



Okulöncesi Dönemde Risk Altındaki Çocuklar: Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşleri *

Dilek Erol ¹, Özge Savaş ²

Öz

Bu araştırma okulöncesi öğretmenlerinin, risk altındaki çocuklara ilişkin görüşlerini analiz etmek ve kendi sınıflarındaki farklı risk grubundaki çocuklara ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin risk altındaki çocuk tanımları, risk altındaki çocuk gruplarına yönelik görüşleri, sınıflarında daha çok risk altındaki hangi çocuklarla karşılaştıkları ve bu çocuklarla sınıf içinde yaşadıkları zorlukları derinlemesine inceleyebilmek adına temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 10 okulöncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak temalara ayrılmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada okulöncesi öğretmenleri risk altındaki çocuğu; gelişim alanı olumsuz etkilenen, ihtiyaçları karşılanmayan ve güvensiz ortamda büyüyen çocuk olarak tanımlamışlardır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerine göre risk altındaki çocuklar; ihmal ve istismara maruz kalan, parçalanmış ve elverişsiz koşullarda büyüyen, suça sürüklenen, madde bağımlısı, mülteci, çok çocuklu ailede yetişen, sokakta yaşayan, çalışan çocuklar ve internet bağımlısı çocuklardır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenleri mesleki deneyimlerinde en çok parçalanmış (boşanma/ölüm) ailelerde yaşayan çocuklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenleri, sınıflarındaki risk altındaki çocuklarla birlikteyken karşılaştıkları sorunları, sınıf yönetiminde zorluklar, istenmeyen davranışlar ve özbakım becerilerinde eksikliklerin doğurduğu sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Okulöncesi çocuklar
Okulöncesi öğretmeni
Risk altındaki çocuklar
Dezavantajlı çocuklar
Farkındalık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.04.2021

Kabul Tarihi: 29.03.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.04.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10815

* Bu makale 7. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, dilekerol@gmail.com

² Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ozgesavas145@gmail.com

Giriş

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 39. Maddesinde, çocukların her türlü olumsuz koşullardan korunması ve gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği açıkça belirtilmiş, sözleşmeye imza atan devletler çocukları yasal olarak güvence altına alacaklarını taahhüt etmişlerdir. Buna rağmen; dünyada gelişim alanları ve bireysel güvenlikleri bakımından tehlikede olan risk altındaki çocuk sayıları her geçen gün artmaktadır (Adelman, Middleton ve Ashworth, 2003; Akpınar, 2017; Çobaner, 2015; Kahraman ve Kahraman, 2017; UNICEF, 2005; Yüksel, Adıgüzel ve Yüksel, 2015). Küresel platformda önemli çalışmaları bulunan, Save the Children (2018) kuruluşunun raporuna göre, dünya genelindeki çocukların 1 milyarı fakirlik, 240 milyonu savaş ve 575 milyon kız çocuğu cinsiyet ayrımcılığı ile karşı karşıyadır. Kısa ve uzun süreli etkiler yaratan risk altında yaşama, çocukları ihmal ve istismara daha açık hale getirebilmekte, çocukların suça eğilimlerini arttırabilmekte hatta çocuğun ölümüne bile neden olabilmektedir (Güngör, 2013; Koçtürk ve Yılmaz, 2018). Ülkemizde risk altında olma durumlarından sadece çocuğa yönelik istismar olgusuna odaklanmış olan Çocuk İstismarını Önleme Araştırma Komisyonu Raporu'na göre, 2016 yılında 1064 çocuğumuz hayatını kaybetmiştir (TBMM, 2017).

Çocuk olmak, kendisi için neyin "en iyi" olduğuna karar verme kapasitesine sahip olmamak, dışa bağımlı ve özünde risk altında olmaktır (Goldstein, 1977). Özellikle 0-6 yaş aralığı, çocuğun çevresinden gelen etkilere en açık ve savunmasız olduğu, mevcut koşullarını değiştiremediği yetişkine bağımlı olduğu dönem olarak tanımlanmaktadır (Bilir, Arı, Dönmez ve Güneysu, 1991; Kars, 1996; Koç vd., 2012). Bu dönemde çocuğa sağlanan çevresel koşulların varlığı ve niteliği çocuğun potansiyeline ulaşmasında belirleyici faktörlerdir. Toplumdaki eşitsizlikler, yoksulluk ve temel hizmetlerden yararlanamama gibi nedenler çocukları risk altında bırakırken, bu durumun etkisi sadece çocukluk çağında değil yetişkinlik döneminde de bireysel ve toplumsal sonuçlar doğurmaktadır (Pehlivan Baykara ve Acar Baykara, 2009). Çalışmalar gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki beş yaş altı iki yüz elli milyon çocuğun (%43) potansiyeline ulaşma konusunda risk altında olduğunu belirtmektedir (Black vd., 2017). 6 yaşın altındaki çocukların %41'i bir ve/veya iki risk faktörüne, %20'si üç veya daha fazla risk faktörüne maruz kalarak yaşamlarını sürdürmektedir (Robbins, Stagman ve Smith, 2012). Bu veriler ışığında en çok risk altında olan grubun 0-6 yaş dönem çocukları olduğu ve okulöncesi eğitim döneminin toplumsal eşitsizliklerin fark edilip, giderilmesinde kritik role sahip olduğu söylenebilir.

Erken çocukluk dönemini kapsayan okulöncesi eğitim; çocukların ruhsal ve fiziksel sağlıklarına olumlu katkı sunan (Schulman ve Barnett, 2005), ileride göstereceği riskli davranışları (sigara, madde kullanımı, erken hamilelik vb.) azaltan (Cunningham, Cohan, Naudeau ve McGinnis, 2008) erken müdahale çalışmalarının planlanması ve uygulanması açısından önemli bir eğitim basamağıdır (Kaytaç, 2005). Ayrıca okulöncesi eğitimin, çocukların güçlü bir başlangıç yapabilmesi, toplumsal eşitsizliklerin fark edilmesi ve giderilmesinde önemli bir yeri vardır (TEDMEM, 2017). Kaytaç (2005) 1 birimlik yatırımın 6,37-8,14 birim getiri sağladığını, Carneiro ve Heckman (2003) okulöncesi dönemde 1 dolarlık yatırımın 5,7 dolarlık getiri sağladığını, belirtmiştir. Özetle araştırmalar bu dönemde yapılan çalışmaların bireye ve dolayısıyla uzun vadede topluma önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Çocukla birlikte çalışan uzmanların (doktorlar, uzmanlar, öğretmenler vb.), çocukların ihtiyaçlarını belirleme ve yaşadığı olumsuz koşulları önlemede etkin rolleri bulunmaktadır. Resmi kurum ve kuruluşların, sivil toplum kuruluşlarının ve okulların birlikte çalışmaları risk altındaki çocukların daha az zarar görmelerini ve toplumsal yaşama daha kolay katılmalarını sağlar (Dubowitz, 2002; Dubowitz vd., 2011; Taşdelen, Turhan, Erikçi ve Özkan, 2014; Türkoğlu ve Gültekin Akduman, 2013). Yaşına uygun olmayan, tehlike ve risk içeren yaşantı sürdüren çocuklar konusu, başta tıp olmak üzere sosyal hizmetler, psikoloji, hukuk, adli tıpta tartışılırken, eğitim alanında ilk kez Capuzzi ve Gross tarafından ele alınmış, öğretmenlerin konu hakkında bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Capuzzi ve Gross, 1996; Seçer, 2018). Öğretmenlerin çocuklara yönelik riskleri fark etmesi, çocuğun en temel hakkı ve ihtiyacı olan yardımı hızlı ve koordineli almasını sağlayacaktır. Yaşamın temel basamağı olan okulöncesi dönemde çocukların günlerinin yaklaşık altı saatini okulöncesi öğretmenleri ile birlikte geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda ilgili öğretmenlerin risk grubunda bulunan çocuklara yönelik farkındalıkları önem kazanmaktadır.

