

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINA DAYALI OLARAK
HAZIRLANAN CİNSEL İSTİSMARI ÖNLEME BECERİSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Meryem UÇAR

DANIŞMAN
DOÇ. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN

HAZİRAN-2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Meryem UÇAR'a ait "Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının etkililiğinin incelenmesi" adlı çalışma jürimiz tarafından Özel eğitim Anabilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN.....

Üye : Doç. Dr. Elife KILIÇ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Arzu KIŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

İÇİNDEKİLER DİZİNİ	iii
TABLolar DİZİNİ	vii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
BÖLÜM I	1
1. Giriş.....	1
1.1. Amaç	6
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Sayıtlar	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
2. Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar.....	10
2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri	10
2.1.1. Zihinsel yetersizliği olan birey kimdir?.....	10
2.1.2. Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve sosyal beceri yetersizliği.....	11
2.1.3. Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve cinsel gelişim	12
2.2. Cinsel İstismar	13
2.2.1. Cinsel istismar nedir?.....	13
2.2.2. Cinsel istismar eden kimdir?.....	16
2.2.3. Cinsel istismara maruz kalan kişi kimdir?	17
2.2.4. Cinsel istismar türleri nelerdir?	19
<i>Temas içermeyen cinsel istismar türleri</i>	19
<i>Temas içeren cinsel istismar türleri</i>	20
2.2.5. Cinsel istismarın görülme sıklığı nedir?	20

2.2.6. Zihin engelli bireylerde cinsel istismar, belirtileri ve tanınması.....	21
2.2.7. Cinsel istismarın birey üzerindeki etkileri nelerdir?	25
2.2.8. Cinsel istismarı önlemek için neler yapılabilir?.....	27
2.2.9. Cinsel istismarı önleme programı	32
2.3. Sosyal Beceri.....	34
2.3.1. Sosyal yeterlik ve sosyal beceri	35
2.3.2. Sosyal becerilerin sınıflandırılması	36
2.3.3. Sosyal yetersizlik	38
<i>Beceri (edinim) yetersizliği</i>	39
<i>Performans yetersizliği</i>	39
<i>Kendini kontrol yetersizliği</i>	40
<i>Beceriye ortaya koymada yetersizlik</i>	40
<i>Akıcılık yetersizliği</i>	40
2.3.4. Sosyal beceri yetersizliğinin nedenleri.....	41
2.3.5. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler.....	42
2.3.6. Bilişsel süreç yaklaşımı.....	43
2.4. İlgili Araştırmalar.....	46
BÖLÜM III.....	55
3. Yöntem	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Katılımcılar ve Seçimi	58
3.3. Ortam	62
3.4. Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Beceri Öğretim Programı Hazırlanması	62
3.4.1. Hedef davranışın belirlenmesi	62
3.4.2. Veri toplama araçlarının hazırlanması	63
3.4.3. Öykülerin hazırlanması	64
3.4.4. Resimlerin hazırlanması.....	65
3.4.5. Sosyal geçerlilik.....	65
<i>Sosyal becerinin katılımcılar açısından önemi</i>	65
<i>Öykülere ve resimlere ilişkin sosyal geçerlik</i>	66

3.4.6. Ölçüt bağımlı ölçü araçlarının hazırlanması (ÖBÖA)	67
3.5. Veri Toplama Süreci	68
3.5.1. Uygulama süreci ve verilerin toplanması.....	68
3.5.2. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ve uygulanmasında izlenecek süreç	69
3.5.3. Başlama düzeyi (öğretim öncesi performans düzeyi) evresi	72
3.5.4. Öğretim süreci evresi	73
3.5.5. Yoklama evresi	74
3.5.6. Genelleme evresi.....	75
3.6. Verilerin Analizi.....	76
3.6.1. Güvenirlik analizi.....	76
<i>Gözlemcilerarası güvenirlik</i>	78
<i>Uygulama güvenirligi</i>	79
BÖLÜM IV	82
4. Bulgular	82
4.1. Birinci Katılımcıya İlişkin Bulgular.....	83
4.2. İkinci Katılımcıya İlişkin Bulgular	84
4.3. Üçüncü Katılımcıya İlişkin Bulgular	85
4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları	87
BÖLÜM V	88
5. Tartışma.....	88
BÖLÜM VI	92
6. Sonuç ve Öneriler	92
6.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	93
6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	94
KAYNAKÇA	95
EKLER	106

Ek 1. Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programı.....	107
Ek 2. Öğretim ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler	110
Ek 3. Öyküleri Betimleyen Resimler	112
Ek 4. Öykü ve Resimlerin Sosyal Geçerliliğini Belirleme Formu	114
Ek 5. Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-1	115
Ek 6. Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-2	116
Ek 7. Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-3	117
Ek 8. Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-4	118
Ek 9. Başlama Düzeyi Toplu Veri Kayıt Formu	119
Ek 10. Öğretim Oturumları Uygulama Süreci-Öykü-1*	120
Ek 11. Öğretim Süreci Veri Toplama Formu-Öykü-1	124
Ek 12. Öğretim Süreci Veri Toplama Formu-Öykü-2	125
Ek 13. Öğretim Süreci Veri Toplama Formu-Öykü-3	126
Ek 14. Öğretim Süreci Veri Toplama Formu-Öykü-4	127
Ek 15. Öğretim Düzeyi Toplu Veri Kayıt Formu	128
Ek 16. Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-1	129
Ek 17. Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-2	130
Ek 18. Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-3	131
Ek 19. Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-4	132
Ek 20. Genelleme Süreci Toplu Veri Kayıt Formu	133
Ek 21. Sosyal Beceri Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	134
Ek 22. Cinsel İstismarı Önleme Becerisinin Öğretim Materyallerinin Uygulanmasında Sergilenen Uygulamacı Davranışları	135

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3- 1. Katılımcıların demografik özellikleri	60
Tablo 3- 2. Öykülerde kullanılan ortam ve istismar türleri.....	64
Tablo 3- 3. Öykü ve resimlerin sosyal geçerlik verileri.....	66
Tablo 3-4. Bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programı aşamaları.....	69
Tablo 3-5. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının öğretim evresinin uygulanmasında izlenen süreç	71
Tablo 3-6. Başlama düzeyinde cinsel istismarı önleme becerisi kararlılığına ilişkin veriler	73
Tablo 3-7. Gözlemciler arası güvenilirlik	79
Tablo 4-1. Katılımcıların öğretim düzeylerine ilişkin başlama, yoklama, uygulama ve genelleme verileri	93

*Bugünümü borçlu olduğum sevgili ailem
Bahattin UÇAR ve Semra UÇAR'a...*

TEŞEKKÜR

Her çalışmada olduğu gibi bu araştırmanın yapılmasında da pek çok kişinin desteği olmuştur. Öncelikli olarak lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini benden esirgemeyen, sürekli beni motive eden, iyi bir akademisyen olarak her zaman takdir toplayan tez danışmanım Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a, çok teşekkür ederim.

Sinop'ta yalnız olmadığımı hissettiren ve desteğini benden hiç esirgemeyen sevgili hocam Doç. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ'a, farklı kişiliği ve tarzıyla her zaman hayran olduğum hocam Yrd. Doç. Dr. Arzu KIŞ'ateşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü, Tokat Gözova Ortaokulu Müdürü Yusuf DURSUN'a, tüm okul öğretmenlerine vetabiiki onları tanımama vesile olan canım ablam Fatma UÇAR YARMAN'a çizimleriyle tezime katkıda bulunan sevgili arkadaşlarım Ebru DALGIÇ GÜNDOĞDU, Sevgi GENCAN, Sezgi SOLAK ve H. İbrahim AKYOLCU'ya, ihtiyacım olan her konuda yanımda olduklarını hissettiren, her türlü kahrımı çeken sevgili arkadaşlarım, öncelikle hakkını ödeyemeyeceğimi düşündüğüm Özkan ERGENE, Özge KARAKUŞ, Kezban ASLAN veSerpil ÖZER ÜNLÜ' ve Nikolaj RASMUSSEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans dönem arkadaşarımdan öncelikle Zeynep AKDUMAN ve Emine BAYRAM'a, manevi destekleri ile Hilal SARI ve Şengül ÜNGEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne kadar hayatımın her anında beni destekleyen babam M. Bahattin UÇAR, annem Semra UÇAR, kardeşim Yılmaz UÇAR ve sevgili yeğenim A. Tuna YARMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Adını yazamadığım tezimde emeği geçen tüm arkadaşarıma teşekkürü bir borç bilirim.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, **“Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi”** başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

19.06.2014

Meryem UÇAR

ÖZET

BİLİŞSEL SÜREÇ YAKLAŞIMINA DAYALI OLARAK HAZIRLANAN CİNSEL İSTİSMARI ÖNLEME BECERİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Meryem UÇAR
Yüksek Lisans Tezi
Özel Eğitim Bölümü

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Haziran 2014, xiv+135 Sayfa

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

araştırmanın tüm katılımcılarına cinsel istismarı önleme becerisi kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, bilişsel süreç yaklaşımı, cinsel istismar, cinsel istismarı önleme becerisi.

ABSTRACT**EXAMINING THE EFFECTIVENESS OF SEXUAL ABUSE PREVENTION
CURRICULUM BASED ON COGNITIVE PROCESS APPROACH****Meryem UÇAR****Master Thesis****Department of Special Education****Thesis Advisor: Assoc. Prof. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN****June 2014, xiv+135 Pages**

The purpose of this study is to determine whether curriculum of preventing sexual abuse that is based on cognitive process approach is effective in developing the skill of preventing sexual abuse for people with mental disabilities and in making them generalize this skill. The participants of the research are three female inclusive students at an elementary school who are low mentally disabled and meet the prerequisite skills of the research. Multiple probe model with probe conditions across subject method which is one of the single subject research methods was used for determining the efficacy of preventing sexual abuse social skill instruction. The curriculum of preventing sexual abuse skill was prepared by basing on the steps of cognitive process: social coding, social decision, social performance and social evaluation. In the instruction of preventing sexual abuse skill, the stories and the pictures depicting these stories were used. It was instructed that the abuse would be prevented in three steps: saying “no”, “leaving the stage” and “telling the event to someone he/she trusts.” That was completed in four stages: application beginning level, instruction, examination and generalization. Data of the research were obtained by data collection tools. At the end of the research, it has been found that the curriculum which was prepared by basing on cognitive process approach was effective in developing the skill of preventing sexual abuse for all participants and in generalization of this skill.

Key Words: Mental disability, cognitive process approach, sexual abuse, preventing sexual abuse skill.

BÖLÜM I

1. Giriş

İnsan sosyokültürel bir varlıktır. Birey toplumdaki ayrı düşünülemez. Bireyin toplum içerisinde uyumlu bir biçimde yaşayabilmesi için o toplumda kabul gören kural örf ve adetlere uyması beklenir; dolayısıyla davranışlarını bu kurallar çerçevesinde şekillendirmesi, oluşturması istenir. Bu davranışların bazıları kabul gören olumlu davranışlar, bazıları da uygun görülmeyen olumsuz davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Toplum içinde uygun olmayan davranışların başında cinsel istismar da (sexual abuse) gelmektedir.

“Cinsel istismar, toplum tarafından kabul edilmeyen, uygunsuz şehvet arzularının etkisi altında, cinsel doyum elde etme amacıyla yapılan tek taraflı, çarpık ve bencil insan eylemidir” (Topçu, 2009: 17). Cinsel istismar çocuğun rızası olsun ya da olmasın çocuğa yapılan her hangi bir cinsel aktiviteyi içerir. Çocuğun yaşına ve durumu algılayıp algılamamasına bakılmaksızın tehdit ya da zorlamayla gerçekleştirilen yetişkin ve çocuk arasındaki tüm cinsel aktiviteleri içerir (Higgins ve Swain, 2010).

Toplumda cinsel istismara maruz kalan genellikle kadın ve çocuktur. Çocuk cinsel istismarı farklı nitelikteki davranışlardan oluşur. Cinsel istismar kapsamına, cinsel amaçlı dokunmak, cinsel temasta bulunmak gibi davranışlar girer. Cinsel istismar bir çocuğa cinsel ilişkileri göstererek, pornografi ya da teşhircilik yoluyla da yapılabilir. Yine cinsel istismar, aynı yaşta ergenler arasında cinsel nitelikte bir ilişki biçiminde olabilir. Ancak, bir davranışın cinsel istismar olarak nitelendirilebilmesi için, cinsel faaliyette zor kullanılma veya kandırma olması, vajinal, anal veya oral temas gibi uygunsuz ilişkinin yapılması ve çocuk ile istismarcı arasında anlamlı yaş farkının bulunması şarttır. Bununla birlikte yaşa uygun cinsel faaliyetleri, uygunsuz cinsel

davranışlardan ayırmak için, bedensel ölçülerdeki eşitsizliğe, tehdit, saldırı, güç kullanma, kandırma ve hükmetme gibi özelliklerin bulunup bulunmadığına da bakılmalıdır (Topçu, 2009).

Cinsel istismar davranışını gerçekleştiren kişilerin özelliklerine bakıldığında; olgunlaşmamış yetersiz kişilik (düşük benlik değeri) özelliklerine sahip olmaları, sosyal ilişki düzeylerinin zayıf olması ve denetim bozukluğu yaşamaları, empati yoksunluğunun olması gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu kişilerin cinsel istismarda bulunmalarının nedeni daha çok sahip oldukları düşük benlik değeri ve sosyal yaşamları ile ilgili olumsuzlukları telafi etme çabalarının bir sonucudur. Cinsel istismar ile ilgili araştırmaların birçoğunda istismarcıların da küçük yaşlarda cinsel istismara maruz kaldıkları ortaya çıkmaktadır (Conte, Rosen, Saperstein ve Shermack 1985; Topçu, 2009).

