

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN CİNSEL
İSTİSMARA KARŞI KORUNMA EĞİTİM PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Tara YEKTAOĞLU-TOMGÜSEHAN

Lefkoşa

2018

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN CİNSEL
İSTİSMARA KARŞI KORUNMA EĞİTİM PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Tara YEKTAOĞLU-TOMGÜSEHAN

Danışman: Prof. Dr. GÖNÜL AKÇAMETE

Lefkoşa

2018

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

... / ... / 2018

Tara YEKTAOĞLU-TOMGÜSEHAN

ÖNSÖZ

Bu araştırma, zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programının etkililiğini belirlemek üzere planlanmıştır. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin desteği ve emeği göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Bundan dolayı;

Araştırma konusunun oluşmasından, tasarlanmasına ve sunulmasına kadar her aşamada bana engin bilgisi ile yol gösteren, destek veren ve büyük bir anlayışla yanımda olan tez danışmanım Prof. Dr. Gönül Akçamete'ye tüm içten duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırma boyunca beni destekleyen, yönlendiren, aynı zamanda alandaki bilgi ve görüşlerini ve de materyallerini benimle paylaşan, araştırmama önemli katkılar sağlayan ve bitirmemde yardımını hiçbir zaman esirgemeyen Doç. Mukaddes Sakallı Demirok'a içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmaya severek ve isteyerek katılan, beni gördüklerinde gülücüklerini hiç esirgemeyen sevgili katılımcı öğrencilerim Aliye, Meliha ve Çelen'e, ayrıca onların çalışmaya katılması için izin veren ve çalışmayı destekleyen ailelerine teşekkür ederim.

Araştırmanın kurumlarının çatısı altında yapılması için izin veren, aynı zamanda uygun çalışma ortamı hazırlayan ve araştırma süresince yardımı ve öğrenciler hakkında bilgiyi esirgemeyen Özel Eğitim Vakfı

Merkezi'nin personeline ve özellikle sevgili Hidayet Görsay ve kurum yöneticisi Ersin Görsay'a teşekkür ederim.

Çalışmanın başından itibaren, bana her zaman destek olan ve katkılarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Doç. Dr. Yağmur Çerkez'e ve Sayın İpek Alkan'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana destek olan, beni çalışmaya teşvik eden, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen ve varlıkları ile beni mutlu ve huzurlu hissettiren anneme, babama, kardeşlerim Aybike ve Bürge'ye verdikleri destekten dolayı içtenlikle ve sonsuz teşekkür ederim.

Attığım her adımda yanıma olan, elimi tutan, beni çalışmam için her zaman destekleyen sevgili eşim, hayat arkadaşım Şehan Tomgüsehan'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak karnımdaki küçük hanıma; 'sen olmasaydın bu çalışma daha çok sürerdi. Asıl sana ne kadar teşekkür etsem az'.

Tara YEKTAOĞLU TOMGÜSEHAN

ÖZET

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN CİNSEL İSTİSMARA KARŞI KORUNMA EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Tara YEKTAOĞLU TOMGÜSEHAN

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Haziran 2018, 200 Sayfa

Bu çalışmada; zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programında yer alan becerileri kazanmalarını, akıcılığını ve becerilerin başka ortamlarda sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla geliştirilen programın etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca, cinsel istismara karşı korunma eğitim programının etkililiğine yönelik anne-baba ve öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Araştırmaya KKTC Lefkoşa’da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden, zihin yetersizliği olan, 14–17 yaşları arasındaki biri yedek olmak üzere 4 kız öğrenci katılmıştır. Araştırmada, etkililiği değerlendirmek üzere tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada hem gözlemciler arası güvenirlik hem de uygulama güvenirliği verisi toplanmış ve yüksek güvenirlik bulguları elde edilmiştir.

Araştırma bulguları; araştırma katılan öğrencilerde vücut parçalarını tanıma ve işlevlerini öğrenme, özel vücut parçalarını tanıma ve işlevlerini öğrenme, hislerini tanıma, kişisel alan sınırlarını öğrenme ve ‘hayır’ deme, ‘güvenlik ağı’ nedir ve güvenilir olan ve olmayan durumları öğrenme, erken uyarı işaretlerini tanıma, iyi ve kötü sınırlar arasındaki farkı bilme konularını içeren eğitim programının kendini cinsel istismara karşı koruma becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu ve stratejileri kazanan öğrencilerin uygulama sona erdikten sonra da bu stratejileri kullanmaya devam ettiklerini göstermiştir.

Ayrıca, cinsel istismara karşı korunma eğitim programının uygulanması sonrası katılımcı öğrencilerde etkinliği yerine getirme davranışlarında olumlu yönde bir

farklılık olduğu, bu farklılığın uygulama sona erdikten sonra da korunduğu ve kazanılan becerilerin farklı uygulamacı ile genellendiği de belirlenmiştir. Anne-baba ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programının kullanıma yönelik anne-baba ve öğretmen görüşlerinin olumlu yönde olduğunu gösterir niteliktedir.

Anahtar kelimeler: Zihin Yetersizliği, Cinsel Eğitim, Program, Cinsel İstismar

ABSTRACT

INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS OF SEXUAL ABUSE PROTECTION PROGRAME TOWARDS THE MENTALLY DISABLED

Tara YEKTAOĞLU TOMGÜSEHAN

Department of Special Education

Near East University Institute of Educational Sciences

Advisor : Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

June 2018, 200 Page

This study aims to investigate the effectiveness of the programe, which was developed in order to enable students with mental disabilities to acquire skills in the training programe for protection against sexual abuse, to maintain their fluency and to maintain skills in other environments.

The study also examined the views of parents and teachers regarding the effectiveness of the training program on protection against sexual abuse. 4 girl students with one reserve student whose ages varried between 14-17 attending a special education and rehabilitation center in Nicosia, (TRNC) was included in the study. To evaluate the effectiveness of the study the multiple probe design model amongst the single subject research models was used. In the study, interjudge reliability and application reliability data were collected and high reliability findings were obtained.

The research findings showed that the study was effective for the participating students in order to recognize body parts and learn their functions, to learn special body parts and to learn their functions, to recognize their feelings, to learn the limits of personal space and to say 'no', what the 'safety net' is and to learn reliable and non-reliable situations, to recognize early warning signs, and the difference between the bad secrets and that this training program, which includes these subjects, is effective in gaining the skills to protect themselves against sexual abuse and the students who have learnt these strategies continued to use them even after the practise ended.

In addition, it was determined that there was a positive difference in the behaviors of participating students after the implementation of the training programe on protection against sexual abuse, and that this difference was maintained after the

practice ended and the skills gained were generalized with the different practitioners. The results obtained from interviews with parents and teachers show that parents 'and teachers' views towards the use of the education programme of the students against sexual abuse are positive.

Keywords: Mental Disorder, Sexual Education, Program, Sexual Abuse

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
EKLER LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	13
1.3 Araştırmanın Önemi	13
1.4 Sınırlılıklar.....	15
1.5 Tanımlar	15

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1 Cinsel Gelişim	16
2.1.1 Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda ve Ergenlerde Cinsel Gelişim ...	16
2.1.2 Zihin Yetersizliği olan Çocuklarda ve Ergenlerde Cinsel Gelişim	22
2.2 Cinsel Gelişim İle İlgili Kuramlar	24
2.2.1 Psikanalitik Kuram	24
2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	25
2.2.3. Bilişsel Kuram	27
2.3 Özel Gereksinimli Olma ve Cinsel İstismar Olgusu	31
2.3.1 Bağımlılık ve Başka Bir Etkene Tabi Olma - Heteronomi.....	32
2.3.2 Sınırlı Savunma	32

2.3.3 Failin Engellenme Düzeyini Azaltması	33
2.3.4 Kurbanı Suçla	33
2.3.5 Suçun Mağdur Tarafından Ödenmesi	34
2.3.6 Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri	34
2.3.7 Kendine Güven Eksikliği	34
2.3.8 Yetersiz Eğitimin Etkisi	35
2.4 Cinsellik ve Cinsel Eğitim	35
2.4.1 Cinsellik	35
2.4.2. Cinsel Eğitim	37
2.4.3. Zihin Yetersizliği olan Çocuk ve Ergenlerde Cinsel Eğitim	43
2.5 İlgili Araştırmalar	46
2.5.1 Cinsel Eğitim Programının Etkiliğini İnceleyen Yurtdışı Araştırmalar ..	46
2.4.2 Cinsel Eğitim Programının Etkiliğini İnceleyen Yurtiçi Araştırmalar	66

BÖLÜM III

YÖNTEM	76
3.1 Ortam ve Katılımcılar	76
3.1.1. Ortam	76
3.1.2. Katılımcılar	77
3.1.2.1 Denekler	77
3.1.2.2 Deneklerin Seçimi	77
3.1.3. Araştırmacının Özellikleri	80
3.1.4. Gözlemciler	81
3.2. Bağımsız Değişken	81
3.3. Bağımlı Değişken	81
3.4. Araç- Gereç ve Materyaller	81
3.5. Araştırma Modeli	82
3.5.1 Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli	82
3.5.2 Deneysel Kontrol	83
3.5.2.1. Dış Etmenler	83
3.5.2.2. Ölçme	84
3.5.2.3. Denek Yitimi	84
3.5.2.4. Verilerin Değişiklik Göstermesi	84

3.5.2.5. Yapay Ortam Etkisi.....	84
3.5.2.6. Uygulama Güvenirliği	84
3.5.2.7. Olgunlaşma	85
3.6 Deney Süreci Öncesi Hazırlık Çalışmaları.....	85
3.6.1 Veri Toplama Araçlarını Geliştirmek İçin Uygulama Öncesi Yapılan Görüşmeler	85
3.6.2 Veri Toplama Araçları.....	85
3.6.3 Cinsel İstimara Karşı Korunma Becerileri Eğitim Programının Geliştirilmesi	86
3.6.4 Pilot Çalışma.....	87
3.7. Deney Süreci ve Aşamaları	87
3.7.1. Toplu Yoklama Oturumları	88
3.7.2. Günlük Yoklama Oturumları.....	88
3.7.3. Öğretim Oturumları	89
3.7.4. İzleme Oturumları.....	90
3.7.5. Genelleme Oturumları	90
3.8. Verilerin Toplanması.....	91
3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	91
3.8.1.1 Toplu Yoklama Oturumları Verilerinin Toplaması	91
3.8.1.2 Öğretim Oturumları Verilerinin Toplaması	91
3.8.1.3 İzleme Oturumları Verilerinin Toplaması	92
3.8.1.4 Genelleme Oturumları Verilerinin Toplaması	92
3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	93
3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	93
3.8.2.2. Uygulama Güvenirliği	93
3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	94
3.9. Verilerin Analizi.....	95
3.9.1. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi.....	95
3.9.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi.....	96
3.9.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi	96
3.9.2.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi	97

BÖLÜM IV

BULGULAR	99
4.1 Cinsel İstismara Karşı Korunma Eğitimi Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Cinsel Korunma Becerilerinin Gelişiminde Etkililiğine Yönelik Bulgular.....	99
4.1.1 Birinci Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular	99
4.1.2 İkinci Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular	100
4.1.3 Üçüncü Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular	100
4.1.4 Dördüncü Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular	101
4.1.5 Beşinci Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular	101
4.1.6 Altıncı Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular	101
4.1.7 Yedinci Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular.....	102
4.2 Cinsel İstismara Karşı Korunma Eğitimi Öğrencilerin Öğrendikleri Becerilerini 7, 14 Ve 21. Haftalar İçerisinde Sürdürmelerinde Etkililiğine İlişkin Bulgular	102
4.3 Cinsel İstismara Karşı Korunma Eğitimi Öğrencilerin Öğrendikleri Farklı Koşul Ve Ve Ortamlarda Kullanmalarında Etkililiğine İlişkin Bulgular	103
4.4. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler Eğitim Programının Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular	106
4.5 Aileler İle Yapılan Görüşmeler Eğitim Programının Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular	107

BÖLÜM V

TARTIŞMA	109
----------------	-----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	116
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	116
6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	117
KAYNAKÇA	119
EKLER.....	138
TURNITIN (Orjinallik Raporu).....	198

TABLO LİSTESİ

Tablo-1. Deneklerin Demografik Özellikleri.....	80
Tablo-2. Deneklerin Öğretim, Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri.....	97
Tablo-3. Uygulama Güvenirliği Verileri.....	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Uygulama Ortamının Krokisi.....	77
---	----

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Denek A'nın Başlama Düzeyi, Öğretim Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumları.....	104
Grafik 2. Denek M'nin Başlama Düzeyi, Öğretim Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumları.....	104
Grafik 3. Denek C'nin Başlama Düzeyi, Öğretim Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumları.....	105
Grafik 4. Deneklerin İzleme Oturumları.....	105
Grafik 5. Deneklerin Genelleme Oturumları.....	106

EKLER LİSTESİ

Ek- 1: Öğretmen Görüşüne Dayalı İhtiyaç Analizi ve Cinsel İstismara Karşı Korunma Becerileri Eğitim Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüşme Formu.....	138
Ek-2: Cinsel istismara karşı korunma becerileri öğretim programı: Programın uzun dönemli ve kısa dönemli amaçları ve uygulama işleyişi.....	175
Ek-3: Günlük Yoklama ve Toplu Yoklama Veri Kayıt Formları.....	176
Ek-4: Genelleme ve İzleme Oturumu Veri Kayıt Formları.....	183
Ek-5: Başlangıç Düzeyi Veri Kayıt Formu.....	190
Ek-6: Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu.....	194
Ek-7: Program Uygulama Süreci (Günlük Y., Toplu Y., İzleme ve Genelleme) Uygulama Güvenirliği Video Gözlem Formu.....	195
Ek- 8: Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu.....	196
EK- 9: Aileye Yönelik Sosyal Geçerlik Formu.....	197

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Çocuklar doğumla beraber gelişim dönemleri boyunca öncelikli olarak ailesiyle sonraları, toplum içinde bireyler ile kurduğu iletişim ve etkileşim kişiliğinin ve ruhsal yapısının gelişmesinde temel oluşturmaktadır. Çocuğun sözü edilen gelişim aşamasını sorunsuz ve üretken bir şekilde geçirmesinde başlıca ailesinin ve eğitimcilerin büyük sorumluluğu bulunmaktadır (Hoşoğlu 2009). Çocukların ve gençlerin sağlıklı ve bilinçli yetiştirilmesi ve kişilik gelişimlerinin düzgün bir şekilde yürümesi toplumun geleceği için büyük önem taşımaktadır. Herhangi bir ihmal ve istismar olgusu çocukların ve gençlerin duygusal ve davranışsal yaşantısını doğrudan doğruya etkilemekte ve bireyin sağlıksız bir kişiliğinin oluşmasına sebep oluşturabilmektedir (Yörükoğlu, 1992). Çocuk istismarı, çocuğun yaşadığı çevre içerisinde anne-baba, aile fertleri veya herhangi bir yetişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplum tarafından kabul edilmeyen ve zarar verici davranış olarak tasvir edilen tüm davranışları kapsamaktadır (Doğru, 2006; Karanfiloski ve Trajkovski 2008).

Amerikan Çocuk İstismarını Önleme Derneği, cinsel istismarı rıza yaşının altında bulunan bir çocuğun, cinsel açıdan olgun bir yetişkinin cinsel doyumuna yol açacak bir edim içerisinde yer alması ya da bu duruma göz yumulması olarak tanımlamaktadır (Gibson ve Leitenberg, 2000). Cinsel istismarın birçok özelliklerinden söz edilmektedir: sözel istismar, açık saçık telefon konuşmaları, teşhircilik, röntgencilik, cinsel ilişkiye tanık edilme/olma, bedenine cinsel amaçla dokunma, müstehcen yayınlara konu etme , fuhşa itme, ırza geçme, aile içi cinsel istismar (Çeçen, 2007; Hoşoğlu, 2009; Soylu ve ark., 2012; Bağ ve Alşen, 2016). Cinsel istismara uğramış bir birey fiziksel, sosyal ve duygusal olarak etkilenmenin yanı sıra, gerek bireyin kendisi gerekse ailesi yıkıcı etkilere maruz kalmaktadırlar (Bilgin, 2015; Soylu ve ark., 2012). Cinsel istismar sık yaşanması ve etkileri uzun süren bir durum olmasına karşın, sebep olduğu utanç ve kişinin kendine karşı beslediği suçluluk duygusu nedeniyle genellikle gizli kalmaktadır (Soylu ve ark., 2012; Bağ ve Alşen, 2016). Toplumda çocuklar ve gençler gibi, özel gereksinimi olan bireyler de cinsel istismara uğramaktadır. Zihin yetersizliği olanların daha çok istismara maruz

kaldığı belirtilmektedir (Akkuş, 2014; Soylu ve ark., 2012; Hoşoğlu, 2009; Küçük, 2012).

Geçmişten günümüze kadar zihin yetersizliği üzerine birçok tanım yapılmıştır. Ancak zihin yetersizliği genel anlamda bireyin akademik, sosyal ve özbakım becerilerini yerine getirememesi (Eripek, 1996), kısacası zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı olma ve uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme olarak tanımlanmaktadır (Diken, 2008). Zihin yetersizliği olan bireylerin büyük bir bölümünü yaşlılarından hafif ve orta derecede gerilik gösteren çocuklar ve gençler oluşturmaktadır (Eripek, 1996). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihin yetersizliği "*Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir.*" olarak tanımlanmaktadır. Zihin yetersizliği, bireyde sosyal uyum becerilerinde ve zihinsel işlevlerde 18 yaş altı gelişim sürecinde ortalamanın altında bir farklılığın ortaya çıkması olarak ifade edilmektedir (http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Zihinsel%20Yetersizlik%20ve%20Kayna%C5%9F%C4%B1rma.pdf Erişim tarihi: 05.06.18).

Zihin yetersizliği olan bireyler sosyal dışlanma ve etiketlenmeye mazur kalmaktadır. Bununla beraber zihin yetersizliği olan bireylerin daha az işlevsel yeterliliğe sahip olmaları onların toplumun içinde zor yer edinmelerine yol açmaktadır (Güllüpnar, 2013). Diğer bir deyişle zihin yetersizliği, tıbbi bir problem olarak baş göstermekle birlikte, beraberinde zihin yetersizliği olan bireylerin yaşamını başkalarından bağımsız ve eşit sürdürmesini sağlayacak pek çok zorlukla karşılaşmasına ve zaman içerisinde kendilerinin ve ailelerinin toplumdan ve sosyal yaşamdan uzaklaşmasına yol açmaktadır. Sonuç olarak toplumsal yapının bir parçası olan zihin yetersizliği olan bireyler, yaşadıkları toplumun içinde sosyal hayata katılım konusunda en çok zorlanan ve "sosyal dışlanmaya" maruz kalan bir kesim olmaktadır (Yavuz, 2016).

Günümüzde her toplumun içerisinde zihin yetersizliği görülme oranı farklılık gösterse de zihin yetersizliği ile gelen riskler büyük oranda aynıdır (Sullivan, Well ve Leake, 1991). Zihin yetersizliği olan bireylerin çevrelerindeki kişilerle iletişim

kurmada problemleri yaşaması ve bir iletişim söz konusu ise, bunun sağlıklı bir sosyal iletişim olmaması ve kendilerini korumalarının normal gelişim gösteren bireylere kıyasla daha zor olması, kendilerini cinsel istismara daha açık bir hedef kılmaktadır (Sullivan, Well ve Leake, 1991; Oner ve Sucuoglu, 1994; Kim, 2010).

Birçok toplumda gözlemlenebilen taciz ve istismar, bilhassa kadın ve çocuklara karşı daha fazla görülmektedir (Akkuş,2016; Tang ve Lee 1999; Lumley ve ark., 1998; Bağ ve Alşen 2016). Özellikle çocuğun herhangi bir yetersizlik türüne sahip olması, çocuklara karşı bu tür davranışların bir tehdit oluşturduğunu göstermektedir (Küçük, 2012; Kim, 2010; Kutlu, 2015; Eripek 1996; Tang ve Lee, 1999).

Zihin yetersizliği tanısı almış çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarına kıyasla daha fazla ihmale ve istismara uğramasında, çocukların yargılama ve değerlendirme yetilerinin yetersizliğinden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Lumley ve ark., 1998). Bununla beraber zihin yetersizliği olan bireylerin özellikle ergenlik döneminde cinselliğe olan ilgilerinden dolayı, normalden daha çok ihmal ve istismar tehdidi içinde oldukları gözlemlenmiştir (Kim, 2010).

Watson'a (1984) göre zihin yetersizliği olan bireylerin yargılama ve sosyal becerilerindeki yoksunluk cinsel istismarı artırmaktadır (Akt., Lumley ve ark. 1998: 91). Zihin yetersizliği olan bireylerin iletişimde olan problemleri bireyin bir cinsel tehdit durumunda yardım talebinde bulunamayacağı ve kendisine yapılan kötü bir davranışı bildiremeyeceği ileri sürülmektedir. Bunun en önemli sebebinin ise bireyin kendisini istismara karşı korumak hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmayışı ve uygun cinsel davranışla ilgili eğitim eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Lumley ve ark. 1998; Tang ve Lee 1999). Ayrıca, zihin yetersizliği olan ergenlerin olası çocuksu halleri, yaptıkları veya karşılaştıkları eylemlerin sonuçlarını tahmin edememeleri, iç tepkilerini kontrol etmede yetersizlikleri, cinsel istismara elverişili olmalarına yol açan sebepler arasında sayılmaktadır (Hoşoğlu, 2009).

Cinselliğin tarihi insanlığın varoluşu ile beraber süre gelen bir eylem olmasına rağmen, cinsel eğitim ancak 20. yüzyılda karşımıza çıkmaktadır. Cinselliğin uzun yıllar boyunca toplumların içinde kaçınılan, konuşulmaması veya dokunulmaması gereken konu olarak adlandırılmıştır. Bununla beraber geleneksel aile yapısı

günümüzde hala cinsel eğitim kavramına tabu gözüyle bakmaya devam etmektedir (Yurdakul, 1999). Bununla beraber çocuklar ve gençlerle cinsellik konusunun irdelenmemesi, çocukların ve gençlerin genital organları ile herhangi bir genital sorun yaşamaları durumunda suçluluk duygusu yaşamalarına neden olmaktadır (Märzhäuser, 2010). Ancak cinsel eğitimin bireyin kendisi ve toplum için önemli bir konu olduğunu düşünürsek, cinsel eğitim teriminin çok geniş bir kullanımı olduğu ve toplumlar içinde irdelenmesi gerektiği görülür (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2010; Miltenberger ve Hanratty, 2013). Çok uzun yıllar ihmal edilmiş bir konu olan cinsel eğitim (Bulut, 2005), ilerleyen zaman içerisinde pek çok meslek grubu tarafından ele alınmıştır. Günümüzde ise cinsel eğitim, cinsel konuların daha kapsamlı bir şekilde irdelenmesini sağlamak ve eğitim müfredatlarının içerisinde, disiplinler arası çerçeveden dikkate alınması gerektiği belirtmektedir (Çok 2003; Miltenberger ve Thiesse-Duffy, 1988) ve cinsel eğitim içinde bulunduğumuz dönemde karar verme, sorumluluk alma gibi kişisel becerileri, iletişim becerilerinin kazandırılmasını, cinsel sağlık ve cinsellik konusunda bilgilendirme konularını temel almaktadır (Measor,Tiffin ve Miller 2012; Miltenberger ve Hanratty, 2013).

Cinsel eğitim, bireyin yaşadığı toplum içerisinde gerekli sosyal kurallara uymasını sağlamasını amaçlamakla beraber, kişinin sevgi içerisinde gelişimini serbest bir şekilde ilerletilmesini ve kendinde bulunan cinsel güçleri olabildiğince düzenlemesini, aynı zamanda kendisi ve karşısındaki kişilerin mutluluğu için bunlardan yararlanmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Yurdakul, 1999).

Cinsel sağlık eğitimi zihin yetersizliği olan bireylerin içinde yaşadıkları toplumlarda sağlık ve sosyal eşitsizliklerinin giderilmesi için önem taşımaktadır. Bununla birlikte, çeşitli güçlüklerine sahip insanlara sağlıkla ilgili tavsiye ve eğitim sağlanması, cinsel eğitimin karmaşık dili ve anlamlandırma gibi konularına değinmeyi gerektirmektedir (Finlay ve ark., 2015). Zihin yetersizliğine sahip olan ergenlere cinsel istismardan korunmak için verilen eğitimin amacı kendilerini koruyabilmeleri olmalıdır. Bu bireylerin sağlığını anlamlandırılma ve korunması verilen eğitimin önemli bir parçası olacaktır. Özellikle zihin yetersizliği olan ergenlerin cinsel istismardan korunma bilincinin oluşturulması bireyin yaşayabileceği cinsel istismarın olumsuzluklarını en aza indirmeye yardımcı olabilecektir (Fegert, 2006).

Kısaca zihin yetersizliğine sahip ergenlerin yaşamlarını ruhen ve fiziken sağlıklı bir şekilde geçirebilmeleri için cinsel istismara karşı bilgilendirilmeli, korunmalı ve istismarı önleme çalışmaları tüm çözüm yollarının başında gelmelidir (Topbaş, 2004; Çeçen, 2007). Sonuç olarak önemli olan zihin yetersizliği olan bireyin cinsel istismara maruz kalmamasıdır. Ancak zihin yetersizliği olan çocuk ve ergenler cinsel istismardan korunma konusunda gerekli eğitimleri almadıklarından risk altında olmaktadır (Küçük, 2012). Bu yüzden zihin yetersizliği olan çocukların cinsel istismardan korunmak için cinsel eğitime ihtiyaçları vardır. Yapılacak eğitim sayesinde katılımcı kendi bedenine ve karşısındaki bireyin bedenine saygı duymayı öğrenip, kendi bedenini ve özelliklerini tanıması ve böylelikle özgüveninin ve bedenine karşı olan sorumluluklarının artması amaçlanmaktadır (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2010). Bununla beraber ergenlik döneminde olup bedensel değişiklikler içerisinde olan katılımcıların, cinsel istismar açısından risk altında oldukları göz önünde bulundurarak aşama aşama ve yaşına uygun olarak hazırlanmasıyla (Tuzcuoğlu, Tuzcuoğlu, 2004), katılımcıların cinsellik ve korunma becerileri hakkında doğru bilgilerle donanması ve böylelikle kendisine yöneltilen yanlış talep ve eylemleri reddetmesi (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2010), ve uygunsuz teklif ve baskılara direnme ve istismarı önlemeyi başarmak amaçlanmaktadır (Çokar ve Ortaylı, 2003).

Zihin yetersizliği tanısı almış çocuklar çocuklukla sözüedilen konuları algılamada ve akılda tutmada ciddi düzeyde problem yaşamaktadırlar. Diğer taraftan öğrendikleri bir bilgiyi geneleme yapmada güçlük çekerler. Bu yüzden öğretilen her konunun ayrı ayrı ve tekrarlı bir şekilde öğretilmesi ve öğrendiği bilgileri farklı bir ortama aktarabilmesi için özel yardım gerekmektedir (Doğru, 2006; Tang ve Lee, 1999). Zihin yetersizliği için özel bakım ve destek gerektirmesinin yanında, her normal gelişim gösteren birey gibi yemek yemek, su içmek, uyumak, sosyal paylaşımlarda bulunmak, sevmek ve sevilme gibi hayati temel ihtiyaçları bulunmaktadır (Karanfiloski ve Trajkovski 2008; Doğru, 2006). Bu nedenle tüm gelişim alanlarında olduğu gibi cinsel gelişimleri de normal gelişim gösteren bireylerinde olduğu gibi aynı sırayı izlemektedir (Doğru, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler cinsel sağlıklarını etkileyen çeşitli engeller ile yüzleşmek zorunda kalmaktadırlar (Schaafsma ve ark. 2015, Soylu ve ark. 2012). Bu yüzden cinsel eğitim programları zihin yetersizliği üzerine uzman olan kişiler

tarafından geliştirilip, sözü edilen engellerin geçilmesi amaçlanmalıdır. Zihin yetersizliği sahip olan bireyler normal gelişim gösteren bireylere kıyasla cinsellik alanında daha çok zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Alanda yapılan çalışmalar cinsel eğitimin sosyal ve davranışsal beceriler, karar verme becerisi, bilgisi ve özyeterlilik gibi önemli faktörleri etkileyeceğini belirtmiştir (Schaafsma ve ark., 2015).

Bireylerin yaşadıkları toplumların içerisinde farklı sosyoekonomik düzeyleri, eğitim durumları, politik görüşleri gelenek, adet ve dini inanışı olan insanların var olduğunu düşünürsek, her toplumun cinsel eğitim konusunu farklı bir tutum, program içerisinde izlemesi gerektiğini ve bu değişen sistemin ne derece zor olabileceğine dikkat etmemiz gerekmektedir (Measor, Tiffin ve Miller 2000; Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2010). Gelişmiş ülkeler cinsel eğitim programlarına 20. Yüzyılın ortalarında dikkatlerini vermeye başlamış ve bu alanda çok ilerlemişlerdir (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2010). Ancak bu konuda ülkemizde yapılan çalışmaların yeterli olduğu söylenemez.

Yapılan çalışmalar çocukların ve gençlerin kendi bedenlerinde meydana gelen değişimler hakkında çevrelerinde en yakın kişiler olan aileleri ve arkadaşları ile konuşmaya zorlandıklarından dolayı olası cinsel eğitim programlarına olumlu baktıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda alanda yapılan çalışmalarda araştırmacılar cinsel sağlık programlarının cinsel gelişim ile beraber romantik ilişkiler, karar verme, hayır diyebilme, cinsel istismar, toplumsal cinsiyet rolleri ve yanlış inanışlar gibi konuların da incelenmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler (Karanfiloski ve Trajkovski, 2008).

Alanyazında zihin yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha çok cinsel istismara uğradıklarını belirtilmiştir (Doughty ve Kane, 2010) Bu yüzden, zihin yetersizliği olan çocukların cinsel istismara karşı korunma eğitimleri öğretim süreçlerinde dikkate alınması gereken temel öğretilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Doughty ve Kane, 2010; Karafiloski ve Trajkovski, 2008).

Yapılan deneysel çalışmalara bakacak olursak, ev ortamında çocuklara kendini koruma becerisinin öğretilmesi üzerine çalışan Miltenberger ve Thiesse- Duffy (1988), Red Flag, Green Flag gibi Önlem Kitaplarını ailelerin kullanmasıyla çocuklara kendini

koruma becerileri öğretiminde olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Diğer taraftan de Lijster ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada (2016) ergen cinsel tacizi önlemeye yönelik etkileşimli okul temelli programın etkileri konusu ele alınmış ve öğrencilerle dört basamakta çalışılmıştır.

Kendini koruyabilme becerisini televizyon tekniği ile öğretebilme üzerine Poche, Yoder ve Miltenberger (1988) yaptığı çalışmada video programı ile yapılan öğretim tekniğinin çocuklarda etkili olduğu saptanmıştır. Cinsel taciz ve kendini koruma becerileri hakkında çalışan Tang ve Lee (1999), hafif derecede zihin yetersizliği olan çinli kız ergenler ile çalışılmış ve kişisel koruma anketi ve “What If” durum anketleri kullanılmıştır. Kim (2010) zihin yetersizliği olan çocuklara yönelik kişisel koruma programları üzerine yazdığı makalede, üç farklı programı gözden geçirmiştir.

Zihin yetersizliği olan yetişkinlerde cinsel tacizi önleme adlı çalışmada Lumley ve arkadaşları (1998), zihin yetersizliği olan 6 yetişkin kadına cinsel istismarın önlenmesine yönelik eğitim vermiştir. Yapılan çalışmada drama, sözel bildirim ve doğaçlama yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda altı katılımcı kadının da öğretilmeyi amaçlanan becerileri öğrendikleri gözlemlenmiştir. Karanfiloski ve Trajkovski (2008), zihin yetersizliği olan bireylere cinsel eğitim adlı çalışmalarında temel olarak çocuklara cinsel eğitim ile beraber kendilerine nasıl bakacakları ve dikkat edecekleri öğretilmesi ve bununla beraber ebeveynlerinden kısmen bağımsız olmayı öğretmek amaçlanmıştır.

May ve Kundert (1996) çalışmalarında öğretmenlerin cinsel eğitim vermeye hazır oluş düzeyleri cinsel eğitim, cinsellik, sosyalleşme konularını incelemiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin yeterli cinsel eğitimi almadıkları ve özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini bu alanda geliştirmeleri ve cinsel eğitimi okul müfredatı içine katmaları gerektiği savunulmuştur.

Duff ve arkadaşları (2013) ise, yaptıkları benzer bir çalışmada öğrenmenlerin cinsel eğitime yönelik görüşlerini incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenler, cinsel eğitim verme konusunda kendilerini güvenmedikleri, ayrıca cinsel eğitim konusunda mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ve bu eğitimlerin

motive edici ve destekleyici olmasını istedikleri görüşleri ortaya çıkmıştır. Zihin yetersizliği olan insanlar için cinsel sağlık eğitiminde pratik bir konu olarak 'anlama' konusunu çalışan Finlay ve arkadaşları (2015), öğrencilerin genellikle özellikle sözlü komutlar uzun cümleler ve soyut kavramlar söz konusu olduğunda anlamada problem yaşadıkları ve bu problemin ancak öğretmenler ve öğrencilerin beraber çalışması ile çözümlenebileceği görüşü savunulmuştur. Çalışmalarında cinsel istismara karşı zihin yetersizliği olan bireylere korunma öğretimini konu alan Doughty ve Kane (2010), cinsel istismara karşı korunma ve fiziksel ve sözlü tacizle ilgili koruma becerilerini içeren altı çalışmayı incelemişlerdir. Diğer taraftan Lumley ve Miltenberger (1997), cinsel istismarı önleme çalışması adlı çalışmalarında çeşitli kaynakları incelemiş ve öğrencilerin eğitim müfredatlarında cinsel istismarı önleme çalışmasının konu olarak alınması gerektiği görüşünü savunmuşlardır.

Wurtele ve Owens (1997), genç çocuklara koruma becerilerinin öğretilmesi adlı çalışmalarında okul öncesi çağındaki çocukların Behavioral Skills Training (BST) programı ile korunma becerilerini öğrenebilecekleri ve bu programın çocuklara yönelik cinsel istismarı önlemek için hazırlanan başka programlara ışık tutacağı görüşü savunulmuştur. Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel eğitim programlarının geliştirilmesi üzerine çalışan Schaafsma ve arkadaşları (2012) inceledikleri programların yetersiz olduklarını, belirli teorik bir temele sahip olmadıkları ve programların sistematik değerlendirmeden yoksun olduklarını belirtmişlerdir.

İlgili araştırmalarda video modelin zihin yetersizliği olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabildiğini gösteren çok sayıda yayımlanmış araştırma bulunmasına karşın, özellikle Türkçe video model öğretime ilişkin daha fazla sayıda araştırma yapılmasına gereksinim duyulduğu, yapılacak bu araştırmalarda kalıcılık, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasının ileri araştırmalar açısından önemli bir gereksinim olduğu belirtilmektedir (Yıkılmış ve ark., 2017; Kurtoglu, Tekinarslan ve Tekinarslan, 2017). Yine aynı şekilde resimli kartlar ile öğretim bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında gösterilse de alanda daha fazla araştırma yapılması ve bu öğretim şeklinin etkililiği ve verimliliğine ilişkin daha fazla sayıda çalışılması gerektiği belirtilmektedir (Doğan, 2001; Yıkılmış ve ark., 2017; Torun Yeterge, 2015).

Cinsel istismar üzerine her alanda çalışma olmasına rağmen, zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar, yabancı kişilerden korunma veya zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel eğitimi üzerine yazılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Öncelikle alanda yapılan doktora ve yüksek lisans tezlerine inceleyecek olursa Mermer (1993) zihin yetersizliği olan ergenlerin cinsel eğitim gereksinimleri hakkında anne, baba ve eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesini incelemiştir. Uzun (2005) ise zihin yetersizliği olan ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunları incelemiştir. Diğer yandan Mandan Sürücü (2009) 11-17 yaş orta düzeyde zihin yetersizliği olan kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi konusunda çalışma yapmıştır. Küçük, 2012’de hafif zihin yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma konusunu irdelenmiştir. Son olarak Çerçi (2013), zihin yetersizliğine sahip çocuğu olan ailelerin çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimine yönelik bilgi düzeylerini ve tutumlarını incelemiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, son 20 yıl içerisinde cinsel istismar üzerine Türkçe çalışılan tez konularının genellikle betimleme niteliğinde olduğu görülmektedir. Akgül (2015) okullardaki personellerin istismar bildirim durumlarını incelemiş, Turgut (2010) okul yöneticilerinin veya öğretmenlerin kendilerine karşı bir taciz veya istismar olmasına yönelik tutumlarını ele almıştır. Yine okul ve okul çevresi üzerine yapılan çalışmalarda, öğrencilerin cinsel istismara uğraması halinde ailelerin (Ayekin ve Akduman, 2015), öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve davranışları (Özgül, 2015; Çakır, 2015), cinsel istismara yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri (Sağır ve Gözler, 2013) ve cinsel istismara yönelik farkındalıkları (Sarıbaş 2013; Tuna 2010; Dinleyici ve Dağlı 2016) ve aile içi uğradıkları istismar nedeni ile korunma altına alınan ve SHÇEK kuruluşlarında bakılan çocukların sosyo-demografik özellikleri ve korunma süreçleri (Sandalcı, 2004) çalışılmıştır. Özellikle alanyazında ergenlerin veya çocukların ailesel istismarı veya ihmali (Koçtürk ve Bilge 2017, Özgür, Yörükoğlu ve Baysan, 2011; Metinyurt ve Sarı 2016; Bekçi 2006; Karaman 1993) ve aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişki (Sarıbeyoğlu 2007) üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Diğer yandan Uçar (2014) cinsel eğitim alanında cinsel istismara karşı hazırlanan eğitim programlarını incelemiştir. Yapılması planlanan cinsel eğitimlere karşı öğretmen ve yönetici

görüşleri (Gökdeniz 2008, Börk, 2017), 3-6 yaş çocuklara (Açıkgöz, 1996), 12-15 yaş grubu ergenlere (Başgöl, 1997), lise öğrencilerine (Ergin, 1993) yönelik cinsel eğitim programı ve çocuklarda istismarı önleme yöntemleri (Akıray, 2007) Cinsel istismar mağduru kız çocuklara yönelik sosyolojik ve viktimolojik inceleme (Akkuş, 2014), yetersizliği olan öğrencilerin ihmal ve istismar düzeyleri (Hoşoğlu, 2009) üzerine yapılan çalışmalar da alanyazında dikkati çekmektedir.

Yine yapılan çalışmalar arasında öğrencilerin anne babalarının cinsel istismarı önleme programlarına yönelik tutumları (Keser, Odabaş ve Elibüyük, 2010; Konur, 2006), anne babalara uygulanacak cinsel gelişim eğitim programının değerlendirilmesi (Eliküçük ve Sönmez, 2011), zihin yetersizliği olan ergenlerin annelerinin cinsel eğitimle ilgili görüşleri (Bilgiç, 2015; Günlü, 2015), ortaokul öğrencilerinin (Yıldız, 1990) ve okul öncesi çocuklarının anne-babaların cinsel eğitim konusundaki tutum ve davranışları (İldeşi, 1990) bulunmaktadır.

Çocukların aileleri tarafından istismarı ve ihmeline ilişkin öğretmen görüşleri (Erginer, 2007), rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin öğretmen ve yöneticiler tarafından istismarı ve ihmali (Ata, 2007), cinsel istismar sonrası çocuklarda ve ebeveynlerinde travma sonrası stres bozukluğu (Şimşek, Fettahoğlu ve Özatalay, 2011), cinsel istismar sonrası çocukların suçluluk-utanç duyguları (Dönmez ve ark., 2014) ve anksiyete, depresyon ve benlik algısı (Er 2010), psiko-sosyal durumları (Bilgin, 2015), çocuğa yönelik cinsel saldırıda bulunanların sosyo-demografik ve kişilik özellikleri (Özbay, 2010) de çalışılan konular arasındadır. Yine zihin yetersizliği gibi bir özel eğitim sınıflandırması dışında otizm tanısı almış çocuklarla cinsel istismara karşı eğitim konusunu ele alan çalışmalara rastlanmıştır (Süzer 2015; Kutlu 2016; Öztürk, 2013).

Yapılan çalışmaların daha çok görüş alma, tutum ölçme niteliğinde olduğu görülmektedir. Genel olarak kullanılan araçlar cinsel sağlık bilgi ve tutum envanteri, velilerden ve öğretmenlerden bilgi toplamak için likert ölçekli form, cinsel sağlık eğitimi değerlendirme formu, kişisel bilgi formu, cinsel sağlık eğitimine ilişkin görüşler anketi, memnuniyet anketinin, odak grup görüşmeleri, çocuk istismarı tarama ve sosyo-demografik özellikler anketi, cinsel istismara ait özellikler anketi, çocuklar için anksiyete ölçeği, çocuklar için depresyon ölçeği, çocuk görüşme formu, çocuk eğitim değerlendirme kontrol listesi, ebeveyn görüşme formu gibi araçlardır. Yapılan

deneysel çalışmalarda ise çocuk eğitim resimleri ve hikayeleri, eğitim kılavuz kitapçıkları ve video gösterimleri kullanılmıştır.

Yine Türkiye’de yapılan çalışmalara değinecek olursak; Çocuk istismarı. Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları (Çeçen, 2007), cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenler (Soylu ve ark. 2012), çocukların cinsel eğitimi: geçmişten günümüze bir bakış (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2010), yetersizliği olan ergenler ve cinsel eğitim (Yurdakul, 1999), çocuğun cinsel istismarının değerlendirilmesinde yeni model: çocuk izlem merkezleri (Bağ ve Alşen 2016), zihin yetersizliği olan çocuklarda cinsel istismar (Doğru, 2006) cinsel eğitim bu çalışmalardandır. Yapılan bu çalışmalar, bireylerin yaşadıkları toplumlardaki cinsel eğitim oranları, cinsel eğitime bakış açısını, ergenlerin cinsellik konusuna nasıl baktıklarını içeren ve görüş bildiren araştırmalardır.

Çocuklara karşı cinsel istismar konusu yeni olmamasına rağmen, KKTC’de son yıllarda dikkate alınmaya başlanmıştır. İstismarı önleme üzerine alanda yapılan çalışmalar mevcut olmakla beraber yeterli değildir. Yapılan çalışmalarda Kuzey Kıbrıs’ta ilk rastlanan çalışma Çakıcı tarafından 1996 yılında gerçekleştirilmiştir. Çakıcı yaptığı çalışma ile Kuzey Kıbrıs’ta bulunan lise ikinci sınıfa devam eden 2215 öğrencide çocuk istismarı varlığını incelemiştir (Akt., Berkmen ve Okray, 2015: 348). Çakıcı ve arkadaşlarının (2003) yaptığı bir başka araştırmada ise, Kuzey Kıbrıs’ta çocuk istismarı ve ihmali incelenmiş ve konunun ciddi bir sosyal problem olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, çocukluk çağında cinsel istismara maruz kalan çocukların derinden etkilendiği ve uzun dönemde madde kullanımı ile sonuçlanabileceği belirtilmiştir. Yine elde edilen sonuçlarda çocukların psikolojik ve fiziksel istismara uğrama oranında artış olduğu ve erkek öğrencilerin istismara uğrama düzeyinin kızlara göre daha yüksek olduğu görüşüne varılmıştır (Akt., Berkmen ve Okray, 2015: 348).

Berkmen ve Okray (2015) ise yaptıkları araştırmada, Çocuk İstismarı Ölçeği’nin (ÇİÖ) Türkçe’ye çevrilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasını hedeflemişlerdir. Ölçek ile, çocukların aile içinde maruz kaldıkları istismarın taramasını yapabilmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ÇİÖ’nün Türkçe formlarının geçerli ve güvenilir bir ölçek oldukları sonucuna varılmış ve çocuk istismarını ölçen bir araç olarak Türk toplumunda kullanılabileceği belirtilmiştir.

Bengisoy ve Seçim (2014) ise yaptıkları araştırmada zihin yetersizliği olan ve Kuzey Kıbrıs'ta eğitim gören 13-18 yaş arasındaki ergenler ve ebeveynlerinin ihtiyaç ve gereksinimlerini incelemişlerdir. Çalışmaya 20 öğrenci katılmıştır. Uygun verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, görüşme bulgularının analiziyle sonuçlanmış ve zihin yetersizliği olan ergenlerle cinsel eğitim süreci için ailelerin ihtiyaç ve gereksinimlerini davranışsal ve sosyal boyutlar açısından ortaya koymuştur.

Yine Beyazıt'ın (2015) yaptığı araştırmada Kuzey Kıbrıs'ta çocuklara yönelik cinsel istismar olgularının karakteristik özelliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Betimleyici bir çalışma olan araştırmada, Polis Genel Müdürlüğü'nden Kuzey Kıbrıs il bazında alınan cinsel istismar olgularına ilişkin bilgiler mağdur, sanık ve istismar olgusu açısından geçmişten günümüze incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında incelenen cinsel istismar olgularının tamamında (%100) mağdurların kız çocuğu olduğu tespit edilmiştir. Yine istismar olgularının %96,7'sinde mağdurların 12 ve üzeri bir yaşta olduğu, istismarcıların ise %66,7'sinin 19-40 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda yine 18 yaş ve altı sanıkların sayısının yüksekliği dikkat çekmiştir (Beyazıt, 2015).

Bengisoy yaptığı çalışmasında hafif derecede zihin yetersizliği olan ergenlerin cinsel gelişim sürecinde aile eğitim programlarının etkililiğini incelemiştir. Araştırma grubunun Kuzey Kıbrıs'da özel Eğitim merkezinde devam eden 20 hafif düzey zihin yetersizliği olan 13-18 yaş ergen çocuk sahibi aileden oluşmakta olduğu belirtilmiştir. Çalışmaya katılan 20 aileden 10'u deney ve 10'u kontrol grubunu oluşturmuştur. Yapılan araştırmada veriler; nitel, nicel ve deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak toplanmıştır (<http://www.eul.edu.tr/lau-akademisyeni-bengisoy-2-kemal-yucel-arastirma-onur-odulune-layik-goruldu/> Erişim tarihi: 21 Mayıs 2018, 01:18).

Zihin yetersizliği olan çocukların ve ergenlerin fiziksel ve psikolojik olarak zarar görmelerini engellemek ve önlem alabilmek için alanda birçok çalışma yapılmıştır. Ancak yapılan bu çalışmaların yeterli olmadığı beraber, daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların bir çoğu normal gelişim gösteren çocuk ve ergenlere yönelik olmakla beraber, bu çalışmaların

genellikle betimsel nitelikte olan çalışmalardır. Özellikle Türkçe kaynaklar incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan çocuk ve ergenlere yönelik okul temelli cinsel eğitim programlarına ve bu programların etkililiğine ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın problemi zihin yetersizliği olan çocuk ve gençlerin cinsel istismardan korunma becerilerinin geliştirilmesi oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı zihin yetersizliği tanısı almış ergenlerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programının etkililiğinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Cinsel istismara karşı korunma eğitimi zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel korunma becerilerinin gelişiminde etkili olmuş mudur?
2. Cinsel istismara karşı korunma eğitimi öğrencilerin öğrendikleri becerilerini 7, 14 ve 21. haftalar içerisinde sürdürmelerinde etkili midir?
3. Cinsel istismara karşı korunma eğitimi öğrencilerini öğrendikleri farklı koşul ve ortamlarda kullanmalarında etkili midir?
4. Öğretmenler ile görüşmeler eğitim programının sosyal geçerliğini sağlamakta mıdır?
5. Aileler ile yapılan görüşmeler eğitim programının sosyal geçerliğini sağlamakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Çocuk cinsel istismarı nedenleri karmaşık, kısa ve uzun vadede psikolojik yönden ağır olumsuz sonuçların yaşanmasına, bireyin yaşam kalitesini ve yaşam doyumunu olumsuz etkilemeye neden olan ciddi bir sosyal problemdir (Çeçen, 2007). Cinsel istismar toplumun her kesiminde görülebilen bir sorun olmasına karşın çocuklar özellikle de zihin yetersizliği olan çocuklar bu sorun ile daha fazla karşı karşıya kalmaktadırlar (Küçük, 2009). Zihin yetersizliği olan çocuklara ve gençlere yönelik cinsel istismarı günümüze kadar geniş bir kamuoyu tarafından göz ardı edilmiştir (Begle, Dumas ve Hanson, 2010).

Zihin yetersizliği olan ergenlerin içinde yaşadıkları toplumda yaşam standartları ve hayata bakış açıları aldıkları eğitim doğrultusunda olumlu bir gelişme

kazanmaktadır. Aynı zamanda fiziksel ve duygusal olarak uğradıkları gelişim ve değişimleri doğru zaman ve kişiler aracılığı ile eğitilerek almaları gerekmektedir (Bilgiç, 2015). Zihin yetersizliği tanısı almış ergen çocukların bireysel öğrenme yollarını göz önünde bulundurarak daha etkin bir öğretim sunabilmek için çocuğun içinde bulunduğu ortamın öğretime yönelik uyarlanması, görsel destek ve ipuçlarından yararlanılması ve öğrenebilmesi için özelliklerine uygun teknik ve yöntemlerin bilinmesi gerekmektedir (Küçük, 2009). Bununla beraber zihin yetersizliği tanısı almış çocukların öğrendikleri bilgileri genelleyebilmeleri normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla çok daha sınırlıdır (Bungart, 2005). Bu yüzden çocukların bilgiyi edinmeleri ile birlikte edindikleri bu bilgiyi farklı kişi, ortam ve araç- gereçlerle genelleyebilmeleri de büyük önem taşımaktadır (Bungart, 2005; Bilgiç, 2015).

Bu bağlamda zihin yetersizliği olan ergenlerin cinsel istismar olgusundan korunabilmesi için öncelikle karşısına çıkabilecek tehlikeler hakkında farkındalık yaratılması ve bu konuda doğru bilgilerle eğitilmeleri gerekmektedir. Cinsellik konusunda gerekli bilgileri edinebilen zihin yetersizliği olan ergenlerin özgüvenleri artmakta ve cinsel bir tehdidi reddedebilmekte ve kendilerine yöneltilen uygunsuz teklif ve davranışlara karşı durmaktadırlar (Gökdeniz, 2008).

Yapılan bu çalışmada geliştirilen program hem okul temelli hem de ev temelli kullanılabilir niteliktedir. Hazırlanan program detaylı ve anlaşılır bir şekilde kurgulanmıştır. Böylelikle uygulayacak olan kişi için rahat bir kullanım sağlamaktadır. Başka bir deyişle hazırlanan program hem öğretmenlere hemde anne-babaların uygulayabileceği bir programdır. Bu nedenle geliştirilen eğitim programı öğretmenler ve ailelere yönelik el kitabına dönüştürülebilir ve MEB müfredatına cinsel eğitim programının girmesine ışık tutabilir.

Yine zihin yetersizliği olan öğrencilerin yaşam kalitesini yükseltmek, cinsel eğitim konusunda doğru zaman ve kişiler doğrultusunda eğitim almalarını, cinselliğe karşı doğru bakış açısı geliştirilmesini sağlamak, öğrencileri yaşayabilecekleri tehlikeler hakkında farkındalık yaratmak, özgüvenlerini artırmak, cinsel tehdidi reddetmelerini sağlamak, karşılarındaki bireylerin vücuduna saygı duymayı ve kendilerine yöneltilen uygunsuz teklif ve davranışlara karşı duymayı öğretmek bu çalışmanın önemli hedeflerindendir. Böylelikle daha sağlıklı bireyler yetişebilir.

Günümüzde cinsel istismar üzerine yapılan çok fazla deneysel çalışma olmaması ve cinsel sağlık eğitimlerinin sınırlılığı ve yeni bir çalışma alanı olduğunu göz önünde bulundurursak, yapılan çalışmanın alan ile ilgili yapılacak çalışmalara ve alana katkı sağlaması, zihin yetersizliği tanısı almış çocukların eğitiminde farklı disiplinlerden faydalanabileceğine yönelik bir örnek oluşturması açısından önem taşımaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

- Bu araştırma, Lefkoşa Özel Eğitim Vakfı kurumuna devam eden 14-17 yaş aralığındaki 3 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılının 2. dönemi ile sınırlıdır.
- Bu araştırma geliştirilen cinsel korunma eğitim programı ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Zihin Yetersizliği: “Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey” (mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html, Erişim tarihi: 21 Mayıs 2018, 01:25).

Cinsel İstismar: “Psiko-sosyal gelişimini tamamlamamış ve yaşı küçük olan bir çocuğun bir erişkin tarafından cinsel doyum için kullanılmasıdır” (Kara, Biçer, ve Gökalp, 2004)

Cinsel Eğitim: “Cinsel eğitim, bilgilendirme, tutum geliştirme, inançlar, değerler, ilişkiler ve mahremiyet konularını ele alan ve yaşam boyu süren bir süreçtir” (Tuğrul ve Artan, 2001).

Cinsel İstismarı Önleme Programı: Cinsel İstismarı Önleme Programları çok çeşitlilik göstermektedir. Çocuk cinsel istismarı ile ilgili farkındalığı artırmak ve risk faktörlerini azaltmak için tasarlanmış araçları, materyalleri ve programları içerir. (Gibson ve Leitenberg, 2000).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Cinsel Gelişim

Bireyler toplum içinde birbirleriyle iletişim halinde olan, etkileşen ve beraber aynı düzlemde gerçekleşen birçok gelişim boyutunun bütünüdür. Bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve cinsel gelişim alanları sözü edilen gelişim boyutlarını oluşturmaktadır. Zihin yetersizliği olan bir çocuk veya ergenin cinsel gelişiminin normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sırayı izlediği gözlemlenmektedir. Fakat zihin gelişimi düzeyinin normal gelişimin altında olmasından dolayı, cinsel gelişimin daha yavaş ve geriden takip ettikleri görülür (Bayhan ve Artan, 2004; Mandan Sürücü, 2009; Topsakal ve Düzkantar, 2010).

Cinsel gelişim bireyin doğumuyla başlayan ve bedensel, sosyal, duygusal ve bilişsel boyutları olan bir süreçtir. Bedensel boyut cinsel organın büyümesi, bedende ve hormonlarda meydana gelen değişiklikleri, sosyal boyut, topluml içinde oluşturulan cinsiyet rollerinin benimsenmesi ve toplumda cinselliğe yönelik bakışın birey üzerindeki etkileri, duygusal boyut, bireyin beden imgesi, cinsiyeti ile barışıklığı, aşk, çekicilik gibi ifadeleri, son olarak bilişsel boyut ise cinsellik ile ilgili duygu ve inanışları kapsamaktadır (Bilgiç, 2015; Bülbül, 2012; Eylen, 2000).

2.1.1 Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda ve Ergenlerde Cinsel Gelişim

Freud'a göre psikoseksüel gelişim dönemi beşe ayrılmaktadır. Bu gelişim evrelerinde normal gelişim gösteren çocukların edinimleri, özel eğitime gereksinim duyan çocukların ve ergenlerin eğitimlerini planlamada yol gösterici olacaktır (Topsakal ve Düzkantar, 2010; Bilgiç, 2015; Bülbül, 2012).

2.1.1.1 Oral Dönem (0-2 yaş): Oral sözcüğü Latince “ağız” anlamından gelmektedir. Bu yüzden bu döneme ağız evresi de denilmektedir. Oral dönem psikoseksüel gelişimin ilk basamağı olduğu gibi, bebeğin annesine en fazla ihtiyaç duyduğu dönem olarak da geçmektedir (Çerçi, 2013). Bireyin yaşamını devam ettirecek temel alışkanlıkları edindiği ve bu alışkanlıkların şekillendiği dönemdir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004; Eliküçük, 2011). Çocuğun yaşamındaki ilk dönemlerini içeren oral

dönemde emme olayı haz vericidir. Bundan sonraki ilerleyen süreçte ağız, dil ve dudakların kullanımı, ve devamında dişlerin çıkmasıyla beraber ısırma, çiğneme oral dönemde önem kazanmaktadır (Topsakal ve Düzkantar, 2010; Bayhan ve Artan, 2004). Bebeklerin yaşamsal ihtiyaçlarının ilk karşılandığı yer olan anne memesini emmesi kendilerine mutluluk vermekle beraber, bu durum keşfettikleri ilk cinsel fark edişleridir. Yine oral dönem zekâ gelişimi ve çocuğun zihinsel oluşumunun başlangıcıdır (Bilgiç, 2015; Bülbül, 2012; Eliküçük, 2011).

Bu dönemde emme çocuğun yaşamdaki ilk ve temel etkinliğidir. Oral dönemde bebek çevresi tarafından güvene ihtiyaç duyar ve kendisi ile ilgilenildiğinde kendini daha güvende hissederek, daha sağlıklı bir cinsel gelişim gösterir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). Freud, çocuğun bu dönemdeki yiyecek ve ağızla ilgili hazlarının karşılanmasının cinsel gelişimi için çok önemli olduğunu dile getirmektedir (Artan, 2002).

Bebeklerin bu süreci sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri, dış dünyaya karşı güven oluşturmalarını ve özgür bir birey olmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Aksi gelişen bir süreç bebeğin topluma ve kendine güven sorunu, diğer insanlar karşı bağımlı olmasına sebebiyet vermektedir (Topsakal ve Düzkantar, 2010). Freud'a göre bu dönemde temel gereksinimleri yeterince karşılanmayan bebeklerin bu döneme saplanabileceğini ve ilerleyen yaşamları süresince oral gereksinimlerini doyurmaya çalışacaklarını ileri sürmektedir (Bayhan ve Artan, 2004).

Bireyin yaşamının ilk yılları bedenini ilk keşfettiği ve cinsel organlara merak dönemi olarak geçmektedir. Bu dönemde bebekler ve küçük çocuklar bedensel dokunuşlardan ve keşiflerden büyük zevk alırlar. Bebekler el ve ayak parmaklarının keşfinden sonra 7-8 aylık civarında iken erkekler penislerini, kızlar ise bundan bir iki aylık bir süre sonrasında vajinalarını keşfederler (Bilgiç, 2015; Bülbül, 2012).

