiminde çocuklar ile olan iletişim durumunda yaptığı en küçük hata çocuğun kendini ihmal edilmiş hissetmesine neden olabilmektedir.

Okul öncesi eğitim alanında öğretmenlerle yapılmış çocuk ihmali çalışmalarının olmaması, eğitimsel ihmalin oldukça fazla olması, öğretmenlerin konu hakkında farkındalık düzeylerinin düşük olduğunun düşünülmesi gibi sebepler araştırmayı gerekli kılmıştır.

Okul öncesi dönem gelecek yaşamı etkileyeceği için çocukların bu dönemde karşılaştıkları olumsuz durum ve davranışlara maruz kalmaları gelecek yıllarını olumsuz şekilde etkileyecektir. Bu durumu önleyebilmek için okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının ihmal kapsamında olup olmadığının gözden geçirilmesi, öğretmenlerin bu konularda bilinçlendirilmesi dolayısıyla konu üzerinde daha çok çalışma yapılması gerekmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar ile olan iletişim ve etkileşim durumlarında çocukları çocuk ihmali kapsamında incelenerek sınıf yönetiminde

öğretmenlerin ihmal davranışlarının belirlenmesine yönelik bir durum tespiti yapılmaya çalışılmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının gözlem yöntemiyle inceleyerek, okul öncesi öğretmenlerinin çocukları ihmal etme durumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında aşağıda yer alan alt amaçlara ulaşmak hedeflenmektedir.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimleri ihmal kapsamında incelendiğinde durumları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimleri ihmal kapsamında incelendiğindeki durumları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimleri ihmal kapsamında incelendiğindeki durumları yaşa, medeni duruma, mesleki kıdem, sınıftaki çocuk sayısı, sınıftaki yabancı uyruklu çocuk oranı, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

İnsanların en temel ihtiyaçlarından biri olan çevresindeki insanlarla iletişim kurma, duygularını-düşüncelerini paylaşma, merakını giderme, öğrenme gibi durumlar iletişim sayesinde gerçekleştirilebilmektedir. İnsanın yaşamı düşünüldüğünde bazı dönemlerin gelişimsel açıdan daha temel, daha kritik dönemler olduğu bilinmektedir. Bu dönemlerin başında gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu ve geleceğin şekillenmesine etki eden okul öncesi yıllar gelmektedir.

Okul öncesi dönem çocuğu için anne-babasından sonra hayatında en etkili olabilecek kişi ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenleridir. Öğretmenler konuşmaları, tutum ve

davranışları ile çocuklara olumlu örnek olmalıdırlar. Çünkü dönemsel olarak çocuklar öğretmenlerini rol model almaktadırlar ve öğretmenler davranışları, sözleri ile çocukların kişiliklerinde olumlu ya da olumsuz etki bıraktığı söylenebilir. Çocuklar öğretmenlerin kullandığı kelimelerden, değerlerinden, duygu ve düşüncelerinden, tavırlarından etkilenmektedir. Bu etki çocuğun geleceğinde kalıcı olacağı söylenebilir. Bu sebeple öğretmenler çocukla iletişimde özenli olmaları gerekmektedir. Çocukların karşılaştığı olumsuz iletişim durumları, öğretmenin çocukla dalga geçmesi, alay etmesi, arkadaşlarının yanında yapamadıklarından bahsetmesi, çocuğu dinlememesi gibi durumlarda öğretmenlerin çocukları ihmal ettikleri söylenebilir.

Öğretmenin çocuklara karşı temel görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesi çocuk ihmali olarak tanımlanabilmektedir (Tezcan, 1995). Bu görev ve sorumlulukların başında dinlenme ihtiyacı olan çocuğu dinleyerek, uygun dönütler vermek, çocuğu görmezden gelmemek, çocukları korkutmamak, tehdit etmemek gelmektedir. Bu gibi durumlarda çocukların kendilerine olan güveni zedelenmekte, okula gelme istekleri azalmakta ve kendilerini değersiz hissedebilmektedirler (Erdoğan, 2003).

Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili farkındalıkları belirlenmek için yapılmış çalışmalar (Erol, 2007; Kanak, 2015; Kefeli, 2016; Sağır, 2015; Sarıbaş, 2013; Pala, 2011; Tugay, 2008) görülmekte olup, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan iletişim durumlarında çocuklara uyguladıkları ihmal davranışlarına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarında çocuk ihmali davranışları belirlemek amaçlanmıştır. Aynı zamanda daha önce yapılmamış bir çalışma olmasından dolayı, konu hakkında araştırma yapmak isteyenlere örnek teşkil edeceği ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ile iletişimlerinde

uyguladıkları çocuk ihmali davranışları hakkında bilgi edinebilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri konularından da alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4.Varsayımlar**

Araştırma süresince yapılan gözlemlerde okul öncesi öğretmenlerinin davranışlarında ve tutumlarında gözlemciden etkilenmedikleri varsayılmaktadır.

#### **1.5.Sınırlılıklar**

Bu çalışma Bursa ilinde bulunan üç anaokulunda görev yapmakta olan ve sınıflarında gözlem yapılmasını kabul eden altı okul öncesi öğretmenin eğitim ortamındaki iletişim durumları ve davranışlarının gözlemlenmesi ile sınırlıdır.

Bu çalışma elde edilen veriler gözlem yapılan sınıflarda gözlemci tarafından tutulan notlar ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Çocuk İhmali:** Çocuğa bakma sorumluluğunda olan kişilerin bu yükümlülüklerini yerine getirmemesi, beslenme, barınma, uygun ve temiz giyim, tıbbi bakım, sosyal ve duygusal gereksinim gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaması ve çocuğu fiziksel ve duygusal olarak ihmal etmesidir (Polat, 2007).

**Sınıf Yönetimi:** Öğretmen ve çocuğun; çocuğun temel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak onu çok yönlü geliştiren ve eğiten bir program ile, çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında bir araya geldiği, çocuğu merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalarla ilgili bilgi, beceri ve davranışların bir bileşkesi olarak tanımlanmaktadır (Balat, 2013).

## II. BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve

İnsan; toplumu var eden, toplum içinde yaşayan, toplum içerisindeki diğer insanlarla ortak yaşantılar paylaşan, tarih-kültür-dil ve dinlerini gelecek nesillere aktaran, toplumu etkileyen ve etkilenen varlıktır. Yaşanan bu etkileşim süreci dil ile gerçekleşmektedir. İnsanlar doğuştan edindikleri dil ile çevreleriyle etkileşim ve iletişim kurmaktadır. İnsanların birbirleriyle iletişim kurmasının amacı, paylaşımlar yaparak varolan bilgilerini, duygularını, düşüncelerini aktarmak ve yeni bilgiler edinerek bilgi dağarcığını geliştirmektir. Öğrenmeler ve paylaşımlar iletişim ile sağlanmaktadır. İletişim kurarken, gönderilen mesajın alıcı tarafından açık olarak anlaşılmasına dikkat edilmelidir, aksi takdirde sağlıklı bir iletişim ve etkileşim süreci gerçekleşmemiş, etkin öğrenme sağlanmamış olacaktır.

İletişimin, topluma haber ve bilgi sağlama, toplumsallaşma sürecine katkı sağlama, güdüleme, eğitime katkı sağlama, kültürün gelişimine katkıda bulunma, eğlendirme, gruplar arası bütünleşmeyi sağlamak gibi toplumsal işlevleri bulunmaktadır (Kaya, 2010).

Toplumların geleceklerini sağlam temellere oturtabilmeleri için toplumun sosyal yapısını oluşturacak olan çocukların bedensel ve ruhsal sağlıklarının korunması ve eğitilmeleri gerekliliği kabul edilmiş bir gerçektir (Kocaer, 2006). Toplumların geleceğini oluşturacak çocuk ve gençlerin her alanda sağlıklı yetiştirilmeleri, kişilik gelişimleri için de önemlidir (Yörükoğlu, 1992).

İnsanın tüm yaşamı ele alındığında bazı yaşam dönemlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha fazla kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. İnsanların bu kritik dönemlerde çevreden edindikleri gözlemler, deneyimler bireylerin etkin ve hızlı öğrenmelerini sağlamaktadır. Sözü edilen kritik dönemlerden biri olan 0-6 yaş dönemini kapsayan, kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve



alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan etkisi nedeni ile okul öncesi yıllardır (Arı, 2003).

Okul öncesi yılların etkin ve verimli geçmesi çocuğun geleceğini şekillendirecektir. Etkin okul öncesi yıllar, okul öncesi eğitimle sağlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların duygu ve düşüncelerini kolayca ifade edebilmelerine, üretici fikirlerini sunmaktan çekinmeyen, temel bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, kendisine ve çevresindeki insanlara saygılı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardır. Okul öncesi eğitim kurumları bu hedeflerini öğretmenler yardımıyla gerçekleştirmektedirler.

Öğretmen, öğrencisiyle bütünleşerek, öğrencisi ile arasında sevgi ve saygı bağı kurabilen, belirlenmiş görevlerin ötesinde hissederek, kendini adayarak, öğrencisiyle birbirlerine hoşça bakabildikleri, birbirleriyle daimi bir iletişim ve etkileşim halinde olan, öğretmenin öğrencide, öğrencinin öğretmende dirildiği, güçlü ve sahici aidiyet içinde olabilen kişidir. Ayrıca, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin, anlamını ilişkiden aldığını, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin kuvvetli olmasının bilginin edinilmesini kolaylaştırdığını ve bilgiye derinlik kattığı söylenebilir (Erdoğan, Cüceloğlu, 2013).

Etkili iletişim özelliklerine sahip bir öğretmen, öğrencilerini daha iyi anlar, onları daha kolay kabul edebilir ve öğrencilere karşı daha olumlu duygularla yaklaşır. Aynı zamanda etkili iletişim iyi bir sınıf yönetiminin temelini oluşturur. İyi bir sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir iletişim ortamının sağlanması ile gerçekleştirilebilir. Etkili iletişimin olmadığı sınıflarda olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için yapılan tüm çabalar sınırlı kalacak ve etkisi kısa süreli olacaktır (Kısaç, 2002).

Sınıf içi iletişimde öğretmenlerin sahip olması gereken iletişim özellikleri çok önem taşımaktadır. Öğretmenin sahip olduğu iletişim özelliği, öğrencilerin demokratik tutum

kazanmasına katkıda bulunacağı gibi, öğrencinin akademik başarısını ve diğer insanlarla olan iletişimini de olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyecektir (Genç, 2008).

Öğretmen-öğrenci arasında kurulabilecek sağlıklı iletişim ortamı, sınıf içerisinde oluşturulmalıdır. Sınıf içi iletişimde öğretmen ve öğrenci arasında bir takım iletişim engelleri oluşabilmektedir. Bu iletişim engelleri;

1. Emir vermek, yönlendirmek
2. Uyarmak, gözdağı vermek, korkutmak
3. Ahlak dersi vermek
4. Öğüt vermek, önerilerde bulunmak
5. Öğretmen, nutuk çekmek, düşünceler önermek
6. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak
7. Ad takmak, alay etmek
8. Yorumda bulunmak, tanı koymak
9. Övmek, olumlu değerlendirmelerde bulunmak, aynı düşüncede olmak
10. Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygu paylaşımı yapmak
11. Soru sormak, sınamak, sorgulamak
12. Sözünde durmamak, oyalamak, geçiştirmek, konuyu saptırmak (Gordon, 2003).

Öğretmenin öğrenciye bu ve bunlar gibi olumsuz yaklaşım ve tutumları çocukların kendilerini değersiz hissetmelerine, çevresiyle iletişimde kopukluklar olmasına, kendilerini yalnız hissetmelerine sebep olduğu söylenebilir. Böylece öğretmenlerin, sınıf içi etkinliklerde ve iletişim durumlarında, çocuklara karşı olan davranışlarında, tutumlarında, iletişim ve etkileşim durumlarında bilinçli ya da bilinçsiz olarak ihmal ve istismar davranışları gösterebildikleri söylenebilir.

## 2.1.Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Önemi ve Amacı

Okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı 0-6 yaş grubunu kapsayan ve çocukların gelecek yaşamlarında büyük önemi olan temel eğitim dönemidir. Erken çocukluk çağı olarak da bilinen bu dönemde çocukların, bilişsel, duyuşsal, dilsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve zihinsel gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği dönem olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000, s.15).

Turaşlı' ya (2014) göre okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan altı yaşına kadar olan evrede tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimleri ile özbakım becerilerini) desteklemeye yönelik, gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun, mevcut potansiyelini ortaya çıkarmasını amaçlayan, ilköğretimin gerektirdiği yeterliliklere ulaşılmasını sağlayan, sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir.

Oktay'a (2002) göre, okul öncesi eğitim insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan, gelişimin farklı yönlerinin birbiri ile ilişkisinin en fazla olduğu dönemdir. İnsanda var olan potansiyelin en üst düzeye kadar geliştirilebilmesi için ona erken imkânlar sağlanmalıdır. Bu nedenlerle yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişmesinde çok önemli rolü vardır. Bu yıllarda çocuğa verilenler kadar verilmeyenler de onun gelecek yaşamını etkileyecektir.

Çocuğa erken yaşlarda sağlanan deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının beraberinde sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek niteliktedir. Tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Arı, 2003).

Dünyada ve ülkemizde erken çocukluk eğitiminin temel amacı, kaliteli bir eğitim programının hazırlanması ve uygulanmasıdır. Hangi düzeyde ve nerede olursa olsun eğitimde çocuğun gelişimini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve içinde bulunduğu çevre

koşullarına uyum sağlayabilmesini, karşılaştığı problemler hakkında düşünce sahibi olması, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi, kendisinin ve başkalarının haklarına saygılı birer birey olarak yetişmelerinin esasını oluşturacak sağlam temellerin okul öncesi dönemde atılması gerekmektedir (Kandır, 2003). Bu sebeplerle eğitim sistemimizin ilk basamağını ve hayatımızın temelini oluşturduğu okul öncesi eğitimi büyük bir öneme sahiptir.

İnsan zihninin, karakterinin, isteklerinin bir daha okul öncesi dönem kadar hızlı gelişemeyeceğini savunan Gessell'e göre insan beyni okul öncesi dönemde oldukça hızlı gelişmekte ve altı yaşına gelmeden neredeyse olgunluk hacmine ulaşmaktadır. Aynı konuda çalışan Bloom ve arkadaşları da on yedi yaşına kadar olan zekâ miktarının %50'si hamilelik ile dört yaş arası döneminde, %30'u dört-sekiz yaş arasında, kalan % 20 oranının ise sekiz-on yedi yaş arası dönemde geliştiğini öne sürmektedir (Gürkan, 1982). Toplumun geleceğini şekillendirecek en önemli güç ve enerji kaynağı çocuklardır. Yapılan araştırmalarda insanın en hızlı öğrenme dönemlerinin 0-8 yaş arası dönem olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan okul öncesi eğitim hem çocuklar için hem de toplumlar için büyük öneme sahiptir (Atlı, 2013, s.57). Büyümenin ilk yıllarında sinir sistemi çevresel etkenlerle, erken kazanılan becerileri; bilişsel davranış (erken konuşma, okuma ve yazma, matematik), sosyal (empati ve sosyalleşme), dikkat, öz denetim ve düzenleyici, yürütücü işlev becerilerini (dikkat ve davranış kontrolü) desteklemektedir (Yoshikawa ve diğerleri, 2013, s.3). Bireyin bütün gelişim alanlarının en hızlı olduğu ve zengin çevresel uyarıcılarla arttırılabildiği, bireyin tüm yaşamını etkileyen okul öncesi dönemde verilen eğitimin önemi yadsınamaz gerçektir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun aile hayatından okul ortamına geçiş niteliğinde olan, bütün gelişim alanlarının desteklendiği, sosyal davranışları öğrenen, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, özgüveni gelişen, olayları sorgulayan, yaparak-yaşayarak öğrenmesine, deneyim kazanmasına olanak sağlanan, kendisi ve çevresindeki insanlara saygı duyan bir birey olarak gelişmesi açısından en büyük ilgi ile desteğe ihtiyaç duyulan dönem olması

sebebiyle önem arz etmektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim dönemi, bireyin tüm yaşamına etki etmekle birlikte önemli katkı sağladığı söylenebilir. Okul öncesi eğitimi alan bireylerin yaşam kalitesinin yüksek, sorumluluk almaktan çekinmeyen, kendini ifade edebilen, dışadönük, liderlik özelliklerine sahip bireyler olarak yetiştikleri söylenebilir.

Okul öncesi eğitim çocukların akademik açıdan da başarılı olmalarında önemli bir fırsattır. Sosyal rekabet ortamı içerisinde çocuklar olumlu kişilik özelliklerini geliştirerek güven duygusunu kazanır ve başarılı olurlar (Zembar, 2007, s.35). Bireyin yaşamında gelişimsel ve akademik anlamda fazlaca öneme sahip olan bu dönem etkin bir okul öncesi eğitimle değerlendirilmelidir. Etkin ve programlı bir okul öncesi eğitim, okul öncesi kurum ve okul öncesi sınıfında verilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukları eğitsel ve verimli bir ortamda bir araya getirerek yaşadığı toplumun kültürel değerlerini özümsemesine yardımcı olur ve çocuk uygun davranışı bu ortamda daha hızlı kazanır. Okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri, çocukların sosyal davranışlar açısından daha uyumlu kişilik geliştirmesine yardım eden sağlıklı, uyarıcı bir ortam hazırlamak ve sosyal yönden gelişmesini sağlamaktır (Dinç, 2002).

Öğrenmenin merkezi ve sosyal bir kurum olan, eğitim sisteminin en alt birimini oluşturan ve iletişimin en yoğun yaşandığı yer olan okullarda da sürekli iletişim ve etkileşim yaşanmaktadır. Okulun yapı taşlarını oluşturan müdür, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çalışanlar sürekli bir iletişim ve etkileşim halindedirler (Hoşgörür, 2003; s,73). Okul içerisinde huzurlu ve kaliteli eğitim ortamı oluşabilmesi için sağlıklı iletişim sağlanıyor olması gerekmektedir.

Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü, belli bir amaçla bir araya gelen çocukların ve öğretmenin oluşturduğu, bilgi ve paylaşımda bulunulan eğitsel faaliyetlerin gerçekleştirildiği ortamlar sınıflardır. Sınıflar iletişimin ve etkileşim sürecinin en fazla olduğu ortamlardır. Sınıf içerisinde etkili bir öğrenme ortamının kurulması etkili iletişim ile

sağlanabilir. Nitelikli bir iletişim ortamı sınıf düzenine olumlu şekilde etki eder ve sınıfa mensup öğrenci ve öğretmeni birbirine bağlayarak, güven ortamı oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları; çocukları okul öncesi sınıflarında, eğitimin temel yapı taşlarından olan öğretmenler ile bir araya getirerek, etkili ve verimli bir eğitim sunmaktadır. Başar'a (2005) göre okul öncesi eğitim sınıfı, eğitim-öğretim yılının bütünüdür, geçirildiği, kazandırılması hedeflenen kazanımların davranışlara dönüştüğü yerdir. Öğrenciler ilk kez sistemli kurallarla sınıf içerisinde tanışır. Toplumsal yaşamda gerekli olan her türlü tutum ve davranışlar sınıf ortamında kazandırılabilir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi olmakla birlikte eğitim yönetiminin temel basamağıdır.

## **2.2.Okul Öncesi Dönemde Öğretmen**

Etkili bir eğitim için sınıftan sonra bu konuda en büyük görev, çocukların gelecek yaşamlarının temellerini oluşturacak, çocukların kişilik oluşumlarını şekillendirecek öğretmene düşmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Öğretmen, sınıf içi iletişimi başlatan, sınıfı yöneten, hedeflenen kazanımları ve etkinlikleri materyal kullanarak gerçekleştiren, eğitim sürecini, kendisini ve çocukları değerlendiren, gelişimin merkezini oluşturan kişi olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmeni eğitimin temel kaynağı olmakla birlikte çocuğun kişiliğinin oluşumuna, kişiliğinin gelişimine biçim veren kişidir. Çocuklar ailelerinin modeli yerine öğretmenlerini koyar ve kendilerini öğretmenleriyle özdeşleştirirler (Yavuzer, 1998, s.166-167).

Milli Eğitim Bakanlığı (2012) okul öncesi öğretmenini; 0-6 yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını ve özelliklerini tanıyan, plan ve uygulama yapabilen, mesleki alanda araç-gereç kullanma konusunda yeterli insan ilişkileri ve iletişim, problem çözme, çocukları tanıma teknikleri, organizasyon yapma bilgi ve becerisine sahip kişi olarak tanımlamıştır.

Okul öncesi öğretmeni çocuklara olumlu davranış kazandıran, insan sevgisi, paylaşma duygusu, olumlu ilişkiler kurabilme yetisi kazandıracak, kendini ifade etme becerisini geliştirecek, öğrenme merakını karşılayacak, yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek olan ve okul ortamını sevdirecek, çocuğa rehber olması gereken ilk öğretmendir. Ayrıca okul öncesi dönemde öğretmeniyle çocuklar arasında kaliteli etkileşimin, çocukların sosyal-duygusal, bilişsel gelişimleri ve akademik performansları üzerine etkili olmasının yanı sıra çocukların kendilerini yönetme, kendilerine güven duymaları üzerine olumlu bir etkisi vardır (Koçak ve Pirpir, 2012, s.78).

Colker (2008) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinde olması gereken özelliklerini belirlemek amacıyla 43 okul öncesi öğretmeni ile görüşmüş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken özellikleri: sabırlı, yaratıcı, esnek, risk alan, mizah anlayışına sahip, azimli, çocuklarla ilgili tutkulu ve öğretme isteği duyan, çocuklara ve ailelerine saygılı, öğrenmeyi seven, enerjisi yüksek ve orijinallik olarak sıralamıştır.

Bütün bu koşullar göz önüne alındığı zaman okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler şu şekildedir:

- “İyi bir öğretmen aynı zamanda yeni bilgi ve deneyimlere açık bir öğrencidir.
- Öğretmenin amacı, çocuğu eğitirken yalnızca bilgi aktarmak değil, onu öğrenmeye istekli hale getirerek, gerekli bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak olmalıdır.
- Çocuklarla iyi iletişim kurmalı, onları tanımaya ve anlamaya çalışmalıdır.
- Eğitim programların çocukları aktif kılacak şekilde düzenlemelidir.
- Çocukların olumlu benlik geliştirmeleri desteklemeli ve özgüvenleri geliştirilmelidir.
- Öğretmen yaratıcı olmalı ve çocuklarda da yaratıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler planlamalıdır.

- Çocukları bağımsız, karar verme becerileri gelişmiş, bununla birlikte öz denetimlerini kazanmış bireyler olmaları yönünde destekleyici yöntemler kullanmalıdır” (Kandır, 2001).

Okul öncesi dönem çocuğu öğretmeninden ilgi ve destek beklemektedir. Ailelerinden ilk kez ayrılan çocuklar sınıf içerisinde yaşatlarıyla-öğretmeniyle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olmakla birlikte öğretmenin düşüncelerinden, değer yargılarından, tutum ve tavırlarından etkilenmektedirler. Bu sebeple öğretmenin kuracağı sağlıklı iletişim ve öğretmenin iletişim becerileri çocuklar açısından örnek teşkil etmekle birlikte çocukların iletişim becerilerinin gelişmesine de olanak sağlayacaktır. Öğretmenin anlaşılır ve net ifadeler kurması, gereksiz sözcük kullanımından kaçınması, beden diline, jest ve mimiklerine dikkat etmesi, ses tonuna özen göstermesi, etkin dinleme becerisine sahip olması, ben dilini kullanması, sınıf içi iletişime etki etmekle birlikte öğrenme oranını arttırmaktadır ve öğrencinin okul başarısına etki ettiği söylenebilir. Sınıf içerisinde öğretmenin etkili iletişim becerilerini kullanabilmesi öğretmenin sınıf yönetiminde nitelik sağlamasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenin eğitim planı hazırlarken çeşitliliğe yer vermesi, zamanı uygun kullanması, sınıfın fiziksel düzenini sağlayabilmesi, sınıf içi istendik davranışları kazandırabilmesi etkili bir sınıf yönetimiyle gerçekleşecektir. Öğretmenin sınıf içerisindeki etkililiği, sınıf yönetimi konusundaki başarısı çocuklar ile olan iletişim becerisindeki başarısı ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Ülkelerinin geleceklerini şekillendirecek olan bireyleri, bir orkestra şef gibi yaşadığı kültürün özelliklerini ve yaşadığı dönemin gereklerini dikkate alarak öğrencilerini eğiten, yönlendiren, destekleyen, eğitimin temel ögesi ve vazgeçilmez unsuru olan öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Zembat, 2007, s.278).



**2.2.1.Öğretmen yeterlikleri.** Yeterlik; sorumlulukların başarılı bir şekilde tamamlanması için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları içeren karmaşık hareketler sistemi olarak tanımlanabilir (Guasch, Alvarez ve Espasa, 2010, s.200).

Öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008).

Öğretmen yeterlikleri (teacher competencies), öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin detaylandırılarak listelendiği bir kavramdır. Öğretmen yeterlikleri genel olarak öğretmenlerin yapabileceklerinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Yeterlikler öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlar (Türkiye Eğitim Derneği [TED], 2009, s.4-5).

Karaca’ya (2008) göre öğretmen yeterliği, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olması sebebiyle diğer meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlere ilişkin yeterliliklerin bilinmesi, öğretmenlik mesleğinin tanınması, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, öğretmen performansının artırılması ve öğretmenlik mesleğine uygun nitelikte öğretmen yetiştirmesinin sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Öğretmen yeterlik kavramı başarılı bir mesleki yeterlik için gerekli olan ön koşulları ifade etmektedir. Bu koşullar mesleğin gelişimi sırasında biçimlenmektedir fakat asıl yeterlik mesleğin başlangıcında sürekli bulunmalı ve gelişmelidir (Sünbül, 2003, s.257).

Öğretmenlerin mesleki getiriye uygun olarak sahip olması gereken yeterlikler kendilerinde var olan bilgi kadar önemlidir.

Yaygın olarak öğretmen niteliğinin geliştirilmesinin eğitimdeki başarıyı arttırdığı savunulmaktadır (Darling-Hammond, 2006; Hopkins ve Stern, 1996; Kleinhenz ve Ingvarson, 2004; Smith, 2008; Yeh, 2009). Eğitim sisteminin ve çocukların akademik başarısının uzun vadede etkinliğini ve gelişmesini sağlamak, eğitimin niteliğini arttırabilmek için

öğretmenlerin nitelikli olması gerekmektedir. MEB var olan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerinde çalışarak 2017 yılında geliştirilmiş bir rapor yayınlamıştır.

2017 yılında MEB tarafından yayınlanan güncellenmiş raporda öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlikler “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbirleriyle ilintili ve birbirini tanımlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlilik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Genel alan yeterlikleri öğretmenlerin etkili ve verimli olarak mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirirken sahip olması gereken alan bilgileri; öğretim etkililiğini, tutum ve davranışları ifade edilmiştir.

(MEB, 2017). MEB’in Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2017’de yayımlanan raporunda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 2.1.

*Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*

<b>A Mesleki Bilgi</b>	<b>B Mesleki Beceri</b>	<b>C Tutum ve Değerler</b>
<b>A1.Alan Bilgisi</b>	<b>B1.Eğitim Öğretimi Planlama</b>	<b>C1.Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</b>
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
<b>A2.Alan Eğitimi Bilgisi</b>	<b>B2.Öğrenme Ortamları Oluşturma</b>	<b>C2.Öğrenciye Yaklaşım</b>
	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	<b>B3.Öğrenme Öğretme Sürecini Yönetme</b>	<b>C3.İletişim ve İşbirliği</b>
	Öğretme ve öğrenme sürecini etkin bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
<b>A3. Mevzuat Bilgisi</b>	<b>B4.Ölçme ve Değerlendirme</b>	<b>C4.Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>

Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.
--	--	--

*Mesleki bilgi.* Bu yeterlik alanı öğretmenin mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır. Alan bilgisi içerisinde alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak düzeyde kuramsal ve olgusal bilgiye sahip olmayı, alanının öğretim programını ve pedagojik alan bilgisine hakim olmayı, birey ve öğretmen olarak hak ve sorumluluklarına ilişkin haklarına uygun davranmayı içerdiği söylenebilir.

Öğretmenlerde var olması gereken yeterliklerden ilki mesleki bilgi başlığı altında toplanmıştır. Öğretmenler çocukların gelişim özelliklerini bilmeli, çocukların gelişim özelliklerine uygun etkinlikler planlayabilmeli, araştıran, sorgulayan, planladığı etkinlikleri milli ve manevi değerlerle harmanlayabilmelidir. Öğretimde farklı strateji ve yöntemleri kullanabilmeli, kendi hak ve sorumluluklarını bilmeli, haklarını savunabilen, kullanabileceği uygun öğretim yöntemini, ölçme ve değerlendirme yöntemini seçebilmelidir.

*Mesleki beceri.* Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim ve öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretim ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır. Mesleki beceri yeterliğine sahip olan öğretmen etkin bir biçimde eğitim-öğretim sürecini planlar, etkin ve güvenli öğretim ortamı ile materyal hazırlayabilen, etkin öğrenme ve öğretme süreci yürütebilmekle birlikte ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amaçlarına uygun kullanabilmelidir.

Öğretmen ele alacağı konularda çocuğu merkeze almalıdır. Çocukların ilgilerini çekmek ve ilgi süresini arttırmak, öğrencilerin düşüncelerini sağlamak, ilgi çekici araç-gereçler kullanmak, öğrencilerle etkili iletişim kurmak, sınıfı etkili yönetmek ve öğrenciler arası

ilişkilere rehberlik etmek, öğrencilere öğrendiklerini pekiştirme ve uygulama fırsatı vermek gerekmektedir (Terekeci, 2010, s.41).

Öğretmenler, sınıf ortamını daha bilimsel hale getirebilmek ve öğrencilerin çevrelerini anlamlandırabilmelerine destek olmak üzere hazırladığı etkinliklerle çocukları kavramlar üzerinde düşünmelerini sağlamalıdır (Carr ve diğerleri., 1994; akt. Aubusson ve Watson, 2003, s.3).

Öğretmenler yapılan etkinliklerin, öğretimlerinin çocuklar üzerindeki etkililiğini ve kalıcılığını sağlamak için değerlendirme yapmaktadırlar. Değerlendirmede çeşitli araç ve stratejilerin kullanılması, öğrenme içi uygun bir ortam sağlanması, öğretimi bireysel farklılıklara göre uyarlama, öğretimde bilişim teknolojilerini kullanma, dili doğru ve etkili kullanma öğretimin yeterliği için gereklidir (TED, 2009). Öğretmenler yaptıkları değerlendirme ile hem kendilerini hem çocukları hem de programı değerlendirmektedir. Uyguladıkları eğitimin yeterliğini, kendilerinin geliştirmeleri gereken yönlerini ve kendilerinin yaptıkları etkinlikle ilgili yeterliğini, çocukların konu ve uygulanılan materyal seçimine yönelik dikkat ve ilgi düzeylerini değerlendirerek bir sonraki planlayacağı etkinlikte dikkat etmesi gerekenler konusunda önemli olduğu söylenebilir.

*Tutum ve değerler.* Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır. Milli, manevi ve evrensel değerleri gözeten, öğrencilerin gelişim sürecini destekleyici tutum sergileyen, öğrenci, meslektaş, veli ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim kurabilen, öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılmayı içermektedir.

Öğretmen çocuk için anlamlı ve etkili bir öğrenme gerçekleşebilmesi için, öğrettiği bilgileri kültürel ve toplumsal ortam içinde konumlandırabilmesi gerekir. Öğretmenin kendi uygulamalarını sorgulaması, öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilebilmesi için

meslektaşlarıyla işbirliği yapması, eğitimsel etkinlik ve konu tercihlerinin uygunluğu konusunda görüş alışverişi yapması, başarı ve başarısızlıklarını paylaşarak öğrenmesi mesleki gelişim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenin, öğretmenlik mesleğini icra ederken sorumlu, etik ilke ve kurallara uygun davranması gerekmektedir (Kalafat, 2012).

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerde tutum ve değerler içerisinde bulunan iletişim becerisi öğretmenlerin mesleki açıdan sahip olmaları gereken en temel özelliklerin başında gelmektedir. Etkili eğitim-öğretim süreci için öğretmen-öğrenci etkileşim ve iletişimi son derece önem arz etmektedir. Aynı zamanda öğretmen öğrencisi ile kurduğu etkili iletişim ile çocuğa rol model olduğu söylenebilir.

Etkili öğretmenler, öğrencilerine özel ve önemli olduklarını hissettirmektedirler. Çocukların bir birey olduklarının farkındadırlar ve onlara saygı duyarlar. Öğretmenle olumlu ilişkilere sahip olmak çocukların öğretmenlerine karşı bağlılığını artırır ve sonuçta sosyal ve akademik gelişimleri gerçekleşir (Furer ve Skinner, 2003). Öğretmenin çocuklar ile bağ oluşturabilmek ve etkili bir sınıf ortamı oluşturabilmek için çocuklara karşı olumlu tutumlar sergilemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çocuklara karşı olan tutumları, davranışları, kurduğu cümleler gibi etkenler çocukların gelişimlerini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen, sınıf yönetiminde çocuklara sergileyeceği tutum ve davranışlar açısından oldukça özenli ve dikkatli davranmalıdır. Etkili bir sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu iletişime bağlıdır. Öğretmen olumlu bir sınıf ortamı ve sınıf yönetimi kuramazsa, çocukların okula ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmesine, öğrencilerin başarılarında düşüslere, sınıf içinde istenmeyen davranışlarda artışlara, sınıf içi olumsuz iletişim ortamına sebebiyet verebileceği söylenebilir.

### 2.3.Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi Tanımı, Önemi

Sınıf yönetimi; eğitim faaliyetlerini, belli bir plan, yer, zaman, öğretim yöntem ve teknikleri doğrultusunda, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili bir iletişimi kurarak, sınıfı öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinlikleri tümü ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Sarıtaş, 2000, s.48).

Kaya'ya (2002) göre sınıf yönetimi; belirlenmiş eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerle eğitim etkinliklerin tümünün sistematik ve bilinçli olarak uygulanması olarak tanımlamıştır.

Balat (2013) okul öncesinde sınıf yönetimini ise, öğretmen ve çocuğun; çocuğun temel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak onu çok yönlü geliştiren ve eğiten bir program ile, çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında bir araya geldiği, çocuğu merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalarla ilgili bilgi, beceri ve davranışların bir bileşkesi olarak tanımlamaktadır.

Karip (2002) sınıf yönetiminin temel amaçlarını; sınıf içinde öğrenci motivasyonunu arttıracak, çocukların sorumluluk bilincini geliştirecek ve çocukların kendi davranışlarını yönetebilmelerini öğrenebilecekleri bir ortamın oluşturulması şeklinde açıklamıştır. Çocukların belirlenen bir düzen içerisinde, olumlu iletişim ortamının içerisinde, tutarlı öğretmen davranışlarının sergilendiği, sınıfın öğretmenin kontrolünde olduğu etkili bir sınıf ortamında çocukların öğrenmeleri kolaylaşır.

Öğretmenlerin sahip olduğu sınıf yönetimi becerileri, öğrenci başarısı üzerinde etkili olmasından dolayı öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda bilgili ve donanımlı olmaları gerekmektedir (İlgar, 2000). Okul öncesi dönem, çocukların öğrenimlerine başladıkları ilk basamak ve okula karşı olumlu tutum geliştirmede kritik bir dönem olması, ilköğretime hazırlık niteliğinde köprü görevi gören, çocukların ara vermeden gün boyunca öğretmenle

birlikte olmaları sebebiyle okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları daha fazla önem taşımaktadır (Jacobson, 2003).