Bütün çocuk ve gençler cinsel istismara uğrayarak mağdur olma, riski taşırlar. Fakat bu çocuklar içerisinde en önemli risk grubu başkalarına bağımlı olarak yaşayan ve kendilerini koruma becerilerinde sınırlılıkları bulunan engelli ve zihinsel olarak yetersiz olan bireylerin olduğu gruptur (Aktepe, 2009). “Zihinsel yetersizliği olan bireylerin (people with mental disabilities) cinsel istismara açık olmaları, bilişsel ve davranışsal yönden sınırlılıklarının bulunmasından ileri gelmektedir. Bu sınırlılıklar pek çok beceri öğrenimini güçleştirmekle birlikte, sosyal becerilerin daha yavaş ve sınırlı öğrenilmesine ve uygun olmayan davranışların artmasına neden olabilmektedir” (Eripek, 2009: 243). Dolayısıyla bireyin zihinsel yetersizliğinin olması, yaşının küçük olması, sosyal becerilerde yetersiz olması gibi özellikler çocuğun cinsel istismara uğrama riskini artırabilmektedir.

Sosyal beceriler bireyin sosyal sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla sergilediği davranışlardan oluşan, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri, toplum tarafından kabul edilmelerini kolaylaştıran davranışlardır (Çifci, 2010). Cinsel istismarı önleme becerisi sosyal beceriler arasında yer alan bir beceridir.

Cinsel istismarı önleme becerisinin zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılması, toplum içinde yaşamlarını bağımsız, etkin ve güvenli bir şekilde sürdürebilmeleri için oldukça önemli ve işlevsel bir beceridir.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde farklı yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar yapılmış, farklı sosyal beceriler öğretilmiştir. Bu çalışmalar; doğrudan öğretim yaklaşımı (Çakır, 2006; Özokçu, 2008; Alptekin, 2010), bilişsel süreç yaklaşımı (Çifci, 2001; Çetin, Bilbay, Kaymak, 2002; Kocaçesme, 2005; Dağseven, 2008; Girli ve Atasoy, 2010), akran aracılı öğretim (Disalvo ve Oswalt 2002; Sazak, 2003), kendini yönetme (Çelik, 2009), video modellerle öğretim (Akmanoğlu, 2008), sosyal öyküler (Özdemir, 2008; Gül, 2012; Balçık, 2010), işbirliğiyle öğretim (Avcıoğlu, 2001), replik silikleştirme (Eliçin, 2011), yaratıcı drama (İpek, 1998; Kaf, 1999; Akfırat, 2004; Eldeniz-Çetin 2005; Kaya, 2011), müzik terapi yöntemidir (Çadır, 2008).

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de sosyal becerilerin öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımının kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan ilki Çifci (2001) tarafından yapılmış, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı hazırlanan sosyal beceri öğretim programıyla zihinsel yetersizliği olan öğrencilere alay edilmeye başa çıkma, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma, özür dileme becerilerini zihinsel yetersizliği olan öğrencilere öğretimi üzerine çalışmışlardır. Dağseven, (2008) zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılmayı hedeflediği çalışmasında teşekkür etme ve paylaşma becerileri öğretimini her iki yöntemle yapmış, sonuçta sosyal becerilerin kazandırılmasında, toplam öğretim süresi ve yanlış tepki sayısı açısından doğrudan öğretim yaklaşımının, bilişsel süreç yaklaşımına göre daha verimli olduğunu tespit edilmiştir. Girli ve Atasoy (2010), Çifci’nin (2001) yaptığı çalışmada kullandığı öğretim programını kullanarak otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına (cognitive process approach) dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi adlı çalışmayı otizmlili öğrencilere alay edilmeye başa çıkma, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerileri ile ilgili çalışmayı yapmışlardır.

Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde, cinsel istismarı önleme becerisinin zihinsel yetersizliği olan bireylere öğretilmesiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, cinsel istismarı önleme kapsamında değerlendirilebilecek bazı sosyal becerilerin çalışıldığı görülmüştür. Çifçi (2001) uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerisini öğretimini zihinsel yetersizliği olan çocuklarda, bu çalışmanın replikasyonu olarak Girli ve Atasoy (2010) uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerisini otizmli çocuklarda çalışmışlardır. Akmanoğlu (2008) kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınma becerisini aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoya model ve toplum temelli öğretim düzenlemesi ile otistik çocuklara kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçmayı öğretmiştir. Araştırma sonunda kullanılan yöntemin otistik çocukların beceriyi kazanmalarında etkili olduğunu ve farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri görülmüştür. Eratay (2000) zihin engelli çocukların aileleri tarafından fiziksel ihmal ve istismarı ile buna bağlı olarak ortaya çıkan davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiş, çocuğun fiziksel ihmal ve istismarının çocukta görülen davranış sorunları ile yakından ilişkili olduğu, çocuğun yaş ve cinsiyetine göre davranış sorunlarının değiştiğini belirlemiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel eğitimine yönelik yaşam kalitelerini arttırmak amacıyla Altınok (2010) zihinsel engelli gençler için cinsel eğitim uygulaması hakkında vaka çalışması, Çorbacı Serin, Girli, Yıldırım Doğru (2012) zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumlarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır.

Alan yazın incelendiğinde yurt dışında bilişsel süreç yaklaşımının (problem çözme yaklaşımı) çeşitli becerilerin öğretiminde kullanıldığı araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Park ve Ross (1989) iş ortamında çeşitli sosyal becerilerin öğretiminde; Mize ve Ladd (1990) oyuna davet, oyunda yönerge verme, yardım teklif etme, olumlu dönüt verme, soru sorma ve açıklama yapma becerilerinin öğretiminde, Collet-Klinberg ve Chadsey-Rusch, (1991) yapılan eleştiriye uygun tepki verme becerisinin öğretiminde, O'Reilly ve Chadsey-Rusch, (1992) iletişim başlatmak için işle ilgili olmayan soru sorma becerisi öğretiminde, O'Reilly ve Glynn, (1995) işle ilgili durumlarda öğretmen ile etkileşime girme ve işle ilgili durumlarda öğretmenin etkileşimine tepki verme becerilerini öğretimini bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak öğretmişlerdir. Ayrıca O'Reilly, Lancioni, Gardiner, Tiernan ve Lacy (2002) normal

sınıf düzeninde orta düzeyde zihinsel engelli bir öğrenciye problem çözme yaklaşımı kullanarak sınıf becerilerini, Crites ve Dunn, (2004) zihinsel yetersizliği olan bireylere sosyal problem çözmeyi, Ahmadi, Abbasi ve Jenabi (2013) problem çözme süreci, sosyal beceri ve kimlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Yurtdışı alanyazında gelişimsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismar konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir (McCarthy ve Thompson 1997; Muccigrosso,1991) McCarthy ve Thompson (1997) zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin cinsel istismarı ile ilgili bir vaka çalışması yapmışlar, Putnam (2003)ise cinsel istismarın yaygınlığı, risk faktörleri, sonuçları, tedavi ve çocuk cinsel istismarının önlenmesi için yapılanları incelemek amacıyla istismarla ilgili on yıllık çalışmaları gözden geçirdiği bir çalışma yapmıştır. Lumley, Vicki, Miltenberger, Raymond (1997) zihinsel engelliler arasındaki cinsel istismar problemi, cinsel istismarı önleme becerileri ve önleme becerilerini değerlendiren yöntemlerin gözden geçirildiği bir çalışma yapmıştır. Tang ve Lee (1998) zihinsel yetersizliği olan Çinli ergen kadınların cinsel istismardan kendilerini koruma becerileri bilgi düzeylerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Doughty ve Kane (2009) zihinsel yetersizliği olan bireylere cinsel istismardan korunma becerisinin öğretimi ile yapılan araştırmalar gözden geçirilmiştir. McEachern'nin (2012) engelli bireylerin cinsel istismarı: klinik uygulamalar için önleme stratejileri çalışmasında toplumun, meslek gruplarının düzenli bir şekilde eğitilmesinin önemi vurgulayan bir araştırma yapmışlardır.

Alanyazında Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımıyla cinsel istismarı önleme becerisinin öğretildiği bir araştırmaya rastlanmamış, bu nedenle bu çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Bu araştırmada zihinsel yetersizlikten etkilenen bireylere bilişsel süreç yaklaşımıyla cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi araştırılmıştır.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarı önleme becerisi öğretiminin etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, Ayşe'nin cinsel istismarı önleme becerisini kazanma ve öğrendikleri bu beceriyi farklı öykülere genelleme düzeyi nedir?
2. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, Fatma'nın cinsel istismarı önleme becerisini kazanma ve bu beceriyi farklı öykülere genelleme düzeyi nedir?
3. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, Oya'nın cinsel istismarı önleme becerisini kazanma ve öğrendiği bu beceriyi farklı öykülere genelleme düzeyi nedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının katılımcıların cinsel istismarı önleme becerisini kazanma ve öğrendiği bu beceriyi farklı öykülerle genelleme açısından önemlidir.

Araştırma hem kuramsal hem de uygulama açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın kuramsal açıdan önemi, alan yazın taraması yapıldığında özellikle zihinsel yetersizliği olan bireylerin uğradığı cinsel istismar ve uğrayabileceği cinsel istismar durumunda kendilerini nasıl koruyacaklarını öğretmeye yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olmasıdır. Alan yazın incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan bireylere kendilerini cinsel istismara karşı nasıl koruyacaklarını öğretmeye yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görüldüğünden bu çalışmanın alana katkı getireceği düşünülmüştür.

Uygulama açısından önemi ise, zihinsel yetersizliği olan bireylere sağlayabileceği katkıdır. Bu çalışma zihinsel yetersizliği olan bireylere cinsel istismara karşı farkındalık kazandırarak, cinsel istismara uğrama riskini azaltacağı ya da ortadan kaldıracacağı düşünülmektedir. Böylece bu bireylerin güvenliğine katkı sağlayabileceği için bu çalışma önemli bulunmaktadır.

Cinsel eğitim ve cinsel istismardan korunmaya yönelik çeşitli sosyal becerilerin öğretilmesi, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplum tarafından kabul edilen doğru cinsel davranışlar sergileyebilmeleri, uygun olan ve uygun olmayan cinsel içerikli davranışları ayırt ederek cinsel istismar durumunun farkına varmaları, cinsel istismar karşısında nasıl davranmaları, kendilerini nasıl koruyabileceklerini öğrenmeleri, kendilerine olan güvenlerini arttırabilmeleri, bağımsız ve güvenli bir yaşam sürebilmeleri açısından önemlidir. Bu çalışma cinsel istismar tehlikesinin farkında olan, fakat bununla ilgili nasıl önlem almaları gerektiğini bilmediklerini ifade eden ailelere rehber olması açısından da önemli bulunmaktadır.

Son olarak özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan tüm öğretmenlere hem normal gelişim gösteren hem de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerine cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırabilmeleri için örnek bir uygulama sunması açısından araştırmanın yapılması önemli görülmektedir.

1.3. Sayıtlar

Bu araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından verilen raporlarının (tanılarının) doğru olduğu varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma kaynaştırma uygulamasında yer alan 12-14 yaş aralığındaki hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç kadın öğrenciyle sınırlıdır.
2. Araştırma cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılmasıyla sınırlıdır.
3. Verilen iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilmek, dinlediği ya da okuduğu bir metni anlatabilmek, dinlediği ya da okuduğu bir metin ile ilgili sorulara cevap verebilmek ve öğretilmesi hedeflenen sosyal beceride yetersiz olma ön koşulları olan bireylerle sınırlıdır.
4. Dış etmenleri kontrol etmek amacı ile katılımcıların, yakın çevresiyle (ailesi, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları), görüşülerek araştırmanın hedef becerisi ile ilgili konuşmalarını ve bununla ilgili herhangi bir çalışma yapmalarını istenerek öğretimsel açıdan kontrol altına alınması ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Beceri: Sosyal beceriler bireyin çevresiyle iletişim kurmasını sağlayan, öğrenme yoluyla kazanılan, bireyin çevresindeki bireylerin sosyal pekiştirmeleriyle artan, sözel ve sözel olmayan davranışları içeren, eğitimle gelişebilen, bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerinden, konumundan, yaşından ve cinsiyetinden etkilenerek şekillenen davranışlardır (Vuran, 2013: 23).

Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: 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 (Sucuoğlu, 2009: 62).

Bilişsel Süreç Yaklaşımına (Problem Çözme Süreci) Dayalı Sosyal Beceri Öğretimi: Bireylere yetersiz oldukları sosyal becerilerin; sosyal problemin ne olduğunun anlaşılması (sosyal kodlama) bu durumda ne yapılacağı ile ilgili çözüm yollarının önerilmesi (sosyal karar verme) sosyal durumla en iyi baş etmelerini sağlayacak olan davranışın seçilmesi (sosyal performans) seçilen davranışın

sonuçlarının ne olacağının değerlendirilmesi (sosyal değerlendirme) aşamalarının izlenmesiyle yapılan beceri öğretimidir (ifci, 2001).

Cinsel İstismar: Çocukların cinsel obje olarak kabul edilip cinsel tatmin amacıyla kullanılmalarıdır (Polat, 2007: 193).

Cinsel İstismarı nleme Becerisi: Bireyin cinsel istismarın oluşabileceği bir ortamı, kişiye algılayarak o ortamdan, kişiden uzaklaşarak kendisini bu durumdan koruyabilme becerisidir.

ocuk: Ulusal yasalarca daha geç bir yaşta reşit sayılma hariç,18 yaş altındaki her insan çocuktur.

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi: ocuğunuzla ilgili özel eğitim (zihinsel yetersizlik, otizm, görme kaybı, işitme kaybı, bedensel yetersizlik vb.) veya rehberlik ve psikolojik danışmanlık konularında yardıma ihtiyaç duyulduğunda başvurulabilecek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ücretsiz destek veren kurumlardır.

Katılımcıların ailesi: Anne, baba ve kardeşler.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; zihinsel yetersizliği olan bireyler ve özellikleri, cinsel istismar, sosyal beceri, zihin yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında göz önüne alınan yaklaşımlar ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri

Bu bölümde zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal beceri yetersizliği ve cinsel gelişimleri konularında açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Zihinsel yetersizliği olan birey kimdir?

Zihin engelli çocuklar, özel eğitime muhtaç çocuklar içerisinde oldukça önemli bir grubu oluşturmaktadır.

2006 yılında Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliğince yapılan tanıma göre;

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 bireylere zihinsel yetersizliği olan birey denir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey ise zihinsel

işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireydir (Aktaran: Sucuoğlu, 2009: 62, 77).