2.1.1.2 Anal Dönem (2-4 yaş): Bu dönemde çocuklara haz veren olgu kendi bedenini kontrol edebilir hale geldiğini fark etmesidir (Düzkantar, 2010). Bu dönem zeka gelişim evrelerinden sembolik dönemin içerisinde yer almaktadır. Anal dönemde çocuklar kişi ve nesneleri birbirleri ile bağdaştırmaya başlamaktadır. Bu süreçte çocuklar, kız erkek olgusunu öğrenmeye başlamaktadırlar. Ancak cinsel organlarını gösterme ve oynamanın ayıp olduğu olgusu daha yerleşmemiştir. Anal dönemde çocuklar cinsiyete yönelik benlik kavramını öğrenmektedirler ve dil gelişimi ile

beraber vücudundaki bölümleri tanıma ve isimlendirmeye başlamaktadırlar (Bayhan ve Artan, 2004, Eliküçük, 2011).

Çocuğun yürümeye, konuşmaya ve kendi benliğini çevresinden ayrı algılamaya başladığı bu dönem, inatçılık dönemi olarak da anılmaktadır. Bu dönemde çocuk inatla bir şeyi ellerine alır, inatla onu savunur veya korur (Eliküçük, 2011).

2.1.1.3 Fallik (Genital) Dönem (4-6 yaş): Bu dönem içerisinde çocuklar cinsel organları ile oynayarak vücutlarını tanıma çalışırlar (Düzkanar, 2010). Cinsel gelişim süreci içerisinde anne-babanın taklit edilmesinin en yoğun yaşandığı dönemdir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004). Aynı zamanda çocuğun günah ve sevap gibi dini kavramları bu dönemde şekillenirken çocuk, anne-baba ile kendisinin aynı olduğunu keşfetmeye başladığı dönem olarak da geçmektedir (Düzkanar, 2010). Çocuğun zeka düzeyinin gelişmesiyle beraber fallik dönem içerisinde kendi cinselliği ile birlikte çevresindeki olayları da keşfetmeye başlar (Düzkanar, 2010; Eliküçük, 2011). Dil gelişiminin hızlanmasıyla cinsellikle ilgili merak ettiği soruları sormaya ve cinsel oyunları keşfetmeye başlar (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004, Mandan Sürücü, 2009; Bilgiç, 2015; Bülbül, 2012).

Fallik dönemde çocuk sosyalleşmeye başlayıp özerklik kazanmaktadır. Çocuk, kendi öz varlığını ve dış dünyanın farkındalığını edinmektedir. Freud, yetişkin insandaki cinsel yaşamın bir öncüsü olarak gördüğü bu evrede çocuğun kendine özgü bir cinsel yaşamı olduğunu savunur. Ancak bu büyüklerinkinden çok farklıdır. Çocuk cinsiyetini de öğrenerek nasıl doğduğu konusunda sorular sorarak merakını gidermeye çalışır. Yine bu dönem içerisinde üç yaşındaki çocukların, cinsel benlik duyguları başladığı gibi cinsel roller belirlenmeye ve toplum içinde cinsel rollere karşı olan tutumları izlenilmeye ve öğrenilmeye başlanmaktadır (Çakmak ve Çakmak, 2011).

Fallik dönemde kız ve erkek çocukların cinsel yönelimleri gelişmekte ve kız çocukları kendilerini anneleri ile, erkek çocukları ise kendilerini babaları ile özdeşleştirmektedirler. Çocuklar artık kendilere rakip olarak gördükleri anne ve babaları ile özdeşim içerisinde olarak ve onları model alarak onlar gibi olmayı denerler ve aralarındaki çatışmayı çözümlemeye çalışırlar. Kız çocuk annesine benzeyerek babasının beğenisini kazanmaya, erkek çocuk da annesinin beğenisini kazanmaya çalışır (Çerçi, 2013).

Diğer taraftan Freud, bu dönemdeki oluşabilecek çatışmaların, karmaşanın giderilmemesi sonucunda suçluluk ve cinsel yönelimlerinin bastırılması ile sonuçlanabileceği görüşünü savunmaktadır (Düzkanar, 2010).

2.1.1.4 Gizil (Latent) Dönem (6-11 yaş): Birçok araştırmacı tarafından durgunluk dönemi diye de adlandırılan bu dönemde, çocuk gerçek anlamda bir durgunluk göstermemektedir. Söz konusu durum çocukların biraz daha geliştikleri ve olgunlaştıklarından dolayı cinsellikle ilgili davranışlarında daha kontrollü ve dikkatli olmasıdır (Mandan Sürücü, 2009; Uçar,2005). Çocuğun merak ettiği şeyleri anne-babasına sormak yerine yazılı ya da başka kaynaklara başvurarak öğrendiği dönemdir. Çocuğun önceki yıllarda ruhsal ve cinsel alanda yaşadığı çatışmalar yatışmakta ve çocuk cinsiyetle ilgili konularla ilgilenmekten ziyade kendisini oyuna vermektedir (Çakmak ve Çakmak, 2011). Çocuk öğrendiklerini sosyal çevresi içerisinde uygulayarak gösterdiği davranışın doğruluğuna ilişkin geri bildirim almakta ve öğrendiği davranışı tekrar ederek öğrenme olgusunu geliştirmektedir (Düzkanar, 2010; Eliküçük, 2011).

Freud, çocukların enerjilerini bu dönemde öğrenme merak giderme, araştırma ve insanlarla iyi ilişkiler kurmada kullandıklarını belirtmiştir. Yine bu dönemde çocuğun cinsel rolünün sağlamlaştığı ve pekiştiği belirtilmiştir. Kız ve erkek çocuklarının oyunlarının niteliği farklılaştığı gibi kendi aralarında da gruplaşmaya başlarlar (Ataman, 2003).

Latent dönemde çocuk aileden çok dış dünyaya karşı ilgi duymaktadır. Yine çocuğun dış dünyaya açılması ile anne ve babasına olan bağımlılığı azalır ve çocuk bu dönemde erkek veya kız kimliğini iyice kazanmaktadır. Çocuk dış dünyaya ile kurduğu iletişimde özellikle ilgisi öğretmene kaymakta ve öğretmeniyle, arkadaşlarıyla ve başka yetişkinlerle özdeşim kurmaktadır (Haffner, 2007; Haroian, 2000; Uçar,2005; Gökdeniz 2008). Çocukların başkaları ile kendilerini özdeşleştirmeleri yoğunlaşırken, kendileri de toplumsal kurallar çerçevesinde olgunlaşıp, üst benlikleri belirginleşmektedir (Gökdeniz, 2008).

Latent dönem içerisinde çocuklardaki cinsel dürtüler, çatışmalar ve çalkantılar daha durgun ve sakin olmaktadır. Bu sakinlik ve durgunluk, bireylerin ergenlik döneminde karşılaşıacağı bocalama dönemi öncesi olarak da geçmektedir. Çocukların ilgisini cinsel konular yerine oyun, okul, öğretmenler gibi yeni deneyimler çeker.

Özellikle okul çağında kendi cinsinden çocuklarla arkadaş grupları oluşturur (Çerçi ,2013).

Latent dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi gerekmektedir, aksi takdirde çocuk içsel dürtülerini ve denetimini sağlayamamaktadır. Denetimin sağlanamaması ise, çocuğun enerjisini yanlış yönde harcamasına yol açmaktadır. Eğer çocuk dürtülerini aşırı kontrol ediyor ise, bu durum da takıntılı bir kişilik yapısına sahip olma olasılığını işaret etmektedir (Gökdeniz, 2008).

2.1.1.5 Ergenlik (Genital) Dönemi (12-18 yaş): Ergenlik bireyin biyolojik anlamda gerek fiziksel gerekse cinsel gelişim açısından çocukluk çağından yetişkinlik döneminin cinsel olgunluğuna geçiş dönemi olarak adlandırılır. Ergenlik döneminde cinsiyet gelişiminin en hızlı ve belirgin bir şekilde görüldüğü dönemdir. Bu süreçte yaşanan cinsel içerikli biyolojik gelişmeler kızlarda erkeklere kıyasla daha erken başlayıp daha kısa sürede tamamlanmaktadır (Koç, 2014).

Ergenlik döneminde cinsel gelişim çeşitli boyutlar çerçevesinde oluşmaktadır; cinsel gelişimin bilişsel boyutunda ergenlik dönemi içerisinde yaşanan değişimlerle ilgili cinsiyet farklılıkları ve cinsel rollerin öğrenilmesi gerçekleşmektedir. Duygusal boyut, bireyin kendi bedenini nasıl hissettiği ve cinsiyetine yönelik duygularını kapsamakta, toplumsal boyut ise kız ve erkek çocuklarının gelişim aşamasında kadın ve erkek rolleri içerisinde nasıl davranacakları ve içinde bulundukları cinsiyet rollerini nasıl belirleyeceklerine ilişkin deneyimleri kapsamaktadır (Siyez, 2007).

Hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir. Birey bu dönemde fizyolojik, psikolojik ve toplumsal boyutlar içerisinde bir değişime girmektedir (Durmuş, 2005; Öztürk, 2013). Yine bu dönemde cinsiyet salgı bezleri aktif hale gelmekte, bireyin cinsiyet hormonu üretimi başlamaktadır. Ergenlik döneminde görülen bir diğer gelişme ise, bireylerin düşünce ve toplumsal ilişkilerinde yaşanan değişikliklerle gelen yoğun çatışmalardır (Eylen, 2000; Öztürk, 2013).

Genital dönem sürecinde bulunan ergenler öncelikli olarak değişen ve gelişmekte olan vücutlarına uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu dönemde ergenlerin bedenlerinde gerçekleşmekte olan değişiklikler ve oluşmaya başlanan cinsel davranışlar kendileri için de bir yenilik olmaktadır (Çerçi ,2013).

Ergenlik dönemi ergenlik çağındaki bireylerin cinsel gelişimleri açısından önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde bireyin gösterdiği fiziksel alandaki olgunluk ile cinsel alanda yaşanan gelişimsel değişiklikler birbirleri ile yakından ilişkilidir. Ergenlik döneminde yaşanan cinsel dürtülerdeki yoğunluk iki ihtiyaca bağlanmaktadır; güven duygusu veya kaygıdan kaçınma, cinsel yakınlık kurma ve sosyalleşme ihtiyacı. Ergenlik çağındaki bireyler ailelerinden daha bağımsız hale gelmekte ve yeni sosyal ilişkiler kurmakta, roller denemekte ve kendi benlik kavramlarını geliştirmektedirler (Öztürk, 2013). Bu dönemde birey olgunlaşmakta, kendini olgun bir birey gibi hissetmeye ve davranmaya başlamaktadır. Bu sebeple bireyin bu aşamadaki sosyal kabulü gelişimi açısından önem taşımaktadır (Temel ve Aksoy, 2001).

Ergenliğin ilk döneminde bireyin karşı cinse karşı hor ve kaba hareketleri gözlemlenmekte, daha sonralarında ise bu davranış sevgiye, sosyalleşme etkinliklerine katılma gibi davranışlara dönüşmektedir. Ergenlerin bu dönemde vücutlarına uyum sağlamaya çalışırken yine kimlik karmaşası içine girebilirler. Aşırı bağımlılık duygusu, aileyi yitirme korkusu veya aileden kopma kaygılarına kapılırlar (Çakmak ve Çakmak, 2011). Yaşadığı çevrenin ideal vücut olarak doğrultusunda kendi beden imgesini kazanmaya başlar. Diğer bir deyişle, ergenlerin bu dönem içerisinde cinsiyet rolünün oluşmasında ergenin içinde yaşadığı toplum ve kültürel yapı önemli bir rol oynamaktadır (Koç, 2014).

Ergenlik döneminde birey cinsellik olgusuna daha çok ilgi göstermeye başlar. Cinsel organlardaki değişim, ergenin cinselliğe olan ilgisinin artmasına sebep olmaktadır. Bu süreci cinsel yaşamın ergen bireyin yaşamına girmesi izlemektedir. Cinselliği tanımak ve öğrenmekle beraber ergenlik döneminde birey kendi bedenini tanımaya ve kendi cinsel bedenini başkalarının cinsel bedeni ile karşılaştırmaya başlamaktadır. Hormonel değişimlerin başlaması ile beraber, ergenlik döneminde birey üreme işlevini de kazanmaktadır. Ergenlik çağı, gelişim evresinde çok büyük bir öneme sahip olmakla beraber, yine bu dönemde erken sinirlenme, bireyin kendine güvensizliği, toplumsal değerlere karşı çıkma veya benimsememe gibi davranışlar gözlemlenmektedir (Çakmak ve Çakmak, 2011).

2.1.2 Zihin Yetersizliği olan Çocuklarda ve Ergenlerde Cinsel Gelişim

Cinsel gelişim çocuğın doğumu ile başlayan ve yıllar boyunca sürekli farklı form ve şekiller içerisinde evrilen bir süreçtir. Cinsel gelişim, insan hayatının tüm aşamalarına uzanmakla beraber, öncelikle erken çocukluk döneminde önem kazanır. Özellikle zihin yetersizliği olan bebeklerde, erken çocukluk dönemi gelişmeleri hakkındaki yeni bulgular dikkate alınmaktadır (Bungart, 2005).

Bireyde zihin yetersizliği olsun veya olmasın kişiliği kendi içinde bir bütünlük oluşturmaktadır ve cinsel gelişim ise bu bütünlüğün ayrılmaz bir parçasıdır. Zihin yetersizliği olan çocuk ve ergenler normal gelişim gösteren yaşıtlarına kıyasla yavaş bir gelişim hızına sahiptirler. Ancak cinsel gelişim süreçleri tüm gelişim alanlarında olduğu gibi normal gelişim gösteren çocuk ve ergenlerle aynı sırayı takip etmektedir (Çerçi, 2013).

Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel yaşamları ile ilgili iki görüş öne sürülmektedir; ilk görüş yetersizliği olan bireyin cinsellik hakkında bilgiye ihtiyacının olmaması, ikinci görüşe göre ise her birey gibi zihin yetersizliği olan bireylerin de cinsel yaşama sahip olmaları ve yaşamaları gerektiğidir. Alan üzerine yapılan çalışmalarda hafif derecede zihin yetersizliğine sahip olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi cinsel dürtülerini kontrol edebildiği, orta düzeyde zihin yetersizliğine sahip olan bireylerin yardıma ihtiyaçlarının olduğu ve ağır düzeyde zihin yetersizliğine sahip olan bireylerin ise cinsel dürtülerini az düzeyde kontrol edebildikleri ve bu yüzden cinsel gelişimlerinin yaşıtlarına kıyasla daha az ve eksik olduğu, aynı zamanda yetersizliğe sahip olan bireylerin toplumsal kuralları kavramakta ve uygun davranışlar geliştirmekte problem yaşadıkları görüşü vurgulanmaktadır (Yurdakul 1999; Cangöl, Karaca ve Arslan, 2013).

Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişimine dair daha önce yayınlanmış yayınlar, birkaç sendrom dışında, cinsel ve biyolojik olgunluk gelişiminin, bireyin engelinden bağımsız olarak yaşa uygun olduğu konusunda hem fıkirdir. Ancak yaş büyüdükçe ve zihin yetersizliği olan birey ergenlik çağına geldiğinde, zeka yaşı cinsel yaşından farklılık göstermektedir. Fizyolojik olgunluk ve psiko-sosyal gelişim süreçlerinin, ergenlik çağındaki ergenler için bile büyük bir dönemsel sorun olduğu bilinmektedir. Normal gelişim gösteren ergenler için bile, duygusal gerilimler ve iç çatışmalarla baş etmek zor olmaktadır. Diğer taraftan zihin yetersizliği olan ergenler,

engel ve yetersizlikleri nedeniyle, içinde bulundukları dönemde neler olup bittiğini kavramakta çok daha zorluk yaşamaktadırlar. Değişiklikleri hissetmekte, ancak fiziksel değişimleri yorumlamakta ve hatta açıklamakta güçlük çekmektedirler (Walter, 2005).

Yurdakul (1999) engelli bireylerin normal gelişim gösteren bireyler ile aynı cinsel güdülere ve ihtiyaçlara sahip olduklarını ve de bireyin fiziksel gelişimi normal bir süreç takip ettiğinde cinsel gelişimin zeka gelişiminden daha düzenli devam ettiğini aktarmıştır. Zihin yetersizliğe sahip olan ergenlerin yaşadıkları cinsel alandaki problemler, bireyin zeka düzeyine, yani eğitilebilir ve öğretilebilir olma durumuna göre değişiklik gösterebilmektedir. Cinsel gelişim alanındaki problemler ergenlik çağındaki bireyin zihin yetersizliği olsun veya olmasın hepsinde görülmektedir. Bu dönem ergenlerin en yoğun sorun yaşadığı ve cinsel kimliğini kazandığı dönemdir. Çocukluktan ergenliğe geçilmesi, bireyin beden özelliklerinin hızlı bir şekilde değişiklik göstermesi bu süreç içinde gerçekleşmektedir (Cangöl, Karaca ve Arslan, 2013).

Zihin yetersizliği olan çocukların ergenlikteki gelişimleri incelendiğinde, gelişimlerinde genetik-organik ve fiziksel sapmalar dışında, yetersizliği olmayanlardan yaşlılarına kıyasla fazla farklılık görülmediği gözlemlenmiştir. Ancak psikoseksüel gelişimleri daha çok problemli bir alan olmakla beraber, erginleşme ve ergenlik döneminde fiziksel cinsel gelişim, zihinsel faktörlerden bağımsız olarak gelişmektedir. Bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal olgunlaşma süreci önemli ölçüde gecikmiş ve karmaşık olabilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireyin yaşı ilerledikçe cinsel olgunluk ve zeka yaşı arasında, önemli ölçüde bir farklılık görülmekte ve bu durum bireyin yaşamla başa çıkmasını zorlaştırmaktadır. Bireyin erginleşme ve ergenlik döneminde gösterdiği cinsel davranış problemleri zihin yetersizliği olan bireyin mevcut durumu yaşamından kaynaklanmaktadır (Schmetz, 1998).

Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişimi yaşadıkları zorluklardan dolayı daha yakından incelenmelidir. Bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek için cinsellik, kimliklerinin bir parçası ve doğumla beraber gelen bir süreç olarak görülmesi gerekmektedir. Sağlıklı bir psikoseksüel gelişim sağlamak için, bu bireylerin çocukluk

ve ergenlikleri boyunca gelişimlerdeki farklılıklar ve temel önkoşulları dengelemek için zamana ve eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Neulist, 2015).

2.2 Cinsel Gelişim İle İlgili Kuramlar

Cinsel gelişimle ilgili kavramları daha kolay anlayabilmeleri açısından çocukların gösterdikleri tutum, rol ve davranış biçimlerine ait yapılacak yönlendirmeler önemli olduğu gibi, bu çeşit yönlendirmelerin yerinde ve sağlıklı olabilmesi için cinsel gelişim kuramlarının dikkate alınması gerekmektedir (Çakmak ve Çakmak 2014, Ersanlı ve Kumcağız, 2016).

2.2.1 Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kurama göre cinsellik doğumla başlayan bir süreçtir. Kuram, bireyin doğumdan ölüme kadar yaşamın bir dürtüsü olarak süren cinsel davranışın tek bir şekilde gerçekleşmediği görüşüne yer vermektedir (Ersanlı ve Kumcağız , 2016, Çakmak ve Çakmak, 2014). Diğer taraftan Cansever'e (1985) göre, psikoanalitikda kuramda çocuğun cinsel gelişiminin doğumla başlayan bir süreç olduğu, bireyin nesnelerle kurduğu ilişkileri kapsadığı belirtilmektedir (Çakmak ve Çakmak, 2014).

Tarih boyunca cinsel kimlik gelişiminde sosyal faktörlere en çok önem veren ilk gelişimsel kuram psikanalitik kuram olmakla beraber (Eliküçük, 2011), Freud ise psikanalitik kuramın en önemli savunucularından biridir (Kalan, 2010). Freud kuramı geliştirirken dürtü kuramından yola çıkarak, çalışmalarını daha çok cinsellik ve saldırganlık temel güdülerine dayandırmış ve bireyi anlama ve tanıma üzerinden bir yöntem geliştirmiştir (Şahin, 2008). Freud doğum ile beraber bebeklerin farklı aşamalardan geçerek kişiliklerini geliştirdiklerine inanmakta ve bu aşamaları "Psikoseksüel gelişim dönemleri" olarak adlandırmaktadır. Bahsi geçen dönemler oral, anal, fallik, gizil (latent) ve genital dönemlerden oluşmaktadır (Eliküçük, 2011). Freund kişilik gelişimini sözü edilen dönemlere göre açıklamış ve yine her dönem, çocukların belli bir kritik gelişimi kapsadığını ileri sürmüştür. Buna göre, herhangi bir dönemde gerekli ihtiyaçlar karşılanmadığı sürece, o döneme aşırı bağımlılığın meydana geldiğini ve bunun bir sonraki aşamada meydana gelecek olan kişilik gelişimini engellediği görüşü ileri sürülmektedir (Senemoğlu, 2007, Çakmak ve Çakmak, 2014).

Psikanalitik kuram cinsel kişilik gelişiminde çocukluk yıllarının önemli olduğunu dile getirmekte ve bununla beraber çocuk yetiştirmede anne-baba

tutumlarının önemine dikkat çekmektedir (Ulusoy, 2005). Psikanalitik kuram, çocukların bazı gelişimsel aşamaları geçirmesiyle kişiliklerinin oluşup, şekillendiğini ve bu durumun cinsel gelişimin de temelini oluşturduğunu savunmaktadır (Çerçi, 2013).

Freud çocukların altı yaşına kadar süren gelişim dönemlerinde yaşamları gereken sağlıklı bir sürecin önemine dikkat çekerek, bu dönemde geçirilen yaşantıların izlerinin tam anlamıyla silinmediği, aksine erişkinlikte de bireyin davranışlarını etkilediğini savunmuştur (Erden ve Akman, 1995).

Diğer bir deyişle psikanalitik kuramı hem kişilik hem de cinsel gelişim açısından ele almak mümkündür. Bireyin gelişim döneminde dış dünya ile kurduğu ilişkiler bütünü ‘ego’yu yapılandırmaktadır. Bu şekilde kuram, bir bireyin normal gelişiminin sağlanabilmesi için, gelişiminin her döneminde temel ihtiyaçlarının doyurulması gerektiğini belirtmektedir. Yine psikanalitik kuram çevrevesinde, bireyin toplum içinde yaşadığı ilişkileri, yaşam koşulları, içinde bulunduğu kültür ortamı, kadın veya erkek oluşu, yaş, yaşamı boyunca cinsel deneyimlerini ne kadar geliştirdiği gibi, birçok farklı etkinin bu farkları belirlediği dile getirilmiştir (Ersanlı ve Kumcağız, 2016).

2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, insanların çevrelerinde bireylerin davranışlarını gözlemleyerek öğrendiğini savunmakta ve bireyin kendi deneyimleri ve başkalarını gözlemle yolu ile yeni bilgi öğrenebildiğini ileri sürmektedir (Yeşilyaprak, 2017). Sosyal öğrenme başkalarını seyrederek çevreden öğrenme olarak da tanımlanabilir. Bisiklet sürme, yüzme gibi pek çok becerileri deneme yanılma ile öğrenirken, bazı beceriler ise başkalarını gözlemleyerek öğrenilmektedir. Örneğin birey zehirli bir yılanın tanınmasında deneme - yanılma ile öğrenmektedir (Bayrakçı, 2007; Yeşilyaprak, 2015).

İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusuna ilk dikkat çeken John Dewey olmuştur. John Dewey’e göre birey, sosyal etkileşimi sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde kendi has belleğini oluşturur. Sosyal öğrenme ile ilgili başka bir kuramcı ise Rus psikolog Lev Vygotsky’dır. Vygotsky “potansiyel gelişim alanı” kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dahilinde ve öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştiğini savunur (Bayrakçı, 2007;

Yeşilyaprak, 2015; Korkmaz, 2008). Sosyal öğrenme kuramına göre davranış öğrenileceği gibi aynı hız ile gösterilmeyebilir. Bununla beraber öğrenme her zaman pekiştirici gerektiren bir süreç değildir. Birey, uyarıcıya karşı tepki veren edilgen bir yapı değildir.

Sosyal öğrenme kuramı bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuramın birleştirilmesiyle ortaya konulan kuramdır (Ulusoy, 2005). Sosyal öğrenme kuramına göre birey gözlemleyerek öğrenmekte (Can, 2005) ve bireyin davranışları kazanmasında bilişsel süreçlerin rol aldığını (Ulusoy, 2005) ve bu gelişim aşamasında bireylerde cinsiyet farklılıklarının olduğu ileri sürülmektedir (Kalan, 2010). Tarihte insanların çevresindeki bireyleri gözlemleyerek öğrenebildiği yer almaktadır (Eliküçük, 2011, Çerçi, 2013). Kuram'ın bir diğer savunucularından olan Bandura, gözleyerek öğrenmenin bireylerin birbirlerini gözlemlemesinden çok, bireylerin çevrede gelişen olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanıldığını savunmaktadır (akt: Senemoğlu, 2007). Bandura'ya göre bir davranışı öğrenmek için doğrudan pekiştirme veya ceza gerekmemektedir. Bunun yerine birey, bir davranışı bilişsel süreç içerisinde gözlemleyerek öğrenmektedir (akt: Ulusoy, 2005).

Bandura, çocukların cinsel kimlik rollerinin anne-babalarını gözlemlemeleri ve taklit etmeleri ile öğrendiklerini savunmaktadır (akt: Eliküçük, 2011). Çocukların bu rolleri ilerleyen yaşamlarında kendi inanç, değer ve beklentilerine yönelik kurguladıkları, yorumladıkları ve değerlendirdikleri ileri sürülmektedir (Can, 2005).

Bandura, çocukların sosyalleşme sürecinde kullandıkları öğrenme prensiplerinin, cinsel rol gelişiminde de rol oynayan davranışlar ile aynı olduğunu belirtmiş (Ersanlı ve Kumcağız, 2016), cinsiyet rollerinin kazanımında ailelerin, özellikle de anne-babaların çocuklarının cinsel rol gelişiminin biçimlenmesinde yer aldıklarını belirtmiştir (akt: Eliküçük, 2011). Bu bağlamda Bandura ve Walters çocukların kendilerini anne- babaları ile özdeşleştirdiklerini, bu yüzden çocukların taklit etme yolu ile cinsel davranış ve tutumlarını, babalarının erkeksi davranışlarını babalarından, kız çocuklarının ise annelerinin kadınsı davranışlarını edindiklerini savunmaktadırlar (akt: Çerçi, 2013).

Sosyal öğrenme kuramı bireylerin başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenebildiği görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Öğrenmenin davranışta herhangi bir değişiklik meydana gelmeksizin oluşabileceğini

ve öğrenim aşamalarında algının önemli rol oynadığını dile getirmektedir. Diğer taraftan Demirbaş'a göre sosyal öğrenme kuramı davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları arasında bir köprü veya geçiş olarak kabul edilebilir görüşü savunulmuştur (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

Sosyal öğrenme kuramı bireyin yapmış olduğu davranışlarda zor veya zevkli olmasına rağmen yapması dahilinde bir ödül verilmesi bireyin o davranışı taklit etme eğilimi içine girmesini sağlayacağını savunmaktadır. Örneğin sosyal öğrenme kuramı sınıf öğretmenin talep edilen davranışları gösterdiklerinde öğrencinin övülüp yüceltilmesinin, diğer öğrencilerin talep edilen davranışı yapmaları yönünde teşvik edilecekleri görüşünü savunmaktadır. Aynı zamanda bireyin yapmış olduğu davranış sonunda almış olduğu cezanın gözlemlenmesi, dışardan gözleyen kişinin o davranışı yapma eğilimi azaltmasına hatta birkez daha yapmamasını sağlayabilir yine başka bir örnekle açıklanacak olursa, sınıf arkadaşının ders sırasında sürekli konuşmasından dolayı öğrenmenden azar ıstimesi gözlemleyen öğrencinin aynı hataları yapmamaya özen göstermesini sağlayabilir (Yeşilyaprak, 2015). Davranış örüntülerinin çoğu doğuştan gelen özellikler değildir. Çocukların çevrelerindeki kişilerin tepkilerini gözleyerek ve taklit ederek edinilir (Birol, 2012). Örneğin, annenin köpekten tiksinişi gözlemleyen çocuk, köpeğin pis ve kötü bir hayvan olduğuna görüşüne varıp anneyi taklit edebilir. Sosyal öğrenme kuramının en önemli ögesi model olma olgusudur. Çocukların bir davranışı öğrenebilmesi için, o davranışın çevrelerindeki insanlar tarafından nasıl yapıldığını görmeleri gerekmektedir (Kalan, 2010).

Bandura çocuk gelişiminin taklit ve gözlem yoluyla sürdüğünü öne sürmüş, daha sonra bireyin öğrenmesinde taklit ve gözlemin yetersiz kaldığını anladığında, düşünme, bellek, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçler ile birlikte kuramını zenginleştirmiştir (Bayrakçı, 2007).

2.2.3. Bilişsel Kuram

Doğumla birlikte başlayan bilişsel gelişim evresi, bireyin çevreye yönelik uyum sürecidir . Bu uyum süreci içerisinde birey içinde yaşadığı çevrenin içerisinden gelen uyarıcıları alır (Cüceloğlu 2005; Lindberg- Ahioğlu, 2011).

Piaget (1984), çocuklarda gelişimin, fiziksel olgunlaşma yanında toplumsal veya fiziksel anlamdaki tecrübelerden de etkilendiği görüşünü savunmaktadır. Çocuğun bir problemi çözerken kendi bilgilerini kullandığı, aynı zamanda akranlarının

veya yetişkinlerin yardımından da faydalanabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda Piaget (1973) gelişimde deneyimin etken bir unsur olduğunu, ancak sağlıklı bir gelişim süreci için yeterli olmadığı ve bireyin çevre ile girdiği etkileşim içerisinde belirli deneyimler ve bu deneyimler sonucu bir takım bilgiler edindiği kanısında olduğu gibi (Maviş, 2001), bireyin insanlarla girdiği etkileşimlerinin sonucu olarak içinde yaşadığı toplumun özelliklerini edindiği de savunulmaktadır (Lindberg-Ahioğlu 2011; Acarlar ve Baykoç-Dönmez, 2012) Diğer taraftan Vygotsky'e göre çocuğun bilişsel gelişim, çocuğun içinde yaşadığı sosyal ve kültürel çevreden etkilenmektedir. Çocuğun çevresindeki yetişkin bireylerin eylemleri ve çocuğa öğrettikleri, onun zihinsel gelişiminde önemli ölçüde rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2007).

Vygotsky bireyi kişisel olarak etkileyen tüm psikolojik süreçlerin kişilerin birbirleriyle paylaştıkları sosyal süreçler ile başladığını savunmaktadır. İnsanların tüm psikolojik süreçlerinin, kültür tarafından belirlenmiş sosyal süreçler olarak başladığını dile getirmiştir (Senemoğlu, 2007).

Piaget (1984)'e göre bilişsel gelişim, çocuğu dış faktörlerden etkilenen "Tabula Rasa" olarak değil de, çocuğun kendisinin aktif olarak rol aldığı eylemlerin yada bu eylemler üzerinde meydana gelen bireysel fonksiyonların sonucu olarak gerçekleşmektedir. Eğer birey bu işlemlerden geçerse, bilişsel gelişim açısından bir dengeye ulaşabilmektedir. Fakat bu denge hiçbir zaman süregelen olmamakla beraber, insan hayatının her döneminde durum veya deneyim açısından değişimlere uğrayabilir. Bütün bunlar bilişsel sistemlerde dengesizliğe yol açar. Burdan yola çıkarak Piaget bilişsel gelişimi, yapısal bir dengesizlik durumundan, yeni ve daha üst düzeyde bir denge durumuna geçiş olarak tanımlamaktadır (Turan, 2001; Lindberg-Ahioğlu, 2011).

Bilişsel kuram, çocukların cinsiyet rolü gelişiminde önemli bir rol üstlendiği ve bilişsel gelişimle cinsiyet rol gelişimini açıklamaya çalışır. Kuramın en önemli savunucularından olan Piaget, gelişim aşamasında kazanılan davranış ve düşünce yapılarının, çocuğun yaşadığı o dönem özellikleri, ayrıca önceki dönemlerin de özelliklerini taşıdığını ve bir sonraki dönemin üzerinde etkisinin olduğunu dile getirmektedir (Eliküçük, 2011). Doğumdan sonra, 4 dönem içinde bilişsel gelişimin gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bunlar; duyuşsal hareket dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlem dönemi, soyut işlemsel dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu

dönemler süresince çocuk giderek nesneleri tanıma, niteliklerini farketme, sınıflama ve ayırt etme gibi özellikleri kavramaya başlayarak düşünmeyi başarabilir (Yeşilyaprak, 2017).

Kuram, bireyin kendi cinsel kimliğini başkalarının değil, kendi isteği doğrultusunda kazandığı bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Kalan, 2010). Diğer taraftan Kohlberg de Piaget gibi çocukların cinsel rollerinin kazanmasında yine çocukların bu süreçte aktif bir rol oynadığını savunmaktadır (Shaffer, 2009).

Sosyal öğrenme kuramı ve psikoanalitik kuramlar çocukların öncelikle bir kız veya bir erkeğin cinsiyet rolü içerisinde neleri yapıp yapayacaklarını öğrendiklerini ve bunun anne-babanın cesaretlendirmesi ve onların rol modeli olması ile oluştuğunu savunmaktadırlar. Sonrasında ise hemcinslerini model alarak ve taklit ederek cinsiyet rollerini geliştirdiklerini savunmaktadırlar. Ancak bilişsel kuram ayrıca çocukların öncelikle sabit bir cinsel kimliği belirlediğini ve sonrasında aktif olarak aynı cinsiyet modellerini incelediğini ve böylelikle, bir erkek ya da bir kız olarak nasıl davranması gerektiği ile ilgili bilgileri kazandığını ileri sürmektedir (Shaffer, 2009). Kohlberg, Piaget'in teorisini dayanak cinsel gelişime farklı bir bakış açısı katmıştır. Kohlberg, çocukların cinsiyet kavramını anlaması ve yorumlamasını bilişsel yöne çekerek çocukların cinselliği tam olarak anlamalarının üç aşamada gerçekleştiğini savunmaktadır (Ersanlı ve Kumcağız, 2016).

Böylelikle çocukların cinsiyetler arasındaki fiziksel farkları görüp aralarındaki fiziksel farkların olduğunu kavramakta ve kendi cinsiyetlerinin farkındalığını kazanmaktadırlar. Bir sonraki aşamada çocuklar cinsiyetlerin değişmediğini, her zaman aynı kalacağını ve aynı cinsiyet ile büyüyeceklerini kavrarlar. Çocuklar beş yaşına kadar cinsiyetin değişmeyeceğini fark ettikleri zaman, cinsiyet kavramı tamamlanır. Son olarak da çocuklar, dış görünüşlerinde çeşitli değişiklikler yapsalar dahi cinsiyetlerinin aynı kalacağını farkederek. Sözü edilen son aşama, cinsel korunumun kazanıldığı yani altı-yedi yaş civarı olarak tanımlanmaktadır (Çerçi, 2013).

Psikanalitik kuram ise, cinsellik ve ruhsal gelişimin birbirleriyle ilişkili olduğunu savunmakta ve cinselliğin doğumla başladığını ve doğumdan ölüme kadar bir yaşam dürtüsü olarak süren cinsel davranışın bir ömür boyunca tek bir biçime

uymadığını savunulmuştur. Bireyler toplum içinde cinsel dürtü, güç ve tercih ettikleri cinsel anlatım ve doyum açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir. İnsanların toplum içindeki ilişkileri, yaşam koşulları, içinde bulunduğu toplumun kültürel özellikleri, cinsiyeti, yaş, yaşamı boyunca cinsel deneyimlerini ne kadar geliştirdiği gibi çeşitli etkenler bu farkları belirler (Deniz, 2017).

Diğer yandan bilişsel kuram çocukların ilk önce erkek-kadın ayrımını öğrendiğini ileri sürmektedir. Sonrasında çocukların tanımladıkları cinsiyet rollerinin belli stereotip hareketlerini ayırt etmeye başlar (Çerçi,2013; Ersanlı ve Kumcağız, 2016). Bir bireyin yaşadığı çevreyi anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerde gelişmesi bilişsel gelişim olarak adlandırılmaktadır (Acarlar ve Baykoç-Dönmez, 2012) Bilişsel gelişim kuramcılarına göre birey yaşadığı dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması bilişsel gelişim aracılığı ile sağlanmaktadır (Özdemir 2012). Bilişsel gelişim aynı zamanda, bireyde akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri de kapsamaktadır. Bireyin zihninde oluşan şemalar doğrultusunda yeni tanınan nesneler sözü edilen bu şemaya uydurarak (özümleme) veya şemayı yeniden düzenleyerek (uyum sağlama) gerçekleşmektedir (Çerçi, 2013).

Cinsel gelişim sürecini anlamak için çeşitli gözlemler ve araştırmalar yapılmış, bunların sonucunda farklı farklı teoriler ortaya atılmıştır (Esencan, Beji, 2014). Cinsel gelişimle ilgili bu kavramların daha kolay anlaşılma için bir çocuğun kız ya da erkek olarak üsteleneceği tutum, rol ve davranış biçimlerine ait yapılacak yönlendirmeler, çocuğun cinsel gelişim süreci için önemlidir. Bu şekilde bir yönlendirmenin sağlıklı olabilmesi için cinsel gelişim teorilerinin irdelenmesi gereklidir.

Cinsel gelişim çocuğun doğumuyla beraber başlayan bir süreç olduğundan dolayı, çocukların cinsel gelişim sürecini sistemli ve düzenli bir şekilde izlemenin önemli olduğu belirtilmektedir (Eliküçük, 2011). Cinsel gelişimi konu alan kuramlar incelendiğinde gelişimin belli bir süreci olduğu görülmektedir. Cinsel gelişim kuramları cinsel rol gelişiminin üzerine katkı sağlamış olmalarına rağmen, çocuklarda cinsel gelişim tek bir kurama bağlı kalması yanlış bir tutum olmaktadır (Ersanlı ve Kumcağız, 2016). Cinsel gelişim kuramlar açısından incelendiğinde, bilişsel gelişim kuramı davranışların bireyin bilişsel bilişsel dünyası ile dış dünyadaki gerçekleşen etkileşim olarak tanımlarken, sosyal öğrenme kuramında davranışlar uyaran-tepki

ilişkisi biçimde, psikanatik kuram çerçevesinde ise davranışlar içgüdüler yönünden açıklanmaktadır (Yılmaz, 2015).

Yapılan çalışma ve içerisinde savunulan değişkenler göz önünde bulundurulduğunda incelenen tüm kuramlar içerisinde psikanalitik kuramı ile cinsel gelişimi ilişkilendirmek daha çok mümkündür. Yine de yukarıda sözü edilen diğer kuramların içinde savunulan görüşleri de göz ardı etmemek gerekmektedir, çünkü cinsel gelişim karmaşık ve değişken bir sistemi içermektedir. Yine çocukların cinsel gelişim sürecini içinde yaşadıkları kültüre özgü kuralları olan bir süreç olduğunu da unutmamak gerekmektedir. Bu yüzden cinsel gelişimin tek bir kuram ile anlatılması mümkün görünmemektedir. Cinsel gelişimi ile ilgili kuramlar tek başına cinsel gelişimin kazanılmasını açıklayamamaktadır. Fakat her bir kuram, cinsel gelişime katkıda bulunan etkenler üzerinde durmuş ve cinsel gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için önemli unsurlara ışık tutmuştur (Ersanlı ve Kumcağız, 2016).

2.3 Özel Gereksinimli Olma ve Cinsel İstismar Olgusu

Literatürde, engelli insanlar sıklıkla cinsel istismarın ideal kurbanları olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada genellikle “mağdur” terimi kullanılmakta ve cinsel istismar durumundan etkilenen kişiler çaresiz ve yardıma ihtiyacı olay birey olgusunu ortaya koymaktadır. Ayrıca söz konusu istismara uğrayan bireylerin dayanışmaya ihtiyaç duyduklarına ve haksızlığa uğradıklarının kabul edilmesinin gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte, burada “mağdur” terimi, engellilik ile cinsel şiddete maruz kalma riski arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Bireysel özelliklere bağlı olarak aşağıdaki faktörler, engelli bireylerin istismara uğraması açısından daha yüksek bir risk taşımaktadır (CBP, 2012).

Alanyazında yapılan araştırmalara göre cinsel istismara maruz kalmış bireylerin bazı değişkenler doğrultusunda yaşadıkları sorunlar artmaktadır. Bahsedilen değişkenler faille mağdurun yakın ilişkiye sahip olması, istismarın süresi, güç kullanımı ve istismarın yoğunluğu ve ebeveynlerin ya da çevredeki bireylerin desteğinin oranıdır ve son olarak bireyin yaşadıkları ile baş etme gücüdür. Bu bağlamda cinsel istismara uğrayan zihin yetersizliği olan bireyin, destek görmemesi, suçlama ve ya eleştiriye maruz kalması mağdurda uzun dönemli sorunlarla yol açabilmektedir (Bilgin, 2015). Aynı zamanda cinsel istismar faillerinin bir çoğu zihin yetersizliği olan bireylerin tanıdığı ve güvendiği kişilerden oluşmaktadır. Küçük’ün

(2016) yaptığı çalışmada cinsel istismar faillerinin %28'inin doğrudan bakım veren meslek üyelerinden, kişisel yardımcı personeller ve psikiyatristlerden oluştuğu belirtilmiştir. Bu yüzden yaşadığımız toplumların her kesminde zihin yetersizliği olan çocukların cinsel istismarı konusunda farkındalıklarının artması gerektiğini belirtmektedir. Böylelikle çocukların maruz kalabilecekleri herhangi bir cinsel ihmal ve istismardan çocuklar korunabilecektir (Küçük, 2012; Kim, 2010).

2.3.1 Bağımlılık ve Başka Bir Etkene Tabi Olma - Heteronomi

Özel gereksinimli olan bireyler genellikle engelleri nedeniyle yaşamları boyunca yardım ve desteğe ihtiyaç duyarlar ve kendilerine hizmet eden insanlara bağılırlar. Bu bağımlılıklar fiziksel, psikolojik veya bilişsel olabilir. Tek taraflı güç farkı ile tanımlanabilen bu durum, cinsel saldırı ve istismar riskini artıran sebeplerden biri olarak görülmektedir (Bungart, 2005).

Özel gereksinimli olan bireylerin başka bir etkene tabi olması, kısacası birine bağılı olarak yaşamlarını sürmeleri gerekliliği, hayatlarına dahil olan bireylerin mahremiyetlerine girmelerine sebep olabilmektedir. Vücutlarına başka birilerinin dokunması, aynı zamanda acı verici bir durum olabilen, muayene, terapiler günlük deneyimlerinin bir parçası olabilmektedir. Kızlar ve erkekler bir çok muayene, tedavi ve terapiler süresince farklı bir vücut farkındalığı geliştirebilir ve vücutlarının kendilerine ait olduğunu ve kendi kararlarını kendilerinin verebileceklerini farkına varmayabilirler. Bu durum ise karşılarındaki bireylerin sınırı geçtikleri algısını kendilerinde oluşturmaz ve kötü dokunma durumlarını normal bir durummuş olarak algılayabilirler. Zihin yetersizliği olan bireylerin içinde bulundukları bu durum ise, kendilerini sınırlı derecede savunmalarına sebep olmakta ve cinsel eğitimin zihin yetersizliği olan bireylerde daha çok teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir (Bungart, 2005).

2.3.2 Sınırlı Savunma

Birçok zihin yetersizliği olan bireyin fiziksel yetersizliğinin de olması kendilerini cinsel istismara karşı savunmalarını güçleştirmektedir. Özellikle de gelişimsel, zihin veya çoklu yetersizliği olan bireyler sınırlı iletişimlerinden dolayı kendilerini sözel olarak ifade etmede ve başlarından geçen herhangi bir olayı anlatmada zorluk çekmektedirler (Bungart 2005, Schmetz, 1998).

Bununla beraber birçok yetersizliği olan birey “uyum sağlamak” için eğitilmişlerdir. Göze batmayan bir davranış engelliliğin neden olduğu problem ile kötüleştirilmemelidir. Birçok yetersizliği olan birey için kendisine söyleneni yerine getirmek normal olarak sayılmaktadır. Buna cinsel düzeyde eylemler de dahil olabilmektedir (CBP 2012; Bungart 2005). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bu durumu ise faillerin amaçlarına daha kolay erişebilmesini sağlayabilmektedir.

2.3.3 Failin Engellenme Düzeyini Azaltması

Failler yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar girişimlerinin engellenmesi ihtimalini azaltmaya çalışabilirler. Başka bir deyişle failer, yetersizliği olan bireylerin neler olup bittiğini anlamada zorlanmaları ve unutmaları oranlarının yüksek olması ihtimalini kendi çıkarları doğrultusunda kullanabilirler. Engelli bireyleri sosyal olarak kendileri ile eşit ve ortak görmemeleri, eylemlerini de zararsız ve sorunsuz olarak görmelerine sebep olmaktadır (Fegert, 2006).

Özel gereksinimli olan bireylerin kolay manipüle edilebilmeleri, failerin mevcut durumu kendi avantajları için kullanmalarına sebebiyet vermektedir. Böylelikle engelli bireylerin fiziksel bağımlılıkları, sevgiye ve ilgiye duyulan ihtiyaçları da kullanılmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireyler genellikle cinselpartner olarak ilgi çekmedikleri olgusunu yaşamakta, ancak failerin kendilerine yönelik ilgi ve cinsel varlık olarak değer vermelerini tecrübe edinmektedirler. Cinsel eylemlerin özel ve paylaşılmış sırlar olarak tasvir edilmesi, bu izlenimi güçlendirmekte ve mağdurun tacizi bu şekilde tanınmasını zorlaştırmaktadır (Neulist, 2015).

2.3.4 Kurbanı Suçla

Özel gereksinimli olan bireyler genellikle çevrelerinin önyargısına sahiptirler; engelli olmayanlardan daha az güvenilirlerdir. Cinsel şiddetten etkilenen insanlara inanmak yerine, kişinin “her şeyi hayal ettiği” düşüncesine inanırlar. Fail eğer çevresi tarafından iyi bilinen bir birey ise, bu tür davranışlar genellikle engelli bireyin anlattıklarının daha az güvenilir olarak görülmesine veya gösterilmesine sebep olmaktadır. Çevrenin engelli kişilere yönelik bu damgalayıcı tavrı, suçlunun söz konusu kişinin çevresini manipüle etmesini böylelikle kolaylaştırabilmektedir (CBP, 2012).

Buna ek olarak, toplumdaki engelli bireylerin, kısıtlanmaları nedeniyle ya da güzelliklerinin ortak ideallerinden önemli ölçüde farklı olması failerin yaptıklarını

kapatmak için mükemmel bir örtüdür (Mattke, 2012). Diğer taraftan kendi suçlarını ise karşı tarafa atmak için bir yoldur.

2.3.5 Suçun Mağdur Tarafından Ödenmesi

Cinsel şiddetin yaşandığı ortamdan etkilenen özel gereksinimli olan bireyler, kendilerine yapılan adaletsizliğe çok az önemsemekte ve pek çoğu da kendilerini suçlamaktadır. Bununla beraber cinsel istismardan etkilenen bireyler kendilerini faile bağlı hissetmekte ve ona sevgiyle davranmaktadırlar. Bu, şiddetten etkilenen kişinin suçluyu "özür dilemesi" sonucunu da doğurmakta ve kendini olanlardan sorumlu kılmaktadırlar (Fegert, 2006).

Zihin yetersizliği olan bireylerin başlarına bu şekilde istismar olaylarının gelmesi tüm olanlardaki gelişim özelliklerinin akranlarına kıyasla geriden veya minimum düzeyde ilerlemesinden kaynaklanmaktadır.

2.3.6 Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri

Zihin yetersizliği olan bireylerde, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim normal gelişim gösteren bireylere göre sınırlıdır. Yani, zihin yetersizliği olan birçok insan bir bebeğin sosyo-duygusal gelişim çağındadır ve bu da onların davranışlarının genellikle sensorimotor ve anal gelişim evresindeki bir çocuğunkine benzediği anlamına gelir. Davranışlar, bedene yöneliktir ve hangi fiziksel davranışın uygun olduğunu değerlendirmek her zaman mümkün değildir (Bosch 2010). Bu aynı zamanda, zihin yetersizliği olan birçok insanın cinsel istismarın ne olduğunu bilişsel olarak tanıyamayacağı anlamına gelir. Bu görüş ise, zihin yetersizliği olan bireylerin yine kendileri gibi yetersizliği olan bireylerden daha az zarar gördükleri yargısını desteklemektedir (Fegert, 2006).

Zihin yetersizliği olan bireylerin yaşamları boyunca çevrelerinden yeterli desteği almamaları kendilerinde güven eksikliği olmasına sebep olmaktadır. Bu durum ise kendilerini faillere yönelik daha açık bir hedef kılmaktadır.

2.3.7 Kendine Güven Eksikliği

Zihin yetersizliği olan bireylerin, vicdan veya süperegoları, sosyal-duygusal gelişimlerine bağlı olarak henüz yeterince gelişmiş değildir. Bu durum, değerler ve normların içselleştirilmediği ve uygun davranışların gösterilemeyeceği anlamına gelir. Aynı zamanda da zihin yetersizliği olan bireylerin kendi sınırlarının tanıyamadığı,

kurgulayamadığı ve savunamayacağı anlamına da gelir. Bu eksiklikler nedeniyle zihin yetersizliği olan bireyler failleri için “kolay kurban” olmaktadır (Bosch, 2010).

Zihin yetersizliği olan bireylerin “kolay kurban” olmaları günümüzde cinsel eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

2.3.8 Yetersiz Eğitimin Etkisi

Eğitim eksikliğinin iki sonucu sözkonusudur; hem mağdur hem de fail olmak. Zihin yetersizliği olan bireyler eğitilmediği sürece, cinsel sınırları tanıyamazlar. Eğer cinsel sınırlar zihin yetersizliği olan bireyler için tanımlanmazsa, istismar durumuna karşı bireyin kendini savunması da zorlaşır. Eğitim eksikliği ayrıca suçlu davranış riskini de taşımaktadır. Eğer bireyler çevrelerinde insanlarla cinsel anlamda nasıl davranacaklarının sınırlarını öğrenmemişlerse, belirli toplumsal ve ahlaki sınırlarının ötesine geçtikleri zaman nasıl davranacaklarını bilemezler. Eğitim eksikliği, bu sebeple zihin yetersizliği olan bireylerin kendilerini suçlu haline getirmelerine de yol açabilir (Bosch, 2010).

Kişinin cinsel şiddete maruz kalması durumunda fail olma riskini tekrar artırmaktadır. Eğitim eksikliği, daha önce yaşanmış cinsel istismarın, yanlış olarak algılanmamasına sebebiyet vermektedir. Sonuç olarak, deneyimlenen bu kötü davranışlar daha sonra başkaları tarafından kopyalanma ve uygulanma ihtimali taşınmaktadır (Hüner, 2012).

2.4 Cinsellik ve Cinsel Eğitim

2.4.1 Cinsellik

Günümüzde cinsellik kavramı, cinsel organlar, cinsel kimlik rolleri, fiziksel görünüş ve sosyal davranışlar gibi farklılıkların bir arada bulunması olarak tanımlanmaktadır (Bilgiç, 2015). Aynı zamanda cinsellik bir bireyin cinsel kimliğini ifade etmesi, karşı cinse ilgi duyması ve birlikte olmaktan gerek bedensel gerekse ruhsal bir doygunluk elde etmesi olarak da yorumlamaktadır (Çetin, 2002). Biyolojik düzeyde cinselliğin, üremeyi ve insanların çocuk sahibi olmalarını ve böylelikle nesilleri devam ettirme olanağını sağlamak olduğu belirtilmektedir (Bülbül, 2012, Çerçi, 2013, Özgüven, 1997). Cinsellik psikolojik düzeyde incelendiğinde ise cinsel ilişkiden haz alma, sevgi, sevmeye ve sevilme gibi bireyin temel ihtiyaçlarını doyurması

ve bu duygularla ilişkili olarak çeşitli bireysel davranışları ve insan ilişkilerini içermektedir. Diğer taraftan cinsellik toplumsal düzeyde bireyin yaşamı ile toplumun işleyişi, özelliği, değer yargıları, yasalar, sanat, tarih, cinslere verilen roller, üretim, eş seçme ve evlenme tercihleri gibi pek çok yönden ilişkilidir (Özgüven, 1997, Çerçi 2013).

Cinsellik bireyin yaşadığı toplumda kazandığı ve kendine has olan değerler, tutumlar, davranışlar, fiziksel görünüm, inanışlar, duygular, karakter, sosyalleşme alanları doğrultusunda şekil almaktadır (Çerçi, 2013).

Cinsellik bireyin doğumundan ölümüne dek süren ve özellikle de erinlik yıllarında bireyin yaşamında önemli bir rol oynayan bir süreçtir. Erinlik, ergenliğin başlangıç evresi olarak kabul edilen ve ortalama üç yıl (12-15 yaş) süren, ayrıca en hızlı yoğun fiziksel ve cinsel değişimlerin yer aldığı evre olarak adlandırılmaktadır. Diğer taraftan ergenlik çağı ise davranış bunalımlarının en yoğun olduğu dönem olarak ifade edilmektedir (Yurdakul, 1999).

Cinsellik ile ilgili problemlerin karşılaşıldığı dönem cinsiyet kimliğinin oluştuğu ergenlik dönemidir. Bu durum tüm çocuklar için geçerlidir. Yapılan bilimsel çalışmalarda, zihin yetersizliği olan ergenlerin normal ergenlerle aynı cinsel istekleri olduğu ve çalışan normal hormonları nedeni ile aynı sonuçları doğurmaktadır (Yurdakul, 1991).

Zihin yetersizliği olan ergenlerin cinsel yaşamları iki yaklaşım üzerinden irdelenmektedir; Zihin yetersizliği olan ergenlerin cinselliğini önlemeye çalışan birinci yaklaşım, engelli bireylerin cinsellik hakkındaki bilgilerinin en az düzeyde olması gerektiğini savunmaktadır. Ancak bu yaklaşıma yönelik farklı yorumlar sözkonusudur; sağlıklı ve sürekli cinsel yaşam, engelli ergenlerin sorumluluk ve olgunluk sınırları dışında olduğunu savunan bu görüş, bireylerin kontrolsüz cinsel davranışları engelleme hakkına sahip olduğunu düşünmektedir. Diğer yaklaşıma göre ise, engelli bireylerinde normal gelişim gösteren bireyler gibi düzenli ve sağlıklı cinsel hayatlarının olması gerektiğidir (Bilgiç, 2015).

Cinsellik toplumun her kesiminden insanı ilgilendirdiği gibi, bireylerin gerek benden gerekse ruh sağlığı üzerinden önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte çözülmesi zor toplumsal sorunlara neden olabilecek hassas bir konu olduğundan dikkatlice incelenmesi gerekmektedir (Çerçi, 2013).

Son yıllar içerisinde artan cinsel istismar vakaları ve cinsel yolla bulaşan hastalıkların görülmesindeki sıklık, bireylere, cinsel eğitimi içerikli eğitimler düzenlenmesini gündeme getirmiştir (Bilge ve Baykal, 2008). Zihin yetersizliği olan bireylerin ergenlik döneminde yaşadıkları cinsel gelişim aşamaları kaçınılmazdır. Bu sebeple cinselliğe olan ilgileri engellenemez bir durumdur. Bu her kişinin yaşadığı bir süreç olmakla birlikte, zihin yetersizliği olan ergenlerin çoğunluğu doğru eğitim verildiğinde cinsel davranışları doğru bir şekilde öğrenebilir. Bu eğitimler verilirken sık örneklenen ve tekrar edilen eğitimler uygulanmalıdır (Bilgiç, 2015).

2.4.2. Cinsel Eğitim

Cinselliğin tarihi, insanlığın tarihi ile beraber başlamasına rağmen cinsel eğitimin 20. yüzyılda önem kazanması dikkat çekici bir durumdur (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008).

Cinsel eğitim, okul öncesi çağda aile ile başlayan, sonrasında ilköğretim ve ortaöğretime devam eden çocuk ve ergenlerin ileriki yaşamları için önemli bir yere sahip cinsellikle ilgili konuların ele alınmasıdır (Yurdakul, 1999; Şentürk, 2006; Çerçi 2013).

Birey yaşamı boyunca sağlıklı ve mutlu bir cinsel yaşam sürdürebilmesi için konu hakkında teknik bilgi ve eğitimi almış olması gerekmektedir. Bu sebeple cinsel eğitim ailede başlaması gereken bir öğretimdir. Anne- babaların okulöncesi çağda çocuklarının cinsellik hakkında sordukları soruları cevaplamaları gerekmektedir. Çocukların yanıt alamaması halinde cinsellik üzerine kuşku, korku ve belirsizlikler, ileriki yaşlarda ise cinsel işlev bozuklukları ve cinsel sapmaların baş göstermektedir (Şentürk, 2006). Çocuk ve ergenlere cinsellik alanında anne- baba dışında eğitim verebilecek kişiler arasında öğretmenler ve alanında uzman kişiler gelmektedir. Verilen uygun cinsel eğitim sayesinde çocuk ve ergenler kişilik ve ruhsal gelişimleri doğru tutum ve davranış içerisinde biçimlenir, aynı zamanda sağlıklı cinsel kimlik ve ruhsal gelişme sağlanmış olur (Poroy, 2006).

Cinsel eğitimin birincil amacı bireyin cinsel sağlığını korumaktır. Cinsel eğitim aynı zamanda çocukların ve ergenlerin cinsellik olgusuna yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmelerini desteklemekte ve cinsel sağlıklarını korumaları için gerekli bilgi, yetenek ve becerileri kazanmalarını sağlamaktadır (Öztürk, 2014). Kısacası cinsel eğitim içerik olarak cinsellik kavramı ile alakalı çeşitli bilgileri ve özellikle sağlıklı

cinsel davranışları kazandırmayı amaçlayan her çeşit yolu içermektedir (Eroğlu ve Gölbaşı, 2005).

Cinsel eğitim, çocukların ve ergenlerin bedensel, duygusal, sosyal, zihinsel ve cinsel gelişimlerini izlemek, cinsel kimliklerini kazanmalarında yol göstermek, ayrıca kendi cinsiyet özellikleri ve karşı cinsiyetin özellikleri ile uyum ve bütün içinde yaşamasına yardımcı olmak, yol göstermek ve farkındalık yaratmak amacıyla yapılan çalışmalardır. Cinsel eğitim çocuğun doğması ile başlayan ve ergenliğin soruna kadar devam eden bir süreçtir. Çocuklar cinsellik ile ilgili soruları konuşmaya başladıkları dönemden itibaren çevrelerindeki yakınlarına sormaya başlarlar. Bu yüzden çocuklara verilecek olan cevaplar bilimsel kaynaklardan, ancak anlaşılır bir dil ile yapılması böylelikle çocukların yetilkinlik çağında karşılaşılabilecekleri olası problemlerin önüne geçilmesi sağlanmalıdır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004).