**2.3.1.Sınıf yönetimi yaklaşımları.** Sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir.

**2.3.1.1.Geleneksel yaklaşımlar.** Öğretmeni merkeze alan, öğretmeni aktif, çocuğu pasif kılan, öğretmenin koyduğu kuralların hakim olduğu, çocukların bu kuralları sorgulayamadığı, ceza yönteminin benimsendiği ve yüzyıllardır süregelen bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir.

Geleneksel eğitim anlayışında öğrenciler, öğretmenlerin almış olduğu kararları sorgulaması söz konusu olmamaktadır. Öğretmen-öğrenci iletişiminde de belirli kurallar vardır. Sınıf içi kuralları oldukça serttir (Aydın, 2008).

Balat (2013) geleneksel yaklaşımın, günümüz eğitim yaklaşımına ve okul öncesi eğitimin temel felsefesine uygun olmadığını belirtmiştir. Davranış değiştirmeye yönelik olan ve disipline ilişkin tutum ve davranışlar kesinlikle kabul edilemez.

**2.3.1.2.Çağdaş yaklaşımlar.** Çağdaş yaklaşım, öğretimin içerdiği sınıf yönetimi anlayışdır. Çağdaş yaklaşımda hümanist yaklaşım vardır. Öğrenciyi merkeze alan, bilginin zamanın koşullarına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği öngörülür (Yılman, 2006). Çağdaş yaklaşımlar çocukları merkeze alan, öğretmenin rehber olduğu ve sınıf içinde demokratik ortamın olduğu yaklaşımlardır.

**2.3.2.Sınıf yönetimi modelleri.** Eğitim alanında gerçekleşen gelişmelere bağlı olarak sınıf yönetimi modelleri baskıcı modelden demokratik modele, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye, şekilsellikten amaç yönelimine doğru bir değişim göstermektedir (Başar, 2000). Sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört grupta toplanabilir.

**2.3.2.1.Tepkisel model.** Sergilenmesi hoş olmayan davranışa tepki oluşturan sınıf yönetimi modelidir. Modeldeki amaç istenmeyen davranışın değiştirilmesidir. İstenmeyen davranışları ödül ya da ceza sistemi ile caydırıcılığının arttırmasıdır. Öğretmeni merkeze alan bu modelde, çocukların öğretmen tarafından koyulan kuralları kabul etmesi gerekmektedir. Modelin eksi yönü ise tepkinin karşıt tepki doğurabilmesi ve sorun davranışın sıklığının artmasıdır (Ök, 2000; Başar, 2003; Erdoğan, 2008).

Tepkisel sınıf yönetimi modelinde okul öncesi dönem çocuğu için uygun olmayan özellikler içermektedir. Okul öncesi öğretmenlerine modelin sadece uygun olan özelliklerinden yararlanmaları önerilebilir, çünkü okul öncesi dönemde çocuklar davranışlarına ilişkin anında dönüt beklemektedirler, fakat ertelenmiş ödüller okul öncesi dönem çocuğu için verimli bir yöntem değildir. Erken çocukluk döneminde olumlu davranış değişikliğini pekiştirmek amacıyla ödüller kullanılırken, ceza davranış değişikliği için tercih edilmeyen yöntemdir. Etkili bir okul öncesi öğretmeni olumlu ve olumsuz davranışları ortaya çıkaran etkenler, gözlemlemeli ve olumlu pekiştireçlerden yararlanmalıdır (Uyanık Balat, 2013, ss.7-8).



**2.3.2.2.Önlemsel model.** İstenmeyen davranışların ortaya çıkışını engellemek adına gerekli önlemlerin alınmasını kapsamaktadır. Bireyden çok gruba yönelik etkinlikler kullanılmaktadır. Sınıf yönetimi, sınıf etkinliklerini kültürel bir sosyalleşme süreci olarak ele alınmaktadır. Bu model planlamaya yöneliktir, gelecekte oluşabilecek sorun davranışı öngörmeye ve sonucu önceden önlemeye dayanmaktadır (Sarıtaş, 2000; Küçükahmet, 2000; Sadık, 2008).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullanabilecekleri modellerden biridir. Öğretmenler, eğitim programlarından çocuklar için sorun oluşturabilecek noktaları göz önünde bulundurarak planlamalarını o şekilde yapmalıdırlar. Örneğin hazırladıkları etkinlik türünde kullanacakları materyal çocuk sayısına uygun şekilde hazır bulundurulmalıdır. Bu durumda öğretmenler malzemenin paylaşılabilmesi gibi sorunları ve istenmeyen davranışları önlemiş olacaktır (Uyanık Balat, 2003, ss.8).

**2.3.2.3.Gelişimsel model.** Hazırlanan etkinliklerin, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınmasını esasına dayanmaktadır (Akın, 2006, s.7). Sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların yapılması gerektiğini savunmaktadır (Ök, 2000; Sadık, 2008).

Gelişimsel model okul öncesi dönemi de içine alması sebebiyle önemlidir. Okul öncesi öğretmeni çocuğun gelişimsel özelliklerini esas alarak planlarını ve etkinliklerini hazırlamaktadır. Okul öncesi eğitim programı da gelişimsel bir programdır ve çocuğun tüm gelişim alanlarını ilerlemesini dikkate alan, basitten karmaşığa doğru bir yapıdadır. Bu sebeple okul öncesi öğretmeni sınıf yönetimi anlayışını da çocuğun gelişimi üzerine planlamaktadır (Uyanık Balat, 2003, ss.9).

**2.3.2.4.Bütünsel model.** Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren sınıf yönetimi modelidir, önceden bahsedilen üç modeli bütünleştirmektedir. Bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel sınıf yönetimi modeline öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de

yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmeyen davranışın sebeplerini ortadan kaldırma amaçlarını ele almaktadır (Küçükahmet, 2000; Sarıtaş, 2003).

**2.3.3.Sınıf yönetimi boyutları.** Sınıf yönetimi, sınıf içerisinde etkili zaman kullanımı, sınıf içi fiziksel ortamın eğitim gereksinimine uygun düzenlenmesi, öğretmen tarafından hazırlanan eğitim planının düzenli uygulanıyor olması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlandığı, sınıf içi ilişkilerin ve davranışların belirli kurallar içerisinde sağlanması, sınıf içerisinde gerçekleşen bütün bu etkenlere sınıf yönetimi boyutları denilebilir (Karip, 2002). Sınıf yönetiminin boyutları; sınıf ortamının fiziksel düzeni, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi, iletişim olmak üzere beş başlık altında incelenmektedir.

**2.3.3.1.Sınıfta fiziksel düzen.** Okul öncesi öğretmeni tarafından uygulanan sınıf yönetiminin etkililiği için sınıfın fiziksel düzeni çok önemlidir. Öğretmenin sınıfı, tüm çocukları görebildiği, ısı ve ışığın gün içindeki gereksinimlere uygun şekilde, sınıf düzeninin etkinlik türünün gereğine uygun şekilde değiştirilebilecek şekilde ayarlanabilmesi gerektiği söylenebilir.

Okul, sistemin istendik davranışların kazandırılması amacıyla oluşturduğu fiziksel yapılarıdır. Sınıf ise, okul içerisindeki eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortamdır. Sistemin belirlediği amaçların gerçekleşmesi sınıf ortamının amaca en uygun şekilde örgütlenmesi ile gerçekleşebilecektir. Öğrenci okulda geçirdiği sürenin büyük çoğunluğunu öğretmeni ile birlikte sınıfta geçirmektedir. Bu süreçte, öğretmen, öğrenci ve sınıfın fiziki koşulları eğitim-öğretim etkinliklerinin başarılı olabilmesi için en önemli etkenlerdir (Tabancalı, 2009).

Bilgin'e (2013) göre eğitim ortamının, çocuğun yaşına, gelişim özelliklerine, fiziksel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması durumunda, çocuğun potansiyelini açığa çıkarmada ve geliştirmede önemli etkisi olacaktır.

Sınıfın uygun fiziksel düzeni, öğrencilerin özsaygılarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilemekle birlikte, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendi güçlerinin farkında olmalarını sağlamaktadır. Sınıfın yapısı ve tasarımı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kinetik alanlarına da etki etmektedir (Ulrich, 2004).

Sınıf ortamının doğru hazırlanması, öğrencinin rahat etmesine, öğrencinin okula gelmede istekli olmasına, öğrenmenin artmasına, çocukları motive etmeye, öğretim etkinliklerinin başarılı şekilde devam ettirilmesine, öğrencilerin etkin katılımlarına, öğrencilerde öğrenme güdüsünün artmasına olanak sağlayıp, öğrencilerin davranış ve tutumlarının iyileşmesine olanak sağlamakta ve öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir (Başar, 2003; Killeen, Evans & Danko, 2003; Wingrat & Exner, 2005; Işık, 2008; Umeda & Deitz, 2011).

Bilgin (2013), sınıf fiziksel düzenlemesi yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli etkenin, çocukların can güvenliklerinin düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple dikkat edilmesi gereken en önemli kural, öğretmenin sınıfın her yerinde öğrenciyi görüyor olmasıdır.

Aynı zamanda öğretmen sınıf iç düzenlemesini yaparken sınıf renklerine, ortamın ısı ve ışığına özen göstermelidir. Renklerin ruhsal ve davranışsal açıdan etki sahibi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Sınıf ısısı günlük gereksinimlere göre ayarlanmalıdır. Bireyler, normal hava sıcaklığı 17-23<sup>C</sup> değerleri arasında verimli olarak çalışabilmekte ve üretebilmektedir. Bu sebeple çocukların günün büyük çoğunluğunu geçirdikleri sınıfların da normal sıcaklığa sahip olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre yüksek derecedeki sıcaklıkların, zihinsel ve bedensel etkinlikleri olumsuz etkilediği, aynı zamanda ortamın nem oranının bireylerin davranışları üzerinde etkili olduğu ve içinde bulunan ortamın sıcaklığı ile saldırganlık davranışları arasında bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Işık, 2008, ss. 33).

**2.3.3.2.Zaman yönetimi.**Eğitim kurumlarında eğitim etkinlikleri belirli zamanda gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde etkili zaman yönetimi için, günlük eğitim akışını önceden planlamış, etkinliklere ayrılacak zamanları belirlemiş, etkinlik yetiştirme kaygısı gütmeyen, sınıfta fazla boş zamana yer vermeden, çocukların ilgilerine cevap vermeyen etkinlikleri seçmeyerek etkili zaman yönetimini gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Çocuklar için okulda buldukları zaman etkin ve doyurucu geçmelidir. Bu sayede sınıfta istenmeyen davranışlar azalacak ve öğrenmeler artacaktır.

Öğretmenin zamanı etkili kullanması hem öğrencilerin başarısı hem de istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması açısından önemlidir. Zamanın etkili kullanılması öğrenci başarısını artırır ve öğretmeni dağınıklıktan, fiziksel ve zihinsel yorgunluktan kurtarıırken (Demirtaş, 2005, ss.15), öğrencinin aktif ve istekli bir şekilde sınıfta öğrenim görmesi, devamsızlık ve okuldan ayrılmaları önlenmiş olacaktır.Bütün bunlar zaman yönetimiyle ilgilidir (Gündüz, 2004, ss.21).

Öğretmenler derse girmeden önce yapılacak etkinlikler ile ilgili zaman ayarlamasını yapabilir, etkinlik için gerekli materyalleri önceden hazırlayabilir, etkinlik geçişlerinin planlamasını önceden yaparak zamanı etkin kullanmış olacaktır. Bununla birlikte çocukların dikkati dağılmamış, ilgisini kaybetmemiş, etkin öğrenmenin sağlanmış olacağı söylenebilir.

**2.3.3.3.Öğretimin yönetimi.** Öğretim yöntemleri, bir öğrenme sürecinde amaç belirlemeden son aşama pekiştirmeye kadar olan ve içerisinde uygulama, özetleme, dönüt verme ve değerlendirme gibi basamakları kapsayan bir süreçtir (Sadık, 2002).

Öğretmenin belli bir plan ve hedef doğrultusunda, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu, çocukların gelişimini destekleyen, çocukların dikkatini toplayan planlı etkinlikler ve etkinliklerin değerlendirilmesi öğretim yönetimi kapsamı içerisinde olduğu söylenebilir.

Sınıf ortamında üretken davranışların ortaya çıkmasını sağlamak, öğretim yönetimini sağlamak için öğretmenlerin yapması gereken uygulamalar şöyle sıralanmıştır. Sınıfta bulunan tüm öğrencilerin farklılıklarına saygı duyulmalı, öğrencilerin kendilerinin dikkate alındıklarının bilmelerini sağlamalı, öğrencileri dil-din-ırk farkından dolayı utandırmamalı, aşağılanmamalıdır. Öğretim yönetimi içerisinde eğitim plan-programı hazırlarken öğrencilerle işbirliği içinde olunmalı, öğrencilere akademik başarıları konusunda duydukları ihtiyaçlarda yardımcı olunmalı, öğrenme etkinlikleri hazırlarken çocukların ilgileri göz önünde bulundurulmalı, eğlenceli hale getirilmelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanılmamalıdır. Sınıf düzeni ve çalışma zamanı etkinliklerin gerekliliğine ve koşullara göre değiştirmekte istekli olunmalı, etkinlik çeşitliliğine yer verilmeli ve öğretim teknolojilerinde yararlanılmalıdır (Shobe, 2003).

Eğitim-öğretim sürecinin başından sonuna kadar olan tüm süreçlerin doğru şekilde planlanması, ulaşılmak istenen hedeflere giden yolda öğretmen için bir harita görevi görür. İyi şekilde yapılan planlama da öğretmeni ve çocukları istenilen hedefe ulaştırır (Gangal, 2013).

**2.3.3.4. Davranış yönetimi.** Davranış yönetimi boyutunda, sınıf yönetiminde istenilen davranışların sağlanabilmesi, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışlar karşısında, davranışların sebepleri, davranışın sebepleri kadar ortaya çıkan sonuçların ve zararların çocuklarla konuşulması ve çocukların kurallara uygun davranmalarını kapsamaktadır. Davranış yönetiminde öğretmen, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini hedeflemelidir.

İyi yapılandırılmış, sınırları, kuralları önceden belirlenmiş bir sınıf ortamında kargaşa, çatışmalar ve davranış sorunları ortaya çıkmadan engellenir, çünkü öğrenciler kuralların ve kendilerinden ne beklenildiğinin farkındadırlar. Sınıf içerisinde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engellemek için öğretmenin, okulun ilk günlerinde açık bir dille öğrencilere sınıf kurallarını ifade etmesi gerekmektedir (Hayva, 2010).

Öğretmenin etkili bir davranış yönetimi yapabilmesi, öğrencilerini bir birey olarak kabul etmesine, öğrencilerine sergilediği tutum ve davranışlarında tutarlı olmasına, dersi ilgi çekici hale getirerek tüm öğrencilerin dikkatini ve ilgisini konunun üzerine çekebilmesine, sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturarak, kuralların nedenlerini anlatarak, kurallara uyulmaması durumunda sınıfta olumsuz bir ortam oluşabileceği çocuklarla konuşulmasına, oluşturulan kuralların çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmasına istenmeyen davranışlar sonucunda çocuklara ceza vermek veya öğrenciyi tehdit etmek yerine çözüm yolları arayarak sorun davranışı gidermesine bağlı olduğu söylenebilir.

**2.3.3.5. İletişim.** Sınıf yönetiminin dayandığı temel noktalardan biri de öğretmen-öğrenci iletişimidir. Etkili bir iletişim ortamı için öğretmen sınıf kurallarını çocuklara açık bir dille anlatmalı, çocukların duygu, düşünce ve fikirlerine önem vermeli, kullandığı kelimelere, jest ve mimiklerine özen göstermelidir. Öğretmen-öğrenci iletişimi karşılıklı saygı ve sevgiye dayandığı ve başarılı bir sınıf yönetiminin oluşması öğretmenin etkililiği ile de ilgili olduğu, sınıf içerisinde yukarıda belirtilen tüm maddelerin etkin olmasına rağmen öğretmenin yeri ve öneminin tartışılmaz bir gerçeklik taşıdığı söylenebilir.

Okul içi olumlu iletişim ve etkileşim ortamının oluşması öğrencilerin okulu ve dersleri sevmelerine, insan ilişkilerini geliştirebilmelerine, kendilerine olan özgüvenlerinin gelişmesine, problem çözme kabiliyetinin gelişmesine etki ederken, öğretmenlerinin olumlu tavırlarını model alarak gelecek yaşantılarında sağlıklı iletişim kurabilen bireyler haline gelmelerine de sebep olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuklara sağladıkları duygusal destek, çocukların akademik ve sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, çocuklarla olumlu ilişkiler kurarak, onlara duygusal destek sağlarlar. Öğretmen ve öğrenci arasında erken yaşlarda oluşan olumlu ilişkiler öğrencilerin başarısını yükseltir, istenmeyen davranış göstermesini en aza indirir. Bunun tam tersine, erken yaşlarda oluşmuş olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisi

akademik başarıyı engeller ve öğrencinin gelecek yaşamını etkileyerek istenmeyen davranışlar göstermesine temel oluşturur (Silver, Measelle, Armstrong ve Essex, 2005).

Çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki ve etkileşim iletişim ile sağlanabilir. Etkili ilişkilerin temelleri etkili iletişim ile oluşturulabilir (Cüceloğlu, 2005). Sınıfta gerçekleşen öğrenme-öğretme süreci iletişim üzerine kurulmuştur. Bu sebeple iletişim, etkileşim ve öğrenme birbirine bağlı olarak gerçekleşir. İletişim olmadan etkileşim, etkileşim olmadan öğrenme gerçekleşemez (Şişman, 2004, ss.155). Çocuklar ile etkili iletişim kurabilmeyi başaran öğretmenler; çocukların çevreleri ile işbirliğine dayalı ilişkiler kurmasına ve kendi benliklerini kazanmalarına yardımcı olurlar (Dağlıoğlu, 2010).

Sınıfta iletişim, eğitim programlarının öğrencilere öngörülen hedef davranışlarının kazandırılması amacıyla oluşturulmuş bir ortamdır. Öğrenme-öğretme sürecinin aracı iletişimdir. Öğretim sürecinde, öğretimin amaçları doğrultusunda, hedeflenen kazanım ve göstergelerin, bilgi, beceri ve duyguların çeşitli etkinliklerle kaynak durumunda bulunan öğretmen ile alıcı konumundaki öğrenci tarafından paylaşılması iletişim sürecinin aktif olduğunu göstermektedir (Ünal ve Ada, 2003).

Öğretmenler çocuklar ile iletişim sürecinde çocuklara cesaret vermesi, konuşmalarına müsaade etmesi, çocuğun davranışlarını sorgulamaktan çok çocuğu anlamaya çalışması, çocuğu dinleyerek çocukların kendini önemli hissetmelerine olanak sağlayacağı söylenebilir. Böylece çocuklar öğretmenleri ile iletişim kurmak isteyecek, söylenenler doğru anlaşılacak ve sağlıklı bir iletişimin sağlanmış olacağı söylenebilir.

Karip'e (2002) göre öğretmen sınıf içinde oluşturduğu iletişim ortamıyla ve çocuklara model olarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde ve kendilerini değerli görmelerinde önemli bir role sahiptir. Saygılı, güvenli ve teşvik edici bir iletişim biçimi bireylerin kendilerini değerli gördükleri ve kabul edildikleri bir sınıf ortamının oluşmasını sağlamaktadır.

Çocukların yüksek özgüvenli olmaları, çevresi ile etkili etkileşim kurabilmesi, kendisinin ve çevresinin farkında olabilmesi, duygu-düşünce ve hislerini ifade edebilmesi öğretmenleri ile kuracağı, etkili iletişime ve öğretmenlerin çocukları dinleme isteklerine bağlıdır. Etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimde konuşmak kadar öğrenciyi dinlemekte çok önemlidir. Etkin dinleme yapan bir öğretmen çocukların sadece anlattıkları ile değil öğrencinin beden diline, verdiği sözsüz davranışlara da anlam yükler (Bulut, 2008).

Etkin bir dinleme yapan öğretmen davranışlarından, çocuk değer gördüğü, anlaşıldığı hissine kapılır. Öğretmen bu sayede çocuğun sosyal-duygusal gelişimine de katkı sağlamış olacaktır. Bu sebeple öğretmen her öğrenciyi dikkatle ve özenle dinlemeli, öğrencisine geri dönüt vermelidir (Çetindağ, 2013, ss.218). Öğretmen-öğrenci iletişimde öğretmenin çocuğa verdiği sözsüz mesajlar; hayır anlamında başını iki yana sallaması, kaş çatması ya da çocuğun başını okşaması, gülümsemesi verdiği sözlü mesajlardan daha etkin olacaktır. Çünkü öğretmen-öğrenci iletişimde, öğrenciler öğretmenlerin ilk olarak sözsüz mesajlarından, ikincil olarak ses ve konuşmalarından, sonuncu olarak sözel mesajlarından etkilenmektedirler (Kaya, 2010).

Bir gereksinim olarak görülen iletişim, yaşamın ilk yıllarından itibaren insanın yaşam kalitesini doğrudan etkileyen bir değişken olarak bireyin hayatında yerini alır (Yılmaz, Üstün ve Odacı, 2009). Çocuklar iletişim kurmayı rol model olarak kabul ettikleri öğretmenlerinden öğrenirler. Öğretmenlerin davranışları, tutumları, kullandığı kelimeler, verdiği tepkiler, sınıf içi iletişimi çocuğun kişiliğini etkileyen önemli faktörlerden olduğu söylenebilir.

Öğretmen-çocuk ilişkileri ya da ilişkinin şartlarını belirleyen öğretmen-çocuk arasındaki iletişim düzeyi öğrencinin ruh sağlığını etkilemektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin, çocuk üzerindeki etkilerinden en önemlisi psiko-sosyal gelişim ve ruh sağlığıyla ilgili olanıdır. Psikologlar, gelecek ile ilgili duyulan korku ve endişeler, sabit fikirlilik, ruhsal depresyonlar ve bunun gibi birçok davranış bozukluklarını çocukluk döneminde yaşanan anormal şartlara,



üzüntülere, endişeler ile ilişkilendirilebileceğini belirtmektedirler. Çocukluk dönemi okul öncesi dönemini kapsadığı düşünüldüğünde, çocukların büyük bir çoğunluğu zamanını okullarda geçirmekte olduğu kabul edilecek olursa çocuklarda görülen ruhsal bozukluklarda öğretmenlerin de sorumlu olduğu belirtilmiştir (Genç, 2008).

**2.3.4.Sınıf yönetiminde öğretmenin rolü.** Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarısı, çocukların okulu sevme düzeylerini, arkadaşlarıyla olumlu iletişim kurabilmelerini, etkinliklere katılma isteklerini, akademik başarılarını arttırmakta olduğu ve başarılı bir sınıf yönetimi, sınıf içi etkili iletişim ortamına bağlı olduğu söylenebilir. Sınıf içerisinde olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına, etkin öğrenmelere, öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimlerinin artmasına olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin çocukları sevmesi, saygı göstermesi, çocukların duygu-düşüncelerini dinlemesi, sınıfa güleryüze girmesi, çocuklara olumlu örnek olması, çocuklar ile olan iletişimlerinde dikkatli davranması, çocukların okula-öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

Sınıf içerisinde öğrenci-öğretmen paylaşımlarının tamamına yakını iletişimle sağlanmaktadır. Bu sebeple iletişim sınıf yönetimi için çok önemlidir (Güçlü, 2002). Sınıflarda verici olan öğretmendir. Eğitim-öğretimin planlanması öğretmen tarafından yapılacaktır. Eğitimde beklenen hedeflere ulaşılmasında etkili olan faktör öğretmendir. Öğretmen değişik bilişsel süreçlerde ürettiği iletileri belli simgeler aracılığı ile öğrenciye yani alıcıya göndermektedir. Kaynak olarak öğretmen sözlü, sözsüz iletişim türlerini uygulayarak eğitimin amaçlarına ulaşmaya çalışır. Sınıf içinde iletişim süreçleri verici (kaynak) olan öğretmenin vereceği mesajların zihinde planlanmasıyla başlar (Tatar, 2004). Etkili öğretmenlerin, çocuklar ile aralarında güven bağı gelişmiş, öğrencilerinin hayatlarında yer edinmiş ve dolayısıyla çocuklar ile iletişimleri sağlam temellere dayanmış, sınıf yönetiminde etkililiği sağlamış oldukları söylenebilir.

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliklerini, kişilik özelliklerini, sınıfın sahip olduğu fiziksel özellikleri, kullanılabilir yöntem ve teknikleri kapsamaktadır.

Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışları sınıf yönetimi becerilerinin alt yapısını oluşturmaktadır (Küçükahmet, 2009).

Aydın (2014) sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olan öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde maddelere ayırmıştır;

1. Öğretmen; eleştirilere açık, önyargıdan uzak ve farklı fikirlere saygı gösteren kişidir.
2. Öğretmen; kendisi ve çevresi ile barışıktır.
3. Öğretmen; sürekli öğrencidir, öğrenmede sınır tanımaz, öğrendiklerini aktaran kişidir.
4. Öğretmen öznellikten uzak, düşünce ve gözlemlerinde nesnedir.
5. Öğretmen grup çalışmalarına yatkın, üreten ve bilgili kişidir.
6. İnsan haklarına saygı duyan, demokratik bir kişidir.

Etkili sınıf yönetimi öğretimin kalitesini arttırırken, etkili öğretim ile de sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır. Sınıf yönetimi ile öğretimin kalitesi arasında çift yönlü bir ilişki vardır (Erden, 2005).

Öğretmenler sınıf içerisinde öğrencileri etkileyen en temel etkidir. Bu sebeple öğretmenlerin olumsuz tavırları ve iletişimleri çocukların kişilik gelişimlerine yansıtacaktır ve bu olumsuz yansıma çocuklarının yaşam sürecini etkileyecektir. Öğretmenler çocuklara gösterdiği olumsuz davranışlar ile farketmeden çocuk ihmal ve istismarına sebep olabilecekleri söylenebilir.

## 2.4. Çocuk İhmali Kavramı

Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre ihmal; çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi, beslenme, giyim, tıbbi, sağlık, eğitim, sosyal ve duygusal gereksinimler ya da yaşam koşulları için gerekli ilgiyi göstermemesi, çocuğu fiziksel ya da duygusal yönden ihmal etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2006; Polat, 2007; Yılmaz, 2009)

Çocuk ihmali genelde ailenin, ilgili kurumların ya da devletin çocuğa karşı en temel sorumluluklarını yerine getirmemesi şeklinde tanımlanabilir. Bir bütün olarak toplum, kurumlar ve bireyler tarafından geliştirilen ihmal davranışı, çocukların eşit hak ve özgürlüklerinden yoksun bırakılması sonucunda onların en üst düzeyde gelişimlerini engelleyici davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun bakım ve beslenme gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması, gerekli tıbbi müdahalelerin yapılmaması, anne baba olarak çocuğa karşı danışmanlık görevinin yeterince yerine getirilmemesi ve çocuğun tek başına bırakılması ihmal davranışına örnek olarak verilebilir (Aral ve Gürsoy, 2001). Dervişoğlu (2012) çocuk ihmalini; çocuğun bakımı ve beslenme gibi temel ihtiyaçlarını yeterince karşılanmaması, gerekli tıbbi müdahalenin yapılmaması, anne baba olarak çocuğa karşı danışmanlık görevinin yeterince yerine getirilmemesi ve çocuğun tek başına bırakılması ihmal davranışına örnek olarak verilebilir.

Çocuğun beslenme, barınma, güvenlik, bakım, barınma ve eğitim ihtiyacını karşılamak ve hem beden hem de ruhsal anlamda sağlıklı olarak gelişiminin devamı ebeveynin ya da çocuğun bakımından sorumlu kişinin sorumluluğudur. Bu sorumluluk gerekli şekliyle yerine getirilmediği zaman çocuğun ihmalinden söz edilebilir. Çocuğun istismarından farklı olarak ihmal yetişkinin pasif kalmasından kaynaklı eylemlerdir (Dubowitz ve diğerleri, 1993; Tıraşçı ve Gönen, 2007).

Literatürde yer alan tanımlarda yer alan ortak olgular doğrultusunda elde edilebilecek çocuk ihmal tanımına bakıldığı zaman, hayatın içerisine yerleşmiş, insanlar tarafından oldukça benimsenmiş olmasına rağmen yeterli farkındalığa varılamamış bir olgu olduğu, çocukların kendilerine bakmakla ve eğitmekle görevli olan, çocukla arasında sevgi ve güven bağı kurulmuş olan, çocukların tanıdıkları kişiler tarafından uygulanan, çocukların gelişimsel olarak etkilendiği, gelişimsel bozukluklara yol açan tutum ve davranışlar olarak ele alınabileceği söylenebilir.

İhmal olgusunun istismar türlerinde görülme sıklığı fazladır. Fakat istismar olgusunu belirleme düzeyinin yüksekliğinden kaynaklı sebeplerle ihmal olgusu gündeme fazlaca gelmemektedir. Fakat toplam 795 çalışmaya ait toplam verilerin değerlendirildiği bir çalışmada; fiziksel ihmal oranı Kuzey Amerika kıtasında %19,2, Avrupa kıtasında %6,5 olduğu tespit edilirken, duygusal ihmal oranı olarak Kuzey Amerika'da %14,5, Asya'da %30,1 olduğu tespit edilmiştir (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Alink ve Van Ijzendoorn, 2015). Türkiye'de 2012 yılında Geleceğimizin Çocukları Vakfı ve Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği tarafından yapılmış olan araştırmada, yaşları 11-17 arasında değişen toplamda 440 çocuk ve ergenle yüz yüze görüşmeler yapılarak yürütülen Çocuğa Karşı Aile İçi Şiddeti Önleme Projesinde, çocukların %25,7'sinin en az bir kez ihmal yaşantısı olduğu tespit edilmiştir (Çocuk Merkezi Derneği, 2012).

Giardino, Lyn ve Giordino (2010) çocuk ihmali olgusunu alt kategorilere ayırarak, farklı durumları oldukça kapsamlı biçimde ele almışlardır. Kategoriler ve kapsamaları:

- Çocuğun giyinme, beslenme, barınma ve temizlik ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumları kapsayan fiziksel ihmal
- Fiziksel yaralanmalar, hastalıklar durumlarında profesyonel birinden yardım alınmaması veya gecikmeler gibi durumları kapsayan tıbbi ihmal

- Çocuğa bakım veren kişinin bilgi vermeden gitmesi ya da gittiği yer ile ilgili yanlış bilgi verilmesi, çocuğun bakımı ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmadan çocuğun velayetinin reddi, çocuğun kovulması/ terk edilmesi, çocuğun velayetini almak istememek, çocuğun günlerce veya haftalarca başkalarına bırakılmasını kapsayan velayet ihmali,
- Çocuğun fiziki çevresindeki gerekli tehlikelere karşı yapılması gereken düzenlemelerin ya da çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun olamayan alanlara karşı dikkat edilmemesini kapsayan gözetimsel (süpervizyon) ihmal
- Çocuğa karşı aşırı korumacı tutum ve kısıtlamalar veya duygusal anlamda ebeveyne bağımlılık, çocuğun yaşına ve gelişim döneminin getirilerine uygun olmayan uygunsuz beklentilerin süreğen olarak uygulanması, çocuğun içinde olduğu ortamda aile içi şiddetin olması, çocuğun uyuşturucu ve alkol kullanımına müsaade etmek ya da kullanması için ısrarcı olmak, saldırganlık, kronik suçluluk gibi hoşgörülmeven davranışlara izin vermek veya bu davranışlara teşvik etmek gibi çocuğun sevgi, duygusal yardım, dikkat ve yetkinlik gibi ihtiyaçlarına dikkat etmemeyi kapsayan duygusal ihmal,
- Çocuğun duygusal ya da davranışsal bozukluğu için gerekli bakımı sağlayamama veya gerekli bakımı sağlamada gecikme gibi durumları kapsayan ruh sağlığı ihmali,
- Çocuğun ayda en az beş gün okula gitmemesine müsaade etmek, okul dönemine gelmiş çocuğun okulun en az bir ayını kaçırmasına sebep olacak şekilde okula kaydettirmemek, çalıştırmak, kardeşlerine baktırmak gibi sebeplerle çocuğu en az üç gün okula göndermemek, özel gereksinimli çocukların özel eğitim ihtiyaçları için iyileştirici eğitim hizmetlerinin aldırılmaması gibi durumları kapsayan eğitimsel ihmal şeklindedir (Giordino, Lyn ve Giordino, 2010).

İhmal olgusunun daha çok sosyo-ekonomik seviyesi düşük ortamlarda yaşandığı, fakat cinsiyetin ihmal olgusu üzerinde bir etkisinin olmadığı yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir.Yapılan bir araştırmada tüm dünyada çocuğa yönelik fiziksel ihmal %16,3 ve duygusal ihmal % 18,4 oranları elde edilmiştir.Aynı çalışmada, fiziksel ve duygusal ihmale maruz kalmanın erkek ve kız çocuklar açısından istatistiksel farklılığı görülmemiştir (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg ve Van Ijzendoorn, 2013).

Amerikan ulusal kayıtlarında 2012 yılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan çocukların %78,3'ü ihmale uğramışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde çocuğa kötü muamele türleri içinde sıklıkla görülen türün ihmal olduğu belirtilmiştir (Logan-Greene ve Jones, 2015). Uygulanan kötü muamelenin % 80'inin çocuk ihmali olgularını taşıdıkları belirtilmiştir (Maguire-Jack ve Wang, 2016). Türkiyede çocuk ihmalinin kayıtları hekimlerce tutulmaması sebebiyle ihmale uğramış çocukların oranları elde edilmekte güçlük çekilmekte olduğu söylenebilir.

Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan (2002) yaptığı çalışmada, araştırmaya 143 aile katılmış ve annelerin % 93'ünün çocuklarını duygusal açıdan, % 87,4'ü ise çocuklarını fiziksel açıdan istismar/ihmal ettikleri bilgisi elde edilmiştir. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve UNİCEF'in 2008 yılında Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması sonuçlarına göre, Türkiye'de yaşayan 7-18 yaş arası çocukların % 25'inin ihmale maruz kaldığı tespit edilmiştir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2010; UNICEF, 2011). Yapılan araştırmaların sonuçları bir yana, sıradan gözlemlerde bile, Türkiye'de her gün çocukların başta ebeveynleri olmak üzere yetişkin bireyler tarafından kötü muameleye maruz kaldıklarını ortaya koymakta yeterli olduğunun altı çizilmektedir (Bilgin, 2008).

İhmal tanımları yapılırken çocuğa uygulanan ihmal davranışları ile ilgili bazı ayrımlara gidilmiş ve ihmal türleri belirlenmeye çalışılmıştır. İhmal olgusunu fiziksel, duygusal, eğitimsel, cinsel ve tıbbi ihmal boyutlarıyla ele alınabilir.

#### **2.4.1.İhmal türleri.**

**2.4.1.1.Fiziksel ihmal.** Fiziksel ihmal, çocuğun zarar görme ihtimalinin biliniyor olmasına rağmen alınması gereken önlemlerin alınmamasıdır. Hijyen koşullarının gerekli ölçüde sağlanmaması, çocuğun zararlı maddelerle karşı karşıya bırakılması, korunmaması, tıbbi bakımında yetersizlik, kötü beslenme ve beslenmenin kontrolsüzlüğü fiziksel ihmale örnek olarak gösterilebilir (Polat, 2001).

Erermiş (2001) fiziksel ihmal kavramını yedi alt grupta inceleyerek açıklamıştır. Bu gruplar aşağıdaki gibidir;

Sağlık yardımının reddi: Fiziksel yaralanma, hastalık gibi durumlarda, uzman sağlık hizmetinin alınması

Sağlık yardımının gecikmesi: Ciddi sağlık sorunlarında gerekli olan uzman tıbbi yardımın, zamanında ve yeterli olarak alınmasında gecikilmesi.