Zihinsel yetersizliği olan bireyleri akranlarından ayıran en temel özellikleri öğrenme özellikleridir. Bu çocuklar dikkatlerini öğrenilecek konu üzerinde odaklama ve dikkati sürdürme boyutlarında güçlük yaşamaktadırlar (Sucuoğlu, 2009). Zihinsel yetersizliği olan bireyler yaşıtlarının kendiliğinden öğrendiği birçok şeyi öğrenmede güçlük yaşarlar ve bir başkasının yardımına gereksinim duyarlar. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerde sosyal ve davranışsal problemler yaşıtlarından daha fazla görülmektedir. Bu problemlerden bazıları; saldırgan davranışları, dikkat bozuklukları, düşük öz benliği, aşırı hareketliliği, kişilerarası ilişkiler kurmada ve sürdürmede çoğu zaman güçlük yaşamaktadırlar. Bu problem davranışlar arkadaşlıklar geliştirmede zorlanmalarına ve yaşıtları tarafından reddedici davranışlar görmelerine neden olmaktadır. Reddedilmenin sıklığı, gösterdikleri davranışların uygunsuzluğunun derecesiyle ilişkili olmaktadır. Uygun olmayan davranışlar ve yaşıtları tarafından reddedilme, okul öncesi döneminde bile görülebilmektedir. Kopp, Baker ve Brown (1992), yaşıtlarıyla karşılaştırılan gelişimsel geriliği olan okul öncesi çocuklarının oyun ortamlarında daha fazla saldırgan ve olumsuz davranışlar sergileyerek daha az olumlu tepkide buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre bireylerin sosyal kabulleri ve bunun sonucu olarak arkadaşlık ilişkileri konusunda önemli ipuçları vermektedir (Aktaran: Eripek, 2009).

2.1.2. Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve sosyal beceri yetersizliği

Zihin engelli bireylerin davranışsal ve bilişsel yönden sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar zihinsel engelli bireylerin sosyal davranış sorunlarını ortaya çıkarmakta, onların iletişim becerileri ve motor becerileri yönünden yaşıtlarından geri olmalarına neden olmaktadır (Sargent, 1991). Zihin engelli bireylerin dikkat, hafıza, ayırım yapma ve genelleme becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle, yaşıtlarına göre daha yavaş öğrenmekte, bu yetersizlikler özellikle sosyal beceriler, sosyal biliş ve sosyal etki

yetersizliklerine neden olmaktadır (Sargent, 1991; Warger ve Rutherford, 1996, aktaran: Çifci, 2010: 29).

Greenspan (1979) zihinsel engelli bireylerin sosyal bilişlerinin engelli olmayan yaşlılarına göre daha az geliştiği, bu nedenle başkasının bakış açısını alma, başkalarının yerine kendini koyarak düşünebilme gibi becerileri geç ve zor kazandıkları, sosyal olayların sonuçlarını önceden kestirebilmede yetersizlikleri olduğu, karar verme ve problem çözme becerilerinde güçlükleri bulunduğunu belirtmiştir (Aktaran: Sargent, 1991, aktaran: Çifci, 2010: 29).

Ayrıca bu bireylerin ayrı özel okul ya da ayrı özel sınıflarda eğitim almış olmaları ve akranları tarafından kabul edilmemeleri, gibi bazı nedenlerin de sosyal becerilerdeki yetersizliklerin sebebi olduğu düşünülmektedir (Sazak, 2003; Çifci, 2010).

2.1.3.Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve cinsel gelişim

Engelli bireylerde normal bireylerle aynı cinsel gelişim evrelerinden geçeler. Bireylerin engeli olsun veya olmasın cinsel gereksinimleri vardır. Zihin engelli bireylerin cinsel özelliklerini araştıran bir çalışmada, hafif derecedeki zihin engellilerin cinsel davranışlarının normal insanlara benzediğini, normal insanlarla aynı şekilde cinsel dürtülerini keşfedip kontrol edeceklerini ortaya koymuştur. Zihin engelli bireyler arkadaşlarından, kitaplardan, doğru ve gerekli cinsel konularda bilgi edinmeleri her zaman mümkün olamamaktadır. Ayrıca çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözlemleyerek, davranışları model olarak algılamada ve algıladıkları davranışları sergilemede sıkıntılar yaşayabilirler. Cinselliği kötüye kullanmalarına neden olabilir. Cinselliği kötüye kullanmaları zayıf sosyal becerilere, muhakeme yeteneğinin zayıf olmasına ve eksik cinsel eğitime dayanır. Cinsel gereksinimler, kişinin bireysel gereksinimlerine uygun bir şekilde uzmanlarca planlanıp öğretilmediğinde engelli birey toplumla, toplum da engelli bireyle çatışma yaşar ve her iki tarafta birbirine karşı olumsuz tutumlar sergiler. Engelli ve engelli olmayan birey ve ergenler, cinsel eğitim alarak cinsel bilgi düzeylerinin artması ile birlikte sorumlu cinsel davranış

geliştirecekleri, dolayısıyla da olumsuz yaşantılardan korunmuş olacaklardır (Çakmak ve Çakmak, 2013).

“Cinsel eğitim, bireyin kendi cinsinin ve karşı cinsin fiziksel ve cinsel özelliklerini öğrenmesi ve ana cinsel güdülerini denetleyebilmesi için gerekli olan davranışları kazandırmaktır” (Çakmak ve Çakmak, 2013: 25).

Engelli bireylerdeki fiziksel yetersizlikler, ek engel durumu, algılamada ve iletişim becerilerinde yaşanan zorluklar gibi durumlar bu bireylerin cinsel istismara uğramasını kolaylaştırmaktadır. Engelli bireylerin ailelerinin ve bu alanda çalışan kişilerin en büyük korkularından biri, cinsel istismardır.

2.2. Cinsel İstismar

Bu başlık altında cinsel istismar, istismar eden, cinsel istismara maruz kalan birey, cinsel istismar türleri, cinsel istismarın görülme sıklığı, zihin engelli bireylerde cinsel istismar ve belirtileri, cinsel istismarın etkileri ve cinsel istismar sonrası yapılan çalışmalar, cinsel istismarı önlemek için yapılması gerekenler konularında açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.1.Cinsel istismar nedir?

Cinsel, fiziksel, duygusal istismar ve ihmal çocuk istismarı türlerini oluşturmaktadır. Bu istismar türlerinden en zor tespit edileni ise cinsel istismardır. Cinsel istismarın çoğunlukta gizli kalan özellikle kısa ve uzun dönemli birçok etkisi gözlenmektedir (Polat, 2007).

Alan yazın incelemesi yapıldığında, cinsel istismarın tanımı yazardan yazara değişmektedir. Amerikan Ulusal Çocuk İstismarı ve İhmali Merkezinin 1991’de ki tanımına göre cinsel istismar; çocuk ve erişkin arasında ki temas ve ilişki, erişkinin veya başka birinin cinsel tatmini için kullanıldığında çocuğun cinsel olarak istismara uğradığı

kabul edilebilir. Cinsel istismar bir çocuğun diğer bir çocuğun üzerinde belirgin bir gücü veya kontrolü söz konusu olduğunda veya aralarında bariz bir yaş farkı varsa gerçekleştirilmiş kabul edilir (Aktaran: Polat, 2007: 93).

Topçu (2009: 17) cinsel istismarı aşağıdaki gibi açıklamıştır.

Cinsel istismar, toplum tarafından kabul edilmeyen uygunsuz şehvet arzularının etkisi altında, cinsel doyum elde etme amacıyla yapılan tek taraflı, çarpık ve bencil insan eylemlerini içermektedir. Bu eylemler, cinsel ilişki biçiminde olabildiği gibi sadece öpme, cinsel amaçlı kullanma ve dokunma veya edilgen cinsel davranışlarla da sınırlı kalabilir.

Çakmak ve Çakmak'a (2013: 40) göre, "cinsel istismar, olayın ciddiyetini kavrayamayacak durumda olan, direnecek fiziksel ve zihinsel gelişimi tamamlamamış olan çocuğa yönelik zarar verici saldırıdır."

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 2012 tarihinde yayınladığı bildiri cinsel istismar şöyle belirtilmiştir. "Cinsel istismar; çocuğun tam olarak anlayamadığı, onay vermesinin mümkün olamayacağı veya gelişimsel olarak hazır olmadığı ya da toplumun yasalarına, sosyal normlarına aykırı olacak şekilde bir cinsel etkinliğe dâhil edilmesidir". Çocukların cinsel istismarında failer, genellikle yaşları gereği kurbanın üzerinde yetki, otorite veya sorumluluk sahibi konumunda bulunan erişkinlerdir, ancak başka çocuklar, özellikle ergenler de cinsel istismar faili olabilir. Ayrıca cinsel istismar ve sömürü kapsamına aşağıdakiler girer.

1. Bir çocuğun yasa dışı veya psikolojik olarak zararlı herhangi bir cinsel etkinliğe özendirilmesi veya zorlanması; Cinsel istismar, bir yetişkinin çocuğa uyguladığı, ceza yasasına göre çocuğun bundan korunmasını gerektiren cinsel içerikteki fiillerdir. Cinsel içerikteki fiiller bir çocuğa bir başka çocuk tarafından uygulandığında da istismar durumu ortaya çıkar; ancak bunun için, uygulayanın diğerinde yaşça daha büyük olması; bu amaçla güce, tehdide veya diğer baskı yollarına başvurusu gerekir.

2. Çocukların ticari amaçlı cinsel sömürde kullanılmaları ve çocukların cinsel istismarla ilgili işitsel veya görsel materyallerde kullanılmaları. Cinsel istismar kapsamına çocuk fuhşunu, cinsel kölelik, seyahat ve turizmde cinsel sömürü, kaçırılma (ülke içinde ve ülkeler arasında) ve çocukların cinsel ve zorla evlendirme amacıyla satışı girmektedir. Pek çok çocuk, fiziksel güç veya sınırlama kullanılmaksızın cinsel mağduriyete uğramaktadır; ancak böyle de olsa bunların tümü psikolojik açıdan bozucu, sömürücü ve travmatiktir. Bununla birlikte komite, cinsel istismar dâhil olmak üzere çocukların maruz kaldığı şiddetin büyük ölçüde aile ortamlarında gerçekleştiğini de kabul etmektedir.

Polat'a (2007: 193) göre, "cinsel istismar, çocukların cinsel obje olarak kabul edilip cinsel tatmin amacıyla kullanılmalarıdır."

"Sadece çocuğa yapılan uygunsuz davranış olarak değil, böyle bir davranışın teşvik edilmesi, davranışa izin verilmesi ya da göz yumulması veya bundan bir çıkar sağlanması da istismar olarak kabul edilebilir. Bu tür davranışlarda bulunan, ister tek bir birey, ister bir toplum olsun istismarcı olarak tanımlanmalıdır" (Topçu, 2009: 18).

Lumley ve Miltenberger (1997) yaptıkları çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireyin cinsel ilişki içerisinde bulunduğu insan aileden bir birey, görevli bir kişi ya da herhangi bir şekilde yetkili bir şahıssa, zihinsel yetersizliği olan bireyin "rızası" dikkate alınmadan bu durumun istismar olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Cinsel istismar çocuğun cinsel organını okşama, içine girme, ensest, tecavüz, oğlancılık, ahlaksız resimler çekme ve fuhuş yoluyla sömürü ya da pornografik materyallerin üretimi gibi bir ebeveyn ya da bakıcı tarafından yapılan faaliyetleri içerir (<https://www.childwelfare.gov>, 12 Kasım 2013 tarihinde erişildi).

2.2.2. Cinsel istismar eden (istismarcı) kimdir?

Cinsel istismar davranışını gerçekleştiren kişiler olgunlaşmamış yetersiz kişilik (düşük benlik değeri) özelliklerine sahip, sosyal ilişkileri zayıf olan ve denetim bozukluğu, empati eksikliği olan kişilerdir (Topçu, 2009).

İstismarı uygulayan kişi, çocuğa yabancı biri olabileceği gibi genellikle çocuğun bildiği çevrede yaşayan bir kişide olabilir (Ovayolu, Uçan, Serindağ, 2007). Diğer taraftan

Lumley ve Miltenberger'nın (1997) yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara uğraması durumundaki failler genellikle kurban tarafından güvenilen insanlar olduğunu belirtmiştir.

Çocuk cinsel istismarında, tacizcilerin veya istismarcıların hemen hemen tümünün erkek olduğunu bilinmektedir (Topçu, 2009: 252; McCarthy ve Thompson, 1997).

Ovayolu, Uçan ve Serindağ'a (2007) göre cinsel istismarcının çok çeşitli etnik kökenden, meslekten, statüden, cinsten, yaştan ekonomik sınıftan, sosyo-kültürel çevreden kişilerden oluştuğu bu eylemi gerçekleştirebildiği, her zaman olmamakla birlikte çoğunlukla kendilerinin de çocukken cinsel istismara uğramış kişiler olduğu belirtilmektedir.

Zihinsel engelli olan bireyleri kendilerine cinsel amaçlı yapılanların anormal veya yasa dışı olduğunun farkında değildir. Bu nedenle uğradıkları istismarı kimseye söyleyemezler. Ayrıca, kendilerine bakıcıların ya da otorite konumunda olan kişilerin sorgulanmamaları ve şikâyet edilmemeleri gerektiği öğretilmiştir. Fakat zihinsel engelli çocukları istismar edenlerin çoğunluğunun bu gibi kimseler arasından çıktığı da bilinmektedir (Topçu, 2009).

2.2.3.Cinsel istismara maruz kalan kişi kimdir?

Engelli ya da engelsiz tüm bireylerin cinsel istismara uğrama riski vardır. Fakat cinsel istismara uğrama olasılığı fazla olan bazı risk grupları bulunmaktadır. Kır (2013) bu risk gruplarının, arkadaş çevresi olmayan, aile içinde ve okulda sorunlar yaşayan, ebeveynleri ayrı olan, üvey anne ya da babaya sahip olan, ailesinde alkol-uyuşturucu bağımlısı olan, düşük sosyo-ekonomik sınıfta bulunan, ebeveynlerinin geçmişinde cinsel taciz ve istismar bulunan, baba sevgisinden uzak olan özellikle kız çocukları olduğunu belirtmiştir.