Poroy (2006) çocuk ve ergenlere verilecek cinsel eğitimin objektif olması gerektiğini savunmakta ve eğitimi üç aşamaya ayırmaktadır;

1. Okulöncesi bireyin anne-babası tarafından ev ortamında cinsel eğitim: Çocukların anne-babalarına cinsellikle ilgili soracakları ilk soru merak edip, yeni yeni keşfettiği cinsel organları üzerinedir. Anne-babalar bu konuya ilişkin soruları ciddiye almalı ve çocukları korkutmadan ve de yalan, yanlış bir bilgi vermeden yanıtlamalıdır. Okulöncesi çağda çocuklar kendilerine verilen azami bilgi ile yetinebildikleri için, çocuğa sorduğu kadarının yanıtının verilmesi yeterlidir.
2. İlkokulda cinsel eğitim hakkında verilen karmaşık olmayan bilgiler: Anne-babalar ve öğretmenler cinsel eğitim kapsamında üreme ile ilgili bilgiler aktarmakta, halbuki üreme cinsel eğitim içeriğinin sadece bir parçasını oluşturmaktadır. Cinsel eğitim kapsamında sadece biyolojik ve fizyolojik gelişme ve süreçler değil, aynı zamanda cinsellik ile ilgili bilgiler aktarılması gerekmektedir. Böylelikle çocuklarda oluşabilecek yanlış bir tutumun önüne geçilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda ilkokul çağındaki çocukların bedenlerini tanımaları ve kabullenmeleri, cinsel kimlik oluşumu sağlanmalı ve cinselliğin kötü, korkunç, tehlikeli veya pis bir olgu olmadığının farkındalığı sağlanmalıdır.
3. Ortaöğretimde cinsel eğitim hakkında verilen bilgiler: Çocukluktan ergenliğe geçiş dönemini kapsayan bu dönemde anne-baba ve öğretmenlerin vereceği cinsel eğitim

hakkındaki bilgilerin birbirleri ile örtüşmesi gerekmektedir. Böylelikle ergenlerin kafalarında oluşabilecek çelişkiler önlenmiş olacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerini sabırla dinlemeli ve öğrencilere soru sormak için güven duygusunu sağlamalıdır. Aksi bir tutum, öğrencilerin ihmal edildiğini veya önemsenmediklerini hissetmelerinin ilerde gerek cinsel yaşamlarında gerekse insan ilişkilerinde problem yaşayacağı belirtilmektedir. Cinsel eğitim içeriği olarak öğrencilere cinsel birleşme, cinsel birliktelik ile geçebilecek zührevi hastalıklar, gebelik önleme yöntemlerinden mutlaka bahsedilmelidir. Bu bilgilerle beraber toplumsal değer yargıları göz ardı edilmemelidir. Cinsel eğitimin özellikle ergenlik çağında irdelenmemesinin sebeplerinden biri ise toplumsal değer yargılarıdır. Cinsel eğitim ile seks eğitimi birbiri ile karıştırılmakta ve bazı aile yapılarında cinsellik namus kavramı ile eş değer görülmektedir. Bu gibi yaşanacak olan problemlerden kaçınmak için ailelere cinsel gelişimin sağlıklı gelişen her bireyde olduğunu ve bu durumun doğal bir süreç olduğu açıklanması gerekebilmektedir.

Taşçı (2001) cinsel eğitimin sağlık ile ilintili olduğunu ve cinsel sağlık eğitimi kapsamında bireylerin cinselliğin olumlu yönlerini keşfetmeleri ve cinsel sağlıklarını korumak için bilimsel kaynaklara ve becerilere ihtiyaçları olduğunu savunmuştur. Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi'nin amacı, cinsel organların sadecece üreme gibi anatomi ve fizyolojisini değil, aynı zamanda erken yaşlardaki gebelikleri, cinsel yolla bulaşan hastalıkları ve HIV/ AIDS'i önlemek ve sorumlu cinsel davranışların öğrenmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra kişilerarası ilişkiler, kadın-erkek rolleri, bu rollerin sağlıklı ve duyarlı karşılıklı ilişkileri, cinsellikte partnere saygı, cinsellikle ilgili olumlu tutum ve değer geliştirme gibi konuları da içermektedir. Aynı zamanda cinsel eğitim bireyin kendi cinsel iç dürtü ve güdülerini denetleyebilmesi, cinsel konular ve çevresindeki kişilerle kuracağı ilişkilerinde gerekli olan davranışları kazanabilmesi için verilen eğitimidir (Akay, 1999; Başaran, 1998; Çok, 2003). Günümüzde cinsellik eğitimi daha geniş kapsamlı irdelenmekte ve cinsel konuları disiplinler arası bir çerçeveden ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple karar verme, sorumluluk geliştirme ve iletişim becerilerinin kazandırılması gibi başlıklar da cinsel eğitim çerçevesinin içinde yer alması gereken becerilerdir (Çok, 2003).

Diğer bir görüş ise, cinsel eğitimin sadece vücut kısımlarının isimleri, fonksiyonları, üreme ve bununla ilgili konulardan çok, bireyin fiziksel, duygusal ve

cinsel gelişimini anlaması, olumlu bir kişilik ve cinsellik kavramı geliştirmesi, başkalarının kişisel haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı olması ve olumlu davranış biçimleri ve değer yargıları geliştirmesi eğitimi olduğudur (Artan, 2003).

Haffner'e (2007) göre ise, cinsel eğitimi kimlik, ilişkiler ve mahremiyet hakkında yaşam boyu süren bir bilgi edinme; değer, tutum ve inanç oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Çocuklara verilmesi gereken cinsel eğitimin, geniş bir yelpazeye sahip olması gerekmektedir. Kısacası cinsel eğitim sadece anatomi ve üreme ile ilgili konuları değil, aynı zamanda çocukların şimdi ve gelecekte iyi ilişkiler geliştirme becerisini kazandırmayı da kapsamalıdır.

Cinsel eğitimin küçük yaştan itibaren verilmesi ve ergenliğin sonuna kadar devam etmesi gerekmektedir. Cinsel eğitimin olmaması durumunda çocuklar ve gençlerde sevgi, saygı güven ve hoşgörü gibi duyguları yeterince gelişmez bu gibi duyguların yeterince gelişmemesi de bireyin cinsellikte duygu ve davranış bozuklukları göstermesine neden olabilir. Diğer taraftan bilinçsiz cinsel birliktelikler zührevi hastalıklara, istenmeyen gebeliklere yol açabilir (Taşçı, 2001).

Erken çocukluk döneminde başlanan cinsel eğitim, gerek cinsel davranışlar üzerinde olumlu etki yaratması, gerekse ergenlik öncesi çocukların cinsel tacizden korunabilmeleri için gerekli önemleri almaları ve cinsel yolla bulaşan hastalıkları öğrenmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Karabekiroğlu, 2009). Aynı zamanda cinselliğin doğal bir olay olma olgusunu kabul etme, bireylerin ergenlik dönemini daha sağlıklı anlatlatmalarında önemli bir yere sahiptir (Öztürk, 2013).

Ergenlere yönelik hazırlanan cinsel eğitim programları, bedensel gelişim, beden imgesi, benlik kavramı, kimlik oluşturma, cinsel değerler sistemi oluşturma ve cinsel yönelim gibi konulara katkı sağlayacağı ve ergenlerin cinsel gelişimlerini bu dönemde daha sağlıklı ve olgun bir şekilde gerçekleştireceği düşünülmektedir (Çok, 2003). Erken yaştan itibaren kapsamlı bir cinsel eğitim alan ergenlerde şu özelliklerin geliştiği görülmektedir (Artan, 2003; Öztürk, 2013); Gelişim dönemlerinde meydana gelen fiziksel ve duygusal gelişimleri anlama ve kabullenme, bedenleri hakkında pozitif düşünce geliştirme, kişilerde bireysel farklılıkları kabul etme, yaşamları boyunca gerçekleştirecekleri cinsel davranışları ile ilgili bilinçli ve sorumlu kararlar alabilme, kadın ya da erkek olarak kendi cinsiyetleri üzerine olumlu fikirler ve

duygular taşıma, cinsel konular hakkında rahat bir şekilde konuşabilme, cinsel taciz ve suistimale karşı kendini koruyabilme .

Cinsel eğitimle beraber birey kendi ve karşı cinsten olan bireylerin fiziksel ve cinsel özelliklerini öğrenmekte ve cinsel dürtülerini denetleyebilmek için gerekli olan davranışları kazanmaktadır. Cinsel eğitim ayrıca bireyin hem duygusal hem de toplumsal uyumu için önemli bir eğitim sürecidir (Çerçi, 2013). Cinsel eğitim gerçekçi bir bakış açısı ile düzenlenmelidir. Çocuğa üreme, cinselliğin aile yaşamında ve toplumdaki önemi ve cinselliğin bireylerin kişiliğinin bir parçası olduğu öğretilmelidir (MEB,2011). Aynı zamanda bireylerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim yönünden taşıdıkları erkek ve kadın rollerinin toplumsal açıdan incelenmesi, birbirlerine karşı kabul, sevgi, güven ve sorumluluk geliştirmeleri için uygulanması gereken bir eğitimidir (MEB,2011, Çakmak ve Çakmak, 2011).

Yurdakul'a (1999) göre cinsel eğitimle beraber, bireyin kendinde bulunan cinsel güçleri olabildiğince kontrol altında almasını, kendisinin ve çevresindeki bireylerin mutluluğu için bunlardan yararlanmasını, gençlerin kendilerini gerek biyolojik ve gerek cinsel gelişimleri açısından tanıyıp bilgi sahibi olmalarını ve bu alandaki gerginliklerinin azalmasını sağlamayı ve son olarak cinsel yönden sağlıklı bireylere ve dolayısıyla sağlıklı bir topluma ulaşmayı hedeflemektedir.

Yalın ve arkadaşları (1995) cinsel eğitimin gerek anne babalara gerekse çocuklara yönelik bilgiler içermesi ve bilgilerin de şu şekilde olması gerektiğini belirtmiştir: Çocuklar cinsel organlarının yaralanması veya hastalanması durumunda, yalnız doktor ve/veya anne- babaları dokunabileceğini bilmeli, kendilerini cinsel yönden kötüye kullanmak isteyen bireylere "hayır" demeyi öğrenmeli, çevrelerinde veya tanımadıklarını birinin veya birilerinin kendilerini rahatsız edecek şekilde dokunmalarına hakları olmadığı, kendilerini cinsel yönden kötüye kullanmaya çalışan biriyle karşılaştıklarında oradan hemen uzaklaşmaları gerektiği, istismar veya tacize maruz kalmaları halinde, hiç bir zaman bunun kendi suçları olmadığı, cinsel organlarına dokunan yetişkin biri ile ilgili "sır" saklamamaları ve kötü sırların saklanmaması gerektiğini, cinsel yönden kötüye kullanıma kalkışan birisi ile karşılaştıklarında yüksek sesle bağırımları ve karşı koymaları, mücadele etmeleri, vurma ve tekme atma gibi davranışların yanlış olmayacağı ve bu durumu kime ve nasıl

anlatacakları ve son olarak cinsel organların anatomik isimleri doğru olarak öğretilmelidir (Akt., Kır, 2013: 796)

Taşçı (2001) eğitim programlarında Cinsel Bilgiler Eğitimi'nin önemine dikkat çekmiş ve nedenlerini sıralamıştır;

1. Erkeklerin ve kadınların yaşamlarını bilinçli seçeneklerle düzenlemeleri, kendilerine ve başkalarına zarar vermemeyi öğrenmeleri gerekir.
2. Yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, ekonomik konum, milliyet ve din farkı olmaksızın cinsellik, insan yaşamında çok önemli bir değerdir.
3. Bireylerin sorumlu cinsel davranışları kazanabilmeleri için cinsel bilgilere ihtiyaçları vardır.
4. Toplumların cinsellik konusunda sahip olduğu kapalılık ve çifte standart çocukların aklını karıştırabilir. Çocukların doğru bilgileri uygun yollarla öğrenebilmeleri için açıklayıcı bilgilere ihtiyaç vardır.
5. Çocukların çevresinden öğrendiği yanlış bilgilerin zararlı etkileri olabilir. Doğru bilgiler zararlı etkileri önler.
6. Pornografi cinselliğin insanları utandıracak biçimde çarpıtılmış bir görüntüsünü sunar. Eğitim cinselliğin gerçek değerinin algılanmasını sağlar.
7. Gençler ve yetişkinler, cinsellikle ilgili yanlış bilgi ve inançlardan ötürü meydana gelen sıkıntılı anlarda danışacakları kaynaklar bulmalıdırlar.
8. Gençlerde meydana gelen bedensel değişiklikler, kız-erkek ilişkileri, cinsel dürtüler ile ilgili bir yetişkinin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Bilgiler kaygıyı azaltır.
9. Gençlerin ileride sahip olacakları çocuklarını, sorumluluk duyarak yetiştirebilmeleri için "aile planlaması" hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir.
10. Çocukların cinsel taciz, tecavüz konusunda bilgilenmeleri ve korunmaları önemli bir konudur.
11. Uygun yaşlarda sorularına uygun yanıtlar alabilen çocuklar cinselliğe karşı olumlu tutum geliştirirler.
12. Kendi cinsel kimliğinden memnun, bedenini ve duygularını tanıyan genç, kendine güvenir ve yeterlilikleri daha çok olur

Cinsel eğitim çok uzun bir zaman toplum içerisinde cinsel ilişki eğitimi olarak algılanmış ve verilen cinsel eğitim tahrik unsuru ve uygunsuz davranışlara neden olacağı, cinselliğin ne kadar çok konuşulursa o kadar çok sorun çıkacağı, toplumun değer yargılarına zarar vereceği görüşü savunulmuştur (Taşçı, 2003; Sungur, 2013).

Alanyazındaki araştırmalar cinsel eğitimin sanıldığı gibi ergenlik çağında olan bireyleri yanlış cinsel ilişkilere özendirmediğini, tam aksine ergenleri daha sorumlu ve doğru davranışlara yönlendirici rol oynadığını ortaya koymuştur (Öztürk, 2014, Sungur, 2003, Taşçı, 2003). Ergenlik çağındaki bireylerin cinsellik hakkında sağlıklı ve doğru davranışlar geliştirebilmeleri için bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Ergenler, gerek ailelerinden gerekse okuldan cinsellik ve cinsel yaşam hakkında sağlıklı ve doğru bilgi almadıkları takdirde, farklı yöntemler aracılığı ile bilgiye ulaşmakta ve bu bilgiler ise yanlış ve güvenilir olmayan kaynaklardan olabilmektedir. Cinsellik ve cinsel yaşam hakkında elde ettikleri ilk bilgilerin kulaktan dolma olma, yanlış ve güvenilir olmayan kaynaklardan alınması, ergenlerin cinsel ve ruhsal sağlık gelişimlerinde olumsuz etkilere yol açabilmekte, yanlış ve çelişkili bilgiler ve mesajlar almalarına neden olabilmektedir (Öztürk, 2014; Temel ve Aksoy, 2001; Yavuzer, 2005; Yörükoğlu, 2000).

2.4.3. Zihin Yetersizliği olan Çocuk ve Ergenlerde Cinsel Eğitim

Zihin yetersizliğe sahip olan bireylerin cinsel eğitimi günümüze kadar çok irdelenmemiş, çocuk ve gençlerin cinsel hakları olduğu göz ardı edilerek cinsel konulardaki bilgi ihtiyaçları, cinsellik hakkındaki duygu ve tutumları görmezden gelinmiştir. Ayrıca ergenlik döneminde bulunan zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel davranışları kontrol edilemez bir sapkınlık olarak görülmüştür. Çocukların ve ergenlerin gösterdikleri cinsel tutum ve davranışlar yapılan uygulamalar ile kontrol altına alınmaya çalışılmış ve olması gereken cinsel eğitimlerin yerine, kısıtlamalar ve cezalandırmalar uygulanmıştır (Sayın, 2007).

Günümüzde hala tabu olan cinsel eğitim zihin yetersizliği olan çocuk ve ergenler için daha zorlu bir hale getirilmiş ve cinsellikle ilgili olumlu davranış geliştirmeleri için uygun cinsel eğitim sağlanmamıştır (Bülbül, 2012). Zihin yetersizliğine sahip bireyselerin vücut fonksiyonlarını ve cinsel dürtülerini anlamlandırmak için, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla yardıma ve bilgiye ihtiyaçları vardır.

Böylelikle kendi vücut algıları daha sağlıklı bir şekilde olup kendilerini daha iyi anlayıp kabul edebilirler (Sex Education, 2007; Mandan Sürücü, 2009; Bülbül, 2012).

Cinsellik ile ilgili konular gerek zihin yetersizliği olan gerekse normal gelişim gösteren çocuk ve ergenlerin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Diğer bir değişle engelli bireyler de normal gelişim gösteren kendi yaşlıları gibi kendi ve başkalarının vücutlarıyla ilgili benzer merak, yönelim ve ilgileri vardır (Mandan Sürücü, 2009).

Zihin yetersizliği olan bireylerin kendi fiziksel fonksiyonlarını ve cinsel dürtülerini anlamlandırmak için normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla çevrelerindeki yetişkinlere daha çok ihtiyaç duymakta verilecek cinsel eğitim sayesinde ise çevrelerindeki bireylerle olan ilişkilerini daha iyi anlayabilir ve yorumlayabilmektedirler (Ortland, 2008).

Ehlers (2009) zihin yetersizliğine sahip çocuk ve ergenlik yaşındaki birçok öğrencinin cinsellik üzerine yeterli bilgiye sahip olmadığını, bu durumun ise özellikle ilkeri yaşamlarında cinsel ve sosyal rollerle ilgili sayısız problem ortaya çıkaracağını belirtilmiştir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin fiziksel farkındalıkları olması gerekmektedir. Yine bu bireylerin çevrelerindeki kişilerin bedenleri hakkındaki merak, yönelim ve ilgileri söz konusudur. Cinsel eğitim sayesinde çocuk ve ergenlik döneminde bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrenciler olgunlaşma ile beraber fiziksel farkındalıkları artıp, çevrelerindeki ve kendi vücutlarındaki gelişimi daha kolay anlayıp yorumlayabileceklerdir. Bu sebeple cinsel eğitim kısacası cinsellikle ilgili konular, normal gelişim gösteren çocuk ve ergenlerde önemli olduğu kadar, zihin yetersizliği olan çocuk ve ergenler için de önemli bir öğretimdir (Ortland, 2008, Ehlers, 2009).

Engelli çocuk ve ergenlere verilecek olan cinsel eğitim, kendilerinin olgunlaşma süreçlerinde vücutlarını ve vücutlarındaki gelişmeyi anlamaya yönelik olmalıdır. Cinsel eğitimin olabildiğince etkili olabilmesi için genel eğitime dahil edilmesi, genelleme yapabilme fırsatı sunması gerekmektedir (Bülbül, 2012).

Wolfe ve Blanchett (2002) engellilere yönelik hazırlanması gereken cinsel eğitim programları, cinsel istismarı, HIV/AIDS'in yayılımını, istenmeyen gebelikleri önleme, olumlu cinsel kimlik geliştirme için bilgi ve beceri, cinsel organların anatomisi, cinsel birleşme, doğum kontrolü, gebelik, doğum, cinsel yolla bulaşan

hastalıklar, cinsel tutum ve davranış farklılıkları, evlilik ve ebeveynlik konularında yeterli ve uygun bilginin sağlanması konularını kapsamayı gerektiğini belirtmektedirler.

Cinsel eğitim ve cinsellik üzerine yapılan çalışmalar alanyazında çok rastlanmakta ve yapılan çalışmalar çoğunlukla normal gelişim gösteren bireyler ile yapılmış ve engelli bireyler hakkında yeterli araştırmanın olmadığı ifade edilmektedir (Öztürk, 2013). Zihinsel ve/veya fiziksel yetersizliği olan çocuk ve ergenlerin cinsel konulardaki bilgi gereksinimleri, cinsellikle ilgili duygu ve düşünceleri ve cinsel hakları olduğu göz ardı edilmektedir (Sayın, 2007). Uzun yıllar engelli çocuk ve ergenlerin cinselliği kontrol edilemez bir sapkınlık ve konuşulmaması gereken bir tabu olarak görülmüştür. Alanda yapılan çalışmalar engelli bireylerin cinsel dürtülerini kontrol altına almak için düzenlenmiştir ve yöntem olarak kısıtlama, kimi zaman ise cezalandırma yollarına başvurulmuş, engelli çocuk ve ergenler uzun yıllar baskıcı ve olumsuz tutumlar içerisinde eğitilmiştir (Öztürk, 2013). Kaynaştırma eğitimi çerçevesinde zihin yetersizliğine olan çocuk ve ergenlerin de cinsel yaşam hakları olduğu ve cinsel eğitim almaları gerektiği görüşü savunulmuştur (Artan, 2003). Yapılan çalışmalarda toplumdaki engelli olsun veya olmasın, tüm insanların cinsellikleriyle ilgili olumlu davranış geliştirmeleri için uygun ve sürekli cinsel eğitime ihtiyaçları olduğu dile getirilmiştir (Mandan Sürücü, 2009).

Cinselliğin hem olumlu hem de zevkli yönleri, saldırganlık ve şiddetin farklı yönlerini ele alan ve böylece yaşam becerilerini destekleyen bütünsel ve kapsamlı bir cinsel eğitim almak önemlidir. Zihin yetersizliği olan çocuk ve ergenlerde kendine güven, benlik saygısı ve özerklik kazandırılması, cinsel sınırları ve cinsel istismar olgusunu bilmesi, kendilerine yapılan veya yapılması istenilen herhangi olumsuz davranışa karşı sessiz kalmamayı öğrenmesi eğitimle saplanabilir. Cinsel eğitim, erken çocukluk döneminde, tüm eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak başlamalı ve hayat boyu süren bir süreç olarak, yani engelli yetişkinlerle de birlikte çalışmanın vazgeçilmez bir parçası olarak sürmelidir (Walter, 2005).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve onların cinsel alanda gelişim olanaklarını daha iyi bir duruma getirebilmek ve daha iyi cinsel eğitim koşulları sağlayabilmek için, gönüllü kişiler, ebeveyn, öğretmenler, bakıcılar ve alanda uzman kişilerle bir ekip

olarak daha iyi eğitim koşullarının sağlanması gerekmektedir (Walter, 2005, Ehlers, 2009).

Çocuklarda ve ergenlerde cinsel eğitim konusu uzun yıllar ele alınmamış ve irdelenmemiş bir konu olarak kalmıştır. Tabu gözüyle bakılan cinsel eğitim gerek eğitimciler, gerekse anne ve babalar, çocuk ve ergenlere nasıl yaklaşımları gerektiğine dair sorun yaşamalarına sebep olmuştur. Son derece önemli olan bu konu, ebeveyn, veya eğitimci tarafından yapılabilecek bir yanlışın, gelecekte birçok probleme yol açacağı gerçeği akıldan çıkarılmamalıdır. Yabancı olduğu kadar bir o kadar da önemli olan cinsel eğitim ve cinsel gelişim hakkında, öncelikle ebeveynlere ve öğretmenlere de bilgi verilmesi gerekmektedir (Aydoğmuş, 1999).

2.5 İlgili Araştırmalar

Cinsel istismardan korunma becerilerine yönelik hazırlanan programlar incelendiğinde, yapılan bir çok araştırmaya rastlanmaktadır. Gerek yetişkin gerekse çocuk ve ergenlik dönemine yönelik alanyazında cinsel eğitim üzerine programlar, müfredatlar, kılavuzlar, görüşler üzerine çalışmalar olduğu görülmektedir. Aynı zamanda farklı yetersizlik sınıflandırmalarına yönelik çeşitli cinsel eğitim programları, müfredatla, kılavuzlar ve görüşlere rastlanmaktadır. Yine bu alanda da gerek yetişkin gerekse çocuk ve ergenlik çağında bulunan bireylere yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir.

Kuzey Kıbrıs ve Türkiye’de cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunma becerileri üzerine eğitim yeni konular olmasına karşın Dünya’nın bir çok gelişmiş ülkesinde çeşitli araştırmalara 60’lardan itibaren rastlamak mümkündür;

2.5.1 Cinsel Eğitim Programının Etkiliğini İnceleyen Yurtdışı Araştırmalar

Alanyazında, ergenlere yönelik cinsel içerikli eğitimin olumlu kazanımlar sağladığı görülmektedir. Bu tür cinsel eğitimlerde konuya ilişkin bilgilerin artmasıyla beraber, zihin yetersizliğine sahip ergenlerin topluma uyumu sağlayacak olan davranışları edinmesinin de sağlandığı ve bu şekilde ergenin cinsellik üzerine bilgilerinin artmasının yanı sıra bireyin toplumun uyum sürecini kolaylaştıran davranışlar kazanılmasını sağladığı ve böylelikle kazanılan bilgiler sayesinde ergenin toplum içinde gerçekleştirebileceği olumsuz davranışların önlenebileceği belirtilmiştir.

Randolph ve Gold (1994) yaptıkları çalışmada Hazzard, Kleemeier, Pohl ve Webb (1988b) tarafından geliştirilen çocuk cinsel istismarına yönelik öğretmen eğitim programını değerlendirmiştir . Orijinal programdan küçük değişiklikler yapılmış ve toplam 42 (21 deney – 21 kontrol) öğretmen ile çalışılmıştır. Öğretmenler 2 defa 3 saatlik, toplamda 6 saatlik seanslar içerisinde eğitim almışlardır. Araştırma sonucuna göre deney grubundaki öğretmenler çocuk istismarının belirlenmesi, önleme, konu üzerine tutumları ve davranışları gibi konularda önemli artış göstermişlerdir. Kontrol gruplarında ise herhangi bir gelişme görülmemiştir .

Robinson ve Robinson 1965'te, Craft ve Craft ise 1988'de yaptıkları araştırmalarda zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel konular hakkında erken yaşta uygun bir eğitim almamaları durumunda büyük problemlerin meydana gelebileceğini belirtmişlerdir. Lesh, Budner ve Goodman (1971) ise, yaşları 15-19 arası değişen, zihin yetersizliği olan ama eğitilebilir düzeyde 815 çocuğun ailelerinin çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimi ile ilgili görüşlerini almışlardır. Araştırmanın sonucunda ailelerin cinsel konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bunun sonucunda çocuklarına cinsel konular hakkında bilgi vermede de yetersiz hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Yine bu araştırmanın sonucunda zihin yetersizliği olan çocukların ailelerinin, normal gelişim gösteren çocukları olan ailelere kıyasla normal cinsel eğitim içerikli programlara katılmaya daha fazla gereksinim duydukları ve istekte bulundukları saptanmıştır. Bu tür programların gerek kendilerine ve gerekse çocuklarına yararlı bilgiler içerdiğini ve çocuklarının karşılaşacağı olası tehlikelerden dolayı kaygılarının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir.

Penny ve Chawatay (1982) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel eğitim alanında özel bir ilgiye ihtiyacı olduklarını belirtmiş ve bu bireylerin çocukluktan itibaren öğrendiklerinin kalıcı olabilmesi için erken yaşlarda cinsel eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Penny ve Chawatay aynı zamanda zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal uyum bozuklukları yaşadıklarını ve bu durumun cinsel eğitim çalışmaları için de bir problem teşkil edebileceğini belirtirlerken, Bernstein (1985) zihin yetersizliği olan bireylerin biyolojik bilgileri anlamada problem yaşadıklarını ve cinsel konu üzerine verilen bilgilerin bu sebepten daha zor öğretildiğini belirtmiştir (Akt., Mermer, 1993: 16).

Glidden ve Schoolcraft (2003) yaptıkları araştırmada engelli çocuklara sahip ailelerin normal gelişim gösteren çocuklara sahip ailelere kıyasla çocuklarının gelecekleri hakkında daha çok endişe duyduklarını ve bu nedenler engelli çocuk sahibi ailelerin danışmanlık desteğine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel sağlık ve üreme sağlığı üzerinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve kendilerine yönelik cinsel istismar riskinin olduğunu, bu durumda ise engelli çocuk sahibi ailelere ikinci bir yük getirebileceğini belirtmişler ve bu sebeple aile danışmanlık desteklerinin önemine vurgu yapmışlardır.

Hall, Morris ve Barker (1973) yaşları 10- 24 arasında değişiklik gösteren, orta ve hafif dereceli zihin engeli olan 61 ergenin cinsellikle ilgili konularda bilgi ve tutumlarını incelemeye almıştır. Çalışmada aynı zamanda ergenlerin ailelerinin çocuklarının cinsel tutum ve davranışlarını nasıl değerlendirdikleri üzerine görüş alınmış ve verdikleri cevaplar çocuklarının cevapları ile karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmada zihin yetersizliği olan ergenlerin cinsel kimlik bilgileri ve kişiler arası ilişkiler hakkında olan 53 sorudan oluşan anket anne-babalara ve katılımcı ergenlere uygulanmıştır. Çalışmada anne-babaların ve zihin yetersizliği olan ergenlerin cevapları karşılaştırıldığında cinsel tavırlar alanında cinsel kimlik kavramı ve bilgisi konularında önemli farklılıklara rastlanmıştır. Aynı zamanda katılımcı ergenlerin en az doğum kontrolü ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusunda bilgi sahibi oldukları saptanmıştır.

Fisher ve Krajicek (1974), yaşları 10-17 arasında değişen, orta düzeyde zihin yetersizliği olan 16 ergenin cinsel konulardaki bilgi düzeylerini ve ebeveyn tutumlarını incelemiştir. Yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan araştırmada, cinsel kimlik, beden bölümleri, beden fonksiyonları, duygular, hamilelik konuları irdelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda erkek katılımcıların kız katılımcılara kıyasla daha bilgili oldukları saptanmıştır. Çalışma bulgularına göre deneklerin %100'ü cinsel kimliklerini doğru tanımlamış, %88'i adet ve ped gösteriminde pedi isimlendirmiş, %75'i hangi cinsiyetin kullandığını söylemiş ve %50'si niçin kullanıldığı konusunda yanıt vermiştir. %81 erkek ve %94 kız katılımcı sarılma, öpüsme, cinsel ilişkiyi temsil eden resimleri doğru ve kabul edilebilir olarak cevaplamışlardır. Bebeklerin nasıl doğduğu konusunda ise %88 kız ve %75 erkek kadın veya karından cevabını vermişlerdir. Aileler ile yapılan ankette ise ailelerin endişelerinin sırasıyla

çocuklarının cinselliginden faydalanılması, erkek çocuklarının eşcinsel davranışlar sergilemeleri, erkek çocuklarının uygun olmayan mastürbasyon yapmaları, kızlarının ise flört etmeleri, gebe kalma ihtimalleri ve gebeligi önleyememe olarak belirtmişlerdir (Akt.: Shapiro, Sheridan, 1985: 310).

Polvinale ve Lutzker (1980), 13 yaşındaki zihin yetersizliği olan bir erkek öğrencinin saldırganlık ve aleni mastürbasyon davranışını alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, sosyal düzeltme ve cinsel eğitim vererek ortadan kaldırmıştır. İlerleyen zamanda gerçekleşen izleme oturumlarında ise bu davranışın tamamen ortadan kalktığı gözlemlenmiştir.

Coleman ve Murphy (1980) ise çeşitli kurumlarda çalışan yönetici ve personellere zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel eğitim programının etkililiği üzerine görüşlerini almışlardır. Araştırmanın sonucunda yönetici ve personelin zihin yetersizliği olan bireylere cinsel eğitimin verilmesi gerektiğini belirtirken, diğer yandan ankete katılan bireylerin çoğunluğu zihin yetersizliği olan bireylerin cinselliklerini ifade etmelerini uygun bulmadıklarını belirtmiştir. Araştırmada aynı zamanda zihin yetersizliği olan bireylere cinsel eğitimi verecek bireylerin alanlarında uzman kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Barmann ve Murray (1981) yaptıkları araştırmada ağır derecede zihin yetersizliği olan bir erkek öğrencinin aleni yapılan mastürbasyon davranışını ortadan kaldırmayı amaçlamışlardır. Kaldırılmak istenen davranış 5 gün içerisinde cinsel eğitim vererek ve caydırıcı olma adına ceza uygulayarak ortadan kaldırılmış ve ilerleyen 6 ay içerisinde herhangi bir gerileme gözlemlenmemiştir. Yine Brantlinger'in (1985) yaptığı araştırmada orta derecede zihin yetersizliği olan ve yaşları 14- 17 arasında değişen 13 öğrencinin ve ailesinin cinsel eğitim ve cinsellik hakkındaki bilgilerini ve davranışlarını incelemiştir. Araştırma yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak yapılmış ve 31 maddeli 3 farklı düzeyde soru biçimi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ve ailelerinin cinsellik ve cinsel eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Fakat diğer yandan araştırmaya katılan tüm öğrencilerin cinsellik ve cinsel eğitim hakkında bilgi almaya istekli ve açık oldukları ve bilgi kaynağı olarak öğretmenlerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Whitehouse ve McCabe (1997), yaptıkları çalışmada zihin yetersizliği olan bireylerde cinsel eğitimin ne kadar etkili olduğunu araştırmış ve araştırma bulgularına göre bireylerin cinsel eğitime gereksinimlerinin olduğu özellikle de zihin yetersizliği olan bireylere tacizde ki artış, AIDS ve yayılımı, engelli bireylerin toplumun bir parçası olması ve kendilerini cinsel açıdan ifade etmeyi öğrenmeleri açısından bilgiye ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir.

Lumley ve arkadaşları (1998), 6 yetişkin zihin yetersizliği olan kadın üzerine yapılan çalışmada katılımcılara cinsel istismardan korunma beceri eğitimi verilmiş ve zihin yetersizliği olan yetişkinler için cinsel istismardan korunma programı değerlendirilmiştir. Yapılan eğitimde katılımcıların bilgi düzeyleri ön ve son testler, ayrıca sözel ifade becerileri ise görüşme yolu ile ölçülmüş, eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirme düzeyleri gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularında tüm katılımcı kadınların cinsel istismardan korunma programında yer alan davranış ve becerileri öğrendikleri belirtilmiştir.

Yine McDermott ve arkadaşları (1999), zihin yetersizliği olan yetişkin 252 kadında yaptıkları araştırmada cinsel eğitim ve sağlık programının etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Programda katılımcılar cinsel bilgiler, hijyen, sosyal ilişkiler ve cinsel deneyimler üzerine eğitim verilmiştir. Programın etkililiğini ölçmek üzere sosyal-cinsel değerlendirme anketi kullanılmış ve araştırma sonucunda katılımcıların verilen eğitim içerikleri hakkında bilgilerinin arttığı belirlenmiştir ve programın etkili olduğu saptanmıştır.

Miltenberger ve arkadaşları (1999), orta düzey zihin yetersizliği olan 5 yetişkin kadına cinsel istismardan korunma becerilerinin kazandırılması konusunda eğitim programı uygulamışlardır. 10 seansı kapsayan eğitim programında, katılımcılara beceri eğitiminden sonra davranış eğitimi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların program içerisinde öğretilen becerileri kazandıkları ve genelledikleri belirlenmiştir.

McCabe ve Garwood (2000) ise yaptıkları araştırmada orta düzeyde zihin yetersizliği olan 6 genç erkek birey ile çalışmışlardır. Araştırmada katılımcıların cinsel bilgi, deneyim, gereksinim ve duygularını incelenmiştir. Çalışmada cinsellik üzerine kişisel ve beden farkındalıkları, duygular, beden bölümleri, ilişkiler, arkadaşlık, tacizden korunma, cinsel ilişki, beden dili, sosyal beceriler, cinsel davranışlar,

duygular, âdet, gebelik, doğum ve doğum kontrolü ve cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunma gibi konular ele alınmıştır ve katılımcılar iki farklı programda üçerli gruplar içerisinde değerlendirilmiştir. Program öncesi katılımcıların performans düzeyleri belirlenmiş ve program uygulanıp sonlandırılmasından sonra katılımcılar ile üç kez görüşülmüş ve programdan edindikleri bilgi, deneyim ve gereksinimlerinin herhangi bir değişiklik olup olmadığı gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda her bir eğitim grubundaki katılımcıda sınırlı bir bilgi artışı olduğu saptanmıştır.

Blanchett ve Wolf (2002), 2000'lerin başına kadar uygulanmış cinsel eğitim programlarının zihin yetersizliği olan bireylere uygunluğunu ölçmek için yaptıkları çalışmada SIECUS cinsel eğitim programlarında yer alan konuları kapsayan cinsel eğitim programı incelenerek zihin yetersizliği olan bireyler için içerik analizi yapmışlardır. Yapılan çalışmada 12 cinsel eğitim programı incelenmiştir. Araştırma bulgularında cinsel eğitim programlarının 5'inin ölçülebilir amaç ve hedefi kapsadığı, 8'inin kazanımlar ve bilgiyi basamaklar halinde verdiği, 10'unun biyoloji ve üremeyi konu aldığı, 9'unun sağlık ve hijyeni eğitimine önem verdiği, 11'inin cinsiyetler arasındaki ilişkileri ele aldığı, 7'sinin cinsellikte korunma ve güvenliği sağlama konularını irdelediği, incelenen her bir programın farklı öğretim yöntemleri ve yan araçlar kullanıldığı, 5'inin ise ölçme ve değerlendirmeleri içerdiği saptanmıştır.

Lockhart, Guerin, Shanahan ve Coyle (2009) yaptıkları çalışmada zihin yetersizliği olan bireylerin fazla miktarda mastürbasyon yapmaları, cinsel organını gösterme, internetteki porno sitelerine ulaşım, fetişizm, uygun olmayan dokunma, birine saldırma ve uygun olmayan iletişim gibi yanlış davranış biçimlerinin ancak cinsel eğitim ile azalacağını belirttikleri çalışmalarında yaşanan problem davranışların cinsel eğitim sonrasında azaldığını ifade etmişlerdir.

Lumley ve arkadaşları (1998), zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismardan korunma becerileri eğitimi vermiştir. Araştırmada genellikle yapılan araştırmaların bireylerin alandaki performanslarını ölçmektense bilgi düzeylerinin değerlendirildiği belirtilmiştir. Araştırmalarında 6 yetişkin zihin yetersizliği olan bireyle cinsel istismardan korunma becerileri çalışılmıştır. Katılımcılardan ön ve son testlerle bilgilî düzeyleri, sözel ifade becerileri, öğrendiklerini taklit etme ve genelleme becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda tüm

katılımcıların becerileri öğrendiği fakat, davranışları sergileme sırasında problem yaşadıkları belirtilmiştir.

Zihin yetersizliğine sahip çocuklara yönelik cinsel eğitim üzerine çalışma yapan Karanfiloski ve Trajkovski (2008) araştırmalarında engelli çocukların normal gelişim gösteren akranları gibi, özellikle ergenlik döneminde hormonal olarak gelişimlerine devam ettikleri, ancak cinsel eğitim süreçlerinin birbirlerinden farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin özel eğitim okullarında gerekli cinsel eğitimi almadıkları, cinsellik, eşcinsellik, kendini koruma, cinsel kimlik gibi konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Warzak ve Page (1990) ise yaptıkları çalışmada gelişim geriliği olan çocuklara kötü niyetli bir kişiye/duruma 'hayır' demeyi öğretmişlerdir. Öğretimde model olma, dramatizasyon, geribildirim ve teşvik yöntemlerini kullanan araştırmacılar, çalışma sürecinde öğretimin etkili olduğunu, çocuklara red etme becerilerinin öğretildiğini belirtmişlerdir.

Günümüzde çocuklar ve ergenlerin toplum içerisindeki kabulünün geç oluşması sebebiyle, çocuk ve ergenlik dönemine yönelik cinsel eğitim programlarına ancak 20. Yüzyıl döneminde bazı bilim insanları ve düşünürlerin önderliğinde rastlamak mümkündür. Yapılan ilk çalışmalar çocuk gelişim aşamaları ve cinselliği konu alan çalışmaları içermektedir (Bergen, 2007).

Hyde ve DeLamater (1997)'nin aktardığına göre; Kirby, yaptığı çalışmada cinsel eğitim programlarının beş farklı dönem içerisinde incelenmesi gerektiğini düşünmektedir. İlk dönem programlarının 60lı yıllarda gelişmiş olduğunu savunan Kirby, bu dönemde daha çok bilginin aktarılmasına yönelik programların olduğunu ve amacın genellikle ergenlik döneminde bireylerin hamile kalma oranlarını düşürmek olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple bu dönemki programlar daha çok cinsel ilişki, hamilelik ve doğum kontrolü ve bir bebek sahibi olmanın sonuçlarına ışık tutmak için derlenmiştir. Bu dönemin programları her ne kadar da sağlıklı bir şekilde değerlendirilmiş olmasada, bilgi artışı sağladığı belirtilmektedir. İkinci dönem programları ise 60lı yıllarda hazırlanan ilk dönemdeki programların bilgi içeriğini devam ettirmişler ve bununla beraber değerler ve karar verme becerileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu dönemin programlarını geliştiren uzmanlar, gençlerin değerleri tam olarak oluşmadığı ve karar vermede güçlük yaşadıkları için cinsel risk içinde

olduklarını düşünmektedirler. Üçüncü dönem programları ise daha öncekilere karşıt olarak geliştirilmiş programlardır. Bu dönemde alanda uzman kişilerin bir kısmı okulda gerçekleştirilmesi düşünülen cinsel eğitime tamamen karşı çıkmış, bir kısmı ise mevcut programların yaşanılan dönem için fazla özgürlükçü ve fazla izin verici olduğunu düşünmüşlerdir. Bu dönem geliştirilen cinsel eğitim programları evlilik öncesi namus/temizlik/saflık konusuna vurgu yapmıştır. Dördüncü dönem cinsel eğitim programlarının esas amacı hamileliklerin önlenmesinden çok, AIDS ve diğer cinsel yolla bulaşan hastalıklar olmuştur. Birçok çok eğitim kurumu ve aile HIV/AIDS konusunda kapsamlı bir eğitim talebinde bulunmuşlardır. Dördüncü dönem hazırlanan programlar hastalıkların önlenmesi konusunda güçlü ve etkili bir program olmuş ve arasında AIDS ve diğer cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusunda mitleri ortadan kaldırmak, cinsel ilişkiye geç başlamayı destekleme, korunmasız cinsel ilişkiden kaçınmak gibi konuları öğrencilere aktarmayı hedeflemişlerdir. Beşinci dönem programları ise yeni becerilerin deneyimlenmesinin önemini vurgulamakta ve bu nedenle drama uygulamalarına yer vermektedir. Hazırlanan programlar doğrultusunda cinsel saygı, ahlaki ve güvenli olan tek yaklaşımın "kaçınma" olduğu öğretilmiştir (Akt; Hyde ve DeLamater, 1997).

Lee ve Tang (1998) “Behavioral Training Program” ile zihin ve gelişimsel yetersizliğe sahip çocuk ve ergenlerin kendini koruma becerileri, kendi vücutlarının sahibi ve patronu olduklarını algılamalarını sağlama, özel vücut bölgeleri, iyi dokunma ve kötü dokunma, istenmeyen durumlarda ‘hayır’ demeyi bilme ve olduğu yerden uzaklaşma gibi beceriler öğretilmiştir.

Benzer bir çalışmada, Miltenberger ve ark. (1999), zihin yetersizliği olan yetişkinlere kendini koruma becerilerini öğretmeyi amaçlamışlardır. Programda cinsel taciz kavramları, uygun davranışları muhtemel cinsel istismara yönelik davranışlardan ayırma, sözlü ve fiziksel red etme becerileri, ve durum bildirme becerileri öğretilmiştir. Öğretimde, model olma, dramatizasyon, teşvik ve geribildirim teknikleri kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda katılımcıların doğal ortamlarda becerileri gösterebildikleri, ancak durum bildirme becerilerinde zorlandıkları belirtilmiştir.

Zihin yetersizliği olan çocuklar arasında istismarın ciddiyeti ve yaygınlık derecesine dikkat çeken Kim (2010), yaptığı çalışmada çocuklara yönelik kişisel güvenlik programlarının önemine dikkat çekmektedir. Alanda yapılan çalışmaların az

olduğunu belirten Kim yaptığı çalışmada zihinsel ve gelişimsel güçlüğü olan çocuk ve yetişkinlere yönelik kişisel güvenlik programlarını araştırmıştır. “Self-Protection Skills Programs” zihin yetersizliği olan çocuklara kendini koruma becerilerini öğretmeyi amaçlayan ve engelli çocuklara potansiyel tehlikeli durumları tanımlayan, sözlü olarak kendini tehdit içinde hissettiği durumları tanımlamaya, istemediği durum ve ortamları reddetme ve / veya terketmeyi öğretmeye yönelik bir programdır.

Haseltine ve Miltenberger (1990) yaptıkları araştırmada zihin yetersizliği olan yetişkinlerde kendini koruma becerisi, vücut parçalarını tanıma ve isimlendirme, uygun olan ve olmayan davranışları tanıma, sözel olarak istenmeyen durumları reddetme, fiziksel kaçma ve istenmeyen durumları rapor etme becerilerini çalışmışlardır. Uygulanan programda becerileri öğretebilmek için model olma, dramatizasyon, teşvik etme ve geri bildirim teknikleri kullanılmıştır. Programda ayrıca “Çocuk Sarkıntılık: Ne zaman HAYIR denmeli” adlı film de gösterilmiştir. Programdaki becerilerin öğrenilip genellenebildiği, eğitim sonrasında ise katılımcıların istenmeyen durumları rapor etme becerilerini gerçekleştirmek için ek geri bildirim ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan zihin yetersizliği olan bireylerin kötü muamele gördükleri durumlarda zarar tespiti yapmak ve mevcut durumu en aza indirmek adına karar verme beceri programları geliştirilmiştir.

Khemka, Hickson ve Reynolds (2005) tarafından tasarlanan bir programda, zihin yetersizliği olan yetişkinlere cinsel, fiziksel, duygusal istismar çeşitleri öğretilmiştir. Aynı zamanda katılımcılara sağlıklı ve kötü niyetli ilişkileri nasıl ayırt edebilecekleri ve bu gibi durumlarda duygularını nasıl tanımlayacakları öğretilmiştir. Programda dört aşamalı bir karar verme süreci (problem tanımlama, alternatif seçimlerin üretilmesi, sonuç değerlendirmesi ve en iyi eylemin seçimi) ele alınmıştır. Zihin yetersizliği olan bireylere karşı kötü davranışların durdurulması ve raporlanması, pozitif stres yönetimi ve baş etme stratejileri için yöntemlerin nasıl uygulanacağı da öğretilen konular arasında yer almaktadır. Becerileri öğretmek için öğretim, modelleme, rol oyunları ve tartışmalar kullanılmıştır. Katılımcıların becerileri, İstismar Kavramı Ölçeği (KACS) ve Öz-Karar Verme Ölçeği (SDMS) kullanılarak değerlendirilmiştir. KACS, programa katılan yetişkinlerin, istismar sorunları konusunda bir kontrol grubununkinden çok daha fazla bilgi sahibi olduğunu göstermiştir. Dahası cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı tanımlayan durumların sözel olarak sunulduğu ve soruların sorulduğu SDMS’de, deney grubunun istismar

durumlarındaki sorunları tespit etme ve durumları ele alma kararlarını kontrol grubuyla kıyaslandığında becerilerinde önemli ölçüde ilerleme gösterdikleri görülmüştür.

Benzer bir çalışmada yine Khemka (2000) geleneksel bir karar verme programı ve entegre bir bilişsel ve motivasyon programı dahil olmak üzere iki karar verme becerileri programı yürütmüştür. Geleneksel karar alma programı zihinsel engelli yetişkinlere bilişsel bir karar verme stratejisini (yani problem tanımlama, problemin tanımı, alternatif seçim üretme, sonuç değerlendirmesi) öğretmiştir.

Penny ve Chataway (1982), zihin yetersizliği olan çocukların ve yetişkinlerin cinsellik bilgilerini öğretmek için Aile Planlaması Derneği tarafından geliştirilen bir cinsel eğitim programı kullanmıştır. Programda, katılımcılara vücut parçaları, üreme, ilişkiler, erkek ve kadın rolleri, ebeveynlik, doğum kontrolü ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar (STD'ler) hakkında bilgi verilmiştir. Hedeflenen davranışların öğretilmesi için öğretim ve tartışma yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcıların cinsel bilgileri, katılımcıların vücut ve cinsel ifade ile ilgili kelimeleri açıklamaları istenmiştir. Cinsel Kelime Testi kullanılarak değerlendirilen çalışmada, katılımcıların bilgilerinin eğitimden sonra arttığı gözlemlenmiştir

Garwood ve McCabe (2000), zihinsel engelli çocukların ve yetişkinlerin cinsellik bilgisini öğretmek için Co-Care programını ve Family Planning Victoria (FPV) programını kullanmıştır. Co-Care programı, duyguları, beden dilini, sosyal becerileri, insan yaşam döngüsü, ergenlik, beden farkındalığı, özel ve kamusal davranış, cinsel ilişkiler, gebe kalma, hamilelik ve doğum, doğum kontrolü, menstruasyon ve koruyucu davranışları kapsamaktadır (Caspar ve Glidden, 2001; McDermott, Martin, Weinrich ve Kelly, 1999). FPV programı, öz farkındalık, duygular, beden farkındalığı, genel ve özel beden bölümleri, toplumsal ve bireysel davranışlar, ilişkiler, koruyucu davranışlar, cinsel ilişkiler, doğum kontrolü ve AIDS'i ele almıştır. Katılımcıların bilgileri, Zihin Yetersizliği için Cinsel Bilgi, Deneyim, Duygular ve İhtiyaçlar Ölçeği (Sex Ken-ID) kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, programdaki katılımcıların cinsel bilgilerini arttırdıklarını göstermiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, cinsellik eğitiminin zihin ve gelişim yetersizliği olan yetişkinler üzerindeki etkisini gösteren diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla tutarlıdır (McDermott, Martin, Weinrich ve Kelly, 1999).

Son zamanlarda, zihin yetersizliği olan yetişkinler, ebeveynleri ve alanda hizmet eden ve eğitim veren kişilere yönelik daha kapsamlı bir cinsel eğitim programı geliştirilmiştir. Program engelli bireylerin ihtiyaçlarına ve bireylerin hayatlarına doğrudan dahil olan önemli insanlara büyük yer vermiştir. Kısacası, araştırmacılar engelli bireylerle, onlarla çalışan uzmanlar ve ebeveynleriyle görüşmüşlerdir. Görüşme sırasında, katılımcılar programda ele alınması gerektiğine inandıkları ilgili ve değerli cinsel bilgileri tespit ettiler ve düzenlediler. Programın içeriğinde, vücut kısımlarının isimlerini ve bunların işlevlerini, hijyenini, ilişkilerini (örneğin, aşk, evlilik), cinsel davranışları (örn., Mastürbasyon), doğum, doğum kontrolü, hamilelik, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve cinsel istismar yer almaktadır (Polvinale, ve Lutzker, 1980).

Başka bir önleyici yaklaşım, engelli bireylerin kendine ve kendini koruma becerilerini öğretmeyi içermektedir. Araştırmacılar, engelli bireylerle birlikte (özellikle bilişsel gelişim bozukluğu ve zihin yetersizliği olan engelli bireylerle) önleyici ve koruyucu klinik müdahaleler hakkında 1993 ile 2001 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanan makalelerin incelemesinde, başarılı koruyucu davranışların öğretilmesinin aşağıdakileri içerdiği sonucuna varmışlardır: (a) Cinsel tuzaklar ile başa çıkma yolları hakkında bilgi ve talimatlar sağlayarak bilgiyi arttırmak, (b) faillerle karşı kullanmak üzere sözlü ve davranışsal tepkileri modellemek ve prova etmek, ve (c) “in vivo” değerlendirmeler yoluyla öğrenilen becerileri test etmek (Bruder ve Kroese, 2005). Bruder ve Kroese, önleyici becerilerin öğretiminin rutin olarak çocukluk döneminde öğretilmesi gerektiğini ileri sürmekte, böylece yetişkinlikte bu becerilerin öğrenilmesi gerekmeyeceğini, daha ziyade sürdürülmesi üzerine bir amaç izlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (McEachern, 2012).

Wustele ve Owens (1997) yaptığı bir araştırmada okul öncesi çağındaki erkek ve kız çocuklarının kişisel güvenliğinden ne ölçüde yararlanabileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Önceki beş çalışmadan derlenmiş verileri kullanan Wustele, dört yüz altı okul öncesi öğrencisi, davranış becerileri eğitimi programına katılmıştır. Çocuklar beceri ve bilgi kazanımlarına tabi tutulmuşlardır. BST programına katılan okul öncesi öğrencilerin, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında daha fazla bilgi ve daha yüksek kişisel güvenlik becerileri öğrendikleri gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmada kız ve erkek çocuklarının arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuçlar okul öncesi çağındaki çocukların çoğunun gelişimsel olarak uygun bir kişisel güvenlik

programına katılmalarından yararlanabileceği iddiasını desteklemektedir. Çocuklara yönelik cinsel istismarın önlenmesine yönelik çabaların genişletilmesine yönelik öneriler sunulmaktadır.

Seattle Tecavüz Destek, Cinsel İstismar ve Öz Koruma Müfredatı yazılı müfredatla eşleştirilmiş görsel-işitsel bir pakettir. Öğrenciler, kendileri ve başkaları hakkında bir farkındalık geliştirmeye, ilişkileri belirlemeye ve önlemlere ihtiyaç duymaya yönlendirmek amaçlanmıştır. Resimlerle bir dizi hikayenin anlatıldığı müfredatta, her hikayenin iki sonucu bulunmaktadır. Örneğin bir hikayede genç bir adam otobüs beklerken, yabancı bir birey yanına yaklaşır, onu istediği yere götürebileceğini söyler ve genç tecavüze uğrar. Fotoğraflar grafiksel ve gerçekçi (birçok kişi için korkutucu) olsa da, kıyafetler çıkarılmaz ve gerçek tecavüz görülmez. Aynı hikayenin ikinci versiyonunda, genç adam yabancıya arabasına binmeyi reddeder, bekler ve otobüse biner ve kimse onu rahatsız etmez. Müfredatta iki bölümlü sonlar ile birçok farklı hikaye mevcuttur. Öğretmen, öğrencilerle en uygun olanları seçebilir. Müfredatın kartları seçme konusunda esneklik tanınması, programın potansiyel başarısı için kritik bir öneme sahiptir (Muccigrosso, 1991).

Winifred Kempton tarafından yazılan ve James Stanfield Publishing Co. tarafından üretilen Life Horizons, kapsamlı görsel ve işitsel bir aile hayatı eğitimi programıdır. Renkli slaytlar ve yazılı bir müfredatı olan program, eğitmen ve öğrencilere cinsellik konusunda çok kapsamlı bir eğitim vermektedir. Programın büyük bir bölümü cinsel istismar önleme ile ilgilidir ve içerik olarak gerçek yaşam modelleri ve çeşitli durumlarda ne yapılacağını göstermektedir. Birkaç slayt gösterdikten sonra (kavramları güçlendirmek ve öğrenmeyi kontrol etmek için) öğrencilerle drama Kempton tarafından önerilmektedir (Kempton, ve 1991).

Daireler: Leslie Walker-Hirsch ve Marklyn Champagne tarafından yazılan ve James Stanfield tarafından üretilen Stop Abuse, mükemmel bir slayt bandı veya video formatı programıdır. Program istismar edici dokunmaya odaklanmaktadır; nasıl tanımlanır, durdurmayı, uzaklaşmayı ve birilerine söylemeyi içermektedir. Kişisel mekan ve sosyal uzaklık kavramlarını öğretmek için altı adet eşmerkezli renkli daireler içeren dev duvar veya zemin grafiği kullanılmıştır. On iki aşamadan oluşan ve öğretmenler tarafından kolay kullanım için son derece iyi yapılandırılmış olan bir programdır. Bu program, öğrencilere kafa karıştırıcı ve rahatsız edici konular hakkında

açıkça ve rahatça konuşmak için bir dil sağlar. Program, değerli bir öğretim yardımcısı olarak kendi başına durmaktadır (Champagne ve Hirsch, 1986).

Life Facts 2: Cinsel İstismar Önleme, Nancy Cowardine, Ann Downer ve James Stanfield, yazılı rehberde sunulan kavramları görsel olarak güçlendirmek için geniş lamine siyah-beyaz öğretim resimlerini kullanan bir müfredat programıdır. Koruma Birimi, seks suçları ve saldırıları ile uygun savunma stratejileri hakkında temel bilgiler sağlamaktadır (Muccigrosso 1991).

Bonnie O'Day tarafından geliştirilen Cinsel Saldırı Kurbanları için Minnesota Programı, Engelli Kişilerin Cinsel İstismarının Önlenmesi; zihin ve fiziksel yetersizliği olan kişiler de dahil olmak üzere çeşitli engel türlerinin kötüye kullanılmasını önleme amaçlı bir müfredattır. Her türlü dokunuşu iyi ve kötü gösteren siyah-beyaz posterler rehberi ile sunulan eğitim programında, çeşitli örnekler mevcuttur (Cole, 1984).

İleri Derecede Gelişim Bozukluğu Olan Kişiler İçin Eğitim adlı program, Beverly Brekke tarafından tasarlanan ve ciddi zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışmak üzere tasarlanmıştır. Basit renk slaytları, öğrenciler için gerekli görsel ipuçlarını sağlamaktadır. "Uygun Erkek / Kadın Sosyal Davranışı" başlıklı bölümün altında "Cinsel İstismardan Kaçınmak veya Başa Çıkmak" materyali bulunmakta ve öğrencilere potansiyel olarak cinsel istismar durumlarını tanıması, küfür etmekten kaçınma, küfür etmeyi durdurma, cinsel istismar ihtimalinden uzaklaşma ve bir başkasına söylemesi öğretilmektedir (Stevens, ve ark., 1988).

Ergen Cinsel İstismarının Önlenmesine Yönelik Bir Öğretme Rehberi, Joan Krebill ve Julie Taylor, gelişimsel engelli kişiler için tasarlanmamış bir müfredat rehberidir ve çeşitli öğrenme stillerine uyacak şekilde kolayca uyarlanabilen bir dizi ilginç öğretim aktivitesine sahiptir. Bir programın nasıl başlatılacağı, ebeveynlerin nasıl dahil edileceği hakkında uygulanabilir öneriler içermektedir. Pratik rol oynama fikirleri ve cinsel güvenlik fikirleri de programa dahil edilmiştir (Krebill ve Taylor, 1988).