Türkiye’de risk altındaki çocuklara yönelik okulöncesi dönemi kapsayan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların risk gruplarından sadece ihmal ve istismar üzerine yoğunlaştığı, diğer risk gruplarının bütünüyle ele alınmadığı görülmüştür (Acehan vd., 2013; Aslan ve Çelik, 2020; Dereobalı, Karadağ ve Sönmez, 2013; Dilsiz ve Mağden, 2015; Doğan ve Bayar, 2018; Kürklü, 2012; Tıraşçı ve Gören, 2007; Tugay, 2008; Yaşar ve Şenol, 2015; Zoroğlu vd., 2001). Oysaki risk altındaki çocuklar kavramı sadece istismar ve ihmalle sınırlı olmayıp, gelişim alanları ve bireysel güvenlikleri bakımından tehlikede olan, suç mağduru, suça sürüklenen, sokakta yaşayan ve/veya çalıştırılan, madde bağımlılığı olan, engelli, erken evlendirilen, yoksul çocuklar, eğitim alamayan, silahlı çatışmayı yaşayan ve doğal felaketlerden etkilenen çocukları da kapsamaktadır (Baydar, Küntay, Gökşen Yağmurlu ve Cemalcılar, 2010; Baykara Acar ve Gökçearslan Çiftçi, 2011; Karabağ Köse, 2019; Polat, 2001). Ayrıca alanyazında risk kategorilerini sınıflandırmada okulöncesi öğretmenlerinin farkındalık ve/veya yeterliliklerini saptayan ülkemizde yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın, alandaki boşluğun giderilmesinde katkısı olacağı, konu hakkında etkin rolü olan okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk döneminde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin risk kategorilerine ilişkin bilgilerini analiz etmek ve sınıflarındaki risk altındaki çocuklara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır.

- Okulöncesi öğretmenlerine göre erken çocuklukta risk tanımı nedir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin tanımladığı risk altındaki çocuklar kimlerdir?
- Okulöncesi öğretmenleri sınıflarında hangi risk altındaki çocuk gruplarıyla daha sık karşılaşmaktadır?
- Okulöncesi öğretmenleri sınıflarındaki risk altındaki çocuklarla en çok ne tür sorunlar yaşamaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde görülen risk altındaki çocuklara ilişkin görüşlerinin araştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin risk tanımını bilip bilmediği, risk altındaki çocukların bazı kategorilere ayrılmasına yönelik görüşleri, sınıflarında daha çok hangi risk altındaki çocuklarla karşılaştıkları ve bu çocuklarla sınıf içinde yaşadıkları zorlukları derinlemesine inceleyebilmek adına nitel araştırmanın olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar sürece odaklanan çalışmalar olduğundan ortaya çıkan anlamlar büyük önem taşımaktadır (Merriam, 2013). Nitel araştırmalar, kişilerin kendi deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve kendi deneyimlerine nasıl bir anlam yükledikleri ile ilgilenen bir yöntemdir (Merriam, 2013). Bu sebeple araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin risk gruplarına ilişkin fikirlerini derinlemesine incelemek, öğretmenlerin deneyimlerini öğrenebilmek için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri kategoriler halinde sunulmuştur. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, anket veya test gibi yöntemlerdeki sınırlılıkları ortadan kaldırdığı için esnek bir görüşme ortamı sağlamış ve verilen bilgilerin derinlemesine incelenmesine olanak tanımıştır.

Çalışmanın Varsayım ve Sınırlılıkları

Çalışma grubunu oluşturan on okulöncesi öğretmenin 4 yıllık lisans mezunu olmalarına dayanarak okulöncesi dönem hakkındaki alan bilgilerinin birbirine çok yakın olduğu varsayılmıştır.

Çalışma, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları ve on okulöncesi öğretmeni ile sınırlıdır. Veri doygunluğu sebebiyle on öğretmenle sınırlı kalan çalışmanın okulöncesi öğretmenleri geneline temsili sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı konuyu deneyimleyen bireylerden oluşmaktadır (Merriam, 2013). Bu sebeple araştırmanın katılımcılarının seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem yöntemi, araştırmaya dahil edilecek olan grubun araştırmanın problemine dair yeterli deneyim, bilgi ve çalışmanın evrenini

temsil edecek koşullar oluştuğunda tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Patton, 2014). Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştığı risk altındaki çocuklara yönelik deneyimlerini, farkındalık durumlarını ve görüşlerini belirlemek amaçlandığından, araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin seçimindeki temel ölçüt; Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde en az 5 yıl ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük en az 2 farklı okulda görev yapmış, araştırmaya gönüllü olarak katılacak okulöncesi öğretmenleri olması yönünde belirlenmiştir. Risk altındaki çocuklar genellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde görülür. Ailenin gelir düzeyi düştükçe çocuğun istismar, şiddet, ihmal başta olmak üzere gelişimleri risk altına girmektedir (Eryurt ve Koç, 2009; Hatun, 2002; Özenoğlu ve Ünal, 2015) UNICEF (2011)' e göre sosyoekonomik bakımdan yoksul kategorisinde bulunan çocukların ailede kaliteli bakım alma ve herhangi bir okulöncesi eğitim alma olasılıkları daha azdır. Bu bağlamda okulöncesi alanında hizmet veren özel kurumların ücretli olması ve genel çocuk nüfusunun erişimini zorlaştırması gerekçesi ile her sosyoekonomik seviyeden çocuğun eriştiği, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda risk altındaki çocuklarla daha çok karşılaşabileceği varsayılmıştır. Öğretmenin çocuklarla yeterli deneyime sahip olması dikkate alınmış ve en az 5 yıl deneyimli olmaları ölçütü aranmıştır. Risk altındaki çocukların aileleri daha çok sosyoekonomik açıdan dezavantajlı koşullara sahip (Lamy, 2013) olduğundan araştırmaya katılacak olan öğretmenin sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda görev yapmış olması istenmiştir. Farklı okullarda görev yapmak, farklı bölgelerde çalışmak öğretmene deneyim zenginliği sağlayacağından öğretmenin en az iki farklı okulda çalışmış olması ölçütü olarak belirlenmiştir. Veri toplama amacı ile kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına katılımcıların verdikleri yanıtlar yedinci öğretmenden sonra birbirini tekrar etmeye başlamıştır. Daha sonra üç öğretmen ile daha görüşülmüş, farklı bir bilgiyle karşılaşmamıştır. Bu noktada nitel alanda uzman bağımsız iki araştırmacının görüşleri alınarak kod ve kategori bazında değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacıların görüşlerinden hareketle ortaya çıkan kod ve kategorilerin birbirini tekrarladığı saptanmış ve veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünülerek araştırma 10 okulöncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların gizliliği esas alındığı için yapılan görüşmeler Ö1 (öğretmen 1), Ö2 (öğretmen 2)... şeklinde kodlanmıştır. Tablo 1'de çalışmaya katılan okulöncesi öğretmenlere ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Katılan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

	Frekans (f)
Cinsiyet	
Kadın	8
Erkek	2
Eğitim Durumu	
Lisans	10
Yaş	
25-30 yaş aralığı	3
31-35 yaş aralığı	4
36-40 yaş aralığı	3
Kıdem Yılı	
5-10 yıl	7
11-15 yıl	3

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmanın katılımcılarının çoğunluğunu kadın (8 kişi), mesleklerinde 5-10 yıl (7 kişi) arasında çalışan, tamamının 40 yaşın altında genç ve 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır (Merriam, 2013). Patton (2002) etkili bir görüşme gerçekleştirmek için iyi sorular sormanın önemini vurgulamaktadır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına hizmet edebilmesi için detaylı alanyazın taraması (Creena-Jennings, 2018; Cunningham vd., 2008; Dönmez, 2007; Erdil,

2010; Hindley, Ramchandani ve Jones, 2006) yapılarak oluşturulmuş, geçerliliğini sağlamak için risk altında çocuklarla çalışan iki araştırmacıdan ve nitel desende çalışan bağımsız iki araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri ile şekillenen 4 görüşme sorusu hazırlandıktan sonra soruların iç geçerliliğini artırmak, kapsam, anlaşılabilirlik ve açıklığı sağlayıp, sağlamadığını anlamak için nitel çalışma alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzmanların vermiş olduğu dönütler ışığında görüşme soruları yeniden düzenlenerek soruların son hali verilmiştir. Bu şekilde 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Çalışma öncesinde iki okulöncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmış, soruların anlaşılabilirliği denenmiş, soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenerek uygulamaya geçilmiştir.

Veri Toplama

Bu araştırma ve araştırma kapsamında kullanılan yöntemler, Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'nın 19.08.2020 tarih 2020/101 sayılı kararı gereğince etik açıdan uygun bulunmuştur. Veriler 22.08.2020/30.08.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. İkinci araştırmacı görüşme zamanını belirlemek için öğretmenlerle telefonla öngörüşme yapmış, araştırmacının amacı, etik kuralları ve gizliliği hakkında bilgi vermiş, öğretmenlerin uygun olan zamanı belirlenmiş, görüşmelerin kayıt altına alınıp alınamayacağı sorulmuştur. Görüşmeler COVID-19 salgını sebebiyle çevrimiçi Zoom programı aracılığıyla öğretmenlerin belirlediği gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler Zoom üzerinden yapılan görüntülü görüşme kaydı için onay vermemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin izni ile görüşmelerin sadece ses kaydı alınmıştır. Görüşme başladığında ikinci araştırmacı araştırmacının amacını ve görüşme soru sayısını tekrar belirtmiştir. 4 soru her okulöncesi öğretmenine aynı sıra ile sorulmuştur. Öğretmenlerin sorular dışında deneyimlerini, düşüncelerini anlatmasına fırsat verilmiş, öğretmenlere rahat güvenli bir ortam sağlanmaya özen gösterilmiştir. Zoom programı üzerinden yapılan online görüşmeler her bir öğretmen ile araştırmacılar arasında ayrı ayrı yapılarak öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 20 ile 40 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği 3 adımlı içerik analizi basamakları kullanılmıştır.