Terk: Uygun bakım ve gözetim ortamı ayarlanmadan çocuğun bırakılması.

Kovma: Belirli ya da belirsiz zamanlarda çocuğun bakımı için uygun ortam hazırlamadan kovulması ya da geri dönmesinin reddedilmesi.

Koruma güçlükleri: Çocuğun bir aile üyesi tarafından sürekli dışlanması ya da çocuğun tekrarlı şekilde bakımı için üçüncü kişilere bırakılması.

Uygun olmayan bakım ve gözetim ortamı: Anne-babanın haberi olmaksızın çocuğun bir gecedan fazla ev dışında kalması örnek olarak gösterilebilir.

Diğer fiziksel ihmaller: Çocuğun beslenmesinin, giyiminin ve temizliğinin ihmal edilmesi, çocuğun güvenliğine özen gösterilmemesi.

Hergüner (2011) fiziksel ihmali; çocuğun yeterli ve dengeli beslenmemesi, temizliğinin sağlanmaması, uygun giysiler giydirilmemesi, tehlikeli durumlara karşı gerekli önlemlerin alınmamış olduğu durumları olarak tanımlamıştır. Bu çocuklar zayıf ve çelimsizdir, kimi çocukta gelişim geriliği görülmektedir. Yıkama sıklığı az olmasından kaynaklı idrar, ter ya da dışkı kokabilirler. Ağız sağlığı kötüdür, dişlerinde çürükler vardır. Elbiseleri kirli, yırtık ve eski olmakla birlikte genelde mevsim normallerine uygun olmayan kıyafetler (boyuna göre küçük ya da büyük, mevsime göre ince ya da kalın giysiler) giymektedirler. Ebeveynler, çocuk hasta olduğu zaman sağlık kuruluşuna götürmez ya da geç götürürler, doktorların önerilerine uymamaktadırlar.

Fiziksel ihmal bulguları iki grupta incelenmektedir.

1. Dolaysız belirtiler: Küçük çocuklarda bakımın yetersiz olduğunu gösteren kriterleri içerir. Örneğin temiz olmamaktan kaynaklanan pişikler, kirli ve uygunsuz giyecekler ile temizlik eksikliği, beslenmenin yetersiz görüldüğü solgun ve zayıf yapı örnek olarak gösterilebilir.
2. Dolaylı belirtiler: Büyüme geriliği, gelişim eksikliği ve davranış bozuklukları olarak sınıflanmaktadır.
  - a. Büyüme: Organik nedeni olmayan büyüme geriliği, fiziksel ihmalin en somut ve temel göstergesidir. Çocukla yeterince iletişim kurulmamış olması, beslenmesine yeterince önem gösterilmemiş olması ve ilgisizlik başlıca sebepler olarak görülebilir. Kronik olarak yetersiz beslenen çocuklar kaba motor becerilerini yitirerek hareketsizleşirler, temel ihtiyaçlarını (acıktıkları zaman vs.) haber vermek için herhangi bir hareket yapamazlar, bağırılmazlar ve düşük kalori alımına alıştıkları için hastaneye kaldırıldıklarında verilen normal besini almayı reddedebilirler. Organik nedene bağlı olmayan büyüme geriliğinin saptanması ile tedaviye geçildiğinde çocuğun hızla büyümeye



başladığı gözlemlenebilir. Bunu saptayabilmek için düzenli boy-kilo ölçümü yapılmalı ve kayıt altında tutulmalıdır.

- b. Gelişim: İhmal olgusunun yaşandığı ailelerde çocuğun gelişim eksikliğinin temel nedeni uyarılma, olanak ve özendirme eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu yoksunluğun üst düzeyde olduğu ortamlarda büyüyen çocuklarda, bebeklik dönemlerinin normal geçmesine rağmen daha sonradan gelişim geriliği gösterdikleri saptanmıştır. Normal bir çevrede ihmale uğramış çocukların hızla büyüdüğü, normal standartlara ulaştıkları görülmektedir. Ancak uyarılma eksikliğinin bu denli yüksek olmadığı durumlarda çocuğun durumunun gözden kaçtığı ve gerçek potansiyeli anlaşılmadan çocuğun büyüdüğü görülmektedir.
- c. Davranış: İhmal edilmiş çocukların ilgiyi üzerlerine toplamak için anti-sosyal davranışlara yöneldikleri bazı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Bu tip ortamlarda yetişen çocukların özbenlik saygılarının düşük olduğu ve genelde çevrelerine düşmanca davrandıkları görülmektedir. Bu tip çocukların çeşitli psikosomatik belirtiler gösterdikleri örneğin okuldan kaçma, altına kaçırmalar, enkopresiz, tekrarlanan karın ağrısı görülmesine karşın bu belirtiler kesin tanı kriterleri değildir (Polat, 2007, ss.250).

Şahin'e (2002) göre fiziksel ihmal aşağıda verilen şekillerde ortaya çıkabilir:

Yetersiz beslenme; çocuğun büyüme hızı olması gerekenden daha yavaştır. Ciddi ve kronik malnütrisyon zihinsel gelişimide etkileyerek baş çevresinin küçük kalmasına neden olabilir. Bu gelişme geriliğini açıklayacak organik bir neden yoksa ihmal akla gelmelidir. Değerlendirme yaparken ailenin ekonomik durumu, eve yeterli yiyecek girip girmediği anlaşılmalı çalışılmalıdır. Nedeni eğitimsizlik, bebeğin besin ihtiyacını bilmeme gibi sebeplerse özellikle anneye eğitim verilmeli ve bebek sık sık izlenmelidir.

Yetersiz temizlik; ihmale uğrayan çocuklarda sık görülen bir diğer olgu da çocuğun kendisinin, kıyafetlerinin kirli olması ve çocuğun kötü kokmasıdır. Ailenin ev ortamı ve şartları değerlendirilip, sorgulanmalıdır. Aileye hijyenin, çocuk sağlığındaki yeri ve önemi anlatılmalı, yetersiz temizlikten kaynaklanabilecek hastalıklar hakkında aile bilgilendirilmelidir.

Uygun olmayan giysiler; çocuğun üzerine büyük ya da küçük giysiler giymesi, mevsime uygun olmayan kıyafetler ile dolaşması ihmali düşündürür. Bu çocuklar kış mevsiminde paltosuz, ayakkabısız ya da çok ince, yırtılmış, yıpranmış ayakkabılar, mevsim normallerine uygun olmayan kıyafetler ile görülebilirler.

Yetersiz ev koşulları; bu çocukların yaşadığı ev ortamı yıkık dökük, yeterli şekilde ısınmayan, merdivenlerin korumasız olduğu, camları kırık, bakımsız, kirli, tozlu şekildedir. Çöpleri ortalıkta olduğu, ev içinde böceklerin dolaştığı, kalabalık şekilde yaşanan, bir odada birden fazla kişinin kaldığı bir yaşam alanı vardır. Uygun olmayan yatak ve evin genellikle gürültülü olmasından kaynaklı çocuklar yeterli uyuyamazlar. Bu bulgular yapılacak ev ziyaretleri sayesinde ortaya çıkarılabilir. Bu noktada öğretmenlere görevler düşmektedir.

Kazalara karşı önlemlerin alınmaması; yetersiz ev koşulları kazalara zemin hazırlamaktadır. Gözetim ve denetimden uzak çocuklar, yeterli koruma ve güvenlik önlemleri alınmamış açıktaki kablolar, ateşe, ilaç ve zehirleyici maddelere kolayca ulaşabilirler.

Intrauterin ihmal; fiziksel ihmalin özel bir tipi de doğmamış bebeğin ihmali dir. Annenin gebelik sürecinde ilaç, alkol, sigara gibi zararlı maddeler kullanması, yetersiz beslenmesi, doğum öncesi gerekli tıbbi bakımı almamasını kapsamaktadır (Şahin, 2002, ss.104).

**2.4.1.2. Duygusal İhmal.** Duygusal ihmal terimini Ericson ve Egeland (2002) şu şekilde tanımlamıştır. Çocuğun psikolojik ve duygusal olarak kabul görme ihtiyacına olumsuz cevap verilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Duygusal istismar ve fiziksel ihmale genellikle eşlik eden duygusal ihmal, çocuğun en temel ihtiyaçlarından olan sevginin, ilgi ve değerini gösterilmemesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Bilir, Çavuş, 1991; Paavilainen ve diğerleri 2002).

Diğer bir tanımla duygusal ihmal, çocuğun temel gereksinimlerinin karşılanmaması şeklinde tanımlanmıştır (Polat, 2001). Çocuğun temel gereksinimleri ise 6 grupta toplanmaktadır (Schmitt & Mauro, 1989; Polat, 2007).

1. Dokunulma: Çocuğa karşı gerekli ilgi ve alakanın gösterilmesi ve çocuğa dönüt verilmesi, kucaklamak, sarılmak, yüreklendirmek, övmek, şefkat göstermek gereklidir.
2. Güven: Çocuğun sağlığı, beslenmesi, giyimine gerekli özenin gösterilmesi, çocuğu tehlikeli durumlardan korumayı kapsamaktadır.
3. Düzen ve Yapı: Çocuğu olumlu olarak yönlendirme, çocuğa olumlu rol ve model olma, çocuğun yapabilecekleri ve yapamayacakları konusunda gerçekçi beklentiler içinde olma ve tutarlı hareket etmeyi kapsamaktadır.
4. Sosyalleşme: Çocuğun duygularını olduğu gibi tanımlama, çocuğa zaman ayırmak, dış dünya ile etkileşiminde köprü görevi görebilecek ve özdeşim kurabileceği birilerinin olmasıdır.
5. Uyarılma: Oyun yoluyla çocuğun dünyasına girerek, çocuğun üzüntü, neşe, heyecan gibi duygularını uyararak.
6. Kendini değerli görme: Çocuğa bir birey olarak kabul gördüğünü ve ne kadar değerli olduğu hissettirecek davranışların sergilenmesidir.

Çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerin öncelikli olarak çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarının, güvenlik ihtiyacı gibi temel ihtiyaçlarının farkında olmak, ihtiyaçları

belirlemek ve anlamak gerekmektedir. Çocuğun beslenme, giyim ihtiyaçları karşılanmalı, çocuğa sevgi, saygı ve şefkat gösterilmelidir. Çocuğun çevreyle iletişim kurabilmesine ön ayak olunmalı ve desteklenmelidir. Çocuğun gelişimi desteklenmeli ve fiziksel, zihinsel işlevlerini kullanabilme fırsatı verilmelidir (Benice, 2013).

Minnesota Anne-Çocuk Projesinde, ebeveynlerin yaşadıkları sorunlardan dolayı rist altında olarak tanımlanmış 267 çocuğun gelişimleri boylamsal bir çalışma ile takip edilmiş ve çalışmada ihmalin etkileri araştırılmıştır. Diğer kötü muamele ile karşılaşan çocuklar ile kıyasladığı zaman duygusal olarak ihmal edilmiş çocukların 9-24 ay arası gelişimleri Bavley Bebek Gelişim Skalasında ölçülmüş ve en dramatik düşüşü yaşadıkları görülmüştür. İstismar edilen çocuklarla yapılan çalışmalara benzer olarak, ihmal edilmiş çocukların kötü davranışa maruz kalmamış çocuklara göre kendilerine bakım veren kişilere endişe ile bağlılık gösterdikleri olası olmaktadır. Projeye katılan ve duygusal ihmale uğramış çocukların %57'si 12 haftalıkken güvenli bağlanma davranışı gösterirken, 18. haftada endişeli bağlanma devamlılığı göstermeye başlamışlardır. Bu bulgular hayatın başlangıç evresinde bebeğe duygusal olarak da bakmanın öneminin altını çizmekte ve duygusal ihmalin özellikle bebeklik döneminde zararlı olduğunu göstermektedir (Egeland ve Sroufe, 1981; akt: Hildyard ve Wolfe, 2002, ss.679-695).

Duygusal ihmalde, sözlü istismar en çok yapılan şekildir. Bütün suçlarda çocuğun sorumlu tutulması, aşağılama, çocuğu küçük düşürme, gerçekçi olmayan konularda beklentiler, kardeş istismarına şahit olmak örnek gösterilebilir. Ebeveyn yeterinde çocukla oynamaz, ilgi göstermezler. Duygusal ihmal aile tarafından çocuğa karşı sevgi ve ilgi eksikliği, çocuğu destek ve denetimden yoksun bırakma, çocuğu azarlama, yıldırma ya da reddetmedir (Şahin, 2002; Özcebe, 2009).

Çocuğa bebeklik döneminden başlayarak yeterli uyaran vermemek, bakımı ile ilgilenmemek, çocuğu yok saymak, çocuğun anlattıklarını dinlememek, çocuğa verilmiş olan

sözleri tutmamak, çocuğun başarılarını desteklememek-görmezden gelmek, çocuğa sevgi ve saygı göstermemek, ihtiyacı olan şefkati hissettirmemek gibi çocuğa uygulanan birtakım tutum ve davranışlar duygusal ihmal kapsamında yer almaktadır (Lewin ve Herron, 2007; Beyazova, 2014).

Duygusal ihmalin, ihmal türleri içerisinde çocukta en çok davranış problemlerine yol açan ihmal türü olduğu saptanmıştır (Dubowitz, Black, Starr Jr ve Zuravin, 2002; Young, Lennie ve Minnes, 2011). Duygusal ihmale uğrayan çocukların karşılaştıkları birçok olumsuz durum vardır. Bu olumsuzluklar çocuğun geleceğine de etki etmektedir. Çocuğun özgüveninde zedelenme, fiziksel-zihinsel gelişim geriliği, beslenme bozukluğu, uyku bozukluğu, dışkı kaçırma, altına kaçırma, okul başarılarında düşüş, saldırgan davranışlar görülebilir. Duygusal ihmal sonucunda ısırma, parmak emme, tırnak yeme, içine kapanma, alışılmamış korkular, anti-sosyal davranışlar (hırsızlık, işkence yapma vs.), intihar girişimleri, aşırı sakinlik, anksiyete sık rastlanan belirtilerdir (Erermiş, 2001).

**2.4.1.3.Eğitimsel ihmal.** Zara (2012) eğitimsel ihmali; çocuğun eğitimsel ihtiyaçlarının yeteri kadar veya tutarlı olarak karşılanmaması ya da hiç karşılanmaması durumu olarak tanımlamaktadır.

Çocuğun eğitim gereksinimlerini göz ardı etmek, eğitim olanaklarından yararlanmasını engellemek, kronik okul devamsızlıklarına müsaade etmek veya eğitim ve okul sorunlarına yeterli ilgi ve özenin gösterilmemesi şeklinde tanımlanabilir (Yalçın, 2007, ss., 46).

Erermiş'in (2001) tanımına göre eğitim ihmali; çocuğun eğitiminin ihmal edilmesi, ilgisiz kalınmasıdır ve bu başlık altında yer alan ihmal tipi incelendiğinde aşağıda özetlenmiş alt gruplar ortaya çıkmıştır.

- a) Süreğen okul kaçkınlığına izin vermek, bu davranışa göz yummak, eğitim alanında çocuğun ihmali. Ayda 5 günden fazla tekrarlanan okul devamsızlığının olması ve ailenin bu duruma izin vermesi şeklinde de açıklanabilir.

- b) Çocuğu çalıştırma, kardeş baktırma gibi nedenlerle okul dönemine gelmiş bir çocuğu okula kaydettirmemek de sık görülen ihmal davranışlarındandır.
- c) Öğrenme güçlükleri, zihinsel kapasitede sınırlılık gibi nedenlerle özel eğitime gereksinimi olan bir çocuğun bu ihtiyacının reddedilmesi ya da eğitimin sürdürülmesi eğitim alanında uygulanan ihmal davranışıdır.

Çocuğun, ebeveynin vesayeti altında tutmayı istememesi nedeniyle çocuğun sürekli olarak bir eve bırakılması ya da devamlı olarak günlerce, haftalarca başkalarıyla bırakılması gibi durumlarda, çocuğun çoğunlukla okula yazdırılmadığı ifade edilmektedir. Kimi zamanlarda da ekonomik nedenlere bağlı olarak sık sık ev değiştirme ya da çocuğun bakım ve eğitim ihtiyaçlarına harcanması gereken parayı alkol, uyuşturucu gibi maddelere harcama gibi nedenlerle çocuğun eğitim olanaklarından mahrum kaldığına dikkat çekilmektedir (Polat, 2007).

Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarının yetersizliği sonucunda da çocukların eğitimsel ihmalinden söz edilebilir. Ebeveynler yetersiz gelir durumlarında çocuklarını okula kaydettirmemesi, okula devamsızlığına sebebiyet vermeleri, çocuklarını okullardan alabilme gibi ihmal durumlarından söz edilebilirler.

Maddiyattan kaynaklanan eğitimsel ihmalin yanında; okullarda aşırı disiplin ortamının olması, korkutarak kontrol etme ve utandırma yöntemleri çocukların fizyolojik ve güven ortamı gereksinimlerinin doyumunu engeller. Cezalandırıcı disiplin yöntemleri duygusal ezimin “tehdit”, “aşağılama”, “reddetme” boyutları altında toplanabilir. Öğrenci-öğretmen arasındaki yetersiz bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ilişki yine reddetme ve duyuşsal ihtiyacı karşılamama boyutlarına girmektedir. Çocukların gelişimine ve yaşına uygun olmayan biçimde beceri ve yeteneklerinin altında veya üstünde ders verilmesinin, ezbere dayanan eğitimin, sorgulayıcı ve üretken düşüncelerin desteklenmediği eğitim-öğretimin, çocuğun gelişim özelliklerini, kişisel gereksinimlerini yok sayan etkinliklerin-ders programlarının

çocuğun bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimini engellemekte olduğu ortaya konmuştur (Erkman, 1991, s.88). Öğretmenler çocuklara kendilerini ifade etmelerine fırsat tanınan, çocukları düşünmeye yöneltten, çocukların birbirini dinledikleri, görüş ve düşüncelerini korkmadan dile getirebildikleri, çocuk merkezli, bireysel farklılıklara saygı duyan, çocukların gelişim düzeyleri ve ilgilerine uygun ortam sunabilmelidir. Böylece çocuklara etkili bir eğitim ortamı oluşmuş ve çocukların kendilerine güvenleri ve saygıları gelişmiş olacaktır. Bu sayede çocukların eğitimsel ihmali engellenmiş olacaktır.

Özel gereksinimli çocuklar eğitim haklarından yararlanamamakta ya da etkin olarak yararlanamamaktadır. Nedenler arasında erişimle ilgili sorunlar, eğitim sistemi içerisindeki düzenlemelerin yetersizliği, ebeveynlerin ve toplumun düşük beklenti düzeyleri yer almaktadır. Özel gereksinimli çocukların yanında evde konuşulan dili Türkçe olmayan çocukların okullara adaptasyon süreci zorlu olmaktadır. Ana dili Türkçe olmayan çocuklara herhangi bir ek ders verilmemektedir. Bu çocuklar okula başladıklarında karşılaşacakları ek güçlüklerin, kendilerini eğitimin getirisinden tam olarak yararlanmaktan alıkoyabilecek, okul yaşamlarında ve daha sonrasında onları dezavantajlı konumda bırakabilecektir (UNİCEF, 2013).

**2.4.1.4.Cinsel ihmal.** Cinsel ihmal çocuğa, cinsel gelişim evreleri hakkında yeterli cinsel eğitimin verilmemesi olarak ele alınabilir. Aile içinde 0-6 yaş dönemi eğitiminin önemi büyüktür. Bu dönemde çocuğun cinsel kimliğine uygun olmayan giysilerin seçilmesi, uygun olmayan davranış sergilenmesi, oyuncaklar alınmamasının yanında bu yaş ve ilerleyen dönemlerde çocuğun cinsel konularda yönelttiği sorulara yaşına ve gelişimine uygun cevaplar verilmemesi örnek gösterilebilir (Özcebe, 2009).

**2.4.1.5. Tıbbi ihmal.** Tıbbi ihmal çocuğun temel ihtiyaçlarından olan tıbbi yardımın çocuğun ailesi ya da bakımından sorumlu kişiler tarafından göz ardı edilmesidir. Standart tanı yöntemlerinin ve tedavinin uygulanmasının reddedilmesi, tedavinin devam etmesinde uyumsuzluk çıkarma da tıbbi ihmal olarak kabul edilir. Tıbbi ihmal nedenleri incelendiğinde cehalet, ekonomik sıkıntılar, dini inançlar, sağlık kuruluşuna ulaşmakta zorluklar, sosyal güvencenin olmaması, uygulanan tedavinin iyi anlaşılmamış olması ya da tedavinin aileye çok zor gelmiş olması gibi nedenler sıralanabilir (Özcebe, 2009; Erermiş, 2001; Şahin, 2002).

Tıbbi ihmal; ekonomik koşullar yeterli olmasına karşın bir çocuk için gerekli, yaşına uygun olan tıbbi bakımın sağlanmasında eksiklik, bir çocuğun zarar göreceği biçimde temel sağlık bakımı gereksinimlerinin karşılanamaması gibi durumlar şeklinde tanımlanmaktadır. Tıbbi ihmal aşağıda belirtilen durumlarda ortaya çıkmaktadır (Baysal, 2007).

1. Çocuğun hastalık ya da yaralanma gibi durumlarda tıbbi bakım için zamanında ve gerekli bakım isteğinde bulunmamış olmak,
2. Ebeveynlerin tıbbi önerilere uymaması
  - Çocuğun tedavisi için doktor tarafından yazılan ilaçların kullanımına uyulmaması
  - Çocuğun iyileşmesini geciktirecek biçimde ilaçların kullanılması
3. Yaşamı tehdit edebilecek ya da tedavisi mümkün olan hastalıklarda anne-babanın tedaviyi sağlamaması, kabul etmemesi.
4. Çocuğun sağlık izlenimlerinin zamanında yaptırılmaması.
5. Çocuğun aşılarının yaşına göre uygun zaman dilimlerinde yaptırılmaması ya da eksik olmasıdır.

Tıbbi ihmalin bir diğer türü ise intrauterin ihmal, yani doğmamış bebeğin ihmavidir. İntrauterin ihmal; annenin gebelik süreci boyunca yeterli beslenmemesi, sigara, alkol ve madde kullanması, gerekli tıbbi bakımı almama, doğum sonrası bebeğin sağlık kontrollerini



yaptırmamayı kapsamaktadır. Anne karnındaki bebeğin ihmali anne karnındaki gelişimini etkilediği gibi, doğum sonrası sağlığını da etkilemektedir (Şahin, 2002; Beyazova, 2014).

İhmal olgularının saptanabilmesinde gözlem, anket, ev ziyaretleri, kontrol listeleri, yüz yüze görüşme gibi yöntemler kullanılabilirken (Stowman ve Donohue, 2005), yaşları küçük olan çocuklarda değerlendirme yaparken resim çizme yöntemi kullanılabilir (Darie, 2015).

**2.4.2.Çocuk ihmaliinde rol alan risk faktörleri.** Baysal ve Şahin'e (2014) göre, çocuk ihmali ve çocuğa uygulanan tüm kötü muamelelere ilişkin risk faktörleri dört başlık altında ele alınmaktadır. Bu başlıklar; çocukla ilgili etmenler, aile ile ilgili etmenler, yaşanan çevreye ilişkin etmenler, kültüre ilişkin etmenler şeklindedir.

**2.4.2.1.Çocukla ilgili etmenler.** Çocuğun uğradığı ihmal ve kötü muameleden sorumlu olduğunu söyleyemeyiz, fakat aşağıda belirtilen risk faktörlerinin ihmal davranışı olasılığını arttırdığı ifade edilmektedir;

- İstenmeyen ya da ebeveynin umduğu veya beklediğini karşılayamamış bir bebek, örnek olarak; cinsiyet, görünüş, huy ve engeller verilebilir.
- Prematüre doğan, sık sık ağlayan, ruhsal veya fiziksel engel veya kronik hastalık gibi fazla gereksinimi olan bir çocuk,
- Israrla ağlayan ve kolayca susturulamayan,
- Yüzde bulunabilen anomaliler gibi fiziksel özelliklere sahip olma nedeni ile ebeveyn tarafından hoşlanılmama,
- Mental hastalık belirtilerini gösterme,
- Çocuğun hiperaktivite ya da tikler gibi ebeveyn tarafından sorun olarak görülen geçici alışkanlıkların varlığı,
- Ebeveynlerin bakıma muhtaç özelliklerde yaşça yakın kardeş ya da kardeşlere sahip olmaları,

- Tehlikeli davranış sorunları gösteren ya da bunlara maruz kalan bir çocuk, örnek olarak, derin ebeveyn şiddeti, suç davranışları, kendi kendini istismar davranışı, hayvanlara karşı istismar, akranlarına karşı agresif davranışlar sergileme (Baysal ve Şahin, 2014; Küpeli, Kanbur ve Derman, 2003;

[http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365_eng.pdf)).

**2.4.2.2.Aile ile ilgili etmenler.** Aileden kaynaklı aşağıdaki durumların ihmal olasılığını arttırdığı söylenebilir.

- Annenin zor bir hamilelik süreci geçirmesi
- Ebeveynlerin alkol, uyuşturucu, madde kullanması
- Yoğun stres, ebeveynlerin düşük özsaygı ve özgüvene sahip olmaları
- İstenmeyen bir hamilelik geçirmek
- Eğitim eksikliği
- Ebeveynlerin bilişsel bozukluklara sahip olmak
- Çocuk gelişimine ilgisiz olmak, çocuğun gereksinim ve davranışlarını anlamayı engelleyen, çocuktan gerçek dışı beklentiler
- Anne-babanın boşanmış olması ve çocuğu tek bir ebeveynin yetiştiriyor olması
- Ebeveynlerin kendi çocukluk dönemlerinde ihmal ve istismara uğramış olmaları
- Anne ve babanın çalışıyor olması
- Anne ve babanın çocuğu sahiplenmesi ile ilgili sorunlar (Baysal ve Şahin, 2014; Polat, 2007; World Health Organization, 2006; Zara, 2012).

**2.4.2.3.Yaşanılan çevreye ilişkin etmenler.** Aşağıdaki maddelerin çocukların yaşadıkları çevrenin etkililiği ile ilgilidir.

- Yüksek düzeyde işsizlik
- Düşük sosyo-ekonomik düzey

- Alkole kolay ulaşım
- Yetersiz ev koşulları ve barınma
- Şiddet toleransı
- Toplumdaki cinsiyet ve sosyal eşitsizlikler (Dubowitz ve diğerleri, 2002; Siyez, 2003; World Health Organization, 2006).

**2.4.2.4.Kültüre ilişkin etmenler.** Toplumdaki sosyal ayrışmalar, stres düzeyinin yüksek olması ve toplumda şiddetin kabul görüyor olması çocuğa yönelik ihmal riskini arttırmaktadır (Baysal ve Şahin, 2014).

Çocuk bakımında kültürel farklılıklar vardır. Çocuklara karşı tutum ve tavırlarda hangi olguların kabul edilebilir, hangilerinin kabul edilemez olduğu kültürel etmenlere bağlı olarak açıklanabilir. Bir kültürde kabul edilebilir olan durum diğer toplumlarda kabul edilemeyebilir. Bir kültürde kabul edilebilir ve edilemez çocuğa yönelik muameleleri birbirinden ayırmak için kültürel özellikleri bilip, tanımanın gerekliliği ifade edilmektedir (Polat, 2007).

**2.4.3.Eğitim ortamında çocuk ihmali.** Okul, tüm çocukların katıldığı ve ev dışında en fazla vakit geçirdikleri yerdir. Çocuklar okullarda akranlarıyla, öğretmenleriyle iletişim ve etkileşim içerisinde. Okul sosyalleşme sürecinin ilk ve temel basamağı olan toplumsal kurumdur (Yavuzer, 2008, ss., 146-153).

Çocuklar zamanının büyük bölümünü okulda geçirmektedir. Temel amacı çocukları eğitmek olan eğitim kurumlarında zaman zaman çocuklara yönelik olumsuz tutum ve davranışlar sergilenmektedir. Çocuklar eğitim ortamında kimi zaman öğretmeni kimi zaman da akranları tarafından kötü muamelelere maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Bilgi, 2014).

Bazı durumlarda öğretmenlerin, çocuğun ihmal ve istismara uğramasına sebep olmaktadır. Genellikle pek çok öğretmenin öğrencisiyle olumlu bir iletişim kuramadığı görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerinde onaylamadıkları davranışları gördüklerinde,

hemen uyarmakta ve sert tepki göstermektedirler. Öğrenciler öğretmenleri tarafından onaylanmayan davranışları devam ettirdikçe öğretmenler nasıl bir tavır sergileyeceklerini bilemezler ve öğrencilerini duygusal anlamda rencide edici pek çok davranışta bulunurlar. Öğretmenlerin bu olumsuz tepkileri sorun davranış çözümü yerine sorunun büyümesine sebebiyet vermekle birlikte öğrenci duygusal anlamda hasar görmesine neden olacak hale dönüşür (McNamara ve Moreton, 2001).

Öğretmenlerin, çocukların akademik başarıları üzerinde, kişilik özellikleri üzerinde, insan ilişkilerinde, kendini ifade etme becerileri, çocuklara olumlu tutum ve davranış kazandırabilmeleri konularında çocuklar üzerinde etkisi çoktur. Çocuklar öğretmenlerini rol model alabildikleri için öğretmenlerin çocuklara gösterdikleri tutum ve davranışlarında daha özenli olmaları gerektiği söylenebilir.

**2.4.4.Çocuk ihmalinin değerlendirilmesi.** İhmal davranışının saptanabilmesi için öncelikle bakılması gereken iki etkenin olduğu ifade edilmektedir. Bunlar ebeveynin tutum ve davranışlarının çocuğa zarar veriyor olması ve çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmıyor olması akıllara ihmal olgusunu getirebileceği ifade edilmektedir (Baysal, 2007).

Çocuğa uygulanan kötü muamele türleri içinde olayın bir kez gerçekleşmiş olması, durumun istismar olarak değerlendirmesi için yeterlidir. Fakat, olgunun ihmal olarak değerlendirilmesi için olayın devamlılığının gerekli olduğuna dikkat çekilmektedir (Straus ve Kaufman Kantor, 2005).

İhmalin değerlendirilmesinde fiziksel, gelişimsel, davranışsal ve duygusal belirtilerin dikkate alınması gerekmektedir (İnsan Hakları Derneği, 2008). Bu göstergeler şu şekildedir:

*Fiziksel/Gelişimsel Göstergeler*

- Sürekli açlık
- Uygun olmayan kıyafetler
- Kirli vücut ve saçlar, vücudun kokması

- Denetimsizlik
- Normal kilonun altında olma
- Uykusuzluk
- Büyüme geriliği
- Saçlarda bitlenme (Şahin, 2002; İnsan Hakları Derneği, 2008; Zara, 2012).

*Davranışsal Göstergeler:*

- Dilenme, yiyecek çalma
- Okula geç gitme, erken gitme ya da hiç gitmeme
- Okul başarısında düşüklük
- Öğrenme güçlüğü
- Kendini ifade etmede sorunlar yaşama
- Saldırganlık ve suça meyil
- Çevresine karşı ilgisiz olmak (Dubowitz ve diğerleri, 2002; İnsan Hakları Derneği, 2008).

*Duygusal Göstergeler*

- Düşük benlik algısı
- Düşük özgüven
- Bağlanma ile ilgili sorunlar yaşama
- Duygusal açlık
- Arkadaş edinememe
- Uygun olmayan taleplere hayır diyememe
- İçer kapanıklılık (Şahin, 2002; İnsan Hakları Derneği; 2008; Infurna, 2016).

**2.4.5.Çocuk ihmalinin sonuçları.** Çocuğa uygulanan ihmal çocuğun bugününü ve yarınını olumsuz olarak etkilemektedir. İhmalin çocuk üzerindeki etkilerinin fiziksel, davranışsal, duygusal ve gelişimsel kategorilerine ayrılabilmesine dikkat çekilmektedir (İnsan Hakları Derneği, 2008).

**2.4.5.1.Çocuk ihmalinin fiziksel/gelişimsel sonuçları.** İhmale uğrayan çocukta hem bedensel hem gelişimsel bulgular ortaya çıkabilmektedir. Bu bulguların başında gelişme geriliği geldiği ve tıbbi bir nedene bağlı olmayan büyüme geriliğinin ortaya çıktığı söylenmektedir (Şahin, 2002; Beyazova, 2014).

Gelişme geriliğine sebebiyet veren beslenme yetersizliği ihmal kapsamında değerlendirilir. Beslenme yetersizliği ciddi boyutlara ulaştığında ciddi kilo kayıpları, boy ve baş çevresi ölçümlerinde düşüş görülmektedir. Çocukta büyüme sorunlarına yol açan tıbbi bir durum yoksa ve çocuk ev ortamında kilo artışı gösteremiyorsa vakit kaybetmeden sağlık kuruluşunda tedavi edilmelidir (Kuğuoğlu, 2004; Zara, 2012).

İhmal, küçük çocuklar üzerinde en az fiziksel istismar kadar hasar oluşturduğunu, çocukların diş sorunları, yaralanmalar, zehirlenmeler, beslenme yetersizlikleri, beyin büyümesine ve gelişmesi ile ilgili sorunlar, dil gelişiminde gecikmeler gibi fiziksel işlevlerin ve gelişimin bozulmasında sorunların meydana gelebileceği belirtmektedir. Aynı zamanda ihmalin etkileri ölüme yol açabilir ve sonucu ölüme sebebiyet veren ihmal davranışlarının üç yaşın altındaki çocuklarda daha sık rastlandığına dikkat çekilmektedir (Baysal, 2007, ss., 268).

**2.4.5.2.Çocuk ihmalinin davranışsal ve duyuşsal sonuçları.** Okul öncesi dönemde ihmale uğramış çocukların gösterdiği en temel etki konuşma geriliğidir. İhmal eden ebeveynler çocukları ile yeterince iletişim kurmaz, çocuklarına sözel uyaran sağlamazlar. Yaş ilerledikçe çocukların dil gelişiminde gerilik ve okul başarısının düşüklüğüne yol açmaktadır (Polat, 2007). İhmale uğramış çocukların okul dönemlerinde derslere ve okula karşı ilgisiz davranışlar, derslerde başarısızlık, gelecek yaşamında suç işlemeye meyilli olmaya yol açabilmektedir (Baysal, 2007).

İhmale uğrayan çocuklarda; saldırganlık, yalan söyleme gibi davranış problemleri, depresyon, yüksek kaygı, karşı gelme, altına kaçırma, öğrenmede güçlük, özgüven düşüklüğü, içe kapanma, çevreyle iletişim kurmada güçlük gibi olumsuz sonuçlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Dubowitz ve diğerleri, 2002; İnsan Hakları Derneği, 2008; Young ve diğerleri, 2011; Zara, 2012).

Orta yaş krizi kaynaklarından birinin çocuklukta yaşanan ihmalci yaklaşımlar olabileceğini belirtmiştir. İhmalin kuşaklar arası geçiş gösterebildiğini, çocuklarını ihmal eden ebeveynlerin kendi geçmişlerinde de ihmalci davranışlar gördüğünü belirtmiştir (Polat, 2007; Şahin, 2002).

Kuğuoğlu, (2004) ve Zara (2012)' ya göre çocuk ihmalinin sonuçları aşağıda özetlendiği şekildedir;

- Gelişme Geriliği: Beslenme yetersizliği en büyük gelişimsel gerilik sebebidir. Beslenme yetersizliği görülen çocuklarda ciddi kilo kaybı, boy ve baş çevresi ölçümlerinde düşüşler görülmektedir. Gelişimsel geriliğin altında bir tıbbi sorun yatmıyorsa çocuk vakit kaybetmeden sağlık kuruluşuna götürülmeli ve tedavi altına alınmalıdır.