Empowerment, Maureen Crossmaker tarafından Ulusal Saldırı Önleme Merkezi ile zihinsel engelli ve / veya gelişimsel engelli insanlara karşı saldırıları önlemek için bir sistem yaklaşımıdır. Eğitimli saldırı önleme personeli tarafından

sunulan sunumlarda yazılı rol oyunları kullanır. Kişisel güçlendirme ve güvenlik ağı oluşturma program hedefleri içerisinde yer almaktadır (Furey, 1994).

Batı Contra Costa Tecavüz Kriz Merkezi'nden Caroline Summer tarafından tasarlanan Strong ve Able, Güçlü ve Mümkün, engelli kişilerle yönelik gerçekleşen cinsel istismar için yazılı bir kılavuzdur. Dört farklı cinsel istismar durumunu betimlemektedir, çeşitli engeller hakkında bilgiler, istismar göstergeleri, engelli çocukların hakları, engelli çocuklarla çalışmaya alışkın olmayan personel için eğitim programı materyalleri ve daha fazlası bu kılavuz içinde bulunabilir. Yine San Francisco'nun Çocuk Kişisel Yardım Projesi, 2-18 yaşları arasındaki çocuklar ve gençler için toplum temelli bir cinsel istismar önleme programıdır. Özel eğitim öğrencileri için özel bir tasarımı mevcuttur. Program çerçevesinde gönüllüler eğitilip ve okullara gönderilmektedir. Materyal, yukarıda değinilen diğer saldırı önleme programlarına benzemekle beraber, iyi dokunma- kötü dokunmayı öğrenme ve yazılı rol oyunlarının programda kullanılmaktadır (Muccigrosso, 1991).

Aile Stresi Merkezi ve Planlanan Ebeveynlik, Shasta-Diablo tarafından 1990'da geliştirilen bir programdır. Gelişim yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere cinsellik, benlik saygısı ve istismarın önlenmesini öğretmek için bir müfredat ve eğitim rehberidir. Hem öğretmen hem de alanda uzman ve öğrenciyle birebir ilgilenen sorumlu personel için yararlı ve uygun bir programdır.

Kapsamlı ve öğretmen dostu bir program olan Aile Stresi Merkezi ve Planlanan Ebeveynlik, gelişimsel, öğrenme veya duygusal alanda yetersizliği olan öğrenciler için öğretim yaklaşımları ve aktiviteleri üzerinde yoğunlaşan bölümlere ayrılmıştır. Program slayt / video programlarını kullanamayan öğretmenlere öğretim stratejileri de sunmaktadır. Basit, net grafiklerle desteklenen dersler de programda yer almaktadır. Kılavuzun başında yer alan bu Kılavuz'un felsefesi kişi: "Risk alma veya kişisel hakları anlama ve seçilme kabiliyetine sahip olmalarına izin verilmeksizin, kişi olarak büyüyemez" başarılı önleme programları için bu yaklaşım çok önemlidir (Reiss, 1993).

Woodrow Projesi, Lynn Dreyer ve Beth Haseltine tarafından Tecavüz, Suistimal Kötüye Kullanım Merkezi'nde geliştirilen ve ebeveyn ve personel toplantılarından alıntılar ve gerçek bir sınıf sunumunun bir bölümünü gösteren bir video öğretimi olan yazılı bir müfredat rehberidir. Program kavramları Red Flag Green

Flag Programından alınmış ve hafif ve orta dereceli zihin yetersizliği olan kişilerle kullanılmak üzere revize edilmiştir. Üç bölümlü bir beceri dizisi öğretilen programda: HAYIR , Uzaklaş ve Tanımlanmış bir yardımcıdan bahset bölümlerinden oluşmaktadır. Öğretim yaklaşımları, ilk olarak 20 yıl önce Winifred Kempton tarafından geliştirilen sağlam öğretim tekniklerini içermektedir: Tekrarlama, Güçlendirme, Konsentrasyon; Geridönüt-değerlendirme; Gerçeklik ayarları; Rol yapma; Saha testi; Basit tut gibi (Wurtele, 1998).

Cinsel İstismarın Önlenmesi, *Preventing Sexual Abuse* Carol Plummer tarafından geliştirilen, çocuklarla ve ergenlerle çalışanlara yönelik etkinlik ve stratejiler içeren yazılı bir müfredat kılavuzudur. Gelişimsel olarak engelli olanlar da dahil olmak üzere özel gruplarla kullanım için aktiviteler içermektedir. Üç günlük veya beş günlük müfredat, normal sınıf öğretmeni veya atölye personeli tarafından daha geniş aile yaşamı eğitim programının bir parçası olarak veya saldırı önleme uzmanı tarafından kolayca kullanılabilir (Plummer, 1986).

Cinsel İstismar Önleme, *Sexual Abuse Prevention* Zihin yetersizliği olan bireyler için 5 Emniyet Kuralları, Cincinnati'nin Planlanan Ebeveynliği adlı program, bir öğretim videosu eşliğinde yazılmış bir rehber kitapçıktır. Beş aşamadan oluşan ve kılavuzda açıklanan önerilen genişletilmiş aktivitelere sahip bir başlangıç olarak kullanılabilir. İki aşama, halka açık yerlerde uygunsuz davranış durumlarını göstermektedir. Cinsel istismar potansiyeli olan diğer üç aşama ise, mağduriyetin ortadan kalkmasıyla çözülür. Beş güvenlik kuralları bu aşamalar içerisinde gösterilmiştir: 1. Vücudunuz size aittir; 2. Giysilerinizi toplum içinde üstünüzde tutun; 3. Hayır deyin; 4. Uzaklaşın; 5. Birisine söyleyin (Freeman-Longo, 1997).

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Cinsel Eğitim Rehberi: Winifred Kempton tarafından verilen bir Öğretmen Rehberi, cinsellik eğitimi dizisi veya cinsel istismar önleme programının herhangi bir uzantısını öğreten herkesin öğretmeden önce okuması ve ustalaşması gereken bir kitaptır. Okuyucu, bu karmaşık konu alanında rahatlatma ve bilgi geliştirmek için gerekli adımları atmaktadır (Kempton ve Stiggall, 1989).

Survivor, Hayatta Kalan: Los Angeles Bölgesi Kadınlara Karşı Saldırı (LACAAW) grubu tarafından cinsel saldırıya uğramış olan gelişimsel engelli kişiler için bir dizi kitapçık olarak derlenmiştir. Kitapçık I birkaç kelime ile iyi bir şekilde

anlayan ve ve bakıma yönelik bir kitapçıktır. Kitapçık II, en az dördüncü sınıf düzeyinde okuma becerisine sahip olanlar içindir. Kitapçık III aile üyeleri, avukatlar ve uzmanlar içindir. Kitapçıklar aynı zamanda bir saldırıdan sonra ne yapılacağı ve gelecekteki saldırıların nasıl önleneceğini de konu alır (Muccigrosso 1991).

Çocukların kendilerini cinsel tacizden korumaları için Hitec tarafından hazırlanan öğretim programında yine çocukların günlük yaşama hazırlama, çocukları potansiyel olarak tehlikeli durumların belirlenmesi ve cevaplanması, cinsel tacizi tanımlama, önleme ve durdurma ve gerektiğinde yardım alma bölümleri yer almaktadır (Hitrec,2011).

BITSS of Protective Play, Imaginif Pty Ltd tarafından geliştirilen koruyucu oyun oynamayı amaçlayan bir programdır. Program doğrultusunda ilkökul yaş aralığındaki çocuklara iyi ve kötü sezgi ve dokunma, hayır deme, kimlerin destek ağında olduğu veya olabileceği ve son olarak vücudumuzun sahibinin kendimiz olduğunun öğretilmesi amaçlanmaktadır (Sanderson, Sanderson, 2004).

Alanyazında cinsel istismarı önlemeye yönelik yapılan videolar ile de karşılaşmaktadır; "Ne Zaman İstersen Cinsellik Hakkında Konuşmayı Öğrenme", "Sokak Güvenliği" ve "Hayır Demeye Hakkın Var", zihin yetersizliği olan kişilerin cinsellik ile başa çıkmak ve bu bireylerin cinsel istismardan korunmalarına nasıl yardımcı olunması gerektiğini anlatan videolardır. Özellikle ilgi çekici olan saha test bölümleridir, saha testlerinin nasıl kurulacağını göstermekle beraber ve sınıf öğretiminin hiçbir zaman öğrencinin güvenliğini tam olarak sağlayamayacağını içermektedir (Muccigrosso 1991).

Edmonson ve Wish (1975), cinsel eğitim alanında ilk program geliştiren araştırmacılardan birkaçı olarak, yaşları 18-30 arası değişen 18 zihin yetersizliği olan bireyin kişisel bakımı ve toplumsal uyum becerilerine yönelik eğitim programı uygulanmışlardır. Yaptıkları araştırmada yöntem olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile resimler kullanılarak bireylerin, flört, arkadaşlık, nişan, nikâh, evlilik, cinsel ilişki, doğum, anatomik terminoloji, mastürbasyon ve sarhoşluk vb. konularda, bilgi düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmada oluşan doğru cevaplar WAIS (Yetişkin Zekâ Ölçeği) ölçeği ile uyumsal davranış ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda katılımcıların yanı sıra katılımcılar ile ilgilenen enstitü çalışanlarının da bilgi düzeylerinin arttırılması gerektiği görüşüne yer verilmiştir. Yine araştırma

sonucunda zihin yetersizliği olan 18 katılımcının eğitim verilmeden önce ve eğitim verildikten sonraki bilgi düzeyleri arasındaki artış %28 civarında olmuştur. Ancak diğer taraftan katılımcıların doğum ve eşcinsellik hakkında en az bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

Teaching Children to Protect Themselves ilköğretim çağındaki çocuklara yönelik hazırlanan programda bu benim vücudum (vücut parçaları için doğru isimler), vücudumuzun bazı bölümleri özeldir, dokunma hakkında konuşmak, yabancılarla güvende olmak, sırlar olmak üzere 5 tema ile çalışılmıştır (Briggs, 1991).

Coleman ve Murphy (1980), yaptıkları çalışmada, zihin yetersizliği olan bireylere uygulanan cinsel eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek için çeşitli kurumlarda ki yönetici ve personele 131 adet anket uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçları zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel eğitimi verecek personelin yetiştirilmesinin önemini ortaya konulmuştur.

Diğer taraftan McDermott (1999) zihin yetersizliği olan kadınlara yönelik hazırlanan cinsel eğitim ve sağlık programının etkililiğini belirlemeyi hedefleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Program 21 yaş ve üzerinde toplam 252 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Program çerçevesinde, cinsel bilgiler, hijyen, sosyal ilişkiler ve cinsel deneyimler üzerine sorular sorulmuş ve araştırma sonunda zihin yetersizliği olan kadınların temizlik konusundaki bilgilerinin arttığı belirlenmiş ve böylelikle programın etkili olduğu görüşü ifade edilmiştir.

Behavioral Skills Training Program (BST), Wurtele tarafından geliştirilmiş okul öncesi ve ilköğretim yaş seviyesine uygun olan davranış beceri eğitim programıdır. Öğrenciler program çerçevesinde bedenlerinin patronu olduklarını, özel vücut parçalarını belirlemeyi, özel olarak yapıldıkları sürece, kendi özel bölümlerine dokunabilmeleri kabul edilebilir olduğunu, doktorların, hemşirelerin veya ebeveynlerin, çocukların özel bölümlerine sağlık veya hijyen nedenleriyle dokunmalarının uygun olduğunu, aksi halde, özel bölümlerinin yetişkin biri tarafından dokunduğuna veya bakıldığına, özellikle de bu kişinin onları bir sır olarak saklamasına izin verilmemesi gerektiği, yetişkin birinin özel bölümlerine dokunmak zorunda kalmanın yanlış olduğu ve yetişkinin birinin kendisinin özel bölümlerine uygunsuz dokunuşunun asla onun hatası olmadığı öğretilmektedir (Wurtele, Owens, 1997).

C.A.R.E (Challenge Abuse through Respect Education) Kit, saygı eğitimi ile istismarı reddetmeyi amaçlayan bir programdır. Programda her bireyin kendi bedeni ve duygularından sorumlu olduğu, cinsel istismar ve dokunma sınırları, kendini koruma ve cinsel istismarı bildirme üzerine eğitim verilmektedir (Scholes ve ark., 2012).

Ditto's Keep Safe Adventure ile erken çocukluk döneminden ilkokul 3.sınıf öğrencilerine kadar olan yaş sınırı dikkate alınmıştır. Program ile duygular, içgüdüler, özel vücut parçaları, rahatsız edici duyguları ile başa çıkma, hayır demek, sırlar gibi konular ele alınmıştır (Scholes ve ark., 2012).

Feeling Yes, Feeling No programı çerçevesinde ise olumlu veya olumsuz duygularla dokunmalara tepki verme, yetişkinler tarafından yapılan cinsel saldırıya karşı kim yardımcı olabilir ve cinsel saldırı asla çocuğun suçu değildir başlıkları çalışılmıştır (Hazzard, Rupp, 1986).

Keeping Ourselves Safe (KOS) programı ile ilkokul ve ortaokul yaş seviyesinde olan çocukların güvenliği ve korunması üzerine çalışmıştır. Beş konu başlığı içeren programda ne yapacağını bilmek (5- 7 yaş aralığı), yardım almak (8 - 10 yaş aralığı), kendim için ayakta duruyorum (11 - 12 yaş aralığı) ve riskle (genç gençler) uğraşmak başlıkları altında çalışılmıştır (Walsh ve ark., 2011).

Personal Safety Success Training (P.S.S.T.) Program 7 -12 yaş aralığında olan öğrencileri cinsel istismara karşı öğretim vermek amacıyla hazırlanan bir programdır. Programda “hepimiz her zaman güvende hissetme hakkına sahibiz”, “Hiçbir konu biriyle konuşulmayacak kadar berbat olamaz” gibi temel haklarla beraber, erken uyarı işaretleri, kişisel alan / sınırlar, kendi vücuduna sahip olma olgusu , güvenli / güvensiz dokunuşlar cinsel istismar, güvenlik stratejileri, güvenli / güvensiz sırlar, hile, tehditler ve rüşvet, iddialı eğitim internette güvenlik ve arkadaşlıklar gibi kavramlar öğrencilere öğretilmesi amaçlanmaktadır (Scholes ve ark., 2012).

Koruyucu Davranış Programı (Protective Behaviours Program), Koruyucu Davranışlar Danışmanlık Grubu tarafından anaokul, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik programda “Hepimiz her zaman güvende hissetme hakkına sahibiz” ve “Hiçbir konu biriyle konuşulmayacak kadar berbat olamaz” ana temaları çerçevesinde tema güçlendirmesi, ağ incelemesi, bir adım kaldırıldı, koruyucu kesintiler, kalıcılık,

riskli dil ve güvenlik dili gibi 7 strateji konusu üzerinde öğretim yapılması amaçlanmıştır (Mazzucchelli, 2001).

Güvenli Başlangıç: Genç Bireyler İçin Koruyucu Davranışlar (Safe Start: Protective Behaviours for Children and Safe T: Protective Behaviours for Young People) programı ile ilkököl ve ortaokul çağındaki öğrencilerin kişisel güvenliğini öğretmen amaçlanmıştır. Dört temel güvenlik konseptine dayanan programda “Ben özelim, sen de”, “güvenlik benim hakkım”, “vücudum bana ait” ve “yardım alabilirim” başlıkları çalışılmıştır (http://www.personalsafetyaust.com/children/children_3.html. Erişim tarihi: 11.05.18).

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Vücut Güvenliği Eğitim Seti (Body Safety Education Preschool Teacher's Resource Kit), ilkököl ve okulöncesi öğretmenlerinin çocuklara vücut güvenliğini öğretmesi için tasarlanmış program içeriği olan bir araç setidir. Set içerisinde öğrencilerle mutlu, üzgün, öfkeli, endişeli, vb. duyguları, 'güvenli' ve 'güvenli olmayan' durumlarda nasıl hissedilmesi gerektiği, erken uyarı işaretleri, “vücut sınırları”, güvensiz hissedilen durumlarda güvendikleri yetişkinleri tanımlama (Güvenlik Ağı), özel vücut bölgeleri ve özel bölgeler dahil tüm vücut bölgelerini tanımlama, sırları ve sürprizleri ve kendilerini kötü ya da rahatsız hissettiren sırların nasıl saklanacağı konuları çalışılmaktadır (<https://e2epublishing.info/shop/trk-pri>. Erişim tarihi: 12.05.2018)

Konuş ve Güvende Ol (Speak Up Be Safe) programı aracılığı ile 1-6. sınıf öğrencilerin vücut güvenlik kurallarını öğrenmesi hedeflenmiştir. Programda kendi vücuduna sahip olma olgusu, kötüye kullanmamak için "hayır" deyin, suistimal edildiğinde size kim yardımcı olabilir, yetişkinlerin diğer davranışlarıyla ilgili soru sorma izni, cinsel istismar asla bir çocuğun hatası değildir başlıkları altında eğitim verilmiştir (Harvey ve ark., 1988).

Güvende Kal (Stay Safe) çocuk istismarını önleme programıdır. Yaş aralığı olarak erken çocukluk çağından 6.sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır. Beş modül çerçevesinde tasarlanan programda güvenli ve güvensiz hissetmek, zorbalık, iyi ve kötü dokunma, yetişkinlere yaşanan olumsuzluğu ve zorbalığı etkileşimli bir şekilde anlatma ve stratejilerle başa çıkma başlıkları yer almaktadır (MacIntyre ve Carr, 2000).

Dokunma Hakkında Konuşma (Talking About Touching) erken çocukluk döneminden 3.sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır. Programda sırasıyla güvenli

bir dokunuşun tanımı ve istenmeyen dokunuşlara nasıl cevap verileceği, kendi güvenliğin için güçlü ve dikkat durma ve rahatsız edici ve olası tehlikeli durumlarda yardım istemek konuları ele alınmıştır (Madak, Berg, 1992).

Kime Söylersin (Who Do You Tell) programı Cinsel Saldırıya Karşı Calgary Toplulukları tarafından hazırlanan program anaokuldan 6.sınıfa kadar olan öğrenci aralığını kapsamaktadır. Çalışmada istenmeyen dokunma hakkında bilgi, istenmeyen dokunmaya hayır demek için izin, tüm dokunuşlara veya yetişkinlere karşı şüphe duyma konularını öğretmek hedeflenmiştir (Tutty, 1997).

Yello Dyno 4 -12 yaş aralığı çocuklar için tasarlanan program, çocuğun yaşına bağlı olarak 9 ila 15 kural öğretilmektedir. Programda güvende olma hakkın var, Yello Dyno Yell'in nasıl yapılacağı, aldatıcı insanlar, her zaman önce sor, üç adım geri al ve rüzgar gibi koş, kendinizi güvensiz hissettiren sırları saklamayın, yardım için kime başvuracaksınız, hislerine güven, vücudum benim, bilgi güçtür, her zaman bir arkadaşım var, hayır diyebilirim, çok fazla ayrıntı var - doğruyu kim söylüyor, çok fazla detay - içeriği hatırla,konuşmayı kes, sadece "iyi" deyin, birisi size karşı çok sevimli ise, hemen gösterilmese de, bunda bir sorun var demektir, bilgisayar - gizlilik ve kontrol konuları ele alınmıştır (<http://www.yellodyno.com/html/bios/judybio.html> Erişim tarihi: 12.05.2018)

Warzak ve Page (1990), gelişimsel yetersizliği olan çocuklara cinsel istismara “hayır” demeyi öğretmek için geliştirdikleri programda, model alma, drama, geribildirim ve teşvik ile çocuklara öğretim vermeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışmada katılımcıların drama becerileri ile değerlendirilmiş ve katılımcıların gösterdikleri performans kaydedilmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcılara verilen eğitimin çocuklarda “hayır” deme ve reddetme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Kim, 2010).

Lumley, Miltenberger, Long, Rapp, ve Robert (1998) bakıcıların cinsel istismarı üzerine yaptıkları program çalışmasında, zihin yetersizliği olan bireyler ile çalışmış ve katılımcılara özel vücut bölümlerinin yerleri ve isimleri,uygun ve uygunsuz bilgi cinsel faaliyet ve ilişki türleri kötüye kullanma durumları ve fiziksel ve sözlü olarak cinsel istismarı nasıl reddeder veya birine anlatabilir öğretilmiştir. Öğretim modelleme, drama cesaretlendirme ve geri bildirim ile gerçekleşmiştir (Kim, 2010).

Sanderson (2004), etkili cinsel eğitim programlarının bir dizi özelliğini olması gerektiğini savunmaktadır. Bunlar; aktif katılım, açık eğitim, grup eğitimi, eğitimli öğretmenler tarafından verilen öğretim, okul müfredatına entegre cinsel istismardan korunma becerileri programları ve cinsel eğitim, programlarda tekrarlanan sunumlar ve kalıcılığını takip etme, ebeveyn katılımını içeren programların geliştirilmesi ve öğretmen eğitimi, programlar ayrıca öğrenmeyi geliştirmek için bilinen özellikleri de içermesi gerekmektedir. Yani zamanla cinsel istismarı önleme eğitimlerinin devamlılığın sağlanabilmesi için öğrencilere benlik saygısı, problemler ile başa çıkma ve çözme becerisi de öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Diğer taraftan Wurtele (2002) okul temelli cinsel istismar önleme programlarına genel bir bakış geliştirmiştir. Cinsel istismarı önleme programları; ‘doğru’ ve ‘yanlış’, ‘normal’ ve ‘anormal’ davranışlarını açıklığa kavuşturmaya yardımcı olmalı, uygun ve uygunsuz dokunuşları ayırt etmeyi sağlamalı, duygusal bağlar kurma ve ilişki geliştirme yolları ve daha sonra hile ve rüşvet, tehdit ve şantaj dahil olmak üzere fail davranışlarının ayırımını yapmayı, iyi ve kötü sırları dikkate almayı, iyi ve kötü duyguları seçmeyi öğretmelidir demektedir. Aynı zamanda çocuklar, cinsel tacizin ne olduğunu, kendini koruma stratejileri ve becerileri geliştirmeyi, suistimali kabul etmemeyi ve asla kendisinin suçu olmadığını öğrenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Birçok okul temelli cinsel istismar programları Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, İrlanda, Yeni Zelanda veya Avustralya’da geliştirilmekte ve ülkeler bu programları karşılıklı olarak ithal etmekte, ancak yeterince uyarlayamamaktadırlar. Çok çeşitli programlar birbirleri ile birleştğinde okullarda uygulanan programlar, öğretmenlerde kararsızlık ve soru işaretleri oluşturmaktadır (Scholes ve ark., 2012).

2.4.2 Cinsel Eğitim Programının Etkiliğini İnceleyen Yurtiçi Araştırmalar

Mermer (1993) yaptığı araştırmada zihin yetersizliği bulunan çocukların cinsel eğitim ihtiyaçları aileler ve uzman eğitimcilerin görüşlerini incelemiştir. Yaptığı araştırma sonucunda eğitimcilerle öğrencileri tarafından cinsellik üzerine sorular sorulduğu, öğrencilerin anne-babalarının ise cinsel konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve anne-babaların ve de eğitimcilerin cinsel eğitimi özel eğitim öğretmenin vermesi üzerine ortak görüş ortaya konulurken, cinsel konular üzerine eğitim programı, kitap, konferans ve seminere ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Ancak zihin yetersizliği olan bireylerin ‘kısırlaştırması’ konusundaki görüşlere

bakıldığında anne-babaların bunu istemediğini ancak eğitimcilerin ‘kısırlaştırma’ konusunda olumlu bir düşünceye sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca eğitimcilerin cinsel konular üzerine bilgi verilmesini sağlayacak yöntemler, anne-babaların ise çocuk sahibi olma ve engelli bir çocuk olup olmayacağı üzerine bilgi almak istedikleri saptanmıştır.

Yine alanyazın incelendiğinde zihin yetersizliği olan çocuklara ve ergenlere yönelik cinsel eğitim konuları hakkında eğitimler verilebilmesi için paket programlarının oluşturulduğu (Marangoz ve Altınok, 2007: Akt: Bilgiç, 2015:38), yine zihin yetersizliği olan çocuklara ve ergenlere cinsel becerilerini geliştirmek ve cinsel istismara karşı koruyabilmek adına cinsel eğitim verildiği belirtilmektedir (Mısır, Turgutoğlu ve Uysal, 2007). Diğer taraftan Kozan ve arkadaşları (2006)’nın yaptıkları çalışmada “Zorlananlar (Engelliler) İçin Cinsel Sağlık/Üreme Sağlığı Projesi” ile yetersizliği olan birey ve ailelerine cinsel sağlık ve üreme sağlığı konusunda kapsamlı bir eğitim verilmiş ve ailelerin çocuklarının cinsel gelişimleri hakkında kendilerini geliştirmeleri sağlanmıştır (Akt., Cangöl, Karaca ve Aslan, 2013: 143).

Zihin yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemine uyum sürecinde ebeveyn davranışlarını inceleyen Tekinarslan ve Eratay (2013), zihin yetersizliğine sahip ergenlerin ergenlik sürecinde gerek fiziksel gerekse ruhsal olarak değişiklikler yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu değişikliklerin sinirlilik ve gergin olma gibi davranışlar olduğu belirtilmiştir. Ergenlik döneminde zihin yetersizliği olan erkeklerin kızlara karşı olan ilgilerinin arttığı, diğer taraftan ailelerin kızlara yine bu dönemde adet olma, kişisel bakım ve temizlik, erkeklere ise vücudun tüylenmesi ve gece boşalması sonrası kişisel temizlik hakkında eğitim verildiklerini, ancak başka konularda eğitim vermedikleri sonucuna varılmıştır.

İşler, Beytut, Taş ve Conk’un 2009’da zihin yetersizliğine sahip ergenlerin ailelerinin cinsellik üzerine yaptıkları çalışmada zihin yetersizliği olan ergenlerin %75’inin uzmanlar tarafından cinsel eğitim almadığını, yine bu yüzdeliğin % 2.5’lik kısmı oluşturan bahsi geçen ergenlerin anne ve babaları kendileriyle cinsel eğitim hakkında konuşmadıkları saptanmıştır. Yapılan araştırmada anne-babaların %55’lik kısmı cinsel eğitimin ilkökul döneminde verilmesi gerektiğini belirtmişler ve %45’lik bir oranda anne-babalar mastürbasyonun normal bir davranış olduğunu belirtmişlerdir. Anne ve babaların da %57. 5’luk bir kısmı cinsel konular hakkında herhangi bir

bilgiye sahip olmadıkları ve konu hakkında eğitim almak istedikleri görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda anne- babaların %72.5'unun çocuklarının geleceğinden ve yaşantısından endişe duyduklarını belirtmişlerdir.

Sayın (2007) yaptığı çalışmada zihin yetersizliği olan çocuklarının ebeveynlerinin normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin 7- 15 yaş arası çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerine yaklaşımlarını ve görüşlerini ele almıştır. Çalışmasının sonunda zihin yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin çocuklarına uygun gördükleri toplumsal cinsiyet rolleri ele alındığında, annenin yaşının anlamlı farka yol açtığı ortaya konulurken, babaların ise uygun gördükleri toplumsal cinsiyet rolleri açısından çocuğun cinsiyeti ve yaşı değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Aynı zamanda çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, engelinin türü ve düzeyi ve kaynaştırma eğitimi alıp almaması ile annenin öğrenim düzeyi, çalışma durumu, yetiştiği aile tipi, izlediği televizyon programı türü ve dine yaklaşım ve uygulamaları açısından ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer taraftan normal gelişim gösteren çocukların annelerinin çocuklarına uygun gördükleri toplumsal cinsiyet rolleri açısından, değişkenlerin hiçbirisi anlamlı bir farka yol açmazken, babalarda ise sadece çocuğun cinsiyeti değişkeninde anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmada anne veya babanın, çocuklarına uygun gördükleri toplumsal cinsiyet rolleri açısından, çocuklarının engelli olup olmaması değişkenine göre anlamlı fark yarattığı belirlenmiştir.

Mandan Sürücü (2009), yaptığı çalışmada farklı kurumlarda eğitim gören ya da destek eğitim almakta olan, yaşları 11-17 aralığında değişen, orta derecede zihin yetersizliği olan 30 kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarını incelemiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bahsi geçen ergenlerin genel olarak temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamaları konusunda yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı yerine cinsel kimlik, adet, sevgili kavramı, evlilik, beden bölümlerinin fonksiyonları, arkadaşlık konuları hakkında bilgiye daha çok sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ancak cinsiyetler arasındaki fark, vücut bölümlerinin isimleri, sevgili olma ve evli olma arasında arasındaki farklarda, hamilelik, doğum ve doğum kontrol çeşitleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda öpme sarılma gibi cinsel istismarı algılamalarını sağlayan

durumlara maruz kalmaları durumunda nasıl tepki vermeleri gerektiği gibi konularında ise çok fazla bilgi eksikliğine sahip oldukları saptanmıştır.

Çetin (2002), yaptığı araştırmada 5-17 yaşlar arasında olan zihin yetersizliği olan bireyler ile 5-6 yaş normal gelişim gösteren çocuklarda cinsiyet rolünü kazanmalarında bir fark olup olmadığını incelemiştir. Çocukların ailelerinden çocuklarının cinsiyet rol kazanımlarını etkileyebilecek etkenler üzerine bir anket doldurtulmuştur. Araştırma sonucunda zihin yetersizliği olan çocuklarda ve normal gelişim gösteren çocuklar arasında zihin yetersizliği olup olmama durumuna göre farklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre zihin yetersizliği olan çocukların puan ortalamaları normal gelişim gösteren çocukların puan ortalamalarına kıyasla daha yüksek oranda olduğu saptanmıştır.

Ersoy (2005), menstürasyon dönemine giren zihin yetersizliği olan üç ergen kızla adet dönemi bakım becerilerinden ped değiştirme becerisini maket üzerinde çalışılmıştır. Yapılan araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonunda katılımcıların öğrendikleri becerinin kalıcılığını büyük oranda sağlayabildikleri ve beceriyi genelleylebildikleri saptanmıştır.

Tahran (2004), yaşları 13-17 arasında değişen hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliğine sahip kız çocuklarında aile yaşamı ve cinsel sağlık programının etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu araştırmada ön ve son test uygulanmış ve uygulanan programın ergenler üzerindeki etkisi cinsel bilgi ölçeği ile incelenmiştir. Program doğrultusunda özel yaşam, toplumsal yaşayış, beden farkındalığı, insan ilişkileri ve cinsel istismar konuları ele alınmıştır. 10 saat süren uygulanmanın sonucunda aile yaşamı ve cinsel sağlık programının zihin yetersizliği olan ergenlik dönemindeki kızların cinsel bilgilerini arttırdığı ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

İşler, Taş, Beytut ve Conk (2009b)'un zihin yetersizliği olan ergenler üzerinde yaptığı bir araştırmada ergenlerin cinsellikle ilgili eğitimlerinin minimum düzeyde olduğu, her iki cinsiyette de bilgi düzeylerinin çok düşük olduğu ve ergenlik döneminde olan katılımcıların kadın-erkek arasındaki farkı, üreme organları hakkında bilginin her iki cinste de çok düşük olduğu ya da bilgi sahibi olmadıkları, ayrıca ergenlerin yarısının cinselliği öpmek, sıkıca sarılmak, bir diğer yarısının ise de sadece

evli çiftlerin seks yapması olarak algıladığı, bu yüzden cinseelikle hakkında çok az bilgiye sahip oldukları saptanmıştır.

Mandan Sürücü ve Akçin, (2010) zihin yetersizliği olup, ergenlik döneminde olan kızlara yönelik yaptığı araştırmada, kız ergenlerin cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılarını ölçmüşlerdir. Yapılan araştırma sonucunda katılımcıların cinsel organları adlandırmada yetersiz bilgiye sahip oldukları, aynı zamanda adet, arkadaşlık, sevgili, evlilik konularında, gebelik, doğum ve doğum kontrolüne göre daha az bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Diğer taraftan istenmeyen sarılma veya öpme gibi cinsel istismar durumlarında ne gibi bir tepki vermeleri gerektiği konusunda bildiklerinin çok düşük olduğu ve kendilerini böyle bir durum karşısında sözel olarak ifade etmede zorluk yaşadıkları saptanmıştır.

Zihin yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde; zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin cinsel bilgi ve cinsel istismar algılarını belirlemeye, menstürasyon dönemi becerilerini kazandırmaya, zihin engeli olan ve olmayan çocukların, cinsiyet rolünü kazanmalarında farklılık olup olmadığına, ailelerinin çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimi ile ilgili görüşlerini ve toplumsal cinsiyet rollerine yaklaşımını belirlemeyi amaçlayan çalışmalar bulunmaktadır. Mastürbasyon davranışı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Zihin yetersizliği olan erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini çalışan Bülbül (2012), çalışmasında 4 ergen, 1 anne ve 3 baba ile çalışmıştır. Çalışmasının sonucunda dört ebeveyninde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini güvenilir ve başarılı bir şekilde kullanabildikleri ve yöntemi başka başarıların öğretimi içinde genelledebildikleri belirtilmiştir.

Çerçi (2013), yaptığı çalışmada zihin yetersizliğine sahip çocuğu olan ailelerin çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimine yönelik bilgi düzeylerini ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmada elde ettiği bulgulara, ailelerin zihin yetersizliği olan çocuklarının cinsel gelişimlerine ve eğitimlerine yönelik bilgi düzeyleri ve tutumlarının ailede başka zihinsel yetersizliği olan çocuklarının olup olmaması, cinsiyet ve zihin yetersizliği olan erkek çocuğa sahip ailelerin yaşı değişkenleri

açısından anlamlı bir farkın olduğu, geriye kalan değişkenler açısından bu farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dilsiz ve Mağden (2015), öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi üzerine öğretmenlere anket uygulamışlardır. 38 öğretmen ile çalıştıkları araştırmada tüm öğretmenlerin doğru olarak işaretlemiş oldukları tek bir maddenin olmadığı ve on maddenin ise hiç bir öğretmen tarafından doğru işaretlenmediği sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Yine araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan tüm öğretmenler, çocuklara cinsel eğitim verilmesi gerektiğini kendilerinin de bu konuda eğitim almaları görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır.

Günlü (2015) yaptığı araştırmada ergenlik döneminde zihin yetersizliğine sahip çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının cinselliği ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynler, çocuklarının uygunsuz cinsel davranışlarını uygun bir davranış haline getirebilmek için kurum ve uzman işbirliğinin yeterli olmadığı görüşünü ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda ailelerin cinsel eğitime gereksinim duydukları, ancak bu eğitimi nasıl veya hangi kurumlardan alabileceklerini bilmedikleri görüşü de dile getirilmiştir.

Zihin yetersizliği olan ergenlerin annelerinin cinsel eğitime ilgili görüşlerini inceleyen Bilgiç (2015), annelerin çocuklarına cinsel eğitim verdiklerini ve eğitim verirken kendi bilgi ve deneyimlerinden annelerin çocuklarına cinsel eğitim verdiklerini ve eğitim verirken kendi bilgi ve deneyimlerinden yararlandıkları ve de uzman öğretmenlerden de destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Eliküçük'ün (2011) araştırması okul öncesine devam eden altı yaşındaki çocukların ebeveynlerine uygulanan cinsel eğitim programının anne-babaların cinsel gelişim ve eğitim hakkındaki bilgileri üzerinde etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda anne ve babalara verilen cinsel eğitim programının çocuğun cinsel gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerini olumlu etki etkilediği gözlemlenmiştir.

Kutlu (2016) çalışmasını otizm spektrum bozukluğu tanısı almış, yaşları 10-13 arası değişen çocuklarla yürütmüştür. Araltırmasında çocuklara yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin tek olarak sunumuyla video

modelle birlikte sunulmasının sonuçları karşılaştırılmıştır. Katılımcıların üçünün yabancı kişilerden korunma becerilerini her iki yöntemle de ölçütü karşılar düzeyde öğrendikleri görülmüştür. Dördüncü katılımcı ise, uygulamalarda sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretimin daha etkili olduğu belirtilmiştir, ancak ölçüt karşılanmamıştır.

Diğer taraftan Küçük (2012), araştırmasında 15 hafif derecede zihin yetersizliği olan çocuk ve ebeveyni ile çalışmıştır. Araştırmada çocuk eğitimleri, çocuk eğitim resimleri ve hikayeleri ile 4 eğitimde, ebeveyn eğitimleri ise kılavuz kitapçıkları ve sunuları ile 6 eğitimde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda araştırmaya katılan çocukların özel vücut bölgeleri, iyi dokunma, kötü dokunma ve hayır demeyi öğrenme, yabancıları tanıma ve onlara karşı güvenli bir sınır oluşturabilme, olası bir istismarın yasanması halinde kimlere ne şekilde bildirileceği konularındaki farkındalıklarının ve yine çocukların ebeveynlerinin cinsel istismar ve çocuklarının cinsel istismardan koruma konularında bilgilerinin eğitim sonrasında artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer araştırmada Mandan- Sürücü (2009), 11-17 yaş arası orta düzey zihin yetersizliği olan kız öğrenciler ile öğrenciler ile cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarını çalışmıştır ve değerlendirme yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcı kız öğrencilerin genel itibarıyla temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamaları konusunda yetersiz oldukları görüşüne varılmıştır. Diğer taraftan katılımcıların cinsel kimlik, adet, sevgili kavramı, evlilik, beden bölümlerinin fonksiyonları, arkadaşlık gibi konularda bilgi düzeylerinin daha iyi olduğu, ancak kadın erkek arasındaki fark, beden bölümlerinin isimlendirilmesi, sevgili olma ile evli olma arasındaki fark, hamilelik süreci, doğum, öpme ve sarılma gibi istenmedik durumlarda ne yapılması gerektiği gibi konularda bilgilerinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Diğer taraftan Türkiye’de yapılan eğitim programları üzerine olan çalışmalar, çoğunlukla Dünya’da özellikle eğitim seviyesinin yüksek olduğu ülkelerde çok eski tarihlerden bu yana eğitimlerinde yer vermedikleri çalışmalar ışığında gelişmiş ve yapılmıştır (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008). Yakın tarihte yapılan çalışmalar zihin yetersizliğine sahip ergenlere yönelik cinsel eğitim ve gelişimi içeren programların oluşturulduğu (Tekinarslan ve Eratay, 2013) ve ergenlik çağındaki

bireylerin cinsel becerilerinin gelişmesine ve cinsel istismarın engellenmesi ile ilgili araştırmaların da alanyazında olduğu gözlemlenmiştir (Mısır, Turgutoğlu ve Uysal, 2007). Yine Türkçe olarak yapılan ve ergenlerin cinsel becerilerinin geliştirildiği ve cinsel istismarın engellenmesi ile ilgili çalışmalar olduğu belirtilmektedir (Bilge ve Baykal, 2008).

Gazioğlu ve Balcı'nın yaptığı çalışmada çocukların cinsel istismar üzerine bilgilendirilmeleri ve yaşadıkları ortamda kolay bir hedef olmalarının önlenmesini konu alan temel korunma bilgilerine yönelik ebeveynlerine okul temelli tek oturumluk bir konferans ile eğitim programının uygunluğunu alan uzmanlarıyla tartışmak amaçlanmıştır. Eğitim programı çerçevesinde cinsel istismarı tanımlama ve kavrayabilme, önlenmesinin önemi, anne babaların çocuklarına, kendilerini cinsel istismara karşı nasıl koruyabileceklerini öğretme ve istismar durumlarını bildirebilecekleri ve yardım alabilecekleri kurumları tanıyabilme gibi konular içerikte yer almıştır. Böylelikle çocukların cinsel gelişimi, cinsel istismarı, nedenlerini ve türlerini öğrenmeleri, cinsel istismar ile ilgili genel hukuksal konuları, güvenilir kişiler, hayır demeyi öğrenme, iyi dokunuş ve kötü dokunuş arasındaki farklar, iyi sınırlar ve kötü sınırlar arasındaki farklar, vücut parçaları ve istismar durumuyla karşılaşırsa nerelere bildirebileceği ve yardım alacağı üzerine bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.

2000-2001 öğretim yılında “Ergenlik Dönemi Değişim” projesi adı altında öğrenciler ve öğretmenler için kitapçık hazırlanmış, cinsel eğitim üzerine eğitim programı gerçekleştirilmiş ve anne-babalar etkinlik hakkında bilgilendirilmiştir. Bu çalışmalar gerek öğrencilerin gerekse ailelerin ve öğretmenlerin ilgisini çekmiş ve 2002-2003 öğretim yılında bu proje insanda üreme sağlığı konuları “vücudumda neler var” ünitesi, altıncı sınıfta; “canlılarda üreme ve gelişme” ünitesi sekizinci sınıfta okutulmak üzere ilköğretim programında yer almıştır (Çalışandemir ve ark., 2008).

Kutlu ve Çok'un (2002) 12-14 yaş grubunun gereksinimleri doğrultusunda hazırladığı cinsel eğitim programı, Sexuality Information and Education Council of U.S. (SIECUS) adlı Cinsel Eğitim Rehberinin ilkelerine ve genel içeriğine dayanmaktadır. Bu cinsel eğitim rehberi rehber farklı gelişim düzeyleri olan çocuk ve ergenlerin eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanmış bir programdır. Ayrıca yapılan çalışma ABD ve diğer Batı ülkelerinde uygulanmış ve uygulanmakta olan programlar

da incelenmiş ve sağlık bilgisi dersleri içinde yer alan cinsel eğitim uygulamaları gözlenmiş ve bütün bunlar 12-14 yaşlarındaki Türk ergenleri için uygun bir duruma getirilmiştir. Uyarlanan cinsel eğitim programı insan gelişimi, ilişkiler, cinsel davranış, cinsel sağlık, toplum, kültür ve cinsellik konularını içermektedir.

Yine Öztürk ve Siyez (2015) yaptıkları çalışmada 6. sınıf ilköğretim okuluna devam eden öğrencilere yönelik cinsel eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırmada ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin cinsel eğitim programı ile ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi düzeylerinde, arkadaşlık ilişkileri, romantik ilişkiler, hayır diyebilme ve karar verme, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ve toplumsal cinsiyet konularına yönelik tutumları incelenmiştir.

Er ve arkadaşlarının (2016) geliştirdiği program çerçevesinde zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşlerine göre zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel problemlerini tespit edilerek, bu problemlerin giderilmesine yönelik cinsel eğitim programının ön çalışmasını ortaya konulmuştur. Programın doğrultusunda, cinsiyet farkları, cinsel istismar, vücudunu tanıma, cinsel tatmin gibi konular yer almış ve programda video öğretimi, model olma, drama gibi yöntemler kullanılmıştır.

Yine Yılmaz'ın (2015) Engelliler için örnek bir cinsel eğitim programı çerçevesinde derlenen öğrencilere cinsiyet bilgisi/cinsel kimlik öğretimi, beden bölümleri ve görevlerinin öğretimi, ergenlik dönemi ve vücuttaki değişiklikler ile ilgili bilgilendirme, ergenlik dönemi temizlik becerileri eğitimi, ergenlik döneminde mastürbasyon ve engelli bireylerde cinsel sağlığı geliştirmeye yönelik öneriler yer alırken, engellilerde tacize karşı korunma eğitimi programı çerçevesinde özel bölgeler ve güvenliğini sağlama becerilerinin öğretimi, güven çemberi becerileri öğretimi (güvenilir kişileri tanıma eğitimi), tacize karşı koruma, izinsiz fiziksel teması reddetme konuları yer almaktadır.

Çocukların cinsel istismar ve tacize maruz kalmaması ve korunması için önleyici programlar geliştirilmesi, uygulanması, konu hakkındaki hukuk kurallarının daha iyi düzenlemelerle desteklenmesi, çocuk ve gençlerin bu normlar altında korunması gerekmektedir (Kır, 2013). Okul temelli cinsel istismarı önleme üzerine alan çalışmalar incelendiğinde, yeterli olmasada birçok veriye ulaşıldığı gibi (Kır, 2013), birçok gelişmiş ülkede erken çocukluk dönemine yönelik cinsel istismardan

korunma becerilerinin okul temelli beceri eğitim programları çerçevesinde uygulanması, çocukların cinsel istismara karşı uyanık, bilinçli ve donanımlı olmaları hedeflenmektedir (Çeçen, 2007).

Hazırlanan okul temelli cinsel istismara karşı korunma programları farklı farklı yapılandırılmış olsa da, bireye karşı herhangi başka bir bireyin gösterdiği uygun ve uygun olmayan davranışlar, hile ve rüşvet ile bir şey veren yetiškine karşı direnç gösterme, huzursuz ve rahatsız eden ortamdan hızlı bir şekilde uzaklaşma ve olayı güven duyduğu birine anlatma, kötü sırları saklamama veya gizlememe temaları her programın ana hatlarını oluşturmaktadır (Kır, 2013).

Cinsel istismardan korunma becerileri üzerine Kuzey Kıbrıs'ta herhangi bir önleme programlarının henüz geliştirilmediği dikkat çekmiştir. Yapılan araştırmalarda ise sadece ailelerden cinsel eğitim üzerine görüş alma çalışmasına rastlanmıştır (Bengisoy ve Seçim 2014).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulamacı tarafından hazırlanan cinsel eğitim programı çerçevesinde cinsel istismardan koruma becerilerinin öğretilmesidir.

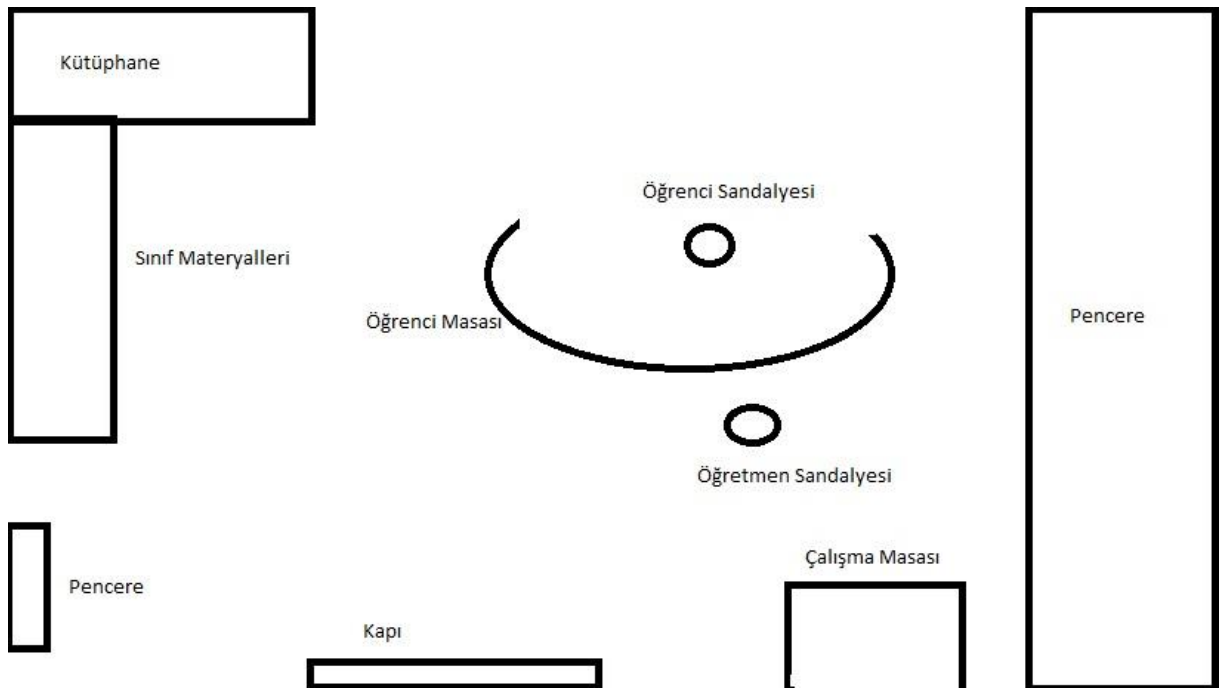
Bu amaçla 7 oturumluk cinsel eğitim programı hazırlanmış ve süreç ileri zincirleme yöntemine göre kurgulanmış ve uygulanmıştır. Hazırlanan 7 oturumluk eğitim programı konu içeriği bakımından genelden özele, basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş ve çalışmada öğretilmesi gereken birinci temel beceri öğretimi bitmeden diğer becerilere geçilmemiştir.

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseni, bağımlı ve bağımsız değişkeni, denekler ve seçimi, kullanılan veri toplama araçları, cinsel eğitim programının hazırlanış aşamaları ve öğretim materyallerinin hazırlanması ve geliştirilmesi, toplu yoklama ve uygulama verisi toplanma süreci, uygulama süreci, ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

3.1 Ortam ve Katılımcılar

3.1.1. Ortam

Araştırmanın uygulama süreci katılımcıların devam ettiği Lefkoşa Özel Eğitim Vakfı'nda gerçekleşmiştir. Oda binanın girişinde sağda bulunmaktadır. Diğer öğretim odalarından ayrı olarak, sekreterliğin ve veli bekleme bölümünün yanında bulunan oda, 8 metre kare civarında güneş alan küçük bir sınıf odasıdır. Çalışma yapılan odada, klima, perdeler, U şeklinde bireysel öğrenci masası, öğrenci ve öğretmen sandalyesi, üstünde ve içinde eğitim-öğretim materyalleri bulunan kütüphane, öğrenmen masası ve kutular bulunmaktadır. Diğer sınıflardan ayrı olan oda, sürekli öğrencilerin girip çıkabilecekleri bir oda olmadığından, rahat çalışılır bir ortam yaratılmıştır. Sürmeli bir kapısı olan odanın anahtarının da olması, çalışırken birinin içeri girmesini engellemiştir.



Şekil 1. Uygulama Ortamının Krokisi

3.1.2. Katılımcılar

Bu bölümde araştırma denekleri ve deneklerin seçimi açıklanmaktadır.

3.1.2.1 Denekler

Araştırmanın denekleri 2017-2018 öğretim yılında Lefkoşa Özel Eğitim Vakfı'na devam eden zihin yetersizliği olan 4 öğrenci oluşturmaktadır. Bu dört öğrenciden üçü asıl, biri ise yedek denek olarak seçilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce deneklerin ailelerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve sonrasında araştırmaya çocuklarının katılımı için öğretmenleri ve aileleri tarafından izin alınmıştır.

3.1.2.2 Deneklerin Seçimi

Katılımcı denekler Lefkoşa Özel Eğitim Merkezi'ne devam eden öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşme sonucunda cinsel istismardan korunma becerisi üzerine eğitim almamış öğrenciler arasından belirlenmiştir. Kuruma devam eden ve

denek olarak araştırmaya katılım gösteren öğrencilerden bazı ön koşul becerilerini yerine getirmiş olmaları beklenmiştir;

- a) Uygulama sırasında en az 15 dakika görsel uyaranlara dikkatini yönleltebilme
- b) Alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olma
- c) Uygulama sırasında verilen yönergeleri ve sözlü anlatımları takip etme

Çalışmaya katılan deneklerin ön koşul becerilerine sahip olup olmadıkları kurum içerisinde gösterdikleri performans öğretmenlerinin gözlem ve değerlendirmeleri doğrultusunda karar verilmiştir. Yine öğrencilerin ailelerinden izin alma olanağı, öğrencilerin okula gidiş geliş saatleri ve sıklığı, tanımadıkları bir uygulamacı ile çalışma esneklikleri ve çalışma istekleri de öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında katılımcı öğrencilerde aranılan kriterler ve belirleyici özellikler olup, öğrenciler görüşmeler sonrasında sözüedilen kriterler doğrultusunda seçilmiştir. Yine öğrencilerin isimleri öğretmenlerle yapılan bu çalışma çerçevesinde değiştirilerek kullanılmıştır.

Katılımcıların özellikleri;

Aliye:

Aliye, 2002 mayıs doğumlu, 16 yaşında ve iki kardeşten küçüğü olan bir kız öğrencidir. 5 yaşından itibaren özel eğitim alan Aliye'ye öncesinde yapılan test ve tetkikler sonucu zeka geriliği teşhisi konmuştur. Kayıtlarına göre Aliye, 2 aylıkken süt kaçmasından dolayı tüple oksijen verilmiş, 5 yaşında ise beyinde hidrosefali gerçekleşmiştir. Her 6 ayda bir MR çekilmeye devam etmektedir. İlk kelimeleri 5 yaş itibarı ile 'anne' ve 'baba' olmuştur. İlk cümleler ise 6 yaş civarında başlamıştır. Yaklaşık 2012 itibaren ise anlama ve konuşma düzeylerinde daha iyiye doğru gittiği belirtilmiştir. Dinleme becerilerinin, yönergeleri izlediği ve gelişen bir alıcı ve ifade edici dilinin olduğu gözlenmiştir.

Meliha:

Meliha, 2001 ağustos doğumlu, 17 yaşında ve kendisinden büyük olan 3 erkek kardeşi olan bir kız öğrencidir. 9 yaşından itibaren özel eğitim alan Meliha'ya yapılan test ve tetkikler sonucu zeka geriliği teşhisi konmuştur. Kayıtlarına göre Meliha, 8-9 aylıkken ailesi tarafından bir farklılık olduğu farkedilmiş. Yapılan tetkiklerde kendisine önce down sendrom teşhisi konmuş, sonrasında ise zor doğumdan kaynaklı bir problem

olduğu dile getirilmiş, ancak tam bir teşhis yapılmamıştır. İlk kelimeleri 2-3 yaşlarında ‘anne’, ‘su’, ‘evet’ ve ‘süt’ gibi kelimeler olmuştur. İlk cümleler ise 5-6 yaşlar civarında başlamıştır. Araştırma için önkoşul becerileri taşıdığı gözlenmiştir.

Çelen:

Çelen, 2003 kasım doğumlu, 15 yaşında ve iki kardeşten büyüğü olan bir kız öğrencidir. Doğumdan kısa bir süre sonra özel eğitim almaya başlayan Çelen’de yapılan test ve tetkikler sonucu zeka ve gelişim geriliği teşhisi konmuştur. Kayıtlarına göre Çelen’in, 3-4 aylıkken akranlarına kıyasla tepkilerinin az olduğu gözlemlenmiş, ancak bir teşhis konulamamıştır. Vücut hareketlerindeki yavaşlığın kalsiyum eksikliğinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Sonrasında Çelen fizyoterapiye başlatılmıştır. Araştırma için önkoşul becerilerine sahip olduğu gözlenmiştir.

Zeliş:

Zeliş, 2004 ocak doğumlu, 14 yaşında ve 4 kardeşten üçüncü olan bir kız öğrencidir. Doğumda herhangi bir problem olmadığı belirtilmiş. Yaşanan zihin yetersizliğinin anne ve baba arasındaki akrabalıktan olduğu görüşü dile getirilmiştir. 7 yaşındayken Zeliş’e yapılan yapılan test ve tetkikler sonucu zeka geriliği teşhisi konmuştur. Zeliş’in İlk kelimeleri 2-3 yaşlarında ‘anne’, ‘baba’ ve ‘bebek’ gibi kelimeler olmuştur. İlk cümleler ise 5 yaş civarında başlamıştır. Araştırma için önkoşul becerilerine sahip olduğu gözlenmiştir.

Deneklerin hiçbiri daha önce cinsel istismara karşı korunma becerilerini herhangi bir eğitim programı çerçevesinde bir öğretmen veya uygulamacı eşliğinde çalışmamıştır. Denekler öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonrasında ve önkoşul becerileri ışığında seçilmiş ve yapılan uygulamalarda öğrencilerin ön koşul becerilerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerden önkoşul becerisi olarak, alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olmaları, göz kontağı kurmaları, yerlerinde oturup dinlemeleri ve verilen yönergelere cevap vermeleri beklenmiştir.

Tablo 1.

Deneklerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Okula devam süreleri	Yetersizlik Durumu
Aliye	Kız	16	5 yaşından beri özel eğitime gidiyor	Zeka geriliği
Meliha	Kız	17	9 yaşından beri özel eğitime gidiyor	Zeka geriliği
Çelen	Kız	15	7 yaşından beri özel eğitime gidiyor	Zeka ve gelişim geriliği
Zeliş	Kız	14	6 yaşından beri özel eğitime gidiyor	Zeka geriliği

3.1.3. Araştırmacının Özellikleri

Araştırmanın uygulamacısı lisans ve yüksek lisansını Almanya Leipzig Üniversitesinde özel eğitimde duygusal ve davranışsal problemler ve özel eğitimde dil ve konuşma bozuklukları üzerine yapmıştır. Özel eğitim doktora programına öncelikle Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde başlamış, sonrasında ise Yakın Doğu Üniversitesi'nde devam etmiştir. Halen Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ders vermekte olan uygulamacı, 2011 yılından beri çeşitli bölümlerde Özel Eğitim, Kaynaştırma ve Zihin Yetersizliği Olan Bireylerde Okuma ve Yazma Eğitimi dersleri vermekte, Zihin Yetersizliği Öğretmenliği, İşitme Yetersizliği Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümlerinin açılması ile yine bu bölümlerde Özel Eğitim, Zihin Yetersizliği Olan Bireylerde Beceri ve Kavram Öğretimi, İşitme Yetersizliği Olan Bireylerde Beceri ve Kavram Öğretimi, Yanlızsız Öğretim Yöntemleri, Zihin Yetersizliği Olan Bireylerde Fen Bilgisi Öğretimi, İşitme Yetersizliği Olan Bireylerde Fen Bilgisi Öğretimi, Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı Geliştirilmesi, Zihin Yetersizliği Olan Bireylerde Bireyi Tanıma Teknikleri, Dil ve Konuşma Bozuklukları derslerini vermiştir. Uygulamacının yine Zihinsel Yetersizliği olmak üzere çeşitli alanda yayınlanmış makaleleri bulunmaktadır.

3.1.4. Gözlemciler

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerini toplamak için seçilen gözlemciler Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’da öğretim görevlisi olarak çalışmaktadırlar. Gözlemciler, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, toplu yoklama evresi, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl düzenleneceği, veri toplama formlarının nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir (Ek-4).

3.2. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni çoklu fırsat tekniği ile kullanılarak uygulanan cinsel eğitim programıdır.

3.3. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni cinsel istismardan korunma becerileridir.