1. İkinci araştırmacı tarafından çevrimiçi olarak yapılan görüşmelerde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtları içeren ses kayıtlarının dökümü alınmış ve araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunmuştur. Nitel çalışmalarda katılımcıların görüşlerinin yeterli düzeyde ortaya konulup konulmadığı katılımcılar tarafından onaylanabilir (Ersoy, 2016). Bu sebeple çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için ortaya çıkan döküm ayrıca her bir katılımcı ile paylaşılmış, görüşleri teyit edilmiştir.
2. İçerik analizinde veriler kodlanır, bu kodlardan kategorilere ulaşarak kategoriler düzenlenir (Corbin ve Strauss, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu aşamada araştırmacılar, katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlarda kullandıkları kavramların benzerlik ve farklılıklarına göre analiz ederek daha genel kavramlara ve ilişkilere ulaşmışlardır. Yanıtlardan kodlar, kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kod ve kategoriler nitel çalışmalar yürüten bağımsız iki araştırmacıyla paylaşılmış ve bağımsız araştırmacılar arasında tutarlılık sağlandığı görülmüştür. Bulgular sunulurken verileri görselleştirilerek daha anlaşılır hale getirmek için "kelime bulutu" tekniğinden yararlanılmıştır. Kelime bulutu tekniği, içerik analizlerini görselleştirmekte ve okuyucuya hızlı bir bilgilendirme sağlamaktadır (Fronza, Janes, Sillitti, Succi ve Trebeschi, 2013).
3. Daha sonra araştırmacılar verileri açıklayabilecekleri bağlantılara ve kavramlara ulaşmayı sağlayacak olan temaları ortaya çıkarmak için içerik analizi yapmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerini tam anlamıyla yansıtabilmek için doğrudan alıntılar verilmiştir. Ardından araştırmacılar, bulguları ilgili alan yazın doğrultusunda tartışarak çalışmayı raporlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun şekilde oluşturulan temalar altında ele alınmıştır.

Okulöncesi Öğretmenlerine Göre Risk Altındaki Çocuk Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okulöncesi öğretmenlerine göre erken çocuklukta risk tanımı nedir?” alt probleminin ilişkin katılımcılara “Birkaç cümle ile erken çocukluk döneminde riskin ne olduğunu tanımlayacak olsanız ne söylemek istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar kelime bulutu olarak Şekil 1.’de verilmiştir.



Şekil 1. Risk Altındaki Çocuk Tanımı

Şekil 1.’de görüldüğü gibi çalışmada katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda 3 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; gelişim alanları olumsuz etkilenen çocuk (Ö2, Ö5, Ö10), ihtiyaçları karşılanmayan çocuk (Ö1, Ö3, Ö9) ve güvensiz ortamda büyüyen çocuk (Ö4, Ö6, Ö7, Ö8) şeklindedir.

Güvensiz ortamda büyüyen çocuk

Katılımcılardan dördü erken çocuklukta risk tanımını çocuğun içinde büyüdüğü çevrenin yeteri kadar güvenilir olmaması durumu veya çocukların güvensiz ortamlarda büyüme durumu şeklinde tanımlamışlardır. Bu alt temaya ilişkin bazı görüşler ise şu şekildedir;

Ö7: Çocukların içinde buldukları ve büyüdükleri ortamın hiçbir anlamda güvenilir olmaması durumudur.

Ö8: Çocuğun bulunduğu ortamda zarar görebileceği her türlü durum, hareket ve anlayış biçimi riski tanımlar.

Okulöncesi öğretmenlerinden dördünün yanıtına göre; çocuğun çevresinin güvensiz olması risk olarak tanımlanmaktadır.

Gelişim alanları olumsuz etkilenen çocuk

Araştırmaya dâhil edilen okulöncesi öğretmenlerinden üçü risk tanımı için gelişim alanlarının olumsuz etkilenmesi, bu alanların farklı sebepler dolayısıyla sekteye uğraması gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı görüşler ise şu şekildedir;

Ö2: Erken çocukluk döneminde bulunan çocukların gelişimlerini (tüm gelişim alanları buna dâhil) olumsuz etkileyebilecek ya da sekteye uğratabilecek her türlü durum risk tanımını ifade eder.

Ö10: Bence risk tanımı, çocuğun fiziksel, zihinsel veya duygusal gelişim alanı anlamında olumsuz etkilenebileceği her türlü durumdur.

Okulöncesi öğretmenlerinden üçünün yanıtına göre; çocukların gelişimlerini olumsuz etkileyen ya da olumsuz etkileme potansiyeline sahip durumlar risk olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla gelişim alanlarının olumsuz etkilenmesi çocuk için risk faktörünü ortaya çıkarmakta; bu anlamda katılımcılardan üçünün verdiği yanıtına göre gelişimi olumsuz etkilenen çocuk risk altındaki çocuklar ana teması altında yer alan bir alt tema olarak görülmektedir.

İhtiyaçları karşılanmayan çocuk

Okulöncesi öğretmenlerinden oluşan katılımcılardan üçü risk tanımı için çocukların ihtiyaçlarının karşılanmaması şeklinde belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir;

Ö1: Okulöncesi dönemde çocuğun ihtiyaçlarının ebeveynler veya çevresindeki diğer yetişkinler tarafından tam olarak karşılanmaması durumunda ortaya çıkan her türlü durum risk tanımına girebilir.

Ö9: Yaşamak için genel ihtiyaçları karşılanmayan çocukların her biri risk tanımına karşılık gelir.

Okulöncesi öğretmenlerinden üçünün yanıtına göre; çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaması risk olarak tanımlanmaktadır. İhtiyacı karşılanmayan çocuk, katılımcıların üçünün yanıtına göre risk grubunda yer almaktadır. Katılımcıların yanıtlarına göre söz konusu çocuklar risk altındaki çocuklar ana teması altında yer alan bir alt tema olarak görülmektedir.

Özetle okulöncesi öğretmenleri riski; çocukların güvensiz ortamda olması, ihtiyaçlarının karşılanmaması ve gelişim alanlarının olumsuz etkilenmesi olarak belirtmektedirler.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Tanımladığı Risk Altındaki Çocuk Gruplarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Okulöncesi öğretmenlerinin tanımladığı risk altındaki çocuklar kimlerdir?" alt problemine yönelik katılımcılara "Erken çocukluk döneminde çeşitli risk durumlarını risk grupları altında inceliyoruz. Siz bu risk gruplarını sınırlandırarak olsanız nasıl kategoriler oluşturursunuz? Aklınıza gelen risk gruplarını paylaşır mısınız?" soruları yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda elde edilen analizlerden toplamda 10 alt tema (kategori) oluşmuş olup kelime bulutu olarak Şekil 2.'de belirtilmiştir.



Şekil 2. Risk Grupları

Şekil 2'ye göre okulöncesi öğretmenleri risk gruplarını ihmal veya istismara maruz kalan çocuklar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10), parçalanmış (boşanma/ölüm) ailede büyüyen çocuklar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10), elverişsiz koşullarda yetişen çocuklar (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10), suça bulaşmış çocuklar (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10), madde bağımlısı olan çocuklar (Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9), mülteci çocuklar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10), çok çocuklu ailelerde yetişen çocuklar (Ö2, Ö4, Ö8, Ö10), çocuk işçiler, sokakta yaşayan çocuklar (Ö1, Ö3, Ö7, Ö10), internet bağımlısı olan çocuklar (Ö6, Ö7, Ö9) belirtmiştir.

Katılımcıların bazı ifadeleri çalışma grubunda bulunan diğer öğretmenlerden farklılık göstermektedir. Bu ifadeler ise şu şekildedir:

Ö1: Aslında bu soruya birçok yanıt verilebilir. Çünkü ciddi anlamda çok fazla risk grubu olduğunu düşünüyorum. Örnek olarak anne ya da babası ölmüş olan çocuklar, anne- babası boşanan çocuklar, ihmal veya istismara maruz bırakılan çocuklar, çocuk işçiler, mülteci çocuklar, madde bağımlısı olan çocukları verebilirim.