- Psiko-Sosyal Bodurluk: Gelişme geriliğinin bir başka boyutudur. 3-12 yaş arası dönemlerde sıklıkla görülmektedir. Psiko-sosyal bodurluk ebeveyn ile çocuk arasındaki önemli boyutlardaki ilişki bozukluğunun sonucudur.
- İlgi Yetersizliği: Çocuğun yeterli ilgi görmemesidir. Örnek olarak; yetersiz tıbbi tedavi (ortaya çıkan sağlık problemlerinde çocuğun hastaneye getirilmemesi, aşılarının yaptırılmaması), yetersiz diş bakımı, mahrumiyete bağlı gelişme geriliği, ortam güvenliğinin sağlanamaması, mevsim normallerine uygun giydirilmemesidir.
- Saç Derisinde Kel Alanlar: Bebeğin yatış pozisyonunu uzun süre değişmemiş olmasından kaynaklı olarak saçsız bölgelerin oluşması.
- Davranışlar: İhmal edilen çocuk yiyecek çalabilir, yiyecek için yalvarabilir, herkesten sevgi bekler, rol değişimleri sergileyebilir (Kuğuoğlu, 2004; Zara, 2012).

Aynı zamanda çocuk ihmali sonucunda açlık, hipotermi ya da donma nekrozlarının görüldüğü tıbbi araştırmalar sonucunda belirtilmiştir (Kuğuoğlu, 2004). Bunların yanında çocukta; çevresiyle iletişimde başarısız olma, eşya ve madde bağımlılığı, yalnızlık hissi, ilgi görebilmek için sürekli sağlık problemleri yaratma gibi etkilerden de söz edilebilir (Zara, 2012).

**2.4.6.Çocuk ihmalinin önlenmesi.** Çocuk ihmal ve istismarını önleme çalışmalarının temelinde topluma yönelik eğitim faaliyetleri bulunmaktadır. Ebeveynlere ve toplumda var olan diğer bireylere yönelik yapılacak olan bilgilendirme çalışmaları ilk adımı oluşturacaktır (Akçay, 2008; Ballı, 2010).

Geçmiş yaşantılarında istismar ve ihmale uğramış yetişkin bireyler, çocuklarını istismar etme riskinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Şahin, 2002). İhmal ve istismara maruz kalmış



yetişkinlere uygulanacak etkili tedavi ile çocuklarına karşı ihmal ve istismar riskini azaltacağı ifade edilmektedir (Güner, Güner ve Şaban, 2010).

Çocuk ihmal ve istismarını önleme çabaları birincil, ikincil ve üçüncül olmak üzere üç aşamada gerçekleştiğini belirtmektedirler (Akçay, 2008; Ballı, 2010).

**2.4.6.1. Birincil önleme.** Birincil önleme; çocuk ihmal ve istismarı oluşmadan önce oluşabilecek risk faktörlerini göz önünde bulundurarak, çocuk ihmal ve istismarının oluşmasını engellemek için yapılabilecek eğitim ve hizmet çalışmalarını içermektedir. Birincil önleme stratejilerinde risk faktörleri göz önüne alınarak sosyal programlar düzenlenmeli, önleme çalışmaları bireysel düzeyden çok sosyal düzey üzerine odaklanmalıdır (Özcebe, 2009).

Halkın bilinçlendirilmesi çalışmalarında gerçekleştirilmesi amaçlanan koşullar; problem konusunda bilinç yaratmak, problem konusunda tutum, yargı ve davranışları değiştirmek, belli bir problem konusunda farkındalık oluşturmak ve bu farkındalığı koruyabilmek, halkın eğitimine yönelik önleme çalışmalarında öncelikli koşullardır (Erkman, 1991).

**2.4.6.2. İkincil önleme.** İkincil önleyici hizmetler yüksek risk gruplarının belirlenmesi, bu kişilerin var olan hizmetleri kullanmasını sağlayacak stratejiler ve bu ailelere gerekli ek hizmetlerin sunulmasını kapsamaktadır (Akçay, 2008).

İkincil önleme çalışmaları, genellikle ihmal ve istismara uğrayan kişilerle ilk temasta bulunan ekibin çalışmalarını içerir (Keskin ve Çam, 2005, s.122). Bu basamakta en önemli nokta çocuğun daha fazla zarar görmesini engellemektir. Çocuğu suçlamamak, olumlu tutum sergilemek, çocuğun yaşadığı olayda bir suçunun olmadığını çocuğa anlatmak gerekmektedir, çocukları olay ile ilgili sürekli sorular sorup, aynı olayı sürekli yaşamasına yol açılmamalıdır (Akçay, 2008).

**2.4.6.3.Üçüncül önleme.** Üçüncül önleme; istismar edilmiş olan çocuğun, istismarının devamlılığını önlemek amaçlanmaktadır. Bu önleme, istismar ortaya çıktıktan sonraki tüm hizmetleri kapsadığı ifade edilmektedir. Üçüncül önlemede amaç çocuğun yeniden istismar edilmesinin önlenmesi ve kötü muamelenin olumsuz sonuçlarını azaltmak olduğu ifade edilmektedir (Hoşoğlu, 2009).

Çocuk ihmal ve istismarının giderek önem kazanması ve bu konuda verilmesi gereken tedavi ve rehabilitasyon hizmetlerinin profesyonel ve işlevsel olarak planlanmasını gerektirmekte olduğunu ifade etmektedir. Herhangi bir ihmal ve istismar olayında acil müdahale edebilecek, çocuk ve aile ile görüşmeler yapılabilecek, travma sonrası 1. derecede çocuğun ve 2. derecede ailenin örselenmesini önleyecek, çocukta ve ailedeki oluşabilecek travmayı yataklı ve ayakta, tedavi ve rehabilite edebilecek, çocuk ihmal ve istismarının rehabilitasyonu konusunda uzman personele sahip merkezlerin kurulmasının gereklilik olduğunu ifade etmektedir (Kara, 2010; Kurtay ve diğerleri, 2004).

Çocuk ihmal ve istismarı bir arada kullanılan terimler olmalarına rağmen, ihmal kavramı hayatın içerisine yayılmış, farkedilmesi daha güç, ayırt edebilmekte zorluk çekilen, farkedilmeler de sıklıkla uygulanan davranışlar olduğu, istismarın ise net şekilde anlaşılabilen, farkedilmesi daha kolay, aktif olarak uygulanan davranışlar olduğu söylenebilir.

## **2.5.Çocuk ihmal ve istismarının farkları**

İstismar, Dünya Sağlık Örgütü tarafından “Çocuğun sağlığını, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkileyen bir yetişkin, toplumu veya ülkesi tarafından, bilerek ya da bilmeyerek yapılan davranışlarda çocuğun kullanımınıdır (WHO, 2002).

İhmal ise çocuğa bakım veren kişinin çocuğun sağlık, eğitim, beslenme, barınma, duygusal gelişim, güvenli yaşam koşullarını sağlayacak durumda olması, fakat bu ihtiyaçları yeterli düzeyde karşılamamasıdır. İhmal davranışı genel olarak ebeveynin yeterli kaynakları

olduğunda ve bu kaynakların çocuğa sunulmadığı durumlarda oluşabilir (Runyan ve Zolotor, 2010).

Çocuk ihmal ve istismarı; fiziksel yaralanma, ihmal, duygusal istismar, cinsel istismar ve çocuğa kötü muamele anlamına gelen 18 yaşın altındaki her çocuğun sağlığının ve huzurunun zarar gördüğü ve tehdit edildiği tüm durumlar (Child Welfare Information Gateway, 2016) şeklinde tanımlanmaktadır.

Çocuk ihmal ve istismarı, sık görülmesi ve yaşamda olumsuz izler bırakması sebebiyle dünyada ve ülkemizde önemi giderek artan sorunlardan biridir (Uncu, 2013).

Yapılan çocuk istismarı ve ihmal tanımlarından yola çıkılarak çocuk istismarı ve çocuk ihmal kavramları sıklıkla birlikte kullanılıyor olsalarda birbirlerinden farklı anlamlar içermektedirler. İhmal olgusu yaşam içerisinde istismar olgusundan daha fazla görülmektedir. İhmal ve istismarı birbirinden ayıran en temel nokta istismarın aktif, ihmalin ise pasif bir davranış şekli olmasıdır (Aral ve Gürsoy, 2001; Topbaş, 2004; Siyez, 2003; Yılmaz, 2009).

Çocuk ihmal ve istismarı çocuğun normal fiziksel ve zihinsel gelişimini kısıtlayıcı olan fiziksel, duygusal, cinsel, ekonomik ihmal ve istismarı içermektedir. Ancak bunları birbirinden ayırmak oldukça zordur (Aral ve Gürsoy 2001).

Elde edilen bilgiler doğrultusunda; fiziksel, cinsel, duygusal ve ekonomik olarak bir çocuğa yapılmaması gerekenlerin yapıyor olması istismar, çocuğun sağlıklı gelişimi için yapılması gereken barınma, beslenme, giyinme, eğitim, sağlığının korunması gibi bedensel ihtiyaçlarının karşılanmaması, yeterince ilgi ve sevgi görmemesi, baskıya, korkuya, şiddete dayalı bir eğitim ortamı içerisinde yetiştirilmesi ise ihmal anlamına gelmektedir (Pişi, 2013).

İhmal ve istismar kavramlarının tanımları ortaya çıkma nedenlerine, yöntemlerine ve sonuçlarında gözlenen klinik bulgulara göre oldukça geniş bir yelpaze çevresinde farklılaşmaktadır. İstismar olgularının sonuçları çocuğun psikotik ebeveyn ya da bakımından sorumlu olan birey tarafından öldürülmesinden, ceza amacıyla çocuğun kalçasına atılan ufak

bir tokat ya da çimdiğın neden olduğu bir ekimoza kadar dayanabilir. Sonuç olarak ebeveynler tarafından çocuğa uygulanan kötü tutumlar (istismar olgusu), bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocuğın hakkı olan bakım ve ilginin gösterilmemesi (ihmal olgusu) sonucunda çocuğın gelişimini sağlayamaması ve iyilik durumu dışında olması istismar ve ihmal olarak tanımlanabilir (Polat, 2007).

Çocuk ihmali aslında istismardan daha sık ortaya çıkan bir durum olmasına rağmen istismar kadar etkileyici ve olumsuz etkileri anlaşılamadığı için, aynı zamanda farkında olunmadığı için istismar kadar üzerinde durulmamaktadır. Ciddi yaralanmalara ya da ölüme sebebiyet vermemişse göz ardı edilmektedir. Halbuki daha detaylı incelendiğinde çocuk ölümlerinin temel nedenlerinde çocuk ihmalinin önemli bir yeri olduğu ve yıllar içerisinde artış gösterdiği gözlenmektedir (Çamurdan, 2006, ss.35). Burada dikkat edilmesi gereken nokta ihmalkar davranış sergilenirken, davranışı sergileyen tarafından bilinçli yapılp yapılmadığı olduğu söylenebilir.

Çocuk ihmali ve istismarı olguları, çocuğa yöneltilen eylemin türü, bu eylemin nedenleri ve çocuk üzerindeki etkileri konularında farklılıklar göstermektedir (Aktaş- Altunsu, 2004, ss.16).

İhmal olgusu çocuk istismarının sıklıkla görülen türü olmasına karşın, tespit edilmesindeki güçlük nedeniyle istismara göre daha az tanı konmakta ve bu nedenle gizli kalmakta, yargıya yansıma durumu daha az olmaktadır (Pakiş ve diğerleri, 2008; Bilgin ve Aydemir, 2013).

Sonuç olarak; çocuğa uygulanan istismar davranışında toplumsal kurallara aykırı davranış ve tutumlar, çocuğın yaşam bütünlüğüne karşı oluşturulan ciddi hasar verici eylemler, beden ve ruh sağlığına olumsuz etkilerde bulunan, çocuğın tüm gelişim alanlarını etki altına alan davranışları içerirken, çocuk ihmali daha pasif eylemleri içermektedir. Çocuğa hak olarak sağlanan temel ihtiyaçlarının karşılanması olgusunun dikkate alınmamasını kapsamaktadır. Ailelerin çocukların beslenme, barınma, sağlık, eğitim, sosyal ve duygusal gereksinimlerin

karşılammaması, yaşam koşullarında ihtiyaç duyulan ilgi ve şefkatin göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenler, çocuk ihmal davranışlarını sergilerken çocuk hakları boyutunda da bir ihmalden söz edilebilmektedir.

## **2.6.Çocuk Hakları ve Çocuk İhmali**

Çocuk ihmal ve istismarını önlemesine yönelik çeşitli uluslar arası sözleşmeler ve hükümler mevcuttur. Çocukların korunmasına yönelik ilk çalışmalar ya da uluslararası metinler incelendiğinde çocuğa özel bir ilgi gösterilmesi gerekliliğinden bahsedilen Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi (1924) ilk uluslararası metinlerden biri olarak sayılabilmektedir. Bu metin , Uluslararası Çocuk Refahı Birliği tarafından çocukların maddi, manevi ve ahlaki gelişme; açlık, hastalık, öksüz/yetimlik gibi durumlarda özel yardım görme; yardımlardan ilk yararlanma; ekonomik sömürüden korunma ve sosyal sorumluluk duygusu taşıyacak şekilde yetiştirilme haklarını içerecek şekilde hazırlanmıştır (Uğurlu ve Gülsen, 2014). Ancak II. Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla birlikte uygulamaya koyulamamış ve savaş sonrasında 20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu ayrımcılıktan korunma, ad ve vatandaşlık hakkı, eğitim, sağlık ve korunma gibi hakları tanıyan 10 maddelik Çocuk Hakları Bildirgesi'ni kabul etmiştir. Çocuğun her türlü istismardan, zulüm ve ihmalden korunması, hiçbir şekilde ticarete konu edilmeyeceği, küçük yaştakilerin çalıştırılmasında sınır bir yaş getirilmesi gibi koruyucu hükümler ilk kez bildirmede yer almıştır. Kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 19. Maddesine göre sözleşmeye taraf devletlerin, çocuğun ebeveynlerinin, vasilerinin veya bakım veren bir yetişkinin yanındayken fiziksel saldırı, şiddet ve ihmalkar tutumlara karşı korunması için; yönetsel, hukuki, sosyal, eğitsel bütün önlemleri alma yükümlüğü vardır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin, ilk kez çocuk ihmal ve istismarının önlenmesine ilişkin düzenlemelere yer verilen belge olduğu ve sözleşmeyi imzalayan devletler açısından hukuki bağlayıcılığının olduğunun altı çizilmektedir. Medeni Kanun'da da

çocuğun korunmasına ilişkin çeşitli hükümler yer almaktadır. Medeni Kanununun 272.

Maddesine göre, ailede çocuğun velayetine ilişkin yetersizlikler mevcut olduğu durumlarda aileye destek sağlanması, çocuğun eğitim ve bakımının sağlanmasına yönelik somut yaptırımlarda bulunulması öngörülmektedir (Yalçın, 2007).

## **2.7.İlgili Araştırmalar**

### **2.7.1.Yurt içinde yapılan araştırmalar.**

Kefeli (2016) tarafından yapılan çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki görüşleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde çocuğa yönelik istismar ve ihmal davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Gözlem ve görüşme yöntemiyle verilerin elde edildiği çalışmaya Tokat il merkezinde bulunan 7 bağımsız anaokulunda çalışmakta olan 11 yönetici, 31 okul öncesi öğretmeni, 13 destek eğitim personeli, 8 memur, 5 aşçı, 2 hizmetli, 1 bahçıvan ve 1 servis şoförü katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumunda çalışan personelin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ile birlikte çocuk istismarı denilince yöneticiler dışındaki personelin aklına cinsel istismar geldiği belirlenmiştir. Yöneticilerin ise çocuk istismarını çocuğa duygusal ve fiziksel olarak kötü davranma şeklinde değerlendirdikleri bulunmuştur. Araştırmaya katılan katılımcıların çocuk istismar ve ihmalinin önlenmesine ilişkin öncelikle aileler olmak üzere topluma eğitimler verilmesi gerektiğini düşündükleri bulunmuştur. Araştırma kapsamında gözlemlenen iki okul öncesi öğretmenin sınıflarında çocuklara duygusal istismar ve ihmal davranışlarını gösterdikleri, öğretmenlerin birinin fiziksel istismar davranışı da gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca gözlemlenen öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki görüşleri ile çocuklara yönelik davranışlarının çeliştiği belirlenmiştir.

Sağır (2013) tarafından yapılan çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali hakkında görüşlerini ve farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya

2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas merkez ilçe sınırlarındaki ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden tesadüfi olarak seçilmiş 369 sınıf öğretmeni ile anasınıfı ve anaokullarında görev yapmakta olan seçilen 169 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda , araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89,7'si çocuk istismar ve ihmali ile ilgili eğitim almadıklarını, % 75,8'i çocuk koruma kanunu hakkında bilgilendirme almadığını ve % 70,8'i bu konuda bilgilendirilme ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 84,4'ü çocuk ihmal ve istismarını kanunlara göre bildirmek zorunda olduklarını, % 98'i ahlaki anlamda bilgilendirmen sorumlu olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler çocuk ihmal ve istismarını bildirecekleri yer olarak çoğunlukla okul yönetimini seçmişlerdir. Fiziksel istismar ile ilgili verilen tanım ve belirtilere 538 öğretmenin % 81,2'si, duygusal ihmal ve istismara % 92,9'u, cinsel istismara % 91,4'ü,ekonomik istismara % 69,1'i, fiziksel ihmale % 61,7'si, eğitimsel ihmale % 81'i doğru yanıt vermiştir. Çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili öğretmenler kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Tanım ve belirtilere verilen cevapları incelemiş ve öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmeline yönelik farkındalık düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Taş (2017) yaptığı çalışma ile Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin çocuk ihmal ve istismarı hakkında bilgi düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinden çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal hizmet, psikoloji ve sosyoloji son sınıf öğrencilerinden 259 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri yüz yüze anket uygulama yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğrenciler çocuk ihmal ve istismarında davranışsal belirtileri tanılamada iyiyken, ihmal ve cinsel belirtileri belirlemede daha başarısız olmuşlardır. Bu durum çocuk ihmal ve istismarı hakkındaki öğrencilerin bilgilerinin daha hassas konularda spesifik bilgilerinin az olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğrenciler çocuk ihmal ve istismarı hakkında bilgi eksikliği

olduğunu düşünmektedirler. Bölümler arasında bilgi anlamında ciddi farklar ortaya çıkmazken uygulamaya konusunda sosyal hizmet bölümünün bilgi düzeyi yüksek çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığı zaman en önemli noktanın öğrencilerin bilgi düzeylerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Tatar (2004) yaptığı çalışma ile öğretmen-öğrenci iletişimi ve bu iletişimin öğrenci başarısına etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında öğrenci-öğretmen iletişim ölçeği kullanılmış olup araştırma verileri Eskişehir ilinde bulunan 5 Anadolu Lisesinde okumakta olan 100 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre sınıf içi öğrenci-öğretmen iletişim düzeyi arttıkça öğrencinin ders başarısının arttığı, aynı zamanda öğretmen-öğrenci birebir öğrenci iletişim düzeyi arttıkça öğrencinin başarısında arttığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenin sınıf hakimiyeti ve sınıf içi iletişim düzeyi arttıkça öğrencilerin ders başarısında artmaktadır. Bu sebeple öğretmenin iyi bir iletişim bilgisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu yönde eğitilmesi eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenen düzeye ulaşmasında önemli role sahiptir.

Ceylan (2017)'ın araştırması okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmek amacıyla kapsamaktadır. Araştırmanın evrenini Aksaray ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında bağımsız ve özel anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise bünyesinde görev yapan 304 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma kapsamında Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ve Öğretmen-Çocuk İletişim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları oldukça yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin çocuklara olan sevgilerini hissettirebilmeleri, etkili iletişim becerisine sahip olmaları ile alakalıdır. Araştırmada ulaşılan sonuca göre öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça çocuk sevmeye düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

Piş (2013) yaptığı çalışma ile istismar ve ihmale uğrayan çocukların psiko-sosyal özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından



geliştirilen bir anket formu, Beier cümle tamamlama testi ve 11 çocuğun katılımıyla gerçekleşen psikososyal grup çalışması yapılmıştır. Veriler Ankara Atatürk Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezinde fiilen kalan 70 kız çocuk ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, daha çok ergenlik döneminde içe kapanık kişilik özelliği gösteren çocukların korunma altına alındıkları, eğitimlerini yarıda bırakma ve evden kaçma, çalışma, alkol, sigara ve madde kullanımı ve kopuk aile oranının yüksek olduğu, anne ve babaların demografik bilgilerinin paralellik gösterdiği, çocukların çoğunluğunun cinsel istismar sonrası kuruluşa yerleştirildikleri bilgileri elde edilmiştir. Çocukların yaşadıkları ve içinde buldukları durumdan dolayı korku ve kaygılarının olduğu, suçluluk duygusuna sahip oldukları, karşı cinse karşı olumsuz duygulara sahip oldukları görülmesine rağmen çocuklarda geçmişe özlem, geleceği ümitle beledikleri, ebeveynlerine, arkadaşları ve kuruluş personeline karşı olumlu duygulara sahip oldukları gözlenmiştir. Yapılan grup çalışmalarında çocukların benlik algıları, empati yetenekleri, kendilerini ifade etmelerinde ve farkındalık geliştirmelerine katkısı olduğu düşünülmektedir.

Yetiş (2017) yaptığı çalışmasında çocuğun istismarı ve ihmalini bildirmek sorumluluğunda olan öğretmenlerin tutum ve düşüncelerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 531 kişi katılmıştır. Katılımcıların %41,1'i psikolojik danışman ve rehber öğretmen, %40,3'ü branş öğretmeni, %8,5'i sınıf öğretmeni, %6'sı okul öncesi öğretmeni ve %4,1'i eğitim yöneticisidir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin ve eğitimcilerin zorunlu bildirim karşılı olumlu bir tutum sergiledikleri fakat bilgi eksikliği yaşadıkları bilgisi elde edilmiştir. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin çocuk istismarı ve ihmalinin bildirim konusunda olumlu tutumlara sahip olduğu fakat bildirim süreci ve sistemini değerlendirmede kararsız kaldıkları gözlenmiştir. Öğretmen ve eğitim yöneticileri için hazırlanan hizmetiçi eğitim programlarında çocuk istismar ve ihmal olgusuna önem verilmesi, önleme ve müdahale yöntemlerinin ve konunun hukuki boyutuyla ilgili eğitimlerin fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kanak (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarının desteklenmesi sebebiyle oluşturduğu “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı”nın etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 akademik yılda Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği alanında öğrenimine devam eden eğitim alan grup içinde 60, eğitim almayacak grup içinde 60, toplamda 120 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ön test, son test ve kalıcılık kontrol odaklı deneysel modelin kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Eğitim alan grup dokuz hafta süreyle “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programı” uygulanmış, eğitim almayan grup ise akışa bırakılmıştır. Araştırma sonucunda ise eğitim alan ve eğitim almayan gruplardaki katılımcılar arasında “Duygusal İhmal/İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalık Ölçme Aracı” reddetme, görmezden gelme, aşağılama, çocuğu şiddete tanık etme, yalnız bırakma, tehdit etme, karşılaştırma ve ayrımcılık yapma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüş ve uygulanan kalıcılık testi sonucunda, eğitim programının öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Beyazıt (2017) yaptığı çalışmada çocuk ihmalinin önlenmesine yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anne eğitim programının etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 24 anne ve çocukları katılmıştır ve araştırmada öntest-sontest ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri “Genel Bilgi Formu”, “Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği Ebeveyn Formu” ve “Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği 10-15 Yaş Çocuk Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada sonuç olarak deney ve kontrol

grubu annelerinin Çok Boyutlu İhmalkar Davranış Ölçeği ön ve son test puanları incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan annelerin puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmezken, ihmalin önlenmesine yönelik uygulanan eğitim programı sonrasında deney grubundaki annelerin ön test ve son test ihmalkar davranış puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş, uygulanan eğitim programı sonucunda deney grubu annelerinde bilişsel ve toplam ihmal puanlarında anlamlı bir düşüş tespit edilmiştir. Program tamamlandıktan bir ay sonra uygulanan kalıcılık testine aynı etkinin devam ettiği gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ihmal edilme puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Keleş (2013)'in "Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerini sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi" adlı çalışmasına Adana ili merkez ilçelerinde, bağımsız anaokullarında görevli 164 öğretmen ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 141 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada Türkçe uyarlaması Savran (2002) tarafından yapılan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, gönüllülük esasına bağlı olarak 10 okul öncesi öğretmeni, 10 okul öncesi öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin ders yönetimi ve insan yönetimi boyutlarında müdahaleci bir inanç ve tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2015) yaptığı çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan 70 okul öncesi öğretmeni İzmir ilinden, 28 okul öncesi öğretmeni Çanakkale ilinden katılmıştır. Araştırma verileri, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, Öğretmen Stratejileri Soru Formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuç ise, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıf

yönetimi becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin, öğretmenin-çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde etkili olduğudur.

### **2.7.2.Yurt dışında yapılan araştırmalar.**

Stewart ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışma ile ebeveynlerde bulunan psikolojik sorunlar ile çocukları ihmal etme arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. 146 ebeveynin yer aldığı çalışmada sonuç olarak, babalarda görülen psikiyatrik bozukluklar ve madde kullanımının, annelerde görülen anti-sosyal kişilik bozuklukları ile çocuk ihmali arasında ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Dubowitz ve arkadaşları (2002) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptıkları çalışmada ihmale maruz kalan çocukların davranış ve gelişim arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu büyüme yetersizliği teşhisi konulmuş yüz otuz altı çocuk ve bakım verenleri oluşturmuştur. Çocukların gelişimlerinin ve ihmal düzeylerinin üç ve beş yaşlarında değerlendirildiği çalışmada veriler Ev Gözlem Anketi, Çocuk İyi Oluş Ölçeği ve anne-çocuk video kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda üç yaş grubu çocuklarda duygusal ihmal ile davranış sorunları arasında ilişki olduğu, beş yaş grubu çocuklarda ihmale maruz kalmış çocuklarda davranış problemleri ve bilişsel gelişim geriliği olduğu tespit edilmiştir.

Wert ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışma ile Kanada da 1993 ile 2013 yılları arasındaki eğitimsel ihmal eğilimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma oranları 1993 yılında eyalet çapında ölçüldüğünden bugüne eğitim ihmali oldukça düşüktür. En yeni sonuç olarak 1000 çocuktan sadece 0.34 oranında eğitimsel ihmale maruz kaldıkları belirlenmiştir.Kanada diğer dünya ülkeleri ile kıyaslandığında (Amerika Birleşik Devletleri, Hollanda, Romanya gibi) sosyo-ekonomik anlamda daha avantajlı oldukları ve yoksulluk ile ihmal arasında ilişkinin olduğu, diğer Avrupa ülkelerinde her türlü ihmalin artış gösterdiği

belirtilmiştir. Aynı zamanda araştırmada okulların eğitimsel ihmali önlemek için okul bazlı eksiklikleri gidermek için ve ailelere-akademik sorunlara karşı gerekli müdahalelerin yapıldığını destekledikleri ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim ihmalinde çocuğun okula devam etmesini engelleyecek, çocuğun zihinsel sağlık sorunlarında, az aile desteği, uygun olmayan bir aile ortamı kaynaklı olabilmektedir. Bu sebeplerle çocuğun okula devamını ve başarısını iyileştirmeye yönelik müdahaleleri hedef aldıkları ifade edilmiştir. Aynı zamanda Kanada'daki eğitim ihmal oranının diğer bölgelere oranla düşük olması, dünya çapında bu kötü muamele biçimine yönelik hizmetlerdeki farklılıkları daha iyi anlamaya yönelik daha fazla araştırma yapılması gerekliliği sonucu elde edilmiştir.

Welch ve Bonner (2013) yaptıkları çalışmada Amerika Birleşik Devletlerinde çocuk ölümleriyle sonuçlanan ihmal türlerinde 22 yıllık (1987-2008) verileri incelenmiş ve çocuk ihmali ölümlerinde fiziksel ihmalin önemli bir yer tuttuğu ve kırsal ve kentsel ortamlarda yaşayan çocuklar arasında önemli bir farklılık gözlemlenmediğini belirtmişlerdir.

Gil, Gama, Jesus, Lonato, Zimmer, Belmonte-de-Abreu tarafından yapılmış çalışma Güney Brezilya'da devlet hastanesinde ayakta tedavi gören 95 şizofreni hastasının çocukluk çağı travma deneyimleri araştırılmış, elde edilen sonuçta şizofreni hastalarında çocukluk çağı travmalarında fiziksel ihmalin etkisinin önemli etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir

Mennen, Kim, Sang ve Trickett, (2010) yaptıkları çalışmaya, 303 kötü muameleye maruz kalan çocuk katılmıştır. Çalışma, çocuk ihmalinin niteliğini tanımlamayı ve çocukların maruz kaldığı ihmal türlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda çocukların en az maruz kaldığı ve diğer ihmal türleriyle bir ilişki içinde olmayan tıbbi ihmal olduğu görülmektedir.

Başka bir çalışma ise Jenny, (2007) tarafından yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre; çocuk bakıcıları, bir çocuğun çeşitli ihtiyaçlarına yönelik tıbbi ihtiyaçlarını tanımayı ve bu ihtiyaçlara cevap vermeyi başaramayabilir. Ebeveynlerin çocukların tıbbi bakımını inkâr etme

hakları bulunmamaktadır. İnkâr ettikleri takdirde, çocuklara karşı uygulanan tıbbi ihmal ölümlere sebep olabilecek niteliktedir.



## III. BÖLÜM

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmekte; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmal kapsamında incelemek amacıyla yapılan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması/bütüncül çoklu durum desenindedir.

Durum çalışması belli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss.73).

Bütüncül çoklu durum deseni; birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum, kendi içlerinde bütüncül olarak ele alınması ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss., 301).

Katılımcılara standartlaşmış açık uçlu görüşme yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış gözlem yöntemi ile veri toplanmıştır. Standartlaşmış açık uçlu görüşme “hazırlanan açık uçlu soruların özel bir sıralamada ve tam anlamıyla sözel olarak sorulması” olarak tanımlanmıştır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 204). Çalışmada görüşme ve gözlem yöntemlerinin birlikte kullanılarak veri toplanması daha zengin veriye ve daha bütüncül sonuçlara ulaşılmasını sağlamıştır.

#### 3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenme sürecinde okulöncesi eğitim kurumlarına gidilerek okul müdürüne araştırmanın amacı, araştırma kapsamında okulöncesi öğretmenleriyle

görüşme ve öğretmenlerin sınıflarında gözlem yapılacağı açıklanarak izin alınmıştır. Daha sonra gönüllü olduğunu belirten 6 öğretmenin görev yapıldığı okullar için Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinde (Yıldırım ve Nilüfer) bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, iki bağımsız anaokulu, bir ilkokula bağlı anasınıfında çalışan, maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenen ve gönüllü olan altı okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturarak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışma ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss.119). Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken Yıldırım ve Nilüfer ilçeleri, sosyo-ekonomik anlamda çeşitliliğe sahip olmasından dolayı seçilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.1.

*Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri*

<b>Değişken</b>		<b>f</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	6
	Erkek	-
<b>Medeni Durum</b>	Evli	4
	Bekar	2
<b>Yaş</b>	30	1
	31	1
	33	1
	34	1



	39	1
	40	1
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	6
<b>Mesleki Kıdem</b>	8 yıl	1
	10 yıl	1
	11 yıl	1
	13 yıl	1
	15 yıl	1
	17 yıl	1
<b>Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurumların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri</b>	Alt sosyo-ekonomik	2
	Orta sosyo-ekonomik	2
	Üst sosyo-ekonomik	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı kadındır.

Öğretmenlerin 4’ü evli, 2’si bekârdır. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunu ve mesleki kıdemleri 8 yıl ile 17 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerden, 2’si alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda, 2’si orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda ve 2’si üst sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda görev yapmaktadır.

Öğretmenler, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde kodlanmışlardır. Öğretmenlerin analizleri yapıldığı zaman;

Ö1, 39 yaşında, evli ve 15 yıllık kıdeme sahiptir. Ö1’in sınıfında 20 çocuk bulunmaktadır. Çocukların 10 tanesi Türk, 10 tanesi Suriyeli mülteci çocuktur. Sınıfta, tüm hafta boyunca birden fazla stajyer bulunmaktadır. Ö1’in aldığı hizmet içi eğitimlere bakıldığı zaman, çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmadığı görülmektedir.

Ö2 incelendiği zaman, 40 yaşında, evli ve 17 yıllık kıdeme sahip olduğu söylenebilir. Ö2'nin sınıfında 10 Türk çocuk, 10 Suriyeli mülteci çocuk bulunmaktadır. Sınıfta, tüm hafta boyunca birden fazla stajyer bulunmaktadır. Ö2'nin çocuk ihmali ile ilgili bir hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir.

Öğretmenlerden Ö3, 34 yaşında, bekâr ve 13 yıllık kıdeme sahiptir. Sınıfında 20 Türk çocuk bulunmaktadır. Sınıfta, haftanın 3 günü, bir stajyer bulunmaktadır. Katıldığı hizmet içi eğitimlere bakıldığında, temel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişme uzaktan eğitim seminerlerine katılmış, çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmadığı söylenebilir.

Ö4, 30 yaşında, bekâr ve 8 yıllık kıdeme sahiptir. Sınıfında 18 Türk çocuk, 2 Suriyeli mülteci çocuk bulunmaktadır. Sınıfta haftanın 3 günü, bir stajyer bulunmaktadır. Katıldığı hizmet içi eğitimlere bakıldığı zaman, temel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimi aldıkları, çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmadığı söylenebilir.

Ö5 ise 31 yaşında, evli ve 10 yıllık kıdeme sahiptir. Sınıfında 20 çocuk bulunmaktadır. Sınıfta, haftanın 3 günü, bir stajyer bulunmaktadır. Aldığı hizmet içi eğitimlere bakıldığı zaman, temel eğitim öğretmenlerini mesleki gelişim eğitimi dikkat çekmektedir, fakat çocuk ihmali ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamıştır.

Son olarak Ö6 incelendiği zaman, 33 yaşında, evli ve 11 yıllık kıdeme sahiptir. Sınıfında 20 çocuk bulunmaktadır. Sınıfta, haftanın 3 günü, bir stajyer bulunmaktadır. Katıldığı hizmet içi eğitimler incelendiğinde, temel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimi ve uygulamalı problem çözme teknikleri dikkat çekmektedir. Ö6, çocuk ihmali ile ilgili bir hizmet içi eğitim almadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlere bakıldığı zaman, tüm öğretmenlerin temel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimine katıldığı fakat hiçbirinin çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmadıkları görülmektedir.

Görüşme formunda sekiz tane açık uçlu soruya yer verilmiştir. Öğretmenlerin çocuk ihmali ile ilgili yaptıkları tanımlarda, duygusal ihmal ile ilgili açıklamalarda buldukları, bunun yanında çocuğun bakımını eksik bırakma, yapmama şeklinde fiziksel ihmalden de söz ettikleri görülmektedir. Öğretmenlere yöneltilen, öğretmen-çocuk iletişimde hangi durumların çocuk ihmali kapsamında yer alabileceği sorusuna öğretmenler, çocuklarla göz teması kurmama, çocukları dinlememe, taleplerini karşılamama, çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmama gibi durumların çocuk ihmali olabileceğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin ihmali türleri ile ilgili tanımlarına bakıldığı zaman, kendilerine çağrışım yaptığı şekliyle açıkladıkları, çocuk ihmali ile ilgili bir seminere katılmadıkları, hizmet içi eğitim almadıklarını söylemişlerdir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem sırasında kullanabileceği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhmal Davranışlarını Belirleme Gözlem Formu” ve araştırmacı tarafından tutulan detaylı gözlem notları kullanılmıştır. Gözlem verileri, araştırmacı tarafından on haftalık süreçte toplanmıştır.