3.4. Araç- Gereç ve Materyaller

Araştırma uygulama evrelerinde etkinliklerde kullanılmak üzere 7 oturum ve değerlendirmesi için materyaller hazırlanmıştır. Araştırmada yer alan araç- gereç ve materyaller uygulama öncesi araştırmacının yanına yerleştirilmiştir. Cinsel istismara karşı korunma becerileri eğitim programı doğrultusunda hazırlanan materyaller aşağıdaki gibidir;

- Üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı çıplak ve mayolu halini gösteren poster resimler
- Duygular posteri
- Duygular üzerine resimler
- Kişisel alan sınırlarına yönelik resimli kartlar
- “Erken uyarı işaretleri” posteri
- Üstünde el resmi bulunan A4 kağıdı
- Olay anlatım kartları
- Bir balonun içinde bulunan kız resmi

Veri analizi, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplaması için ise aşağıdaki araç gereçler kullanılmıştır

- Veri kayıt formu
- Video çekimi için I-Pad

3.5. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden biri olan katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalar nicel araştırma yaklaşımı esas alınarak geliştirilmiş olan deneysel araştırma grubunda tanımlanan araştırmalar olarak ele alınmaktadır. Tek denekli araştırmaların deneysel araştırmalar içerisinde yer alması sebebi, bağımsız değişkenin kontrolünün tamamiyle çalışmayı yapan bireyler tarafından sağlanmasından kaynaklanmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcılar halihazırda sorun davranışları olan ya da yeni davranışların öğretiminde ihtiyacı olan katılımcılar içerisinde seçilmektedir (Tekin-İftar, 2012).

3.5.1 Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli

Çoklu yoklama modelleri, çoklu toplu yoklama modellerinin bir uyarlaması olmakla beraber, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çoklu yoklama modelleri, üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar; (a) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, (b) katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ve (c) ortamlar arası çoklu yoklama modelidir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada katılımcılar arası çoklu yoklama modeli uygulandığından devam eden paragrafta kullanılacak model ile ilgili bilgi verilmektedir.

Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinden incelendiği araştırma modelidir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, yoklama evresi (toplu yoklama evresi) ve en az üç ortamda yinelenen uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Modelde aynı davranışın aynı ortamda üç farklı katılımcıya kazandırılması veya üç farklı katılımcıdan davranışın ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır (Tekin- İftar, 2012). Bu araştırmada aynı davranışın bir program dahilinde aynı ortamda bulunan üç farklı katılımcıya kazandırılması hedeflenmektedir.

Yapılan bu araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama modelin kullanılması iç geçerliğinin modelin ayrıca katılımcılar arasında çok sayıda tekrar içermesi sebebiyle oldukça güçlü bir biçimde kontrol altına alınabilmesi nedeniyle tercih

edilmiştir. Aynı zamanda dış etmenlerin, olgunlaşma ve ölçme gibi iç geçerliği tehdit edebilecek etmenlerin modelde uygulamanın ard-zamanlı gerçekleşmesiyle kolayca fark edilmesi ve kontrol altına alınabilmesi de modelin kullanılmasındaki sebeplerden bir diğeridir.

Diğer taraftan modelde etkili olan bir uygulamanın geri çekilmemesi ve daima toplu yoklama verisi toplama ihtiyacı olmamasından dolayı daha etik bir model olduğu düşünülmektedir. Yine modelde veri toplama yerine uygulamanın daha çok gerçekleştiriliyor olması, yapılan çalışmanın daha fazla öğretimle benzerlik göstermesini sağlamaktadır.

3.5.2 Deneysel Kontrol

Yapılan çalışmalarda tek denekli araştırma modelleri kullanılması durumunda çalışmanın iç geçerliliği için tehdit oluşturabilecek olası bazı etmenler bulunmaktadır. İç geçerliğin güçlü olması açısından uygulamada ortaya çıkan değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanıyor olması gerekmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bağımsız değişken dışındaki diğer etmenlerin kontrol edilebilir şekilde düzenlenmesi beklenmektedir. Çalışmada deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkendeki değişikliğin ard zamanlı olarak sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesi ile belirlenecektir (Tekin ve Kırcaali, 2004).

Bu bağlamda katılımcılar arası çoklu yoklama modeli açısından tehdit oluşturabilecek unsurlardan söz etmek gerekmektedir. Bunlar; (1)dış etmenler, (2) ölçme, (3)denek yitimi, (4) verilerin değişiklik göstermesi,(5) yapay ortam etkisi, (6) uygulama güvenilirliği, (7) olgunlaşmadır (Tekin İftar, 2012).

3.5.2.1. Dış Etmenler

Uygulama öncesinde ve esnasında oluşan ve araştırmanın sonuçlarını etkileme olasılığı olduğu düşünülen unsurlar dış etmenler olarak adlandırılmaktadır (Tekin İftar, 2012). Uygulama sürecine dahil edilen katılımcılar, ev ortamında ve eğitim gördükleri okullarda öğretimi yapılacak olacak becerilerle ilgili bir çalışma yapılmaması gerektiği konusunda ebeveynler ve öğrencilerin sınıf öğretmenleri bilgilendirilmiştir.

3.5.2.2. Ölçme

Ölçme sırasında oluşabilecek iki tehdit bulunmaktadır. Uygulama sürecinde ölçme aracında ya da gözlem tekniklerinde ortaya çıkabilecek olan herhangi bir değişikliğin katılımcıların performansını etkilemesidir (Tekin İftar, 2012).

Yapılan bu çalışmada tüm katılımcılar için, öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumları ses-kayıt cihazına alınmıştır, böylelikle ölçme sırasında kaynaklanabilecek herhangi bir tehdit unsurunun önüne geçilebileceği planlanmıştır.

3.5.2.3. Denek Yitimi

Yapılan araştırmanın uygulama süresince çeşitli nedenlerden dolayı oluşabilecek duruma denir (Tekin-İftar 2012). Bu araştırma için denek yitimi göz önünde bulundurmak amacıyla 3'ü asıl 1'i yedek olmak üzere dört denekle çalışılmıştır.

3.5.2.4. Verilerin Değişiklik Göstermesi

Bağımlı değişken verilerinin kararlılık göstermemesi durumudur (Tekin İftar, 2012). Araştırmanın verilerinin değişiklik göstermesi durumunda beceri kontrol listesindeki sıradaki beceri işleme alınacaktır. Bunun yanında uygulama süreci dışında katılımcıların okulda bulunduğu diğer saatlerde öğretmenleri ile işbirliği içerisine girilerek katılımcıların araştırma için problem oluşturabilecek durumlarının belirlenmesi ve ortadan kaldırılması planlanmıştır.

3.5.2.5. Yapay Ortam Etkisi

Yapılan araştırmalarda uygulama sürecinin katılımcının günlük yaşamının geçtiği ortamlar dışında yapılması ya da gözlenmesidir (Tekin İftar, 2012). Söz konusu araştırmada bu tehdidin ortadan kalkması için araştırmanın uygulama süreci önceden hazırlanmış ortamlarda, deneklerin eğitim aldıkları okulda yürütülmüştür.

3.5.2.6. Uygulama Güvenirliği

Bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanması durumudur. Bununla beraber uygulama sonucunda elde edilen bulguların, uygulamadan kaynaklandığını öne sürmek için araştırmada yer alan her bir oturumun planlandığı şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Tekin İftar, 2012). Araştırmada uygulama güvenirliliğini kontrol altına alabilmek için tüm toplu yoklama ve öğretim oturumlarının %20'sinde uygulama güvenirliliği analizi yapılmıştır.

3.5.2.7. Olgunlaşma

Araştırmanın uygulama sürecinde belli bir sürenin geçmesiyle birlikte denekte görülen biyolojik, duygusal ya da zihinsel olgunlaşmanın bağımlı değişkeni etkilemesidir (Tekin İftar, 2012). Araştırmaya katılacak olan deneklerin yaş grubu 10-15 yaş arasında olduğundan, ayrıca uygulama sürecinin 2 ay ile sınırla tutulmasından olgunlaşma olgusunun bağımlı değişkeni etkilemeyeceği ve çalışmanın araştırma sürecini olumsuz etkileyebilecek bir etmen olmayacağı düşünülmektedir.

3.6 Deney Süreci Öncesi Hazırlık Çalışmaları

3.6.1 Veri Toplama Araçlarını Geliştirmek İçin Uygulama Öncesi Yapılan Görüşmeler

Katılımcıların cinsel istismara karşı korunma becerileri alanlarındaki gereksinimlerini kabaca saptamak amacıyla, Lefkoşa Özel Eğitim Vakfı'nda eğitim veren öğretmenler ile görüşülmüş ve durum saptaması gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında öğretmenlerin cinsel istismara karşı korunma becerileri kapsamında katılımcılara yönelik durum analizi yapılmış ve hangi becerilerin öğretilmesinin önemli görünen konular hakkında görüş alınmıştır (Ek-2). Alanda uzman kişiler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda önem arz eden beceriler üzerine görüş alınmış ve bu görüşler cinsel istismara karşı korunma becerilerine yönelik eğitim programının geliştirilmesinde kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde cinsel istismar mağduru çocuklar ile çalışan uzman klinik psikolog ve iki özel eğitim öğretmeninden görüş alınmıştır.

3.6.2 Veri Toplama Araçları

Cinsel eğitim programı çoklu fırsat yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Eğitim programı 3 modülden oluşmaktadır; “Vücudumuz ve Özel Bölgeler”, “Vücudumuz ve Vücut Sınırları” ve “Sırlar ve Sürprizler”. Öğretim sırasında modüller içerisinde bulunan ana başlıklar 7 farklı oturum içeriğine bölünmüştür. Çoklu fırsat yöntemi kullanılan 7 oturum içeriğinde toplu yoklama verisi alındıktan sonra, yöntem ileri zincirleme yöntemine göre kurgulanmış ve uygulanmıştır. Bununla beraber konu içeriği olarak genelden öze doğru düzenlenmiş ve analizde öğretilmesi gereken birinci temel beceri öğretimi bitmeden diğer becerilere geçilmemiştir. Yapılan çalışmada her bir basamağı tek başına gerçekleştirebildikten sonra sıradaki işlem

basamağına geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında ise öğrenciler yine uygulama aşamasında kullanılan program doğrultusunda tek fırsat yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çoklu fırsat yöntemi program uygulanmasında net ve anlaşılır olmasından dolayı kullanılmıştır. Öğrencilere açık yönerge verme, verilen basamakları yanlış yapması veya ayrılan sürede yapmaması durumunda başka bir şans verilmesi ve tüm basamaklarda bireyin performansı elde edilinceye kadar program uygulamasının devam edilme fırsatı yöntemin kullanılmasında tercih edilen faktörler arasında yer almaktadır. Yine yöntemin programa uygunluğu da çoklu fırsat yönteminin veri toplama aracı olarak seçilmesinde etken olmuştur. Tekli fırsat yönteminin kısa sürede tamamlanması, öğrencinin yanlış yaptığı ilk basamakta değerlendirme sonra erdirilerek, öğretime geçilmesi ve böylelikle öğretime ayrılan sürenin artması ve değerlendirme sırasında öğrenmenin gerçekleşmesi küçük bir olasılık olduğundan dolayı, uygulamanın etkisinin daha net biçimde ortaya konması da tekli fırsat yönteminin değerlendirme kullanılmasında etken olmuştur.

3.6.3 Cinsel İstimara Karşı Korunma Becerileri Eğitim Programının Geliştirilmesi

Eğitim programını geliştirmek amacıyla ilgili kaynaklar ve konuyla alakalı programlar incelenmiştir. Eğitim programı hazırlanırken Çakmak ve Çakmak 2011’de yazdığı Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarda Cinsel Eğitim Uygulamaları, Body Safety Education, Teacher’s Resource Kit, Ateş ve Ateş (2005) Otistik Çocuklar ve Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Cinselliği ve Cinsel Eğitim, Yılmaz (2015), Engellilerde Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim Programları adlı kaynaklardan yararlanılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında hazırlanan program alandan uzman kişilerin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda, hazırlanan programda ifade veya madde değişikliklerine gidilmiştir. Yine cinsel istismardan korunma becerileri üzerine yapılan yayınlar ve akademik çalışmalar incelenmiş ve eğitim programı yapılan taramalar sonunda geliştirilmiştir. Cinsel istismardan korunma becerisini öğretmek amacıyla geliştirilen programda 7 farklı beceri basamağına yönelik 7 farklı oturum içeriği oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda cinsel eğitim içerikli kitaplar ve programlar incelenmiştir. İlerleyen başlıklar altında her bir amaç için geliştirilen ve kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili açıklamalar yer almaktadır (Ek-1).

Hazırlanan cinsel eğitim programı 3 farklı modülden oluşmaktadır. Oluşturulan modüller basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir. İlk modül 2, ikinci modül 3 ve son modül ise yine 2 aşamadan oluşmaktadır. İlk modül olan “Vücudumuz ve Özel Bölgeler”, “Vücut Parçaları” ve “Özel Bölgeler” adlı uygulama içeriklerini kapsamaktadır. İkinci modül olan “Vücudumuz ve Vücut Sınırları”, “Duygular”, “Kişisel Alan ve ‘Hayır’ Demek” ve “Erken Uyarı İşaretleri” adlı uygulama içeriklerini kapsamaktadır. Son modül olan “Sırlar ve Sürprizler” modülü ise “Güvenlik Ağı, Güvenilir Olmayan Kişiler ve Durumlar” ve “İyi ve Kötü Sırlar” adlı uygulama içeriklerinden oluşmaktadır. Her uygulama bir ders planı şeklinde hazırlanmıştır. Buna göre her ders planının; uzun ve kısa dönemli amaçları, öğretim süreci ve değerlendirme süreci bulunmaktadır. Uzun ve kısa dönemli amaçlar kısmında, her kısa döneminli amacın öğretimsel amaçları detaylı bir şekilde planlanmıştır. Yine ders planı çerçevesinde öğretim sürecinde kullanılan veri toplama aracı, araç-gereç ve materyaller, pekiştireç ve hangi yöntemin kullanıldığı, sürecin işleyişi ve aşamaları açıklanmıştır. Hazırlanan her aşama tablolar içerisinde detaylandırılmıştır; Her tablo bildirimler, yönergeler, bağımsız, sözel ipucu, işaret ipucu, fiziksel yardım ve model olma kısımlarından oluşmaktadır. Son olarak değerlendirme sürecinde ise yine kullanılan veri toplama aracı, araç-gereç ve materyaller ve hangi yöntemin kullanıldığı detayları verilmiştir.

3.6.4 Pilot Çalışma

Çalışma öncesinde 10 farklı öğrenci ile pilot çalışma yapılarak hazırlanan eğitim programı sınanmıştır. Yapılan pilot çalışmada program uygulanmış ve program içeriğinden oluşturulan kontrol listesindeki soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı ve geçerli soruların sorulup sorulmadığının dikkate alınmıştır. Bu görüşmelere göre kontrol listesine son şekli verilmiştir. Her uygulama yaklaşık 30 dakika içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.7. Deney Süreci ve Aşamaları

Yapılan araştırma Lefkoşa Özel Eğitim Vakfı’nda bulunan bireysel eğitim odasında yürütülmüştür. Zihin yetersizliği olan katılımcılar uygulamaya bireysel olarak alınmış ve tüm oturumlar 10.30-13:30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan oturumlar geçerlik ve güvenilirlik sağlanabilmesi açısından video ile kaydedilmiştir. Ayrıca uygulamacı tarafından çalışılacak hedef beceriler ile ilgili tüm

araç-gereç ve materyaller çalışma öncesinde çalışılan masa üzerinde hazır bulundurulmuştur.

3.7.1. Toplu Yoklama Oturumları

Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinin uygulanmasında öncelikle katılımcıların cinsel istismara karşı korunma becerisine ilişkin performanslarını belirleyebilmek amacıyla toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Üç katılımcının yoklamaları paralel olarak yürütülmüş ve bir hafta içinde gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarının her biri toplamda 40 dakika gibi bir süre içerisinde tamamlanmıştır.

Yapılan oturumlar, araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim okulunun bireysel çalışma sınıflarında ileri zincirleme yaklaşımı ve birebir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları, uygulaması ve katılımcının uygulamanın bireysel olarak gerçekleştirileceği ortama gelmesinin ardından uygulamacı katılımcıya ne çalışacaklarını belirtmiş ve performansı alınacak hedef beceriye yönelik beceri yönergesi (Örnek, göğsümüz nerde?) sunulmuştur. Yapılan oturumun verileri toplanırken, oturumlarda kullanılan ortam, araç-gereçler ve uygulamayı yürüten uygulamacı Tablo 1,2 ve 3’de gösterilmiştir. Tüm katılımcılarla ard arda üçer oturum düzenlenmiş ve üç katılımcıdan da ayrı ayrı toplu yoklama verileri toplanmıştır.

Toplu yoklama verilerinde kararlı nokta elde edildikten sonra cinsel istismara karşı korunma becerileri öğretimine geçilmiştir. Uygulamacı verdiği beceri yönergesinin ardından katılımcıya tanınan 5 sn. yanıt aralığı süresi içerisinde tepkide bulunmasını beklemiştir. Katılımcının 5 sn. içerisinde verilen yönergeyi doğru olarak sergilemesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Uygulamacı katılımcının doğru tepkisini pekiştirmiştir. Katılımcının beceri yönergesini kendisine tanınan yanıt aralığı süresince tepkide bulunmaması ya da yanlış olarak sergilemesi yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Deneğin yanlış tepki vermesi durumunda ise uygulamacı bir sonrası yönergeye geçmiştir.

3.7.2. Günlük Yoklama Oturumları

Uygulamacı günlük yoklama oturumlarına başlamadan önce, öğretilecek hedef becerilerle ilgili tüm araç-gereçleri ortamda hazır bulundurmuştur. Uygulamacı ve katılımcının uygulamanın gerçekleştireceği ortam olan bireysel çalışma odasına

gelmesi ile uygulamacı katılımcıya ne çalışacaklarını söyler performansı alınacak hedef beceriye yönelik beceri yönergesini sunar (Örnek, gözümüz ne işe yarar?). Günlük yoklama oturumları sırasında her katılımcının doğru sergilediği basamaklar, “güzel, bravo, aferin sana!” gibi sözel pekiştireçler ile pekiştirilir.

Her oturumun sonunda uygulamacı katılımcıya çalışmaya dikkatini yöneltme ve iş birliği içinde çalışma davranışlarını sözel olarak (bugün beraber çok güzel çalıştık, sana teşekkür ederim) pekiştirir. Günlük yoklama oturumları, katılımcı en az 3 oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans gösterinceye kadar düzenlenmiştir.

3.7.3. Öğretim Oturumları

Toplu yoklama verilerinde kararlı nokta elde edildikten sonra, cinsel istismara karşı korunma becerilerinin öğretimine geçilmiştir. Öğretim oturumları özel eğitim okulun bireysel çalışma odasında ileri zincirleme yaklaşımı ve birebir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda veri kaydı için çoklu fırsat yöntemi uygulanmıştır. Çoklu fırsat yönemi ile öğrencinin yapabildiklerinin ne kadarını bağımsız ve ne kadarını ipucu verilmesi durumunda gerçekleştirdiğini belirlemek amaçlanmaktadır (Varol, 2014). Çoklu fırsat yönteminde uygulamacı öncelikle öğrenciye ölçüt bağımlı testte yer alan basamakları yerine getirmesi için yönerge verir. Öğrenci her doğru yaptığı her basamak için (+) alır. Öğrenci bir basamağı yanlış yaparsa, yanıt için ayrılan süre içerisinde yapmazsa veya yanıt için ayrılan sürede uygun olmayan davranışlar sergilerse, bu basamak uygulamacı tarafından yerine getirilmesi gerekmektedir. Öğrenciye geriye kalan basamakları tamamlaması için fırsat verilir ve veri toplama tablosundaki tüm basamaklarda bireyin performansı elde edilinceye kadar bu süreç devam ettirilir (Kargin, Varol 2014).

Öğretim oturumları sürecinde çoklu fırsat yöntemi kullanılmıştır. Gerçekleşen 7 oturumun her biri öğrencilerin bire-bir katılımı ile gerçekleştirilmiş. Öğretim oturumlarına 4 hafta ve her oturum yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öğretim süreci veri toplama süreci ise şu şekilde gerçekleşmiştir; Öncelikle cinsel istismara karşı korunmak için oluşturulan eğitim programı “vücudumuz ve özel bölgeler”, “vücudumuz ve vücut sınırları” ve “iyi ve kötü sınırlar” olmak üzere üç ana modüle ve toplamda 7 uygulama sürecine ayrılmıştır. Birinci modül olan “vücudumuz ve özel bölgeler” içerisinde Vücut parçaları ve özel bölgelere ilişkin becerileri, ikinci modül

olan “vücudumuz ve vücut sınırları” içersinde duygular, kişisel alan ve ‘hayır’ demek ve erken uyarı işaretlerine ilişkin becerileri, son olarak 3.modülde ise güvenlik ağı, güvenilir olmayan kişiler ve durumlar ve iyi ve kötü sırlar uygulamalarına yer verilmiştir. Toplu yoklama sürecinde ölçüt karşılandıktan sonra katılımcılar ile ardarda öğretim oturumlarına başlanmıştır. Her katılımcı ile çalışılırken çalışma esnasında katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmek için ipucu sunulmuş ve katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde oturuma başlanmıştır. Kullanılacak olan araç- gereçler tanıtıldıktan sonra beceri yönergesi sunulmuştur ve katılımcının becerileri her yönerge sonrası bağımsız gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Katılımcının verilen yönergelere doğru tepki vermesi durumunda veri toplama tablosuna (+) işareti, eğer uygulamacının ipucu vermesi ile gerçekleştirmesi ile hangi ipucu ile yönerge gerçekleştirilmişse veri toplama tablosunda sözü edilen ipucu bölümüne (+) işareti konulmuş ve diğer basamağa geçilmiştir. Her öğretim oturumu bitiminde katılımcılara çalışmalarından dolayı teşekkür edilmiştir. Öğretim oturumları süresince herhangi bir zorluk ile karşılaşılmamıştır. Tüm oturumlar kurgulandığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.7.4. İzleme Oturumları

İzleme oturumları öğretilen cinsel istismara karşı korunma becerilerini 7, 14, 21 gün sonra üç katılımcının da öğretim sonrası yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla düzenlenmiştir. İzleme oturumları, toplu yoklama oturumları gibi düzenlenmiştir. Katılımcılara herhangi bir ön öğretim ve anlatım düzenlenmeden tekli fırsat yöntemi kullanılarak beceri yönergeleri verilmiştir. Katılımcıların yönergelere verdiği tepkiler doğru tepkiler (+) yanlış tepkiler veya yanıtsız bıraktığı yönergeler veri kayıt formuna işlenmiştir. Katılımcıların izleme oturumlarında katılımları sözel “Yine çok güzel çalıştık. Sana çok teşekkür ederim” gibi cümlelerle pekiştirilmiştir.

3.7.5. Genelleme Oturumları

Genelleme oturumları öğretilen cinsel istismara karşı korunma becerilerini katılımcıların izleme oturumlarından 10 gün sonrasında başka bir kişinin uygulama yapmasıyla yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla düzenlenmiştir. Genelleme oturumları, toplu yoklama ve izleme oturumları gibi düzenlenmiştir. Katılımcılara herhangi bir ön öğretim ve anlatım düzenlenmeden tekli fırsat yöntemi kullanılarak beceri yönergeleri verilmiştir. Katılımcıların yönergelere verdiği tepkiler doğru

tepkiler (+) yanlış tepkiler veya yanıtsız bıraktığı yönergeler veri kayıt formuna işlenmiştir. Katılımcıların genelleme oturumlarında katılımları, süreç sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik verileri, güvenilirlik verileri ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmada yoklama ve izleme oturumlarında öğrencilerin kazanılan becerilerin farklı ortam, araç-gereç ve kişilere genellenip, genellenmediğini saptamak; kazanılan becerilerin öğretimden 7, 14, 21 gün sonra da sürdürüp sürdürmediğini zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma becerilerinin öğretilmesinde geliştirilen eğitim programının etkililiğini ortaya koymak amacıyla veri toplanmıştır. Araştırmada yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında öğrencilerin düzeyini belirlemek amacıyla veri kayıt formu kullanılmıştır.

3.8.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

3.8.1.1 Toplu Yoklama Oturumları Verilerinin Toplaması

Katılımcıların cinsel istismara karşı korunma becerilerine ilişkin performanslarının belirlenmesi amacıyla tek fırsat yönteminin kullanıldığı süreçte, program içerisinde bulunan 7 oturum içeriğini pekiştireç veya ipucu kullanmadan 3 oturumda gerçekleştirilmiştir. Veri kayıt formunun kullanıldığı oturumlarda, kayıt sütunu “doğru tepki ve yanlış tepki/tepkide bulunmama” bölümlerinden oluşmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik sağlanabilmesi açısından oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır (Ek-3).

3.8.1.2 Öğretim Oturumları Verilerinin Toplaması

Cinsel istismara karşı korunma becerilerini öğretmek amacıyla geliştirilen program doğrultusunda veri kayıt formu ile öğretim oturumları gerçekleştirilmiş ve süreç geçerlik ve güvenilirlik sağlanabilmesi açısından videoya çekilmiştir. Çoklu fırsat yönteminin kullanıldığı süreçte katılımcıların program içerisinde bulunan 7 oturum içeriğini pekiştireç veya ipucu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri kayıt formunun kayıt sütunu “doğru tepki, bağımsız, model olma, fiziksel yardım sözel ipucu, işaret ipucu ” bölümlerinden oluşmuştur. Her öğretim sonrası ise tek fırsat yöntemi kullanılarak değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan

değerlendirmelerde katılımcılara herhangi bir pekiştireç veya ipucu sunulmamıştır. Tek fırsat yönteminin kullanıldığı süreçte, katılımcıların veri kayıt formunun kayıt sütunu “doğru tepki ve yanlış tepki/tepkide bulunmama” bölümlerinden oluşmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik sağlanabilmesi açısından oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır (Ek-7).

3.8.1.3 İzleme Oturumları Verilerinin Toplaması

Katılımcıların cinsel istismara karşı korunma becerilerine ilişkin öğretim sonrası performanslarını izleme amacıyla eğitim gördükleri Lefkoşa Özel Eğitim Vakfı’nda bulunan bireysel eğitim odasında 7, 14, 21 gün sonra oturumlar gerçekleştirilmiştir. Tek fırsat yönteminin kullanıldığı süreçte katılımcıların program içerisinde bulunan 7 oturum içeriğini pekiştireç veya ipucu kullanmadan 3 oturumda yapmaları amaçlanmıştır. Veri kayıt formunun kayıt sütunu “doğru tepki ve yanlış tepki/tepkide bulunmama” bölümlerinden oluşmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik sağlanabilmesi açısından oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır. Oturum süreçleri boyunca uygulamada kullanılan materyallerin dışında farklı araç-gereç kullanılmıştır (Ek-1 ve Ek-6).

3.8.1.4 Genelleme Oturumları Verilerinin Toplaması

Genelleme oturumları bireysel eğitim odasında başka bir öğretmen tarafından izleme oturumlarından 10 gün sonra gerçekleştirilmiştir. Yapılan eğitim öncesi, genellemeyi yapacak öğretmene, uygulamacı tarafından bilgi verilmiş ve öğretim süreçleri anlatılıp araç gereçler tanıtılmıştır. Tek fırsat yönteminin kullanıldığı süreçte katılımcıların program içerisinde bulunan 7 oturum içeriğini pekiştireç veya ipucu kullanmadan yapabilmeleri amaçlanmıştır. Veri kayıt formunun kayıt sütunu “doğru tepki ve yanlış tepki/tepkide bulunmama” bölümlerinden oluşmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik sağlanabilmesi açısından oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan genelleme oturumlarında araç-gereç değişmiş ve her üç katılımcıda uygulamayı okul öğretmenlerinden biri gerçekleştirmiştir.

3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

3.8.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenilirlik, bağımsız iki gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak, fakat eş zamanlı olarak becerinin öğrenip öğrenilmediğine ilişkin değerlendirmelerinin karşılaştırılması durumudur (Kırcaali ve Tekin, 1997).

Gözlemcilerin aralarında gerçekleşen güvenilirlik ve uygulama güvenirliliği verileri, yoklama ve uygulama oturumlarının en az % 20'sinde toplanmalıdır. Gözlemciler arası güvenilirlik, araştırmanın uygulama sürecine katılmayan iki araştırmacı tarafından, birbirinden bağımsız olarak video kayıtlarını izleyerek gerçekleşmektedir. Bu sebeple 7 oturum içeriğinin tümü kaydedilmiş ve gözlemciler tarafından izlenmiş ve Veri Toplama Formu'na işlenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı, "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Tek denekli deneysel araştırmalarda kabul edilebilir gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı % 80'dir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Wolery ve diğ., 1992).

3.8.2.2. Uygulama Güvenirliliği

Uygulama güvenirliliği, bağımsız değişken güvenirliliği olarak da adlandırılmaktadır. Diğer bir deyişle uygulama güvenirliliğinde, araştırmanın içinde yer alan bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığı incelenmektedir. Kısacası uygulama güvenirliliği çerçevesinde araştırma kapsamında planlanan uygulamanın ne kadar doğru olarak uygulandığına bakılmaktadır (Merdan, 2017). Uygulama güvenirliliğinde araştırma kapsamında düzenlenen uygulama ile ilgili tüm değişkenlerin uygulama planında amaçlandığı ve yazıldığı gibi uygulanıp uygulanmadığı belirleyip değerlendirmektedir. Bu doğrultuda uygulama planında uygulamacının gerçekleştirmesi beklenen davranışları belirlenir ve uygulama güvenirliliği formu belirlenen doğrultuda hazırlanır. Gözlemci olarak belirlenen bir veya iki birey ise uygulamacının belirtilen davranışları yerine getirip getirmediğini, hazırlanan uygulama güvenirliliği formuna işaretler. Uygulama güvenirliliği verileri, "Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı X 100" formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan araştırmada uygulama oturumlarının en az %30'unda uygulama güvenirliliği verisi toplanması uygun görülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2001).

Tek denekli araştırma modelleri kullanarak yapılan araştırmalarda, uygulama güvenilirliği belirlemek araştırma süreci için önemli bir unsurdur; çünkü, uygulamacının yapabileceği herhangi bir davranış değişikliği araştırma bulgularını etkileyebilir (Elif-Tekin-İftar, 2012).

Araştırma uygulama güvenilirliği verileri toplanırken; gözlemci, uygulamacının öğretim ve yoklama (başlangıç düzeyi, günlük yoklama toplu yoklama, izleme ve genelleme) oturumlarını izleyerek uygulamanın ne ölçüde planlandığını gözlemlemiş ve verileri “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” ve “Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu”na kayıt etmiştir (Ek-5).

“Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu”, (I) araç-gereçleri hazırlama, (II) öğretimi hazırlama, (III) katılımcının öğretim izleme ve davranışını pekiştirme, (IV) dikkat sağlama, (V) beceri yönergesini sunma, (VI) tepkilere uygun tepki verme, (VII) yanlış tepki durumunda ipucu sunma (VIII) katılım davranışını pekiştirme bölümlerinden oluşturulmuştur.

“Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu”, (I) araç-gereçleri hazırlama, (II) dikkat sağlama, (III) beceri yönergesini sunma, (IV) tepkilere uygun tepki verme, (V) katılım davranışını pekiştirme bölümlerinden oluşturulmuştur (Ek-6).

3.8.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada iki alanda sosyal geçerlik formu kullanılmıştır; Araştırmada katılımcı öğrencilerin ailelerine 6 sorudan oluşan likert ölçekli form gönderilmiş ve araştırmaya yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir (Ek-9). Sorular ile programa yönelik memnuniyetleri, çocuklarının program sonunda güvende olup olmayacaklarına dair düşünceleri, programdan yer alan uygulamaları günlük hayatta kullanıp kullanamayacakları, programın onları cinsel istismardan koruyup koruyamayacağı ve programın önemli bir toplumsal yaşam beceri olup olmadığı ve çocuklara güven olgusu aşılayıp aşılamadığı üzerine sorular sorulmuştur. Öğretmenler için hazırlanan form ise 10 likert ve bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır (Ek-8). Form ile yine ailelere benzer konularda oluşmuş sorular sorulmuş ve aileler öğrencilerin program sayesinde güven olgusunu, hayatlarında olumlu etkiyi yaratıp yaratamayacağı ve programda öğretilenleri öğrencilerinin günlük yaşam becerileri çerçevesinde

kullanıp kullanamayacağı, öğrencileri cinsel istismardan korunma, günlük hayatlarında kullanabilme ve sosyal ve fiziksel sınırlarını öğrenmede kullanıp kullanamayacaklarına ilişkin sorulara cevap vermişlerdir. Açık uçlu soruda ise programda varolan eksiklikler sorulmuştur.

3.9. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak çoklu ve tekli fırsat tekniği kullanılmıştır. Çalışma verileri, uygulamacı tarafından gösterilen toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formları kullanılarak toplanmıştır. Bu araştırmanın güvenilirliğine ilişkin olarak gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerine gereksinim duyulmuştur. Araştırmanın veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

(1) Araştırmanın hedef davranışı cinsel istismara karşı korunma becerileridir. **(2)** Hedef davranışların veri kayıt formu hazırlanmış ve toplu yoklama, izleme oturumları ve değerlendirme tekli fırsat yöntemi, öğretim oturumu ise çoklu fırsat yöntemi doğrultusunda değerlendirilmiştir. **(3)** Çalışmanın her oturumunda katılımcılar ile birebir çalışılmıştır. **(4)** Çalışmanın her oturumunda katılımcıya yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretim oturumlarında hedef beceri yönergesi sözel olarak verildikten resim ve posterlerle öğretim yapılmıştır. **(5)** Katılımcının veri kayıt formunda yer alan basamaklara yönelik doğru tepkileri veri toplama formunun doğru sütununa (+) yanlış tepki veya tepkide bulunmama veri toplama formunun yanlış sütununa (-) işareti konulmuştur. Yine çoklu fırsat yöntemi ile yapılan öğretim oturumlarında katılımcının bağımsız olarak verdiği tepkiler ve ipucu yardımı ile verdiği tepkiler de veri kayıt formuna işlenmiştir. Gözlem süreci sonucunda doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı, veri kayıt formunda bulunan toplam basamak sayısına bölünerek, deneğin doğru tepki verdiği basamakların yüzdesi bulunmuş ve grafiğe kaydedilmiştir. Tüm oturumlarda aynı veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

3.9.1. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Yapılan araştırmaya yönelik iki farklı sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Bu amaçla iki farklı sosyal geçerlik soru formu kullanılmıştır.

Birinci grup katılımcıların devam ettikleri özel eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler tarafından oluşturulmuştur. Araştırmada hedef becerilerinin önemine ve işlevselliğine; hazırlanan ve uygulanan programın hedef becerilerin kazandırılmasında

uygun yöntem olup olmadığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Kurum öğretmenlere yönelik hazırlanan sosyal geçerlik formuna hedef beceri olan cinsel istismardan korunma becerisinin katılımcılar için önemi ve hazırlanan programın işlevselliği ile ilgili sorular çoktan seçmeli, açık uçlu sorudan oluşturulmuştur.

İkinci grubu ise katılımcıların ailelerinden oluşturulmuştur. Formları dolduran üç anneye, program çevrevesinde kazandırılması sağlanan hedef becerilerin önemine ve işlevselliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerde olduğu gibi çoktan seçmeli ve açık uçlu soru ile hazırlanan programın uygunluğuna ve işlevselliğine yönelik görüşleri alınmıştır.

3.9.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında iki farklı güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bunlar; gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğidir.

3.9.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Gözlemciler arası güvenilirlik birbirinden iki bağımsız gözlemcinin eş zamanlı olarak öğretilmesi hedeflenen davranışların kazanılıp kazanılmadığına ilişkin değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır. Tek-denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenilirliğin en az %80 olması ön görülmektedir. (Elif Tekin-İftar ve Kırcaali, 2012). Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda görev yapan iki akademisyen tarafından toplanmıştır. Araştırmacı gözlemcileri cinsel istismara karşı korunma becerileri öğretim programı hakkında, hedeflenen davranışların öğretim süreci hakkında ve güvenilirlik verisi toplama konusunda bilgilendirmiştir. Gözlemciler öğretim ve yoklama oturumlarına ilişkin verileri öğretim ve yoklama oturumları veri kayıt formuna işlemiştir. Bu araştırmada tüm oturumların %30'unda gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri “görüş birliği / (görüş ayrılığı + görüş birliği) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Deneklere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları aşağıda Tablo-2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Deneklerin Öğretim, Günlük Yoklama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri Uygulama Güvenirliği Verileri

Denek	Öğretim Oturumları	Toplu Yoklama Oturumları	Günlük Yoklama Oturumları	İzleme Oturumları	Genelleme Oturumları
Denek A	% 100	% 95	% 100	%100	%100
Denek M	% 100	% 100	% 100	% 100	%100
Denek C	% 100	% 95	% 95	%100	%100

3.9.2.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Yapılan çalışmanın uygulama güvenirliği verileri gözlemcilerin gelişigüzel belirledikleri video kayıtları aracılığıyla uygulamacının yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumlarını uygulamacının bu davranışları yerine getirip getirmediğini, öğretim oturumlarında oturumları planladığı gibi uygulayıp, uygulamadığını değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir. Uygulama güvenirliği uygulamacının gerçekleştirdiği yedi uygulamanın hazırlanan planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirtmektedir. Uygulama güvenirliği verileri, “gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı x100” formülü kullanılmıştır. Uygulama güvenirliği analizin sonuçları %100 çıkmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirliği yüzdelerinin yüksek olması uygulamacının cinsel istismara karşı korunma becerilerini öğretim programının, araştırma öncesinde planladığı şekilde uyguladığını göstermektedir. Uygulama güvenirliği verilerine tablo-3’te yer verilmiştir.

Tablo 3:

Uygulama Güvenirliği Verileri

Davranışlar	Toplu Yoklama Oturumları	Günlük Yoklama Oturumları	İzleme Oturumu	Genelleme Oturumu	Davranışlar	Öğretim Oturumu
Araç gereçleri hazırlama	%100	%100	%100	%100	Araç gereçleri hazırlama	%100
Beceri yönergesini sunma	%100	%100	%100	%95	Öğretimi sunma	%95
Tepkilerine uygun tepki verme	%100	%95	%95	%95	Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	%95
Katılımı pekiştirme	%100	%100	%95	%100	Deneğin öğretimi takip etmesini sağlama	%100
					Beceri yönergesini sunma	%100
					Tepkilerine uygun tepki verme	%90
					Katılımı pekiştirme	%100

Araştırmada kullanılan öğretim programının katılımcı öğrencilerin cinsel istismara karşı koruma becerilerini geliştirme amacıyla uygulandığında güvenilir olduğu ve hazırlanan öğretimin planlanan şekilde uygulandığı bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucunda araştırmada cinsel istismara karşı korunma becerileri öğretimine dair güvenilirlik analizi sonuçlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın genel amacı çerçevesinde geliştirilen 5 alt amaca yönelik bulgularına yer verilmiştir. Araştırmada geliştirilen cinsel eğitim programının uygulamasına katılan zihin yetersizliği olan 3 öğrencide programın etkililiği öncelikli olarak verilmiş ve şekiller ile desteklenmiştir. İkinci olarak cinsel eğitim programının izleme oturumları sonrasında ise genelleme oturumlarının etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulgularında yine öğretmenlerin ve ailelerin yapılan görüşmeler sonrasında eğitim programına yönelik görüşleri ile sosyal geçerliğin bulgularını sağlanıp sağlanmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Cinsel İstismara Karşı Korunma Eğitimi Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Cinsel Korunma Becerilerinin Gelişiminde Etkililiğine Yönelik Bulgular

Öğrencilerde eğitim programının etkililik bulguları her bir öğretim uygulamasının sonucuna göre verilmiştir. Öğrencilerin uygulama bulguları Grafik 1, 2 ve 3'te yer almaktadır.

4.1.1 Birinci Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular

Birinci öğretim süreci olan “Vücudumuzun Parçalarını ve İşlevlerini Öğrenme” iki konu içeriğinden oluşmaktadır. Katılımcılara öncelikli olarak vücut parçalarının isimleri, sonrasında ise vücut parçalarının işlevleri öğretilmiştir. Sonrasında ise çoklu fırsat yöntemi ile uygulama yapılmıştır;

Aliye ilk konudaki soruları 9 bağımsız, 2 model olma, 2 sözel ipucu ve 3 model olma ve sözel ipucu ile cevaplamıştır. Öğretim içeriğinin ikinci konusunu ise 7 bağımsız cevap vererek tamamlamıştır. Meliha ilk konuda 12 bağımsız, 2 model olma 2 sözel model olma, sözel ipucu ve işaret ipucunun beraber kullanılması ile cevaplayabilmiştir. Öğretim içeriğinin ikinci konusunu ise 1 bağımsız, 1 model olma 1 sözel ipucu ve 4 model olma ve sözel ipucu kullanarak tamamlamıştır. Çelen ise ilk konudaki soruları 8 bağımsız, 2 model olma, 1 sözel ipucu ve 5 model olma ile sözel ipucunun birlikte kullanılması ile cevaplamıştır. Yapılan öğretim sürecinden sonra öğrenciler tekli fırsat yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede, Aliye %73, Meliha %65 Çelen ise %69 başarı elde etmiştir.

4.1.2 İkinci Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular

İkinci öğretim süreci olan “Özel Bölgeler” üç konu içeriğinden oluşmaktadır. Katılımcılara öncelikli olarak vücuttaki özel bölgeleri gösterme, sonrasında özel bölgelerin isimlerini söyleme ve son olarak özel vücut parçalarının işlevleri öğretilmiştir. Sonrasında ise çoklu fırsat yöntemi ile uygulama yapılmıştır;

Aliye ilk konuda sorulara 2 bağımsız, 1 işaret ipucu 1 sözel ipucu ile cevap vermiştir. İkinci konuda 3 bağımsız bir sözel, üçüncü konuda ise 1 bağımsız ve bir sözel ipucu ile cevap vermiştir. Meliha ilk konuda 3 bağımsız ve sözel ipucu, ikinci konuda yine üç bağımsız bir sözel ipucu, son konuda ise 1 sözel ipucu ve işaret ipucunun beraber kullanılması, 1 kere de model olma ve sözel ipucunun beraber kullanılması ile cevaplamıştır. Çelen ilk konuda 2 bağımsız, 2 sözel ipucu, ikinci konuda 3 bağımsız 1 sözel ipucu ve üçüncü konuda ise bir sözel ipucu ve işaret ipucunun birlikte kullanılması ve 1 model olma ve sözel ipucunun birlikte kullanılması ile cevaplamıştır. Yapılan öğretim sürecinden sonra öğrenciler tekli fırsat yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede, Aliye %90, Meliha %80 Çelen ise %70 başarı elde etmiştir.

4.1.3 Üçüncü Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular

Üçüncü öğretim süreci olan “Hisler” iki konu içeriğinden oluşmaktadır. Katılımcılara öncelikli olarak yaşayabileceği duyguları tanıma ve gösterme, sonrasında ise vücuduna/özel bölgelerine dokunurlarsa yaşayacağı duyguları söyleme öğretilmiştir. Sonrasında ise çoklu fırsat yöntemi ile uygulama yapılmıştır;

Aliye ilk konuda sorulara 2 bağımsız, 1 işaret ipucu, 1 sözel ipucu ve model olmanın beraber kullanılması ile cevap vermiştir. İkinci konuda ise 2 bağımsız, 1 sözel ipucu ve 1 sözel ipucu ve model ipucunun birlikte kullanılması ile cevap vermiştir. Meliha ilk konuda 1 bağımsız ve sözel ipucu, işaret ipucu ve model olmanın birebir kullanılması ile, 3 model olma ve sözel ipucunun beraber kullanılması ile sorulara cevap vermiştir, ikinci konuda ise 4 sözel ipucu ile sorulara cevap vermiştir. Çelen ilk konuda 2 bağımsız, 1 model olma, 2 sözel ipucu ve 1 model olma ve sözel ipucunun birlikte kullanılmasıyla, ikinci konuda ise 2 bağımsız 1 sözel ipucu ve model olma birlikte kullanılmasıyla sorulara ile cevap vermiştir. Yapılan değerlendirmede, Aliye %50, Meliha %60 Çelen ise %40 başarı elde etmiştir.

4.1.4 Dördüncü Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular

Dördüncü öğretim süreci olan “Kişisel Alan ve ‘Hayır’ demek” iki konu içeriğinden oluşmaktadır. Katılımcılara öncelikli olarak Kişisel alan sınırlarını öğrenme, sonrasında ise Kişisel alan sınırlarını giren bir bireye ‘hayır’ demeyi öğrenme öğretilmiştir. Sonrasında ise çoklu fırsat yöntemi ile uygulama yapılmıştır;

Aliye ilk konuda sorulara 5 bağımsız cevap vermiştir. İkinci konuda ise 2 bağımsız, 4 sözel ipucu ve 1 sözel ipucu ve model ipucunun birlikte kullanılması ile cevap vermiştir. Meliha ilk konuda 5 bağımsız ile sorulara cevap vermiştir, ikinci konuda ise 3 bağımsız 3 sözel ipucu ile sorulara cevap vermiştir. Çelen ilk konuda 4 bağımsız, 1 sözel ipucu ile cevap vermiştir, ikinci konuda ise 5 bağımsız 1 sözel ipucu ile cevap vermiştir. Yapılan değerlendirmede, Aliye %100, Meliha %100, Çelen ise %100 başarı elde etmiştir.

4.1.5 Beşinci Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular

Beşinci öğretim süreci olan “Erken Uyarı İşaretleri” iki konu içeriğinden oluşmaktadır. Katılımcılara öncelikli olarak Erken uyarı işaretlerini tanımlama, sonrasında ise Kendini rahatsız/güvensiz hissederse vücudunun ne tür ‘sinyal’ verdiğini sözcüklerle ifade etme öğretilmiştir. Sonrasında ise çoklu fırsat yöntemi ile uygulama yapılmıştır;

Aliye ilk konuda sorulara 8 bağımsız ve 2 sözel ipucu ile cevap vermiştir. İkinci konuda ise 5 ile cevap vermiştir. Meliha ilk konuda 6 bağımsız ve 4 sözel ipucu ile sorulara cevap vermiştir, ikinci konuda ise 3 bağımsız 2 model olma ve sözel ipucu ile sorulara cevap vermiştir. Çelen ilk konuda 9 bağımsız, 1 sözel ipucu ile cevap vermiştir, ikinci konuda ise 5 bağımsız ile cevap vermiştir. Yapılan değerlendirmede, Aliye %100, Meliha %67, Çelen ise %100 başarı elde etmiştir.

4.1.6 Altıncı Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular

Altıncı öğretim süreci olan “Güvenlik Ağı, Güvenilir Olmayan Kişiler ve Durumlar” iki konu içeriğinden oluşmaktadır. Katılımcılara öncelikli olarak güvendiği 5 yetişkini ‘Güvenlik Ağı’nda yerleştirmeyi öğrenme, sonrasında erken Uyarı işaretleri"nden birini veya birkaçını yaşaması halinde, başına geleni Güvenlik Ağı’nda bulunan bir yetişkine bildirmesi gerektiğini öğrenme öğretilmiştir. Sonrasında ise çoklu fırsat yöntemi ile uygulama yapılmıştır;

Aliye ilk konuda sorulara 2 bağımsız cevap vermiştir. İkinci konuda ise 3 bağımsız cevap vermiştir. Meliha ilk konuda 2 bağımsız cevap vermiştir, ikinci konuda ise 2 bağımsız 2 model olma ve sözel ipucu ile sorulara cevap vermiştir. Çelen ilk konuda 2 bağımsız cevap vermiştir, ikinci konuda ise 3 bağımsız cevap vermiştir. Yapılan değerlendirmede, Aliye %100, Meliha %80, Çelen ise %100 başarı elde etmiştir.

4.1.7 Yedinci Öğretim Uygulaması Sürecine İlişkin Bulgular

Yedinci öğretim süreci olan “İyi ve Kötü Sırlar” iki konu içeriğinden oluşmaktadır. Katılımcılara öncelikli olarak İyi ve kötü sırlar arasındaki farkı öğrenme, sonrasında Kendisinden kötü bir sır saklanmasını isteniyorsa, "Güvenlik Ağı"nda olan bir yetişkine bunu anlatması gerektiğini öğrenir becerisi öğretilmiştir. Sonrasında ise çoklu fırsat yöntemi ile uygulama yapılmıştır;

Aliye ilk konuda sorulara 3 bağımsız 1 sözel ipucu ile sorulara cevap vermiştir. İkinci konuda ise 2 bağımsız cevap vermiştir. Meliha ilk konuda 2 bağımsız ve 2 sözel ipucu ile sorulara cevap vermiştir, ikinci konuda ise 2 sözel ipucu ile sorulara cevap vermiştir. Çelen ilk konuda 2 bağımsız ve 2 sözel ipucu ile cevap vermiştir, ikinci konuda ise 1 bağımsız ve 1 sözel ipucu ile sorulara cevap vermiştir. Yapılan değerlendirmede, Aliye %67, Meliha %67, Çelen ise %100 başarı elde etmiştir.

Katılımcı öğrencilerin 7 öğretim süreci sonunda ölçütü karşılar düzeyde başarı elde ettikleri gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmada, öğretim oturumlarının genelinde Aliye %82.5, Meliha %72.5 ve Çelen %80 oranında başarıya ulaşmıştır.

4.2 Cinsel İstismara Karşı Korunma Eğitimi Öğrencilerin Öğrendikleri Becerilerini 7, 14 Ve 21. Haftalar İçerisinde Sürdürmelerinde Etkililiğine İlişkin Bulgular

İzleme oturumları, uygulamalar bittikten sonra, 7, 14 ve 21. Hafta gerçekleştirilmiştir. Yapılan izleme oturumları Lefkoşa Özel Eğitim Vakıf Kurumu’nda bireysel çalışma odalarında gerçekleştirilmiştir. Yapılan oturumlar sonucunda Aliye ilk izleme oturumunda %89, ikinci oturumda %89 ve üçüncü oturumda ise yine %86, genel olarak ise %88 başarı elde etmiştir. Meliha ilk izleme oturumunda %80, ikinci oturumda %78 ve üçüncü oturumda %83, genel olarak ise % 80.3 başarı elde etmiştir. Son olarak Çelen ilk izleme oturumunda % 89, ikinci oturumda %97 ve üçüncü oturumda %89, genel olarak ise %88.3 başarı elde etmiştir.

4.3 Cinsel İstismara Karşı Korunma Eğitimi Öğrencilerin Öğrendikleri Farklı Koşul Ve Ve Ortamlarda Kullanmalarında Etkililiğine İlişkin Bulgular

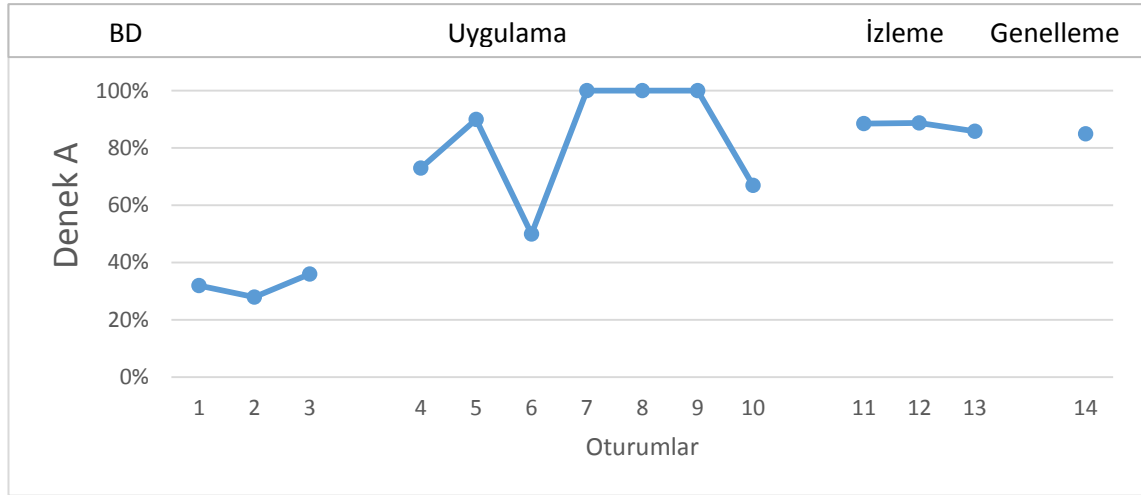
Genelleme oturumları ise izleme oturumları bittikten 10 gün sonra gerçekleştirilmiştir. Yapılan genelleme oturumları Lefkoşa Özel Eğitim Vakıf Kurumu'nda bireysel çalışma odalarında gerçekleştirilmiş ve uygulamaları okulda öğretmenlik yapan bir öğretmen yürütmüştür. Genelleme oturumlarında Aliye %85, Meliha %72 ve Çelen %77 başarı göstermiştir.

Çoklu fırsat yönteminin kullanıldığı öğretim oturumlarında katılımcıların uygulamacının öğretim süreçlerini anlatmasından sonra, öğretimi bağımsız, veya ipucu ile yapması beklenmiştir. Ölçütü karşılar düzeyde başarı beklenen öğretim sonrasında değerlendirme kısmı gerçekleştirilmiş ve değerlendirme sürecinde tekli fırsat yöntemi kullanılmıştır. 7 Öğretim sonrasında deneklerin her öğretim sonrasındaki başarıları toplanmış ve öğretimin sonunda kararlı veri elde edilip edilmediği, böylelikle programın etkili olup olmadığı incelenmiştir.

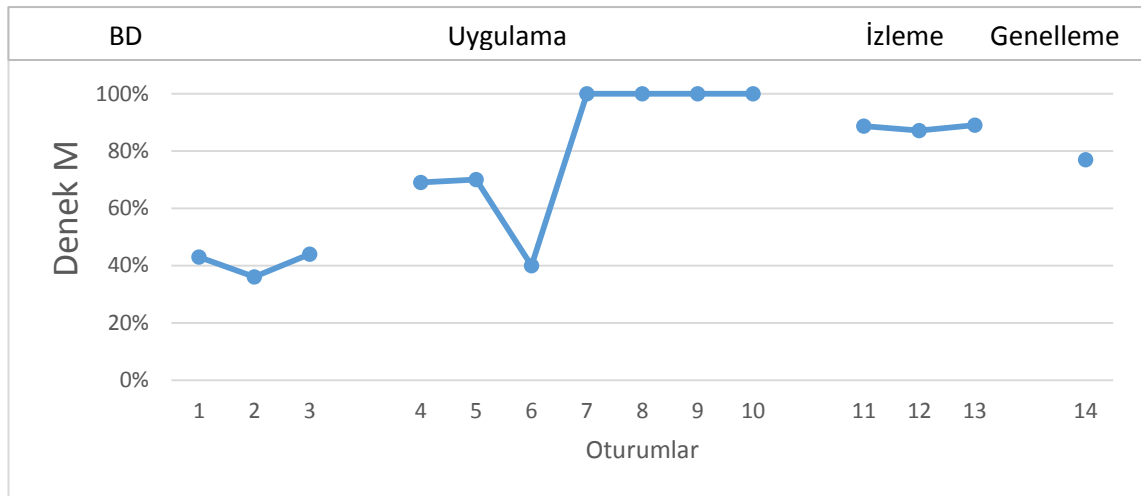
Yapılan yoklama, uygulama izleme ve genelleme oturumları sonrasında katılımcıların toplu olarak kazandıkları becerilerin yüzdeliği incelenmiştir (Şekil 4 ve Şekil 5). Araştırmada 3 katılımcının hedef davranışların uygulamanın sonunda ölçütü karşılar düzeyinde öğrendiklerini göstermiştir. Böylelikle cinsel istismara karşı korunma becerileri eğitimi için hazırlanan öğretim programının zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel korunma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Yine cinsel istismara karşı korunma eğitimi için hazırlanan öğretim programın izleme oturumlarından sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin 7, 14 ve 21. Haftaların sonunda öğrendiklerini sürdürdüklerini ve oturumlar sonrasında izleme oturumlarının ölçütü karşılar düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

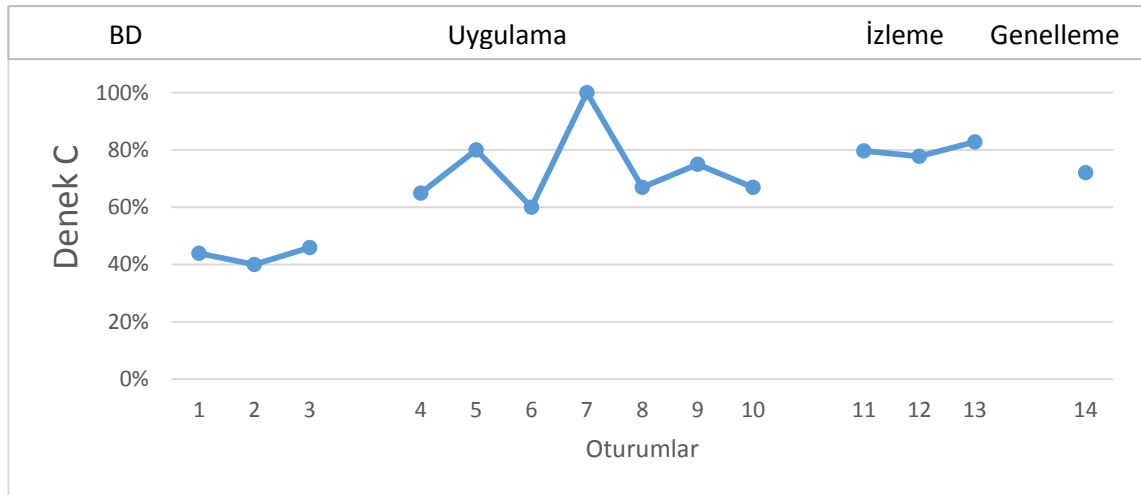
Genelleme oturumları incelendiğinde ise, izleme oturumlarından 10 gün sonra, katılımcı öğrencilerin, farklı materyal ve uygulamacıya rağmen performanslarının ölçütü karşılar düzeyde olduğunu söylenebilir.