Ö2: Risk tanımının çok fazla kolu olduğunu düşünüyorum ama genel anlamda belirli çatılar altında toplanıyorlar bence. Mesela çocuklarda oluşturduğu etkinin derecesine ve etkilendiği gelişim alanına göre bakabiliriz. Çocuk istismarı, çok çocuklu aile yapıları ya da boşanmış anne-babanın çocukları, mülteci çocuklar bu duruma örnek olarak verilebilir.

Ö3: Aklıma ilk gelenler kendi okulumda ve diğer meslektaşlarımın sınıflarında da gördüğüm mülteci, sığınmacı çocuklar. Bunların yanı sıra herhangi bir açıdan ihmal ve istismara maruz kalan çocuklar, sokak çocukları, çocuk işçiler ve herhangi bir sebeple suç işlemiş çocukların da risk grubunda olduklarını düşünüyorum.

Ö9: Erken çocukluk döneminde birden fazla risk grubu olduğunu düşünüyorum. Açıkçası bu durumu kategorilere ayırmak biraz zor ama genel anlamda yoksul ailede büyüyen çocuklar, ihmal veya istismar edilmiş çocuklar, anne- babası ölmüş ya da boşanmış çocuklar, madde bağımlısı olan çocuklar olabilir. Fakat en az bu kategoriler kadar önemli olduğunu düşündüğüm bir unsur daha var. O da günümüzde oldukça yaygın olduğunu düşündüğüm internet bağımlısı çocuklar.

Okulöncesi öğretmenleri risk altındaki çocuk gruplarının oldukça fazla olduğunu belirtmiş, çocuğun ihmal ve istismarı, parçalanmış ailede büyüyen çocuklar, elverişsiz ortamlarda büyüyen çocuklar, suça bulaşmış çocuklar ve madde bağımlısı çocukları vurgulamışlardır.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Sık Karşılaştıkları Risk Altındaki Çocuk Gruplarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okulöncesi öğretmenleri sınıflarında hangi risk altındaki çocuk gruplarıyla daha sık karşılaşmaktadır?” alt problemine ilişkin katılımcılara “Peki bu saydığınız risk gruplarına kendi sınıfınızda tecrübe ettiğiniz durumlardan örnekler verebilir misiniz? Ne kadar öğrenci hangi risk grubunda bulunuyor biraz açıklamanız mümkün mü?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda farklı alt temalar oluşmuştur. Bu araştırma sorusuna ilişkin toplamda 6 tane alt tema oluşmuştur. Bu temalar kelime bulutu olarak Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Risk Grupları

Şekil 3’e göre araştırmaya katılan öğretmenler en çok parçalanmış (boşanma/ölüm) ailelerde yaşayan (Ö1, Ö2, Ö7, Ö6, Ö8), yeterli sevgi görmeyen (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7), mülteci (Ö3, Ö4, Ö6, Ö8), çok çocuklu ailelerde büyüyen (Ö6, Ö7, Ö10) ve internet bağımlısı olan çocuklar (Ö6, Ö7, Ö9) ile karşılaşmıştır.

Katılımcılardan gelen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Ö2: Sınıfımda bir öğrencimin anne ve babası boşanmıştı. Bu öğrencim sosyal anlamda içe kapanık bir çocuk olmaya başladı ve genel itibarıyla sınıf içerisinde durumunu da etkiliyordu. Resimlerinde daha çok bu durumu gözlemleyebiliyordum. Çizimlerinde aile bireylerinden bir tanesinin mutlaka eksik çiziyordu hatta daha çok annesini çiziyordu diyebilirim. Yine sınıfımda bir öğrencim de maalesef annesini küçük yaşta kaybetmişti. Bu öğrencim de maalesef küçük yaşta ölüm gibi bir gerçeğe yüzleşmiş olmanın etkileri oldukça fazla görülebiliyordu.

Ö3: Ben sınıfımda 7 yıl boyunca saydığım risk gruplarına çok aleni bir şekilde denk gelmedim. Fakat diğer öğretmen arkadaşlarımla sınıflarında Suriye ve Afganistan'dan gelen mülteci çocuklar mevcut.

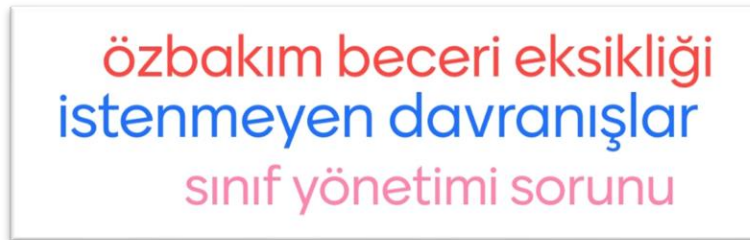
Ö9: Evet, tabii ki. Anne- babası ayrı olan bir tane öğrencim var. Bu öğrencim hem çok asi hem de her şeyi içinde yaşayan bir çocuk ve yaptığı resimlerde hiçbir zaman baba faktörünü kullanmıyor. Dayısını, dedesini, yengesini, halasını herkesi çiziyor ama babayı çizmiyor. Serbest zamanda arkadaşları ile oyun oynarken onları izlediğimde olmasını istediği şeyleri oluyormuş gibi her seferinde arkadaşlarına anlatıyor. Bu öğrencimin yanı sıra benim için en büyük risklerden bir tanesi internet bağımlılığı... Sınıfımda da bu risk grubuna dâhil olan öğrenci sayısı çok fazla. İster yoksul olsun, ister zengin olsun, ister anne- baba ayrı ya da herhangi birini kaybetmiş olsun ya da çok mutlu bir ailede yaşıyor olsun. Günümüzde internetin ulaşılabilirliği çok fazla ve kolay olduğu için maalesef çocuklar için en büyük risk internet bağımlılığı olmuş oluyor.

Ö10: Benim öğrencilerimin büyük çoğunluğu çok çocuklu aile ortamında büyüyor. Bunun en net gözlemlenen olumsuz etkisi de ihmal edilmeleri. Zaten sevgi yönünden çok eksik büyüyorlar bunun yanında fiziksel ihtiyaçları da tam olarak karşılanmıyor. En basit örneği çocuğun okuldan alınması gereken saatlerde aileler çocuğun evdeki yokluğunu bile fark etmiyor. Çok fazla çocuğu olduğu için onların bireysel farklılıklarından ve iç dünyalarından maalesef haberdar değiller.

Okulöncesi öğretmenleri sınıflarında daha çok parçalanmış veya geniş aile türüne sahip ve duygusal yönden ihmal ve istismara uğrayan çocuklarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Risk Altındaki Çocuk Gruplarıyla Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Okulöncesi öğretmenleri sınıflarında hangi risk altındaki çocuk gruplarıyla daha sık karşılaşmaktadır?" alt problemine ilişkin katılımcılara "Farz edelim ki sınıfınızda bir ya da birden fazla risk grubuna dahil olan çocuk var. Sizce böyle bir durumda sınıf içerisinde hangi alanlarda sıkıntı yaşayabilirsiniz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcılardan gelen yanıtlar doğrultusunda farklı alt temalar oluşmuştur. Oluşan alt temalar kelime bulutu olarak Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Risk Altındaki Çocuklarla Karşılaştıkları Sorunlar

Şekil 4'te görüldüğü gibi katılımcılar sınıflarındaki risk altındaki çocuklarla en çok sınıf yönetiminde zorluk (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10), çocuklarda istenmeyen davranışların görülmesi (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10) ve çocukların öz bakım becerilerinde eksiklik (Ö2, Ö4, Ö5, Ö10) olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf yönetiminde zorluk yaşanması

Katılımcıların dördü sınıf ortamında bir ya da birden fazla risk grubuna dâhil olan çocuk olması durumunda sınıf yönetiminde sıkıntı yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Ö1: *Örneğin aile katılım etkinliklerinde zorlanılabilir. Annesi ve babası olmayan çocuk varsa bu durum onu sarsabilir. Ailesi tarafından ihmal veya istismara uğrayan bir çocuk varsa okulda arkadaşlarına karşı istenmeyen davranışlarda bulunabilir. Sınıf yönetimi konusunda zorlanabilirim.*

Ö3: *Bu risk gruplarından bir tanesinin mülteci çocuklar olduğunu varsayarsam en çok iletişim kurma konusunda sıkıntı yaşadım. Çünkü dillerine hâkim değiliz. Aileler ve çocuklarla bu açıdan büyük sıkıntı yaşadım zaten sınıfta mülteci çocuk olan meslektaşlarım da yaşıyor. Çocukları etkinliklere dâhil etme konusunda da sıkıntı yaşadım. Çünkü eğer istismara uğramış bir çocuk varsa içine kapanık, asosyal olabiliyor. Tüm bunların sonucu sınıf yönetimi konusunda da sıkıntı yaşadım diye düşünüyorum.*

Ö9: *Risk gruplarından internet bağımlılığı birçok çocukta karşılaştığımız bir sorun maalesef. Televizyon veya bilgisayar radyasyonuna maruz kalan öğrenci diğer arkadaşlarına göre algılamada biraz daha güçlük çeker. Bu da derste öğretmenin birkaç defa anlatmasına sebep olur. Bu durum da ders akışını etkiler.*

Ö6: *Sınıf ortamında birden fazla risk grubuna dâhil olan öğrencinin bulunması çocukların aralarındaki etkileşimi ve adaptasyonu sağlamalarını zorlaştırır. Dolayısıyla çocukların da dikkat süreleri kısıllacaktır. Bu süreçte öğretmenin risk gruplarında bulunan çocuklar ile birebir ilgilenmesi veya çalışmalar yapması gerekebilir. Bu durumun da olağan ders akışını aksatacağı diye düşünüyorum.*

Okulöncesi öğretmenleri risk altındaki çocuk grupları ile çalışırken istenmeyen davranışların görülmesinin ve mülteci çocuklarla yaşanan dil problemlerinin, çocuklar arası olumsuz etkileşimin sınıf yönetiminde olumsuz etkilere yol açacağını belirtmektedir.