Görüşme formu ve gözlem maddelerinin birbirini desteklemesi ve istenilen veriyi sağlama noktasında yeterli olması açısından form hazırlanırken, okulöncesi eğitimi uzmanlarından görüş alınmıştır. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım demografik bilgilere, ikinci kısım ise katılımcıların konuyla ilgili görüşlerine yönelik daha detaylı bilgilerin alınacağı açık uçlu sorulara yer verilmişti. Aynı zamanda, uzmanlar ile formdaki soruların anlaşılabilirliği değerlendirilmiş, soruların sıraları gözlem form sırasına uygun şekilde düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ile görüşmesi yapılmıştır. Görüşme, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorulardan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı sırada ve aynı tarzda sorulmasıdır (Yılmaz ve Şimşek, 2016).

Form geliştirme sürecinde öncelikle alan yazın taranmış (Altunsu, 2004; Baysal, 2007; Benice, 2013; Dubowitz ve diğerleri, 2002; Erermiş, 2001; Ericson ve Egeland, 2002; Giordino ve diğerleri, 2010; Hergüner, 2011; Kefeli, 2016; Lewin ve Herron, 2007; Özcebe, 2009; Pala, 2011; Polat, 2007; Şahin, 2002; Tugay, 2008; Yılmaz, 2009; Zara, 2012) ve gözlem maddeleri belirlenerek taslak bir form oluşturulmuştur.

Ardından, hazırlanan taslak formdaki gözlem maddeleri için okul öncesi eğitimi alanı uzmanı olan ve çocuk ihmal-istismarı konusunda çalışmalar yapan, dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Dört uzmandan formda yer alan bütün maddelerin uygunluğu için “Uygun”, “Değiştirilmeli”, “Tamamen Çıkarılmalı” yönleriyle değerlendirilmeleri ve varsa öneri-açıklamalarını belirtmeleri istenmiştir.

Gelen dönütler doğrultusunda 6 madde düzenlenmiş, tekrar uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu şekilde form son şeklini almıştır. Form, fiziksel ihmal, duygusal ihmal, eğitimsel ihmal, tıbbi ihmal, istismar ve sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumları olmak üzere 6 bölümden ve 51 maddeden oluşmaktadır.

### **3.4.Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri, nitel çalışmaların veri toplama tekniklerinde biri olan görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem tekniği ile elde edilmiştir.

Araştırmacı gözleme başlamadan önce öğretmenlerle birebir görüşme yapılmış ve görüşmede araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde öğretmenler kayıt cihazı kullanılmasına izin vermedikleri için elde edilen bilgiler görüşme formuna kaydedilmiştir. Yapılan görüşmeler kırk dakika sürmüştür.

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve durumla ilgili derinlemesine ve detaylı açıklamalar ve tanımlamalar

yapmaya yönelmeyi hedeflemektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem ise; gözlemci tarafından doğal ortamda, bir gözlem aracı kullanılarak yapılan gözlemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmacı, gözlem verilerini toplamaya başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, gözlem yapılacak okul müdürlerinden ve gözlem yapılacak okullarda görev yapmakta olan ve gönüllü olan öğretmenlerden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada yer alan öğretmenler, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Kasım-Aralık-Ocak aylarında sınıfta ve okulun diğer alanlarında gözlemlenmiştir. Her öğretmen haftada 1 gün ve araştırmaya katılan öğretmenler görev yaptıkları okullarda yarım gün çalıştıkları için gözlemler 4 saat sürmüştür, toplamda 10 hafta boyunca 240 saat süreyle gözlem yapılmıştır.

Gözlemlerde, gözlemci detaylı notlar tutmuş, gün sonunda detaylı gözlem notlarından elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhmal Davranışlarını Belirleme Gözlem Formu’nda uygun türlere göre işaretlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri “Yapılandırılmamış ve Katılımcı Olmayan Gözlem Tekniği” ile gözlemlenmiştir. Yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi bir yapılandırılma olmadan gözlemciye bilgi toplama ve kayıt etmede özgürlük sağlayan bir gözlem türüdür. Bunlar not alma, günlük tutma şeklinde olabilir. Gözlemcinin bilgileri sentezleme, soyutlama ve organize etme görevlerini üstlenmesini gerektirir. Katılımcı olmayan gözlem yaklaşımında gözlemci, dışarıdan hiçbir etki etmeksizin gözlem yapmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenler çalışma saatlerine göre, iki öğretmen on hafta boyunca 08.00-12.00 saatleri arasında, dört öğretmen 13.00-17.00 arasında toplam olarak 40 saat gözlemlenmiştir. Bu gözlemler serbest zaman, yapılandırılmış ve rutin etkinliklerde yapılmıştır. Gözlem yapan araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin bütün sözel ifade ve davranışları betimleyici notlar halinde kayıt altına alınmıştır. Gözlem yapmaya başlamadan

önce, ortamda zaman geçirilerek öğretmenin davranışlarının gözlemciden etkilenmemesi sağlanmaya çalışılmıştır.

### **3.5.Verilerin Analizi**

Görüşme yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz türünde, elde edilen veriler, belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2016; Yeşil, 2010). Görüşme formuna kaydedilmiş verilen bilgisayar ortamına yazı olarak aktarılmıştır. Ardından her soruya verilen cevaplar alt alta yazılarak, benzer yanıtlar verdikleri düşünülen görüşler aynı kod altında toplanmıştır. Oluşturulan kodlar ve temalar düzenlenerek bulgulara ulaşılmıştır.

Gözlem yöntemiyle elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde frekans hesaplamaları yapılmıştır. Frekans hesaplaması, her bir veri değerinin sıklığının gösterildiği düzenlemedir (Johnson ve Christensen, 2014, s.453). Verilerin frekans dağılımlarında yer verilen tablolarda frekans ifadesi yerine sıklık ifadesi kullanılmıştır.

Gözlem verileri, araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, geçerlik alt başlıklarından uzun süreli etkileşim alt başlığı gereği, araştırmacı tarafından 10 haftalık süreç boyunca eğitim ortamlarında gözlemlenen her olay detayları ile not edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) uzun süreli etkileşimi, araştırmacının gözlem süresini arttırması, gözlem yaptığı ortamda kalma süresini uzatması, gözlem ortamına dâhil bireyler üzerindeki başlangıç etkisini

azaltacak ve gözlem süreci kendi doğal ortamına geri dönecektir şeklinde açıklamıştır. Gözlemlenen olaylar, gözlemci tarafından ayrıntılı şekilde betimlenmiş, öğretmenler ve öğrencilerin söylemleri, davranışları birebir not edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak amacıyla gözlem notları, alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Gözlemci aynı okulda bulunan diğer öğretmeni gözleme gittiği günlerde de diğer öğretmenin çocuklarla olan iletişim durumlarını gözleme fırsatı bulmuş ve farklılıkların olmadığını gözlemlemiştir.

Ardından güvenilirliği arttırmak için araştırmacı tarafından tutulan detaylı gözlem notları, farklı iki uzmana yönlendirilmiştir. Uzmanlardan gözlem notlarını tek tek okuyarak, hazırlanan okul öncesi öğretmenlerinin ihmal davranışlarını belirleme gözlem formunda, uygun maddelere göre işaretlenmeleri istenmiştir. Araştırmacı ve uzmanlardan gelen dönütler karşılaştırılmış güvenilirlik kat sayısı (Miles ve Huberman, 1994 tarafında önerilen; *Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100* formülü kullanılmıştır.) hesaplanmış buna göre sonuçların güvenilirliği .84 çıkmıştır. Bu da araştırmacı ve uzmanları gözlem değerlendirmelerinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel çalışmalarda en az %70 seviyesinde güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerektiğini ifade etmişlerdir.

## IV. BÖLÜM

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunda yer alan iki bağımsız ve bir ilkokula bağlı, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip, üç okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan altı okul öncesi öğretmeninin on haftalık süreç içerisinde gözlemlenmesinden elde edilen davranışlarının ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde kodlanmıştır. Ö1 ve Ö2 alt sosyo-ekonomik düzey okulunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerini, Ö3-Ö4 orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri, Ö5 ve Ö6 ise üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ifade etmektedir.

#### 4.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşimlerinin İhmal Kapsamındaki Durumları Sunulmuştur

Tablo 1, Tablo2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6' da Ö1'in sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

##### Tablo 4.1.

*Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı
<b>Fiziksel İhmal</b>	
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	50
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-	25



göndermesi.	
F3. Öğretmenin ortamın ısısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması.	10
F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamaması.	10
F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.).	1
<b>Toplam</b>	<b>96</b>

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi Ö1’in en fazla uygulamış olduğu fiziksel ihmal davranışları F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakmasıdır ardından F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi, F3. Öğretmenin ortamın ısısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması, F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamaması gelmektedir. F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.) ise sadece 1 kez gözlemlenmiştir.

Ö1’in en sık uygulamış olduğu fiziksel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Ö1, yemek saati geldiği için çocukları stajyer ile yemekhaneye gönderdi ve okulun bahçesinde bulunan diğer binaya toplantıya gitti. Saat, 9.30 olmuştu. Çocuklar yemekhaneye stajyer ile gidip yemeklerini bitirdiler ve stajyer ile sınıfa geri gelip etkinliğe başladılar. Ö1, çıkış saati olan 12.00 sınıfa geri geldi. Çocuklar gün boyu stajyer ile sınıfta kaldılar.

**Tablo 4.2.**

*Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Duygusal İhmal</b>	
D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	11
D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi.	6
D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi.	4
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	4
D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi.	4
D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi.	3
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi.	3
D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması.	10
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	3
D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değışiklikleri önemsememesi.	2
D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi.	1
D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi.	1
D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değışiklikleri fark etmemesi.	1
<b>Toplam</b>	<b>53</b>

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi Ö1, en fazla uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışları D9.Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi ardından D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması, D5.Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi, D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi, D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini

önemsememesi, D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi, D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi devamında D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi , D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi ve D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi gelmektedir. D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmemesi, D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi, D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi davranışları ise sadece 1'er kez gözlemlenmiştir.

Ö1'in en sık uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışına örnek verecek olursak; Öğrenciler yemek sırasına girdiler ve yemekhaneye gittiler. Bütün öğrenciler yerlerine oturdu fakat bir öğrenci (çocuk Suriyeli) yerine oturmak istemedi ve yere yatarak ağlamaya başladı. Diğer sınıfın öğretmeni öğrenciyi kucağına alarak yerine oturttu fakat öğrenci sandalyeden kendini yere attı ve daha çok bağırmağa başladı. Sınıfın öğretmeni, 'bırakın onu ağlasın, canı istediği gibi davranıyor.

### **Tablo 4.3.**

*Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Eğitimsel İhmal</b>	
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması.	51
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi).	35
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık	22

eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak).

E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi.	21
E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi /tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi.	14
E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi.	10
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat).	20
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.	10
E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi.	10
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçistirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)	12
E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi	1
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması.	10
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi	10
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.	10
<b>Toplam</b>	<b>236</b>

---

Tablo 4.3'te Ö1'in en fazla uygulamış olduğu eğitimsel ihmal maddesi E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması, E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi) devamında E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı,

aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak), E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi, E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi, E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi (geçirtmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.), E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi, E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması, E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi, E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması, E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi ve E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması olduğu gözlemlenmiştir. E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi davranışı ise sadece 1 kez gözlemlendiği görülmektedir.

Ö1'in en sık uygulamış olduğu eğitimsel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Öğretmen, stajyere 'bugün ne etkinlik yaptıracaksın, sen etkinlikleri ve kitap çalışmasını yaptır, ben toplantıya gidiyorum' dedi ve sınıftan çıktı.

#### **Tablo 4.4.**

*Ö1'in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Tıbbi İhmal</b>	
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi	10

<b>Toplam</b>	<b>10</b>
---------------	-----------

Tablo 4.4’de Ö1’in tıbbi ihmal kapsamında her hafta sadece T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi davranışını sergilediği görülmektedir.

**Tablo 4.5.**

*Ö1’in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>İstismar</b>	4
<b>Toplam</b>	<b>4</b>

Tablo 4.5’de Ö1, gözlem sürecinde 4 kez istismar davranışı sergilediği görülmektedir.

Ö1’in davranışlarına örnek verecek olursak; bir kız öğrenci tuvalete gitti, öğretmen sınıfta olmadığı için fark etmedi. Stajyer sınıfta olmasına rağmen, çocuğu sınıfta çıkarken görmedi. Öğretmen sınıfta geldi, başka bir çocuk öğretmene, arkadaşının tuvalete gittiğini söyledi. Öğretmen stajyere senden izin aldı mı? Dedi. Stajyer ‘hayır’ dedi. Öğretmen tuvalete çocuğu almaya gitti ve birlikte sınıfa geldiler. ‘Ö1, öğrencinin adıyla seslendi ve bir daha izinsiz tuvalete gitmek yok, kulağın çekeceğim vallahi’ dedi ve çocuğun kulağını çekti. Bu ne başına buyruk davranma, sınıfta öğretmen var, izinsiz su da içmiyorsun dedi ve çocuğun ağzından suluğu çekti.

**Tablo 4.6.**

*Ö1’in Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumlarına İlişkin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar</b>	
Sınıf.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/ kullanamaması	19

Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması	14
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)	10
Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi	10
Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması	10
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması	10
Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması	5
<b>Toplam</b>	<b>78</b>

Tablo 4.6'da Ö1'in en fazla uygulamış olduğu sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar

Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması ardından Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması sonrasında Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi, Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması ve Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması davranışları olduğu görülmektedir.

Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması davranışı ise sadece 5 kez gözlemlenmiştir.

Ö1'in en sık uygulamış olduğu sınıf yönetimi kaynaklı aksaklıklar davranışına örnek verecek olursak; Ö1, sınıfında bulunan Suriyeli çocuğa, kaç kere söyleyeceğim, bir daha, Arapça konuşursan ağzına çok acı biber süreceğim, Türkçe konuşacaksın dedi.

Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12' de Ö2'nin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.7.**

*Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Fiziksel İhmal</b>	
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	59
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi.	26
F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamaması.	10
F3. Öğretmenin ortamın ısısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması.	10
F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.).	2
F4.Öğretmenin çocuğun kişisel bakımı/ temizliği konusunda ilgisiz kalması.	1
F5.Öğretmenin okul içindeki ve bahçedeki öğrenme ortamlarında çocukların güvenliği için gerekli düzenlemeleri yapmaması.	1
<b>Toplam</b>	<b>109</b>

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi Ö2'nin en fazla uygulamış olduğu fiziksel ihmal davranışları F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakmasıdır ardından F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi, F3. Öğretmenin ortamın ısısını gün



içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması, F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamaması, F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.) gelmektedir. F4.Öğretmenin çocuğun kişisel bakımı/ temizliği konusunda ilgisiz kalması davranışı ile F5.Öğretmenin okul içindeki ve bahçedeki öğrenme ortamlarında çocukların güvenliği için gerekli düzenlemeleri yapmaması ise sadece 1'er kez gözlemlenmiştir.

Ö2'nin en sık uygulamış olduğu fiziksel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Öğretmen, diğer sınıfın öğretmenleri ile kahve içmek için sınıftan çıktı, çocuklar sınıfta stajyerle kaldılar.

#### **Tablo 4.8.**

*Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Duygusal İhmal</b>	
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	10
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	10
D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi.	10
D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	10
D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi.	10
D13. Öğretmenin farklı gelişim gösteren çocukların sınıfa uyumu için gerekli çabayı göstermemesi.	10
D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması.	10
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt	5

---

vermesi.

D5.Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi.	3
D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi.	1
D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi.	1
D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi.	1
D11. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi.	1
D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi.	1
<b>Toplam</b>	<b>83</b>

---

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi Ö2’nin en fazla uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışları D6.Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi, D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi, D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi, D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi, D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi, D13. Öğretmenin farklı gelişim gösteren çocukların sınıfa uyumu için gerekli çabayı göstermemesi, D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması bunlarla birlikte D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıt vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi ve D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi gözlemlenen davranışlardır. D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi, D2.Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi, D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi, D11. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi, D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi davranışları ise sadece 1 kez gözlemlenmiştir.

Ö2’in en sık uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışlarına örnek verecek olursak; Ö2, masasına oturdu. 2 çocuk masasının yanına geldi. Ö2 çocuklara siz burada durunca ben çok sıkılıyorum, sizi burada istemiyorum, haydi gidin buradan dedi. Çocuklar gidip oyun

oynadılar. Başka bir örnek verecek olursak; “Toplanan sandalyelerin üzerinde oturan çocuk, Ö2’ye ‘Öğretmenim bir şey sorabilir miyim?’ dedi. Ö2 ‘hayır, in aşağı, sıra oluyorsun’ dedi ve çocuğu dinlemedi.”

**Tablo 4.9.**

*Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Eğitimsel İhmal</b>	
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması.	52
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi).	31
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket,sanat).	20
E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi.	20
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması.	12
E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi.	11
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.	11
E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi.	10
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim	10

---

planı, etkinlik planı hazırlamamak).

E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi.	10
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.	10
E11.Öğretmenin eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar için gerekli uyarlamalara yer vermemesi.	9
E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi.	8
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçıştirmesi, bölmesi uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)	12
E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi.	3
<b>Toplam</b>	<b>229</b>

---

Tablo 4.9’da Ö2’nin en fazla uygulamış olduğu eğitimsel ihmal maddesi, E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması ardından, E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi) devamında E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat) ve E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi, E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması ve E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçıştirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.), E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi, E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması, E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin

ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi, E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak), E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi, E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması” devamında E11.Öğretmenin eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar için gerekli uyarlamalara yer vermemesi ve E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi davranışları olduğu gözlemlenmiştir. E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi davranışı ise 3 kez gözlemlenmiştir.

Ö2’in en sık uygulamış olduğu eğitimsel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Öğretmen, gün başlangıcında stajyer’e, bugün planda ne var ne yaptıracaksın diye sordu. Stajyer, yaptıracağı etkinlikleri anlattı. Yemeğe gidilip-gelindi. Öğretmen sınıfa gelmedi, stajyer günlük eğitim akışını uyguladı.”

**Tablo 4.10.**

*Ö2’nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Tıbbi İhmal</b>	
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi	10
T2.Öğretmenin çocukların düşmesi/yaralanması durumlarında gerekli müdahaleyi yapmaması/yapmayı geciktirmesi	1
T4.Öğretmenin çocuğun gelişimindeki ilerleme/gerileme ile ilgili yapılması gerekenleri aileye iletilmek üzere idareye bildirmemesi	1
<b>Toplam</b>	<b>12</b>

Tablo 4.10’da Ö2’nin en fazla uygulamış olduğu tıbbi ihmal maddesi, T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi olduğu

görülmektedir. T2.Öğretmenin çocukların düşmesi/yaralanması durumlarında gerekli müdahaleyi yapmaması/yapmayı geciktirmesi ve T4.Öğretmenin çocuğun gelişimindeki ilerleme/gerileme ile ilgili yapılması gerekenleri aileye iletilmek üzere idareye bildirmemesi davranışları ise sadece 1'er kez gözlemlenmiştir.

**Tablo 4.11.**

*Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>İstismar</b>	3
<b>Toplam</b>	<b>3</b>

Tablo 4.11'de Ö2, gözlem sürecinde 3 kez istismar davranışı sergilediği görülmektedir.

Ö2'nin davranışlarına örnek verecek olursak; stajyer çocuklara oyun oynatıyordu, öğretmen masasında oturmuş, telefonuna bakıyordu. Öğretmen oyundan elenen çocuğun kenarda sandalyeye oturmasını istedi. Fakat çocuk oturmayıp, sınıfta dolaşmaya başladı. Ö2 stajyere 'şunu diğer sınıfa götür biraz orada kalsın' dedi ve çocuğu başka bir sınıfa gönderdi. Diğer sınıfa gönderilen çocuk unutuldu. Eve gitme saati gelince çocuk sınıfa geldi. Öğretmen, gülerek 'aaa seni unuttuk, hoş geldin, nasılsın, iyi olmuş seni göndermemiz, sakinleşmişsin' dedi.

**Tablo 4.12.**

*Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumları Kapsamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar</b>	
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması	43
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması	17
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)	14
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması	10
Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması	4
Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması	4
Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi	3
<b>Toplam</b>	<b>95</b>

Tablo 4.12'de Ö2'nin en fazla uygulamış olduğu sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar

Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması, Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması devamında Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması ve Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması , Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması

davranışları olduğu görülmektedir. Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi davranışı ise yalnızca 3 kez gözlemlenmiştir.

Ö2'nin en sık uyguladığı olduğu sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar davranışına örnek verecek olursak; Ö2, sürekli burnunu karıştıran çocuğa, bir daha burnunu ellersen acı biber süreceğim, burun ellenmez dedi.

Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18' de Ö3'nin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.13.**

*Ö3'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Fiziksel İhmal</b>	
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi.	34
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	5
F8.Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme isteğini duymazdan gelmesi.	2
F3. Öğretmenin ortamın ısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması.	1
<b>Toplam</b>	<b>42</b>

Tablo 4.13'de görüldüğü gibi Ö3, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 42 kez fiziksel ihmal davranışları sergilediği görülmektedir.Ö3'ün en fazla uyguladığı olduğu fiziksel ihmal davranışı F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi, F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması, F8.Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme



isteğini duymazdan gelmesi, gözlemlenmiş olmasına karşılık F3. Öğretmenin ortamın ısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması davranışı sadece 1 kez gözlemlenmiştir.

Ö3'ün en sık uygulamış olduğu fiziksel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Ö3, sınıfa geldi. Çocuklar sınıfa gelmiş ve oyun oynamaya başlamışlardı.Ö3 montunu çıkardı, öğretmenler odasına götürmek için sınıftan çıktı. Çocuklar sınıfta yalnız kaldılar ve oyunlarına devam ettiler.

**Tablo 4.14.**

*Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının duygusal ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Görülme Sıklığı</b>
<b>Duygusal İhmal</b>	
D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi.	11
D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi.	11
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	4
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	3
D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	3
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi.	2
D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi.	2
D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması.	2
D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi.	1
D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi.	1
<b>Toplam</b>	<b>40</b>

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi Ö3, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 40 kez duygusal ihmal davranışları sergilediği görülmektedir. Ö3'ün en fazla uygulamış olduğu duygusal

ihmal maddesi D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi ve D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi gelmektedir. Ardından, D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi, D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi, D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi, D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıt vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi, D5.Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi ve D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması gelmektedir. Ö3'ün en az uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışları ise D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi ve D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi sadece 1 kez gözlemlenmiştir.

Ö3'ün en sık uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışına örnek verecek olursak; Ö3, sınıfa kendi çocuğunu getirdi. Ö3, sınıftan çıktığı çocukları sınıfta yalnız bıraktı.Ö3'ün çocuğu ağlamaya başladı ve sınıftaki diğer çocuklar, ağlamasının durması için hep birlikte sınıftan çıkarak, öğretmeni aramak için öğretmenler odasına gittiler.

**Tablo 4.15.**

*Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının eğitimsel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Görülme Sıklığı</b>
<b>Eğitimsel İhmal</b>	
E15.Öğretmenin kendi özel durumu (sınıfa çocuk getirmesi, duygu durumundaki değişiklikler vs.) nedeni ile eğitim etkinliklerinin aksaması-yapılamaması.	31
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak).	28
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay kahve içmesi).	14
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçirtmesi, bölmesi uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)	11
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi.	10
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.	10
E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi	9
E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi.	9
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik,hareket, sanat).	9
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.	9

E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı 4 vb. kişilere bırakması.	
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini 19 dikkate almaması.	
E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/ 2 tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi.	
E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi. 1	

**Toplam****166**

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi Ö3, gözlem süresi boyunca 166 kez eğitimsel ihmal davranışları sergilemiştir. Bu davranışlardan en sık gözlemlen; E15.Öğretmenin kendi özel durumu (sınıfa çocuk getirmesi, duygu durumundaki değişiklikler vs.) nedeni ile eğitim etkinliklerinin aksaması-yapılamaması maddesidir. Ardından, E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak, E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması, E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi), E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçirtmesi, bölmesi uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.), E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi, E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması, E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi, E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi, E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri

yapmaması, E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması maddeleri gelmektedir.

Gözlenme sıklığı yüksek olan davranışlara karşılık, E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi (2 kez) ve E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi davranışı sadece 1 kez gözlemlenmiştir.

Ö3'ün en sık uygulandığı olduğu eğitimsel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Ö3, hikaye kitabını eline aldı, çocuklara hikaye okuyacaktı.Ö3'ün çocuğu kitabın önüne geçti ve sınıftaki çocukların görmesine engel oldu. Çocuklar öğretmenim, göremiyoruz biz dediler. Öğretmen tamam ben size göstereceğim dedi.

#### **Tablo 4.16.**

*Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının tıbbi ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Tıbbi İhmal</b>	
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi	10
T4.Öğretmenin çocuğun gelişimindeki ilerleme/gerileme ile ilgili yapılması gerekenleri aileye iletmek üzere idareye bildirmemesi.	10
<b>Toplam</b>	<b>20</b>

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi Ö3 gözlem süresi boyunca toplam 20 kez tıbbi ihmal davranışı sergilediği gözlemlenmiştir. Ö3'ün tıbbi ihmal kapsamında her hafta, T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi)ve T4.Öğretmenin çocuğun gelişimindeki ilerleme/gerileme ile ilgili yapılması gerekenleri aileye iletmek üzere idareye bildirmemesi davranışını sergilediği görülmektedir.

Tıbbi ihmal davranışına örnek verecek olursak, Ö3, sınıfında sık ve sürekli olarak mastürbasyon yapan çocuğu, nasıl konuşacağı bilmiyorum gerekçesiyle aile iletmek için bir girişimde bulunmamıştır.

**Tablo 4.17.**

*Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının diğer başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Diğer</b>	
-	

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi Ö3, gözlem süresi boyunca hiç istismar davranışı sergilememiştir.

**Tablo 4.18.**

*Ö3'ün çocuklara yönelik davranışlarının sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlar başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Sınıf Yönetimi Hatalarından Kaynaklanan Durumlar</b>	
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması	38
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması.	34
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)	32
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması	32
Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması	10
Sın6.Öğretmenin, konulan kuralla uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması.	5
<b>Toplam</b>	<b>151</b>

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi Ö3, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 151 kez sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlardan dolayı sergilediği davranışları görülmektedir.

Ö3'ün en fazla uygulamış olduğu sınıf yönetiminden kaynaklanan durumlar maddesi Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/ kullanamaması ardından, Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması, Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması ve Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması gelmektedir. Sıklıkla gözlemlenen davranışlara rağmen en az gözlemlenen davranış olan, Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması sadece 5 kez gözlemlenmiştir.

Ö3'ün en sık uygulamış olduğu sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan davranışına örnek verecek olursak; Ö3, çocuklar sessiz olun, etkinliğe başlayacağız dedi fakat sınıfta sessizlik sağlanmadı. Ö3, müzik merkezinden tef aldı ve masaya vurarak yüksek ses çıkardı, fakat sınıfta sessizlik yine sağlanmadı.

Yukarıdaki, Ö3'e ait tablolarda görüldüğü gibi Ö3'in gözlem yapılan süre boyunca çocuklara yönelik toplam 42 kez fiziksel ihmal, 40 kez duygusal ihmal, 166 kez eğitimsel ihmal, 20 kez tıbbi ihmal, istismar davranışı gözlemlenmemiş, 151 kez ise sınıf yönetiminden kaynaklanan durumlar ile ilgili davranışlar sergilediği görülmektedir.

Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 24' de Ö4'ün sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.19.**

*Ö4' ün öğrencilerine yönelik davranışlarının fiziksel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Görülme Sıklığı</b>
<b>Fiziksel İhmal</b>	
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi.	40
F8.Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme isteğini duymazdan gelmesi.	11
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	10
F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.).	1
<b>Toplam</b>	<b>62</b>

Tablo 4.19'da görüldüğü gibi Ö4, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 62 kez fiziksel ihmal davranışları sergilediği görülmektedir.Ö4'ün en sık gözlemlenmiş olan fiziksel ihmal davranışı F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi, arkasından, F8.Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme isteğini duymazdan gelmesi ve F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması gelmektedir. Gözlemlenen bu davranışlara karşılık F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.) sadece 1 kez gözlemlenmiştir.

Ö4'ün en sık uygulamış olduğu fiziksel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Ö4, aylık yemek listesini hazırlamak için öğretmenler odasına gitti. Çocuklar siz oyununuza devam edin ben geleceğim dedi ve gitti. Çocuklar sınıfta yalnız kaldılar. Öğretmen 30 dakika sonra geldi.



**Tablo 4.20.**

*Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının duygusal ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Duygusal İhmal</b>	
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	8
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçiktirmesi/alaycı yanıt vermesi.	3
D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi.	3
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	2
D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi.	1
D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi.	1
D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	1
<b>Toplam</b>	<b>19</b>

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi Ö4, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 19 kez duygusal ihmal davranışları sergilediği görülmektedir.Ö4'ün en fazla uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışı D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi ve devamında D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçiktirmesi/alaycı yanıt vermesi, D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi ve D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi” gelmektedir. Bu sıklıkla gözlemlenmiş davranışların yanında D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi, D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi ve D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi davranışları sadece 1'er kez gözlemlenmiştir.

Ö4'ün en sık uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışına örnek verecek olursak; Yemekhanede, yemek yiyen çocuklardan biri, 2. tabak yemek almak için ayağa kalktı. Ö4, 2. tabak yemek alamazsın, yerine otur sus. Şimdi kalkacağız dedi.

**Tablo 4.21.**

*Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının eğitimsel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Görülme Sıklığı</b>
<b>Eğitimsel İhmal</b>	
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak).	29
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi).	25
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması.	19
E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi	10
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat).	10
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçişirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)	10
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.	10
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi.	10
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.	10

---

E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi.	3
E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi.	1
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması.	1
<b>Toplam</b>	<b>138</b>

---

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi Ö4, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 138 kez eğitimsel ihmal davranışları sergilediği görülmektedir.Ö4’ün en fazla uygulamış olduğu eğitimsel ihmal davranışı, E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak) devamında E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi) sonrasında, E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması, E1.Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi, E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçişirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.), E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması, E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi, E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması, E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi davranışların gözlenme sıklığı gelmektedir.

Ö4’ün en az uygulanan eğitimsel ihmal davranışları ise E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi ve E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu

stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması davranışları sadece 1'er kez gözlemlenmiştir.

Ö4'ün en sık uygulamış olduğu eğitimsel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Ö4 etkinliğe başlamadan önce kullandığı hazır planın sayfasını kopardı, masaya oturdu ve planı önüne koydu ve planda yazılanları okuyarak, çocuklara etkinlik yaptırdı.

**Tablo 4.22.**

*Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının tıbbi ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı
<b>Tıbbi İhmal</b>	
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi.	10
<b>Toplam</b>	<b>10</b>

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi Ö4'ün tıbbi ihmal kapsamında her hafta sadece T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi davranışını sergilediği görülmektedir.

**Tablo 4.23.**

*Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının diğer başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı
<b>Diğer</b>	
-	

Tablo 4.23'de görüldüğü gibi Ö4, gözlem süresi boyunca diğer başlığı kapsamında hiç istismar davranışı sergilememiştir.

**Tablo 4.24.**

*Ö4'ün çocuklara yönelik davranışlarının sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlar başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Sınıf Yönetimi Hatalarından Kaynaklanan Durumlar</b>	
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması.	32
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması	28
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması.	22
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)	20
Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması.	5
Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması.	2
<b>Toplam</b>	<b>109</b>

Tablo 4.24'de görüldüğü gibi Ö4, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 109 kez sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlardan dolayı sergilediği davranışları görülmektedir.Ö4'ün en fazla uygulamış olduğu sınıf yönetiminden kaynaklanan durumlar maddesii Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması ve Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması bu davranışları, Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması, Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb) ve Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması görülmektedir.

Ö4'ün en az gözlemlenen sınıf yönetimi hatalı davranışı ise Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması sadece 2 kez gözlemlenmiştir.

Ö4'ün en sık uygulamış olduğu sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan davranışına örnek verecek olursak; Çocuklar tak-çıkarak oyuncaklar ile oynamak için ellerine aldılar. Ö4, hayır dün onları döktünüz ve toplamadığınız için bugün oynamayacaksınız dedi ve oyuncak ile çocukların oynamasına izin vermedi.

Yukarıdaki, Ö4'e ait tablolarda görüldüğü gibi Ö4'ün gözlem yapılan süre boyunca çocuklara yönelik toplam 62 kez fiziksel ihmal, 19 kez duygusal ihmal, 138 kez eğitimsel ihmal, 10 kez tıbbi ihmal, diğer başlığı altında istismar davranışı hiç gözlemlenmemiştir, 109 kez ise sınıf yönetiminden kaynaklanan durumlar ile ilgili davranışlar sergilediği görülmektedir.

Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29 ve Tablo 30' da Ö5'in sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

#### **Tablo 4.25.**

*Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının fiziksel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Görülme Sıklığı</b>
<b>Fiziksel İhmal</b>	
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	46
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi.	16
F5.Öğretmenin okul içindeki ve bahçedeki öğrenme ortamlarında çocukların güvenliği için gerekli düzenlemeleri yapmaması	10
<b>Toplam</b>	<b>72</b>

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi Ö5, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 72 kez fiziksel ihmal davranışları sergilediği görülmektedir.Ö5’in en fazla uygulamış olduğu fiziksel ihmal maddesi F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması ardından F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi, F5.Öğretmenin okul içindeki ve bahçedeki öğrenme ortamlarında çocukların güvenliği için gerekli düzenlemeleri yapmaması.

Ö5’in en sık uygulamış olduğu fiziksel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Ö5,çocukları stajyer ile birlikte oyun odasına gönderdi. Çocuklar stajyer gözetiminde oyun oynarlarken, bir çocuk düştü. Stajyer çocuğun bacağına buz koymak için mutfağı gidiyordular.Ö5 oyun odasına geldi ve stajyere sen burada kal ben buz koyarım dedi ve tekrar gitti.

**Tablo 4.26.**

*Ö5’in çocuklara yönelik davranışlarının duygusal ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Duygusal İhmal</b>	
D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi.	21
D13. Öğretmenin farklı gelişim gösteren çocukların sınıfa uyumu için gerekli çabayı göstermemesi.	19
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	6
D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	6
D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi.	3
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	3

D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi.	1
D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi.	1
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermemesi	1
D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi.	1
D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi.	1
D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi.	1
<b>Toplam</b>	<b>64</b>

Tablo 4.26' da görüldüğü gibi Ö5, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 64 kez duygusal ihmal davranışları sergilediği görülmektedir. Ö5'in en fazla uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışları, D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi, D13. Öğretmenin farklı gelişim gösteren çocukların sınıfa uyumu için gerekli çabayı göstermemesi sonrasında D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi, D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi, D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi, D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi" davranışları gelmektedir.

Ö5'in sıklıkla gözlemlenen davranışlarının yanında, D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi, D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi, D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi, D8.Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi, D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi ve D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi davranışları sadece 1'er kez gözlemlenmiştir.



Ö5'in en sık uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışına örnek verecek olursak; Sınıfta bulunan henüz teşhisi koyulmamış fakat gelişimsel olarak geriliği olan çocuk, sınıftan istediği zaman çıkması, istediği zaman sınıfa gelmesi ile ilgili Ö5'in bir müdahalesi bulunmamaktadır. Çocuk okul içinde dolaşmaktadır.