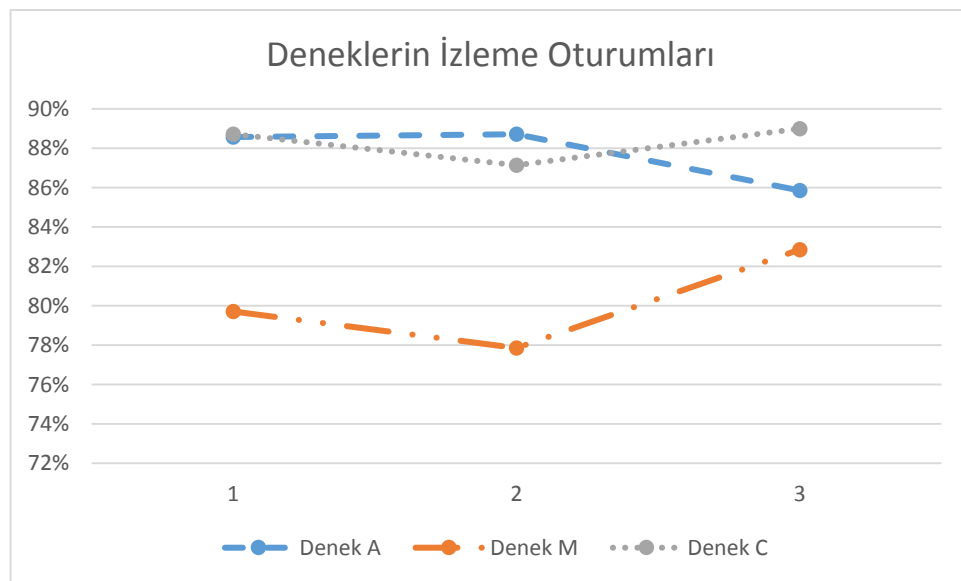
Grafik 1. Denek A'nın Uygulama, İzleme, Genelleme Sonuçları



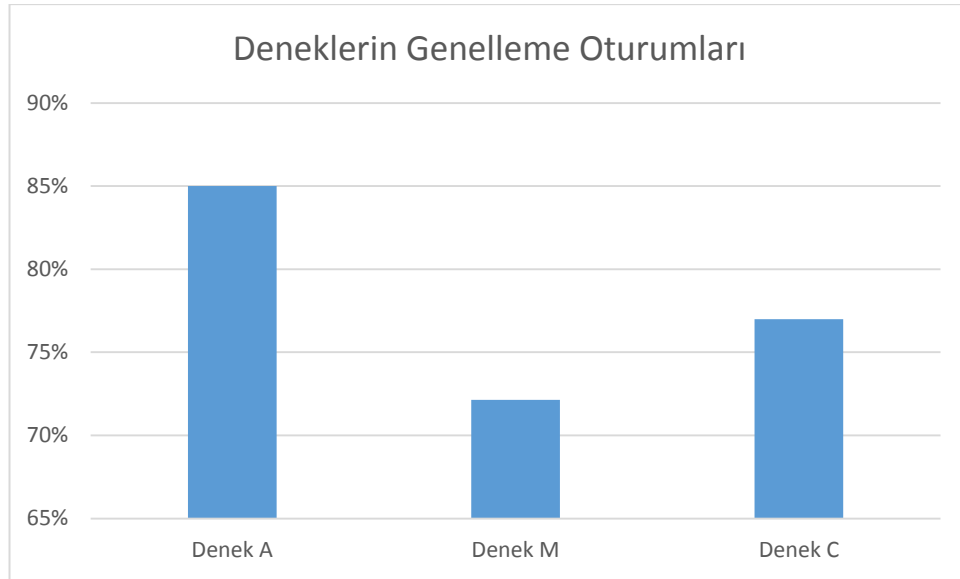
Grafik 2. Denek M'nin Uygulama, İzleme, Genelleme Sonuçları



Grafik 3. Denek C'nin Uygulama, İzleme, Genelleme Sonuçları



Grafik 4. Deneklerin İzleme Oturumları



Grafik 5. Deneklerin Genelleme Oturumları

4.4. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler Eğitim Programının Sosyal Geçerliğine İlişkin Bulgular

Sosyal geçerlik aynı zamanda uygulanan bir programın etkililiğinin niteliksel boyutları ile ilgili kavramları inceler. Böylelikle sosyal geçerlikte bir davranışın nasıl ve ne kadar değiştiğinin sosyal açıdan kabul edilebilirliği ele alınır. Bu bağlamda bir uygulama sonucunda sosyal geçerlik, elde edilen davranış değişikliğinin sosyal önemi ve sosyal faydası ile ilişkili olduğu söylenebilir. Sosyal geçerlikten ile uygulama sonunda elde edilen veriler, bireylerin yaşamlarında müdahaleyle birlikte ortaya çıkan ya da çıkması muhtemel değişiklikleri ortaya çıkararak, yapılan deneysel süreçlerin ardından nesnel yollarla elde edilen bulguları desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Bireyin yaşamında işlevsel bir yere sahip ve önemli olan becerilerin sürdürülebilir; böylelikle, bu özellikteki davranışları öğretmeyi amaçlayan araştırmalarda sosyal olarak anlamlı bulunacağı düşünülebilir. Yine uygulama sürecinde kazandırılan ve sürdürülebilir olan bazı davranışlar daha karmaşık davranışların öğretilmesinde kolaylaştırabilir. Bu sebeple de sürdürülebilirliğin sağlanabildiği davranışların sosyal açıdan önemli etkiler yaratması beklenebilir (Vuran ve Sönmez, 2008).

Sosyal geçerlik verisi Lefkoşa Özel Eğitim Vakfı'nda katılımcı öğrencilere eğitim veren öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmada hedef becerilerinin önemine ve işlevselliğine; hazırlanan programın ve yöntemin olup olmadığına, öğrencilere kazandırılacak becerilerin hayatları için ne kadar önem taşıdığına ilişkin görüşler yer almıştır. 10 likert bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlere yönelik hazırlanan sosyal geçerlik formunun açık uçlu soru bölümünde ise öğretmenlerin programın eksikliklerini belirtmeleri istenmiştir. Formu dolduran öğretmenlerin üçü de tüm maddelere olumlu yanıt vermişlerdir. Bir öğretmen programda eksiklik bulmazken, formu dolduran bir öğretmen öğrencilerin drama şeklinde gözlemlenmesi gerektiğini ve genellemenin nasıl yapılacağına dair çekincesini, bir diğer öğretmen ise programın eksiklikleri değil, ek olarak sadece öğrencilere daha fazla soru sorulması gerektiğini ve ilk program ünitesinin programdan çıkarıp ön koşul becerileri olarak yer almasını önermiştir.

4.5 Aileler İle Yapılan Görüşmeler Eğitim Programının Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Yapılan çalışmada, hedeflenen becerilerin işlevselliğine, hedef becerilerin öğretilmesinde kullanılan program içeriğinin uygunluğu ve işlevselliğine ilişkin deneklerin ailelerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonlandırıldıktan sonra, 3 aileye “Sosyal Geçerlik Formu” uygulanmıştır. Aileler, formda yer alan beş sorunun hepsine yanıt vererek olumlu görüş belirtmişlerdir. Aileler çocuklarının cinsel istismardan korunma becerilerini kazanmalarının süregelen ve ileriki yaşamları için gerekli bir toplumsal yaşam becerisi olduğu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmanın ergenlerin güvenliğini olumlu yönde etkileyeceklerini belirtmişlerdir. Aileler herhangi bir olumsuz geribildirimde bulunmamıştır.

Sosyal geçerlik, bir uygulamanın ne kadar önemli olduğu, etkililiği, uygunluğu ve oluşturduğu etki düzeyinin ne yönde olduğu üzerine değerlendirmelerdir (Atbaş ve Karasu, 2018; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bir uygulamanın sosyal geçerliği araştırmadaki amaçlar, uygulamanın anlamlılığı ve kullanılan yöntemler ve işlem sürecinin ne kadar uygun olduğu ve oluşan etkilerin önemi ile belirlenebilir (Atbaş ve Karasu, 2018).

Yapılan araştırma doğrultusunda katılımcı öğrencilerin toplumsal yaşam becerileri olan cinsel istismara karşı korunma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Günümüzde zihin yetersizliği olan bireylere yönelik istismarın oranını göz önünde bulundurarak ve uygulamadaki bulgulardan yola çıkarak uygulanan programın önemli ve etkili bir çalışma olduğu, öğrendiklerinin katılımcıların ileri ki yaşamlarında da önemli bir yere sahip olduğu söylenebilmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada, zihin yetersizliği olan öğrencilere toplumsal uyum, güvenlik becerilerden biri olan cinsel istismara karşı korunma becerileri eğitiminde çoklu ve tekli fırsat yöntemine dayalı hazırlanan öğretim programının, etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya Lefkoşa Özel Eğitim Vakfı'na devam eden 14-17 arasında zihin yetersizliği olan 4 öğrenci katılmıştır. Çalışma esnasında bir öğrenci yedek öğrenci olarak tutulmuş ve öğretim programı 3 katılımcının cinsel istismara karşı korunma becerileri eğitimini 7 oturumda kazanmalarında ve bu becerileri koruyabilmelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Yedek tutulan öğrenciye daha sonra bir eğitim verme durumu olmamıştır. Araştırma için geliştirilen öğretim programının oluşturulmasında, katılımcıların, ailelerinin ve öğretmenlerinin kazandırılacak hedef becerilerinin önemine dikkat çekilerek bilgi alınmıştır.

Cinsel istismara karşı korunma eğitimi için hazırlanan öğretim programının toplam yüzdesine bakıldığında katılımcı öğrencilerin ölçütü karşılar düzeyde başarı gösterdikleri görülmektedir. Öğretim programının tüm bölümlerinde katılımcı öğrencilerin başarılı bir ivme gösterdikleri gözlemlenmektedir. Özellikle izleme oturumlarında öğrencilerin oturumları ölçüt karşılar düzeyde başarı gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Vücut parçalarını tanıma ve işlevlerinin birçoğunu öğrenmişlerdir. Sadece vücut parçalarından el parmakları, ayak parmakları ve sırt terimlerini isimlerinin bulmada zorlanmışlardır. Özel vücut parçaları ve işlevlerinde tüm özel vücut parçalarını tanımışlardır. Sadece“cinsel organ”terimini farklı sözcüklerle tanımlamakta oldukları ve ne olduğu sorulduğunda ya utanma ve de kısık sesle cevap verme gibi yollara gidildiği görülmüştür. .Kültürümüzde bu konularda konuşulmanın ayıp olarak değerlendirilmesi ile ilgili olarak utanmış ve sorulara cevap vermekte çekinmiş olabilirler.

Eğitim programı çerçevesinde zorlandıkları bölüm “Hisler” bölümü olmuştur. Katılımcılar 6 farklı yüz ifadesini tanımada ve ayırt etmede güçlük çekmişlerdir. En

çok ‘mutlu’ ve ‘öfkeli’ ifadelerini tanıyabilmişler, ancak geriye kalan ifadeleri birbirlerinden ayırmada güçlük çekmişlerdir. Bu konuda daha farklı araç-gereç video gösterimleri ve drama ile daha uzun süreli eğitim yapılmasının uygun olacağı söylenebilir. “Hisler” bölümünde zorlanmaları, yüz ifadelerini tanımada güçlük çekmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin mimikleri tanımada zorluk yaşadıkları söylenebilir.

“Kişisel alan sınırları” konusunda iyi bir başarı elde etmişlerdir. Daha çok fiziksel istismarın resmedildiği materyallerde, katılımcı öğrenciler yapılan davranışları çoğunlukla doğru yorumlamıştır.

Bir diğer başarı düzeyinin yüksek olduğu bölüm “kişisel alan sınırlarına giren bir bireye ‘hayır’ demeyi öğrenme” becerisi olmuştur. Katılımcı öğrenciler öğretim kendilerini bir olaya zorlayan bireylere ‘hayır’, ‘hayır istemiyorum’ demeyi öğrenmişlerdir. Elde edilen bulgular öğrencilerin kendilerini tehdit eden bir durum karşısında “hayır” diyebileceklerini ve kendilerini mutsuz hissettiren davranışları kavrayabildiklerini göstermektedir.

Bir diğer başlık olan “kendini rahatsız/güvensiz hisserdensen vücudunun ne tür ‘sinyal’ verdiğini gösterir” uygulamasında öğrenciler vücut sinyallerinden özellikle mide bulanması, kalbin hızlı atması, ayakların titremesi ve çişe gitme isteği gibi sinyalleri benimsemişler ve başlarına bir durum gelmesi ve kendilerini güvensiz hissetmeleri durumunda vücutlarının bu gibi sinyaller vereceği görüşünü dile getirmişlerdir.

Bir sonraki uygulamada “başlarına kötü birşey gelmesi durumunda kime veya kimlere güvenebilecekleri ve gidip anlatabilecekleri” sorulmuştur. Bu çalışmada öğrenciler özellikle güvenilir kişi olarak annelerini, sonrasında yakın buldukları aile bireylerinden, en son ise öğretmenlerinin isimlerini vermiştir.

Uygulamada anlamada zorluk yaşadıkları ikinci bölüm ise “iyi ve kötü sırlar” konusu olmuştur. Katılımcı öğrencilerin uygulamada iyi ve kötü sırların arasındaki farkı tam olarak anlamadıkları sonucuna varılmıştır. Katılımcıların bu konuyu anlamama sebebi kelime haznelerinde “sır” kelimesinin olmamasından kaynaklanabilir. Yine programın bu kısmının görsel materyallerle ve soru cevap şeklinde hazırlanmış olması zihin yetersizliği olan öğrencilerin konuyu anlamasını güçleştirmiş olabilir.

Konunun drama vb. yollarla daha uzun süreli eğitim yapılmasının uygun olacağı söylenebilir.

Bu araştırma, zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismardan korunma eğitim programının etkililiğini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Alanyazında, daha çok betimsel nitelikte olan araştırmalara rastlanmıştır. Ancak araştırma programının etkililiğinin sınındığı çalışmalara sınırlı olarak rastlanmıştır. Bu sebeple, yapılan araştırma alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırma etkililiği bağlamında yürütülen çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin öğretim programları çerçevesinde aldıkları eğitimlerden olumlu sonuçlar elde edildiğine yönelik bulgular mevcuttur.

Araştırmalarda eğitim programlarının etkililiği üzerine olumlu sonuçlanan bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Lijster ve arkadaşları (2016), ergen cinsel tacizi önlemek için etkileşimli bir okul temelli programın etkileri adlı çalışmasında 4 farklı içerik ile öğrencileri eğitmek amaçlanmıştır. (a) bir giriş dersi, (b) eğitici bir akran yürütme oyununun ardından akran liderliğindeki bir grup tartışması, (c) her biri 100-150 dakikada üç sınıf dersi vermek doğrultusunda öğrencilerin sosyal ve cinsel davranışlarla ilgili beceri ve esneklik üzerine öğretim yapılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda çalışma grubunda anlamlı sonuçlar çıkarken, kontrol grubunda bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir.

Lumley ve arkadaşlarının yaptığı bir diğer çalışmada (1998), zihin yetersizliği olan yetişkin kadınlara cinsel istismar önleme becerileri programı ile öğretim yapmışlardır. Çalışmaya katılan deneklerin performansı dört ayrı ölçüm kullanılarak değerlendirilmiştir: ön test ve bilgi sınıstestleri, sözel rapor, rol oynama ve genelleme. Bütün kadınların program doğrultusunda verilen becerileri öğrendikleri, ancak genelleme oturumlarının ölçütü karşılar nitelikte olmadığı belirtilmiştir. Cinsel istismara karşı korunma eğitimi programı ile karşılaştırıldığında her iki çalışmanın da program ile öğretim yapıyor oluşu gözlenmektedir. Ancak kullanılan yöntemlerin farklılık göstermesi genelleme sonuçlarının benzer çıkmamasına sebep olabilir. Lumley ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada genelleme sağlanamazken, cinsel eğitim programının sonunda gerçekleştirilen genelleme çalışmasının ölçütü karşılar niteliktedir.

Aynı şekilde Kutlu (2016), otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme adlı çalışmasında aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenmiş ve video ile model olma ve sosyal öyküleme kullanılmıştır. Her iki yöntemin birlikte kullanılmasının etkili olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışma eğitim programı ile karşılaştırıldığında, araştırmalarda kullanılan her iki yöntemin de etkili olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum ise cinsel eğitim programlarında videp ile model olma ve sosyal öyküleme yöntemlerinin de kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Yine benzer çalışmalar dikkate alındığında Öztürk (2013), yaptığı araştırmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel eğitim programı geliştirmiş ve geliştirdiği programın etkililiğini test etmiştir. Araştırmada, öntest- sonest, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada uygulamacı tarafından geliştirilen Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutum Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Program 8 oturum içerisinde gerçekleştirilmiş ve her oturum haftada bir kez 80 dakika sürmüştür. Araştırma sonucunda, cinsel eğitim programı sonrasında deney grubunda olan katılımcıların ergenlik dönemi değişiklikleri üzerine bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak bir artış gözlemlenmiştir. Yine arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler, hayır diyebilme ve karar verme, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ve toplumsal cinsiyet konularına yönelik tutumlarında da istatistiksel olarak olumlu bir değişim olduğu, ancak ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlarında istatistiksel olarak bir düşüş olduğu belirtilmiştir.

Küçük (2012) ise zihin yetersizliği olan çocukların cinsel eğitim konularında (özel vücut bölgeleri, iyi-kötü dokunma ve hayır deme, yabancılarla güvenlik sınır oluşturma ve istismar olayını bildirme) bilgileri eğitim öncesi ve sonrası incelendiğinde puanlar arasında istatistiksel fark olduğunu ($p<0.05$) belirtmiştir. Yine bu sonuçlar, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Diğer taraftan Akmanoğlu (2008) toplum temelli öğretim düzenlenmesinin, otizm tanısı almış çocukların kötü niyetli ve yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınmayı öğrenme becerisini kazanmalarında etkili olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bu beceriyi kazanan katılımcıların uygulama sonrasında da bu beceriyi sürdürdüklerini, farklı ortam ve kişilerle de genelleylebildiklerini göstermiştir. Araştırma 10-13 yaş aralığı içerisinde bulunan 4 otizm spektrum tanısı

almış denek ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocuklara öğretilen hedef davranışlar yabancı kişilerin kaçırmaya girişimlerinden korunma ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi olmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen bulgulara uyarlamalı dönüşümlü uygulamalı modelinin etkili olduğu ve öğrencilerin yabancı kişilerin kaçırmaya girişimlerinden korunma ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerilerini öğrendikleri belirtilmiştir.

Yapılan çalışmada sosyal geçerlik sağlanması açısından katılımcı öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Aileler yapılan çalışmaya çok olumlu tepki göstermiş ve çocuklarının bu gibi bir çalışmaya katılımlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin öğretmenleri de programın etkili olduğunu, öğrencilerin kendilerini günlük yaşamlarında daha iyi koruyabileceklerini ifade etmişlerdir. Yine de programın ilerki çalışmalar için geliştirilmesi gerektiği ve bazı bölümlerin ön koşul becerisi olarak uygulanıp, diğer bölümlere daha çok odaklanılması gerektiği önerisinde bulunulmuş olması da programın aile ve öğretmenler tarafından önemli bulunduğunu göstermektedir.

Betimsel nitelikte olan çalışmalar incelendiğinde cinsel eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği (Aksöyek, 2015, Alıkaşifoğlu, 2008, Küçük, 2012) cinsel eğitim üzerine annelerden (Bilgiç, 2015), ailelerden (Çerçi, 2013) veya öğretmenlerden (Duffy ve ark., 2013) görüş alma, cinsel eğitim programı geliştirmek için ön çalışma yaparak öğretmenlerden görüş alma (Er ve ark., 2016; May ve ark., 1996; Randolph ve Gold, 1994) ve program geliştirme (Hitrec, 2011; Kutlu ve Çok 2002;) üzerine yapılan çalışmalar olduğunu görülmektedir. Yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde ailelerin ve öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Yine araştırmalar incelendiğinde sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin ve ailelerin de cinsel eğitime ihtiyaçları olduğu savunulmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın sosyal geçerlik bulguları ile örtüşmektedir.

Günlü (2015), yaptığı çalışmasında ergenlik döneminde zihin yetersizliğine sahip ebeveynlerin çocuklarının cinselliği ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında 10 anne-baba ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış ve araştırma sonucunda zihin yetersizliğine sahip öğrencilerin akranlarına kıyasla uygun olmayan cinsel davranışlar gösterdiği ve ebeveynlerinin bu davranışlar ile başa

çıkma da zorluk yaşadıkları ve yetersiz kaldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada yine ebeveynlerin cinsel eğitim ve uygun olan cinsel davranışlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, çocuklarına verdikleri tepkiler ile, çocukların bu davranışlarını arttırma riski taşıdıkları ve yine anne babaların uzmanlar ile işbirliği yapmaları gerektiği elde edilen bulgular arasındadır.

Örneğin, Duffy ve ark., (2013), cinsel eğitime yönelik öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olduklarını, hem öğrencilerin hem de kendilerinin cinsel eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Yine May ve ark., (1996), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrencilere ve kendilerine yönelik düzenlenebilecek cinsel eğitimlere ihtiyaçları olduğunu, öğrencilere neyi nasıl öğreteceklerini bilmedikleri ve bu konuda stres yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Kutlu (2016), yaptığı araştırma sonucunda sosyal geçerlik sağlanması açısından annelere form uygulanmıştır. Anneler çocuklarına yönelik hazırlanan yabancı kişilerden korunma becerileri öğretiminin önemli ve gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmanın doğal ortamlarda gerçekleştirilmiş olmasından memnun olduklarını ve çalışmada beğenmedikleri bir bölüm olmadığını belirtmişlerdir. Yine Bilgiç (2015), araştırmasının sonucunda çocukların annelerinin cinselliğe yönelik bakış açılarının olumlu yönde olduğunu, ancak cinsel eğitim sözkonusu olduğunda toplumsal baskıdan dolayı çekince ve endişe yaşadıkları, ayrıca alan cinsellik konusunda kendilerini eğitimsiz hissettikleri ve eğitim almaya ihtiyaçları oldukları görüşünü belirtmişlerdir. Çerçi (2013), ise zihin yetersizliğine sahip çocukların anne-babalarının çocuklarının cinsel gelişimlerine ve cinsel sağlıklarına ilişkin eğitim verilmesine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görüşü yine bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Yine Küçük (2012), ebeveynleri cinsel eğitim konularındaki (cinsel istismar ve çeşitleri, özel vücut bölgeleri, iyi-kötü dokunma ve hayır deme, yabancılarla güvenli sınır oluşturma, istismar olayını bildirme, olası bir çocuk cinsel istismarının nasıl anlaşılacağı) genel bilgi puanları yönünden eğitim öncesi ve sonrası arasında istatistiksel fark olduğu ($p<0.05$) belirlenmiştir. Araştırma sonucunda zihin yetersizliği olan çocuklar ve anne-babalarına yönelik cinsel istismardan korunma eğitimleri ile olası bir cinsel istismardan korunmada farkındalıklarının olumlu yönde arttığı belirtilmiştir.

Akmanoğlu (2008), yaptığı çalışma sonucunda 3 katılımcının anne-babalarından toplanan sosyal geçerlik verileri otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisinin öğretimi hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Anne- baba görüşleri üzerine yapılan, cinsel istimara karşı korunma eğitimi programına yönelik çalışma ile kısmen benzerlik göstermektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik olumlu bakış açıları ve çocuklara uygun cinsel davranış eğitimi verilmesi görüşleri örtüşmektedir. Yine aile- öğretmen işbirliği sağlanması, ailelerin ve öğretmenlerin cinsel eğitim programına yönelik olumlu bakış açıları da benzer çalışmalarda olduğu gibi bulgular arasında yer almaktadır.

Alan üzerinde yapılan araştırmalar, yapılan bu araştırmanın sonuçları ile bazı tipik bulgular dahilinde örtüşme göstermektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin cinsel istismar eğitim programları ile öğrendikleri ile cinsel bilgilerinde gelişme olduğu gözlemlenmekte ve bu da yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmekte olduğu gözlemlenmektedir. Alandaki eksikliklerin giderilmesi açısından, bu konu ile ilgili olarak belirlenen amaçlar doğrultusunda programın video model ve yaratıcı drama gibi yöntemler kullanılarak geliştirilmesi ve bu programların öğrencilere uygulanması, öğretmen ve ailelere de öğretilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan cinsel istismara karşı korunma becerileri eğitim programı doğrultusunda becerileri ölçütü karşılar düzeyde öğrendikleri belirtilmiştir. Bu sonuç ise hazırlanan programın amaca hizmet ettiğini ve cinsel istismara karşı korunma becerileri eğitiminde zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanabileceğini göstermektedir.

Yapılan araştırmada sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, öğretmen ve ailelerin programa yönelik olumlu görüşleri olduğunu ve programı yararlı buldukları görülmektedir. Yine bu sonuç, programın uygun ve başarılı bir program olduğunun, alana katkı sağladığının ve uygulanan öğrencilerde olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada bulgular göz önünde bulundurulduğunda,programı temel alan el kitapları, broşürler hazırlanabilir ve öğretmenlerin ve ailelerin hizmetine sunulabilir. Ayrıca MEB ile işbirliğine gidilip okullarda benzer eğitimlerin yapılması önerilebilir.
2. Bu araştırmada programda yer alan materyaller detaylı ve alanda hazırlanan benzer araştırmalar incelenerek hazırlanmıştır. Ayrıca katılımcılar tek araç gereç seti ile çalışılmadığından uygulamalarda sürekli aktif kalabilmişlerdir. Araştırmacının bu öznel görüşünden hareketle ileri araştırmalarda ya da program uygulamaları sırasında öğretmenlere, araştırmacılara, ailelere ve diğer uygulamacılara program hazırlamada çeşitli araç-gereçleri öğrencilerin dikkatini dağıtacağına dair çekincesi olmadan rahatlıkla kullanabilecekleri ifade edilebilir. Araştırmada geliştirilen program ve materyalleri öğretmenler sınıflarında kolaylıkla kullanılması önerilebilir.
3. Hazırlanan programın farklı uygulamacılarla (aileler, öğretmenler) ve farklı yaş gruplarındaki katılımcılarla yürütülmesi önerilebilir.

4. Hazırlanan program bilgisayar, video gibi materyallerle canlandırma yapılarak çalışmanın yeniden uygulanması önerilebilir.

6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada zihin yetersizliği olan ergenlerde cinsel istismara karşı korunma becerileri öğretimi üzerinde çalışılmıştır. İleri araştırmalarda zihin yetersizliği olan çocuklarda cinsiyet eşitliği ve karşı cinse saygı duyma konularına yönelik çalışmalar planlanabilir.

2. Zihin yetersizliği olan çocukların cinsel istismara karşı korunma becerileri öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar çocukların yine program doğrultusunda küçük gruplar halinde veya bireysel olarak öğretimi ile gerçekleştirilmektedir. Uygulanan programlar genellikle posterler, resimli kartlar ile yapılmış olsa da yine video ile hazırlanmış öğretim programları da bulunmaktadır. İleri araştırmalarda bu uygulamalardan hangilerinin daha etkili ve verimli olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar tasarlanabilir.

3. Alanyazında normal gelişim gösteren ve zihin yetersizliğine sahip çocuk ve ergenlere yönelik cinsel istismarı önleme programları bulunmaktadır. Genellikle normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanmış olan bu programlar, zihin yetersizliği olan çocuklar için revize edilmektedir. İleri araştırmalarda programların normal gelişim gösteren ve zihin yetersizliği olan çocuk ve ergenler üzerinde aynı derecede etkililik ve verimliliklerinin olup olmadığı üzere karşılaştırılması önerilebilir.

4. Alanyazında cinsel istismara karşı korunma programlarına ender rastlanması ve bulunan çalışmaların yabancı dilde olması ve geliştirilen programların okul temelli olmasından ve üzerinde yapılmış çalışmalara ender rastlanmasından dolayı, ileri çalışmalarda cinsel eğitimle ilgili daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.

5. Hazırlanan bu program diğer engel gruplarıyla ve ailelerin de katılımıyla uygulanabilir. Ailelere eğitim verilip çocuklarıyla uygulama yapması ve bu ikilinin etkililik değerlendirmesini içeren araştırmalar önerilebilir.

6. Bu araştırma alanda hazırlanacak başka cinsel eğitim programlarına ışık tutabilir. Hazırlanacak cinsel eğitim programlarında, cinsel kimlik, ergenlik döneminde vücuttaki değişiklikler ve temizlik becerileri eğitimi konularının da program çerçevesinde ele alınması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akay, H.G. (1999). Çocuk Gelişimi. İstanbul: Esin Yayınevi. s: 102-125.
- Akdağ, M. ve Tok, H. (2010). Geleneksel öğretim ile powerpoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 26-34.
- Akıray, A. (2007). Çocuk istismarı: 8-10 yaş çocuklarda istismarı önleme yöntemleri. *Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Akgül, E. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Personelin Cinsel İstismar Bildirim Durumları.
- Akkuş, P. (2014). Female adolescents who are sexual abuse victims: A sociologic and victimologic study. *Unpublished doctoral dissertation). Istanbul University. Retrieved from [http://www. cocukgozlemevi.org/1450/cinsel-istismar-magduru-kiz-cocuklar-sosyolojik-veviktimolojik-birinceleme-2](http://www.cocukgozlemevi.org/1450/cinsel-istismar-magduru-kiz-cocuklar-sosyolojik-veviktimolojik-birinceleme-2).*
- Akmanoğlu, N. (2009). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme.* Anadolu Üniversitesi.
- Aksöyek, A. Ü. ve Canatar, T. (2014). Cinsel İşlev Bozuklukları ve Yaşam Kalitesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Family Medicine Special Topics*, 5(3), 98-103.
- Alıkaşifoğlu, M. ve Bilimdalı, A. (2008). Ergenlerde Davranışsal Sorunlar. Sempozyum Dizisi No:63 s.55-59
- Artan, İ. (2002). Cinsel Eğitim Etkinliklerinin Ders Programları Aracılığı ile Uygulanması. Yaşadıkça Eğitim. Sayı 73. İstanbul.
- Ata, F. (2007). Ankara İli İlköğretim Okulları Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından İstismarı ve İhmali. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.*
- Ataman, A.(2004). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Gündüz yayıncılık
- Atbaşı, Z. ve Karasu, N. (2018). Uygulama Örneği Üzerinden Sosyal Geçerlik Kavramının Anlamı ve Değerlendirilmesi Meaning And Evaluation Of Social Validity Concept On An Application Example.

- Ateş, K.S. ve Ateş, N. (2005). Otistik Çocuklar ve Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Cinselliği ve Cinsel Eğitim. Ya-Pa, Turan- Ofset, İstanbul.
- Ayekin, D. N. ve Akduman, G. G. (2015). Analysis of the Attitudes of the Preschool Teachers towards Sexually Abused Children in Terms of Different Variables.
- Aydoğmuş, A. (1999). Çocuk Eğitimi. İstanbul: Remzi Kitabevi. s: 101-112.
- Bağ, Ö. ve Alşen, S. (2016). Çocuğun cinsel istismarının değerlendirilmesinde yeni model: Çocuk İzlem Merkezleri.
- Barmann, B.C. ve Murray, W.J.(1981). Suppression on Inappropriate Sexual Behavior by Facial Screening. *Behavior Therapy*, 12(5), 730–735.
- Başaran, İ.E. (1998). Eğitim Psikolojisi. Aydan Web. Tesisleri. Ankara, s: 116-117.
- Başgül, F. (1997). 12-15 yaş grubu ergenlerin cinsel eğitim konusundaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Uzmanlık Tezi*.
- Bayhan S. P. ve Artan, İ. (2004). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Begle, A. M., Dumas, J. E. ve Hanson, R. F. (2010). Predicting child abuse potential: An empirical investigation of two theoretical frameworks. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 39(2), 208-219.
- Bekçi, B. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ve öfke tetikleyicileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bengisoy, A. ve Secim, G. (2014). The Needs of Families with Mentally Disabled Teenagers for Sexual Education Process. *International Journal of Learning and Development*, 4(4), 25-56.
- Berkmen, B. ve Okray, Z. (2015). Çocuk İstismarı Ölçeği'nin Türkçe'ye Çevirisi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.
- Beyazıt, U. Kuzey Kıbrıs Örnekleminde Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Olgularının Karakteristik Özelliklerinin Değerlendirilmesi.

- Bilgiç, E. (2015). *Zihinsel Engelli Ergenlerin Annelerinin Cinsel Eğitimle İlgili Görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Bilge, A. ve Baykal, Z. (2008). Zihinsel Engelli Bireyler ve Cinsellik. *Öz-Veri Dergisi*. Web Sayfası: <http://www.ozida.gov.tr/default20.aspx>.
- Bilgin, Ö. (2015). *Cinsel istismar mağduru çocukların psiko-sosyal durumlarının istismara ait özellikler açısından tanımlanması* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Blanchett, W.J. and Wolfe, P.S., (2002). A Review of Sexuality Education Curricula: Meeting The Sexuality Education Needs Of Individuals With Moderate And Severe Intellectual Disabilities. *Research And Practice For Persons With Severe Disabilities* 27(1), 43-57.
- Bosch, E. (2006). *Sexualität und Beziehungen bei Menschen mit einer geistigen Behinderung*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Börk, S. (2017). *Down Sendromlu Öğrencilerin Cinsel Eğitim Alma Sürecinde Öğretmen ve Aile Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Briggs, F. (1991). Child protection programmes: Can they protect young children?. *Early Child Development and Care*, 67(1), 61-72.
- Bruder, C. ve Kroese, B. (2005). The efficacy of interventions designed to prevent and protect people with intellectual disabilities from sexual abuse: A review of the literature. *The Journal of Adult Protection*, 7(2), 13-27.
- Bulut, A. (2005). Erken çocukluk döneminde cinsel eğitim. M. Sevinç (Edt.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bungart, P. (2005). *Sexuelle Gewalt gegen behinderte Menschen. Der Schutz Behinderter durch das Sexualstrafrecht*. Frankfurt am Main: Mabuse.
- Bülbül, I.A. (2012). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Erkek Ergenlere Ebeveynleri Aracılığıyla Uygun.
- Mastürbasyon Yapma Becerisinin Kazandırılmasında Eszamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- Can, G. (2002). Gelişim ve öğrenme. *Pegema Yayıncılık, Ankara.*
- Cakmak, S. (2006). Gören ve Görmeyen Ergenlerin Cinsel Gelişimi. *Unpublished Masters Thesis. Ankara.*
- Cangöl, E., Karaca, P. ve Aslan, E. (2013). Engelli bireylerde cinsel sağlık. *Androloji Bülteni*, 53(1), 141-146.
- Caspar, L. A. ve Glidden, L. M. (2001). Sexuality education for adults with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 172-177.
- CBP (Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e. V.). 2012. Leitlinien zum Umgang mit und zur Prævention von sexueller Gewalt. Neue Caritas 5/2012, I – XX.
- Champagne, Marklen and Walker-Hirsch, Leslie, (1983), Circles, Santa Monica CA: James Stanfield Company, *Web Sayfası:* <http://www.stanfield.com/sexed.html>
- Cole, S. S. (1984). Facing the challenges of sexual abuse in persons with disabilities. *Sexuality and Disability*, 7(3-4), 71-88.
- Çakmak, S. ve Çakmak, S. (2011).Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarda Cinsel Eğitim Uygulamaları, Vize Yayıncılık, Ankara.
- Çalışandemir, F., Bencik, S. ve Artan, İ. (2010). Çocukların cinsel eğitimi: geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Çayır, G., Beji, N. K. ve Yalcin, O. (2007). Effectiveness of Nursing Care after Surgery for Stress Urinary Incontinence. *Urologic nursing*, 27(1), 25.
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-17.
- Çerçi , G. (2013).Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Çocuklarının Cinsel Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Tutumlarının İncelenmesi (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı).
- Çetin, Z. (2002). Beş-Onyedi Yaş Grubu Zihinsel Engeli Olan Ve Beş-Altı Yaş Grubu Zihinsel Engeli Olmayan Çocukların Cinsiyet Rolünü Kazanmalarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi SağlıkBilimleri Enstitüsü.

- Çok, F. (2003). Ergenlerin Cinsel Eğitimi-Bir Program Denemesi. Pegem Akademi, 3. Baskı. Ankara
- Çokar, M. ve Ortaylı, N. (2003). Üreme Sağlığı. *Yayınlandığı Kitap M. Çokar ve H. Nalbant (Editörler), Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Cinsel Sağlık Eğitimi, (90-152). İstanbul: Uygun Matbaası.*
- de Lijster, G. P., Felten, H., Kok, G. ve Kocken, P. L. (2016). Effects of an interactive school-based program for preventing adolescent sexual harassment: a cluster-randomized controlled evaluation study. *Journal of youth and adolescence*, 45(5), 874-886.
- Diken, İ. H. (2008). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. *Pegem Akademi*, 5. Baskı 1-582. Ankara
- Deniz, M. E. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim. *Pegem Akademi*, 8. Baskı, 1-388. Ankara.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63, 19-21.
- Dilsiz, H. ve Mağden, D. (2015). Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Dinleyici, M., ve Dağlı, F. Ş. (2016). Duygusal İhmal, İstismar ve Çocuk Hekiminin Rolü/Emotional Abuse, Neglect And The Role Of Pediatrician. *Osmangazi Journal Of Medicine*, 38.
- Doğan, O. S. (2001). Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğru, S.S.Y. (2006). Zihin Engelli Çocuklarda Cinsel İstismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Dönmez, Y. E., Soylu, N., Özcan, Ö. Ö., Yüksel, T., Demir, A. Ç., Bayhan, P. Ç. ve Miniksar, D.Y. (2014). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergen olgularımızın sosyodemografik ve klinik özellikleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 21(1).

- Doughty, A. H. ve Kane, L. M. (2010). Teaching abuse-protection skills to people with intellectual disabilities: A review of the literature. *Research in developmental disabilities*, 31(2), 331-337.
- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A. ve Burke, J. (2013). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex Education*, 13(2), 186-203.
- Durmuş, A. (2005). Ergenlik Dönemi. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Düzkanar, A., (2010). *Cinsel gelişim ve cinsiyet eğitimi*. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 21-23 Ekim. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Bildiri Özetleri Kitapçığı. Çalıstay Notları. Gaziantep.
- Ersanlı K. ve Kumcağız, H. (2016). Cinsel Sağlık Eğitimi, Pegem Yayınları. 65-85.
- Edmonson, B. ve Wish, J. (1975). Sex knowledge and attitudes of moderately retarded males. *American Journal of Mental Deficiency*, 80(2), 172-179.
- Ehlers, C. (2009). *Sexualerziehung bei Jugendlichen: mit körperlicher und geistiger Behinderung*. Persen Verlag.
- Eliküçük, A. (2011). Anne – Babalara Uygulanacak Cinsel Gelişim Eğitiminde 6 Yaş Çocukları Bulunan Ebeveynlerin Bilgi Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Eliküçük, A. ve Sönmez, S. (2011). 6 Yaş Çocuklarının Cinsel Gelişim ve Eğitimiyle İlgili Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(25).
- Er, T. (2010). Cinsel istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin anksiyete, depresyon ve benlik algısı açısından karşılaştırılması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul*.
- Er, R. K., Büyükbayraktar, Ç. G. ve Kesici, Ş. (2016). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programının geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 224-234.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş.
- Erginer, F. (2007). Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrencilerin aileleri tarafından istismarı ve ihmaline ilişkin görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*.

- Eripek, S. (1996). *Zihinsel engelli çocuklar*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ergin, B. (1993). Lise Öğrencilerinin Cinsel Bilgi Düzeyleri, Cinsel Eğitime İlişkin Beklentileri ile Anne Babaların Cinsel Eğitim Konusundaki Tutumları. *Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara.
- Eroğlu, K. ve Gölbaşı, Z. (2005). Cinsel eğitimde ebeveynlerin yeri: ne yapıyorlar, ne yaşıyorlar?. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 8(2).
- Ersoy, G. (2005). *Zihin Engelli Ergen Kız Öğrencilere Maket Üzerinde PedDeğiştirme Becerisinin Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Esencan T.Y. ve Beji N.K. (2015) Günümüze değin cinsellik konusunda yapılan çalışmaların irdelenmesi. *Androloji Bülteni*, 17(63): 301-10.
- Eylen, B. (2000). *Ergenlik Dönemindeki Bedensel Degisiklikler*. N. Fincancıoğlu ve A. Bulut (Der.), Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi(37-48). İstanbul: Asama Matbaacılık.
- Fegert, Jörg M. u.a. (Hrsg.) 2006. Sexuelle Gewalt und sexuelle Selbstbestimmung. Ein Modellprojektin Wohneinrichtungen junge Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim und München: Juventa.
- Finlay, W. M. L., Rohleder, P., Taylor, N. ve Culfear, H. (2015). ‘Understanding’ as a practical issue in sexual health education for people with intellectual disabilities: A study using two qualitative methods. *Health Psychology*, 34(4), 328.
- Furey, E. M. (1994). Sexual abuse of adults with mental retardation: Who and where. *Mental retardation*, 32(3), 173.
- Freeman-Longo, R. E. (1997). Reducing sexual abuse in America: legislating tougher laws or public education and prevention. *New Eng. J. on Crim. ve Civ. Confinement*, 23, 303.
- Garwood, M. ve McCabe, M. P. (2000). Impact of sex education programs on sexual knowledge and feelings of men with a mild intellectual disability. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 269-283.

- Gibson, L. E. ve Leitenberg, H. (2000). Child sexual abuse prevention programs: do they decrease the occurrence of child sexual abuse?. *Child Abuse ve Neglect*, 24(9), 1115-1125.
- Glidden L.M, Schoolcraft SA. Depression (2003). Its trajectory and correlates in mothers rearing children with intellectual disability. *J Intellect Disabil Res* 47(Pt 4-5), p :250-263.
- Gökdeniz, Ş. (2008). İlköğretimde cinsel bilgiler eğitimi konusunda öğretmen ve veli görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Güllüpınar, F. (2013). Toplumsal İlişkiler Kıskaçında Zihin Engelli Olan Bireyler Ve Aile Yapıları: Eskişehir'de Engelli Ailesi Hakkında Sosyolojik Bir Alan Çalışması. *Journal of Society ve Social Work*, 24(1).
- Günlü, Y. (2015). Ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının cinselliğe ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı)
- Haffner, D. (2007). *Çocuğunuzun Gelişen Cinselliği* (B. Küçükbakkal. Çev).İstanbul: OptimistYayınları (Eserin aslının basım tarihleri 1999,2000).
- Hall, J. E. ve Morris, H. L. (1976). Sexual knowledge and attitudes of institutionalized and noninstitutionalized retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*.
- Haroian, L. (2000). Child Sexual Development. Elecronic Journal Of Human Sexuality. Volume:3, Feb.1 www.ejhs.org/volume3/Haroian/body.htm. (21.03.2018).
- Harvey, P., Forehand, R., Brown, C. ve Holmes, T. (1988). The prevention of sexual abuse: Examination of the effectiveness of a program with kindergarten-age children. *Behavior Therapy*, 19(3), 429-435.
- Haseltine, B. ve Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American journal of mental retardation: AJMR*, 95(2), 188-197.
- Hazzard, A. ve Rupp, G. (1986). A note on the knowledge and attitudes of professional groups toward child abuse. *Journal of Community Psychology*, 14(2), 219-223.

- Hitrec, G. (2011). Teaching children to protect themselves from sexual abuse. *Protecting children from sexual violence*, 165-174.
- Hoşoğlu, R. (2009). Engelli Öğrencilerin İhmal ve İstismar Düzeyleri (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Hüner, Stefanie. 2012. Selbstbestimmung behinderter Frauen im Spannungsfeld von Behinderung, Geschlecht und Gewalterfahrungen. In: Teilhabe 3/2012 Jg. 52, 104-108. Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben In Deutschland e.V.(ISL). 2012.
- Hyde, J.S and DeLamater, J. (1997). *Understanding Human Sexuality. Sixth Edition.* The McGraw-Hill Companies. Inc. p:40-131.
- İldeş, N. (1990). Okul Öncesi Dönemdeki (3-6) Çocukların Anne-Babalarının Cinsellik ve Cinsel Eğitim Konusundaki İnanış ve Uygulamaları ile Çocukların Cinselliğe İlişkin Merakına Karşı Genel Tutum ve Davranış Tepkilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- İsler, A., Tas, F., Beytut, D. ve Conk, Z. (2009). Sexuality in adolescents with intellectual disabilities. *Sexuality and disability*, 27(1), 27-34.
- İşler, A., Beytut, D., Taş, F., and Conk, Z., (2009b). *A Study on Sexuality with the Parents of Adolescents with Intellectual Disability.* Sexuality and Disability. Volume: 27.
- İşmen Gazioğlu A.E., Balcı N., "Çocukların Cinsel İstismarının Önlenmesinde Okul Temelli Aile Eğitim Modeli Önerisi", XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir, Türkiye, 3-5 Ekim 2011, ss.1-1.
- Kalan, Ö. G. (2010). Reklamda Çocuğun Toplumsal Cinsiyet Teorisi Bağlamında Konumlandırılışı:'Kinder'reklam Filmleri Üzerine Bir İnceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 1(38), 75-89.
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47(2), 140-51.
- Karabekiroğlu, K. (2009). Anne-Babalar İçin Ergen Ruh Sağlığı Rehberi. İstanbul: Say Yayınları.

- Karaman Y. (1993). İlkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre çocukların aileleri tarafından istismarı ve ihmali. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Karanfiloski, A. ve Trajkovski, V. (2008). Sexual education for persons with intellectual disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 9(1-2), 55-66.
- Kempton, W. ve Stiggall, L. (1989). Sex education for persons who are mentally handicapped. *Theory into Practice*, 28(3), 203-210.
- Kempton, W. ve Kahn, E. (1991). Sexuality and people with intellectual disabilities: A historical perspective. *Sexuality and disability*, 9(2), 93-111.
- Keser, N., Odabaş, E. ve Elibüyük, S. (2010). Ana-babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3).
- Khemka, I. (2000). Increasing independent decision-making skills of women with mental retardation in simulated interpersonal situations of abuse. *American Journal on Mental Retardation*, 105(5), 387-401.
- Khemka, I., Hickson, L. ve Reynolds, G. (2005). Evaluation of a decision-making curriculum designed to empower women with mental retardation to resist abuse. *American Journal on Mental Retardation*, 110(3), 193-204.
- Kim, Y. R. (2010). Personal safety programs for children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 312-319.
- Kır, E. (2013). Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz ve İstismara Karşı Önleyici Eğitim Çalışmaları. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1), 785-800.
- Kircaali-Iftar, G. ve Tekin, E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri [Single subject research methods]. *Ankara: Turk Psikologlar Derneği*.
- Koç, G. (2006). Edimsel koşullanma (9.Ünite). A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme*. 1667-205. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri.

- Koçtürk, N. ve Bilge, F. (2017). Social Support of Adolescent Survivors of Child Sexual Abuse and Sexual Revictimization in Turkey. *Journal of child sexual abuse*, 1-15.
- Konur, H. (2006). Dört-Altı Yaşları Arasında Çocuğu Olan Anne-Babalara Verilen “Cinsel Eğitim Programı”nın Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Krebill, J. ve Taylor, J. (1988). *A Teaching Guide to Preventing Adolescent Sexual Abuse*. Network Publications, 1700 Mission St., Suite 203, PO Box 1830, Santa Cruz, CA 95061-1830.
- Kurtoğlu, S., Tekinarslan, E. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiği. *Ozel Egitim Dergisi*, 18(2), 185.
- Kutlu, M. (2016). Otizmlili Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kutlu, Ö. ve Çok, F. (2002). Cinsel Eğitim Programına Dayalı Cinsel Bilgi Testinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123).
- Küçük, S. (2012). Hafif Zihinsel Engelli Çocuklar ve Ebeveynlerinde Cinsel İstismardan Korunma Konusunda Farkındalık Yaratma (Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Lockhart, K., Guerin, S., Shanahan, S. ve Coyle, K. (2010). Expanding the test of counterfeit deviance: Are sexual knowledge, experience and needs a factor in the sexualised challenging behaviour of adults with intellectual disability?. *Research in developmental disabilities*, 31(1), 117-130.
- S, V. A. ve Miltenberger, R. G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *American journal of mental retardation: AJMR*, 101(5), 459-472.
- Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T., ve Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of applied behavior analysis*, 31(1), 91-101.

- MacIntyre, D. ve Carr, A. (2000). Prevention of child sexual abuse: Implications of programme evaluation research. *Child Abuse Review*, 9(3), 183-199.
- Madak, P. R. ve Berg, D. H. (1992). The Prevention of Sexual Abuse: An Evaluation of " Talking About Touching". *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 26(1).
- Mandan Sürücü, S. (2009).11–17 Yas Orta Düzeyde Zihin Engelli Kız Ergenlerin Temel Cinsel Bilgi Ve Cinsel İstismarı Algılamalarının Belirlenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mandan Sürücü, S. ve Akçin, N. (2010). Zihin Engelli Kız Ergenlerin Temel Cinsel Bilgi ve Cinsel İstismarı Algılamalarının Belirlenmesi. 20. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Öğretmen Yetiştirme*, 21-23.
- Mattke, U. (2012). Sexuelle Gewalt in (heil-)pädagogischen Beziehungen. Analysen, Forschungsergebnisse. In: Prævention. Teilhabe 3/2012 Jg. 52, 109-115.
- May, D. C. ve Kundert, D. K. (1996). Are special educators prepared to meet the sex education needs of their students? A progress report. *The Journal of Special Education*, 29(4), 433-441.
- McEachern, A. G. (2012). Sexual abuse of individuals with disabilities: Prevention strategies for clinical practice. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 386-398.
- Mazzucchelli, T. G. (2001). Feel safe: A pilot study of a protective behaviours programme for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(2), 115-126.
- Märzhäuser, C. (2010). Cape Verdean Creole in Lisbon–Young generations' perspective. Trans-Internet. *Journal for Cultural Studies*, 17, 1-3.
- McDermott, S., Martin, M., Weinrich, M., ve Kelly, M. (1999). Program evaluation of a sex education curriculum for women with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 20(2), 93-106.
- Measor, L., Miller, K. ve Tiffin, C. (2012). *Young people's views on sex education: education, attitudes and behaviour*. Routledge.

- Mermer, G. (1993). *Zihin Engelli Ergenlerin Cinsel Egitim Gereksinimleri Hakkında Anne, Baba ve Egitimci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Metinyurt, H. A. I. ve Sarı, H. Y. (2016). Sağlık Çalışanlarının Çocuk İhmali ve İstismarını Tanıma Düzeyleri. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(1).
- Mısır, M., Turgutoğlu, B. D. ve Uysal, A. (2007). İzev’de Tacizden Korunma Yollarının Öğretimi Uygulamaları. 17. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, 15-17.
- Miltenberger, R. G. ve Thiesse- Duffy, E. (1988). Evaluation of home- based programs for teaching personal safety skills to children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(1), 81-87.
- Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S. ve Lumley, V. A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 385-388.
- Miltenberger, R. G. ve Hanratty, L. (2013). Teaching sexual abuse prevention skills to children. In *Handbook of Child and Adolescent Sexuality* (pp. 419-447).
- Muccigrosso, L. (1991). Sexual abuse prevention strategies and programs for persons with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 9(3), 261-271.
- Murphy, W. D., Coleman, E., Hoon, E. ve Scott, C. (1980). Sexual dysfunction and treatment in alcoholic women. *Sexuality and Disability*, 3(4), 240-255.
- Neulist, L. M. (2015). Sexualerziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung.
- Ortland, B. (2008). *Behinderung und Sexualität: Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik*. W. Kohlhammer Verlag.
- Oner, U. ve Sucuoglu, B. (1994). Abuse of mentally handicapped children. *The Journal of Psychiatry Psychology Psychopharmacology (3P)*, 2(4), 316-328.
- Özbay, N. (2010). Çocuğa yönelik cinsel saldırıda bulunanların sosyo-demografik ve kişilik özellikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özcebe, H. (2002). Birinci basamakta adölesan sorunlarına yaklaşım. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 11(10), 374-377.

- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasiroğlu, S. (2012). Kisiilik Gelisimi/Personality Development. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, 4(4), 566.
- Özgöl, D. (2015). Öğrencilerin cinsel istismara uğrama durumunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin tutum ve davranışları. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özgüven, İ.E. (1997). *Cinsellik ve Cinsel Yasam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, B. (2013). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Cinsel Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Öztürk, B., ve Siyez, D. M. (2015). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 30-55.
- Özyürek, A. ve Şahin, F. T. (2017). Anne-baba olmak ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları. *Pegem Atıf İndeksi*, 41-57.
- Penny, R. E. C. ve Chataway, J. E. (1982). Sex education for mentally retarded persons. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 8(4), 204-212.
- Poche, C., Yoder, P. ve Miltenberger, R. (1988). Teaching self- protection to children using television techniques. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(3), 253-261.
- Polvinale, R. A. ve Lutzker, J. R. (1980). Elimination of assaultive and inappropriate sexual behavior by reinforcement and social-restitution. *Mental Retardation*.
- Poroy, A. (2005). Türkiye’de Cinsellik. 1. Basım. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- Plaute, W., Westling, D. L. ve Cizek, B. (2002). Sexuality education for adults with cognitive disabilities in Austria: Surveys of attitudes and the development of a model program. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(1), 58-68.
- Plummer, C. A. (1986). Preventing sexual abuse. *Day Care and Early Education*, 14(2), 6-13.
- Randolph, M. K. ve Gold, C. A. (1994). Child sexual abuse prevention: Evaluation of a teacher training program. *School Psychology Review*, 23(3), 485-495.
- Reiss, A. L. (1993). Fragile-X syndrome: Diagnosis, treatment and research. *American Journal of Human Genetics*, 52(2), 444.
- Sağır, M. ve Gözler, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmeline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 67-102.
- Sandalcı, F.S. (2004). Aile içinde ve dışında uğradığı cinsel istismar nedeni ile korunma altına alınan ve SHÇEK kuruluşlarında bakılan çocukların sosyo-demografik özellikleri ve korunma süreçleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Sanderson, J. ve Sanderson, J. (2004). *Child-focused sexual abuse prevention programs: How effective are they in preventing child abuse?* (Vol. 5). Brisbane, Australia: Crime and Misconduct Commission.
- Sarıbaş, A. K. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarına Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sayın, U. (2007). Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin 7-15 yaş arası çocuklarının toplumsal cinsiyet rollerine yaklaşım ve görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Schaafsma, D., Stoffelen, J. M., Kok, G. ve Curfs, L. M. (2013). Exploring the development of existing sex education programmes for people with intellectual disabilities: an intervention mapping approach. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(2), 157-166.
- Schmetz, D. (1998). *Sexualerziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung*. Fernuniv..

- Scholes, L., Jones, C., Stieler-Hunt, C., Rolfe, B. ve Pozzebon, K. (2012). The teachers' role in child sexual abuse prevention programs: implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(11), 109.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Shapiro, E. S. ve Sheridan, C. A. (1985). Systematic assessment and training of sex education for a mentally retarded woman. *Applied research in mental retardation*, 6(3), 307-317.
- Shea, V. ve Gordon, B. (1984). *Growing up: A social and sexual education picture book for young people with mental retardation*. Division for Disorders of Development and Learning, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Siyez, D. M. (2007). Fiziksel Gelişim. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Soylu, N., Şentürk Pılan, B., Ayaz, M. ve Sönmez, S. (2012). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(4).
- Stevens, S., Evered, C., O'Brien, R. ve Wallace, E. (1988). Sex education: Who needs it?. *British Journal of Learning Disabilities*, 16(4), 166-170.
- Sungur, M. (2003). Cinsel eğitim. İçinde N. Yetkin ve C. İncesu (Ed.), *Cinsel işlev bozuklukları* (ss:45 -57). İstanbul: Roche.
- Sullivan, G., Wells, K. B. ve Leake, B. (1991). Quality of life of seriously mentally ill persons in Mississippi. *Psychiatric Services*, 42(7), 752-755.
- Sungur, M. Z. (1998). Cinsel eğitim. *Klinik Psikiyatri*, 2, 103-108.
- Süzer, T. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şentürk, E.G. (2006). Ortaöğretim Kurumlarına Devam Eden Öğrenciler İle Bu Kurumda Çalışan Öğretmenler ve Yöneticilerin Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışla Bilgi ve İnanışlarının Belirlenmesi ve Bir Uygulama (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Şimşek, Ş., Fettahoğlu, E. Ç. ve Özatalay, E. (2011). Cinsel istismara uğramış çocuklarda ve ebeveynlerinde travma sonrası stres bozukluğu. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(3).
- Tahran, N. (2004). *Aile Yaşamı Ve Cinsel Sağlık Eğitimi Programının Zihinsel Engelli Kız Çocukların Cinsel Bilgi Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tang, C. S. K. ve Lee, Y. K. S. (1999). Knowledge on sexual abuse and self-protection skills: a study on female chinese adolescents with mild mental retardation1. *Child abuse ve neglect*, 23(3), 269-279.
- Taşçı, A. İ. (2003). Cinsel Eğitim, 3. Baskı, İz Yayıncılık, İstanbul.
- Tekinarslan, İ. Ç., ve Eratay, E. (2013). Investigation Of Parental Behaviour During The Period Of Compliance With Adolescents With Mental Deficiency. *Education Sciences*, 8(3), 363-374.
- Temel, Z. F. ve Aksoy, A. B. (2001). Ergen ve gelişimi. *Ankara: Nobel Yayıncılık*, 22-24.
- Topbaş, S. (2007). Dil ve Kavram Gelişimi. Kök Yayıncılık.
- Topping, K. J. ve Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research*, 79(1), 431-463.
- Topsakal, M. ve Düzkantar, A. (2010). Zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisi öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Torun Yeterge, H. (2015). Zihin engelli öğrencilere resimli kartlar aracılığı ile özbakım ihtiyaçlarını bildirme becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretiminin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuğrul, B. ve Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Tuna, S. (2010). Aile İçi Çocuk İstismarı: Annelerin Bazı Risk Faktörleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Turgut, N. (2010). Devlet İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Meslekî Etik Sorununa Karşı Meslek Örgütlerinin Yaklaşımı (Nitel Bir Çalışma). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Tutty, L. M. (1997). Child sexual abuse prevention programs: evaluating Who Do You Tell. *Child Abuse ve Neglect*, 21(9), 869-881.
- Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2004). Çocuğun Cinsel Eğitimi – Anne, Ben Nasıl Doğdum?. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2. Baskı.
- Uçar, H. (2015). Çocuk Cinsel Eğitimi. 5. Baskı, Duvar Yayınları. İzmir
- Varol, N. (2005). Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması. *Ankara: Kök Yayıncılık.*
- Vuran, S. ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ozel Egitim Dergisi*, 9(1), 55.
- Walsh, K. M., Laskey, L., McInnes, E., Farrell, A., Mathews, B. P. ve Briggs, F. (2011). Locating child protection in preservice teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 1-20.
- Walter, J. (2005). Pubertätsprobleme bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung. *Sexualität und geistige Behinderung*, 6, 160-173.
- Warzak, W. J. ve Page, T. J. (1990). Teaching refusal skills to sexually active adolescents. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 21(2), 133-139.
- Whitehouse, M. A. ve McCabe, M. P. (1997). Sex education programs for people with intellectual disability: How effective are they?. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 229-240.
- Wurtele, S. K. ve Owens, J. S. (1997). Teaching personal safety skills to young children: an investigation of age and gender across five studies. *Child Abuse ve Neglect*, 21(8), 805-814.
- Wurtele, S. K. (1998). School-based child sexual abuse prevention programs. In *Handbook of child abuse research and treatment* (pp. 501-516). Springer, Boston, MA.