Martin ve Silverstone (2013) yaptıkları çalışmada çocuk cinsel istismarı 2-17 yaş arasındaki çocuklarda çok sık görüldüğü, kızların anlamlı derecede cinsel istismara erkeklerden daha fazla uğradıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Ajdukovic, Susac ve Rajter (2013) çocuk istismarının yaygınlığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonunda kızların erkeklerden fazla temas içermeyen cinsel istismar türüne maruz kalmalarına karşın, temas içeren cinsel istismar türünün yaygınlığında fark olmadığını ortaya koymuştur.

McCarthy ve Thompson'nın (1997) cinsel eğitimi almaları için gönderilen için zihinsel engelli 65 kadın ve 120 erkeğin cinsel istismarının yaygınlığı üzerine yaptığı çalışmada istismarın sıklığı erkeklerden (%25) ziyade kadınlar (%61) için önemli derecede yüksek olduğunu yani kadınların cinsel istismara uğrama riskinin erkeklerden daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Putnam'ın(2003) cinsel istismar ile ilgili güncel bilgi sağlamak amacıyla son on yıl (1993-2003) içerisinde yazılan makaleleri incelemiş, çalışma sonucunda istismarla ilgili 88.000 çalışmanın %10'nun çocuk cinsel istismarını oluşturduğunu belirlemiştir.

Kvamve Sintef'nin (2000) yaptığı çalışmaya göre engelli çocuklar engeli olmayan çocuklara göre cinsel istismara uğrama açısından 2-3kez daha fazla risk altındadır.

Zihinsel engelli çocuklar istismara en açık gruptur. Yetersizliği olan kişiler cinsel istismar kavramına sahip olmamalarından dolayı cinsel istismarın farkına varamaz ve yapılması gerekenleri bilemezler (Çakmak ve Çakmak, 2013).

Topçu'ya (2009: 140) göre engelli çocukların sahip oldukları koşullar kendilerini istismara maruz kalma duruma getirir. Bu çocukları istismara müsait yapan koşulları şöyle belirtmiştir.

- a) Temel ve sosyal gereksinimleri için başkalarına bağımlı olmaları.
- b) Kendi yaşamları üzerinde denetim ve seçme olanağından mahrum bulunmaları.
- c) Boyun eğmeyi ve itaat etmeyi doğru davranış olarak bellemeleri.
- d) Cinsiyet hakkında bilgilerinin olmaması ve cinsel yaklaşımların anlamını doğru olarak anlayamamaları.
- e) İlgi ve sevgiye açık olmalarını arttıran tecrit edilme ve reddedilme duyguları olması.
- f) Farklı tipte dokunmalar arasında bir ayırım yapamamaları ve yaşantıları ile ilgili iletişimde bulunamamaları, en belirgin olanlarıdır. Bu özelliklere ek olarak, engellilerin kendilerine yapılan fiillerin sonuçlarını tahmin edememeleri ve iç tepilerini kontrol etmede yetersizlikleri, onları istismara müsait yapan diğer nedenlerdir.

Tang ve Lee'nin (1999) yaptığı çalışmasında cinsel istismara maruz kalmayı arttıran bireysel risk faktörlerini şöyle belirtmiştir. Cinsel bilgi ve cinsel eğitim eksikliği, yaşam boyu fiziksel ve duygusal olarak birine bağımlı olmaları, kendileri ile ilgilenen kişilere karşı boyun eğmelerinin öğretilmesi, sosyal beceri eksikliği, sosyal etkileşim fırsatlarının yaratılmaması, sözel yeteneklerde sınırlılık ve cinsel istismardan korunma becerilerindeki eksiklik olarak belirtmiştir. Ayrıca ailenin zihinsel yetersizliği olan bireye karşı tutumu, içinde yaşanılan toplum ve kültürün de cinsel istismar riskini etkilediğini belirtmiştir.

Watson, (1984); Lumleyve Miltenberger (1997) zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismar karşısında daha çok risk altında olma durumunu şöyle açıklar;

öncelikle bir engele sahip olmak başkalarına bağımlı olmaya neden olur ki zihinsel yetersizliği olan bireylere, onlara bakan kişilere boyun eğmeleri ve o kişilerin sözlerini dinlemeleri öğretilir. Bu durumda bunun farkında olmadan cinsel istismara boyun eğmek durumunda kalabilirler.

“Cinsel istismar, cinsel fiilin gerçekleştiği duygusal ortama ve kiminle yapıldığına bakılarak değerlendirilmelidir. Çocuk ve ergenler, gelişimsel durumlarına ve kendilerine yapılan cinsel davranışı anlama yeteneğinde olup olmadıklarına bakılmayarak, kendilerinden yaşça büyük birinin kendini tatmin etmesine alet edilirse, istismar söz konusudur” (Topçu, 2009, 19).

Sonuç olarak zihinsel yetersizliği olan bireyler istismarın her türüne özellikle de cinsel istismara maruz kalma riski ile ciddi olarak problem yaşamaktadırlar. Ayrıca bu problemin yaygın bir problem olduğunu alanyazına dayalı olarak söyleyebiliriz (Tharinger, Horton Millea, 1990; Beail, Warden, 1995; Lumley, Miltenberger 1997; Tang, Lee 1999; Lin, Yen, Kuo, Wu, Lin, 2009).

2.2.4. Cinsel istismar türleri nelerdir?

Yalçın'nın (2011) yaptığı sınıflandırmada cinsel istismar türleri iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar;

Temas içermeyen istismar türleri; sözel istismar, teşhir ve röntgencilik.

Temas içeren istismar türleri; çocuğun cinsel amaçlı öpülmesi, çocuğun istismarcıya dokunmasının sağlanması ya da çocuğun istismarcıya mastürbasyon yapmaya, oral seks yapmaya zorlanması cinsel haz sağlamak için çocuğa cinsel şiddet uygulanması, çocukla vajinal ya da anal birleşme, çocuğun fuhuş malzemesi yapılması.

Temas içermeyen cinsel istismar türleri

Sözel istismar: İstismar eden kişinin çocuğun cinsel özelliklerine yönelik ya da çocuk üzerinde gerçekleştirilmesi istenilen cinsel faaliyetlerin anlatıldığı ve başka cinsel öneri ve yorumların yapıldığı çocuğun cinsel gelişimi, tercihleri ve organları ile alay

edildiği, çocukla seks içerikli konuşmaların yapılması, çocuğun cinsel doğasının sözlü ve duygusal olarak istismar edilmesi sözel istismar olarak tanımlanabilir.

Teşhir: İstismar eden kişinin göğüs, penis, vajina, anüs gibi özel bölgelerini bireye göstermesi; çocuğun önünde mastürbasyon yapması, çocuğa pornografik materyallerin gösterilmesi, çocuğun cinsel içerikli fotoğraflarının çekilmesi, çocuğun başkalarının cinsel istismarına tanık edilmesi teşhir olarak tanımlanabilir.

Röntgencilik: İstismarcının açıkça veya gizli olarak bireyi soyunukken veya istismar edilen kişiyi cinsel olarak tatmin eden aktivitelerde bulunurken gözlemesine röntgencilik denir.

Temas içeren cinsel istismar türleri

Cinsel dokunma: İstismarcının haz almak amacıyla çocuğun özel bölgelerine (göğsüne, vajinası, penisine, kalçalarına ya da anüsüne) dokunmasına cinsel dokunma denir. İstismarcı çocuğu okşayabilir, çocuğunda kendisine dokunmasını sağlayabilir. Ya da cinsel organların teması sağlanabilir. Uygun olmayan bu davranışların tümü temas içeren cinsel istismardır.

2.2.5. Cinsel istismarın görülme sıklığı nedir?

Cinsel istismarın toplumda ki yaygınlığı ile ilgili olarak verilen oranlar arasında büyük niceliksel farklılıklar vardır. Cinsel istismarın toplumdaki yaygınlığı konusunda çeşitli araştırmacıların farklı sayılar vermelerinin nedenleri arasında, özellikle cinsel istismarın farklı tanımlarının yapılması, verilerin alındığı örneklemelerin farklı olması ve farklı bölgesel özellikler sayılabilir (Topçu, 2009, 27).

Polat'a (2009) göre, Türkiye'de çocuk istismarı şu andaki en önemli problemlerin başında gelmektedir. Yaşanan istismarın durumunu yansıtan sayısal verilere dayanan bilginin çok kısıtlı olması, bu konuda sağlıklı yaklaşımların yapılabilmesini de engellemektedir. Dünya'da çocuk istismarı %1 ila %10 arasında değişirken, Türkiye'de bu oran %10 ila %53 arasındadır. Cinsel istismara maruz kalan çocukların yaşa göre dağılımları incelendiğinde; %30'unun 2-5, %40'ının 6-10,

%30'unun 11-17 yaş grubunda olduğunu görülmekte. Bir başka deyişle olguların%70'ini küçük yaş grubu oluşturmaktadır. İstismara maruz kalan çocuklarda kız/erkek oranı 3'tür. Yurt içi yayınlarda ise kız/erkek oranı birbirine yakın bulunmuştur. İstismarcıların%96'sı erkek,%80'i de çocuğun tanıdığı birisidir (http://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87ocuk_istismar%C4%B1, 07 Haziran 2014 tarihinde erişildi).

Topçu'ya (2009) göre, cinsel istismara maruz kalma yaşının 8 ile 12 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca hemen hemen tüm araştırmalar kızların en yüksek oranlarda cinsel istismara uğradıklarını göstermektedir. Erkek çocukların kızlara göre çok daha az cinsel istismar kurbanı olduklarını gösteren oranları değerlendirirken, bu çocuklara yapılan cinsel istismarın toplumlarda nadiren ortaya çıkarıldığı ve yasal makamlara yansıtılması olasılığının az olduğu gerçeğini dikkate almak gerekir.

Cinsel istismara maruz kalanların sadece %15'inin bildirimde bulunduğu ve çoğunlukla cinsel istismarı sır olarak sakladıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla cinsel istismarın yaygınlığı konusunda gerçek istatistiksel verilere ulaşmak zordur (Öztop, 2010).

Martin ve Silverstone'nun (2013) yaptıkları çalışmada çocuk cinsel istismarı 2-17 yaş arasındaki çocuklarda çok sık görüldüğü, kızların anlamlı derecede cinsel istismara erkeklerden daha fazla uğradıkları, kızların 13-17 yaşlarına geldikleri zaman meydana gelen cinsel istismar riskinin yaşla birlikte yükseldiği görülmüştür. Ayrıca araştırmalar bugüne kadar yaklaşık 2-17 yaş arasındaki kızların %15'inin yüksek etkili cinsel istismar deneyimi yaşadıklarını göstermiştir.

2.2.6. Zihin engelli bireylerde cinsel istismar, belirtileri ve tanınması

Zihinsel yetersizliği olan bireyler ya da zihinsel yetersizliğin yanı sıra işitme, konuşma ve görme gibi ek yetersizlikleri olan bireyler gerek ev ortamında gerekse sosyal ortamlarda kişiler arası ilişkiler kurmada genellikle pasif durumdadırlar. Yönlendirilmeye açıktırlar. Yönlendirilmeye açık olan bu tür bireyler, muhatap oldukları kişilerin istedikleri gibi yönlendirmelerine ve cinsel istismarına maruz

kalabilirler. Yönlendirme ya da cinsel istismar amacıyla yaklaşan kişiler zihinsel yetersizliği olan bireylere hoşlandıkları yiyecekleri vererek, hoşlandıkları sözleri söyleyerek, istedikleri etkinlikleri yaptırarak bu bireylerde sevgi ve güven duygusu yaratarak cinsel istismarda bulunabilmek için ortam yaratabilirler (Çakmak ve Çakmak, 2013).

İstismara maruz kalmış bireylere yardım etmedeki ilk adım istismarın işaretlerini tanımlamaktır.

Tharinger, Horton ve Millea'nın (1990) yaptıkları çalışmada engelli insanların hayat boyu bakıcılara bağımlı oldukları, toplum içinde güçsüz durumda oldukları, duygusal ve sosyal güvensizlik yaşadıkları ve cinsel istismar ve cinsel eğitim ile ilgili eksiklikleri olduğu için özellikle savunmasız olduklarını belirtmiştir.

Tang ve Lee'nin (1999) yaptığı çalışmasında cinsel istismara uğrama ile ilgili tanımlanan risk faktörleri arasında, cinsel bilgi yetersizliği zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel mağduriyetinde en çok dikkat çeken faktör olduğunu belirtmiştir.

Hall ve Morris, (1976); McCabe, (1993) yaptığı çalışmalar zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel bilgi düzeyinin zihinsel yetersizliği olmayan bireylerin cinsel bilgi düzeyinden düşük olduğunu göstermiştir.

Cinsel bilgi düzeylerinin düşük olmasının nedenini Tang ve Lee (1999) çoğunlukla yetersiz sözel ya da iletişim becerileri cinsel materyaller hakkında insanlara soru sorma, bilgi kaynağı olarak kitap ve magazine kullanımını için okuma yeteneklerinin eksikliği ve özel okul veya kurumlarda cinsel eğitim için imkânlardan mahrum olmalarından kaynaklanması olarak belirtmiştir.

Watson'a (1984) göre zihinsel geriliği olan bireylerin yetersiz sosyal becerileri ve zayıf karar verme yetileri cinsel istismara maruz kalma karşısındaki korunmasızlıklarını arttıran faktörlerdir. Ayrıca yardım isteyemiyor ve cinsel istismara

maruz kalsalar da bunu bildiremiyor oldukları için daha fazla “mağdur” olmaya meyillidirler (Aktaran: Lumley ve Miltenberger1997).

Muccigrosso'nun (1991) yaptığı çalışmaya göre aşırı korumacı çevrede yaşayan ve cinsel istismara açık olan bireylerde gözlenen özellikler;

1. Cahillik ve bilgi eksikliği vardır. İstismarın ne olduğunu bilmez; istismar durumunda nasıl durdurulması gerektiğini bilemez.
2. İtaatkâr yapıdadır ve korunmasızdır. Bu bireylerle ilgilenen kişiler günlük yaşam için gerekli olan temel becerileri bağımsız öğretmek yerine bireyler için kendileri yapmakta onlara bu daha kolay gelmektedir.
3. Cinsel istismara açık bireyler için “herkes arkadaşındır” görüşü gerçekçi değildir. Dış dünyanın etkilerinden korunma herkes ve her şey hakkındaki doğal güvenin tam olarak gelişmesine katkıda bulunulmalıdır.
4. Cinsel istismara açık bireyler için sosyal fırsatlar sınırlıdır. Gerçek samimi arkadaşları azdır. Bu sosyal eksiklik hissi bireylerin kişileri tanımaları ve onlardan gelecek davranışları ayırt etmede zorlanmalarına neden olmaktadır.
5. Cinsel istismara açık bireylerde düşük özsaygı fazladır. Bu özellik engelli bireyler arasında çok yaygındır.