İstenmeyen davranışların oluşması

Katılımcıların altısı sınıflarında bir ya da birden fazla risk grubuna dâhil olan öğrenci olması durumunda çocuklarda istenmeyen davranışlar, argo konuşmalar ya da saldırgan davranışlar oluşabileceğini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

Ö9: *Mesela anne-babası ayrı olan risk grubunda bir öğrencim var sınıfta. Benim her sınıftan çıkışında yani otoritenin her uzaklaştığı alanda arkadaşlarına zarar vermek isteyebiliyor. Sınıfta bu davranışın yoğunlukta olması epey zor olurdu diye düşünüyorum.*

Ö5: *Sınıf ortamında çocuklar bazen kendilerini tek ve biricik olarak görebiliyorlar. Bazen şiddet içeren saldırgan davranışlarda bulunabiliyor. Biz tabi ki bu tarz durumlarda çocuğun destek alması yönünde bir anlayış benimsiyoruz fakat aile de her zaman bu durumu kabullenemeyebiliyor. Böyle zamanlarda öğretmenin de işi epey zorlaşmış oluyor.*

Okulöncesi öğretmenlerinden altısı, risk altındaki çocukların sınıfta şiddete ve istenmeyen davranışlara yöneldiğini belirtmektedir.

Öz bakım becerilerinde eksiklik görülmesi

Katılımcıların dördü sınıflarında bulunan çocuklardan bir ya da birden fazlasının herhangi bir risk grubuna dâhil olması durumunda çocuklarda öz bakım becerilerinde eksiklikler karşılaşılabilecekleri yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılardan bazılarının vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Ö10: *Sınıfı, eğitimi her anlamda olumsuz etkiler böyle bir durum bence. İlgisiz ve bilinçsiz aile ortamından gelen çocuklara önce genel sosyal kuralları, temel öz bakım becerilerini öğretmek gerekebilir. Bunları ailesinden öğrenmiş olanlar karmaşa yaşıyor, hangi davranışın doğru*

olduğu konusunda sorgulama yapıyor. Risk grubundaki çocuklar sınıf ortamına uyum sağladıktan sonra ise bu sefer sevgi ihtiyacı ortaya çıkıyor. Ailelerde görmedikleri sevgiyi öğretmenlerden görünce paylaşamama ve kıskançlık durumları yaşıyor. Daha önceki soruda söylediğim gibi okulda unutulmuş çocuklar hırçınlaşıyor, arkadaşlarının yanında kendilerini değersiz hissediyorlar.

Ö2: Aynı sınıf ortamında birden fazla risk grubunda bulunan çocuğun olması sınıf atmosferini kesinlikle etkileyecektir. Çocukların birçok gelişim alanına etki eder ama büyük ölçüde sosyal-duygusal ve öz bakım becerileri alanlarını etkileyeceğini düşünüyorum.

Okulöncesi öğretmenleri risk altındaki çocukların ailelerinin ilgisiz ve/veya bilinçsiz olmasının çocuklara yeterli öz bakım beceri deneyimi kazanmasında engel olduğunu belirtmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma okulöncesi öğretmenlerinin risk altındaki çocuklara ilişkin görüşlerini analiz etmek ve sınıflarındaki farklı risk grubundaki çocuklara ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışma ile okulöncesi öğretmenlerine göre risk altındaki çocuk tanımı, risk altındaki çocuk grupları incelenmiş olup, okulöncesi öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı risk altındaki çocuk grupları ve bu gruplarla çalışmanın sınıflarında yarattığı sorunlar ortaya çıkarılmıştır.

Erken çocukluk eğitimi özellikle dezavantajlı/risk altındaki çocuklar için oldukça önemli bir eğitim basamağıdır (Heckman, 2017). Çünkü okulöncesi eğitim kurumu, çocukların risklere en açık olduğu dönemde, beslenmeleri (Shor, 2011); okula hazırlık (Bell, Bayliss, Glauert ve Ohan, 2018) ve benzeri olumsuzlukları tespit eden, dengeleyen ve ortadan kaldıran bir ortam yaratmaktadır (Gilligan, 2000). Yaşamın ilk yıllarında yaşanan kötü muamelenin, sonraki yaşlarda yaşanandan daha kötü sonuçları bulunduğundan (Ayoub vd., 2006; Dunn, McLaughlin, Slopen, Rosand ve Smoller, 2013; Manly, Kim, Rogosch ve Cicchetti, 2001) okulöncesi dönemde bu sorunların tespit edilebilmesi önemlidir. Ayrıca okulöncesi dönemde tespit edilemeyen okula uyum, sosyalleşme problemleri, olumsuz akran iletişimi gibi sorunlar, okul ortamının devam eden zorluklarının yanında daha da karmaşık hale gelebilmektedir (Bell vd., 2018). Araştırma sonucuna göre okulöncesi öğretmenleri risk altındaki çocuğu; gelişim alanı olumsuz etkilenen, ihtiyaçları karşılanmayan ve güvensiz ortamda büyüyen çocuk olarak tanımlamıştır. Alanyazında da risk kavramı benzer şekilde; kişinin kendisi ve çevresi için zarar verici durumların belirli bir zaman dilimi içinde oluşma ihtimali (Ögel, 2007, 2014), çocuğun sosyal ve psikolojik gelişimini engelleyen, yaşına uygun olmayan yaşantı sürmesine neden olan etkenler (Seçer, 2018), çocuğun gelişimini tehlikeye atan biyolojik ve psiko sosyal ve psikolojik tehlikeler ile çocuğun iyilik halinin tehdidi olarak (Walker vd., 2007) tanımlanmaktadır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin risk altındaki çocuk kavramının tanımlayabildikleri görülmektedir.

Katılımcılara göre risk altındaki çocuklar; ihmal ve istismara maruz kalan, parçalanmış ve elverişsiz koşullarda büyüyen, suça bulaşmış, madde bağımlısı, mülteci, çok çocuklu ailede yetişen, sokak çocukları, çalışan çocuklar ve internet bağımlısı çocuklardır. Risk altındaki çocuklar homojen bir grup değildir: cinsiyet, dil, din, etnik köken, özel eğitim ihtiyaçları ve engellilik durumu, ailede riskli durum geçmişi ve coğrafya dâhil olmak üzere birçok faktöre göre değişmektedir (Creena-Jennings, 2018). Bir başka deyişle çocuklar farklı nedenlerle risk altında olabilmekte; yoksulluk, mülteci olmak, anne-baba ayrılığı ya da ölümü nedeniyle tek ebeveyn ile yaşamak gibi koşullar çocukları farklı şekilde risk altına alabilmektedir (Richardson, Vafa ve Litton, 2017). Gelişimi, hayatı, eğitimi gibi temel hakları risk altında olan çocukların yetkin bir şekilde belirlenmesi, karmaşık ve zorlu olsa da güvenli ve etkin uygulamanın en önemli basamağıdır (Hindley vd., 2006). Çocukluk yaşantılarının yetişkinlik dönemindeki sağlık problemleri ve halk sağlığı üzerindeki uzun dönemli etkileri bulunmaktadır. Felitti, Anda ve Nordenberg'in (1998) yürüttüğü çalışmada fiziksel, cinsel, duygusal istismar, madde bağımlılığı, mental rahatsızlıklar, aile içi şiddet, hapis anne-baba boşanma ve ayrılma, evsel işlev bozukluğunun çocuğun gelişiminde risk yarattığı belirtilmiştir. Dolayısıyla anne-babaların kendi anne babasıyla güvensiz/çatışmalı bağlanma durumu, anne-babalar arasında çatışmanın olması, solo anne/baba olma, eşlerinden boşanmış/ayrılmış olması, psikolojik problemleri, madde kullanımı, ailede