- Wurtele, S. K. (2002). School-based child sexual abuse prevention. *Preventing violence in relationships: Interventions across the life span*, 9-25.
- Yavuz, F. (2016). Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Karşılaştıkları Sosyal Dışlanma Sorunsalı Üzerine Bir Araştırma. Muğla: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2007). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. Pegem A Yayıncılık.
- Yıkılmış, A., Terzioğlu, N.K., Kot, M. ve Aktaş, B. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerde Oyun ve Şarkıyı Kullanma Durumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1548-1583.
- Yıldız, F. (1990). Ortaokul öğrencilerinin anne-babalarının cinsellik ve cinsel eğitim konusundaki tutum, davranış ve beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Yurdakul, A. (1999). Engelli ergenler ve cinsel eğitim. *İlkışık Dergisi*, 1, 1-4.
- Yörükoğlu A. (1997). Çocuk Ruh Sağlığı. 21. Basım. Ankara: Özgür Yayınları.

EKLER

Ek-1

Cinsel istismara karşı korunma becerileri öğretim programı: Programın uzun dönemli ve kısa dönemli amaçları ve öğretim süreçleri

1.Vücudumuz ve Özel Bölgeler

1a.Vücut Parçaları

Uygulama 1: Vücudumuzun Parçalarını ve İşlevlerini Öğrenme

I. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar

UDA: Vücudumuzun parçalarını ve işlevlerini öğrenir

- **KDA:** Vücut parçalarının isimlerini sorulduğunda söyler
- Öğretimsel Amaç:** Öğrenci, vücut parçalarının isimleri söyle yönergesi verildiğinde doğru cevabı söyler ve gösterir
- 1.Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'göz' cevabını verir
 2. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'saç' cevabını verir
 3. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'burun' cevabını verir
 4. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'kulak' cevabını verir
 5. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'ağız' cevabını verir
 6. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'ayak parmağı' cevabını verir
 7. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'ayak' cevabını verir
 8. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'bacak' cevabını verir
 9. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'göbek' veya 'karın' cevabını verir
 10. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'el' cevabını verir

11. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'kol' cevabını verir
12. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'parmak' veya 'parmaklar' cevabını verir
13. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'boyun' cevabını verir
14. Öğrenci ' Bu vücudumuzun hangi parçası?' diye resimdeki yer işaret edildiğinde 'sırt' cevabını verir

- **KDA:**Vücut parçalarının işlevlerini sorulduğunda söyler

Öğretimsel Amaç: Öğrenci, vücut parçalarının işlevleri söyle yönergesi verildiğinde doğru cevabı söyler

1. Öğrenciye gözün işlevi sorulduğunda“görmemizi sağlar” cevabını verir
2. Öğrenciye burnun işlevi sorulduğunda “koku almamızı sağlar” cevabını verir
3. Öğrenciye kulağın işlevi sorulduğunda“duymamızı sağlar” cevabını verir
4. Öğrenciye ağzın işlevi sorulduğunda “konuşmamızı/ yemek yiyebilmemizi sağlar” cevabını verir
5. Öğrenciye elin işlevi sorulduğunda “varlıkları tutmamıza yarar” cevabını verir
6. Öğrenciye kolun işlevi sorulduğunda “varlıkları tutmamıza yarar” cevabını verir
7. Öğrenciye ayağın/bacağın işlevi sorulduğunda “Ayakta durmamıza/yürememize yarar” cevabını verir cevabını verir

II. Öğretim Süreci

Çoklu fırsat yönteminin kullanıldığı öğretim süreci, 1. modülün 1. dersini içermektedir. Öğretim sürecinde öncelikle uygulamacı katılımcıya dersin içeriğini açıklamıştır. Katılımcıların bu süreç içerisinde konuları dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Her bir katılımcı ile bire-bir çalışılmıştır.

Katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Günaydın/Merhaba X, evet, seninle vücudumuzun parçalarını ve işlevlerini öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tanıtılmış ve sonrasında uygulamaya başlanmıştır. Süreç süresinde uygulamacı ders içeriğini anlaşılır ve düzgün bir şekilde katılımcıya aktarmıştır. Öğretim sürecinin devamında katılımcının daha aktif olduğu bölüme geçilmiş ve katılımcının kendisine yöneltilen yönergeleri mümkün oldukça bağımsız yapması beklenmiş, bağımsız gerçekleştiremediği yerlerde ise ipucu ve pekiştiriciler uygulamayı gerçekleştirmesi beklenmiştir. Yine bu bölümde de katılımcının dikkatinin

yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Yeniden merhaba X, evet, şimdi ise çalıştıklarımızın üstünden geçeceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tekrardan tanıtıldıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Bağımsız yapması durumunda veri toplama tabolunun bağımsız sütununa (+) işareti konulmuş, bağımsız yapamaması durumunda ise sırasıyla sözel ipucu, işaret ipucu, fiziksel yardım veya model olma ile yapması beklenmiştir. Verilen ipucu türlerinden hangisi ile yönerge gerçekleştirilmiştir sözü edilen sütuna (+) işareti konulmuştur. Katılımcıların verilen yönergeleri 5 saniye içerisinde yapması beklenmiştir ve sonrasında diğer basamağa geçilmiştir. Her öğretim oturumu sona erdikden sonra katılımcıların gösterdiği davranış pekiştirilmiş, veceri tamamlandıktan sonra katılımcıların pekiştireç kutusundan istedikleri bir pekiştireci seçmelerine izin verilmiştir. Öğretim sürecinin son kısmında ise uygulamacı, katılımcının konuyu ne kadar öğrendiğini ölçmek amacıyla değerlendirme uygulamıştır. Değerlendirme sürecinde ise toplu yoklama verisi toplanma sırasında kullanılan tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıya yeni ancak ilk iki bölümde kullanılan araç-gereçlerle benzerlik gösteren araç-gereçler tanıtılmış ve uygulama geçilmiştir. Katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmek için ipucu sunulmuş ve katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde oturuma başlanmış ve sonrasında beceri yönergesi sunulmuştur ve katılımcının becerileri her yönerge sonrası gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Katılımcının verilen yönergelere doğru tepki vermesi durumunda veri toplama tablosuna (+) işareti konulmuş ve diğer basamağa geçilmiştir. Katılımcının yönerge verilen basamağa yanlış tepki vermesi durumunda ise veri toplama tablosuna (-) işareti koyulmuştur ve bir sonrası yönergeye geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında hiçbir ipucu veya pekiştireç kullanılmamıştır. Tüm 7 ders içeriğinde öğretim süreçleri aynı doğrultuda uygulanmış ve öğretim süreci boyunca aynı araç gereçler kullanılmıştır;

Öğretim Sürecinin İşleyişi

Uygulamacı, öğrenciye “Günaydın/Merhaba X, evet, seninle vücudumuzun parçalarını ve işlevlerini öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı çıplak/mayolu halini gösteren resim/resimli kartları koyar. Uygulamacı öğrenciye “İlk olarak vücudumuzda bulunan parçaların isimlerini öğreneceğiz” der ve tek tek vücut parçalarını gösterir ve isimlerini söyler. Uygulamacı vücut parçalarına kendi vücut parçalarından da örnek vererek kavramları pekiştirir. Ardından öğrenciye “Şimdi ise öğrendiğimiz vücut parçalarının işlevlerini öğreneceğiz” der ve vücut parçalarının tek tek isimlerini yeniden söyleyip, işlevlerini söyler ve pekiştirmek için mümkün olan vücut

parçalarının işlevlerine model olur. Öğrenciye kendisini iyi bir şekilde dinlediği için teşekkür eder ve bir sonraki işleme geçer.

Uygulamacının ders anlatımından sonra öğrencinin daha aktif rol oynadığı kısma geçilir. İki aşamadan oluşan bölümün ilk aşamasında vücut parçalarının isimlerini ikinci aşamasında ise vücut parçalarının işlevleri çalışılmıştır. Çoklu fırsat yöntemi kullanılarak öğrencilerden yönergelere uygun cevap vermeleri beklenmiştir. Süreç içerisinde ‘aferin, ‘bravo’ ve ‘çok güzel’ gibi sosyal pekiştireçler kullanılmıştır. Öğretim esnasında sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma kullanılmıştır. Öğrencilerin verilen yönergeyi bağımsız yapamaması durumunda, öğretime sözel ipucu yardımıyla başlanacak, daha sonra işaret ipucu ve kısmi fiziksel yardım ve model ipucu kullanılmıştır. Uygulama esnasında doğru tepki verilmesini kesinleştirmek amacıyla, öğrencilere ihtiyaç doğrultusunda sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım veya model olma gibi kontrol edici ipuçları sunulmuştur. Kaynak odada gerçekleştirilen uygulama evresinde araç- gereç olarak üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı, çıplak ve mayolu halini gösteren resimler ve resimli kartlar olan materyaller kullanılmıştır.

1.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Evet X, bu aşamada seninle vücumuzun parçalarına yeniden göz atacağız. Bakalım ne kadarını öğrenmişiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı çıplak/mayolu halini gösteren poster resimleri/resimli kartları koyar. Uygulamacı ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Birinci aşama sonrası, uygulamanın ikinci aşamasına verilir.

2.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “şimdi ise seninle öğrendiğimiz vücut parçalarını işlevlerini yeniden göz atacağız. Bakalım ne kadarını öğrenmişiz. Uygulamaya başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve öğrencinin uygulama aşamasına dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı çıplak/mayolu halini gösteren resimleri/resimli kartları koyar. Beceri analizinde bulunan ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Uygulamacı,öğrenciye çalışmaya katıldığı için,kendisini dikkatle dinlediği için, söylediklerini yaptığı için teşekkür eder ve öğrenciye bir pekiştireç verir.

Değerlendirme –Ders 1: Vücudumuzun parçalarını ve işlevlerini öğrenme

Vücudumuzun parçalarını tanıma beceri analizinden yararlanılarak ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanır. Beceri analizi basamakları ölçü aracının bildirimler bölümünü oluşturur. Öğrencilerin ölçütü karşılaması benimsenir. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinden önce ortam düzenlenir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılacak materyaller ortamda hazır bulundurulur. Değerlendirme sürecinde öğretim sürecinden farklı materyaller kullanılır. Uygulamacı, öğrencinin karşında durur. Ölçüt bağımlı ölçü aracı masada uygulamacının önünde durur. Öğrenciye beceri yönergesi "Vücudumuzun parçalarının hangisinin ismi sorulursa yerini göster/ismini söyle " verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Sonrasında ikinci beceri yönergesine geçilir. Uygulamacı öğrenciye "Vücudumuzun

parçalarının hangisinin işlevi sorulursa söyle " yönergesi verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Değerlendirme esnasında uygulamacı tarafından hiçbir ipucu veya pekiştireç verilmeden öğrenciden yönergeleri yerine getirmesi istenir.

1.Vücudumuz ve Özel Bölgeler

1b.Özel Bölgeler

Uygulama 2: Vücuttaki Özel Bölgeleri Ve İsimlerini Ve İşlevlerini Öğrenme

I. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar

UDA: Vücuttaki özel bölgeleri ve isimlerini ve işlevlerini öğrenir.

- **KDA:** Vücuttaki özel bölgeleri gösterir

Öğretimsel Amaç: Öğrenci, vücuttaki özel bölgelerin yerleri sorulduğunda doğru cevabı gösterir

1. Öğrenciye resmin üstünde “hangisi ağız?” diye sorulduğunda, ağzın olduğu yeri eli/parmağı ile gösterir.
2. Öğrenciye resmin üstünde “hangisi göğüs?” diye sorulduğunda, göğsün olduğu yeri eli/parmağı ile gösterir.
3. Öğrenciye resmin üstünde “hangisi popo?” diye sorulduğunda, poponun olduğu yeri eli/parmağı ile gösterir.
4. Öğrenciye resmin üstünde “hangisi cinsel organ?” diye sorulduğunda, cinsel organın olduğu yeri eli/parmağı ile gösterir.

- **KDA:** Özel bölgelerin isimlerini söyler

Öğretimsel Amaç: Öğrenci, vücuttaki özel bölgelerin isimleri sorulduğunda doğru cevabı söyler

1. Öğrenciye resmin üstünde “bu bölgenin adını söyle” diye işaret edilip yönerge verildiğinde “Ağız” diye cevap verir

2. Öğrenciye resmin üstünde “bu bölgenin adını söyle” diye işaret edilip yönerge verildiğinde “Göğüs” diye cevap verir
3. Öğrenciye resmin üstünde “bu bölgenin adını söyle” diye işaret edilip yönerge verildiğinde “Popo” diye cevap verir
4. Öğrenciye resmin üstünde “bu bölgenin adını söyle” diye işaret edilip yönerge verildiğinde “Cinsel organ” diye cevap verir

- **KDA:** Özel vücut parçalarının işlevlerini sorulduğunda söyler

Öğretimsel Amaç: Öğrenci, vücuttaki özel bölgelerin işlevleri sorulduğunda doğru cevabı söyler

1. Öğrenciye “ağzın işlevini söyle” yönergesi verildiğinde “Yemek yemek/öpüşmek için kullanılır” cevabını verir
2. Öğrenciye “cinsel organın işlevini söyle” yönergesi verildiğinde “Ürem/ tuvalete gitmek için kullanılır” cevabını verir

II. Öğretim Süreci

Çoklu fırsat yönteminin kullanıldığı öğretim süreci, 1. modülün 2. dersini içermektedir. Öğretim sürecinde öncelikle uygulamacı katılımcıya dersin içeriğini açıklamıştır. Katılımcıların bu süreç içerisinde konuları dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Her bir katılımcı ile bire-bir çalışılmıştır.

Katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Günaydın/Merhaba X, evet, seninle özel vücut parçalarını ve işlevlerini öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tanıtılmış ve sonrasında uygulamaya başlanmıştır. Süreç süresinde uygulamacı ders içeriğini anlaşılır ve düzgün bir şekilde katılımcıya aktarmıştır. Öğretim sürecinin devamında katılımcının daha aktif olduğu bölüme geçilmiş ve katılımcının kendisine yöneltilen yönergeleri mümkün oldukça bağımsız yapması beklenmiş, bağımsız gerçekleştiremediği yerlerde ise ipucu ve pekiştireçler uygulamayı gerçekleştirmesi beklenmiştir. Yine bu bölümde de katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Yeniden merhaba X, evet, şimdi ise çalıştıklarımızın üstünden geçeceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tekrardan tanıtıldıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Bağımsız yapması durumunda veri toplama tabolunun bağımsız sütununa (+) işareti konulmuş, bağımsız yapamaması durumunda ise sırasıyla sözel ipucu, işaret ipucu, fiziksel yardım veya model olma ile yapması beklenmiştir. Verilen ipucu türlerinden hangisi ile yönerge gerçekleştirilmiştir sözü edilen sütuna (+) işareti konulmuştur. Katılımcıların verilen

yönergeleri 5 saniye içerisinde yapması beklenmiştir ve sonrasında diğer basamağa geçilmiştir. Her öğretim oturumu sona erdikden sonra katılımcıların gösterdiği davranış pekiştirilmiş, veceri tamamlandıktan sonra katılımcıların pekiştireç kutusundan istedikleri bir pekiştireçi seçmelerine izin verilmiştir. Öğretim sürecinin son kısmında ise uygulamacı, katılımcının konuyu ne kadar öğrendiğini ölçmek amacıyla değerlendirme uygulamıştır. Değerlendirme sürecinde ise toplu yoklama verisi toplanma sırasında kullanılan tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıya yeni ancak ilk iki bölümde kullanılan araç-gereçlerle benzerlik gösteren araç-gereçler tanıtılmış ve uygulama geçilmiştir. Katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmek için ipucu sunulmuş ve katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde oturuma başlanmış ve sonrasında beceri yönergesi sunulmuştur ve katılımcının becerileri her yönerge sonrası gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Katılımcının verilen yönergelere doğru tepki vermesi durumunda veri toplama tablosuna (+) işareti konulmuş ve diğer basamağa geçilmiştir. Katılımcının yönerge verilen basamağa yanlış tepki vermesi durumunda ise veri toplama tablosuna (-) işareti koyulmuştur ve bir sonrası yönergeye geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında hiçbir ipucu veya pekiştireç kullanılmamıştır. Tüm 7 ders içeriğinde öğretim süreçleri aynı doğrultuda uygulanmış ve öğretim süreci boyunca aynı araç gereçler kullanılmıştır;

Öğretim Sürecinin İşleyişi

Uygulamacı, öğrenciye “Günaydın/Merhaba X, evet, seninle vücudumuzun özel bölgelerinin yerleri, isimleri ve işlevlerini yeniden çalışacağız. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı çıplak/mayolu halini gösteren poster resimleri/resimli kartları koyar. Uygulamacı öğrenciye “İlk olarak vücudumuzda bulunan özel bölgelerin isimlerini ve yerlerini öğreneceğiz” der ve tek tek vücut parçalarını gösterir ve de isimlerini söyler. Uygulamacı özel bölgelere kendi vücut üzerinden örnek vererek kavramları pekiştirir. Ardından öğrenciye “Şimdi ise öğrendiğimiz özel bölgelerin işlevlerini öğreneceğiz” der ve vücut parçalarının tek tek isimlerini yeniden söyleyip, işlevlerini söyler ve pekiştirmek için mümkün olan bölgelerin işlevlerine model olur. Öğrenciye kendisini iyi bir şekilde dinlediği için teşekkür eder ve bir sonraki işleme geçer.

Uygulamacının ders anlatımından sonra öğrencinin daha aktif rol oynadığı kısma geçilir. Öğrenci bu bölümde öğretim süresince daha aktif rol oynar. Üç aşamadan oluşan öğretim sürecinde ilk olarak vücuttaki özel bölgelerin gösterme, sonrasında özel bölgelerin isimlerini söyleme, son olarak ise özel vücut parçalarının işlevleri çalışılmıştır. Çoklu fırsat yöntemi kullanılan süreçte öğrencilerin yönergelere uygun cevap vermeleri beklenmiştir. Süreç içerisinde ‘aferrin, ‘bravo’ ve ‘çok güzel’ gibi sosyal pekiştireçler kullanılmıştır. Öğretim

esnasında sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma kullanılmıştır. Öğrencilerin verilen yönergeyi bağımsız yapamaması durumunda, öğretime sözel ipucu yardımıyla başlanacak, daha sonra işaret ipucu ve kısmi fiziksel yardım ve model ipucu kullanılmıştır. Uygulama esnasında doğru tepki verilmesini kesinleştirmek amacıyla, öğrencilere ihtiyaç doğrultusunda sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım veya model olma gibi kontrol edici ipuçları sunulmuştur. Kaynak odada gerçekleştirilen uygulama evresinde araç- gereç olarak üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı, çıplak ve mayolu halini gösteren resimler ve resimli kartlar olan materyaller kullanılmıştır.

1.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Yeniden Merhaba X, şimdi ise seninle vücumuzdaki özel bölgeleri yerlerini çalışacağız. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra Uygulamacı öğrencinin önüne üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı çıplak/mayolu halini gösteren poster resimleri/resimli kartları koyar. Uygulamacı ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Birinci aşama sonrası, uygulamanın ikinci aşamasına verilir.

2.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “şimdi ise seninle vücudumuzdaki özel bölgelerin isimlerini çalışacağız. Uygulamaya başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı çıplak/mayolu halini gösteren poster resimleri/resimli kartları koyar. Beceri analizinde bulunan ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Uygulamanın ikinci aşaması sonrası, üçüncü aşamasına geçilir.

3.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Evet, son olarak ise şimdi ise seninle öğrendiğimiz özel vücut parçalarının işlevlerini yeniden çalışacağız. Uygulamaya başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra Uygulamacı öğrencinin önüne üstünde kız ve erkek çocukların önlü arkalı çıplak/mayolu halini gösteren poster resimleri/resimli kartları koyar. Beceri analizinde bulunan ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Uygulamacı,öğrenciye çalışmaya katıldığı için,kendisini dikkatle dinlediği için, söylediklerini yaptığı için teşekkür eder ve öğrenciye bir pekiştireç verir.

Değerlendirme – Ders 2. Vücudumuzun özel bölgelerinin isimlerini ve işlevlerini öğrenme

Vücudumuzun özel bölgeleriniin isimlerini ve işlevlerini öğrenme beceri analizinden yararlanılarak ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanır. Beceri analizi basamakları ölçü aracının bildirimler bölümünü oluşturur. Öğrencilerin ölçütü karşılaması beklenir. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinden önce ortam düzenlenir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılacak materyaller ortamda hazır bulundurulur. Değerlendirme sürecinde öğretim sürecinden farklı materyaller kullanılır. Uygulamacı, öğrencinin karşında durur. Ölçüt bağımlı ölçü aracı masada uygulamacının önünde durur. Öğrenciye beceri yönergesi "Vücudumuzun özel bölgelerinin yerini göster/ söyle " verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Sonrasında ikinci beceri yönergesine geçilir. Uygulamacı öğrenciye "Vücudumuzun özel parçalarının isimlerini söyle " yönergesi verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Son olarak ise üçüncü beceri yönergesine geçilir. Uygulamacı öğrenciye "Vücudumuzun özel parçalarının hangisinin işlevi sorulursa söyle " yönergesi verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Değerlendirme esnasında uygulamacı tarafından hiçbir ipucu veya pekiştireç verilmeden öğrenciden yönergeleri yerine getirmesi istenir.

2.Vücudumuz ve Vücut Sınırları

2a. Duygular

Uygulama 3: Hisleri Öğrenme ve İfade Etme

I. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar:

UDA: Çeşitli hisleri tanır, yaşadığı olayları anlatırken duygu ifadelerini kullanır

- **KDA:** Mutlu, üzgün, korkmuş, öfkeli, endişeli ve heyecanlı gibi hislerin yüz ifadelerini görünce tanır ve gösterir

Öğretimsel Amaç: Öğrenci, mutlu, üzgün, korkmuş, öfkeli, endişeli ve heyecanlı gibi hislerin yüz ifadelerini göster yönergesi verildiğinde doğru söyler ve gösterir

1. Öğrenciye posterdeki çocuklardan hangisinin mutlu olduğu sorulduğunda, posterde mutlu bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir
2. Öğrenciye posterdeki çocuklardan hangisinin üzgün olduğu sorulduğunda, posterde üzgün bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir
3. Öğrenciye posterdeki çocuklardan hangisinin korkmuş olduğu sorulduğunda, posterde korkmuş bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir
4. Öğrenciye posterdeki çocuklardan hangisinin öfkeli olduğu sorulduğunda, posterde öfkeli bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir
5. Öğrenciye posterdeki çocuklardan hangisinin endişeli olduğu sorulduğunda, posterde endişeli bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir
6. Öğrenciye posterdeki çocuklardan hangisinin heyecanlı olduğu sorulduğunda, posterde heyecanlı bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir

- **KDA:** Özel bölgelerimize dokunurlarsa yaşayabileceği duyguları ifade eder

Öğretimsel Amaç: Öğrenci, özel bölgelerine dokunulması durumunda yaşayabileceği duyguları doğru söyler

1. Öğrenciye “Biri popona dokunsa ne hissederdin?” sorusu sorulduğunda Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır
2. Öğrenciye “Biri göğsüne dokunsa ne hissederdin?” sorusu sorulduğunda Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır
3. Öğrenciye “Biri cinsel organına dokunsa ne hissederdin?” sorusu sorulduğunda Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır
4. Öğrenciye “Biri dudağına dokunsa ne hissederdin?” sorusu sorulduğunda Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır

II. Öğretim Süreci

Çoklu fırsat yönteminin kullanıldığı öğretim süreci, 2. modülün 1. dersini içermektedir. Öğretim sürecinde öncelikle uygulamacı katılımcıya dersin içeriğini açıklamıştır. Katılımcıların bu süreç içerisinde konuları dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Her bir katılımcı ile bire-bir çalışılmıştır.

Katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Günaydın/Merhaba X, evet, seninle çeşitli hisleri tanıyıp, onları nasıl kullanacağımızı öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tanıtılmış ve sonrasında uygulamaya başlanmıştır. Süreç süresinde uygulamacı ders içeriğini anlaşılır ve düzgün bir şekilde katılımcıya aktarmıştır. Öğretim sürecinin devamında katılımcının daha aktif olduğu bölüme geçilmiş ve katılımcının kendisine yöneltilen yönergeleri mümkün oldukça bağımsız yapması beklenmiş, bağımsız gerçekleştiremediği yerlerde ise ipucu ve pekiştireçler uygulamayı gerçekleştirmesi beklenmiştir. Yine bu bölümde de katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Yeniden merhaba X, evet, şimdi ise çalıştıklarımızın üstünden geçeceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tekrardan tanıtıldıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Bağımsız yapması durumunda veri toplama tabolunun bağımsız sütununa (+) işareti konulmuş, bağımsız yapamaması durumunda ise sırasıyla sözel ipucu, işaret ipucu, fiziksel yardım veya model olma ile yapması beklenmiştir. Verilen ipucu türlerinden hangisi ile yönerge gerçekleştirilmiştir sözü edilen sütuna (+) işareti konulmuştur. Katılımcıların verilen yönergeleri 5 saniye içerisinde yapması beklenmiştir ve sonrasında diğer basamağa geçilmiştir. Her öğretim oturumu sona erdikden sonra katılımcıların gösterdiği davranış pekiştirilmiş, veceri tamamlandıktan sonra katılımcıların pekiştireç kutusundan istedikleri bir pekiştireci seçmelerine izin verilmiştir. Öğretim sürecinin son kısmında ise uygulamacı, katılımcının konuyu ne kadar öğrendiğini ölçmek amacıyla değerlendirme uygulamıştır. Değerlendirme sürecinde ise toplu yoklama verisi toplanma sırasında kullanılan tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıya yeni ancak ilk iki bölümde kullanılan araç-gereçlerle benzerlik gösteren araç-gereçler tanıtılmış ve uygulama geçilmiştir. Katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmek için ipucu sunulmuş ve katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde oturuma başlanmış ve sonrasında beceri yönergesi sunulmuştur ve katılımcının becerileri her yönerge sonrası gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Katılımcının verilen yönergelere doğru tepki vermesi durumunda veri toplama tablosuna (+) işareti konulmuş ve diğer basamağa geçilmiştir. Katılımcının yönerge verilen basamağa yanlış tepki vermesi durumunda ise veri toplama tablosuna (-) işareti koyulmuştur ve bir sonrası yönergeye geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında hiçbir ipucu veya pekiştireç kullanılmamıştır. Tüm 7 ders içeriğinde öğretim

süreçleri aynı doğrultuda uygulanmış ve öğretim süreci boyunca aynı araç gereçler kullanılmıştır;

Öğretim Sürecinin İşlevişi

Uygulamacı, öğrenciye “Günaydın/Merhaba X, evet, seninle yaşayabileceğin duyguları tanıma ve göstermeyi, duyguları yaşadığın veya yaşayabileceğin olayları anlatırken kavram olarak kullanmayı ve son olarak kendi vücuduna/özel bölgelerine dokunurlarsa yaşayacağı duyguları söylemeyi öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne duygular posterini koyar ve duyguları parmağı ile teker teker gösterip ifadelerin anlamlarını söyler. Uygulamacı duyguları örnek vererek kavramları pekiştirir. Ardından öğrenciye “Şimdi ise duyguları yaşadığın veya yaşayabileceğin olayları anlatırken kavram olarak kullanmayı öğreneceğiz der” der ve resimlerdeki hikayeleri anlatıp, resimlerin üstündeki bireylerin normal şartlarda nasıl hissetmesi gerektiğini söyler. “Son olarak ise seninle şimdi vücudumuza/özel bölgelerimize dokunurlarsa yaşayacağımız duyguları söylemeyi öğreneceğiz” der ve uygulamacının kendisine yaptığı hareketleri öğrencinin de kendisine yapmasını ister ve yapılan hareketleri kendilerine model olarak işlevlerini öğretir. Öğrenciye kendisini iyi bir şekilde dinlediği için teşekkür eder ve bir sonraki işleme geçer.

Uygulamacının ders anlatımından sonra öğrencinin daha aktif rol oynadığı kısma geçilir. Öğrenci bu bölümde öğretim süresince daha aktif rol oynar. Üç aşamada gerçekleştirilen öğretimde ilk olarak öğrencinin yaşayabileceği duyguları tanıması ve göstermesi, sonrasında duyguları yaşadığı veya yaşayabileceği olayları anlatırken kavram olarak kullanması ve son olarak ise vücuduna/özel bölgelerine dokunurlarsa yaşayacağı duygular konusu çalışılmıştır. Çoklu fırsat yöntemi kullanılan uygulama evresinde öğrencilerden yönergelerle uygun cevap vermeleri beklenmiştir. Süreç içerisinde ‘aferrin, ‘bravo’ ve ‘çok güzel’ gibi sosyal pekiştiriciler kullanılmıştır. Öğretim esnasında sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma kullanılmıştır. Öğrencilerin verilen yönergeyi bağımsız yapamaması durumunda, öğretime sözel ipucu yardımıyla başlanacak, daha sonra işaret ipucu ve kısmi fiziksel yardım ve model ipucu kullanılmıştır. Uygulama esnasında doğru tepki verilmesini kesinleştirmek amacıyla, öğrencilere ihtiyaç doğrultusunda sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım veya model olma gibi kontrol edici ipuçları sunulmuştur. Kaynak odada gerçekleştirilen uygulama evresinde araç- gereç olarak duygular posterleri ve duygular listesi kullanılmıştır.

1.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Günaydın/Merhaba X, evet, bugün seninle hislerimizi çalışacağız. İlk olarak ise yaşayabileceğimiz duyguları çalışacağız ve onları önümüzde duran posterde göstereceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra Uygulamacı öğrencinin önüne üstünde çeşitli yüz ifadeleri bulunan ve farklı hislerin bulunduğu posterini koyar. Uygulamacı tarafından ana yönerge verildikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Birinci aşama sonrası, uygulamanın ikinci aşamasına verilir.

2.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “şimdi ise seninle öğrendiğimiz hisleri yeniden farklı alanda çalışacağız. Eğer vücuduna veya özel bölgelerine biri dokunursa yaşayabileceğin duygulardan bahsedeceğiz Uygulamaya başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra Uygulamacı öğrencinin önüne üstünde çeşitli yüz ifadeleri bulunan ve farklı hislerin bulunduğu posterini koyar ve kendi için de duygular listesini işaretlemek için önünde tutar. Beceri analizinde bulunan ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder.

Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Uygulamacı,öğrenciye çalışmaya katıldığı için,kendisini dikkatle dinlediği için, söylediklerini yaptığı için teşekkür eder ve öğrenciye bir pekiştireç verir.

Değerlendirme –Ders 3: Hisleri öğrenir

Hislerimizi öğrenme ve tanıma beceri analizinden yararlanılarak ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanır. Beceri analizi basamakları ölçü aracının bildirimler bölümünü oluşturur. Öğrencilerin ölçütü karşılaması benimsenir. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinden önce ortam düzenlenir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılacak materyaller ortamda hazır bulundurulur. Değerlendirme sürecinde öğretim sürecinden farklı materyaller kullanılır. Uygulamacı, öğrencinin karşında durur. Ölçüt bağımlı ölçü aracı masada uygulamacının önünde durur. Öğrenciye beceri yönergesi "Sana hangi hissi sorarsam, posterde o ifadeyi göster" verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Sonrasında ikinci beceri yönergesine geçilir. Uygulamacı öğrenciye " öğrendiğimiz hisleri yaşadığın veya yaşayabileceğin olayları anlatırken kullan" yönergesi verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Son olarak ise üçüncü beceri yönergesine geçilir. Uygulamacı öğrenciye "vücuduna veya özel bölgelerine dokunulursa yaşayabileceğin duyguları öğrendiğin his kavramlarını kullanarak açıkla" yönergesi verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı

yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Değerlendirme esnasında uygulamacı tarafından hiçbir ipucu veya pekiştireç verilmeden öğrenciden yönergeleri yerine getirmesi istenir

2.Vücudumuz ve Vücut Sınırları

2b. Kişisel Alan ve ‘Hayır’ demek

Uygulama 4: Kişisel Alan Ve ‘Hayır’ Demek

I. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar

UDA: Kişisel alanını ve herhangi bir temas şekline yönelik ‘hayır’ demeyi öğrenir

- **KDA:** Kişisel alan sınırlarını giren bir bireye ‘hayır’ demeyi öğrenir

Öğretimsel Amaç: Öğrenci, kişisel alan sınırlarına giren bir bireye ‘hayır’ demeyi doğru öğrenir

1. Öğrenciye, “Bu resimde erkek çocuk kız çocuğun saçını çekiyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” sorusu sorulduğunda, resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler
2. Öğrenciye “Bu resimde kadın erkek çocuğu öpmeye çalışıyor, ama erkek çocuk bunu istemiyor. Sence kadın burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” sorusu sorulduğunda, resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler
3. Öğrenciye, “Bu resimde kız çocuk erkek çocuğun saçını çekiyor ve erkek çocuk bundan rahatsız gibi duruyor. Sence kız çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” sorusu sorulduğunda, resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler
4. Öğrenciye, “Bu resimde erkek çocuk kız çocuğu zorla öpmeye çalışıyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” sorusu sorulduğunda, resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler
5. Öğrenciye, “Bu resimde erkek çocuk kız çocuk ders yaparken saçını çekiyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” sorusu sorulduğunda, resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler

- **KDA:** Bireyin kişisel alanına izin/kabul etmedikçe girilemeyeceğini kavrar

Öğretimsel Amaç: Öğrenci, kendisinin kişisel alanına izin/kabul etmedikçe girilemeyeceğini doğru kavrar

1. Öğrenciye “Seni biri zorla öpmek isterse ve sen bunu istemezsen, seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” yönergesi verildiğinde “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir
2. Öğrenciye “Sana biri zorla sarılmaya kalkarsa ve sen bunu istemezsen seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” yönergesi verildiğinde “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir
3. Öğrenciye “Özel bölgelerini sen yıkamak istiyorsan ve biri ısrarla özel bölgelerini yıkamak isterse seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” yönergesi verildiğinde “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir
4. Öğrenciye “Özellikle senden büyük biri seninle senin istemediğin oyunlar oynamak isterse ve sen istemezsen seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” yönergesi verildiğinde “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir
5. Öğrenciye “Eğer biri senin elini tutmak, sarılmak istiyorsa ve sen bunu istemiyorsan seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” yönergesi verildiğinde “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir
6. Öğrenciye “Eğer biri seni rahatsız eden ve güvensiz hissettiren bir şekilde sana dokunursa veya dokunmaya kalkarsa seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” yönergesi verildiğinde “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

II. Öğretim Süreci

Çoklu fırsat yönteminin kullanıldığı öğretim süreci, 2. modülün 2. dersini içermektedir. Öğretim sürecinde öncelikle uygulamacı katılımcıya dersin içeriğini açıklamıştır. Katılımcıların bu süreç içerisinde konuları dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Her bir katılımcı ile bire-bir çalışılmıştır.

Katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Günaydın/Merhaba X, evet, seninle kişisel alan sınırlarını ve ‘hayır’ demeyi öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tanıtılmış ve sonrasında uygulamaya başlanmıştır. Süreç süresinde uygulamacı ders içeriğini anlaşılır ve düzgün bir şekilde katılımcıya aktarmıştır. Öğretim sürecinin devamında katılımcının daha aktif olduğu bölüme geçilmiş ve katılımcının kendisine yöneltilen yönergeleri mümkün oldukça bağımsız yapması beklenmiş, bağımsız gerçekleştiremediği yerlerde ise ipucu ve pekiştiriciler uygulamayı gerçekleştirmesi beklenmiştir. Yine bu bölümde de katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Yeniden merhaba X, evet,

şimdi ise çalışıklarımızın üstünden geçeceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tekrardan tanıtıldıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Bağımsız yapması durumunda veri toplama tabolunun bağımsız sütununa (+) işareti konulmuş, bağımsız yapamaması durumunda ise sırasıyla sözel ipucu, işaret ipucu, fiziksel yardım veya model olma ile yapması beklenmiştir. Verilen ipucu türlerinden hangisi ile yönerge gerçekleştirilmiştir sözü edilen sütuna (+) işareti konulmuştur. Katılımcıların verilen yönergeleri 5 saniye içerisinde yapması beklenmiştir ve sonrasında diğer basamağa geçilmiştir. Her öğretim oturumu sona erdikden sonra katılımcıların gösterdiği davranış pekiştirilmiş, veceri tamamlandıktan sonra katılımcıların pekiştireç kutusundan istedikleri bir pekiştireci seçmelerine izin verilmiştir. Öğretim sürecinin son kısmında ise uygulamacı, katılımcının konuyu ne kadar öğrendiğini ölçmek amacıyla değerlendirme uygulamıştır. Değerlendirme sürecinde ise toplu yoklama verisi toplanma sırasında kullanılan tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıya yeni ancak ilk iki bölümde kullanılan araç-gereçlerle benzerlik gösteren araç-gereçler tanıtılmış ve uygulama geçilmiştir. Katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmek için ipucu sunulmuş ve katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde oturuma başlanmış ve sonrasında beceri yönergesi sunulmuştur ve katılımcının becerileri her yönerge sonrası gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Katılımcının verilen yönergelere doğru tepki vermesi durumunda veri toplama tablosuna (+) işareti konulmuş ve diğer basamağa geçilmiştir. Katılımcının yönerge verilen basamağa yanlış tepki vermesi durumunda ise veri toplama tablosuna (-) işareti koyulmuştur ve bir sonrası yönergeye geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında hiçbir ipucu veya pekiştireç kullanılmamıştır. Tüm 7 ders içeriğinde öğretim süreçleri aynı doğrultuda uygulanmış ve öğretim süreci boyunca aynı araç gereçler kullanılmıştır;

Öğretim Sürecinin İşleyişi

Uygulamacı, öğrenciye “Günaydın/Merhaba X, evet, seninle kişisel alan sınırlarının ne olduğunu ve kişisel alan sınırlarını giren bir bireye ‘hayır’ demeyi çalışacağız. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne resimli kartlar koyar. Uygulamacı öğrenciye “ilk olarak kişisel alanın ne olduğu ve sınırlarımızın neler olduğunu öğreneceğiz” der ve konuyla alakalı resimleri gösterip “bu çember senin sınırların. Bu alanın içine izinsiz giren, senin kişisel alanının içine girer” der. Uygulamacı ardından resimli kartları teker teker çocuğun önüne koyar ve kartlardaki olayları hikayelendirip kişisel alan kavramını anlamasını sağlar .Bunu yaparken kendi ve izin alarak öğrencinin üzerinde örnek vererek kavramları pekiştirir. Ardından öğrenciye “Şimdi ise kişisel alanımıza giren bireylere hayır demeyi öğreneceğiz” der ve önüne konu ile ilgili resimli kartları koyup, kartların üstündeki resimleri hikayelendirip

anlatır. Uygulamacı konuyu pekiştirmek için mümkün olan kartlara model olur. Öğrenciye kendisini iyi bir şekilde dinlediği için teşekkür eder ve bir sonraki işleme geçer.

Uygulamacının ders anlatımından sonra öğrencinin daha aktif rol oynadığı kısma geçilir. Öğrenci bu bölümde öğretim süresince daha aktif rol oynar. İki aşamada gerçekleştirilen uygulama evresinde kişisel alan sınırlarını öğrenme ve kişisel alan sınırlarını giren bir bireye ‘hayır’ demeyi öğrenme konuları çalışılmıştır. Çoklu fırsat yöntemi kullanılan süreçte, öğrencilerden yönergelerle uygun cevap vermeleri beklenmiştir. Süreç içerisinde ‘aferin, ‘bravo’ ve ‘çok güzel’ gibi sosyal pekiştireçler kullanılmıştır. Öğretim esnasında sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma kullanılmıştır. Öğrencilerin verilen yönergeyi bağımsız yapamaması durumunda, öğretime sözel ipucu yardımıyla başlanacak, daha sonra işaret ipucu ve kısmi fiziksel yardım ve model ipucu kullanılmıştır. Uygulama esnasında doğru tepki verilmesini kesinleştirmek amacıyla, öğrencilere ihtiyaç doğrultusunda sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım veya model olma gibi kontrol edici ipuçları sunulmuştur. Kaynak odada gerçekleştirilen uygulama evresinde araç- gereç olarak kişisel alan sınırlarını gösteren resimli kartlar kullanılmıştır

1.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Evet X, şimdi ise seninle kişisel alan sınırlarımızı daha iyi öğreneceğiz. Kendini bir çemberin içinde düşün. O çember senin özel alanın Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne uygulamada kullanılacak resimli kartları koyar. Uygulamacı ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Birinci aşama sonrası, uygulamanın ikinci aşamasına verilir.

2.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Dersimizin bu aşamasında kişisel alan sınırlarını yani kendi özel sınırlarını öğrenebilmen için bazı sorular soracağım. Uygulamaya başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrenciye dersin konusu ile ilgili soruları sırasıyla sorar. Beceri analizinde bulunan ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Uygulamacı,öğrenciye çalışmaya katıldığı için,kendisini dikkatle dinlediği için, söylediklerini yaptığı için teşekkür eder ve öğrenciye bir pekiştireç verir.

Değerlendirme –Ders 4: Kişisel alan ve ‘Hayır’ demek

Kişisel alan ve ‘Hayır’ demek beceri analizinden yararlanılarak ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanır. Beceri analizi basamakları ölçü aracının bildirimler bölümünü oluşturur. Öğrencilerin ölçütü karşılamaları benimsenir. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinden önce ortam düzenlenir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılacak materyaller ortamda hazır bulundurulur. Değerlendirme sürecinde öğretim sürecinden farklı materyaller kullanılır. Uygulamacı, öğrencinin karşında durur. Ölçüt bağımlı ölçü aracı masada uygulamacının önünde durur. Öğrenciye beceri yönergesi “Bu resimde çocuğun kişisel alanına girilip girilmediğini söyle” verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanınca kadar bu şekilde performans alınır.

Sonrasında ikinci beceri yönergesine geçilir. Uygulamacı öğrenciye "Seni biri zorla öpmek isterse ve sen bunu istemezsen, seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle" yönergesi verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar diğer yönergeler de verilerek bu şekilde performans alınır. Değerlendirme esnasında uygulamacı tarafından hiçbir ipucu veya pekiştireç verilmeden öğrenciden yönergeleri yerine getirmesi istenir.

2.Vücudumuz ve Vücut Sınırları

2c. Erken Uyarı İşaretleri

Uygulama 5: Erken Uyarı İşaretlerini Öğrenme

I. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar

UDA: Kişisel alanı için tehdit oluşturan bir durum olduğunda erken uyarı işaretlerini kullanmayı öğrenir

- **KDA:** Erken uyarı işaretlerini tanımlar

Öğretimsel Amaç: Öğrenci, vücut parçalarının isimleri söyle yönergesi verildiğinde doğru cevabı söyler ve gösterir

1. Öğrenciye, "Bu resimde saçları diken diken olmuş çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle" yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler
2. Öğrenciye, "Bu resimde ağlayan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle" yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler
3. Öğrenciye, "Bu resimde ürpermiş/ tüyleri diken diken olmuş çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle" yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler
4. Öğrenciye, "Bu resimde terleyen avuçları olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle" yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler

5. Öğrenciye, “Hangi uyarı tuvalete gitme isteğini gösterdiğini söyle” yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler
 6. Öğrenciye, “Bu resimde terlemiş kaşları/alnı olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle” yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler
 7. Öğrenciye, “Bu resimde hızlı kalp atışı olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle” yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler
 8. Öğrenciye, “Bu resimde midesi hasta gibi olan/ midesi bulanırmış gibi olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle” yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler
 9. Öğrenciye,” Bu resimde çocuğun bütün vücudunun sallanmasını görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle” yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler
 10. Öğrenciye, “Bu resimde çocuğun bacaklarının titremesini görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle” yönergesi verildiğinde gördüğü uyarı sonrası kişisel alana girildiğini söyler
- **KDA:** Eğer kendini rahatsız veya güvensiz hissederse vücudunun kendisine ne tür ‘sinyal’ verdiğini tanımlar
- Öğretimsel Amaç:** Öğrenci, vücut parçalarının isimleri söyle yönergesi verildiğinde doğru cevabı söyler ve gösterir
1. Öğrenciye, “Biri cinsel organını tutmaya çalışsa vücudun ne tür sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır
 2. Öğrenciye, “Tanımadığın biri seni dudağından öpmeye kalksa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır
 3. Öğrenciye, “Biri sen istememene rağmen poponu sıkarsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır
 4. Öğrenciye, “Tanımadığın biri senin zorla özel bölgeni görmeye çalışsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır
 5. Öğrenciye, “Sen istememene rağmen biri seni gıdıkla ve gıdıklarken özel bölgelerine dokunsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır

II. Öğretim Süreci

Çoklu fırsat yönteminin kullanıldığı öğretim süreci, 2. modülün 2. dersini içermektedir. Öğretim sürecinde öncelikle uygulamacı katılımcıya dersin içeriğini açıklamıştır. Katılımcıların bu süreç içerisinde konuları dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Her bir katılımcı ile bire-bir çalışılmıştır.

Katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Günaydın/Merhaba X, evet, seninle erken uyarı işaretlerinin ne olduğunu ve niçin kullandığımızı öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tanıtılmış ve sonrasında uygulamaya başlanmıştır. Süreç süresinde uygulamacı ders içeriğini anlaşılır ve düzgün bir şekilde katılımcıya aktarmıştır. Öğretim sürecinin devamında katılımcının daha aktif olduğu bölüme geçilmiş ve katılımcının kendisine yöneltilen yönergeleri mümkün oldukça bağımsız yapması beklenmiş, bağımsız gerçekleştiremediği yerlerde ise ipucu ve pekiştireçler uygulamayı gerçekleştirmesi beklenmiştir. Yine bu bölümde de katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Yeniden merhaba X, evet, şimdi ise çalıştıklarımızın üstünden geçeceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tekrardan tanıtıldıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Bağımsız yapması durumunda veri toplama tabolunun bağımsız sütununa (+) işareti konulmuş, bağımsız yapamaması durumunda ise sırasıyla sözel ipucu, işaret ipucu, fiziksel yardım veya model olma ile yapması beklenmiştir. Verilen ipucu türlerinden hangisi ile yönerge gerçekleştirilmiştir sözü edilen sütuna (+) işareti konulmuştur. Katılımcıların verilen yönergeleri 5 saniye içerisinde yapması beklenmiştir ve sonrasında diğer basamağa geçilmiştir. Her öğretim oturumu sona erdikden sonra katılımcıların gösterdiği davranış pekiştirilmiş, veceri tamamlandıktan sonra katılımcıların pekiştireç kutusundan istedikleri bir pekiştireci seçmelerine izin verilmiştir. Öğretim sürecinin son kısmında ise uygulamacı, katılımcının konuyu ne kadar öğrendiğini ölçmek amacıyla değerlendirme uygulamıştır. Değerlendirme sürecinde ise toplu yoklama verisi toplanma sırasında kullanılan tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıya yeni ancak ilk iki bölümde kullanılan araç-gereçlerle benzerlik gösteren araç-gereçler tanıtılmış ve uygulama geçilmiştir. Katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmek için ipucu sunulmuş ve katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde oturuma başlanmış ve sonrasında beceri yönergesi sunulmuştur ve katılımcının becerileri her yönerge sonrası gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Katılımcının verilen yönergelere doğru tepki vermesi durumunda veri toplama tablosuna (+) işareti konulmuş ve diğer basamağa geçilmiştir. Katılımcının yönerge verilen basamağa yanlış tepki vermesi durumunda ise veri toplama tablosuna (-) işareti koyulmuştur ve bir sonrası yönergeye geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında hiçbir ipucu veya pekiştireç kullanılmamıştır. Tüm 7 ders içeriğinde öğretim

süreçleri aynı doğrultuda uygulanmış ve öğretim süreci boyunca aynı araç gereçler kullanılmıştır;

Öğretim Sürecinin İşlevi

Uygulamacı,öğrenciye “Günaydın/Merhaba X, evet, seninle erken uyarı işaretlerini tanımlamayı ve kendini rahatsız/güvensiz hissederse vücudunun ne tür ‘sinyal’ verdiğini sözcüklerle ifade etmesi öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne erken uyarı işaretleri posterini koyar. Uygulamacı öğrenciye “ilk olarak seninle erken uyarı işaretlerini tanımlamayı öğreneceğiz” der ve sonrasında soruları teker teker bütün sinyalleri gösterip açıklar.Bunu yaparken uygun örnek vererek kavramları pekiştirir. Öğrenciye kendisini iyi bir şekilde dinlediği için teşekkür eder ve bir sonraki işleme geçer.

Uygulamacının ders anlatımından sonra öğrencinin daha aktif rol oynadığı kısma geçilir. Öğrenci bu bölümde öğretim süresince daha aktif rol oynar. İki aşamada gerçekleştirilen uygulama evresinde ilk olarak erken uyarı işaretlerini tanımlama sonrasında ise kendini rahatsız/güvensiz hissederse vücudunun ne tür ‘sinyal’ verdiğini sözcüklerle ifade etme çalışılmıştır. Çoklu fırsat yöntemi kullanılan öğretim sürecinde öğrencilerden yönergelerle uygun cevap vermeleri beklenmiştir. Süreç içerisinde ‘aferin, ‘bravo’ ve ‘çok güzel’ gibi sosyal pekiştiriciler kullanılmıştır. Öğretim esnasında sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma kullanılmıştır. Öğrencilerin verilen yönergeyi bağımsız yapamaması durumunda, öğretime sözel ipucu yardımıyla başlanacak, daha sonra işaret ipucu ve kısmi fiziksel yardım ve model ipucu kullanılmıştır. Uygulama esnasında doğru tepki verilmesini kesinleştirmek amacıyla, öğrencilere ihtiyaç doğrultusunda sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım veya model olma gibi kontrol edici ipuçları sunulmuştur. Kaynak odada gerçekleştirilen uygulama evresinde araç- gereç olarak “Erken Uyarı İşaretleri” renkli poster ve “Erken Uyarı İşaretleri”ni listemek için vücut resmi kullanılmıştır.

1.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Yeniden merhaba X, evet, seninle vücudumuzun bize vereceği erken uyarı işaretlerini öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra Uygulamacı öğrencinin önüne üstünde erken uyarı işaretleri posterini koyar. Uygulamacı ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir. Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde

beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Birinci aşama sonrası, uygulamanın ikinci aşamasına verilir.

2.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “şimdi ise seninle kendini bir şekilde rahatsız veya güvensiz hissettiğinde vücudunun ne tür ‘sinyal’ verdiğini çalışacağız. Uygulamaya başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne erken uyarı işaretleri posterini koyar. Beceri analizinde bulunan ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Uygulamacı,öğrenciye çalışmaya katıldığı için,kendisini dikkatle dinlediği için, söylediklerini yaptığı için teşekkür eder ve öğrenciye bir pekiştireç verir.

Değerlendirme –Ders 5: Erken uyarı işaretleri

Erken uyarı işaretlerini tanıma beceri analizinden yararlanılarak ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanır. Beceri analizi basamakları ölçü aracının bildirimler bölümünü oluşturur. Öğrencilerin ölçütü karşılaması benimsenir. Öğrencinin performans düzeyinin

belirlenmesinden önce ortam düzenlenir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılacak materyaller ortamda hazır bulundurulur. Değerlendirme sürecinde öğretim sürecinden farklı materyaller kullanılır. Uygulamacı, öğrencinin karşısında durur. Ölçüt bağımlı ölçü aracı masada uygulamacının önünde durur. Öğrenciye beceri yönergesi "Sana erken uyarı işaretlerinden hangisini sorarsam bana önünde duran posterde göster " verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Sonrasında ikinci beceri yönergesine geçilir. Uygulamacı öğrenciye "bana kendini rahatsız veya güvensiz hissettiğinde vücudunun sana ne tür sinyal verdiğini sözcüklerle ifade et" yönergesi verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Değerlendirme esnasında uygulamacı tarafından hiçbir ipucu veya pekiştireç verilmeden öğrenciden yönergeleri yerine getirmesi istenir.

3.Sırlar ve Sürprizler

3a. Güvenlik Ağı, Güvenilir Olmayan Kişiler ve Durumlar

Uygulama 6: Güvenlik Ağı, Güvenilir Olmayan Kişiler ve Durumları Öğrenme

I. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar

UDA: Güvenlik Ağı'nın ne olduğunu ve ne işe yaradığını tanımlayabilir

- **KDA:** Öğrenci güvendiği 5 yetişkini 'Güvenlik Ağı'nda tanımlar/söyler
- Öğretimsel Amaç:** Öğrenci 'Güvenlik Ağı'na güvendiği 5 yetişkini doğru şekilde ismini söyler
- 1. Öğrenciye, "Çevrende en çok güvendiğin ve korkmadan herşeyi anlatabileceğin beş yetişkinin ismini söyle" yönergesi verildiğinde çevresinde güvendiği ve

başına kötü bişey gelmesi/ vücudunun erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını vermesi durumunda konuşabileceği (en fazla) 5 yetişkinin ismini söyler

2. Öğrenciye, “Çevrende en çok güvendiğin ve korkmadan herşeyi anlatabileceğin beş yetişkinin ismini yaz/söyle” yönergesi verildiğinde çevresinde güvendiği ve başına kötü bişey gelmesi/ vücudunun erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını vermesi durumunda konuşabileceği (en fazla) 5 yetişkinin ismini çalışma kağıdına yazar/söyler

- **KDA:** Birey "Erken Uyarı işaretleri"nden herhangi birini veya birkaçını yaşaması halinde, başına geleni Güvenlik Ağı'nda bulunan bir yetişkine bildirmesi öğrenir

Öğretimsel Amaç: Öğrenci "Erken Uyarı işaretleri"nden herhangi birini veya birkaçını yaşaması halinde, başına geleni Güvenlik Ağı'nda bulunan bir yetişkine doğru şekilde bildirmesi gerektiğini öğrenir

1. Öğrenciye, “Tanımadığın biri sana ‘bu akşam evde herkes uyuyunca seni gelip evinden alayım mı?’ sorarsa bu olayı kime güvenip anlattırın?” sorusu sorulduğunda, sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı'ndan birinin/birkaçının ismini söyler
2. Öğrenciye, “Korktuğun biri sana dokunursa ve ‘bunu kimseye söyleme!’ derse bu olayı kime anlattırın? sorusu sorulduğunda, sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı'ndan birinin/birkaçının ismini söyler
3. Öğrenciye, “Seni bir yetişkin zorla öpmeye kalkarsa ve sen bunu istemiyorsan bu olayı kime güvenip anlattırın?” sorusu sorulduğunda, sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı'ndan birinin/birkaçının ismini söyler

II. Öğretim Süreci

Çoklu fırsat yönteminin kullanıldığı öğretim süreci, 3. modülün 1. dersini içermektedir. Öğretim sürecinde öncelikle uygulamacı katılımcıya dersin içeriğini açıklamıştır. Katılımcıların bu süreç içerisinde konuları dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Her bir katılımcı ile bire-bir çalışılmıştır.

Katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Günaydın/Merhaba X, evet, seninle güvenlik ağının ne olduğunu ve ne işe yaradığını öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tanıtılmış ve sonrasında uygulamaya başlanmıştır. Süreç süresinde uygulamacı ders içeriğini anlaşılır ve düzgün bir şekilde katılımcıya aktarmıştır. Öğretim sürecinin devamında katılımcının daha aktif olduğu bölüme geçilmiş ve katılımcının kendisine yöneltilen yönergeleri mümkün oldukça bağımsız

yapması beklenmiş, bağımsız gerçekleştiremediği yerlerde ise ipucu ve pekiştireçler uygulamayı gerçekleştirmesi beklenmiştir. Yine bu bölümde de katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yöneltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Yeniden merhaba X, evet, şimdi ise çalışıklarımızın üstünden geçeceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tekrardan tanıtıldıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Bağımsız yapması durumunda veri toplama tabolunun bağımsız sütununa (+) işareti konulmuş, bağımsız yapamaması durumunda ise sırasıyla sözel ipucu, işaret ipucu, fiziksel yardım veya model olma ile yapması beklenmiştir. Verilen ipucu türlerinden hangisi ile yönerge gerçekleştirilmiştir sözü edilen sütuna (+) işareti konulmuştur. Katılımcıların verilen yönergeleri 5 saniye içerisinde yapması beklenmiştir ve sonrasında diğer basamağa geçilmiştir. Her öğretim oturumu sona erdikden sonra katılımcıların gösterdiği davranış pekiştirilmiş, veceri tamamlandıktan sonra katılımcıların pekiştireç kutusundan istedikleri bir pekiştireçi seçmelerine izin verilmiştir. Öğretim sürecinin son kısmında ise uygulamacı, katılımcının konuyu ne kadar öğrendiğini ölçmek amacıyla değerlendirme uygulamıştır. Değerlendirme sürecinde ise toplu yoklama verisi toplanma sırasında kullanılan tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıya yeni ancak ilk iki bölümde kullanılan araç-gereçlerle benzerlik gösteren araç-gereçler tanıtılmış ve uygulama geçilmiştir. Katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmek için ipucu sunulmuş ve katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde oturuma başlanmış ve sonrasında beceri yönergesi sunulmuştur ve katılımcının becerileri her yönerge sonrası gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Katılımcının verilen yönergelere doğru tepki vermesi durumunda veri toplama tablosuna (+) işareti konulmuş ve diğer basamağa geçilmiştir. Katılımcının yönerge verilen basamağa yanlış tepki vermesi durumunda ise veri toplama tablosuna (-) işareti koyulmuştur ve bir sonrası yönergeye geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında hiçbir ipucu veya pekiştireç kullanılmamıştır. Tüm 7 ders içeriğinde öğretim süreçleri aynı doğrultuda uygulanmış ve öğretim süreci boyunca aynı araç gereçler kullanılmıştır;

Öğretim Sürecinin İşleyişi

Uygulamacı, öğrenciye “Günaydın/Merhaba X, evet, seninle bugün güvendiğin 5 yetişkini ‘Güvenlik Ağı’nda yerleştirmeyi ve "Erken Uyarı işaretleri"nden birini veya birkaçını yaşaması halinde, başına geleni Güvenlik Ağı’nda bulunan bir yetişkine bildirmen gerektiğini öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne Güvenlik Ağı’nı oluşturmak için el resmini koyar. Uygulamacı öğrenciye “İlk olarak seninle güvendiğin 5 yetişkini ‘Güvenlik Ağı’nda yerleştireceğiz” der ve güvenlik ağının ne olduğunu ve ne işe yaradığını anlatarak

düzgün bir şekilde kendi doldurur. Ardından öğrenciye “Şimdi ise kişisel alanımıza giren bireylere hayır demeyi öğreneceğiz” der ve önüne konu ile ilgili resimli kartları koyup, kartların üstündeki hikayeleri anlatır. Uygulamacı konuyu pekiştirmek için mümkün olan kartlara model olur. Öğrenciye kendisini iyi bir şekilde dinlediği için teşekkür eder ve bir sonraki işleme geçer.