Çeşitli bahanelerle cinsel istismara maruz bırakılan çocuk bu durumu cinsel istismar ile ilgili farkındalığının gelişmemiş olmasından dolayı fark etmeyebilir ve uzun süre bu duruma maruz kalabilir. Zihinsel yetersizliği olan birey içinde bulunduğu cinsel istismar durumunu abartılı bulup ondan rahatsız olduğunu ailesine, öğretmenine ya da bir yakınına anlatmaya çalışabilir. Böyle bir durumda bireyin söyledikleri dikkate alınmalı ve cinsel istismarın farkındalığı artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Çakmak ve Çakmak, 2013).

Çoğu zaman cinsel tacizin fiziksel belirtileri yoktur. Ancak bazı durumlarda doktorlar tarafından muayenede bir takım belirtiler bulunabilir (Kurtay, 2005).

İstismarın fark edilmesi çoğu zaman tesadüfidir. Bu sır dış dünyanın etkisiyle ortaya çıkar. Birisinin normal olmayan bir davranışı fark etmesi veya çocuğun bir

fiziksel yaralanma ile doktora getirilmesi sonucu bu sır ortaya çıkar. Daha nadir olarak istismar edilenin üçüncü bir şahsa bununla ilgili bir şeyler söylemesi ile ortaya çıkar (Polat, 2009).

Cinsel tacize uğramış çocuklarda şu belirtiler görülebilir. Cinsellik veya seks konularına anormal ilgi gösterme veya tamamen ilgisiz kalma, uyku sorunları veya kâbus görme, depresyon veya aile fertlerinden/arkadaşlarından uzaklaşma. Vücutlarının kirli olduğu veya cinsel organları bölgesinde bir sorun olduğu gibi düşüncelere sahip olma, okula gitmeyi istememek. Normalin dışında yaramazlık yapma/söz dinlememe. Yaptığı çizimlerde, oynadığı oyunlarda cinsel tacizi andıran resimler/oyunlar, anormal bir şekilde saldırgan olma gibi belirtiler görülebilir (Kurtay, 2005).

Alan yazına bakıldığında çocuk aşağıdakiler gibi davranışlar sergilediğinde cinsel istismara maruz kalmış olduğunu ya da kalabileceğini gösteren işaretler olduğu belirtilmiştir (<https://www.childwelfare.gov>, 12Kasım 2013 tarihinde erişildi).

- Bireyde yürüme veya oturma güçlüğü var ise
- Birey fiziksel etkinliklere katılmayı aniden reddediyor ise
- Birey kâbus görüyor veya yatak ıslatma yaşıyor ise
- Bireyin iştahında ani bir değişiklik var ise
- Tuhaf, karmaşık veya olağandışı cinsel bilgi veya davranış sergiliyor ise
- Özellikle 14 yaşının altında ise zührevi hastalık veya hamilelik oluştu ise
- Birey insanlardan kaçıyor ise bireyin cinsel istismara uğradığı düşünülebilir.

Cinsel istismara maruz kalan zihinsel yetersizliği olan bireylerde çeşitli davranış sorunları da görülebilir ve tanıda yararlı olabilir. Uygunsuz yönde cinsellik gösteren davranış istismarla birlikte kuvvetli bir ilişki göstermektedir. Ancak çoğunlukla anormal cinsel davranış ya da bilgiyi neyin oluşturduğu açık değildir. Örneğin hangi noktada mastürbasyon sıklığı aşırı kabul edilmelidir gibi sorulara net cevaplar bulunamamıştır. Bunların yanı sıra cinsel açıdan istismara uğrayan çocuklarda da aynı zamanda depresyon, endişe, korkular, saldırganlık ve zayıf özsaygı gibi artan psikolojik sorunlara da rastlanmaktadır (Polat, 2007).

Eratay'ın (2000) zihin engelli çocukların aileleri tarafından fiziksel ihmal ve istismarı ile buna bağlı olarak ortaya çıkan davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışması sonucunda istismarın davranış problemlerine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Watson ve Halford'un (2010) çocukluk çağı istismarını uygulayan kişiye göre yetişkin ilişkilerindeki problemleriyle ilişkili olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda aile tarafından yapılan istismarın yetişkin ilişki problemleri için anlamlı fakat zayıf etkilerken, diğer kişiler tarafından uygulan istismarın yetişkin ilişkilerini önemli derecede etkilediği, ilişkili olduğu görülmüştür.

Cinsel istismara uğrayan zihinsel engellilerin tanınmasında önerilen iki yol vardır. Bunlardan biri, cinsel istismar kurbanı çocuk veya yetişkin için, güven verici bir ortamın sağlanmasıdır. Cinsel istismara uğramış bireylerin güvenlerinin kazanılarak kaygılarının giderilmeye çalışılması önemlidir. Güven verici bir ortam sağlanmasına rağmen uğradıkları cinsel istismarı açığa vurmalarına engel olan başka durumlarda vardır. Bunlar, zihin engellilerin: a) Güçlkle iletişimde bulunmaları, b) Başlarına gelenleri kime anlatacaklarını bilememeleri, c) Kendilerini istismar olayından dolayı suçlu ve sorumlu görmeleri, d) Zora maruz kalmış olmaları, e) Kendilerine inanılmayacağından korkmaları ve f) Bazı beklentileri veya elde edecekleri ödüller nedeniyle istismara razı olmalarıdır. Cinsel istismarın tanınmasında ikinci yol, cinsel istismarın bedensel, davranışsal, psikolojik ve ailesel işaret ve belirtileri hakkında bilgi sahibi olunmasıdır. Cinsel istismar kurbanı çocuk ve yetişkinler uğradıkları cinsel istismar hakkında, çeşitli biçimlerde ve değişik ortamlarda davranışsal ipuçları verirler. Ancak bu yolla elde edilen bilgiler, bedensel kanıtlara dayanan veya doğrudan anlatılan cinsel istismar öyküsü kadar kesin değildir. Bu nedenle cinsel istismarın tanınmasında tek bir belirti ile yetinmeyip, bir belirtiler demetinin araştırılması daha doğrudur (Topçu, 2009).

2.2.7. Cinsel istismarın birey üzerindeki etkileri nelerdir?

Cinsel istismar, çocuk üzerinde birçok olumsuz iz bırakır. Çocuğun istismarcı ile olan ilişkisine, istismarın şekline, süresine, şiddet kullanımına, çocuğun yaşı ve gelişim

basamağına ve travma öncesi psikolojik gelişimine bağlı olarak değişmektedir. Cinsel istismar öyküsü anksiyete, depresyon, madde bağımlılığı, intihar davranışı, kişilik bozukluğu ve post travmatik stres bozukluğunu içeren psikiyatrik bozukluklarla sonuçlanabilmektedir. Kişiler arası ilişki kurma ve sosyal ilişkileri sürdürme becerisi, benlik saygısı cinsel istismardan olumsuz etkilenmektedir. Çocukluk çağı cinsel istismarı ile cinsel yönden riskli davranış gösterme arasında birliktelik saptanmıştır (Aktepe, 2009).

Çocuklarda cinsel istismarın sonucunda bireylere ya da mekânlara karşı yeni korkular ya da içe dönüklük davranışı, kendisinden beklenmeyen tutum, davranış ve reaksiyonlar, alışılmadık saldırganlık ya da bebeksi gerileme davranışları, cinsel dışavurum ya da yaşına uygunsuz cinsel davranışlar, cinsel kimlik ile ilgili sürekli zihinsel meşguliyet, cinselliğe alışılmadık bir ilgi ya da cinsellikle ilgili her şeyden kaçınma, yaşadıklarını oyunlara, resimlere, oyuncaklara, arkadaşlarına sözel ya da fiziksel olarak yansıtmaları, uygulama, arkadaşlarına cinsel aktiviteleri öğretmeye kalkması, yaş ile uyumsuz cinsel bilgilenme, endişe, sinirlilikle başa çıkamama, fobik tepkiler, ağlama ve bağırma tarzında öfkeli reaksiyonlar, ağır depresyon, suçluluk hissi, fiziksel ve sosyal gelişimde gerilik, uyku düzeninde bozulmalar, uyuyamama ve kâbuslar, gece idrar kaçırma, parmak emme, okul ve ev yaşamındaki uyumun bozulması, ders başarısının azalması, genital bölgesinde bozukluk olduğu korkusu, intihar düşüncesi/girişimi, okuldan/evden kaçma davranışı, suç işleme, fuhuş, madde bağımlılığı gibi ruhsal bozukluklar oluşabilir (Yalçın, 2011).

Ayrıca ilerleyen yaşlarda cinselliğin tamamen reddedilmesi ya da rastgele cinsel ilişkiye girme, çocuklara yönelik cinsel istismar, alkol ve/veya uyuşturucu bağımlılığı kendine zarar verici fiziksel davranışlar, psikopatik eğilimler, tekrarlayan intihar girişimleri görülebilir. Cinsel istismara uğrayan erkek çocuklarında tepkisel olarak daha çok saldırganlık, uyku bozuklukları ve uzaklaşma şeklinde davranışlar görülürken, kız çocuklarında aşağılık duygusu ve kendine zarar verme ön planda görülür (Yalçın, 2011).

Lalor ve McElvaney'nun (2010) yaptığı çalışmada çocukluk döneminde cinsel istismar, düşük benlik saygısı, anksiyete ve depresyon gibi oldukça geniş psikolojik sorunları içerebileceğini belirtmiştir.

Cinsel istismarın etkileri ile ilgili bütün bu gerçekler, zihinsel engelliler içinde söz konusudur. Cinsel istismara uğrayan zihinsel engellilerde, içe kapanma, kendine ya da karşısındakine zarar verme ve uygun olmayan cinsel davranışlarda bulunma gibi bazı davranışları sergiledikleri saptanmıştır (Sobvey, 1994, aktaran: Topçu, 2009: 150). Bazı kaynaklar, zihinsel engelli bireylerin cinsel istismara tepkilerinin zihinsel engeli olmayan bireylere göre daha ağır ve niteliksel yönden farklı olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, zihinsel engellilerde cinsel istismarın etkileri konusunda yapılmış fazla sayıda araştırma bulunmamaktadır (Topçu, 2009: 150).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara uğraması bu kadar yaygınken ve birey üzerinde bu kadar ciddi etki yaratmasına rağmen bu durumu önleme konusunda programlarla ilgili çok az araştırma yapılmaktadır (Lumley ve Miltenberger, 1997).

2.2.8. Cinsel istismarı önlemek için neler yapılabilir?

Çocuk istismarını önleme yöntemi başlıca üç başlık altında toplanabilir:

1. **İlk yöntem**, topluma yönelik geniş çaplı eğitim sağlamaktır. Bu tür aktiviteler gelecekte çocuklarına istismar ve ihmalde bulunacak aileleri değiştirmeye yöneliktir. Bu seviyede, halk eğitim aktiviteleri, toplumda aile eğitim sınıfları ve aile destek programları yer alır. İlk seviyedeki bu çalışmaların, daha var olmadan önce engelleme amaçlı olduğundan ötürü etkisi belirsizdir.
2. **İkinci yöntem**, daha önceden çocuklarına karşı istismar ve ihmalde bulunmuş ailelere, genç ailelere, çocuklarının ilgi gereksinimi olan ailelere, çocuk sahibi olan bireylere (annesiz veya babasız) ve düşük gelirli ailelere yöneliktir. İkinci yöntem, aile ve çocuk eğitiminin yüksek riskteki ailelere verilmesini öngörür ve çocuklarının özürlü veya üvey evlat olmalarını göz ardı eder.

3. **Üçüncü yöntem** ise, resmi olarak tespit edilmiş ve devamlı bir şekilde çocuklarına karşı şiddet ve ihmal uygulayan ailelere yöneliktir. Bu ailelerin daha önceden yasalar ve mahkemeler doğrultusunda engellenmeleri öngörülmüştür (http://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%87ocuk_istismar%C4%B1 [8][9], 18 Haziran 2014 tarihinde erişildi).

Kurtay'a (2005) göre istismarın önlenmesi çalışmaları hem istismara uğramamış çocuk ve ergenler için hem de istismara maruz kalmış olanların yineleyen istismarlara uğramaması açısından son derece değerli ve tedaviyi de destekleyen yaklaşımlardır.

Çeçen, (2007) çocuk cinsel istismarını önleme çalışmalarının birincil, ikincil ve üçüncül düzeyde yapıldığı belirtmektedir. Birincil düzey çalışmalar örgün eğitimde yani okullarda ve risk altındaki çocukların cinsel istismara ilişkin bilgilendirilerek istismara maruz kalınma olasılığına karşı çocuğun bilgi ve beceri açısından güçlendirilmesini içermektedir. Okullarda öğrencilere, ebeveynlere ve çocuğun okul ortamında etkileşimde bulunduğu okul personeline yönelik olarak düzenlenmektedir. İkincil düzey çalışmalar toplumda cinsel istismar açısından risk faktörlerinin ve gruplarının belirlenmesi, cinsel olarak istismar edilen çocuğun sistem içerisinde yaşadığı günlük ve stres kaynaklarının giderilmesi, güvenliğinin sağlanması, çocuğun korunması ve güçlendirilmesi için gereksinim duyulan yasal düzenlemelerin yapılmasını içermektedir. Üçüncü düzey çalışmalar ise cinsel olarak istismar edilen çocukta ortaya çıkabilecek kısa ve uzun süreli etkilerin azaltılmasına yönelik, daha çok klinik düzeyde iyileştirici çalışmaları içermektedir.