yaşanan sosyal izolasyon ve sosyal desteğin yetersiz olması, çocuğun yaşı, cinsiyeti, istenmeyen çocuk olma durumu, ailedeki çocuk sayısının fazla olması, çocuğun kronik bir hastalığının olması ve doğumdan sonra anneden ayrı kalması gibi durumlar çocuklar için belli başlı risk durumlarıdır (Polat, 2001). Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin de belirttiği gibi çalışmalar; sokakta yaşayan ve çalışan (Atauz, 1998), internet bağımlısı (Tarı Cömert, 2007), çok çocuklu ailede yaşayan (Dönmez, 2007), göç eden (İçağasıoğlu Çoban, 2011), aile içi iletişimi eksik olan (Erdil, 2010); parçalanmış, geniş veya çekirdek aile yapısına sahip olan (Baykara Acar ve Gökçearslan Çiftçi, 2011; Karabağ Köse, 2019), sosyoekonomik düzeyi düşük olan (Baydar vd., 2010), suça sürüklenen ya da suç mağduru olan (Kartal, 2008) çocukların potansiyellerine ulaşmasında engel olan, risk altındaki çocuk grupları olarak tanımlanmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü, sağlığı; yalnızca hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik hali olarak tanımlamıştır (Baker, 2003). Bu tanımdan hareketle çocukların tam bir iyilik halinde olabilmesi için çocuklar açısından risk oluşturan faktörlerin tespit edilerek, ilgili koruyucu önleyici tedbirlerin alınabilmesine olanak sağlayacak çalışmaların yapılması gerekmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenler, meslek yaşantıları boyunca en çok parçalanmış (boşanma/ölüm) ailelerde yaşayan çocuklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde kente göç, nüfus artışı, gelir dağılımı eşitsizliği; toplumu ve özünde aile yapısını etkilemektedir. Her geçen gün zorlaşan koşullar ve geçim sıkıntısı bireysel sıkıntıları doğurduğu gibi eşler arası ilişkileri de etkilemekte ve boşanma oranlarında artışlar gözlenmektedir. TÜİK, 2013 yılında nüfusun %8,2'sinin parçalanmış ailelerden ve solo anne/babalardan oluştuğunu belirtirken, 2019 yılında bu oran %9,2'ye yükselmekte ve toplumsal olarak solo anne/babalık kavramı her geçen gün artış gösterdiği görülmektedir (Anadolu Ajansı, 2020; Öztop vd., 2018). Ailelerin dağılması çocuklar üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmektedir (Arslan, 2015). Fakat parçalanmış aile sayıları artmasına rağmen bu durumun tek başına çocuğu risk altına almadığı, ayrılma ve boşanma sürecinin nasıl yürütüldüğünün etkili olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Lampel, 1996; Türkarşan, 2007). Çalışma grubundaki öğretmenler sınıflarındaki çocukların çok çocuklu ailelerden geldiğini ve duygusal istismar ve ihmal gören çocuklar olduklarını belirtmişlerdir. Duygusal istismar ve ihmal diğer istismar türlerini bir şemsiye gibi içinde barındıran; yetişkin tarafından gerçekleştirilen çocuğu aşağılamak, suçlamak, başkalarıyla kıyaslamak, reddetmek, küçük düşürmek, tehdit etmek, tek başına bırakmak, yıldırmak, kendi çıkarına kullanmak, çocukla alay etmek, çocuğa vaktinden önce yetişkin rolü vermek, baskı yapmak, hakaret etmek, lakap takmak, bağırarak ve çocuğun fikrini sormamak gibi davranışları içermektedir (Çakmak, 2018; Demirkapı, 2013; Kepenekçi, 2001; Polat, 2001; Şanyüz, 2009). Ülkemizde UNICEF ile ortak olarak yürütülen "Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması" çalışmasında 7-18 yaşları arasındaki çocukların, 2008 yılında duygusal istismara uğrama sıklığı %49 iken, 2010 yılında %51 olarak değişmiştir (UNICEF, 2008 , 2010). Bir başka deyişle iki araştırma sonucuna göre, duygusal istismara uğrayan çocukların sayısında artış olduğu, her iki çocuktan birinin duygusal istismara maruz kaldığı gözlenmektedir. Katılımcılar sınıflarında günümüzün önemli sorunu olan internet bağımlısı çocuklar olduğunu da belirtmişlerdir. Araştırmalar okulöncesi dönem çocuklarının her geçen gün daha fazla ekran başında olduğunu ve çevrimiçi oyunlar oynadığını belirtmektedir (Kabali vd., 2015; Konca, 2014; Shields ve Behrman, 2000; Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş, 2014). Okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yoğun olarak karşılaştığı bir diğer risk grubu mülteci çocuklardır. Mülteci çocuk sayılarında özellikle son yıllarda ülkelerinde yaşadıkları çatışmalar ve savaşlar nedeniyle artışlar görülmektedir (Angel, Hjern ve Ingleby, 2001). Ülkemize özellikle 2012 yılından itibaren Suriye ve sınır ülkelerinden gelen, yoğun mülteci girişi olmuştur (Şimşek, 2018). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017)'nin verilerine göre Türkiye'de 3,5 milyon Suriyeli mülteci yaşamaktadır. Söz konusu mülteciler, yaşadıkları travmaları, ekonomik yoksunluğu, sağlık problemlerini ve eğitim ihtiyaçlarını da beraberinde getirmekte ve çocukların yaşadıkları olaylar çocuklar üzerinde ciddi etkiler bırakmaktadır (Mercan Uzun ve Bütün, 2016). Alan yazında göç eden bireylerin bağlanma, uyum sorunları, kaygı, madde kötüye kullanımı gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Warfa, Bhui, Craig, Curtis ve Mohamud, 2005). Mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenlerle yapılan bir çalışmada, öğretmenler çocukların eğitimine engel olan faktörleri dil

problemlerinden sonra, kendilerine yeterince destek verilmemesi ve çocuğun eğitime karşı isteksiz olması şeklinde sıralamaktadır. Çocuğun eğitime karşı isteksiz olmasının dil probleminden dolayı kendisini ifade edememesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Kardeş ve Akman, 2018).

Olumsuz çocuk deneyimlerinin ortaya çıkmasının önlenmesi, risk altındaki çocuklara erken müdahale çalışmalarının yapılması, yetişkin sağlığı ve halk sağlığı açısından hem insani hem daha az ekonomik yatırım gerektiren bir durumdur (Felitti vd., 1998). Katılımcılar sınıflarındaki risk altındaki çocuklarla en çok sınıf yönetiminde sorun yaşadıklarını, çocuklarda istenmeyen davranışların yoğun olduğu ve öz bakım becerilerinde eksiklik olduğunu belirtmiştir. Çocuğun içinde bulunduğu olumsuz koşullar (Holland, Holland ve Gimpel, 2003), ailenin sahip olduğu düşük sosyo ekonomik düzey (Seven, 2007), aile bireylerinin arasındaki ilişki ve aile bireylerinin gün içerisinde kurdukları iletişimin sıklığının sayısı (Ellis, 1988), yoksulluk (Gülay ve Akman, 2009; Hatun, Etiler ve Gönüllü, 2003) istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bir başka deyişle ailenin sahip olduğu olumsuz koşullar çocuk-anne-baba etkileşimini etkilemekte böylece risk altındaki çocuklar yeterli anne-baba desteği alamamakta ve istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir. Özellikle yanlış iletişim, tekrarlanan istenmeyen davranışa önceden verilen tepki ya da tepkisizlik, çocuğun gelişim düzeyine uygun olmayan beklentiler, stres ve güvensizlik istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir (Ataman, 2003). Çocuğun aile üyelerinde kayıp yaşamayı, boşanma, ihmal ve istismarı, ailede çocuğun duygularını ifade etmesine izin verilmemesi, aile içi iletişimsizlik gibi risk durumları gerçekleştiğinde çocuğu olumsuz etkilemekte ve istenmeyen davranışlara yöneltebilmektedir (Erdoğan, 2008; Yükselen, 2013). Sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar, sınıf atmosferini olumsuz etkilemekte hem çocuklar hem de öğretmenler için önemli sorunlardan biri olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2019). Özbakım becerileri, çocuğun yemek yeme, giyinme, kişisel bakım gibi temel ihtiyaçlarını kendi başına yapabilme becerisidir. Bu becerilerin geliştirilmesinde anne-babaların önemli görevleri bulunmaktadır. Evde yeterince desteklenmeyen çocukların özbakım becerilerinde sorun yaşadığı gözlemlenmektedir (Dinçer, Demiriz ve Ergül, 2017). Çocukların kendi başına yemek yeme (Bekem, Öztürk, Arslan ve Büyükgebiz, 2003), giyinme-soyunma (Goldstein, 2006), tuvalet ve temizlik alışkanlıkları (Oktay, 2004) olumlu anne-babaların tutumları ve çocuğun bolca tekrar yapmasına fırsat verilerek gerçekleşebilir. Dolayısıyla ailelerinden yeterli ilgi ve eğitim almayan ve özbakım becerilerine sahip olmayan çocuklar, yardımcı personel olmayan kalabalık okulöncesi eğitim sınıflarında öğretmeni sınıf yönetimi açısından zorlamaktadır (Ekinci ve Bozan, 2019).