**Tablo 4.27.**

*Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının eğitimsel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Eğitimsel İhmal</b>	
E11.Öğretmenin eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar için gerekli uyarlamalara yer vermemesi.	28
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi).	25
E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi.	10
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, 10 etkinlik planı hazırlamamak).	10
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması.	10
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat).	10
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.	10
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması.	9

---

E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi.	4
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçirtmesi, bölmesi, 2 uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)	
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi.	1
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.	1
E15.Öğretmenin kendi özel durumu (sınıfa çocuk getirmesi, duygu durumundaki değişiklikler vs.) nedeni ile eğitim etkinliklerinin aksaması-yapılamaması.	1
<b>Toplam</b>	<b>121</b>

---

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi Ö5, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 121 kez eğitimsel ihmal davranışları sergilediği görülmektedir.Ö5’in en fazla uygulamış olduğu eğitimsel ihmal davranışları, E11.Öğretmenin eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar için gerekli uyarlamalara yer vermemesi devamında E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi), E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi, E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak)”, E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması, E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması, E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması, E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını

fark etmemesi/takip etmemesi, E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi (geçirtmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.) olduğu görülmektedir.

Sıklıkla gözlemlenen davranışlara karşılık, “E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi.”, “E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.” ve “E15.Öğretmenin kendi özel durumu (sınıfa çocuk getirmesi, duygu durumundaki değişiklikler vs.) nedeni ile eğitim etkinliklerinin aksaması-yapılamaması.” davranışları sadece 1’er kez gözlemlenmiştir.

Ö5’in en sık uyguladığı olduğu eğitimsel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Sınıfta bulunan henüz teşhisi koyulmamış fakat gelişimsel olarak geriliği olan çocuk, sınıf içi etkinliklere katılmıyor, etkinlik başlarken sınıftan çıkıyor. Renkli kartonlara ilgi gösteren çocuk, kartonları almak isteyince, Ö5 hayır bırak onları dedi ve çocuk sınıftan dışarı çıktı.

**Tablo 4.28.**

*Ö5’in çocuklara yönelik davranışlarının tıbbi ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Tıbbi İhmal</b>	
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi.	10
T2.Öğretmenin çocukların düşmesi/yaralanması durumlarında gerekli müdahaleyi yapmaması/yapmayı geciktirmesi.	1
<b>Toplam</b>	<b>11</b>

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi Ö5’in tıbbi ihmal kapsamında T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi davranışını sergilediği ve T2.Öğretmenin çocukların düşmesi/yaralanması durumlarında gerekli müdahaleyi yapmaması/yapmayı geciktirmesi görülmektedir davranışını yalnızca 1 kez gözlemlenmiştir.

**Tablo 4.29.**

*Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının diğer başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Diğer</b>	
İstismar	3
<b>Toplam</b>	<b>3</b>

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi Ö5, gözlem sürecinde diğer başlığı altında 3 kez istismar davranışı sergilemiştir.

Ö5'in davranışlarına örnek verecek olursak; Çocuklar mutfakta kurabiye yiyorlarken, bir çocuk tüm kurabiyeyi ağzına koydu.Ö5 çüş yani oğlum, bütün kurabiyeyi neden ağzına koyuyorsun, kusacaksın dedi

**Tablo 4.30.**

*Ö5'in çocuklara yönelik davranışlarının sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlar başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Sınıf Yönetimi Hatalarından Kaynaklanan Durumlar</b>	
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması.	9
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması.	8
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb).	4
Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması.	1
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda Aynı ödül-cezadan yararlanması.	1
<b>Toplam</b>	<b>23</b>

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi Ö5, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 23 kez sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlardan dolayı sergilediği davranışları görülmektedir.Ö5’in en fazla uygulamış olduğu sınıf yönetiminden kaynaklanan durumlar davranışları, Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması, Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/ kullanamaması, Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb) davranışları gözlemlenmiştir.

Sıklıkla gözlemlenen davranışların yanında, Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması ve Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması davranışları sadece 1’er kez gözlemlenmiştir.

Ö5’in en sık uygulamış olduğu sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan davranışına örnek verecek olursak; Çocuklar serbest zamanda oyun oynuyordular.Ö5, çocuklara hızlıca toplanın dedi fakat çocuklar toplanmak için hareketlenmediler.Ö5 bu kez, çocuklar toplanmazsanız size takvim etkinliği yapmam, hızlı olun dedi.

Yukarıdaki, Ö5’e ait tablolarda görüldüğü gibi Ö5’in gözlem yapılan süre boyunca çocuklara yönelik toplam 72 kez fiziksel ihmal, 64 kez duygusal ihmal, 121 kez eğitimsel ihmal, 11 kez tıbbi ihmal, 3 kez istismar, 23 kez ise sınıf yönetiminden kaynaklanan durumlar ile ilgili davranışlar sergilediği görülmektedir.

Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33, Tablo 34, Tablo 35 ve Tablo 36’ da Ö6’nın sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.31.**

*Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının fiziksel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Fiziksel İhmal</b>	
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	9
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması- göndermesi.	5
<b>Toplam</b>	<b>14</b>

Tablo 4.31'e bakıldığı zaman Ö6'nın gözlem süresi boyunca 14 kez fiziksel ihmal davranışı sergilediği görülmektedir. Gözlemlenen davranışlar, F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması ve F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi gözlemlenmiştir.

Ö6'nın en sık gözlemlenen fiziksel ihmal davranışına örnek verecek olursak, Çocuklar yemekhanede yemek yediler. Yemeğini bitirenler, Ö6 ve stajyer sınıfa çıktı. Yemeğini bitirmeyen çocuklar yemekhanede kaldı. Yemeğini bitiren çocuklar ellerini yıkadılar, sınıfa geldiler.Ö6, stajyere ben yemekhanede kalan çocukları alıp geleyim, sen burada dur dedi ve gitti.

**Tablo 4.32.**

*Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının duygusal ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Duygusal İhmal</b>	
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	4

D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi.	1
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçiktirmesi/alaycı yanıt vermesi.	1
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	1
D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	1
<b>Toplam</b>	<b>8</b>

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi Ö6, 10 haftalık gözlem sürecinde toplam 8 kez duygusal ihmal davranışları sergilediği görülmektedir.Ö6’in en fazla uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışı, D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi davranışın yanı sıra D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi, D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçiktirmesi/alaycı yanıt vermesi, D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi ve D9.Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi davranışları yalnızca 1’er kez gözlemlenmiştir.

Ö6’nın en sık uygulamış olduğu duygusal ihmal davranışına örnek verecek olursak, Ö6 çocukların boy ve kilolarını ölçmek için sınıfta bir köşeye geçti, çocuklar Ö6’nın yanında durmak istediler fakat Ö6, çocuklar yanımda durmayın, buradan gidin kafamı karıştırıyorsunuz dedi.

#### **Tablo 4.33.**

*Ö6’nın çocuklara yönelik davranışlarının eğitimsel ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Eğitimsel İhmal</b>	
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi)	16
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, 12	

---

etkinlik planı hazırlamamak)

E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması	11
E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi	10
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat)	10
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması	10
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması	7
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçişirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)	7
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi	1
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması	1
<b>Toplam</b>	<b>85</b>

---

Tablo 4.33'de Ö6'nın en fazla uygulamış olduğu eğitimsel ihmal davranışı

E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi) sonrasında, E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak), E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması, E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi, E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik,



okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat) ardından E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması, E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması ve E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi (geçirtmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.) davranışları olduğu görülmektedir.

E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi ve E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması davranışları ise yalnızca 1'er kez gözlemlenmiştir.

Ö6'nın en sık uygulamış olduğu eğitimsel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Ö6, yaptıracağı etkinliğe bilgisayardan bakıyordu. Çocuklar, etkinliğe başlamak için, öğretmene seslendi. Ö6 durun geleceğim bekleyin dedi. Ö6 etkinliğe baktı, çocuklara doğru yöneldi, telefonu çaldı. Tekrar yerine oturdu ve telefonla konuştu. Çocuklar etkinlik için beklediler

Ö6'nın en sık uygulamış olduğu eğitimsel ihmal davranışına örnek verecek olursak; Ö6, yaptıracağı etkinliğe bilgisayardan bakıyordu. Çocuklar seslendi. Ö6 durun geleceğim bekleyin dedi.Ö6 etkinliğe baktı, çocuklara doğru yöneldi, telefonu çaldı. Tekrar yerine oturdu ve telefonla konuştu. Çocuklar etkinlik için beklediler.

#### **Tablo 4.34.**

*Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının tıbbi ihmal kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi	9
<b>Toplam</b>	<b>9</b>

Tablo 4.34'de görüldüğü gibi Ö6'nın tıbbi ihmal kapsamında gözlem sürecinde sadece T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi davranışı gözlemlenmiştir.

**Tablo 4.35.**

*Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının diğer başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Diğer</b>	
İstismar	8
<b>Toplam</b>	<b>8</b>

Tablo 4.35'te görüldüğü gibi Ö6, gözlem sürecinde diğer başlığı içinde 8 kez istismar davranışı sergilemiştir.

Ö6'nın davranışlarına örnek verecek olursak; Ö6, çocuklara kendi su şişesini veriyor ve katta bulunan sebilden su doldurup getirmelerini istiyor. Çocuklar gidip su şişesini doldurup sınıfa geri geliyor.

**Tablo 4.36.**

*Ö6'nın çocuklara yönelik davranışlarının sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan durumlar başlığı kapsamında değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>
<b>Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar</b>	
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması	9
Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması	8
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması	7
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)	3
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması	2
Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi	1
<b>Toplam</b>	<b>30</b>

Tablo 4.36'da Ö6'nın en fazla uygulamış olduğu sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar, Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması, Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması sonrasında Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması, Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması davranışları olduğu görülmektedir. Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi davranışı ise yalnızca 1 kez gözlemlenmiştir.

Ö6'nın en sık uygulamış olduğu sınıf yönetimi hatalarından kaynaklanan davranışına örnek verecek olursak; Ö6, çocuklar ben size argo konuşmak yok demedim mi? Bugün bahçeye çıkmak yok dedi.

Yukarıdaki, Ö6'ya ait tablolarda görüldüğü gibi Ö6'nın gözlem yapılan süre boyunca çocuklara yönelik toplam 14 kez fiziksel ihmal, 8 kez duygusal ihmal, 85 kez eğitimsel ihmal, 9 kez tıbbi ihmal, 8 kez diğer başlığı içinde istismar davranışı ve 30 kez ise sınıf yönetiminden kaynaklanan durumlar ile ilgili davranışlar sergilediği görülmektedir.

**4.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşimlerinin İhmal Kapsamında İncelendiğinde Durumları Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımları Sunulmuştur**

Tablo 37, Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41 ve Tablo 42’ de Alt Sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan Ö1 ve Ö2’nin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.37.**

*Alt sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2’nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö1	Ö2
<b>Fiziksel İhmal</b>		
F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek,çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.).	1	2
F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamaması.	10	10
F3. Öğretmenin ortamın ısısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması.	10	10
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi.	25	26
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	50	59
<b>Toplam</b>	<b>96</b>	<b>107</b>

Tablo 4.37’de Ö1 ve Ö2 gözlem süreci boyunca ortak olarak en fazla “F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması” fiziksel ihmâl davranışını sergilemişlerdir. Devamında, “F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması/göndermesi”, “F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısına uygun giyinmesini sağlamaması”, “F3. Öğretmenin ortamın ısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması” F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.)”davranışları olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.38.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2’nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmâl Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö1	Ö2
<b>Duygusal İhmâl</b>		
D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi.	3	1
D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi.	1	1
D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi.	1	1
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi.	3	5
D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi.	6	3
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	4	10
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	3	10
D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi.	4	10

D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	11	10
D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi.	1	10
D11. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi.	2	1
D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi.	4	1
D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması.	10	10
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>73</b>

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi Ö1 ve Ö2’nin ortak olarak en fazla sergilediği duygusal ihmal davranışı, “D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi”, “D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması” devamında “D1. Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi”, “D4. Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi”, “D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi”, “D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi” gelmektedir. “D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi”, “D3. Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi”, “D11. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi” davranışları ise sadece 1’er kez gözlemlenmiştir.

“D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi”, “D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi” ve “D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi”, “D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi” davranışları ortak olarak gözlemlenmiş davranışlar arasındadır. Fakat görüldüğü gibi gözlemlenme sıklığına bakıldığında Ö2’de daha sık gözlemlenmiştir.

**Tablo 4.39.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö1	Ö2
<b>Eğitimsel İhmal</b>		
E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi.	10	10
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması.	51	52
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak).	22	10
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması.	10	12
E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi.	1	11
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat).	20	20
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçişirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi	12	12

vermemesi vb.)		
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi).	35	31
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.	10	11
E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi.	21	20
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi.	10	10
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.	10	10
E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi.	14	3
E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi.	10	8
<b>Toplam</b>	<b>236</b>	<b>214</b>

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi Ö1 ve Ö2’nin en sık gözlemlenen ortak eğitimsel ihmal davranışları “E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması” ve “E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi)”dır. Ardından, “E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi”, “E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak)”,



“E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması”, “E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi”, “E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat)”, “E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi (geçirtmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)”, “E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması” devamında “E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi”, “E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi”, “E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması”, “E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi” ve “E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi” davranışları olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.40.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö1	Ö2
<b>Tıbbi İhmal</b>		
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi	10	10
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Tablo 4.40'ta Ö1 ve Ö2'nin ortak olarak gözlemlenen tek tıbbi ihmal davranışı "T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi" davranışı olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.41.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında*

*Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö1	Ö2
<b>İstismar</b>	4	3
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Tablo 4.41'de Ö1 ve Ö2'nin "istismar" davranışı, benzer sıklıkla sergilendikleri görülmektedir.

**Tablo 4.42.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö1 ve Ö2'nin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö1	Ö2
<b>Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar</b>		
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması	19	17
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)	10	14
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması	14	43
Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması	5	4
Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi	1	3
Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması	1	4
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması	1	10
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>95</b>

Tablo 4.42’de Ö1 ve Ö2, ortak olarak gözlemlenen davranışlarda iki öğretmende de en çok

“Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler

belirleyememesi/kullanamaması” ardından “Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini

olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)”,

“Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması”,  
 “Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması”,  
 “Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi” , “Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması” ve “Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması” davranışları olduğu görülmektedir.

Tablo 43, Tablo 44, Tablo 45, Tablo 46, Tablo 47 ve Tablo 48’ de Orta Sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan Ö3 ve Ö4’ün sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.43.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4’ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö3	Ö4
<b>Fiziksel İhmal</b>		
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi.	34	40
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	5	10
F8.Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme isteğini duymazdan gelmesi.	2	11
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>61</b>

Tablo 4.43’de Ö3 ve Ö4 gözlem süreci boyunca ortak olarak en fazla “F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi” fiziksel ihmal davranışını sergilediği ve devamında, “F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer

alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması” gelmektedir. Aynı zamanda “F8.Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme isteğini duymazdan gelmesi” davranışı ortak olmasına rağmen görülme sıklığı olarak arada fark olduğu ve Ö4’ün daha sık uyguladığı görülmektedir.

**Tablo 4.44.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4’ün Sınıf*

*Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal*

*Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö3	Ö4
<b>Duygusal İhmal</b>		
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıt vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi.	1	3
D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi.	2	3
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	3	2
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	4	8
D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	3	1
D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi.	11	1
D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi.	12	1
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>19</b>

Tablo 4.44’de görüldüğü gibi Ö3 ve Ö4’ün ortak olarak sergilediği duygusal ihmal davranışları, “D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıt vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi”, “D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi”, “D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi”, “D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi”, “D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi” olduğu görülmektedir. “D11.Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değışiklikleri önemsememesi” ve “D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi” davranışlarının ortak olduğu fakat görülme sıklığında Ö3 ve Ö4 arasında ciddi fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.45.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4’ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö3	Ö4
<b>Eğitimsel İhmal</b>		
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması.	4	1
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak).	28	29
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması.	19	19
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat).	9	10
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni		

göstermemesi.(geçıştirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)	11	10
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi).	14	25
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.	9	10
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi.	10	10
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.	10	10
E16.Öğretmenin çocuğun etkinliğı kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi.	2	1
E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi.	1	3
<b>Toplam</b>	<b>117</b>	<b>128</b>

Tablo 4.45'te Ö3 ve Ö4'ün gözlem süresi boyunca ortak olan eğitimsel ihmal davranışları görülmektedir. Ortak olan davranışlar, "E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması" sonrasında "E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak)", "E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması", "E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat)", "E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi (geçıştirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken

önemi vermemesi vb.)”, “E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi)” ardından “E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması”, “E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi”, “E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması”, “E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi”, “E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi” ortak eğitimsel ihmal davranışları olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.46.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4’ün Sınıf*

*Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında*

*Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Tıbbi İhmal</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>	
	<b>Ö3</b>	<b>Ö4</b>
<b>Tıbbi İhmal</b>		
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi	10	10
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Tablo 4.46’da Ö3 ve Ö4’ün ortak olarak tek gözlemlenen tıbbi ihmal davranışı, “T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi” olduğu görülmektedir.



**Tablo 4.47.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö3	Ö4
İstismar		
.		

Tablo 4.47'de Ö3 ve Ö4 “ istismar” davranışı gözlemlenmemiştir.

**Tablo 4.48.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö3 ve Ö4'ün Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö3	Ö4
<b>Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar</b>		
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması	38	32
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)	32	20
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması	32	28
Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması	10	2
Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması.	5	5

Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması.	34	22
<b>Toplam</b>	<b>151</b>	<b>109</b>

Tablo 4.48’de Ö3 ve Ö4’ün ortak olarak gözlemlenen sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar ile ilgili ortak olarak, “Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması” ardından “Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)”, “Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması” ve “Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması” davranışları sergiledikleri görülmektedir. “Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması” ve “Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması” davranışları gözlenme sıklığının daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 49, Tablo 50, Tablo 51, Tablo 52, Tablo 53 ve Tablo 54’ de Üst Sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan Ö5 ve Ö6’nın sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.49.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6’nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö5	Ö6
<b>Fiziksel İhmal</b> F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız		

bırakması-göndermesi.	16	5
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	46	9
<b>Toplam</b>	<b>62</b>	<b>14</b>

Tablo 4.49’da Ö5 ve Ö6’nın ortak olarak gözlemlenen fiziksel ihmal davranışları arasında, “F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi” ve “F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması” gelmektedir.Ö5 ve Ö6’ da gözlemlenen ortak davranışlar olmasına karşılık, gözlemlenen davranışların gözlenme sıklığına bakıldığı zaman Ö5’te, Ö6’ya göre çok daha sık gözlemlenmiştir.

#### **Tablo 4.50.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6’nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Gözlenme Sıklığı</b>	
	<b>Ö5</b>	<b>Ö6</b>
<b>Duygusal İhmal</b>		
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi	1	1
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi	3	1
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi	6	4

D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi	6	1
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>7</b>

Tablo 4.50’de Ö5 ve Ö6’nın ortak olarak gözlemlenen duygusal ihmal davranışları, “D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçirtmesi/alaycı yanıt vermesi”, “D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi” ardından “D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi”, “D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi” olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.51.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6’nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilene Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö5	Ö6
<b>Eğitimsel İhmal</b>		
E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi	10	10
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması	9	7
	10	12

E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak)	10	11
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması	10	10
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat)	2	7
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçişirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)	25	16
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi)	10	10
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması	1	1
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi	1	1
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması		
<b>Toplam</b>	<b>88</b>	<b>85</b>

Tablo 4.51’de Ö5 ve Ö6’nın ortak olarak gözlemlenen eğitimsel ihmal davranışları “E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi”, “E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması”, “E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak)”, “E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini

hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması”, “E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat)” devamında “E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçirtmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)” ve “E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi)” , “E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması” davranışları olduğu görülmektedir. “E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi” ve “E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması” davranışları ise yalnızca 1’er kez gözlemlenmiştir.

**Tablo 4.52.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6’nın Sınıf*

*Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö5	Ö6
<b>Tıbbi İhmal</b>		
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi	10	9
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>9</b>

Tablo 4.52’de Ö5 ve Ö6’nın ortak olarak gözlemlenen tıbbi ihmal davranışları, “T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi” davranışı olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.53.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6 'nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö5	Ö6
<b>İstismar</b>	3	8
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>8</b>

Tablo 4.53'de Ö5 ve Ö6'nın ortak olarak "istismar" davranışı sergiledikleri görülmektedir.

İstismar davranışı ortak olmasına karşın, Ö6'da Ö5'e göre daha sık olarak gözlemlendiği görülmektedir.

**Tablo 4.54.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Ö5 ve Ö6'nın Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Maddeler	Gözlenme Sıklığı	
	Ö5	Ö6
<b>Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar</b>		
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması	8	7
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)	4	3
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması	9	9
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her		

durumda aynı ödül-cezadan yararlanması	1	2
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>21</b>

Tablo 4.54’de Ö5 ve Ö6’nın ortak olarak gözlemlenen sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar, “Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması” ardından “Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)”, “Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması” ve “Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması” davranışları olduğu görülmektedir.

Tablo 55, Tablo 56, Tablo 57, Tablo 58, Tablo 59, Tablo 60’da ihmal türleri incelendiği zaman tüm sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerde ortak olarak gözlemlenmiş ihmal davranışları görülmektedir.

#### **Tablo 4.55.**

*Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Fiziksel İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

<b>Gözlem Türü</b>	<b>Alt sosyo-ekonomik düzey</b>		<b>Ortasosyo-ekonomik düzey</b>		<b>Üstsosyo-ekonomik düzey</b>	
	<b>Ö1(f)-Ö2(f)</b>		<b>Ö3(f)-Ö4(f)</b>		<b>Ö5(f)-Ö6(f)</b>	
<b>Fiziksel İhmal</b>						
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi.	25	26	34	40	16	5
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta						



ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.	50	59	5	10	46	9
---	----	----	---	----	----	---

Tablo 4.55’de, gözlemlenen 6 öğretmenin, ortak olarak gözlemlenmiş fiziksel ihmal davranışlarında en fazla, “F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması” davranışı ve “F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi” davranışları olduğu görülmektedir.

“F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi” davranışının üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan Ö6’da daha az görülmektedir. “F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması” davranışı ise orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapmakta olan Ö3 ve üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapmakta olan Ö6’da daha az görülmektedir.

**Tablo 4.56.**

*Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Duygusal İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Gözlem Türü	Alt sosyo-ekonomik düzey		Ortasosyo-ekonomik düzey		Üstsosyo-ekonomik düzey	
	Ö1(f)-Ö2(f)		Ö3(f)-Ö4(f)		Ö5(f)-Ö6(f)	
<b>Duygusal İhmal</b>						
D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi.	3	5	1	3	1	1
D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.	4	10	3	2	3	1
D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.	3	3	4	8	6	4
D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.	11	11	3	1	6	1

Tablo 4.56’da gözlem sonuçlarında, tüm öğretmenlerde (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) ortak olan duygusal ihmal davranışları görülmektedir. Ortak duygusal ihmal davranışları, “D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıtı vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi.”, “D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.”, “D7. Öğretmenin çocuğun

makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.” Ve “D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.” ortak olan davranışlardır. Ortak olan davranışların Ö6’da daha az sıklıkla gözlemlendiği görülmektedir.

**Tablo 4.57.**

*Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim*

*Durumlarından Eğitimsel İhmal Kapsamında Değerlendirilene Yönelik Bulgular*

Gözlem Türü	Alt sosyo-ekonomik düzey Ö1(f)-Ö2(f)		Ortasosyo-ekonomik düzey Ö3(f)-Ö4(f)		Üstsosyo-ekonomik düzey Ö5(f)-Ö6(f)	
<b>Eğitimsel İhmal</b>						
E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması	51	52	4	1	9	7
E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak)	22	10	28	29	10	12
E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması	10	12	19	19	10	11
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik	20	20	9	10	10	10

çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat)						
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçirtmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)	12	12	11	10	2	7
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi)	35	31	14	25	25	16
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.	10	11	9	10	10	10
E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi	10	10	10	10	1	1
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına	10	10	10	10	1	1

fırsatları kullanmaması						
-------------------------	--	--	--	--	--	--

Tablo 4.57’de gözlem sonuçlarında, tüm öğretmenlerde (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) ortak olan eğitimsel ihmal davranışları, “E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması”, “E3.Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak)”, “E4.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması”, “E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat)”, “E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçişirmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)”, “E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi)”, “E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması”, “E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi”, “E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması” ortak olan davranışlardır.

**Tablo 4.58.**

*Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Tıbbi İhmal Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Gözlem Türü	Alt sosyo-ekonomik düzey Ö1(f)-Ö2(f)		Ortasosyo-ekonomik düzey Ö3(f)-Ö4(f)		Üstsosyo-ekonomik düzey Ö5(f)-Ö6(f)	
	<b>Tıbbi İhmal</b>					
T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi	10	10	10	10	10	9

Tablo 4.58’de tüm öğretmenlerde (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) ortak olan tıbbi ihmal davranışları, “T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi” olduğu görülmektedir. Bütün öğretmenlerde aynı ihmal davranışının aynı sıklıkla gözlemlenmiştir.

**Tablo 4.59.**

*Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından İstismar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Gözlem Türü	Alt sosyo-ekonomik düzey Ö1(f)-Ö2(f)		Ortasosyo-ekonomik düzey Ö3(f)-Ö4(f)		Üstsosyo-ekonomik düzey Ö5(f)-Ö6(f)	
	İstismar	4	3	-	-	3

Tablo 4.59’da *istismar* davranışları, alt sosyo-ekonomik ve üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerde gözlemlendiği fakat orta sosyo-ekonomik düzey okulda görev yapan öğretmenlerde istismar davranışının hiç gözlemlenmemiş olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.60.**

*Alt-Orta-Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5 ve Ö6) Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim Ve Etkileşim Durumlarından Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar Kapsamında Değerlendirilenlere Yönelik Bulgular*

Gözlem Türü	Alt sosyo-ekonomik düzey Ö1(f)-Ö2(f)		Ortasosyo-ekonomik düzey Ö3(f)-Ö4(f)		Üstsosyo-ekonomik düzey Ö5(f)-Ö6(f)	
	<b>Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklıklar</b>					
Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler	19	17	38	32	8	7

belirleyememesi/kullanamaması						
Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)	10	14	32	20	4	3
Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması	14	43	32	28	9	9
Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması	1	10	34	22	1	2

Tablo 4.60’da tüm öğretmenlerde (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) ortak olan sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar görülmektedir. Ortak davranışlar, “Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması”, “Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)”, “Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması”, “Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması” olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıkların görülme sıklığı olarak üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan Ö5 ve Ö6’da daha az olduğu görülmektedir.



Tablo 61, Tablo 62, Tablo 63, Tablo 64, Tablo 65, Tablo 66’da ihmal türleri incelendiği zaman tüm sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerde ortak olarak gözlemlenmiş ihmal davranışları görülmektedir.

**Tablo 4.61.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Fiziksel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

---

**Maddeler**

---

F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.).

F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamaması.

F3. Öğretmenin ortamın ısısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması.

---

Tablo 4.61’de slt sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen, “F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.)”, “F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamaması” ve “F3. Öğretmenin ortamın ısısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması” davranışları orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmediği görülmektedir.

**Tablo 4.62.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Duygusal İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

**Maddeler**

D1. Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi.

D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi.

D3. Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi.

D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi.

D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi.

Tablo 4.62’de alt sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen,

“D1. Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi”, “D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu

duymazdan gelmesi”, “D3. Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi”,

“D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi” ve “D10. Öğretmenin çocuğun

duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi” davranışlarının orta ve üst sosyo-

ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmediği görülmektedir.

**Tablo 4.63.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Eğitimsel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

**Maddeler**

E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi.

E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi.

Tablo 4.63’de alt sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen, “E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi”, “E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi” davranışlarının orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmediği görülmektedir.

**Tablo 4.64.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Tıbbi İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

**Maddeler**

-

Tablo 4.64’de farklı sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin tümünde aynı tıbbi ihmal davranışı gözlemlendiği, bir farklılık olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.65.**

*Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Orta ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumları Davranışlarına Yönelik Bulgular*

**Maddeler**

Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi

Tablo 4.65’de alt sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen, “Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi” davranışı orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmediği görülmektedir.

Tablo 66, Tablo 67, Tablo 68, Tablo 69, Tablo 70’de orta sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenip, alt ve üst sosyo ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmeyen davranışlar sunulmuştur.

**Tablo 4.66.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Fiziksel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

**Maddeler**

F8. Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme isteğini duymazdan gelmesi.

Tablo 4.66’da orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerin fiziksel ihmal davranışlarına bakıldığı zaman, “F8. Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme isteğini duymazdan gelmesi” davranışının alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde gözlemlenmediği görülmektedir.

**Tablo 4.67.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Duygusal İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

---

**Maddeler**


---

D5. Öğretmenin, çocuğun görüşlerini dinlememesi.

---

Tablo 4.67’de orta sosyo-ekonomik düzeyde gözlemlenip, diğer sosyo-ekonomik düzeylerde gözlemlenen duygusal ihmal davranışlarına bakıldığı zaman, “D5. Öğretmenin, çocuğun görüşlerini dinlememesi” davranışı sadece üst sosyo-ekonomik düzeyde gözlemlenmediği görülmüştür.

**Tablo 4.68.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Eğitimsel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

---

**Maddeler**


---

E16. Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi

E17. Öğretmenin, çocuğun sınıftaki durum/davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi.

---

Tablo 4.68’de orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen davranışlar içerisinde, “E16. Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi” ve “E17. Öğretmenin, çocuğun sınıftaki durum/davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi” davranışları alt sosyo-

ekonomikte gözlemlenmiş olmasına rağmen üst sosyo-ekonomikte gözlemlenmediği görülmektedir.

**Tablo 4.69.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Tıbbi İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

---

**Maddeler**

---

-

---

Tablo 4.69’da tüm sosyo-ekonomik düzeylerde görev yapan öğretmenlerde aynı tıbbi ihmal davranışlarının gözlemlendiği, farklı bir davranış gözlemlenmediği görülmektedir.

**Tablo 4.70.**

*Orta Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumları Davranışlarına Yönelik Bulgular*

---

**Maddeler**

---

Sın4. Öğretmenin, eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması

Sın6. Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması

---

Tablo 4.70’de orta sosyo-ekonomik düzeyde gözlemlenen davranışlarda “Sın4. Öğretmenin, eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması” ve “Sın6. Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması” davranışları alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde gözlemlenmiş fakat üst sosyo ekonomik düzeyde gözlemlenmediği görülmektedir.

Tablo 71, Tablo 72, Tablo 73, Tablo 74, Tablo 75’de üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenip, alt ve orta sosyo ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmeyen davranışlar sunulmuştur.

**Tablo 4.71.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Fiziksel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

---

**Maddeler**

---

-

---

Tablo 4.71’de üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen tüm fiziksel ihmal davranışlar diğer sosyo-ekonomik düzeylerde görev yapan öğretmenlerde de gözlemlendiği görülmektedir.

**Tablo 4.72.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Duygusal İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

---

**Maddeler**

---

-

---

Tablo 4.72’de üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen tüm duygusal ihmal davranışlar diğer sosyo-ekonomik düzeylerde görev yapan öğretmenlerde de gözlemlendiği söylenebilir.

**Tablo 4.73.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Eğitimsel İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

**Maddeler**

E1.Öğretmenin, sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi

Tablo 4.73’de üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen, “E1.Öğretmenin, sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi” davranışı alt sosyo-ekonomik düzeyde gözlemlenmiş olduğu, alt sosyo-ekonomik düzeyde gözlemlenmediği görülmektedir.

**Tablo 4.74.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Tıbbi İhmal Davranışlarına Yönelik Bulgular*

**Maddeler**

-

Tablo 4.74’de üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen tüm tıbbi ihmal davranışlar diğer sosyo-ekonomik düzeylerde görev yapan öğretmenlerde de gözlemlendiği söylenebilir.



**Tablo 4.75.**

*Üst Sosyo-Ekonomik Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenip, Alt ve Orta Sosyo-Ekonomik Düzeyde Görev Yapan Öğretmenlerde Gözlemlenmeyen Sınıf Yönetiminden Kaynaklı Aksaklık Durumları Davranışlarına Yönelik Bulgular*

---

**Maddeler**

---

-

---

Tablo 4.75’de üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenlerde gözlemlenen tüm sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumlar davranışları diğer sosyo-ekonomik düzeylerde görev yapan öğretmenlerde de gözlemlendiği söylenebilir.

**4.3.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşimlerinin İhmal Kapsamında İncelendiğinde Durumları Yaş, Medeni Durum, Mesleki Kıdem, Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları Sunulmuştur**

Tablo 76, Tablo 77, Tablo 78, Tablo 79, Tablo 80 ve Tablo 81’ de öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarından İhmal Türleri Kapsamında Değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.76.**

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre fiziksel ihmal türleri kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

<b>Öğretmenler</b>	<b>Fiziksel İhmal Gözlenme Sıklığı</b>	<b>Yaş</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b>Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı</b>	<b>Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları</b>
<b>Ö1</b>	96	39	Evli	15	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö2</b>	109	40	Evli	17	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö3</b>	42	34	Bekar	13	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö4</b>	62	30	Bekar	8	20	2	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime

							katılmamıştır.
<b>Ö5</b>	72	31	Evli	10	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö6</b>	14	33	Evli	11	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.

Tablo 4.76'da öğretmenler yaş, medeni durum, kıdem, çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre fiziksel ihmal gözlenme sıklıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin hiçbiri çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerden Ö1, 39 yaşında, evli, 15 yıllık kıdeme sahip olduğu sınıfta 20 çocuk ve bu çocukların 10 tanesinin yabancı uyruklu olduğu ve 96 kez fiziksel ihmal davranışı gözleendiği görülmektedir. Ö2, 40 yaşında, evli, 17 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve bu çocukların 10 tanesi yabancı uyruklu ve 109 kez fiziksel ihmal davranışı gözleendiği görülmektedir. Ö3, 34 yaşında, bekar, 13 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk olan ve 42 kez fiziksel ihmal davranışı gözleendiği görülmektedir. Ö4, 30 yaşında, bekar, 8 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 2 yabancı uyruklu çocuk olduğu, 62 kez fiziksel ihmal davranışı gözlenmiştir. Ö5, 31 yaşında, evli, 10 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunan ve 72 kez fiziksel ihmal davranışı sergilediği görülmektedir. Ö6, 33 yaşında, evli, 11 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunan ve 14 kez fiziksel ihmal davranışında bulunduğu görülmektedir.

**Tablo 4.77.**

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre duygusal ihmal türleri kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

<b>Öğretmenler</b>	<b>Duygusal İhmal Gözlenme Sıklığı</b>	<b>Yaş</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b>Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı</b>	<b>Hizmet içi Eğitim Alma Durumları</b>
<b>Ö1</b>	53	39	Evli	15	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö2</b>	83	40	Evli	17	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö3</b>	40	34	Bekar	13	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö4</b>	19	30	Bekar	8	20	2	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö5</b>	64	31	Evli	10	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö6</b>	8	33	Evli	11	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir

							eğitime katılmamıştır.
--	--	--	--	--	--	--	------------------------

Tablo 4.77’de öğretmenler yaş, medeni durum, kıdem, çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre fiziksel ihmal gözlenme sıklıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin hiçbiri çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerden Ö1, 39 yaşında, evli, 15 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 10 yabancı uyruklu çocuk bulunmakta ve 53 kez duygusal ihmal davranışı gözleendiği görülmektedir. Ö2, 40 yaşında, evli, 17 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 10 tanesininin yabancı uyruklu olduğu ve 83 kez duygusal ihmal davranışı gözleendiği görülmektedir. Ö3, 34 yaşında, bekar, 13 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunan ve 40 kez duygusal ihmal davranışı gözleendiği görülmektedir. Ö4, 30 yaşında, bekar, 8 yıllık kıdeme sahip, sınıfında 20 çocuk ve 2 tanesi yabancı uyruklu çocuk bulunan, 19 kez duygusal ihmal davranışı gözlenmiştir. Ö5, 31 yaşında, evli, 10 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunan ve 64 kez duygusal ihmal davranışı sergilediği görülmektedir. Ö6, 33 yaşında, evli, 11 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunan ve 8 kez duygusal ihmal davranışında bulunduğu görülmektedir.