Uygulamacının ders anlatımından sonra öğrencinin daha aktif rol oynadığı kısma geçilir. Öğrenci bu bölümde öğretim süresince daha aktif rol oynar. İki aşamada gerçekleştirilen uygulama evresinde ilk olarak güvendiği 5 yetişkini ‘Güvenlik Ağı’nda yerleştirmeyi, sonrasında ise "Erken Uyarı işaretleri"nden birini veya birkaçını yaşaması halinde, başına geleni Güvenlik Ağı’nda bulunan bir yetişkine bildirmesi gerektiğini çalışılmıştır. Çoklu fırsat yöntemi kullanılan uygulama evresinde öğrencilerden %85 oranında yönergelerle uygun cevap vermeleri beklenmiştir. Süreç içerisinde ‘aferin, ‘bravo’ ve ‘çok güzel’ gibi sosyal pekiştiriciler kullanılmıştır. Öğretim esnasında sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma kullanılmıştır. Öğrencilerin verilen yönergeyi bağımsız yapamaması durumunda, öğretime sözel ipucu yardımıyla başlanacak, daha sonra işaret ipucu ve kısmi fiziksel yardım ve model ipucu kullanılmıştır. Uygulama esnasında doğru tepki verilmesini kesinleştirmek amacıyla, öğrencilere ihtiyaç doğrultusunda sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım veya model olma gibi kontrol edici ipuçları sunulmuştur. Kaynak odada gerçekleştirilen uygulama evresinde araç- gereç olarak “Güvenlik Ağı”nı oluşturmak için el resmi ve “Erken Uyarı İşaretleri” posterini kullanılmıştır.

1.Aşama:

Uygulamacı, öğrenciye “Evet X, evet, seninle güvenlik ağının ne olduğunu ve ne işe yaradığını öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra Uygulamacı öğrencinin önüne üstünde erken uyarı işaretleri posterini ve güvenlik ağını oluşturmak için el resmini koyar. Beceri analizinde bulunan ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci

ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Birinci aşama sonrası, uygulamanın ikinci aşamasına verilir.

2.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Bu aşamada ise erken uyarı işaretlerinden birini veya birkaçını yaşaman halinde başına geleni güvenlik ağında bulunan bir yetiştikine söylemen gerektiğini öğreneceğiz. Uygulamaya başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne el resmini koyar koyar. Uygulamacı ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Uygulamacı,öğrenciye çalışmaya katıldığı için,kendisini dikkatle dinlediği için, söylediklerini yaptığı için teşekkür eder ve öğrenciye bir pekiştirme verir.

V.Değerlendirme – Ders 6: Güvenlik ağı, güvenilir olmayan kişiler ve durumlar

Erken uyarı işaretlerini tanıma beceri analizinden yararlanılarak ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanır. Beceri analizi basamakları ölçü aracının bildirimler bölümünü oluşturur. Öğrencilerin ölçütü karşılamaları beklenir. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinden önce ortam düzenlenir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılacak materyaller ortamda hazır bulundurulur. Uygulamacı, öğrencinin karşısında durur. Ölçüt bağımlı ölçü aracı masada uygulamacının önünde durur. Öğrenciye beceri yönergesi

"Güvendiğin 5 yetişkinin ismini bu el resmine yerleştirmek için söyle" verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Sonrasında ikinci beceri yönergesine geçilir. Uygulamacı öğrenciye " Bir durum veya bir kişi seni rahatsız etti ve vücudun sana erken uyarı işaretleri verdi deydim. Bana bunu güvenerek anlatacağın 5 isim söyle" yönergesi verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Değerlendirme esnasında uygulamacı tarafından hiçbir ipucu veya pekiştireç verilmeden öğrenciden yönergeleri yerine getirmesi istenir.

3.Sırlar ve Sürprizler

3b. İyi ve Kötü Sırlar

Uygulama 7: İyi Sırlar ve Kötü Sırları Öğrenme ve Güvenlik Ağı'nı Kullanma

I. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar:

UDA: Kötü/iyi sırları ayırt eder

- **KDA:** İyi hissettiren sırlar ve kötü hissettiren sırları öğrenir ve ayırt eder

Öğretimsel Amaç: Öğrenci kendini iyi hissettiren ve kötü hissettiren sırları doğru öğrenir ve ayırt eder

1. Öğrenciye, 'Biri "annene doğum günü kutlaması yapıyoruz, bunu sakın ona söyleme!" derse bu iyi sır mı kötü sır mı olur?' sorusu sorulduğunda, "İyi sır" cevabını verir
2. Öğrenciye, 'Yetişkin bir adam cinsel organına dokunursa ve "bunu kimseye söyleme!" derse bu iyi sır mı kötü sır mı olur?' sorusu sorulduğunda, "Kötü sır" cevabını verir

3. Öğrenciye, ‘Güvenlik Ağı’nda olan biri sana anne-babanın yanında sana hediye verirse ve bunu anne-baban onaylarsa bu iyi sır mı kötü sır mı olur?’ sorusu sorulduğunda, “İyi sır” cevabını verir
 4. Öğrenciye, ‘İstemediğin halde biri seni köşeye sıkıştırıp öpmeye çalışırsa ve sana bunu kimseye söylememeni söylese bu iyi sır mı kötü sır mı olur?’ sorusu sorulduğunda, “Kötü sır” cevabını verir
- **KDA:** Güvensiz bir sır saklanması isteniyorsa Güvenlik Ağı’ndan birine söylemesi gerektiğini öğrenir
- Öğretimsel Amaç:** Öğrenci kendisinden güvensiz bir sır saklanması isteniyorsa bu durumu Güvenlik Ağı’ndan birine doğru söyler
1. Öğrenciye, “Biri senden istemediğin bir sırrı saklamanı istese ve sen istemezsen bu olayı kime anlattırırın?” sorusu sorulduğunda “Bu olayı Güvenlik Ağı’ndan birine anlatırım” cevabını verir
 2. Öğrenciye, “Biri senden evden onunla kaçmanı istese ve sen istemezsen bu olayı kime anlattırırın?” sorusu sorulduğunda “Bu olayı Güvenlik Ağı’ndan birine anlatırım” cevabını verir

II. Öğretim Süreci

Çoklu fırsat yönteminin kullanıldığı öğretim süreci, 3. modülün 2. dersini içermektedir. Öğretim sürecinde öncelikle uygulamacı katılımcıya dersin içeriğini açıklamıştır. Katılımcıların bu süreç içerisinde konuları dikkatle dinlemeleri istenmiştir. Her bir katılımcı ile bire-bir çalışılmıştır.

Katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yönltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Günaydın/Merhaba X, evet, seninle iyi ve kötü sırları öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam” cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tanıtılmış ve sonrasında uygulamaya başlanmıştır. Süreç süresinde uygulamacı ders içeriğini anlaşılır ve düzgün bir şekilde katılımcıya aktarmıştır. Öğretim sürecinin devamında katılımcının daha aktif olduğu bölüme geçilmiş ve katılımcının kendisine yöneltilen yönergeleri mümkün oldukça bağımsız yapması beklenmiş, bağımsız gerçekleştiremediği yerlerde ise ipucu ve pekiştirmeçer uygulamayı gerçekleştirmesi beklenmiştir. Yine bu bölümde de katılımcının dikkatinin yapılacak olan çalışmaya yönltmek amacıyla ipucu sunulmuştur (“Yeniden merhaba X, evet, şimdi ise çalıştıklarımızın üstünden geçeceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?”). Katılımcıdan hazır olduğunu belirten “Tamam”

cevabını aldıktan sonra ve süreç içerisinde kullanılacak araç- gereçler tekrardan tanıtıldıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Bağımsız yapması durumunda veri toplama tabolunun bağımsız sütununa (+) işareti konulmuş, bağımsız yapamaması durumunda ise sırasıyla sözel ipucu, işaret ipucu, fiziksel yardım veya model olma ile yapması beklenmiştir. Verilen ipucu türlerinden hangisi ile yönerge gerçekleştirilmiştir sözü edilen sütuna (+) işareti konulmuştur. Katılımcıların verilen yönergeleri 5 saniye içerisinde yapması beklenmiştir ve sonrasında diğer basamağa geçilmiştir. Her öğretim oturumu sona erdikden sonra katılımcıların gösterdiği davranış pekiştirilmiş, veceri tamamlandıktan sonra katılımcıların pekiştireç kutusundan istedikleri bir pekiştireci seçmelerine izin verilmiştir. Öğretim sürecinin son kısmında ise uygulamacı, katılımcının konuyu ne kadar öğrendiğini ölçmek amacıyla değerlendirme uygulamıştır. Değerlendirme sürecinde ise toplu yoklama verisi toplanma sırasında kullanılan tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıya yeni ancak ilk iki bölümde kullanılan araç- gereçlerle benzerlik gösteren araç-gereçler tanıtılmış ve uygulama geçilmiştir. Katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmek için ipucu sunulmuş ve katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde oturuma başlanmış ve sonrasında beceri yönergesi sunulmuştur ve katılımcının becerileri her yönerge sonrası gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Katılımcının verilen yönergelere doğru tepki vermesi durumunda veri toplama tablosuna (+) işareti konulmuş ve diğer basamağa geçilmiştir. Katılımcının yönerge verilen basamağa yanlış tepki vermesi durumunda ise veri toplama tablosuna (-) işareti koyulmuştur ve bir sonrası yönergeye geçilmiştir. Değerlendirme aşamasında hiçbir ipucu veya pekiştireç kullanılmamıştır. Tüm 7 ders içeriğinde öğretim süreçleri aynı doğrultuda uygulanmış ve öğretim süreci boyunca aynı araç gereçler kullanılmıştır;

Öğretim Sürecinin İşleyişi

Uygulamacı, öğrenciye “Günaydın/Merhaba X, evet, seninle iyi ve kötü sırlar arasındaki farkı öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne resimli kartları koyar ve kendi önüne ‘İyi ve Kötü Sırlar’ Listesi’ni yerleştirir. Uygulamacı öğrenciye “Seninle ilk olarak iyi ve kötü sırlar arasındaki farkını öğreneceğiz” der. Uygulamacı ardından resimli kartları teker teker çocuğun önüne koyar ve kartlardaki olayları hikayelendirip kişisel alan kavramını anlamasını sağlar. Bunu yaparken kendi ve izin alarak öğrencinin üzerinde örnek vererek kavramları pekiştirir. Ardından öğrenciye “Şimdi ise senden kötü bir sır saklanmasını isteniyorsa, "Güvenlik Ağı"nda olan bir yetişkine bunu anlatman gerektiğini öğreneceğiz” der ve önüne konu ile ilgili resimli kartları koyup, kartların üstündeki resimleri hikayelendirip anlatır. Uygulamacı konuyu pekiştirmek için mümkün olan kartlara model olur. Öğrenciye kendisini iyi bir şekilde dinlediği için teşekkür eder ve bir sonraki işleme geçer.

Uygulamacının ders anlatımından sonra öğrencinin daha aktif rol oynadığı kısma geçilir. Öğrenci bu bölümde öğretim süresince daha aktif rol oynar. İki aşamada gerçekleştirilen uygulama evresinde ilk olarak iyi ve kötü sırlar arasındaki farkı, sonrasında ise kendisinden kötü bir sır saklanmasını isteniyorsa, "Güvenlik Ağı"nda olan bir yetiştikine bunu anlatması gerektiği çalışılmıştır. Çoklu fırsat yöntemi kullanılan öğretim sürecinde öğrencilerden yönergelerle uygun cevap vermeleri beklenmiştir. Süreç içerisinde ‘aferin, ‘bravo’ ve ‘çok güzel’ gibi sosyal pekiştiriciler kullanılmıştır. Öğretim esnasında sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma kullanılmıştır. Öğrencilerin verilen yönergeyi bağımsız yapamaması durumunda, öğretime sözel ipucu yardımıyla başlanacak, daha sonra işaret ipucu ve kısmi fiziksel yardım ve model ipucu kullanılmıştır. Uygulama esnasında doğru tepki verilmesini kesinleştirmek amacıyla, öğrencilere ihtiyaç doğrultusunda sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım veya model olma gibi kontrol edici ipuçları sunulmuştur. Kaynak odada gerçekleştirilen uygulama evresinde araç- gereç olarak ‘İyi ve Kötü Sırlar’ Listesi, resimli kartlar kullanılmıştır.

1.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Günaydın/Merhaba X, evet, bugün iyi ve kötü sırlar hakkında konuşacağız. İyi ve kötü sırları ne olduğunu ve aralarındaki farkı öğreneceğiz. Şimdi başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne uygulamada kullanılacak kartlar koyar. Beceri analizinde bulunan ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Birinci aşama sonrası, uygulamanın ikinci aşamasına verilir.

2.Aşama:

Uygulamacı,öğrenciye “Dersimizin bu aşamasında senden kötü bir sır saklaman istendiğinde bu durumu güvenlik açısından olan bir yetişkine bildirmen gerektiğini öğreneceğiz. Uygulamaya başlıyoruz. Tamam mı?” der. Öğrenciden “Tamam” cevabını aldıktan ve dikkatini sağladıktan sonra uygulamacı öğrencinin önüne el resmini koyar koyar. Uygulamacı ana yönergeyi verdikten sonra sırasıyla alt yönergeleri verir. Öğretimde kullanılacak ipuçları sistematik olarak verilir ve geri çekilir.

Öğrencinin yönergeler sonrası verdiği bağımsız doğru cevaplar, bağımsız sütununa işaretlenir. Öğrenci bir beceri basamağını yapamaz yada hatalı yaparsa durdurulur ve uygulamacı sözü edilen beceri basamağı ile ilgili sözel ipucunu verir. Eğer öğrenci sözel ipucu verildiğinde beceri basamağını yaparsa, ölçüt bağımlı ölçü aracındaki sözel ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci sözel ipucu verdiğimizde de beceri basamağını yapamazsa uygulamacı bu basamakta kendi üstünden veya öğrenciye dokunmadan yönergede sorulan vücut parçasını işaret eder. Öğrenci beceri basamağını uygulamacının işaret ipucu kullanması sonucu yaparsa ,ölçüt bağımlı ölçü aracındaki ilgili basamağın karşısına işaret ipucu sütununu işaretlenir. Öğrenci ikinci ipucu sonunda da anlamamış ise uygulamacı kısmi fiziksel yardım ile son olarak ise model olma ile basamağının yapılması için ipucu sunar. Uygulamacı,öğrenciye “devam ediyoruz “ der ve kalan basamakların öğretimine aynı şekilde devam edilerek tüm basamaklar bitirilir. Uygulamacı,öğrenciye çalışmaya katıldığı için,kendisini dikkatle dinlediği için, söylediklerini yaptığı için teşekkür eder ve öğrenciye bir pekiştireç verir.

III. Bölüm: Değerlendirme – Ders 7: Güvenlik ağı, güvenilir olmayan kişiler ve durumlar

İyi sırlar ve kötü sırlar beceri analizinden yararlanılarak ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanır. Beceri analizi basamakları ölçü aracının bildirimler bölümünü oluşturur. Öğrencilerin ölçütü karşılamaları beklenir. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesinden önce ortam düzenlenir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılacak materyaller ortamda hazır bulundurulur. Değerlendirme sürecinde öğretim sürecinden farklı materyaller kullanılır. Uygulamacı, öğrencinin karşında durur. Ölçüt bağımlı ölçü aracı masada uygulamacının önünde durur. Öğrenciye beceri yönergesi “Sana saydıklarımın iyi mi kötü sır mı olduklarını söyle" verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Sonrasında ikinci beceri yönergesine geçilir. Uygulamacı öğrenciye "Sana soracaklarımı güvenlik ağıdan birine

söylersin yoksa söylemezsin onu söylemeni istiyorum" yönergesi verilir. Öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi için 5 saniye beklenir. Öğrenci basamağı bağımsız olarak yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, uygulamacı öğrenciye hiçbir şey söylemeden basamağı kendisi yapar. Basamağın karşısına eksi (-) konur. Sonraki basamak için 5 saniye beklenir. Öğrenci yaparsa basamağın karşısına artı (+) konulur. Öğrenci basamağı yanlış yaparsa ya da yapamazsa, basamağı uygulamacı yapar ve basamağın karşısına eksi (-) konulur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Değerlendirme esnasında uygulamacı tarafından hiçbir ipucu veya pekiştirme verilmeden öğrenciden yönergeleri yerine getirmesi istenir.

Ek-2

Öğretmen Görüşüne Dayalı İhtiyaç Analizi ve Cinsel İstimara Karşı Korunma Becerileri Eğitim Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüşme Formu

Kimlik Bilgileri

Cinsiyet:

Yaş:

Uyruk:

Bölümü/Branşı:

Görev süresi

1. Zihinsel engelli ergenlerin cinsel eğitimi konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? Eğer aldınız ise bu eğitim konusunda neler söyleyebilirsiniz?
2. Cinsel eğitimin içeriğinde sizce neler yer almalıdır?
3. Sizce uygun olan ve olmayan cinsel davranışlar nelerdir?
4. Sınıfta ders verdiğiniz öğrencinizin/lerin sergilediği uygun olmayan herhangi bir cinsel davranışını gözlemlediniz mi? Gözlemlediniz ise sizce nelerdir? (samimi olmadığı birine sarılma öpme, el ile temas etme, izinsiz fiziksel temas veya sözel rahatsız etme)
5. Öğrencinin uygun olmayan davranışlarını gözlemlediğinizde nasıl bir tepki (kızma, ayıplama, görmemezlikten gelme vs.) verdiniz/verirsiniz? Bu tepkinizin sonuçları ne oldu? sergilenen davranış üzerindeki etkileri nelerdir?
5a. Olumlu ise ne yaptınız?
5b. Olumsuz ise ne yaptınız?
6. Öğrenci uygun olmayan davranışlar ile başa çıkamadığınızda/ önleyemediğinizde ne yaparsınız? (Uzman yardımı aile ile görüşme, çocuk ile görüşme vb.)/ yaptınız mı ? /yardım aldınız mı?
7. Zihin yetersizliği olan bir gencin veya çocuğun başına gelebilecek olası bir sözel veya fiziksel tacizi anlatması için size rahatlıkla anlatabilmesi için nasıl davranmanız gerekir? Böyle bir sorunla karşılaştığınızda bunu nasıl çözersiniz? Alacağınız önlemler neler olmalıdır?
8. Cinsel eğitim alanında sizce eksiklikler nelerdir? Okul/MEB/Devlet ne gibi bir önlem almalıdır?

Ek -3**Günlük Yoklama ve Toplu Yoklama Veri Kayıt Formları****Uygulama 1:**

Bildirimler	Yönergeler	B	Sİ	İİ	FY	M O
a.Vücut parçalarının isimlerini sorulduğunda söyler	(Bugün vücudumuzu tanıyoruz. Gel biraz vücut parçalarının isimlerinden bahsedelim.)	--	--	--	--	--
Vücudundaki parçaların isimlerini söyler	Ana Yönerge: Gösterilen yerlerin isimlerini söyle					
Kaşın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Gözün ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Saçın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Burnun ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Kulağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Ağzın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Yanağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Ayak parmağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Ayağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Bacağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Göbek ve karnın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Elin ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Kolun ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Parmağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Boynun ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
Sırtın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?					
b)Vücut parçalarının işlevlerini sorulduğunda söyler	b)Sorduğum vücut parçalarının işlevlerini söyle	--	--	--	--	
Gözün işlevi sorulduğunda “Görmemizi sağlar” cevabını verir	Bana gözün işlevini söyle					
Burnun işlevi sorulduğunda “Koku almamızı sağlar” cevabını verir	Bana burnun işlevini söyle					
Kulağın işlevi sorulduğunda “Duymamızı sağlar” cevabını verir	Bana kulağın işlevini söyle					
Ağzın işlevi sorulduğunda “Konuşmamızı/ yemek yiyebilmemizi sağlar” cevabını verir	Bana ağzın işlevini söyle					
Elin işlevi sorulduğunda “Varlıkları tutmamıza yarar” cevabını verir	Bana elin işlevini söyle					
Kolun işlevi sorulduğunda “Varlıkları tutmamıza yarar” cevabını verir	Bana kolun işlevini söyle					

Ayağın/bacağın işlevi sorulduğunda “Ayakta durmamıza/yürememize yarar” cevabını verir	Bana ayağın/bacağın işlevini söyle					
---	------------------------------------	--	--	--	--	--

Uygulama 2:

Bildirimler	Yönergeler	B	Sİ	İİ	FY	MO
a) Vücuttaki özel bölgeleri gösterir	İç çamaşırı veya mayonun altında olan bölgelerimiz özel bölgelerimizdir					
Ağzın olduğu yeri eli/ parmağı ile gösterir.	Hangisi ağız?					
Göğsün olduğu yeri eli/parmağı ile gösterir.	Hangisi göğüs?					
Poponun olduğu yeri eli/parmağı ile gösterir.	Hangisi popo?					
Cinsel organın olduğu yeri eli/parmağı ile gösterir.	Hangisi cinsel organ?					
b) Özel bölgelerin isimlerini söyler						
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Ağız” diye cevap verir	Bu bölgenin adını söyle					
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Göğüs” diye cevap verir	Bu bölgenin adını söyle					
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Popo” diye cevap verir	Bu bölgenin adını söyle					
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Cinsel organ” diye cevap verir	Bu bölgenin adını söyle					
c) Özel vücut parçalarının işlevlerini sorulduğunda söyler						
Ağzın işlevi sorulduğunda “Yemek yemek/öpüşmek için kullanılır” cevabını verir	Bana ağzın işlevini söyle					
Cinsel organın işlevi sorulduğunda “Üreme ve tuvalete gitmek için kullanılır” cevabını verir	Bana cinsel organın işlevini söyle					

Uygulama 3:

Bildirimler	Yönergeler	B	Sİ	İİ	F Y	M O
a)Yaşayabileceği duyguları tanır ve gösterir						
Posterde mutlu bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi mutlu?					
Posterde üzgün bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi üzgün?					
Posterde korkmuş bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi korkmuş?					
Posterde öfkeli bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi öfkeli?					
Posterde endişeli bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi endişeli?					
Posterde heyecanlı bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi heyecanlı?					
b) Vücuduna/özel bölgelerine dokunurlarsa yaşayacağı duyguları söyler						
Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır	Biri popona dokunsa ne hissederdin?					
Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır	Biri göğsüne dokunsa ne hissederdin?					
Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır	Biri cinsel organına dokunsa ne hissederdin?					
Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır	Biri dudağına dokunsa ne hissederdin?					

Uygulama 4:

Bildirimler **Yönergeler** **B Sİ İİ FY MO**

a)Kişisel alan sınırlarını öğrenir

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler Bu resimde erkek çocuk kız çocuğun saçını çekiyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler Bu resimde kadın erkek çocuğu öpmeye çalışıyor, ama erkek çocuk bunu istemiyor. Sence kadın burda

doğru bir davranışta bulunuyor mu?

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler

Bu resimde kız çocuk erkek çocuğun saçını çekiyor ve erkek çocuk bundan rahatsız gibi duruyor. Sence kız çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler

Bu resimde erkek çocuk kız çocuğu zorla öpmeye çalışıyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler

Bu resimde erkek çocuk kız çocuk ders yaparken saçını çekiyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?

b)Kişisel alan sınırlarını giren bir bireye ‘hayır’ demeyi öğrenir

Sorulan soruya “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

Seni biri zorla öpmek isterse ve sen bunu istemezsen, seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle

Sorulan soruya “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

Sana biri zorla sarılmaya kalkarsa ve sen bunu istemezsen seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle

Sorulan soruya “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

Özel bölgelerini sen yıkamak istiyorsan ve biri ısrarla özel bölgelerini yıkamak isterse seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle

Sorulan soruya “hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

Özellikle senden büyük biri seninle senin istemediğin oyunlar oynamak isterse ve sen istemezsen seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle

Sorulan soruya “hayır Eğer biri senin elini tutmak, istemiyorum’ demeliyim” sarılmak istiyorsa ve sen bunu cevabını verir istemiyorsan seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle

Sorulan soruya “hayır Eğer biri seni rahatsız eden ve istemiyorum’ demeliyim” güvensiz hissettiren bir şekilde sana dokunursa veya dokunmaya kalkarsa seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle

Uygulama 5:

Bildirimler	Yönergeler	B	Si	İİ	FY	MO
a)Erken uyarı işaretlerini tanımlar	Posterdeki çocuğa bak					
Diken diken olmuş saçlar uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde saçları diken diken olmuş çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle					
Ağlamaya başlamak uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde ağlayan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle					
Ürpermiş/tüylerin diken diken olması uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde ürpermiş/ tüyleri diken diken olmuş çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle					
Terleyen avuçlar uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde terleyen avuçları olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle					
Tuvalete gitme isteği uyarısını öğrenir	Hangi uyarı tuvalete gitme isteğini gösterdiğini söyle					
Terlemiş kaşlar/terlemiş alın uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde terlemiş kaşları/alın olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle					
Hızlı kalp atışı uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde hızlı kalp atışı olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle					
Midenin hasta gibi olması/bulanması uyarısını öğrenir	Bu resimde midesi hasta gibi olan/ midesi bulanırmış gibi olançocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle					

Bütün vücudun sallanması uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde çocuğun bütün vücudunun sallanmasını görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle					
Bacakların titremesi uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde çocuğun bacaklarının titremesini görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle					
b)Kendini rahatsız/güvensiz hissederse vücudunun ne tür ‘sinyal’ verdiğini gösterir						
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Biri cinsel organını tutmaya çalışsa vücudun ne tür sinyal verdiğini söyle					
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Tanımadığın biri seni dudağından öpmeye kalksa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle					
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Biri sen istememene rağmen poponu sıkarsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle					
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Tanımadığın biri senin zorla özel bölgeni görmeye çalışsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle					
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Sen istememene rağmen biri seni gıdıklasa ve gıdıklarken özel bölgelerine dokunsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle					

Uygulama 6:

Bildirimler	Yönergeler	B	Sİ	İİ	FY	MO
a) Güvendiği 5 yetişkini ‘Güvenlik Ağı’nda yerleştirmeyi öğrenir						
Çevresinde güvendiği ve başına kötü birşey gelmesi/ vücudunun erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını vermesi durumunda konuşabileceği (en fazla) 5 yetişkinin ismini söyler	Çevrende en çok güvendiğin ve korkmadan herşeyi anlatabileceğin beş yetişkinin ismini söyle					

Çevresinde güvendiği ve başına kötü bişey gelmesi/ vücudunun erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını vermesi durumunda konuşabileceği (en fazla) 5 yetişkinin ismini çalışma kağıdına yazar/söyler	Çevrende en çok güvendiğin ve korkmadan herşeyi anlatabileceğin beş yetişkinin ismini yaz/söyle					
b) "Erken Uyarı işaretleri"nden birini veya birkaçını yaşaması halinde, başına geleni Güvenlik Ağı'nda bulunan bir yetişkine bildirmesi gerektiğini öğrenir						
Sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı'ndan birinin/birkaçının ismini söyler	"Tanımadığın biri sana 'bu akşam evde herkes uyuyunca seni gelip evinden alayım mı?' sorarsa bu olayı kime güvenip anlattırısın?"					
Sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı'ndan birinin/birkaçının ismini söyler	"Korktuğun biri sana dokunursa ve 'bunu kimseye söyleme!' derse bu olayı kime anlattırısın?"					
Sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı'ndan birinin/birkaçının ismini söyler	"Seni bir yetişkin zorla öpmeye kalkarsa ve sen bunu istemiyorsan bu olayı kime güvenip anlattırısın?"					

Ek- 4**Genelleme ve İzleme Oturumu Veri Kayıt Formları****Uygulama 1:**

Bildirimler	Yönergeler	+	—
a.Vücut parçalarının isimlerini sorulduğunda söyler	(Bugün vücudumuzu tanıyoruz. Gel biraz vücut parçalarının isimlerinden bahsedelim.)	--	--
Vücudundaki parçaların isimlerini söyler	Ana Yönerge: Gösterilen yerlerin isimlerini söyle		
Kaşın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Gözün ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Saçın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Burnun ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Kulağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Ağzın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Yanağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Ayak parmağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Ayağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Bacağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Göbek ve karnın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Elin ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Kolun ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Parmağın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Boynun ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
Sırtın ismini söyler	Bu vücudumuzun hangi parçası?		
b)Vücut parçalarının işlevlerini sorulduğunda söyler	b)Sorduğum vücut parçalarının işlevlerini söyle	--	--
Gözün işlevi sorulduğunda “Görmemizi sağlar” cevabını verir	Bana gözün işlevini söyle		
Burnun işlevi sorulduğunda “Koku almamızı sağlar” cevabını verir	Bana burnun işlevini söyle		
Kulağın işlevi sorulduğunda “Duymamızı sağlar” cevabını verir	Bana kulağın işlevini söyle		
Ağzın işlevi sorulduğunda “Konuşmamızı/ yemek yiyebilmemizi sağlar” cevabını verir	Bana ağzın işlevini söyle		
Elin işlevi sorulduğunda “Varlıkları tutmamıza yarar” cevabını verir	Bana elin işlevini söyle		
Kolun işlevi sorulduğunda “Varlıkları tutmamıza yarar” cevabını verir	Bana kolun işlevini söyle		
Ayağın/bacağın işlevi sorulduğunda “Ayakta durmamıza/yürememize yarar” cevabını verir	Bana ayağın/bacağın işlevini söyle		

Uygulama 2:

Bildirimler	Yönergeler	+	—
a) Vücuttaki özel bölgeleri gösterir	İç çamaşırı veya mayonun altında olan bölgelerimiz özel bölgelerimizdir		
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda ağzı gösterir.	Hangisi ağız?		
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda göğsü gösterir.	Hangisi göğüs?		
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda popoyu gösterir.	Hangisi popo?		
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda cinsel organı gösterir	Hangisi cinsel organ?		
b) Özel bölgelerin isimlerini söyler			
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Ağız” diye cevap verir	Bu bölgenin adını söyle		
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Göğüs” diye cevap verir	Bu bölgenin adını söyle		
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Popo” diye cevap verir	Bu bölgenin adını söyle		
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Cinsel organ” diye cevap verir	Bu bölgenin adını söyle		
c) Özel vücut parçalarının işlevlerini sorulduğunda söyler			
Ağzın işlevi sorulduğunda “Yemek yemek/öpüşmek için kullanılır” cevabını verir	Bana ağzın işlevini söyle		
Cinsel organın işlevi sorulduğunda “Üreme ve tuvalete gitmek için kullanılır” cevabını verir	Bana cinsel organın işlevini söyle		

Uygulama 3:

Bildirimler	Yönergeler	+	—
a) Yaşayabileceği duyguları tanımlar ve gösterir			
Posterde mutlu bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi mutlu?		
Posterde üzgün bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi üzgün?		
Posterde korkmuş bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi korkmuş?		
Posterde öfkeli bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi öfkeli?		
Posterde endişeli bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi endişeli?		

Posterde heyecanlı bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir	Bu çocuklardan hangisi heyecanlı?		
b) Vücuduna/özel bölgelerine dokunurlarsa yaşayacağı duyguları söyler			
Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır	Biri popona dokunsa ne hissederdin?		
Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır	Biri göğsüne dokunsa ne hissederdin?		
Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır	Biri cinsel organına dokunsa ne hissederdin?		
Üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır	Biri dudağına dokunsa ne hissederdin?		

Uygulama 4:

Bildirimler

Yönergeler

+ —

a)Kişisel alan sınırlarını öğrenir

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler Bu resimde erkek çocuk kız çocuğun saçını çekiyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler Bu resimde kadın erkek çocuğu öpmeye çalışıyor, ama erkek çocuk bunu istemiyor. Sence kadın burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler Bu resimde kız çocuk erkek çocuğun saçını çekiyor ve erkek çocuk bundan rahatsız gibi duruyor. Sence kız çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler Bu resimde erkek çocuk kız çocuğu zorla öpmeye çalışıyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?

Resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler Bu resimde erkek çocuk kız çocuk ders yaparken saçını çekiyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?

b)Kişisel alan sınırlarını giren bir bireye ‘hayır’ demeyi öğrenir

Sorulan soruya “‘‘hayır istemiyorum’ demeliyim’’ cevabını verir	Seni biri zorla öpmek isterse ve sen bunu istemezsen, seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle
Sorulan soruya “‘‘hayır istemiyorum’ demeliyim’’ cevabını verir	Sana biri zorla sarılmaya kalkarsa ve sen bunu istemezsen seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle
Sorulan soruya “‘‘hayır istemiyorum’ demeliyim’’ cevabını verir	Özel bölgelerini sen yıkamak istiyorsan ve biri ısrarla özel bölgelerini yıkamak isterse seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle
Sorulan soruya “‘‘hayır istemiyorum’ demeliyim’’ cevabını verir	Özellikle senden büyük biri seninle senin istemediğin oyunlar oynamak isterse ve sen istemezsen seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle
Sorulan soruya “‘‘hayır istemiyorum’ demeliyim’’ cevabını verir	Eğer biri senin elini tutmak, sarılmak istiyorsa ve sen bunu istemiyorsan seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle
Sorulan soruya “‘‘hayır istemiyorum’ demeliyim’’ cevabını verir	Eğer biri seni rahatsız eden ve güvensiz hissettiren bir şekilde sana dokunursa veya dokunmaya kalkarsa seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle

Uygulama 5:

Bildirimler	Yönergeler	+	—
a)Erken uyarı işaretlerini tanımlar	Posterdeki çocuğa bak		
Diken diken olmuş saçlar uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde saçları diken diken olmuş çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle		
Ağlamaya başlamak uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde ağlayan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle		
Ürpermiş/tüylerin diken diken olması uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde ürpermiş/ tüyleri diken diken olmuş çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle		
Terleyen avuçlar uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde terleyen avuçları olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle		
Tuvalete gitme isteği uyarısını öğrenir	Hangi uyarı tuvalete gitme isteğini gösterdiğini söyle		

Terlemiş kaşlar/terlemiş alın uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde terlemiş kaşları/alın olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle		
Hızlı kalp atışı uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde hızlı kalp atışı olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle		
Midenin hasta gibi olması/bulanması uyarısını öğrenir	Bu resimde midesi hasta gibi olan/ midesi bulanırmış gibi olan çocuğu görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle		
Bütün vücudun sallanması uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde çocuğun bütün vücudunun sallanmasını görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle		
Bacakların titremesi uyarısını gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler	Bu resimde çocuğun bacaklarının titremesini görünce ne anladığını/ sana ne ifade ettiğini söyle		
b)Kendini rahatsız/güvensiz hissederse vücudunun ne tür ‘sinyal’ verdiğini sözcüklerle ifade eder			
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Biri cinsel organını tutmaya çalışsa vücudun ne tür sinyal verdiğini söyle		
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Tanımadığın biri seni dudağından öpmeye kalksa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle		
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Biri sen istememene rağmen poponu sıkarsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle		
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Tanımadığın biri senin zorla özel bölgeni görmeye çalışsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle		
Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır	Sen istememene rağmen biri seni gıdıklarsa ve gıdıklarken özel bölgelerine dokunsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle		

Uygulama 6:

Bildirimler	Yönergeler	+	—
a) Güvendiği 5 yetişkini ‘Güvenlik Ağı’nda yerleştirmeyi öğrenir			
Çevresinde güvendiği ve başına kötü birşey gelmesi/ vücudunun erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını vermesi durumunda konuşabileceği (en fazla) 5 yetişkinin ismini söyler	Çevrende en çok güvendiğin ve korkmadan herşeyi anlatabileceğin beş yetişkinin ismini söyle		

Çevresinde güvendiği ve başına kötü birşey gelmesi/ vücudunun erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını vermesi durumunda konuşabileceği (en fazla) 5 yetişkinin ismini çalışma kağıdına yazar/söyler	Çevrende en çok güvendiğin ve korkmadan herşeyi anlatabileceğin beş yetişkinin ismini yaz/söyle		
b) "Erken Uyarı işaretleri"nden birini veya birkaçını yaşaması halinde, başına geleni Güvenlik Ağı'nda bulunan bir yetişkine bildirmesi gerektiğini öğrenir			
Sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı'ndan birinin/birkaçının ismini söyler	"Tanımadığın biri sana 'bu akşam evde herkes uyuyunca seni gelip evinden alayım mı?' sorarsa bu olayı kime güvenip anlattırın?"		
Sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı'ndan birinin/birkaçının ismini söyler	"Korktuğun biri sana dokunursa ve 'bunu kimseye söyleme!' derse bu olayı kime anlattırın?"		
Sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı'ndan birinin/birkaçının ismini söyler	"Seni bir yetişkin zorla öpmeye kalkarsa ve sen bunu istemiyorsan bu olayı kime güvenip anlattırın?"		

Uygulama 7:

Bildirimler	Yönergeler	+	—
a)İyi ve kötü sırlar arasındaki farkı öğrenir			
"İyi sır" cevabını verir	Biri "annene doğum günü kutlaması yapıyoruz, bunu sakın ona söyleme!" derse bu iyi sır mı kötü sır mı olur?		
"Kötü sır" cevabını verir	Yetişkin bir adam cinsel organına dokunursa ve "bunu kimseye söyleme!" derse bu iyi sır mı kötü sır mı olur?		
"İyi sır" cevabını verir	Güvenlik Ağı'nda olan biri sana anne-babanın yanında sana hediye verirse ve bunu anne-baban onaylarsa bu iyi sır mı kötü sır mı olur?		
"Kötü sır" cevabını verir	İstemediğin halde biri seni köşeye sıkıştırıp öpmeye çalışırsa ve sana bunu kimseye söylememeni söylerse bu iyi sır mı kötü sır mı olur?		
b)Kendisinden kötü bir sır saklanmasını isteniyorsa, "Güvenlik Ağı"nda olan bir yetişkine bunu anlatması gerektiğini öğrenir			

“Bu olayı Güvenlik Ağı’ndan birine anlatırım” cevabını verir	Biri senden istemediğin bir sırrı saklamayı istese ve sen istemezsen bu olayı kime anlattırırın?		
“Bu olayı Güvenlik Ağı’ndan birine anlatırım” cevabını verir	Biri senden evden onunla kaçmayı istese ve sen istemezsen bu olayı kime anlattırırın?		

Ek-5**Başlangıç Düzeyi Veri Kayıt Formu****Kayıt:****Tarih:**

Başlangıç Düzeyi Belirleme Formu	Me	Ce	Ad
Vücut parçalarının isimlerini sorulduğunda söyler			
Kaşın ismini söyler			
Gözün ismini söyler			
Saçın ismini söyler			
Burnun ismini söyler			
Kulağın ismini söyler			
Ağzın ismini söyler			
Yanağın ismini söyler			
Ayak parmağın ismini söyler			
Ayağın ismini söyler			
Bacağın ismini söyler			
Göbek ve karnın ismini söyler			
Elin ismini söyler			
Kolun ismini söyler			
Parmağın ismini söyler			
Boynun ismini söyler			
Sırtın ismini söyler			
Vücut parçalarının işlevlerini sorulduğunda söyler			
Gözün işlevi sorulduğunda “Görmemizi sağlar” cevabını verir			
Burnun işlevi sorulduğunda “Koku almamızı sağlar” cevabını verir			
Kulağın işlevi sorulduğunda “Duymamızı sağlar” cevabını verir			
Ağzın işlevi sorulduğunda “Konuşmamızı/ yemek yiyebilmemizi sağlar” cevabını verir			
Elin işlevi sorulduğunda “Varlıkları tutmamıza yarar” cevabını verir			
Kolun işlevi sorulduğunda “Varlıkları tutmamıza yarar” cevabını verir			
Ayağın/bacağın işlevi sorulduğunda “Ayakta durmamıza/yürememize yarar” cevabını verir			
Vücuttaki özel bölgeleri gösterir			
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda ağzı gösterir.			
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda göğsü gösterir.			
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda popoyu gösterir.			
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda cinsel organı gösterir			
Özel bölgelerin isimlerini söyler			
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Ağız” diye cevap verir			
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Göğüs” diye cevap verir			
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Popo” diye cevap verir			
İşaret edilen yerin ismi sorulduğunda “Cinsel organ” diye cevap verir			
Özel vücut parçalarının işlevlerini sorulduğunda söyler			
Ağzın işlevi sorulduğunda “Yemek yemek/öpüşmek için kullanılır” cevabını verir			
Cinsel organın işlevi sorulduğunda “Üreme ve tuvalete gitmek için kullanılır” cevabını verir			
Yaşayabileceği duyguları tanır ve gösterir			
Posterde mutlu bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir			
Posterde üzgün bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir			

Posterde korkmuş bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir			
Posterde öfkeli bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir			
Posterde endişeli bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir			
Posterde heyecanlı bir yüz ifadesi olan çocuğu gösterir			
Vücuduna/özel bölgelerine dokunurlarsa yaşayacağı duyguları söyler			
“Biri popona dokunsa ne hissederdin?” Sorusu sorulduğunda üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır			
“Biri göğsüne dokunsa ne hissederdin?” Sorusu sorulduğunda üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır			
“Biri cinsel organına dokunsa ne hissederdin?” Sorusu sorulduğunda üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır			
“Biri dudağına dokunsa ne hissederdin?” Sorusu sorulduğunda üzgün/korkmuş/öfkeli/endişeli kelimesini kullanır			

Kişisel alan sınırlarını öğrenir

“Bu resimde erkek çocuk kız çocuğun saçını çekiyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” Sorusu sorulduğunda resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler

“Bu resimde kadın erkek çocuğu öpmeye çalışıyor, ama erkek çocuk bunu istemiyor. Sence kadın burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” Sorusu sorulduğunda resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler

“Bu resimde kız çocuk erkek çocuğun saçını çekiyor ve erkek çocuk bundan rahatsız gibi duruyor. Sence kız çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” Sorusu sorulduğunda resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler

“Bu resimde erkek çocuk kız çocuğu zorla öpmeye çalışıyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” Sorusu sorulduğunda resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler

“Bu resimde erkek çocuk kız çocuk ders yaparken saçını çekiyor. Sence erkek çocuk burda doğru bir davranışta bulunuyor mu?” Sorusu sorulduğunda resme bakarak bunun doğru bir davranış olmadığını söyler

Kişisel alan sınırlarını giren bir bireye ‘hayır’ demeyi öğrenir

“Seni biri zorla öpmek isterse ve sen bunu istemezsen, seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” sorusu sorulduğunda “‘hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

“Sana biri zorla sarılmaya kalkarsa ve sen bunu istemezsen seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” sorusu sorulduğunda “‘hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

Özel bölgelerini sen yıkamak istiyorsan ve biri ısrarla özel bölgelerini yıkamak isterse seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” sorusu sorulduğunda “‘hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

“Özellikle senden büyük biri seninle senin istemediğin oyunlar oynamak isterse ve sen istemezsen seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” sorusu sorulduğunda “‘hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

“Eğer biri senin elini tutmak, sarılmak istiyorsa ve sen bunu istemiyorsan seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” sorusu sorulduğunda “‘hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

“Eğer biri seni rahatsız eden ve güvensiz hissettiren bir şekilde sana dokunursa veya dokunmaya kalkarsa seni buna zorlayana ne demen gerektiğini söyle” sorusu sorulduğunda “‘hayır istemiyorum’ demeliyim” cevabını verir

Erken uyarı işaretlerini tanımlar			
Resimde ‘Diken diken olmuş saçlar uyarısını’ gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler			
Resimde ‘Ağlamaya başlamak uyarısını’ gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler			
Resimde ‘Ürpermiş/tüylerin diken diken olması uyarısını’ gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler			
Resimde ‘Terleyen avuçlar uyarısını’ gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler			
Resimde ‘Tuvalete gitme isteği uyarısını’ öğrenir			
Resimde ‘Terlemiş kaşlar/terlemiş alın uyarısını’ gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler			
Resimde ‘Hızlı kalp atışı uyarısını’ gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler			
Resimde ‘Midenin hasta gibi olması/bulanması uyarısını’ öğrenir			
Resimde ‘Bütün vücudun sallanması uyarısını’ gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler			
Resimde ‘Bacakların titremesi uyarısını’ gördüğünde kişisel alana girildiğini söyler			
Kendini rahatsız/güvensiz hissederse vücudunun ne tür ‘sinyal’ verdiğini gösterir			
“Biri cinsel organını tutmaya çalışsa vücudun ne tür sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır			
“Tanımadığın biri seni dudağından öpmeye kalksa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır			
“Biri sen istememene rağmen poponu sıkarsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır			
“Tanımadığın biri senin zorla özel bölgeni görmeye çalışsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır			
“Sen istememene rağmen biri seni gıdıklarsa ve gıdıklarken özel bölgelerine dokunsa vücudun nasıl sinyal verdiğini söyle” yönergesi verildiğinde Erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını kullanır			
a) Güvendiği 5 yetişkini ‘Güvenlik Ağı’nda yerleştirmeyi öğrenir			
Çevresinde güvendiği ve başına kötü birşey gelmesi/ vücudunun erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını vermesi durumunda konuşabileceği (en fazla) 5 yetişkinin ismini söyler			
Çevresinde güvendiği ve başına kötü birşey gelmesi/ vücudunun erken uyarı işaretlerinden birini/birkaçını vermesi durumunda konuşabileceği (en fazla) 5 yetişkinin ismini çalışma kağıdına yazar/söyler			
b) "Erken Uyarı işaretleri"nden birini veya birkaçını yaşaması halinde, başına geleni Güvenlik Ağı'nda bulunan bir yetiştikine bildirmesi gerektiğini öğrenir			
“Tanımadığın biri sana ‘bu akşam evde herkes uyuyunca seni gelip evinden alayım mı?’ sorarsa bu olayı kime güvenip anlattırın?” sorusunu anlayıp Güvenlik Ağı’ndan birinin/birkaçının ismini söyler			
“Korktuğun biri sana dokunursa ve ‘bunu kimseye söyleme!’ derse bu olayı kime anlattırın? sorusunu Sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı’ndan birinin/birkaçının ismini söyler			
“Seni bir yetişkin zorla öpmeye kalkarsa ve sen bunu istemiyorsan bu olayı kime güvenip anlattırın?” sorusunu Sorulan soruyu anlayıp Güvenlik Ağı’ndan birinin/birkaçının ismini söyler			
a) İyi ve kötü sırlar arasındaki farkı öğrenir			
Biri “annene doğum günü kutlaması yapıyoruz, bunu sakın ona söyleme!” derse bu iyi sır mı kötü sır mı olur? sorusu sorulduğunda “İyi sır” cevabını verir			
Yetişkin bir adam cinsel organına dokunursa ve “bunu kimseye söyleme!” derse bu iyi sır mı kötü sır mı olur? sorusu sorulduğunda “Kötü sır” cevabını verir			
Güvenlik Ağı’nda olan biri sana anne-babanın yanında sana hediye verirse ve bunu anne-baban onaylarsa bu iyi sır mı kötü sır mı olur? sorusu sorulduğunda “İyi sır” cevabını verir			
İstemediğin halde biri seni köşeye sıkıştırıp öpmeye çalışırsa ve sana bunu kimseye söylememeni söylerse bu iyi sır mı kötü sır mı olur? sorusu sorulduğunda “Kötü sır” cevabını verir			
b) Kendisinden kötü bir sır saklanmasını isteniyorsa, "Güvenlik Ağı"nda olan bir yetiştikine bunu anlatması gerektiğini öğrenir			

Biri senden istemediğin bir sırrı saklamayı istese ve sen istemezsen bu olayı kime anlattırırın? sorusu sorulduğunda “Bu olayı Güvenlik Ağı’ndan birine anlatırım” cevabını verir			
Biri senden evden onunla kaçmayı istese ve sen istemezsen bu olayı kime anlattırırın? sorusu sorulduğunda “Bu olayı Güvenlik Ağı’ndan birine anlatırım” cevabını verir			

EK- 6**Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu****Oturum:****Denek:****Gözlemci:****Program Uygulama Süreci ile ilgili görüşlerinize en uygun olan sayıyı yerleştiriniz;****0- Yapılmadı, 1- Nadiren, 2- Ara Sıra, 3- Genellikle**

Oturum	Araç- Gereçleri Hazırlama	Öğretimi Hazırlama	Öğretimi İzleme Davranışını Pekiştirme	Dikkat Sağlama	Beceri Yönergesini Sunma	Tepkilere Uygun Tepki Verme	Katılım Davranışl arını Pekiştirme
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							

Ek- 7

**Program Uygulama Süreci (Günlük Y., Toplu Y., İzleme ve Genelleme) Uygulama
Güvenirliği Video Gözlem Formu**

Oturum:

Denek:

Gözlemci:

Program Uygulama Süreci ile ilgili görüşlerinize en uygun olan sayıyı yerleştiriniz;

0- Yapılmadı, 1- Nadiren, 2- Ara Sıra, 3- Genellikle

Oturum	Araç- Gereçleri Hazırlama	Dikkat Sağlama	Beceri Yönergesini Sunma	Tepkilere Uygun Tepki Verme	Katılım Davranışlarını Pekiştirme
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

Ek- 8**Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu****Öğretmen Adı Soyadı:**

Amaç: Bu formun amacı, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin, yapılan çalışmaya yönelik görüşlerini belirlemektir.

Evet,	Hayır,	Kararsızım
düşünüyorum	düşünmüyorum	

1. Öğrencilerinizin cinsel istismardan korunma becerilerini kazandıktan sonra bu becerilerin ilerki yaşantısında onun daha güvenli yaşamasına olanak sağlayacağını düşünüyor musunuz?

2. Öğretilen becerilerin, öğrencilerinizin günlük hayatlarında kullanabilecekleri öncelikli beceriler olduğunu düşünüyor musunuz?

3. Öğrencinizin cinsel istismardan korunma becerilerini kazanmasının, onları cinsel istismardan koruyacağını düşünüyor musunuz?

4. Öğrencinizin kendi sosyal ve fiziksel sınırları öğrenerek/kendine korunma sınırları yaratarak cinsel istismardan korunabileceklerini düşünüyor musunuz?

5. Cinsel istismardan korunma becerilerinin öğrenilmesinin önemli bir günlük yaşam becerisi olduğunu düşünüyor musunuz?

6. Öğrencinizin cinsel istismardan korunma becerilerini öğrenerek kendine güven olgusunda geliştirdiğini düşünüyor musunuz?

7. Cinsel istismardan korunma becerisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

8. Öğrencilerinizin öğrendikleri becerileri genelledebileceklerini düşünüyor musunuz?

9. Yapılan öğretimin öğrencilerin hayatına olumlu bir etki yaratacağını düşünüyor musunuz?

10. Yapılan öğretimin eksiklikleri olduğunu düşünüyor musunuz?

10. Sizce öğretimde varolan eksiklikler nelerdir, kısaca açıklayınız.

Ek- 9**Aileye Yönelik Sosyal Geçerlik Formu**

Amaç: Bu formun amacı, çocuğunuzun katıldığı araştırmaya yönelik görüşlerinizi öğrenmektedir. Düşünceleriniz ve gözlemleriniz bizim için önemlidir

Tara Yektaoğlu- Tomgüshehan

Sorular:

**Evet Hayır Kararsız
m**

1. Çocuğunuzun cinsel istismardan korunma becerilerini kazandıktan sonra bu becerilerin şimdi ve ilerki yaşantısında onun daha güvenli yaşamasına olanak sağlayacağını düşünüyor musunuz?
2. Çocuğunuza cinsel istismardan korunma becerileri öğretimi sonrasında çocuklarınız çevrelerindeki bireylere karşı güvenliği için önemli becerileri mi?
3. Çocuğunuza öğretilen becerilerin, öğrencilerinizin günlük hayatlarında kullanabilecekleri öncelikli beceriler olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Çocuğunuzun cinsel istismardan korunma becerilerini kazanması, onu cinsel istismardan koruyacağını düşünüyor musunuz?
5. Çocuğunuza cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretilmesinin önemli bir toplumsal yaşam becerisi olduğunu düşünüyor musunuz?
6. Çocuğunuzu cinsel istismardan koruma becerini öğrenerek kendine güven olduğunu da geliştirdiğini düşünüyor musunuz?

EK-10**ÖZGEÇMİŞ**

1. **Adı Soyadı:** Tara Yektaoğlu
2. **Doğum Tarihi:** 04.08.1985
3. **Unvanı:** Doktor
4. **Öğrenim Durumu:**

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehabilitasyon ve Entegrasyon Pedagojisi (Davranış ve Dil Bozukluğu)	Leipzig Üniversitesi Almanya	2008
Y. Lisans	Rehabilitasyon ve Entegrasyon Pedagojisi (Davranış ve Dil Bozukluğu)	Leipzig Üniversitesi Almanya	2011
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2014-2015 2015-2016
Doktora	Özel Eğitim	Yakın Doğu Üniversitesi	2016-2018

5. Akademik Unvanlar

Uzman

6. Yayınlar

Çerkez, Y., Yektaoğlu, T., & Direktör, C. 2016. Investigation of Psychological Counselling and Guidance Department Students' Attitudes towards Homosexuality and Disability. *International Journal of Social Science Studies*, 4(3), 24-29. Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.

Yektaoglu-Tomgüshan, T., & Akçamete, G. (2017). Examining the Opinions of Teachers of Adolescent Students with Mental Deficiencies Towards Sexual Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 323-335.

Tihon, A. M. (Ed.). (2018). Examining the Opinions of Teachers of Adolescent Students with Mental Deficiencies Towards Sexual Education. Almanya: LAP LAMBERT Academic Publishing

7. Son iki yılda verilen dersler

Akademik Yıl	Dönem	Dersin Adı	Haftalık Saati		Öğrenci Sayısı
			Teorik	Uygulama	
2016-2017	Güz	Özel Eğitim	3	0	140
		Bireyselleştirilmiş Öğretim Programları	2	0	60
		İşitme Engellilerde Dil ve Konuşma Bozuklukları			90
	İlkbahar	Zihinsel Engellilerde Fen ve Sosyal Bilgisi Öğretimi	3	0	55
		Özel Eğitimde Kavram Bilgisi	2	0	40
2017-2018	Güz	Özel Eğitim	3	0	150
		Bireyselleştirilmiş Öğretim Programları	3	0	35
		İşitme Engellilerde Dil ve Konuşma Bozuklukları			80
	İlkbahar	Zihinsel Engellilerde Fen ve Sosyal Bilgisi Öğretimi	3	0	60
		Özel Eğitimde Kavram Bilgisi	2	6	35
					80

8. Akademik Görevler

Yakındoğu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı ders danışmanlığı ve koordinatörlüğü

TURNITIN (Orjinallik Raporu)

Turnitin Orjinallik Raporu

İşleme Kodu: 05-Eki-2018 10:04 EEST
NUMARA: 1014328631
Kaline Sayısı: 47821
Gönderildi: 1

Tara Yektaoğlu Tara Yektaoğlu tarafından

Benzerlik Endeksi	Kaynağa göre Benzerlik
%4	Internet Sources: N/A Yayınlar: %4 Öğrenci Ödevleri: N/A

1% match (yayınlar)	ÇALIŞANDEMİR, Fatma, BENCİK, Saniye and ARTAN, İsmihan. "Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış", Kaligrafi Yayıncılık, 2008.
< 1% match (yayınlar)	ÖZTÜRK, Barışcan and ŞİVEZ, Diğdem Müge. "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Cinsel Eğitim Programının Etkiliğinin İncelenmesi", Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2015.
< 1% match (yayınlar)	HALISKÜÇÜK, E. Seçil and TEKİNARSLAN ÇİFCİ, İlknur. "Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Makarna Pişirme Becerisinin Öğretiminde Videoyla Model Olmanın Etkiliği", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2007.
< 1% match (yayınlar)	KURTOĞLU, Seniha, TEKİNARSLAN, Erkan, TEKİNARSLAN, İlknur ÇİFCİ and ŞEKİLİ, Önerilen Atif. "Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Bankamatikten Para Çekme Becerisinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Video Öğretiminin Etkiliği", Ankara Üniversitesi, 2017.
< 1% match (yayınlar)	Tara Yektaoğlu-Tomgüshehan, Gönül Akçamete. "Examining the Opinions of Teachers of Adolescent Students with Mental Deficiencies Towards Sexual Education", Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2017
< 1% match (yayınlar)	KIR, Ebru. "ÇOCUKLARA YÖNELİK CİNSEL TACİZ VE İSTİSMARA KARŞI ÖNLEYİCİ EĞİTİM ÇALIŞMALARI", İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanlığı, 2013.
< 1% match (yayınlar)	AYCIOĞLU, Hasan. "Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere selam verme becerisinin öğretiminde videoyla model olmanın etkililiği", İletişim Hizmetleri, 2013.
< 1% match (yayınlar)	ÖZEN, Arzu, ACAR, Çimen, TAVALAR, Özlem and ÇETİN, Özlem. "Öz bakım Becerilerinin Öğretiminde İpucunun Giderak Azaltılmasıyla Öğretim Yönetiminin Etkiliği", TUBITAK, 2002.
< 1% match (yayınlar)	AKSÖYK, Aydan and CANATAR, Taner. "Sexuality and Sexual Education", Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği, 2015.
< 1% match (yayınlar)	KUTLU, Metehan and KURT, Onur. "GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE YABANCI", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2017.
< 1% match (yayınlar)	ERTEKİN, Tuğba, ECE, Ahmet Serkan and YIKMIŞ, Ahmet. "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Video ile Model Olma ve Şarkıyla Video Model Olmanın Etkiliği ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması", Kalem Vakti Okulları, 2017.