Sonuç olarak bu araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenleri; (1) risk altındaki çocuklar kavramını tanımlayabilmekte; (2) risk altındaki çocuk gruplarını; ihmal ve istismar edilmiş çocuklar, parçalanmış ailede, elverişsiz ortamlarda büyüyen çocuklar, suça bulaşmış çocuklar ve madde bağımlısı çocuklar olduğunu belirtmekte; (3) sınıflarında daha çok parçalanmış veya geniş aile türüne sahip ve duygusal yönden ihmal ve istismara uğrayan çocuklarla karşılaştıklarını ifade etmekte, (4) risk altındaki çocuklarla sınıf yönetiminde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında, her geçen gün risk altındaki çocuk sayısının arttığı göz önünde bulundurularak, okulöncesi öğretmenlerinin farklı risk gruplarını tanılama ve ilgili sosyal kurumlara yönlendirmeleri konusunda bilgilendirilmeleri gereklidir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü okulöncesi öğretmenleri ile yakın temasta bulunup, sınıflarında risk grubunda yer alan çocuklara yönelik yapılabilecek tanılama, yönlendirme ve destek hizmetlerini daha hızlı ve etkin bir şekilde sunabilir. Okulöncesi öğretmenleri ailelere yönelik aile içi ilişkiler, iletişim, çocuk ve medya kullanımı üzerine bilgilendirmede bulunabilir. Okulöncesi öğretmenleri sınıflarında olan risk altındaki çocuklarla yaşadığı sorunlara yönelik, sosyal hizmet uzmanları, Rehberlik Araştırma Merkezleri ve sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışmalar yürütebilir, destek birimleri oluşturabilir. Okulöncesi öğretmenlerinin risk altındaki çocuklarla karşılaşma durumları daha büyük örneklerle incelenebilir. MEB bünyesinden bakıldığında ise okul öncesi öğretmenlerine risk faktörlerine ve risk gruplarına ilişkin bilgilendirme seminerleri verilebilir. Araştırma bulgularından hareketle Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında risk grubunda bulunan çocukları daha kolay saptamak adına çocukların risk altında olma durumlarına tespit edebileceği

göstergeler oluşturabilir. Göstergelerle tespit edilecek risk altındaki çocukların sınıflara dağılımında sınıf başına düşen risk altındaki çocuk sayısı belirlenebilir. Böylece okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki risk altındaki çocuklarla yaşadıkları sınıf yönetimi sorununa çözüm oluşturulabilir. Ayrıca göstergelerde çıkan sonuçların Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile paylaşılması istenebilir. Risk altındaki çocuklara sistematik ve hızlı bir şekilde ulaşarak kurumlar arası iş birliği ile çocukların mevcut durumları iyileştirilebilir. Öğretmenlerin sahada karşılaştıkları risk gruplarına ilişkin geri dönüt değerlendirmeleri yapılarak aile eğitimleri düzenlenebilir, ailelerin ihtiyaç duyduğu kurumlara yönlendirmelerine ilişkin akış prosedürleri oluşturulup, okullara dağıtımı sağlanabilir. Okulöncesi öğretmenlerin farkındalıkları nicel yöntemlerle de araştırılarak örneklem grubu genişletilebilir ve sonuçların genele yayılması sınırlılığı ortadan kaldırılabilir.

Kaynakça

- Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Avcı, A. ve İçme, F. (2013). Çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 591-614.
- Adelman, L., Middleton, S. ve Ashworth, K. (2003). *İngiltere'nin en fakir çocukları. Şiddetli ve kalıcı yoksulluk ve sosyal dışlanma*. Londra: Çocukları Kurtarın.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- Anadolu Ajansı. (2020). Türkiye'de geçen yıl ortalama hane halkı büyüklüğü 3,35 kişi oldu. <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/turkiyede-gecenyil-ortalama-hanehalki-buyuklugu-3-35-kisioldu/1830614> adresinden erişildi.
- Angel, B., Hjern, A. ve Ingleby, D. (2001). Effects of war and organized violence on children: A study of Bosnian refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(1), 4-15.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.
- Aslan, E. A. ve Çelik, İ. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalık düzeyinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 40-56.
- Ataman, A. (2003). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Atauz, S. (1998). Dünya kentlerinin yeni olgusu: Sokak çocukları. *Birikim Dergisi*, 116, 68-78.
- Ayoub, C. C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Fischer, K. W., Rogosch, F. A., Toth, S. L. ve Cicchetti, D. (2006). Cognitive and emotional differences in young maltreated children: A translational application of dynamic skill theory. *Development & Psychopathology*, 18(3), 679-706.
- Baker, D. C. (2003). Studies of the inner life: The impact of spirituality on quality of life. *Quality of Life Research*, 12, 51-57.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B. ve Cemalcılar, Z. (2010). Türkiye'de erken çocukluk gelişim ekolojileri araştırması. <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2014/01/erkencocuklukgelisimekolojileriarastirmasi.pdf> adresinden erişildi.
- Baykara Acar, Y. ve Gökçe Arslan Çiftçi, E. (2011). Çocuk suçluluğunda aileyle ilgili risk faktörleri ve ailenin güçlenmesinin önemi. Y. Özkan (Ed.), *Sosyal dışlanma ve aile: Sosyal hizmet müdahalelerinde güçlendirme yaklaşımı içinde*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Bekem, Ö., Öztürk, Y., Arslan, N. ve Büyükgebiz, B. (2003). İştahsız çocuklarda beslenme özelliklerinin anket çalışması ile değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Tıp Fakültesi Dergisi*, 181-191.
- Bell, M. F., Bayliss, D. M., Glauert, R. ve Ohan, J. L. (2018). School readiness of maltreated children: Associations of timing, type, and chronicity of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 76, 426-439.
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. B. ve Güneysu, S. (1991). *Çocuk istismarı ve ihmali: 4-12 yaşları arasındaki 16.100 çocukta örselenme durumu ile ilgili bir inceleme*. Ankara: Gözde Repro Ofset.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C. ... Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Advancing early childhood development: From science to scale 1: Early childhood development coming of age: Science through the life course. *Lancet*, 389(10064), 77-90.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Capuzzi, D. ve Gross, D. R. (Ed.). (1996). *Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents* (2. bs.). Alexandria, Virginia: American Counseling Association.
- Carneiro, P. ve Heckman, J. (2003). *Human capital policy*. ABD: NBER Working Paper Series.

- Corbin, J. ve Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Creena-Jennings, W. (2018). *Key drivers of the disadvantaged gap*. <https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/07/EPI-Annual-Report-2018-Lit-review.pdf> adresinden erişildi.
- Cunningham, W., Cohan, L. M., Naudeau, S. ve McGinnis, L. (2008). *Supporting youth at risk: A policy tool kit for middle-income countries*. Washington, DC: World Bank.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin bakış açısıyla eğitim öğretiminde yaşanan problemler ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çobaner, A. A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 27-54.
- Demirkapı, E. Ş. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duyu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Dereobalı, N., Karadağ, S. Ç. ve Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı ihmali şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 50-66.
- Dilsiz, H. ve Mağden, D. (2015). Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi. *Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*. <https://dergipark.org.tr/pub/husbfd/issue/7893/103932> adresinden erişildi.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S. ve Ergül, A. (2017). Okulöncesi dönem çocukları (3-72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 59-78.
- Doğan, T. ve Bayar, Ö. (2018). Çocuk cinsel istismarı: Geleceğin öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları ne kadar biliyor?. *Journal of International Social Research*, 11(55), 571-581.
- Dönmez, E. (2007). Aile özellikleri. K. Ögel (Ed.), *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler içinde*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Dubowitz, H. (2002). Preventing child neglect and physical abuse: A role for pediatricians. *Pediatrics in Review*, 23(6), 191-196.
- Dubowitz, H., Kim, J., Black, M. M., Weisbart, C., Semiatin, J. ve Magder, L. S. (2011). Identifying children at high risk for a child maltreatment report. *Child Abuse & Neglect*, 35(2) 96-104.
- Dunn, E. C., McLaughlin, K. A., Slopen, N., Rosand, J. ve Smoller, J. W. (2013). Developmental timing of child maltreatment and symptoms of depression and suicidalideation in young adulthood: Results from the national longitudinal study of adolescent health. *Depression & Anxiety*, 30(10), 955-964.
- Ekinci, A. ve Bozan, S. (2019). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 482-500.
- Ellis, S. J. (1988). Sociolinguistic survey report: Daly river region languages. M. J. Ray (Ed.), *Aboriginal language use in the northern territory: 5 reports içinde* (s. 33-66). Teksas: Summer Institute of Linguistics.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 17(1), 72-78.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryurt, M. A. ve Koç, İ. (2009). Yoksulluk ve çocuk ölümlülüğü: Hane halkı refah düzeyinin çocuk ölümlülüğü üzerindeki etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(3), 113-121.