#### Tablo 4.78.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre eğitimsel ihmal türleri kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

Öğretmenler	Eğitimsel İhmal Gözlenme Sıklığı	Yaş	Medeni Durum	Mesleki Kıdem	Sınıf Mevcudu	Yabancı Uyruklu Çocuk Sayısı	Hizmet içi Eğitim Alma Durumları
Ö1	236	39	Evli	15	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime

							katılmamıştır.
<b>Ö2</b>	229	40	Evli	17	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö3</b>	166	34	Bekar	13	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö4</b>	131	30	Bekar	8	20	2	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö5</b>	121	31	Evli	10	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö6</b>	85	33	Evli	11	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.

Tablo 4.78’de öğretmenler yaş, medeni durum, kıdem, çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre eğitimsel ihmal gözlenme sıklıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin hiçbiri çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerden Ö1, 39 yaşında, evli, 15 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 10 tanesi yabancı uyruklu çocuk bulunduğu ve 236 kez eğitimsel ihmal davranışı gözleendiği

görülmektedir. Ö2, 40 yaşında, evli, 17 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 tane çocuk ve 10 tanesi yabancı uyruklu çocuk bulunduğu ve 229 kez eğitimsel ihmal davranışı gözleendiği

görülmektedir. Ö3, 34 yaşında, bekar, 13 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunduğu ve 166 kez eğitimsel ihmal davranışı gözleendiği görülmektedir. Ö4, 30 yaşında, bekar, 8 yıllık

kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 2 tanesinin yabancı uyruklu olduğu, 131 kez eğitimsel ihmal davranışı gözlenmiştir. Ö5, 31 yaşında, evli, 10 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunduğu ve 121 kez eğitimsel ihmal davranışı sergilediği görülmektedir. Ö6, 33 yaşında, evli, 11 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunduğu ve 85 kez eğitimsel ihmal davranışında bulunduğu görülmektedir.

**Tablo 4.79.**

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre tıbbi ihmal türleri kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

Öğretmenler	Tıbbi İhmal Gözlenme Sıklığı	Yaş	Medeni Durum	Mesleki Kıdem	Sınıf Mevcudu	Yabancı Uyruklu Çocuk Sayısı	Hizmet içi Eğitim Alma Durumları
Ö1	10	39	Evli	15	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
Ö2	12	40	Evli	17	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
Ö3	20	34	Bekar	13	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
Ö4	10	30	Bekar	8	20	2	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.

Ö5	11	31	Evli	10	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
Ö6	9	33	Evli	11	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.

Tablo 4.79’da öğretmenler yaş, medeni durum, kıdem, çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre eğitimsel ihmal gözlenme sıklıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin hiçbiri çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerden Ö1, 39 yaşında, evli, 15 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 10 tanesinin yabancı uyruklu olduğu ve 10 kez tıbbi ihmal davranışı gözlemlendiği görülmektedir. Ö2, 40 yaşında, evli, 17 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 10 tanesinin yabancı uyruklu olduğu ve 12 kez tıbbi ihmal davranışı gözlemlendiği görülmektedir. Ö3, 34 yaşında, bekar, 13 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunduğu ve 20 kez tıbbi ihmal davranışı gözlemlendiği görülmektedir. Ö4, 30 yaşında, bekar, 8 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 2 tanesinin yabancı uyruklu olduğu, 10 kez tıbbi ihmal davranışı gözlenmiştir. Ö5, 31 yaşında, evli, 10 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk olduğu ve 11 kez tıbbi ihmal davranışı sergilediği görülmektedir. Ö6, 33 yaşında, evli, 11 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunduğu ve öğretmenin, 9 kez tıbbi ihmal davranışında bulunduğu görülmektedir.



**Tablo 4.80.**

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre istismar kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

<b>Öğretmenler</b>	<b>İstismar Davranışı Gözlenme Sıklığı</b>	<b>Yaş</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b>Yabancı Uyruklu Çocuk Sayısı</b>	<b>Hizmet içi Eğitim Alma Durumları</b>
<b>Ö1</b>	4	39	Evli	15	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö2</b>	3	40	Evli	17	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö3</b>	-	34	Bekar	13	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö4</b>	-	30	Bekar	8	20	2	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö5</b>	3	31	Evli	10	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö6</b>	8	33	Evli	11	20	-	Çocuk ihmali

							ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
--	--	--	--	--	--	--	---------------------------------------

Tablo 4.80’de öğretmenler yaş, medeni durum, kıdem, çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre eğitimsel ihmal gözlenme sıklıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin hiçbiri çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerden Ö1, 39 yaşında, evli, 15 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 10 tanesinin yabancı uyruklu olduğu ve 4 kez istismar davranışı gözlendiği görülmektedir. Ö2, 40 yaşında, evli, 17 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 10 tanesinin yabancı uyruklu olduğu ve 3 kez istismar davranışı gözlendiği görülmektedir. Ö3, 34 yaşında, bekar, 13 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunduğu ve hiç istismar davranışı gözlenmemiştir. Ö4, 30 yaşında, bekar, 8 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 2 tanesinin yabancı uyruklu olduğu, hiç istismar davranışı gözlenmemiştir. Ö5, 31 yaşında, evli, 10 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunduğu ve 3 kez istismar davranışı sergilediği görülmektedir. Ö6, 33 yaşında, evli, 11 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunduğu ve 8 kez istismar davranışında bulunduğu görülmektedir.

**Tablo 4.81.**

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, aldıkları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumları kapsamında değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

Öğretmenler	Sınıf Yönetiminde Kaynaklı Aksaklık Durumları	Yaş	Medeni Durum	Mesleki Kıdem	Sınıf Mevcudu	Yabancı Uyruklu Çocuk Sayısı	Hizmet içi Eğitim Alma Durumları
Ö1	4	39	Evli	15	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
Ö2	3	40	Evli	17	20	10	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
Ö3	-	34	Bekar	13	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
Ö4	-	30	Bekar	8	20	2	Çocuk ihmali ile

							İlgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö5</b>	3	31	Evli	10	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.
<b>Ö6</b>	8	33	Evli	11	20	-	Çocuk ihmali ile ilgili bir eğitime katılmamıştır.

Tablo 4.81’de öğretmenler yaş, medeni durum, kıdem, çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre eğitimsel ihmal gözlenme sıklıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin hiçbiri çocuk ihmali ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerden Ö1, 39 yaşında, evli, 15 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 10 tanesinin yabancı uyruklu olduğu ve 78 kez sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumları kapsamında davranışlar gözlemlendiği görülmektedir. Ö2, 40 yaşında, evli, 17 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 10 tanesinin yabancı uyruklu olduğu ve 95 kez sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar kapsamında davranışlar gözlemlendiği görülmektedir. Ö3, 34 yaşında, bekar, 13 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk bulunduğu ve 158 kez sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar kapsamında davranışlar gözlemlendiği görülmektedir. Ö4, 30 yaşında, bekar, 8 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk ve 2 tane yabancı uyruklu çocuk olduğu, 109 kez sınıf yönetimiinden kaynaklı aksaklık davranışları gözlenmiştir. Ö5, 31 yaşında, evli, 10 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk olduğu ve 23 kez sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık

davranışı sergilediği gör÷lmektedir. Ö6, 33 yaşıında, evli, 11 yıllık kıdeme sahip, sınıfta 20 çocuk olduğu ve 30 kez sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık davranışı gözlemlendiği gör÷lmektedir.



## V. BÖLÜM

### Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin davranışlarının ihmal kapsamında değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında öneriler sunulmuştur.

#### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının ihmal kapsamında değerlendirmesidir. Bu çerçevede gözlemlenen öğretmenlerin durumlarının nasıl olduğu, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlerin yaş, medeni durum, kıdem, hizmet içi eğitim alma durumları, sınıfındaki çocuk sayısı, yabancı uyruklu çocuk oranlarına göre farklılık olup olmaması durumlarına göre incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimlerinin çocuk ihmali kapsamında değerlendirildiğindeki durumlarına bakıldığı zaman; Ö1'in fiziksel ihmal kapsamında, çocukları sınıfta ya da okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile bıraktığı, sonrasında çocuğu sınıfta veya okulun diğer alanlarında yalnız bıraktığı-gönderdiği, sınıfın ortam ısını gereksinime göre ayarlamadığı ve çocukların ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 1).

Ö1'in duygusal ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsemediği, öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmadığı, öğretmenin çocukların görüşlerini dinlemediği gibi sonuçlar elde edilmiştir (Bkz. Tablo 2).

Ö1'in eğitimsel ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bıraktığı,

öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmadığı (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi), öğretmenin eğitim planlama işini yapmadığı (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak), öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermediği, öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermediği (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermediği/tamamlamasını beklemediği/müdahale ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 3). Öğretmenin fiziksel ihmal davranışlarında sınıfı stajyere bıraktığı, çocuğu yalnız göndermesi gibi ihmal davranışları eğitimsel ihmal ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmen sınıfı stajyere bırakıp çıkarak eğitim sorumluluğunu da stajyere bırakmaktadır. Böylece hem fiziksel ihmal hem de eğitimsel ihmal davranışı sergilemiş olmaktadır. Dolaylı olarak ta öğretmenin sınıfta bulunmamasından kaynaklı olarak çocukların duygu durumlarının farkında olmadığı söylenebilir.

Ö1'in tıbbi ihmal davranışlarına bakıldığı zaman öğretmenin gelişim takibini yapıp ilgili formlara kaydetmediği görülmüştür (Bkz. Tablo 4).

Ö1'in istismar davranışları da sergilediği görülmüştür (Bkz. Tablo 5).

Ö1'in sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumlarına bakıldığı zaman, öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyemediği/ kullanamadığı, öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olmadığı, öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum gösterdiği (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), öğretmenin vaat edilen ödülü vermediği, çocukların, konulan kurala uymadığı durumunda yaptırım uygulaması, öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması davranışları olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 6).

Ö2'nin fiziksel ihmal kapsamında, çocukları sınıfta ya da okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile bıraktığı, sonrasında çocuğu sınıfta veya okulun diğer alanlarında yalnız bıraktığı-gönderdiği, sınıfın ortam ısısını gereksinime göre ayarlamadığı ve çocukların ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 7).

Ö2'nin duygusal ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsemediği, öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmadığı, öğretmenin çocukların görüşlerini dinlemediği gibi sonuçlar elde edilmiştir (Bkz. Tablo 8).

Ö2'nin eğitimsel ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bıraktığı, öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmadığı (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi), öğretmenin eğitim planlama işini yapmadığı (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak), öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermediği, öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermediği (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermediği/tamamlamasını beklemediği/müdahale ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 9). Öğretmenin fiziksel ihmal davranışlarında sınıfı stajyere bıraktığı, çocuğu yalnız göndermesi gibi ihmal davranışları eğitimsel ihmal ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmen sınıfı stajyere bırakıp çıkarak eğitim sorumluluğunu da stajyere bırakmaktadır. Böylece hem fiziksel ihmal hem de eğitimsel ihmal davranışı sergilemiş olmaktadır. Dolaylı olarak ta öğretmenin sınıfta bulunmamasından kaynaklı olarak çocukların duygu durumlarının farkında olmadığı söylenebilir.



Ö2'nin tıbbi ihmal davranışlarına bakıldığı zaman öğretmenin gelişim takibini yapıp ilgili formlara kaydetmediği, öğretmenin çocukların düşmesi/yaralanması durumlarında gerekli müdahaleyi yapmadığı/yapmayı geciktirdiği ve öğretmenin çocuğun gelişimindeki ilerleme/gerileme ile ilgili yapılması gerekenleri aileye iletilmek üzere idareye bildirmediği sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 10).

Ö2'nin istismar davranışları da sergilediği görülmüştür (Bkz. Tablo 11).

Ö2'nin sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumlarına bakıldığı zaman, öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyemediği/ kullanamadığı, öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olmadığı, öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum gösterdiği (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), öğretmenin vaat edilen ödülü vermediği, çocukların, konulan kurala uymadığı durumunda yaptırım uygulaması, öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması davranışları olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 12).

Ö3'ün fiziksel ihmal kapsamında, çocukları sınıfta ya da okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile bıraktığı, sonrasında çocuğu sınıfta veya okulun diğer alanlarında yalnız bıraktığı-gönderdiği, sınıfın ortam ısını gereksinime göre ayarlamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 13).

Ö3'ün duygusal ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsemediği, öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmadığı, öğretmenin çocukların görüşlerini dinlemediği, çocukların sınıfa geliş ya da ayrılışını fark etmediği sonuçları elde edilmiştir (Bkz. Tablo 14).

Ö3'ün eğitimsel ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmadığı (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden

olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi), öğretmenin eğitim planlama işini yapmadığı (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak, öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermediği (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermediği/tamamlamasını beklemediği/müdahale ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 15).

Ö3'ün tıbbi ihmal davranışlarına bakıldığı zaman öğretmenin gelişim takibini yapıp ilgili formlara kaydetmediği ve öğretmenin çocuğun gelişimindeki ilerleme/gerileme ile ilgili yapılması gerekenleri aileye iletilmek üzere idareye bildirmediği sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 16).

Ö3'ün istismar davranışları sergilemediği sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 17).

Ö3'ün sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumlarına bakıldığı zaman, öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyemediği/ kullanamadığı, öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olmadığı, öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum gösterdiği (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), öğretmenin vaat edilen ödülü vermediği, çocukların, konulan kurala uymadığı durumunda yaptırım uygulaması, öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması davranışları olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 18).

Ö4'ün fiziksel ihmal kapsamında, çocukları sınıfta ya da okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile bıraktığı, sonrasında çocuğu sınıfta veya okulun diğer alanlarında yalnız bıraktığı-gönderdiği, çocukların tuvalete gitme isteklerini duymazdan geldikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 19).

Ö4'ün duygusal ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsemediği, öğretmenin çocukların makul istek ve beklentilerini göz ardı

ettiği, öğretmenin çocukların görüşlerini dinlemediği sonuçları elde edilmiştir (Bkz. Tablo 20).

Ö4'ün eğitimsel ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmadığı (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi), öğretmenin eğitim planlama işini yapmadığı (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak), öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermediği (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermediği/tamamlamasını beklemediği/müdahale ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 21).

Ö4'ün tıbbi ihmal davranışlarına bakıldığı zaman öğretmenin gelişim takibini yapıp ilgili formlara kaydetmediği sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 22).

Ö4'ün istismar davranışları sergilemediği sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 23).

Ö4'ün sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumlarına bakıldığı zaman, öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyemediği/ kullanamadığı, öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olmadığı, öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum gösterdiği (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), öğretmenin vaat edilen ödülü vermediği, çocukların, konulan kurallara uymadığı durumunda yaptırım uygulaması, öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması davranışları olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 24).

Ö5'in fiziksel ihmal kapsamında, çocukları sınıfta ya da okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile bıraktığı, sonrasında çocuğu sınıfta veya okulun diğer alanlarında yalnız bıraktığı-

gönderdiği, öğretmenin okul içindeki ve bahçedeki öğrenme ortamlarında çocukların güvenliği için gerekli düzenlemeleri yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 25).

Ö5'in duygusal ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin çocuğu görmezden geldiği, öğretmenin farklı gelişim gösteren çocukların sınıfa uyumu için gerekli çabayı göstermediği öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsemediği, öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmadığı, öğretmenin çocukların görüşlerini dinlemediği, çocukların sınıfa geliş ya da ayrılışını fark etmediği sonuçları elde edilmiştir (Bkz. Tablo 26).

Ö5'in eğitimsel ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar için gerekli uyarlamalara yer vermediği, öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmadığı (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi), öğretmenin eğitim planlama işini yapmadığı (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak, öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermediği (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermediği/tamamlamasını beklemediği/müdahale ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 27).

Ö5'in tıbbi ihmal davranışlarına bakıldığı zaman öğretmenin gelişim takibini yapıp ilgili formlara kaydetmediği ve öğretmenin çocuğun gelişimindeki ilerleme/gerileme ile ilgili yapılması gerekenleri aileye iletmek üzere idareye bildirmediği sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 28).

Ö5'ün istismar davranışları sergilediği sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 29).

Ö5'in sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumlarına bakıldığı zaman, öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyemediği/ kullanamadığı,

öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olmadığı, öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum gösterdiği (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), öğretmenin vaat edilen ödülü vermediği, çocukların, konulan kurallara uymadığı durumunda yaptırım uygulaması, öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması davranışları olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 30).

Ö6'nın fiziksel ihmal kapsamında, çocukları sınıfta ya da okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile bıraktığı, sonrasında çocuğu sınıfta veya okulun diğer alanlarında yalnız bıraktığı-gönderdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 31).

Ö6'nın duygusal ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsemediği, öğretmenin çocukların makul istek ve beklentilerini göz ardı ettiği, öğretmenin çocukların görüşlerini dinlemediği sonuçları elde edilmiştir (Bkz. Tablo 32).

Ö6'nın eğitimsel ihmal kapsamında durumları incelendiği zaman, öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bıraktığı, öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmadığı (Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay- kahve içmesi), öğretmenin eğitim planlama işini yapmadığı (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak), öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermediği (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat), öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermediği/tamamlamasını beklemediği/müdahale ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 33).

Ö6'nın tıbbi ihmal davranışlarına bakıldığı zaman öğretmenin gelişim takibini yapıp ilgili formlara kaydetmediği sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 34).

Ö6'nın istismar davranışları sergilediği sonucu elde edilmiştir (Bkz. Tablo 35).

Ö6'nın sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumlarına bakıldığı zaman, öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyemediği/ kullanamadığı, öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olmadığı, öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum gösterdiği (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb), öğretmenin vaat edilen ödülü vermediği, çocukların, konulan kurala uymadığı durumunda yaptırım uygulaması, öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması davranışları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 36).

Öğretmenler incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin çocuk ihmali ile ilgili bir eğitim almamaları, kıdemlerinden kaynaklı ciddi bir fark olmaması, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterlik düzeylerini kullanabilmelerinden kaynaklı olarak ihmal türlerinde farklılıklar oluşabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimlerinin çocuk ihmali kapsamında değerlendirildiğinde sosyo-ekonomik düzeye göre incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri fark etmeksizin, öğretmen gözlemlerinde ortak olan davranışlar görülmektedir. Öğretmenlerde gözlemlenen ortak olan fiziksel ihmal davranışları;

Alt sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ortak olarak sergilediği fiziksel ihmal davranışlarının; “Öğretmenlerin sınıfta ya da okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile bıraktıkları, sonrasında çocuğu sınıfta veya okulun diğer alanlarında yalnız bıraktığı-gönderdiği, sınıfın ortam ısınısını gereksinime göre ayarlamadıkları gibi çocukların ortam ısınısına uygun giyinmesini de sağlamadıkları” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 37).

Orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ortak olarak sergilediği fiziksel ihmal davranışlarının; “Öğretmenlerin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bıraktığı-gönderdiği, çocukları sınıfta üçüncü kişiler ile bıraktıkları ve çocukların tuvalet isteklerini duymazdan geldikleri” sonucu elde edilmiştir (Bkn. Tablo 38).

Üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği fiziksel ihmal davranışlarının; “Öğretmenlerin çocuğu sınıfta veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile bırakması ve öğretmenlerin çocukları sınıfta ya da okulun diğer alanlarında yalnız bırakması” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 39).

Farklı sosyo ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde ortak olarak gözlemlenen fiziksel ihmal davranışlarının aynı olduğu görülmektedir. Öğretmenler çocukları sınıfta-okulun diğer bölümlerinde üçüncü kişiler ile ya da yalnız bıraktıkları-gönderdikleri davranışları ortak davranışlardır. Öğretmenlerin sınıfa çok fazla girmedikleri, üçüncü kişilere rahatlıkla çocukları emanet edebildiği, zaman doldurmaya çalıştıkları söylenebilir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan Ö6’ da bu davranış gözlemlenmiş olmasına rağmen uygulama sıklığı diğer öğretmenlere göre daha düşüktür. Bunun nedeni ise öğretmenin sahip olduğu yeterliklerin bilincinde ve uygulayabilmesi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgisine yeterince sahip olmadıkları ya da uygulama noktasında eksikler olduğu, birey ve öğretmen olarak çocuklara karşı olan hak ve sorumlulukları yeterince yerine getirmediği söylenebilir.

Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde; Welch ve Bonner (2013) yaptıkları çalışmada Amerika Birleşik Devletlerinde çocuk ölümleriyle sonuçlanan ihmal türlerinde 22 yıllık (1987-2008) verileri incelenmiş ve çocuk ihmali ölümlerinde fiziksel ihmalin önemli bir yer tuttuğu ve kırsal ve kentsel ortamlarda yaşayan çocuklar arasında önemli bir farklılık gözlemlenmediğini belirtmişlerdir.

Literatürde yer alan ve ulaşılan sonuç ile dikkat çeken başka bir çalışma ise; Gil, Gama, Jesus, Lonato, Zimmer, Belmonte-de-Abreu tarafından yapılmış çalışma Güney Brezilya’da devlet hastanesinde ayakta tedavi gören 95 şizofreni hastasının çocukluk çağı travma deneyimleri araştırılmış, elde edilen sonuçta şizofreni hastalarında çocukluk çağı travmalarında fiziksel ihmalin etkisinin önemli etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerde gözlemlenen ortak olan duygusal ihmal davranışları;

Alt sosyo ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği duygusal ihmal davranışları “Öğretmenlerin çocukları görmezden geldiği, sorusunu duymazdan gelip, makul isteklerini göz ardı ettikleri, çocukların duygu durumunu, görüşlerini önemsemedikleri-dinlemedikleri, birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarına rehber olmamaları” sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 40).

Orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği duygusal ihmal davranışların “Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıt vermemesi/geçıştirmesi, /alaycı yanıt vermesi, öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi, öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi, öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi, öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 41).

Üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği duygusal ihmal davranışların; “Öğretmenin, çocuğun makul isteklerini-beklentilerini göz ardı ettikleri, çocukların görüşlerinin ve duygu durumlarının önemsenmediği, sorusuna gerekli yanıt vermeyen/geçıştiren/alaycı yanıt veren” davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bz. Tablo 42).

Öğretmenlerde gözlemlenen ortak duygusal ihmal davranışları bakıldığı zaman, öğretmenlerin, çocukların duygu-düşünce ve görüşlerine gereken önemi ve özeni göstermemeleri-dinlememeleri, çocukların sorularına gerekli-zamanında yanıtlar vermemeleri



ya da alaycı yanıtlar vermeleri çocukların özgüvenlerine zarar verebilir, çocukların okula karşı tutumlarında olumsuz duygular geliştirmelerine sebebiyet verebilir. Duygusal ihmal davranışlarının ortak olarak gözlemlenmiş olmasına rağmen üst sosyo ekonomik düzeyde görev yapmakta olan Ö6'da daha az sıklıkla gözlemlenmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan iki öğretmen arasında gözlemlenme sıklıkları arasında farkların olması dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Mesleki kıdem, yaş, aldıkları hizmet içi eğitimler, sınıf mevcutlarında ciddi farklılıklar olmamasından dolayı gözlem sıklığındaki fark öğretmen yeterliğinden olan iletişim becerisi ile ilgili olabileceği söylenebilir. Ö6'nın çocuklar ile olan iletişim ve mesleki becerilerinin kuvvetli olduğu söylenebilir.

Literatürde benzer araştırmalar incelendiğinde; Dubowitz, Papas, Black ve Starr, (2002) yaptıkları çalışmada verileri, 136 çocuk ve bakıcılarını laboratuvar-ev ortamlarında gözlemlemiş, anne öz raporu ve çocukların standart test uygulayarak toplamışlardır. Araştırmacılar çocukları 3 ve 5 yaşlarında değerlendirmişlerdir ve çocuklar 5 yaşlarına geldikleri zaman bilişsel gelişimlerinin zayıfladığı ve davranış sorunlarının arttığı gözlemlenmiştir. Sebep olarak, çocukların uğradıkları duygusal ihmal ile önemli ölçüde ilişkili oldukları ifade edilmiştir.

Bilir ve Çavuş (2017) yaptıkları çalışmada, Düzce ilinde bulunan 8 bağımsız anaokulu ve 2 ilkokul bünyesindeki anasınıflarında ele alınan kazanım ve göstergeleri incelemiş ve kazanım göstergelere yer verilme düzeyine bakmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişimi destekleyici kazanım göstergelerden, farklılıklara saygı duyma, her bireyin farklı rol ve görevleri olduğunu bilme, başkalarının varlığını kabul etme, haklara saygılı olma gibi kazanımları neredeyse hiç ele almadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin ele almadıkları kazanımlar, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgusunda da öğretmenler, çocukların duygu durumlarını ve görüşlerini önemsememektedirler. Sorularına zamanında ya da gerekli yanıtı

vermemektedirler. Öğretmenler tarafından ele alınmayan kazanımlar, kendileri tarafından çocuklara karşı sıklıkla sergilenen davranışlar arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerde gözlemlenen ortak olan eğitimsel ihmal davranışları;

Alt sosyo ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği eğitimsel ihmal davranışları; “Öğretmenlerin eğitim sorumluluğunu stajyerlere verdiği, eğitim sürecini etkin şekilde kullanmadığı, eğitim planlama ve değerlendirme işlemlerini yerine getirmedeği, etkinlik çeşitliliğine yer vermediği, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına gereken özeni göstermediği, anadili Türkçe olmayan çocuklar için gerekli düzenlemeler yapmadığı, çocukların sınıftaki durumlarını fark etmedikleri/takip etmedikleri” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 43).

Orta sosyo ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği eğitimsel ihmal davranışları; “Öğretmenlerin, eğitim planlama ve değerlendirme işlemini yapmadıkları, eğitim sürecini etkin şekilde kullanmadıkları, eğitim uygulamalarına gerekli özeni göstermedikleri, çeşitli etkinliklere yer verilmediği, çocukların yaş, gelişim ve ilgi ihtiyaçlarına özen gösterilmediği” sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 44).

Üst sosyo ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği eğitimsel ihmal davranışları; “Öğretmenlerin, eğitim sürecini etkin şekilde kullanmadığı, eğitim planlama ve değerlendirme işini yapmadıkları, etkinliklerde çeşitliliklere yer vermedikleri, çocukların yaş, gelişim, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadığı, sınıf düzenini eğitim etkinliklerine uygun düzenlemedikleri” sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 45).

Tüm öğretmenlerde, en fazla gözlemlenen ihmal türü eğitimsel ihmal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki görev yapmakta olan öğretmenlerde ortak eğitimsel ihmal davranışlar olduğu görülmektedir. Öğretmenler eğitim işine gereken özeni göstermediklerinden kaynaklı olarak, eğitim planlamasını yapmamaları diğer birbiriyle ilişkili

olan davranışları sergilemelerine sebep olmaktadır. Eğitimsel ihmal maddeleri arasında “E2.Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması” davranışının alt sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan Ö1 ve Ö2’de sonrasında üst-sosyo ekonomik düzeyde görev yapan Ö5 ve Ö6 ‘da daha sık görülmesi dikkat çekmektedir. İki uç düzeyde görev yapan öğretmenlerde bu davranışın gözlemlenmesi sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık olmadığı, öğretmenlerin eğitim sorumluluklarını yerine getirme noktasında gerekli bilince ve yeterliliğe sahip olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin en önemli sorumluluğu olan eğitim işini, gerekli yeterliliğe ulaşmamış, liselerden öğretmen yanlarında staj yapmak-düzeni öğrenmeleri amacıyla görevlendirilmiş stajyerlere bırakılması, eğitim işine gereken önemi vermedikleri, sahip olmaları gereken öğretim yönetimi yeterliğine yeterince sahip olamadıkları söylenebilir. Eğitimsel ihmal, fiziksel ihmal ile iç içe olduğu söylenebilir. Fiziksel ihmalde en sık gözlemlenen; öğretmenlerin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bıraktığı-gönderdiği, çocukları sınıfta üçüncü kişiler ile bıraktıkları maddeleri ile ilişkilidir. Öğretmenlerin sınıfta bulunmadıkları için eğitim sorumluluğunu ve işini stajyer öğrenciye bıraktıkları söylenebilir.

Literatürde araştırma sonuçları benzer araştırmalar ile ilişkilendirildiğinde, Turan (2016) yaptığı çalışmada MEB’e bağlı 10 resmi, 10 özel okul öncesi eğitim kurumlarının, eğitim-öğretim denetim raporlarında yer alış şeklini, Ankara ili örneğinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, eğitim planlamasının özel okullarda daha az görüldüğü, planların değerlendirilmesinin ele alınan okulların hiçbirinde yer verilmediği görülmektedir. Aynı zamanda eğitim planlamasının, okulun ve çevrenin özellikleri, çocukları gelişim düzeyleri ile ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafında hazırlanmadığı ve öğretmenlerin hazır plan kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Başka bir çalışmada, Bilir ve Çavuş (2017) okul öncesi öğretmenlerinin hazır plan kullandığı, hazır planlarda bir düzenleme yapmadıkları sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerde gözlemlenen ortak olan tıbbi ihmal davranışları;

Alt-orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği tıbbi ihmal davranışları “Öğretmenlerin sorumluluğu olan her ay yapması gereken gelişim takibini yapmadıkları.” ortak olarak gözlemlenmiştir. Öğretmenler her ay çocukların gelişim takibini yaparak, gerekli formlara kaydetmesi gerekirken, gözlem süresince öğretmenlerde hiç gözlemlenmemiştir. Sadece Ö6, 10 haftalık gözlem süresince sadece 1 kez kilo ölçümü yapmıştır (Bkz. Tablo 46). Sosyo-ekonomik düzey fark etmeksizin tüm öğretmenlerde aynı sıklıkla gözlemlenmiş olması dikkat çeken bir noktayken, Ö6’nın diğer ihmal davranışlarında olduğu gibi bu ihmal davranışının da daha az gözlemlenmiş olması önemli bir noktadır.

Literatürde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, Mennen, Kim, Sang ve Trickett, (2010) yaptıkları çalışmaya, 303 kötü muameleye maruz kalan çocuk katılmıştır. Çalışma, çocuk ihmalinin niteliğini tanımlamayı ve çocukların maruz kaldığı ihmal türlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda çocukların en az maruz kaldığı ve diğer ihmal türleriyle bir ilişki içinde olmayan tıbbi ihmal olduğu görülmektedir.

Başka bir çalışma ise Jenny, (2007) tarafından yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre; çocuk bakıcıları, bir çocuğun çeşitli ihtiyaçlarına yönelik tıbbi ihtiyaçlarını tanımayı ve bu ihtiyaçlara cevap vermeyi başaramayabilir. Ebeveynlerin çocukların tıbbi bakımını inkâr etme hakları bulunmamaktadır. İnkâr ettikleri takdirde, çocuklara karşı uygulanan tıbbi ihmal ölümlere sebep olabilecek niteliktedir.

Öğretmenlerde altında “istismar” davranışı, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde görev yapmakta olan Ö1-Ö2, Ö5 ve Ö6’da gözlemlenmiş olmasına rağmen orta sosyo-ekonomik düzeyde görev yapmakta olan Ö3 ve Ö4’te hiç gözlemlenmemiştir sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 47).

İstismar davranışının iki uç noktada bulunan (alt-üst sosyo ekonomik düzeye sahip okullar) eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde gözlemlenmesi, orta sosyo ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerde hiç gözlemlenmemesi dikkat çekici bir noktadır. Aynı zamanda ihmal türlerinde daha az davranışları gözlemlenmiş olan Ö6'nın, istismar davranışlarına bakıldığı zaman diğer öğretmenlere göre daha sık gözlemlenmiş olması, öğretmenin çocuklara sorumluluk vermek adına böyle bir davranış sergilediği ve günümüz trend modellerinden etkilenmiş olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerde gözlemlenen ortak olan sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar;

Alt sosyo ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar; “Öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar karşısında uygun stratejiler belirleyememesinden kaynaklı, eğitsel olmayan ceza ve ödül anlayışını benimsemiş olması, sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutumlar sergilemesi, kural koyup takibini yapmadıkları.” sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 48).

Orta sosyo ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar, “Öğretmenin, istenmeyen davranışlar karşısında uygun strateji belirleyememesi ile birlikte, eğitsel olmayan ceza ve ödül anlayışına sahip olduğu, kural takibi yapılmadığı.” sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 49).

Üst sosyo ekonomik düzeyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerini ortak olarak sergilediği sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar; “Öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında uygun strateji belirleyememelerinden dolayı eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olmaları, grup etkileşimini olumsuz etkileyen tutum sergiledikleri.” sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 50).

Öğretmenler ortak olarak, istenmeyen davranışları en aza indirmek adına uygun strateji belirleyemedikleri, bu davranış öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenler uygun stratejiyi belirleyememelerinden

dolayı, çocuklara karşı ihmal davranışları sergilemektedirler. Sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklıklar en fazla orta- sosyo ekonomik düzeyde görev yapan Ö3 ve Ö4'te daha sık gözlemlenmiştir. Devamında alt-sosyo ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminden kaynaklı aksaklık durumlarında, iletişim becerilerini etkin kullanamadıklarından, sorun davranışı ortadan kaldırmaya yönelik olmayan tutum ve davranış sergilediklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Nitekim alan yazında benzer çalışmalar incelendiğinde, Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2010) tarafından yapılan çalışmada, 2 okul öncesi öğretmeni ve 5-6 yaş gruplarındaki çocuklar yer almıştır. Veriler gözlem tekniğiyle toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin her iki yaş grubunda da en çok kullandıkları stratejinin sözel uyarı, sözel olmayan uyarı ve 1.tip ceza olduğu belirlenmiştir.

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, gözlemlenen tüm öğretmenlerde (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) ortak olarak en fazla eğitimsel ihmal davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sınıf içinde bulunmadıkları ve eğitim sorumluluklarını stajyerlere bıraktıkları, en önemlisi eğitim akış planını hazırlamadıkları ve eğitim-öğretime gereken önemi vermedikleri görülmektedir.