Polat, (2007) çocuk istismarının önlenmesi konusunda yapılacakları hem alanlarına hem de eylemlerine göre iki farklı grupta değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öncelikle evde, okulda, toplumsal düzeyde ve yasal boyutlar düzeyinde yapılacakları değerlendirmek önemlidir. Değerlendirmelerin başında eğitim gelmektedir. Eğitim denilince hem bu konuda çalışan profesyonellere yönelik hem de toplum eğitimi yapılmalıdır. Bu konuda çalışan profesyoneller için ilk planda sağlık çalışanlarını gündeme getirmektedir. Şuanda Türkiye'de doktorlar, hemşireler, ebeler istismara maruz kalan çocuğu ilk fark edebilecek kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu

durumda istismarı fark eden sağlık çalışanlarının görevi tanı koymak ve tedavi surecini başlatmanın yanı sıra birey olarak fazlasını yapmayı gerektirmektedir. Önleme çalışmalarının temelini toplum temelini toplum eğitimi oluşturacaktır. nkn ancak anne-baba ve toplumun bireyelerine yönelik yapılacak bilgilendirme ilk adımı oluşturacaktır. Konu hakkında bilgilenen kişi böyle bir problem olduğundan haberdar olduğunda hem kendini, hem de çevresini değerlendirme şansına sahip olacaktır. Çocukların yaşamlarının büyük bir kısmı okullarda geçtiğinden okullarda yapılacak nleme çalışmaları en etkili çalışmalar olacaktır. Okul, istismarının nlenmesine, yaşam becerileri eğitimi, ebeveynliğe hazırlanma, kendini koruma eğitimi, yaşanılan bölge için eğitim hizmetleri, risk altındaki aileler için yardım gibi konularda eğitim sağlayarak katkıda bulunulabilir.

Aktepe'ye (2009) göre ocuk ve ergenlerin istismardan korunmasında en etkili yol eğitimden geçmektedir. Çocuğun yaşına uygun cinsel bilgiyi alması, bedenini tanınması, özel bölgelerini öğrenmesi ve bedenine dokundurtmama hakkı olduğunu bilmesi, iyi ve kötü dokunuşu ayırabilmesi, istemediği şekilde kendisine dokunulması durumunda bunu güvendiği bir erişkinle paylaşması, sır saklamaması gibi konular eğitim çerçevesinde ele alınır. ocuk ve ergenlerin okul, aile ve hastane temelli eğitimlerinin yanı sıra ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukla ilişkide olan diğer erişkinlerin de istismar konusunda bilgi sahibi olmaları önemlidir. Çocukların istismar ile ilgili bir konuda söylediklerine inanmak ve uygun tepkiler vermek konusunda erişkinler bilgilendirilmelidir. Ailelerin bilgilendirilmesi çocukları ile etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hem istismardan korumada hem istismarı erken fark etmede etkili olduğu kadar çocukların sır saklamadan güvendikleri ebeveynleri ile iletişime geçmeleri açısından da son derece önemli olduğunu belirtmiştir.

İstismara maruz kalan bireylere yönelik tanı, tedavi ve iyileştirme çalışmalarında farklı meslek gruplarının birlikte ekip olarak çalışması gerekliliği istismarın tedavisi ve önlenmesi için önemli bir adımı oluşturmaktadır. Cinsel istismar kurbanı zihinsel engelli ocuk ve gençlere yardım edilebilmesi için, her şeyden önce bu grup ocuk ve gençler hakkında bilgi sahibi olmak gereklidir. Bu amaçla, ruh sağlığı uzmanları ve diğer ilgili personel, zihinsel engellilerin istismarı ve ihmali, korunmaları ve kendilerine

uygun iyileştirici tedavi yöntemler konularında ayrıca eğitilmelidirler. Zihinsel engellilere ruhsal sorunları nedeniyle genellikle, biliş ve duyguyu etkileyen ilaçlarla yapılan tıbbi tedaviler ve davranış değiştirme yöntemleri ile yapılan psikolojik tedaviler uygulanmaktadır. Bu psikolojik tedavi yöntemleri, zihinsel engeli bulunmayan kimselere uygulanan psikolojik tedavilerden farklı değildir. Araştırmalar, cinsel istismara maruz kalmış hafif veya orta derecede zihinsel engelli kişilerde, bireysel ve grup psikoterapileri ile aile tedavisinin yararlı olduğuna işaret etmektedir (Topçu, 2009).

Cinsel istismarı önlemeyi amaçlayan programlara ihtiyaç duyan kişilerin oranı dikkat çekicidir. Yapılan çalışmalar bu programların zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal ve cinsel bilgi düzeyini geliştirdiğini ve kendilerini koruma becerilerini edinmelerinde de etkili olduğunu belirtmiştir (Foxy, McMorrow, Storey, Rogers, 1984; Daro 1994; Tang, Lee, Stavis, 1994; Tang ve Lee, 1998; MacIntyre, Carr 1999; McDermott, Martin, Weinrich, Kelly 1999; Zwi, Woolfenden, Wheeler, O'brien, Tait, Williams, 2007; Baker, Gleason, Naai, Mitchell, Trecker, 2012; Chodan, Hassler ve Reis 2014).

Ludlow, 1991; McCabe, 1993; Lumley ve Miltenberger, 1997; zihinsel yetersizliği olan insanlar için yeterli derecede cinsel eğitim programlarının genellikle eksik olduğunu belirtmiş, var olan programların büyük çoğunluğu normal okul öğrencileri için hazırlanan programlar olduğunu açıklamışlardır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin farklı ihtiyaçlarının göz önüne alınarak cinsel eğitim programlarının hazırlanması gerektiği belirtilmiştir.

Türkiye’de çok yaygın kullanılmamasına karşın gelişmiş ülkelerde bireylerin küçük yaşlardan başlayarak cinsel istismardan korunabilmeleri ile ilgili farklı isimler altında (kişisel güvenlik ya da iyi dokunuş kötü dokunuş gibi eğitim programları) okul temelli beceri eğitimi programlarının uygulanarak, bireylerin cinsel istismara karşı uyanık, bilinçli ve donanımlı olmalarının sağlanması hedeflenmektedir (Çeçen, 2007).

Lumley ve Miltenberger'nın (1997) yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireyler cinsel istismardan kendilerini koruyabilmek için; tehlikeli bir durumu kavrayabilmeli; cinsel istismara uğradığında bunu sözlü olarak reddederek ya da ortamdan kaçarak uzaklaşabilmeli; cinsel istismarı rapor edebilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bireylerin cinsel eğitim almaması istismara uğrama riskini arttıran bir faktördür. Örneğin zihinsel engeli olan çocuklara vücudun “özel bölgeleri” açıklanabilir ve bu özel bölgelere başkasının dokunmaması gerektiği öğretilir. Ayrıca çocuklara böyle bir durumla karşılaştıklarında bunu onlarla ilgilenen kişiye ya da buldukları ortamı yöneten kişiye söylemeleri gerektiği öğretilmelidir. Yetişkinlere, cinsel ilişkiyi de kapsayan daha kapsamlı bir eğitim verilmelidir.

Çorbacı Serin, Girli, Yıldırım Doğru'nun (2012) “zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumlarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması” sonucunda zihinsel engelli bireylere verilecek cinsel eğitimin önemi ortaya konmaktadır.

Polat'a (2007: 314) göre sınıftaki önleme programlarının temeli öğretmenlerin eğitilmesine dayanmaktadır. Öğretmenler çocuklar için önleme programları düzenlemelidir. Bugün mevcut olan çeşitli programlar şunları hedeflemektedir: (1) cinsel istismarın ne olduğu konusunda çocuğu eğitmek, (2) çocukların potansiyel istismarcının kim olduğunu anlamasını sağlamak, (3) biri kendilerini istismar etmeye kalkarsa nasıl hareket edeceğini öğretmek.

Çakmak ve Çakmak, (2013) yaptığı çalışmada ise cinsel istismarı önleme çalışmalarının hedefleri, çocukları manevi olarak güçlendirmek ve kendilerini koruyabilecek yeterliliğe eriştirmektir. Bu programlarda çocuklara kendilerini koruyabilme stratejileri ile çocukların sahip oldukları haklar öğretilir. Cinsel istismarı önleme programlarının başlıca üç ana başlığı vardır. Bunlar; vücudun özel bölümleri sana özeldir. Bu bölümlere başkaları dokunamaz. Eğer başkaları dokunursa, birisini bundan haberdar etmen gerekir. Kısaca çocuğa “hayır” demek, “kaçmak” ve “güvendiği birine söylemek” öğretilir.

Verilecek beceri eğitimi programında dikkat edilecek en önemli ve hassas nokta ise öğrencilerde korku ve kaygıya neden olmadan, yanlış ve olumsuz bir cinsellik anlayışına neden olacak mesajlardan kaçınılmasıdır (Çeçen, 2007).

Türkiye’de cinsel eğitim programları kapsamında yapılan çalışmalar daha çok cinsel fonksiyonlar üzerine bilgi vermeyi içermektedir. Bu çalışmalar rehber öğretmenler aracılığı ile yapılmaktadır (Çakmak ve Çakmak, 2013).

2.2.9. Cinsel istismarı önleme programı

Daha önce engelli çocuklar için hazırlanacak ve uygulanacak olan cinsel eğitim programlarının içeriğinde cinsel istismar ve cinsel istismarı önleme yolları konularının da yer alması gerekliliği ele alınmıştır. Bu bölümde cinsel istismar ve cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programı nasıl planlanır ve uygulanır ele alınmaktadır.

Wurtule (1986) çocuklara cinsel istismarı önlemeyi öğretme ile ilgili uygulanan 3 yaklaşımı değerlendirmek amacıyla karşılaştırmıştır. Davranışsal beceri eğitiminin cinsel istismarı ve önleme yollarını öğretmek için en etkili yöntem olduğunu göstermiştir. Bu araştırma sonuçları, daha önce yapılmış birçok araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir, davranışsal beceri eğitimi cinsel istismarı önleme konusunda etkilidir (Harvey, Forehand, Brown, ve Holmes, 1988; Miltenberger 1990; Ryerson ve Sundem, 1981; Wurtele, Kast, Melzer, 1992). Programların değerlendirilmesinin davranış ve beceri ölçme ile değil de bilgi ölçme üzerinden yapılmış olması bir eksik ve değerlendirmede yetersizlik oluşturmaktadır. Ancak bu durum uygulanan birçok program için geçerlidir. Bu yöntemlerin bilgi verme değil de özellikle davranış öğretme odaklı olması zihinsel yetersizliği olan bireylerde de işe yaramasını sağlayabilir (Aktaran: Lumley, Miltenberger, 1997).

Çakmak ve Çakmak’ın (2013) yaptıkları çalışmaya göre cinsel istismar programı vücudun özel yerlerinin güvenliğini sağlama ve cinsel istismar kavramı ve korunma yollarının öğretimi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Engelli bireylerde muhakeme yeteneğinin gelişmemiş olması ve cinsellikle ilgili bilgi eksikliği, kişinin

cinsel istismarın ne olduğunu ve neleri kapsadığını anlamasını güçleştirdiğini bu nedenle engelli bireylere hangi tip davranışların cinsel istismar olduğunun öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İlk olarak özel vücut parçalarının güvenliğini sağlamanın öğretimi yapılarak bireye göğüs, popo, genital gibi bölgelerin vücudun özel parçaları olduğunun öğretimi yapılmalıdır. İkinci olarak cinsel istismar kavramının ve korunma yollarının öğretimi bölümünde ise bireye iyi ve kötü öpme, iyi ve kötü dokunma ve iyi ve kötü sarılma kavramlarının öğretimi yapılmalıdır.

Tharinger, Horton, Millea'nın (1990) yaptıkları çalışmada zihinsel engelli çocuk, ergen ve yetişkinler cinsel istismar ve sömürüye karşı savunmasız oldukları ve müdahale hizmetlerine ihtiyaçları olan bireylerle etkin çalışmak için zihin sağlığı uzmanları ve eğitimcilerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarı ve sömürüsü ile ilgili bilinenlere uyanık olmaları gerektiği, uygun ve etkili zihin sağlığı müdahaleleri için istismar ve ihmalden özel hukuki korumaya kadar bu bireylerin haklarıyla ilgili eğitilmeleri gerektiğini, zihin sağlığı uzmanları ve eğitimciler için sorun cinsel istismar ve ihmalden zihinsel yetersizliği olan bireyleri korumak, istismar meydana geldiğinde uygun psikoterapi tedavisi sağlamak, cinsellik ve cinsel istismar hakkında uygun bilgi edinmeleri için haklarına saygı duymak ve cinselliklerini yaşayabilmelerine izin vermek gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Yurt dışı ve Türkiye'deki cinsel istismarı önleme programları ile ilgili alanyazın incelemesi sonucunda cinsel istismarı önleme programlarının içeriğinin benzer davranışlar, kavramlar etrafında oluşturulduğu sonucuna varılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarını önleyebilmenin en önemli yolu bireyin cinsel istismara karşı farkındalığını arttırmak, cinsel istismar sayılabilecek durumları algılayabilmelerini sağlamaktır. Bu durumu algılayabilmeleri içinde güvenilir ve güvenilir olmayan kişi, iyi ve kötü dokunma, sarılma, öpme kavramlarını kapsayan cinsel bilgilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bireylere çevrelerinde kendilerine karşı her yakın davranan kişinin güvenilir kişi olmayabileceği, çevresinde bulunan kişilerin kötü niyet ile vücuduna dokunmaya, sarılmaya, öpmeye teşebbüs edebileceği öğretilmelidir. Ayrıca bu cinsel bilgiye ek olarak vücutlarının kendilerine özel olduğunu, özellikle bazı vücut bölümlerine güvenilir olan kişiler dışındaki kişilerin

dokunmasına, sarılmasına, öpmesine izin vermemesi öğretilmelidir. Birey bu bölgelerin kendisine özel olduğunu algılayamazsa gerektiği durumlarda vücudunun güvenliğini sağlayamaz ve cinsel istismarı önlemede yetersiz kalabilir.

2.3. Sosyal Beceri

Bu bölümde sosyal yeterlik ve sosyal beceriler, sosyal becerilerin sınıflandırılması, sosyal yetersizlik, sosyal yetersizliğin nedenleri ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi konularında açıklamalara yer verilmiştir.

Bireyin toplum içinde bağımsız ve sosyal bir varlık olabilmesinin, bulunduğu ortamdaki bireyler tarafından kabul görmesinin ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmesinin temel koşulları vardır. Bu temel koşullardan bir tanesi de bireyin sosyal becerilere sahip olmasıdır. Sosyal becerilerin sağlanabilmesi, bebeklikten itibaren bireyin tüm gelişim alanlarında yer alan davranışları öğrenmesi ve bağlama uygun biçimde bu davranışları yerine getirmesiyle yakından ilişkilidir (Vuran, 2013).