- Felitti, V. J., Anda, R. F. ve Nordenberg, D. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258.
- Fronza, I., Janes, A., Sillitti, A., Succi, G. ve Trebeschi, S. (2013). Cooperation wordle using preattentive processing techniques. *6th International Workshop on Cooperative and Human Aspects of Software Engineering (CHASE)* içinde (s. 57-64). New Jersey: IEEE.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children & Society*, 14(1), 37-47.
- Goldstein, J. (1977). Medical care for the child at risk: On state supervision of parental autonomy. *The Yale Law Journal*, 86(4), 645-670.
- Goldstein, R. (2006). *Ana babalık sanatı* (N. Önel, Çev.). İstanbul: Özgür.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Güngör, M. (2013). Risk altındaki çocukların aile yapıları ve suça yönelimleri (Mersin ili örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 421-434.
- Hatun, Ş. (2002). *Çocuk Hakları Sözleşmesinin 13. yılında yoksulluk ve çocuklar üzerine etkileri*. Ankara: TTB Yayınları.
- Hatun, Ş., Etiler, N. ve Gönüllü, E. (2003). Yoksulluk ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46, 251-260.
- Heckman, J. J. (2017). Early learning boosts adult health. <https://heckmanequation.org/> adresinden erişildi.
- Hindley, N. Ramchandani, P. G. ve Jones, D. P. (2006). Risk factors for recurrence of maltreatment: A systematic review. *Archives of Disease in Childhood*, 91(9), 744-752.
- Holland, M., Holland, L. ve Gimpel, G. A. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children*. NY: The Guilford Press.
- İçağasıoğlu Çoban, A. (2011). Göçmen ailelerin uyum süreci: Kaynaklar ve engeller. Y. Özkan (Ed.), *Sosyal dışlanma ve aile: Sosyal hizmet müdahalelerinde güçlendirme yaklaşımı* içinde (s. 107-122). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. ve Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Kahraman, F. ve Kahraman, A. B. (2017). Dezavantajlılığın çocuk halleri: Dünyada ve Türkiye’de dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların durumu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 255-268.
- Karabağ Köse, E. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 321-336. doi:10.15390/EB.2019.7893
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları*. Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- Kartal, H. (2008). Çocuk ve aileyi desteklemeye yönelik ev ziyaretlerine dayalı erken müdahale programları ve programların etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-28.
- Kaytaç, M. (2005). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin fayda maliyet analizi*. İstanbul: AÇEV.
- Kepenekçi, Y. (2001). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 33(1), 153-163.
- Koç, F., Aksit S., Tomba A., Aydın C., Koturoğlu G., Aslan A. ... Solak U. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali olgularımızın demografik ve klinik özellikleri: Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi’nin bir yıllık deneyim. *Türkçe Pediatri Arşivi Dergisi*, 47(2), 119-124.

- Koçtürk, N. ve Yılmaz, D. (2018). Çocuk istismarı ve ihmali için risk altındaki çocukları belirlemeye ve müdahale etmeye yönelik model/veri tabanı önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1919-1927.
- Konca, A. S. (2014). *Anaokulu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kürklü, A. (2012). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Lampel, A. K. (1996). Children's alignment with parents in highly conflicted custody cases. *Family Court Review*, 34(2), 229-239. doi:10.1111/j.174-1617.1996.tb00416.x
- Lamy, C. E. (2013). Okul öncesi yoksullukla nasıl savaşır. *Eğitim Liderliği*, 70(8), 32-36.
- Manly, J. T., Kim, J. E., Rogosch, F. A. ve Cicchetti, D. (2001). Dimensions of child maltreatment and children's adjustment: Contributions of developmental timing and subtype. *Development & Psychopathology*, 13(4), 759-782.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Ögel, K. (2007). Risk kavramının tanımı. K. Ögel (Ed.), *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler içinde*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Ögel, K. (2014). *Çocuk, suç ve bireyselleştirilmiş iyileştirme*. Ankara: UNICEF.
- Özenoğlu, A. ve Ünal, G. (2015). Açlık ve yoksulluğun çocuklarda saldırganlık ve şiddet davranışları ile ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 162-179.
- Öztop, H., Bıçakçı, M., Soylu, N., Oğurtan, S. G., Nadir, U., Taşoluk, E. ...Tok, S. (2018). *Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, tek ebeveynli aileler: Aile eğitim programı*. Ankara: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Öztürk, H. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pehlivan Baykara, K. ve Acar Baykara, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(2), 27-38.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Richardson, R. C., Vafa, S. ve Litton, F. (2017). Educating children in poverty. *Kappa Delta Pi Record*, 53(3), 116-119.
- Robbins, T., Stagman, S. ve Smith, S. (2012). *Young children at risk. National and state prevalence of risk factors*. New York: National Center for Children in Poverty (NCCP).
- Save the Children. (2018). The many faces of exclusion: End of childhood report. https://campaigns.savethechildren.net/sites/campaigns.savethechildren.net/files/report/EndofChildhood_Report_2018_ENGLISH.pdf adresinden erişildi.
- Schulman, K. ve Barnett, W. S. (2005). The benefits of prekindergarten for middle-income children. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Seçer, Z. (2018). *Risk altındaki çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.
- Shields, M. K. ve Behrman, R. E. (2000). Children and computer technology: Analysis and recommendations. *The Feature of Children Journal*, 10(2), 3-29.
- Shor, R. (2011). Children-at-risk for poor nutrition: Expanding the approach of future professionals in educational institutions. *Child Abuse & Neglect*, 35(8), 606-612.
- Şanyüz, Ö. (2009). *Çocuk istismarına hekimlerin yaklaşımı* (Tıpta uzmanlık tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40/2), 367-392.
- Tarı Cömert, I. (2007). İnternet ve bilgisayar bağımlılığı. K. Ögel (Ed.), *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler* içinde. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Taşdelen, H., Turhan, M., Erikci, M. ve Özkan, S. (2014). *Okullardaki dezavantajlı ve risk altındaki çocuklar, Meb projesi*. Konya. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/42/01/964696/dosyalar/2015_01/05025647_okullardaki_dezavantajli%20B1verskalt%20B1ndakocuklar.pdf adresinden erişildi.
- TBMM. (2017). Çocuk istismarını önleme araştırma komisyonu raporu. <https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem26/yil01/ss442.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2017). Güçlü bir başlangıç 2017: Erken çocukluk eğitimi ve bakımı. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/guclu-bir-baslangic-2017-erken-cocukluk-egitimi-ve-bakimi> adresinden erişildi.
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Tugay, D. (2008). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Türkarlan, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla baş etme yolları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 11(11), 99-108.
- Türkoğlu, D. ve Gültekin Akduman, G. (2013). Üniversitelerin okul öncesi lisans ve lisans üstü programlarında çocuk hakları dersi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *ACED Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 56-68.
- UNICEF. (2005). *Dünya çocuklarının durumu 2006: Dışlanmış ve görünmez*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2008). *Dünya çocuklarının durumu 2009-yönetici özeti: Anne ve yenidoğan sağlığı*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2010). *Çocuklar için ilerleme: Binyıl Kalkınma Hedeflerine hakkaniyetle ulaşılması* (No. 9). New York: UNICEF.
- UNICEF. (2011). Türkiye'de çocukların durumu raporu. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf> adresinden erişildi.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E. ... International Child Development Steering Group. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369(9556), 145-157.
- Warfa, N., Bhui, T., Craig, T., Curtis, S. ve Mohamud, S. (2005). Post-migration geographical mobility, mental health and health service utilisation among Somali refugees in the UK: A qualitative study. *Health & Place*, 12(4), 503-515.
- Yaşar, M. ve Şenol, B. (2015). Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik cinsel istismar tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 228-241.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yüksel, M., Adıgüzel, O. ve Yüksel, H. (2015). Dünyada ve Türkiye’de sosyal politika temelinde dezavantajlı bir grup olarak çocuk işçiler Realitesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(4), 23-34.
- Yükselen, İ. (2013). Okul öncesi dönem çocuğunun davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (2. bs.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Sar, V., Öztürk, M., Kora, M. E. ve Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.