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, gözlemlenen tüm öğretmenlerde (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) en az gözlemlenen tıbbi ihmal davranışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, düşme, yaralanma gibi olası durumlarda gereken hassasiyeti göstermektedirler fakat öğretmenlerin, çocukların gelişim takiplerine gereken özeni göstermedikleri ve gelişim takiplerini yapmadıkları sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, gözlemlenen tüm ihmal davranışlarının diğer ihmal türleri ile de ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenin çocuklara yönelik uygulamış olduğu fiziksel ihmal davranışları, dolaylı olarak duygusal ve eğitimsel ihmali de beraberinde getirdiği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimlerinin ihmal kapsamında incelendiğinde durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığı zaman, öğretmenlerin yaş, medeni durum, kıdem, sınıf mevcudu, hizmetiçi eğitim alma durumları farketmeksizin benzer sıklıkla fiziksel ihmal davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden Ö6, diğer öğretmenlere göre daha az sıklıkla fiziksel ihmal davranışı sergilediği görülmektedir (Bkz. Tablo 55).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimlerinin ihmal kapsamında incelendiğinde durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığı zaman, öğretmenlerin yaş, medeni durum, kıdem, sınıf mevcudu, hizmetiçi eğitim alma durumları farketmeksizin, öğretmenlerin benzer sıklıkla ve benzer davranışlar ile duygusal ihmal davranışları gözlenmiştir (Bkz. Tablo 56). Ö6, diğer öğretmenlere oranla daha az duygusal ihmal davranışı sergilediği görülmüştür. Bu durum, Ö6'nın çocuklar ile olan iletişiminin kuvvetli olmasından, öğretmen yeterliklerine sahip ve uyguluyor olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimlerinin ihmal kapsamında incelendiğinde durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığı zaman, öğretmenlerin yaş, medeni durum, kıdem, sınıf mevcudu, hizmetiçi eğitim alma durumları farketmeksizin, öğretmenlerin benzer sıklıkla ve benzer davranışlar ile eğitimsel ihmal davranışları gözlenmiştir (Bkz. Tablo 57). Eğitimsel ihmal, en çok gözlemlenen ihmal davranışı olduğu görülmektedir. Ö6, eğitimsel ihmal türünde de en az eğitimsel ihmal davranışlarının gözlemlendiği öğretmen olmuştur. Öğretmenin eğitim sorumluluğunun farkında olduğu, mesleki bilgi ve mesleki beceri gibi yeterliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimlerinin ihmal kapsamında incelendiğinde durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığı zaman, öğretmenlerin yaş, medeni durum, kıdem, sınıf mevcudu, hizmetiçi eğitim alma durumları farketmeksizin, öğretmenlerin benzer sıklıkla ve benzer davranışlar ile tıbbi ihmal davranışları gözlenmiştir (Bkz. Tablo 58). Tıbbi ihmal, en az gözlemlenen ihmal davranışı olduğu görülmektedir. Ö6, diğer ihmal türünde olduğu gibi tıbbi ihmal davranışında da yalnızca bir kez olsa bile çocukların gelişimlerini ölçüp, not ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin diğer ihmal türlerine oranla tıbbi ihmal davranışının daha az gözlemlenmiş olması, öğretmenlerin düşme, yaralanma gibi durumların sonucunda, gerekli davranışı sergiledikleri bunun sebebi olarak veliye dönüt vermek durumunda olduklarından daha özenli davrandıkları fakat gelişim takibini not etmeme durumunun denetlenmemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşimlerinin ihmal kapsamında incelendiğinde durumları yaş, medeni durum, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığı zaman, öğretmenlerin yaş, medeni durum, kıdem, sınıf mevcudu, hizmetiçi eğitim alma durumları farketmeksizin, öğretmenlerin benzer sıklıkla ve benzer davranışlar ile istismar davranışları gözlenmiştir (Bkz. Tablo 59). İstismar davranışları, diğer ihmal türlerinin en az gözlemlenen Ö6' da gözlemlenmiş olması, Ö6'nın çocuklara sorumluluk vermek adına sergilediği bir davranış olduğu ve öğretmenin günümüz trend modellerinden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir.



## 5.2.ÖNERİLER

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okulöncesi öğretmeni yetiştiren üniversitelerin, öğretmen adaylarına, çocuk ihmali konusunda farkındalık oluşturacak nitelikte eğitimler verilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nde düzenlenen hizmet içi eğitimlerde okulöncesi öğretmenlerine çocuk ihmali ile ilgili eğitim verilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı ile İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından eğitimcilerle yönelik öğretmenler için kılavuz hazırlanabilir. Bu kılavuz; öğretmenlerin uyguladıkları ihmal davranışları ve yapılması gereken örnek ve doğru davranışın nasıl olması gerektiğini içermelidir.
- Okulöncesi eğitimi alan öğretmen adaylarına, öğretmenlere, çocuk ihmali ile ilgili bilgilendirici konferanslar, paneller yapılabilir.
- Çocuk ihmali ile ilgili üniversite müfredatlarına dersler koyulabilir. Sadece okulöncesi öğretmenliği öğrencilerine değil, lisans bölümlerinde okuyan diğer öğrencilere de çocuk ihmaliyle ilgili bilinç ve farkındalık oluşturabilmek adına dersler koyulabilir.
- Okul müdürlerine, pedagoğlara, rehber öğretmenlere, her kademedeki öğretmenlere eğitimler verilebilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Her ihmal türü ile ilgili ayrı araştırmalar yapılabilir.
- Çocukluk çağında ihmale uğramış çocukların akademik kariyerlerine, gelişimlerine etkisini konu alan araştırmalar yapılabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen davranışlarında çocuk ihmalini azaltmaya yönelik çözüm önerileri alınabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların eğitim ihtiyaçlarını yeterince karşılayıp-karşılamama durumlarının daha sık denetlenmesi sağlanmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Akçay, Ş. (2008). *İstanbul üniversitesine bağlı tıp fakültelerinde çocuk sağlığı ve hastalıkları anabilim dalları ile travma ve acil cerrahi birimlerinde görev yapan son dönem tıpta uzmanlık öğrencilerinin çocuk ihmali ve istismarı konusunda bilgi, deneyim ve davranışlarını belirleme araştırması*. (Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi, Tıp Fakültesi: İstanbul.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Tokat.
- Aktaş-Altunsu, B. (2004). *Çocuklara bakım veren hemşirelerin çocuk istismar ve ihmali tanıyabilmeleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5). 1-5.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim-1*. İstanbul: Ya-pa Yayınları
- Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, M.Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.31-35). İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.
- Aubusson P. and Watson, K. (2003) Packaging constructivist science teaching in a curriculum resource. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 3(2).1-20.
- Atlı, S. (2013). Türkiye’de ve Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(4).56-76.
- Aydın, A., (2014) *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ballı, Ö. (2010). *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesine Başvuran Çocuk İstismarı ve İhmali Olgularının Değerlendirilmesi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi).Çukurova Üniversitesi:Adana.

- Başar,H. (2000) *Sınıf Yönetimi*,Ankara:Şafak Matbacılık.
- Başar,H. (2003) *Sınıf Yönetimi*(10.Baskı) Ankara:Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2005). Okulda denetim Özden Y. (Edt.) *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (ss.147-159) (2. Baskı). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Baysal, S. U. (2007). Tıbbi İhmal. (Ed. O. Polat). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı* (s.: 265-275).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baysal, S. U., Şahin, F. (2014). Çocuk istismarı ve ihmali. *Türkiye Milli Pediatri Derneği ve Sosyal Pediatri Derneği Ortak Kılavuzu* (s. 9316). Ankara: Türkiye Milli Pediatri Derneği.
- Benice, A. (2013). Çocuğun duygusal istismarı. *Eğitimde Yeni Yansımalar*, 33. 29-34.
- Beyazıt, U. (2017). *Çocuk İhmalinin Önlenmesine Yönelik Anne Eğitim Programının Etkililiği*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beyazova, U. (2014). İhmal. Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım. (Ed.: O. Derman). *Temel Bilgiler* , (s.: 35-36)., Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi.
- Bilgi, İ. (2014). *Reklamların Çocuk İstismarına Etkisi ve 7-9 Yaş Grubu Çocuklarının Reklamları Değerlendirme Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi).Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Bilgin, A. (2008). A study about corporal punishment in families. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1).29-50.
- Bilgin, N., Aydemir, M. (2013). İhmal edilen bir çocuğun kurum bakımına alınması: Olgu sunumu. *Causa Pedia*, 2(343). 1-6.
- Bilgin, H (2003). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Mekânın Düzenlenmesi (Ed. Uyanık Balat, G.) *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (s. 151-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bilir, Ş., Meziyet, A, Dönmez, N. B., Atik, Ç., San, A. (1991).Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(1).1-14.
- Bilir, Z. T., & Çavuş, Z. S. (2017) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Geçiş

- Süreçlerinin Öğretmenlerin Hazırladıkları Eğitim Programlarınca Desteklenme Düzeyinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 4(16).234-247.
- Bulut, M. S. (2008). Okul öncesi eğitim ortamında etkili iletişim. Y. Aktaş-Arnas & F. Sadık (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. (ss. 192-214). Ankara: Kök Yayıncılık
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Colker, J.L. (2008). Twelve Characteristics of Effective Early Childhood Teachers. *National Association for the Education of Young Children*, 63. 68-73
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden insan insana*. (33.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çamurdan, A. (2006). Çocuk İhmalı. *Çocuk İstismarı ve İhmaline Multidisipliner Yaklaşım*. (ss. 35-46), Ankara Üniversitesi Basımevi
- Çetindağ, Z. (2013). Okul öncesi eğitimde iletişim. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (ss. 203-220). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çocuk Merkezi Derneği (2012). Çocukların Ev İçinde Yaşadıkları Şiddet Araştırması. *İstanbul: Genç Hayat Yayınları*, (25-55).
- Dağlıoğlu, H. (2010). Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme, G.Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (ss.39-78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Darie, N. (2015). Child's Exposures to Emotional Neglect in Drug users Families. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180. 1590-1598.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco, Jossey-Bass, CA
- Definitions Of Child Abuse And Neglect. (2016). *Child Welfare Information Gateway*, Children's Bureau, 22.06.2017 tarihinde <https://www.childwelfare.gov/topics/can/>' den alınmıştır.
- Demir, T. (2015) *Okulöncesi öğretmenlerinin öz - yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk – öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi).Ege

Üniversitesi, İzmir.

- Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri, Editör; Hüseyin Kıran, *Etkili Sınıf Yönetimi* (s.1-32). Ankara, Anı Yayıncılık,
- Dervişoğlu, S. (2012). *Çocuk İstismarı ve İhmali Açısından Sokakta Çalışan Çocuklar ve Avrupa Birliği Uygulamaları*.(Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dubowitz, H., Black, M., Starr Jr, R. H., & Zuravin, S. (1993). A conceptual definition of child neglect. *Criminal Justice and Behavior*, 20(1). 8-26.
- Dubowitz, H., Papas, M. A., Black, M. M., & Starr, R. H. (2002). Child neglect: Outcomes in high-risk urban preschoolers. *Pediatrics*, 109(6). 1100-1107.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (1. Baskı).İstanbul: Epsilon.
- Erdoğan, İ. (2003).*Sınıf Yönetimi* (6.Baskı). İstanbul:Sistem Yayıncılık.(ss.80-90).
- Erdoğan, İ, Cüceloğlu, D. (2013): *Öğretmen olmak, Bir Can'a Dokunmak* (2.Baskı).Final Kültür Sanat Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi* (12. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erermiş S. (2001);Çocuk ihmali nedir? *İzmir Atatürk Hastanesi Tıp Dergisi*, 39(2). 7-10.
- Erickson, M. F., & Egeland, B. (2002). Child neglect. *The Apsac handbook on child maltreatment*, 2.3-20.
- Erkman, F. (1991). Çocukların Duygusal Ezimi. *Çocuk İstismarı ve İhmali. Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi* (s.163-169).. Ankara: Gözde Repro Ofset
- Erol, D. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir il örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi).Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Furer C., Ellen S., (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. 95(1). 148-162.

- Gangal, M. (2013) *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıfta İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmaya Yönelik Uygulamaları ve Sınıf Yönetimi Stratejileri Hakkındaki İnançlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Genç, A. (2008) *Meslek Liselerinde Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrencilere Göre Algılanması (Kocaeli İli Gebze İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Giardino, A. P., Lyn, M. A., Giardino, E. R. (2010), Introduction: Child Abuse and Neglect. *A Practical Guide to the Evaluation of Child Physical Abuse and Neglect* (pp. 3-30) , London: Springer Science-Business Media.
- Gil, A., Gama, C. S., de Jesus, D. R., Lobato, M. I., Zimmer, M., & Belmonte-de-Abreu, P. (2009). The association of child abuse and neglect with adult disability in schizophrenia and the prominent role of physical neglect. *Child abuse & neglect*, 33(9). 618-624.
- Gordon, T., (2002). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (Çev. Emel Aksoy), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience, *Teaching and Teacher Education*, 26. 199–206.
- Güçlü, N. (2002). Sınıfta İletişim. (Editör: Leyla Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi içinde*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3). 128-134.
- Gündüz, H. B. (2004). Sınıf yönetimi, (Ed: Ş. Erçetin, Ç. Özdemir), *Eğitim, Okul ve Sınıf*

- Yönetimi* (ss.7-22), Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Güner, Ş. İ., Güner, S., & Şahan, M. H. (2010). Çocuklarda sosyal ve medikal bir problem; istismar. *Van Tıp Dergisi*, 17(3). 108-113.
- Gürkan, T. (1982). Neden okul öncesi eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1). 215-219.
- Hayva, Z. (2010). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolünün incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Hergüner, S. (2011). Duygusal istismar ve ihmal. M. Öztürk (Haz.). *Çocuk hakları açısından çocuk ihmal ve istismarı* (s. 41-54). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child abuse & neglect*, 26(6-7). 679-695.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and teacher education*, 12(5). 501-517.
- Hoşgörür, V.(2003).İletişim, Z.Kaya (Ed.) *Sınıf Yönetimi* içinde (ss.65-90). Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Hoşoğlu, R.(2009) *Engelli Öğrencilerin İhmal ve İstismar Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi).Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Infurna, M. R., Reichl, C., Parzer, P., Schimmenti, A., Bifulco, A., & Kaess, M. (2016). Associations between depression and specific childhood experiences of abuse and neglect: a meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 190. 47-55.
- Işık, H. (2008) Öğrenme ortamının fiziksel düzeni (edt.mehmet şişman, Selahattin turan) *Sınıf Yönetimi* (ss.27-39). Öğreti yayınları.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Jacobson, L. (2003), "Early Years", *Education Week*, 23(15).6-11.



Jenny, C. (2007). Recognizing and responding to medical neglect. *Pediatrics*, 120(6). 1385-1389.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. (Çev. Ed: S. Beşir Demir). (4.baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Kanak, M. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal İhmal ve İstismara Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarına Destek Eğitim Programının Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1). 102-104.

Kandır, A. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, M.Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.36-40). İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.

Kara Ö. (2010). *Ankara İlinde Görev Yapan Pediatri Asistanları, Uzmanları ve Pratisyen Hekimlerin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Bilgi Düzeyleri ve Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*. Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Ankara.

Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları Ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21. 61-77.

Karip, E. (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. E. Karip (Editör). *Sınıf Yönetimi* (ss.1-2). Pegem A yayıncılık.

Kaya, A. (2010). *Kişiler Arası İlişkiler Ve Etkili İletişim*, Pegem Yayınları, Ankara.

Kaya,Z. (2002) *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegem Yayıncılık.

Kefeli, H.(2016) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmali Davranışları ile Kurum Personelinin Konuya İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.Ankara.

Keleş, O (2013) *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf*

- Yönetimine İlişkin Tutum ve İnançlarının İncelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Keskin, G. ; Çam, O (2005) Çocuk Cinsel İstismarına Psikodinamik Hemşirelik Yaklaşımı. *Yeni Symposium*, 43(3). 118-125.
- Kısaç, İ. (2002), Öğretmen-Öğrenci İletişimi. (Ed.: E. Karip) *Sınıf Yönetimi* içinde, Pegem Yayınları, Ankara
- Killeen, J. P., Evans, G. W., & Danko, S. (2003). The role of permanent student artwork in students' sense of ownership in an elementary school. *Environment and Behavior*, 35(2). 250-263.
- Kuğuoğlu, S. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali. D.Şelimen (Ed.). *Acil bakım* (577-596). İstanbul: Yüce Yayım.
- Kurtay D., Özkök S.M., Barlık A.Y., Yatağan M., Kurtay A., Akman E., Varlık A.,(2004): Çocuk İhmal ve İstismarına Multidisipliner Yaklaşım ve Çocuk ve Gençlik Merkezi Çalışması, *Aydın, İl Sosyal Hizmetler*.
- Kocaer, Ü. (2006). *Hekim ve Hemşirelerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Koçak, N. ve Pirpir, A. D. (2012). Okul Öncesi Öğretmeni. N.Avcı ve M.Toran,(Ed.).*Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s.20-41). 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2004). Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research papers in education*, 19(1). 31-49.
- Kuğuoğlu S. (2004). Çocuk İhmal ve İstismarı. Ed: Şelimen D: *Acil Bakım Kitabı* (s. 577-599).Yüce Yayım Tavaslı Matbaası, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara:Nobel Yayıncılık.

- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Küpeli, S., Kanbur, N., Derman, O. (2003). Çocuk istismarı: Bir Olgu Sunumu. *Sürekli Tıp Eğitim Derneği*, 12(4).129-130.
- Lewin, D., & Herron, H. (2007). Signs, symptoms and risk factors: health visitors' perspectives of child neglect. *Child abuse review*, 16(2).93-107.
- Logan-Greene, P., & Jones, A. S. (2015). Chronic neglect and aggression/delinquency: A longitudinal examination. *Child abuse & neglect*, 45.9-20.
- Maguire-Jack, K., & Wang, X. (2016). Pathways from neighborhood to neglect: The mediating effects of social support and parenting stress. *Children and Youth Services Review*, 66. 28-34.
- Mennen, F. E., Kim, K., Sang, J., & Trickett, P. K. (2010). Child neglect: Definition and identification of youth's experiences in official reports of maltreatment. *Child abuse & neglect*, 34(9).647-658.
- McNamara, S., & Moreton, G. (2001). *Changing behaviour: Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. Routledge.
- MEB (2017), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. Ankara.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. sage.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ök, M (2000) Sınıf Yönetimi Modelleri., *Milli Eğitim Dergisi*. 145
- Özcebe, H. (2009). Halk sağlığı bakış açısıyla istismar bildirim ve karşılaşılan güçlükler. *Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Kongresi*, 27-30.
- Paavilainen, E., Merikanto, J., Åstedt-Kurki, P., Laippala, P., Tammentie, T., & Paunonen-Imonen, M. (2002). Identification of child maltreatment while caring for them in a

- university hospital. *International journal of nursing studies*, 39(3). 287-294.
- Pala, B. (2011). *Geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.
- Pakiş, I., Yaycı, N. O., Günce, E., Çelik, S., Uysal, C., Karapirli, M. (2008). Çocuk ihmaline bağlı ölüm olguları. *Adli Tıp Bülteni*, 13(2).82-87
- Pişi, D. (2013) *İstismar ve İhmale Uğrayan Çocukların Psiko-Sosyal Özellikleri*.(Yüksek Lisans Tezi).Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Konya .
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Runyan, D.K., Zolotor, A.J. (2011). International issues in child maltreatment. C. Jenny (Ed.). *Child abuse and neglect: diagnosis, treatment and evidence* (s.620-627). Kanada: Elsevier Saunders.
- Sadık, F. (2002). Yöntem ve materyal seçiminin öğrenci davranışlarına etkileri: Sınıfta da iyi seçim, iyi yönetim. *Öğretmen Dünyası*, 23.7-10.
- Sadık, F. (2008). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. Arnas Y. A. ve Sadık F. (Editörler), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (ss.20). Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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, Kayseri.
- Sarıbaş, A. K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili kurallar geliştirme. Küçükahmet, L. (Ed). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* , (47-90). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schmitt, B. D., & Mauro, R. D. (1989). Nonorganic failure to thrive: an outpatient

- approach. *Child abuse & neglect*, 13(2), 235-248.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1). 39-60.
- Siyez, D. M. (2003). *Duygusal İstismara Maruz Kalan ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Algıları İle Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*.(Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sünbül, A. M. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö.Demirel ve Z.Kaya,(Ed.).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s.245-259). 4.Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Smith, E. (2008). Raising standards in American schools? Problems with improving teacher quality. *Teaching and teacher education*, 24(3). 610-622.
- Stewart, C., Mezzich, A. C., & Day, B. S. (2006). Parental psychopathology and paternal child neglect in late childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 15(5). 542-553.
- Shobe, R. (2003). Respecting diversity: A classroom management technique a survey of incarcerated adult students. *Journal of Correctional Education*, 60-64.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2013). The neglect of child neglect: a meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 48(3). 345-355.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R., Van Ijzendoorn, M. H. (2015). The Prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24. 37–50.
- Straus, M. A., Kaufman Kantor. (2005). Definition and measurement of neglectful behavior: Some principles and guidelines. *Child Abuse & Neglect*, 29. 19–29

- Stowman, S. A., & Donohue, B. (2005). Assessing child neglect: A review of standardized measures. *Aggression and Violent Behavior, 10*(4). 491-512.
- Şahin, F. (2002). Çocuk İhmali: Tanı ve Tedavide Hekimler İçin İpuçları. *Klinik Pediatri, 1*(3). 103- 106.
- Şişman, M. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Tabancalı, E. (2009) Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri, (Edt.Hüseyin kıran). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (5.Baskı). Anı Yayıncılık,Ankara.
- Tatar, K.(2004). *Sınıf İçi Öğretmen Öğrenci İletişiminin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri ve Bir Uygulama* .(Yüksek Lisans Tezi).Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri (Teacher Competences)*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım.
- Tercan, M. (1995) *Çocuğun Ana-Babası Tarafından Fiziksel İstismarı ve İhmali*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi,Ankara.
- Terekeci, P. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi, 34*(1). 70-74.
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: Çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 3*(4). 76-80.
- Tugay, D. (2008). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, F. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Denetimi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 23*. 94-119
- Turaşlı, N. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.). *Okul*

*öncesi Eğitime Giriş* (ss. 1-24).Ankara: Anı Yayıncılık.

Uğurlu, Z. ve Gülsen, İ.A. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 124.

Ulrich, C. (2004). A place of their own: Student's and the physical environment. *Human Ecology*,32(1), 11-14

Umeda, C., & Deitz, J. (2011). Effects of therapy cushions on classroom behaviors of children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(2). 152- 159.

UNICEF (2010). Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması. Erişim: <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporutr.pdf>’ den alınmıştır.

UNICEF (2011). Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf>’ den alınmıştır.

UNICEF (2012). Dünya Çocuklarının Durumu, Kentsel Bir Dünyada Çocuklar. Erişim: <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/d/u/du%CC%88nya-c%CC%A7ocuklarinin-durumu-2012.pdf>’ den alınmıştır.

Uyanık Balat, G. (2013). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi. Uyanık Balat, G. (ED.), *Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri* (s. 6-9). Ankara: Eğiten Kitap.

Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3).972-979.

Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). İstanbul: MÜ Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.

Van Wert, M., Fallon, B., Trocme, N., & Collin-Vézina, D. (2018). Educational neglect: understanding 20 years of child welfare trends. *Child abuse & neglect*, 75.50-60.

- Welch, G. L., & Bonner, B. L. (2013). Fatal child neglect: Characteristics, causation, and strategies for prevention. *Child abuse & neglect*, 37(10). 745-752.
- Wingrat, J. K., & Exner, C. E. (2005). The impact of school furniture on fourth grade children's on-task and sitting behavior in the classroom: A pilot study. *Work*, 25(3). 263-272.
- World Health Organization (2002). World report on violence and health. *Genova: World Health Organization*.
- World Health Organization (2006). Child Maltreatment. Washington, DC: U.S. *Government Printing Office*.
- Yalçın, N. (2007). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Çözüm Önerileri*. (Yüksek Lisans Projesi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Yavuzer, Haluk (2008), *Çocuk Psikolojisi*, (31. Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yeh, S. S. (2009). The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review*, 4(3). 220-232.
- Yeşil, R. (2010). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. R.Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 49-77). (1.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yetiş, O (2017). *Çocuk İstismar ve İhmalinin Bildirimine Yönelik Öğretmen Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.1
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L., Gormley, W., Ludwig, J., Magnuson, K., Phillips, D., Zaslow, M. (2013) Investing in our future: The evidence base on preschool education. *Society for Research in Child Development*.



Young, R., Lennie, S., & Minnis, H. (2011). Children's perceptions of parental emotional neglect and control and psychopathology. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 52(8). 889-897.

Yörükoğlu, A. (1992) *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yılmaz, M., Üstün, A., & Odacı, H. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1).13-20.

Yılmaz, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Risk faktörleri ve çocukların psiko-sosyal gelişimi üzerindeki etkileri. *Civil academy Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 63-79.

Zara, A. (2012). Çocuk İstismarı ve İhmali.

<http://www.aytenzara.com/wpcontent/uploads/2012/02/%C3%87OCUK%C4%B0HMAL%C4%B0-VE-%C4%B0ST%C4%B0SMARI.pdf>' den alınmıştır.

Zembat, R.(2007). Eğitim Sisteminde Öğretmen, A.Oktay (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (ss.278-301).Ankara:Pegem A Yayıncılık



**EKLER**

# EK 1

## İzin Formu



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 8689425-605.01-E.20041837

24.11.2017

Konu : Nuran AKBAYRAK'ın Anzamanı İzin

### MÜDÜRLÜK MAKAMINDA

İlgi : MEB Anzaman, Vaziyet ve Sosyal Etkililik İşlemleri Konulu 22.06/2017 tarihli ve 2017/21 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nuran AKBAYRAK'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinde Sınıf Yönetiminde Çeşitli Yöntemlerin ve Etkililik Durumlarının Çeşitli İhtiyaç Kategorilerinde İncelenmesi" konulu tezini Nuran AKBAYRAK'ın 23/11/2017 tarihli ve 19914877 sayılı dilekçesi ile bildiğimize;

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nuran AKBAYRAK'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinde Sınıf Yönetiminde Çeşitli Yöntemlerin ve Etkililik Durumlarının Çeşitli İhtiyaç Kategorilerinde İncelenmesi" konulu tezini MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI'na bağlı Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Çukurova Üni. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi bünyesinde araştırma yapma izni ile ilgili olarak düzenlenen "Araştırma Değerlendirme Kuruluna" sunulan tezini değerlendirdikçe; Anzaman ile ilgili yapılacak çalışmalarındaki eğitim görevini faaliyetleri aksatmadan, tezini hazırlama ve okuma süresince görevlerini ve görevlerini esas ile okul müdürlüklerinde görevini ve sorumluluklarını İlgi Genelge çerçevesinde yerine getirmesi için anzamanı sunularına MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI'na ile parçalarını komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamunuzca ile uygun görülmesi halinde anzamanın izin olması.

Müdür GÜNER  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OKUR  
24.11.2017

Yrd. SARIKAYA  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hacıhalilpaşa 595. Sk. No: 46  
1. Yılın Yıldırım Köyü 5. Blok 16090/Çukurova/İSTANBUL

Tel: 0212 447 10 00 Fax: 447 10 10

E-posta: sga@milli.gov.tr, sga@meb.gov.tr, sga@yok.gov.tr

899/89- 22.06.2017

İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tel: 0224 447 10 00

1 sayılı 1994/1

1994/1

0224 447 20 00

## EK 2

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İHMAL DAVRANIŞLARINI BELİRLEME GÖZLEM FORMU

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
<b>DAVRANIŞLAR</b>						
F1.Öğretmenin çocuğun beslenme gereksinimini zamanında karşılayabilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmaması (Etkinlik sürelerini ayarlamak, ortamı düzenlemek, çocukların beslenme saatinin gerektirdiği düzene geçmelerini sağlamak vb.).						
F2.Öğretmenin çocuğun gün içinde ortam ısısına uygun giyinmesini sağlamaması.						
F3. Öğretmenin ortamın ısısını gün içindeki gereksinimlere göre ayarlamaması.						
F4.Öğretmenin çocuğun kişisel bakımı/ temizliği konusunda ilgisiz kalması.						
F5.Öğretmenin okul içindeki ve bahçedeki öğrenme ortamlarında çocukların güvenliği için gerekli düzenlemeleri yapmaması.						
F6.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında yalnız bırakması-göndermesi.						
F7.Öğretmenin çocuğu sınıfta ve/veya okulun diğer alanlarında üçüncü kişiler ile (stajyer, okulun diğer personeli) yalnız bırakması.						

F8.Öğretmenin, çocuğun tuvalete gitme isteğini duymazdan gelmesi.						
---	--	--	--	--	--	--

	<b>DAVRANIŞLAR</b>	<b>Ö1</b>	<b>Ö2</b>	<b>Ö3</b>	<b>Ö4</b>	<b>Ö5</b>	<b>Ö6</b>
<b>DUYGUSAL İHMAL</b>	D1.Öğretmenin çocuğu görmezden gelmesi.						
	D2. Öğretmenin çocuğun sorusunu duymazdan gelmesi.						
	D3.Öğretmenin çocuğun sorusuna zamanında cevap vermemesi.						
	D4.Öğretmenin çocuğun sorusuna gerekli yanıt vermemesi/geçıştirmesi/alaycı yanıt vermesi.						
	D5. Öğretmenin çocuğun görüşlerini dinlememesi.						
	D6. Öğretmenin çocuğun görüşlerini önemsememesi.						
	D7. Öğretmenin çocuğun makul isteklerini ve beklentilerini göz ardı etmesi.						
	D8. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu fark etmemesi.						
	D9. Öğretmenin çocuğun duygu durumunu önemsememesi.						

D10. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri fark etmemesi.						
D11. Öğretmenin çocuğun duygu durumundaki değişiklikleri önemsememesi.						
D12. Öğretmenin çocuğun sınıfa gelişini ya da sınıftan ayrılışını fark etmemesi.						
D13. Öğretmenin farklı gelişim gösteren çocukların sınıfa uyumu için gerekli çabayı göstermemesi.						
D14. Öğretmenin çocukların birbirlerinin farklı özelliklerine saygı duymalarını sağlamaya yönelik rehberlik yapmaması.						

DAVRANIŞLAR		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
<b>GELİŞİM VE EĞİTİM İHMALİ</b>	E1. Öğretmenin sınıfın düzenini eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarına uygun düzenlememesi.						
	E2. Öğretmenin eğitim-öğretim konusundaki sorumluluğunu stajyer/öğretmen yardımcısı vb. kişilere bırakması.						
	E3. Öğretmenin eğitim planlama işini yapmaması (Günlük eğitim akışı, aylık eğitim planı, etkinlik planı hazırlamamak).						
	E4. Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almaması.						

E5.Öğretmenin planladığı etkinlikler için gerekli materyalleri temin etmemesi.							
E6.Öğretmenin eğitim etkinliklerini hazırlarken etkinlik çeşitliliğine yer vermemesi (Türkçe, drama, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık, alan gezisi, oyun, müzik, hareket, sanat).							
E7.Öğretmenin eğitim uygulamalarına gereken özeni göstermemesi.(geçirtmesi, bölmesi, uygulamaya gereken önemi vermemesi vb.)							
E8.Öğretmenin eğitim sürecini etkin şekilde kullanmaması(Çocukların uzun süre boş vakit geçirmelerine neden olmak, öğretmenin uzun süre telefonla konuşması, çay-kahve içmesi).							
E9.Öğretmenin eğitim süreçlerinde yapması gereken değerlendirmeleri yapmaması.							
E10.Öğretmenin sınıf ve/veya okulun diğer alanlarındaki materyallerin yıpranmasını, eskimesini önlemek adına gerekli önlemleri almaması.							
E11.Öğretmenin eğitim sürecinde özel gereksinimli çocuklar için gerekli uyarlamalara yer vermemesi.							
E12.Öğretmenin anadili Türkçe olmayan çocukları eğitim sürecine katabilmek için gerekli çabayı göstermemesi.							

E13.Öğretmenin çocuğun ilgi alanlarını göz ardı ederek yetenek ve başarılarını desteklememesi.						
E14. Öğretmenin çocuğu gelişimi açısından desteklemek adına fırsatları kullanmaması.						
E15.Öğretmenin kendi özel durumu (sınıfa çocuk getirmesi, duygu durumundaki değişiklikler vs.) nedeni ile eğitim etkinliklerinin aksaması-yapılamaması.						
E16.Öğretmenin çocuğun etkinliği kendisinin yapmasına izin vermemesi/tamamlamasını beklememesi/müdahale etmesi.						
E17.Öğretmenin çocuğun sınıftaki durum/ davranışlarını fark etmemesi/takip etmemesi.						

	<b>DAVRANIŞLAR</b>	<b>Ö1</b>	<b>Ö2</b>	<b>Ö3</b>	<b>Ö4</b>	<b>Ö5</b>	<b>Ö6</b>
<b>SAĞLIK İHMALI</b>	T1.Öğretmenin çocukların sağlık ve gelişim takiplerini yapıp ilgili formlara kaydetmemesi.						
	T2.Öğretmenin çocukların düşmesi/yaralanması durumlarında gerekli müdahaleyi yapmaması/yapmayı geciktirmesi.						
	T3.Öğretmenin çocuğun sağlık durumundaki değişimleri (gün içinde ateşinin yükselmesi, kusması vb.) aileye						



	iletilmek üzere idareye bildirmemesi.						
	T4.Öğretmenin çocuğun gelişimindeki ilerleme/gerileme ile ilgili yapılması gerekenleri aileye iletmek üzere idareye bildirmemesi.						

<b>DAVRANIŞLAR</b>	<b>Ö1</b>	<b>Ö2</b>	<b>Ö3</b>	<b>Ö4</b>	<b>Ö5</b>	<b>Ö6</b>
<b>İSTİSMAR</b>						

<b>SINIF YÖNETİMİNDE KAYNAKLI AKSAKLILAR</b>	<b>DAVRANIŞLAR</b>	<b>Ö1</b>	<b>Ö2</b>	<b>Ö3</b>	<b>Ö4</b>	<b>Ö5</b>	<b>Ö6</b>
	Sın1.Öğretmenin istenmeyen davranış yönetiminde uygun stratejiler belirleyememesi/kullanamaması.						
	Sın2. Öğretmenin sınıfta grup etkileşimini olumsuz etkileyecek tutum göstermesi (gereksiz rekabet ortamı oluşturma/çocuk ayırma vb)						
	Sın3. Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ceza anlayışına sahip olması						
	Sın4.Öğretmenin eğitim sürecinde eğitsel olmayan ödül anlayışına sahip olması.						
	Sın5.Öğretmenin vaat edilen ödülü vermemesi.						

	Sın6.Öğretmenin, konulan kurala uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaması.						
	Sın7.Öğretmenin ödül/cezaya dayalı eğitim anlayışına sahip olması/her durumda aynı ödül-cezadan yararlanması.						

## ÖZGEÇMİŞ

**Nesrin AKBAYRAK** (nesrinakbayrak22@gmail.com)

**Doğum Yeri ve Yılı** :Bursa- 1994

<b>Öğr. Gördüğü Kurumlar:</b>	<b>Başlama Yılı</b>	<b>Bitirme Yılı</b>	<b>Kurum Adı</b>
<b>Lise</b>	2009	2012	Yıldırım İ.M.K.B Kız Teknik ve Meslek Lisesi.
<b>Ön Lisans</b>	2012	2014	Uludağ Üniversitesi
<b>Lisans</b>	2014	2016	Marmara Üniversitesi
<b>Yüksek Lisans</b>	2016	Halen	Uludağ Üniversitesi

### **YAYINLAR / BİLDİRİLER**

#### **ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİLERDE YAYINLANAN MAKALELER**

- AKBAYRAK, N.,TURAŞLI,N.K. (2017), Oyun Temelli Çevre Etkinliklerinin Okul Öncesi Çocukların Çevresel Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239-258

#### **BİLDİRİLER**

- “Fenomenolojik Bir Yaklaşımla Okul Kültüründe Gürültü Olgusu” VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 27-29 Nisan 2017, Çanakkale / Türkiye. (Doç. Dr. Mızrap Bulunuz, Dr. Berna Coşkun Onan ve Halime Öztürk ile birlikte).

## ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

## TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Nesrin AKBAYRAK
Tez Adı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Çocuklarla Olan İletişim ve Etkileşim Durumlarının Çocuk İhmali Kapsamında Değerlendirilmesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim
Tez Türü	Orijinal Çalışma
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Nalan Kuru Turaşlı
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input type="checkbox"/> Tezinden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezinden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum.

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih :

İmza :