Bireyin sosyal gelişimi toplum içerisinde ki kabulü için yaşamsal bir öneme sahiptir ve bunun için yaşına uygun çeşitli sosyal becerileri öğrenmesi gerekir. Sosyal beceriler bireyin yaşamında kısa ve uzun dönemde etkileri olan becerilerdir ve sosyal beceri öğretimi yaşam boyu devam eder. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve bu toplumun içerisinde yaşayan bireylerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi açısından ve sosyal davranışlar bakımında yeterli olabilmesi için sosyal becerileri öğrenmesi gerekir. Sosyal beceriler bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri, toplum tarafından kabul edilmelerini sağlar (Çifci, 2010).

“Sosyal beceriler bireyin çevresiyle etkileşim kurmasını sağlayan, öğrenme yoluyla kazanılan, bireyin çevresindeki bireylerin sosyal pekiştirmeleriyle artan, sözel ve sözel olmayan davranışları içeren, eğitimle gelişebilen, bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerinden, konumundan, yaşından ve cinsiyetinden etkilenerek şekillenen davranışlardır” (Vuran, 2013: 23).

“Sosyal beceriler; zekâ, dil, algı, tutum, değer, kişilik, becerinin kullanıldığı ortam, cinsiyet, yaş, yetersizliğe sahip olup olmama gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir” (Vuran, 2013: 20).

Zihinsel engelli bireylerin sosyal becerileri edinmede çeşitli sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıkların yoğunluğuna ve çeşitliliğine bağlı olarak zihin engelli bireyler akademik becerileri kazanmada, kurallara uymada, kendini kontrol etmede, bireyler arası iletişim kurup sürdürmede, sosyal ortamlara uyum sağlamada bazı güçlükler yaşayabilirler (Cartledge ve Kiarie, 2001; Hillier, Fish, Cloppert ve Beversdorf, 2007; Pierce-Jordan ve Lifter, 2005, aktaran: Vuran, 2013: 15).

Tüm bu sınırlılıklar ve yaşanan güçlüklerle ilgili en önemli etmen sosyal yeterlidir (Vuran, 2013).

2.3.1. Sosyal yeterlik ve sosyal beceri

Alan yazın incelendiğinde sosyal yeterlik, bireyin bulunduğu ortamdaki bireylerle bağlama uygun olarak etkili ve uygun biçimde etkileşimde bulunabilmesi, yaşamında karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumları yordayarak tepkilerini şekillendirmesini sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Ayrıca gerekli yer, durum ve zamanlarda bu bilgi ve becerileri uygun biçimde kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Vuran, 2013).

Bireyin sosyal yeterliğe sahip olması için yaşamının ilk yıllarından başlayarak edinmesi gereken pek çok beceri vardır. Bu beceriler bireyin diğer bireylerle etkili ve uygun etkileşim kurmasına olanak sağlar. Bu becerilerin erken yaşta öğrenilmesi ve geliştirilmesi, bireyi sosyal uyum ve yeterlik için hazırlar (Denham, Blair, De Mulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major ve Queenan, 2003; Gülay ve Akman, 2009; Nagle ve diğ., 2010; Odom, McConnell ve Brown, 2008, aktaran: Vuran, 2013: 19). Sosyal yeterlik sosyal beceriler ile yakından ilişkilidir ancak bu kavramların aynı anlamda ve birbirlerinin yerine kullanılmaları uygun değildir. Sosyal beceriler; bireyin iletişim

başlatma, iltifat etme, bir oyun grubuna dâhil olma gibi toplumsal görevleri başarılı bir biçimde sergilemesini içeren belirli davranışlardır. Bireyin görevlerini yerine getirirken ki, performansının bireyin içinde bulunduğu çevredeki bireyler tarafından belirli ölçütler çerçevesinde yargılarına dayalı olarak ortaya konan değerlendirilmesine sosyal yeterlik denir (Gresham et all., 2001, aktaran: Vuran, 2013: 20).

Bireyin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi ve kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini sağlayan becerilere sosyal beceriler denir (Sorias, 1986, aktaran: Çifci, 2010: 21)

Alan yazında sosyal becerilerin beş temel özelliği olduğu vurgulanmaktadır. 1) Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır. 2) Sosyal beceriler duruma özgüdür. 3) Sosyal beceriler bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, sosyal ortamlarda oluşan tepkilerdir. 4) Sosyal beceriler amaca yöneliktir. 5) Sosyal beceriler gözlenebilen ve gözlenemeyen bilişsel ve duygusal öğelerdir (Chadsey-Rush, 1992; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; aktaran: Vuran, 2013: 22).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler karşılıklı çıkan fırsatları değerlendirme ve akranlarını gözlemlemede sorun yaşarlar ve kabul edilebilir sosyal davranışları kimi zaman kendiliğinden öğrenemezler. Yapılan araştırmalar bu durumun bireylerin arkadaşları arasında dışlanmasına ve yalnız kalması gibi sorunlara yol açabileceğini göstermektedir (Girli ve ark. 2007; Girli ve Atasoy, 2008). Sosyal beceri öğretiminin yapılmasının bireyin sosyal gelişimi, toplum içerisindeki uyumunu sağlaması açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Altınoğlu-Dikmeer, 1997, İpek 1998, Poyraz Tüy, 1999, Çifci 2001, Avcıoğlu 2001, Sazak 2003; Sucuoğlu ve Çifçi, 2004).

2.3.2. Sosyal becerilerin sınıflandırılması

Sosyal beceriler, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Cartledge ve Milburn (1986) sosyal becerileri, bireyin kendisiyle ilgili davranışlar, görevle ilgili davranışlar, çevreyle ilgili davranışlar ve kişilerarası ilişkilerle ilgili

davranışlar olarak dört temel grupta sınıflandırmıştır. Bu dört temel grup içerisinde toplam 30 davranış bulunmaktadır (Aktaran: Çifci, 2010: 22).

Bireyin kendisiyle ilgili davranışlar: Kendine karşı olumlu tutum içinde olma, öz bakım, olaylar karşısında sağduyulu davranma, duygularını ifade etme, davranışlarının sonuçlarını kabul etme, vb.

Görevle ilgili davranışlar: Kurallara uyma, soru sorma, sorulara yanıt verme, sınıf tartışmalarına katılma, bağımsız olarak çalışma, bir işi tamamlama, sorumluluklarını yerine getirme, yönerge izleme, vb.

Çevreyle ilgili davranışlar: Çevresini temiz tutma, çevreyle ilgili konulara duyarlı olma, tehlikeli durumlarla başa çıkma, vb.

Kişilerarası ilişkilerle ilgili davranışlar: Çevresindeki bireylerle selamlaşma, başkalarına karşı olumlu bir tutum sergileme, gerektiğinde çevresindeki bireylere yardım etme, otoriteyi kabul etme, çatışmayla başa çıkma, vb.

Caldella ve Merrell (1997) sosyal becerileri akranlarla ilişkili beceriler, akademik beceriler, kendini kontrol etme becerileri, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olarak beş temel grupta sınıflandırmıştır (Aktaran: Vuran, 2013: 24).

Akranlarla ilişkili beceriler; arkadaşlık kurma, arkadaşlarını oyuna davet etme, takdir etme, arkadaşlarına iltifat etme, yardım ya da destek sunma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal beceriler yer almaktadır.

Akademik beceriler; bağımsız çalışma, bir işi bağımsız olarak tamamlama, yönergeleri anlama ve yerine getirme gibi öğrencilerin başarılı olması yönünde geliştiren sosyal becerilerdir.

Kendini kontrol etme becerileri; kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, karmaşık durumlarla başa çıkma, diğer bireylerin eleştirilerini kabul etme gibi bireyin kendini kabul etmesini sağlayan becerilerdir.

Uyum becerileri; yönergeleri anlama, yerine getirme, boş zamanlarını uygun biçimde kullanma, paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi beceriler yer almaktadır.

Atılganlık becerileri; iletişim başlatmak için girişimde bulunmak, kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme gibi bireyin başkalarıyla iletişim kurmasını sağlayan beceriler yer almaktadır.

Sargent (1991) ise sosyal becerileri altı grupta sınıflandırmıştır. Bunlar; sınıfla ilgili beceriler, okul ile ilgili beceriler, kişisel beceriler, etkileşim kurma becerileri, toplum ile ilgili beceriler ve iş ile ilgili becerilerdir (Aktaran: Çifci, 2010: 23).

Warger ve Rutherford (1996) da sosyal becerileri iki grupta ele almıştır. Bunlar; temel sınıf becerileri ve akranlarla ilgili sosyal becerilerdir (Aktaran: Çifci, 2010: 23).

Elksnin ve Elksnin (2000) sosyal becerileri altı grupta sınıflandırmıştır. Bunlar; arkadaşlık, akran memnuniyeti, öğretmen memnuniyeti, kendini kontrol etme, kendini ortaya koyabilme ve iletişim becerileridir (Aktaran: Vuran, 2010: 25).

2.3.3. Sosyal yetersizlik

Sosyal yetersizlikler bireyin sosyal becerileri öğrenmesi ve ortaya koymasında yaşadığı sorunları ifade etmektedir.

Sosyal yeterlilik, insan yeteneğinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bazı bireyler çeşitli sosyal becerileri öğrenememekte, bazıları da var olan becerilerini uygun / gerekli ortam ve durumlarda kullanamamaktadırlar. Bu duruma sosyal yetersizlik denilmektedir. Çocuklarda görülen sosyal beceri yetersizliklerini

Gresham (1988) beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliği olarak dört grupta ele alırken (Aktaran: ıfci, 2010: 23). Gresham vd, (2001) ise sosyal yetersizliği edinim, performans ve akıcılık yetersizliği olmak üzere üç farklı şekilde ele almıştır (Aktaran: Vuran, 2013:27)

Bu çalışmada sosyal beceri yetersizlikleri Gresham'ın sınıflandırılmasına göre ele alınmaktadır.

Beceri (edinim) yetersizliği

Bireyin herhangi bir sosyal ortamda sergilemesi beklenen uygun sosyal beceriyi gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgiye sahip olmama ya da hangi davranışı hangi durumda ve nasıl sergileyeceğini bilmiyor olmasıdır. (Gresham, 1988, aktaran: Vuran, 2013: 26).

Bireyde beceri yetersizliği varsa, sosyal beceri öğretim programında model olma, davranışı prova etme ve yok gösterme tekniklerinden yararlanılarak öğretilir (Çıfci, 2010).

Performans yetersizliği

“Becerinin bireyin davranış repertuarında olması; ancak, bu becerinin çeşitli nedenlerle birey tarafından uygun zaman, yer, durum, biçim ve sıklıkta kabul edilebilir bir biçimde sergilenmiyor olmasıdır” (Gresham, 1988, aktaran: Vuran, 2013: 26).

Bir becerinin performans yetersizliği olup olmadığına karar verebilmek için bireyi gözlemek gerekmektedir. Eğer birey beceriyi bir ortamda sergilemiyor, ancak diğer bir ortamda sergiliyor ya da bireyin daha önceden o beceriyi sergilediği gözlenmişe bu performans yetersizliği olarak kabul edilir. Performans yetersizliği, bireyin var olan sosyal becerisini kullanmaya ilişkin motivasyon eksikliğinden ya da o beceriyi ortaya koymak için gereken ortamlarla karşılaşma fırsatı bulamamasından ileri gelebilir. Performans yetersizliği varsa, bireyin öğrendiği beceriyi ortaya çıkarabilmek

için, çevresel düzenlemeler yapılarak beceriyi öğrenme ve kullanma için motivasyonun artırılması gerekmektedir (Çifci, 2010: 23).

Kendini kontrol yetersizliği

Bireyin duygusal tepkilerindeki artış (kaygı kızgınlık, saldırganlık, vb.) nedeniyle sosyal becerileri öğrenememesidir. Bu tür duygusal tepkiler (kızgınlık, saldırganlık vb.) bireyin akranları tarafından reddedilmesine neden olabilir. Dolayısıyla bireyin sosyal ortamlara katılması ve bu ortamlarda ki uygun modelleri gözleyerek uygun davranışı öğrenme ve sergileme şansı azalır (Elliot ve Gresham, 1987; Gresham,1988; Gresham ve diğ., 2001, aktaran: Vuran, 2013:26) Kendini kontrol yetersizliği varsa, yani birey saldırganlık gibi zarar verici davranışları yüzünden bir sosyal beceriyi kazanamıyorsa ya da ortaya koyamıyorsa, bilişsel davranış değiştirme teknikleri arasında yer alan; rahatlama teknikleri, kendi kendine öğretim, kendini izleme ve kendini ödüllendirme tekniklerinden yararlanılabilir (Brockman, 1988, aktaran: Çifci, 2010: 24).

Beceriye ortaya koymada yetersizlik

Bireyin repartuarında kazanılmış sosyal beceriler bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemede güçlük çektiği zaman bu yetersizlikten söz edilebilir. Becerinin öğrenci tarafından bilinmesine rağmen, beceriyi oluşturan alt basamakların birey tarafından yerine getirilememesidir. Beceriye istenilen düzeyde gerçekleştirilememesidir. Bu durumda beceri, sosyal beceri öğretim programında model olma, davranışı prova etme ve yok gösterme tekniklerinden yararlanılarak öğretilir (Brockman, 1988, aktaran: Çifci, 2010: 24).

Akıcılık yetersizliği

Akıcılık yeni öğrenilmiş bir davranış ya da davranış zincirini bireyin hızlı ve kolay bir biçimde yapmasıdır. Davranışın birey tarafından edinim aşamasında belli bir doğruluk düzeyinde yerine getirilebiliyor ise ancak o zaman akıcılıktan söz edilebilir

(Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004). Akıcılık yetersizliği, beceri öğrenildikten sonra yeterli tekrar ve alıştırma oturumlarına ya da sistematik pekiştirmelere yer verilmediği için edinilen becerinin hızlı ve kolay biçimde yerine getirilememesidir (Elliot ve Gresham, 1987; Gresham 1988; Greham vd, 2001, aktaran: Vuran, 2013: 27).

2.3.4. Sosyal beceri yetersizliğinin nedenleri

Bireyler toplumsal sürece bazı nedenlerden dolayı okulda sosyal beceri kazanamamakta ya da var olan becerilerini yeterince sergileyememektedirler. Bunun en önemli nedenlerinden birisi sınıfın “engelleyci ortam” haline gelmesidir. Öğretmenin ve sınıftaki diğer öğrencilerin tutumları, öğrencinin var olan çekingenliğinin daha çok artmasına ve sosyal becerilerini ortaya koyamamasına neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sosyal beceri öğrenebileceği durum ve ortamların yeterince sağlanmamış olması, bu becerileri kazanması için fırsatların sınıf ortamında yaratılmaması da bu becerilerin kazanımını önemli derecede etkilemektedir. Sosyal becerilerin kazanılmaması ya da gerekli durumlarda kullanılmamasının bir diğer nedeni de “geri bildirim eksikliği” dir. Öğrencilerin sınıf ortamında sergiledikleri sosyal beceriler hakkında geri bildirim verilmemesi, onların hangi davranışlarının olumlu olduğu ve devam etmesi gerektiğini, hangi davranışlarının kabul edilebilir olmadığını ayırt etmelerini güçleştirmektedir. Bu nedenle, öğrencinin yakın çevresinde yer alan kişilerin, öğrencilere geri bildirim vermeleri önerilmektedir. Bazı öğrencilerin, çevresel ipuçlarını yakalama güçlükleri de sosyal becerilere yeterince sahip olmalarını engelleyebilmektedir. Bireylerin içinde buldukları sosyal ortamın özelliğine göre uygun sosyal beceriler sergilemeleri, çevresel ipuçlarını ayırt etmelerine bağlıdır. Bu nedenle çevredeki ipuçlarını yakalamalarına engel olan uyarıcılar kaldırılmalı ya da azaltılmalı ve öğretilen sosyal becerileri nerede ve ne zaman kullanmaları gerektiğinin öğretilmesi gerekmektedir. Bireylerin uygun sosyal becerilerinin çevrelerinde ki kişiler tarafından ödüllendirilmesi becerinin tekrar edilebilirliğini arttırmaktadır (Çifci 2010).

2.3.5. Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler

Sosyal yeterliği geliştirmenin amacı, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ilişkilerinde verimliliği arttırmak, sosyal işlevlerini genişletmek ve geliştirmektir. Sosyal beceri öğretimi yapılacak birey ya da bireylerin özellikleri, gelişim düzeyleri ve sosyal beceri öğretim yöntemlerinin olumlu özellikleri ve sınırlılıkları dikkate alınarak hangi sosyal beceri öğretim yönteminin kullanılacağına karar verilir (Vuran, 2013).

Sosyal beceri öğretiminde farklı yaklaşımları temel alan farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bunlar; model olma, şekil verme, davranışsal prova ve rol oynama, geri bildirim, sosyal pekiştirme, doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, kendini yönetme, temel tepki öğretimi. Ayrıca video modellerle öğretim, etkinlik temelli öğretim, sosyal öyküler, fırsat öğretimi, işbirlikçi öğrenme ve akran aracılı öğrenme yöntemleridir (Vuran, 2013).

Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programlarında yaygın olarak doğrudan öğretim süreci ve bilişsel süreç yaklaşımı tercih edilmektedir (Çıfci, 2001). Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretimi, temelde davranışçı yaklaşıma dayanmakta ve genel olarak beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; gereksinim oluşturulması/ becerinin fark edilmesinin sağlanması, becerinin alt beceri basamaklarının oluşturulması, model olunması, davranışın doğru olarak prova edilmesi ve genelleştirme basamaklarıdır (Çıfci, 2001).

Sosyal beceri öğretiminde farklı araştırmacılar birçok yöntemin kullanılabilirliğini ifade etmektedirler. Örneğin, Guralnick ve Neville (1997) okul öncesi dönemdeki çocuklar için sosyal beceri öğretiminde oyunun kullanılmasının etkili olacağını belirtmişlerdir. Sargent (1991) tüm çocuklara yönelik, doğrudan öğretim, işbirliğine dayalı öğretim, akran öğretimi ve bilişsel süreç yaklaşımının kullanılabilirliğini belirtmekte iken Wilson (2002), sosyal becerileri öğretmek için model olma, sözel ipucu, doğal öğretim ve rol oyunlarının kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Sosyal beceri öğretiminde, Pavlicevic ve Ansdell (2006) müzik terapiyi önerirken, Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) ise drama yöntemini önermektedir.

“Zihin engelli bireyler model alma ve taklit yolu ile birçok davranışları öğrenebilirler. Özellikle bu bireylerin dışarıdan yönlendirilmeleri ve problem çözmede diğerlerinden ipucu aramaları gibi özellikleri model olma ve taklidin öğretimde etkili bir yöntem olarak kullanılabilceğini göstermektedir” (Sucuoğlu, 2009: 140).

Model alma, taklit ve gözlem yoluyla öğrenme, gözleyerek öğrenme anlamında kullanılan en sık kullanılan terimlerdir. Gözleyerek öğrenme sosyal becerilerin öğrenilmesinde cinsiyet rolleri, dil, inanış ve politik uygulamalarda önemli rol oynamaktadır. Model alma ve taklit, yeni davranışların kazandırılması ve var olan davranışların değiştirilmesine yol açmaktadır (Smith, Patton ve Kim, 2006). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yeni davranışlar kazandırılması gözleyerek öğrenme ile desteklenmektedir. Bu bireylerin problem çözmede dışa yönelimli olmaları veya ipuçları ve yardım için başkalarına yönelmeleri ve kolay etkilenme eğilimleri model olmanın davranış edinmede ve değiştirmede etkili olarak kullanılabilceği görülmektedir (Turnure ve Zigler, 1964; aktaran: Eripek, 2009: 257).

2.3.6. Bilişsel süreç yaklaşımı

Sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanmasında göz önüne alınan yaklaşımlardan biri bilişsel süreç yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ile zihinsel engelli bireyin olayları analiz etme ve sıraya koyma ile ayırt etme becerisini geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımı olarak da adlandırılan problem çözme yaklaşımı, özel gereksinimli öğrenciye sosyal becerileri ayrı ayrı öğretmek yerine farklı sosyal durumlarla karşılaştığı zaman baş edebileceği problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir yöntemdir (Çıfci ve Sucuoğlu 2003; Dağseven, 2008; Vuran, 2013). Bu yaklaşımla öğretim yapılması sonucunda, bireylerin öğrendikleri sosyal becerileri farklı sosyal ortamlarda sergilemeleri, farklı durum ve ortamlara genelleyeabilmeleri kolaylaşmaktadır.

Bilişsel süreç yaklaşımı, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri yüksek olan bireylere, problem çözme becerisi basamaklarını (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) kazandırarak sosyal becerileri kazandırmayı

amaçlar. Bu yaklaşımla öğretim yapılması sonucunda, bireylerin öğrendikleri sosyal becerileri farklı sosyal ortamlarda sergilemeleri, farklı durum ve ortamlara genelleyeabilmelerini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu, 2004; Dağseven, 2008).

Problem çözme yaklaşımı olarak adlandırılan bir öz yönetim stratejisi, zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde dikkat çekmektedir. Problem çözme yaklaşımı orta ve hafif dereceli zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal ve akademik yeteneklerini destekleyen etkili bir yöntem olarak görünmektedir. Bu yaklaşımla bireye dört aşamalı bir süreç öğretilir. 1) ayırıcı belirgin akademik ve sosyal uyaran (şifre çözücü) , 2)alternatif cevapları belirleme ve durum için en uygun cevabı seçme (karar verme), 3)davranışı gösterme (performans) ve 4) davranış yapıldığında etkililiğini değerlendirme (O'reilly, Lancioni, Gardiner, Tiernan ve Lacy, 2002).

Crites ve Dunn (2004) yaptıkları çalışmada bilişsel süreç yaklaşımı ile yapılan öğretimde odak bir davranışın öğretimine değil aksine duruma uygun öğrenilmiş yetenekleri kullanma ve sosyal durumu anlama sürecini öğretmek amaçlandığını belirtmiştir. Öğretim a) şifre çözme b) karar verme c) sergileme d)değerlendirme aşamalarını içerdiğini ve zekâ geriliği olan bireylere sosyal durumun içeriğini anlama, alternatif sosyal davranışları belirlemeye ve en çok istenileni seçme, davranışı gösterme ve seçilen davranışın etkililiğini değerlendirmenin öğretildiğini belirtmiştir.

Bilişsel yaklaşım kişilerin duygu ve davranışlarının kendi oluşturdukları dünya ve yaşantı ile belirlenmesi kuramına dayanır. İçsel motivasyon ön plandadır yani davranışçı yaklaşımın uzağındadır. Esas olan çocuğun kendi amaçlarını saptaması ve bunlar için güdülenmesidir. Bu yaklaşıma göre insan dikkat, algı, düşünme gibi zihinsel süreçlerle çevresini anlar ve yorumlar. Yani davranışı biçimlendiren zihinsel süreçlerdir. (Akyol, 2010).

Problem çözme belirli bir hedefe ulaşmak için bir yol arayan ya da bir probleme çözüm arayan beynin, bilişsel bir sürecidir. Bir problem nesnesi tanımlandığında, problem çözme, Alternatif yolların bir dizi ve amacın bir dizi çözümü arasında bir ilişki

aramak için bellek alanında Bir araştırma süreci olarak algılanabilir (Wang ve Chiew, 2010).

Sosyal becerilerin bilişsel süreç yaklaşımıyla öğretimi sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme olmak üzere 4 aşamada yapılmaktadır (Park ve Rose, 1989; Reilly vd., 2004, aktaran: Vuran, 2013: 100; Park ve Gaylord-Ross, 1989; Collet Klinberg ve Chadsey-Rush, 1991, aktaran: Çifci, 2010: 43).

Sosyal kodlama

Bu aşamada birey öncelikle var olan sosyal durumu gözler ve sosyal problemin ne olduğunu anlamaya çalışır (Vural, 2013;100). Bireye öykü ya da resimle sunulan sosyal etkileşim sırasında ne olduğunu fark etmesi, öyküdeki sosyal ortamı betimlemesi; bireyin kendi kendine “Ne oldu?” sorusunu sorması ve yanıtını vermesi istenir (Çifci, 2010: 43).

Sosyal karar verme

Sosyal kodlama aşamasında sosyal durumu gözleyerek ne olduğuna karar veren birey bu aşamada bu durumda ne yapacağına yönelik çözüm yolları önerir. Bireyden kendisine “Bu kişinin yerinde olsaydım, ben neler yapabilirdim?” sorusunu sorarak ve yapabileceği alternatif davranışları sıralayarak çözüm yollarını bulmaya çalışması beklenir (Çifci, 2010: 43).

Sosyal performans

Sosyal karar verme aşamasında ürettiği çözüm yollarını gözden geçirerek, en uygun olan davranışı seçmesi beklenir. Hangi davranışı seçeceğine karar vermesi için kendisine “Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorması ve neden bu davranışı seçtiğini söylemesi beklenir (Çifci, 2010: 43).

Sosyal değerlendirme

Bu aşamada ise bireye ortaya koyduğu çözüm yolunun etkili olup olmadığını değerlendirmesi istenir. Çözüm yolunun etkililiğini değerlendirmek için öncelikle bireyden kendisine, “sonuçta ne olur” sorusunu sorarak seçtiği davranışı yaptığı zaman kendisinin ve başkalarının neler hissedebileceği tartışılır.

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretiminde sosyal etkileşim örnekleri, çeşitli öyküler ve resimler sunulmaktadır. Bireye her öykünün başında ve sonunda neler yapılacağı aşamalar halinde özetlenir. Öğretim planında, öncelikle öyküye yer verilmekte, daha sonra bilişsel süreç yaklaşımının dört temel aşamasına (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme) göre öyküdeki olay analiz edilmektedir (Çifci, 2010: 44).

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri öğretim programlarında öykülerden, doğrudan öğretim, model olma, rol oynama ve prova etme tekniklerinden de faydalanılmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımıyla öğrencilere, tek tek sosyal beceriler değil günlük yaşamda karşılaştıkları sosyal problemlerle baş etmeleri için problem çözme becerileri kazandırılır (Huang ve Cuvo, 1997; Agran ve Wehmeyer, 1999; Çifci, 2001; Vuran, 2013). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere karşılaştıkları problemi nasıl çözebileceklerine dair bir strateji kazandırması (Çifci, 2001) gibi avantajlarından dolayı cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi için bilişsel süreç yaklaşımının kullanılmasına karar verilmiştir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Cinsel istismarı önlemeye yönelik yurt dışı ve Türkiye’de çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir grubu betimsel (Hall ve Morris,1976; Ousley ve Mesibov, 1991; Furey,1994), bir grubu da deneysel (Conte, Rosen, Saperstein ve Shermack,1985; Blumberg, M.W.Chadwick, Fogarty, Speth ve D.L.Chadwick, 1991; Wurtele, Kast ve Melzer 1992) çalışmalardır.

Hall ve Morris (1976) zihinsel yetersizliği olan okula gitmeyen 61, okula giden 60 ergenin cinsel bilgi, cinsel tutum ve benlik kavramı değerlendirmişlerdir. Ve iki grup arasında cinsel bilgi açısından okula devam eden grubun daha bilgili olduğu, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmasına rağmen cinsel tutum ve benlik kavramları arasında da farklılıklar görüldüğünü belirtmişlerdir.

Conte, Rosen, Saperstein ve Shermack (1985) 4-5 yaş arası küçük çocuklar ve 6-10 yaş arası okul çocuklarına cinsel istismarı önleme programıyla yaygın olan kavramların (örneğin, uygun olan ve uygun olmayan dokunuşlar arasındaki fark) öğretildiği üç saatlik bir cinsel istismar önleme programı uygulanmış ve sonuç olarak önleme eğitimi grubundaki çocukların önleme kavramlarının bilgi düzeyinin önemli ölçüde arttığını belirlemiştir.

Blumberg, M.W. Chadwick, Fogarty, Speth ve D.L. Chadwick (1991) çocukların uygun olan ve uygun olmayan dokunma tipleri arasındaki ayırım yeteneklerini geliştiren iki önleme programının etkisini incelemek amacıyla 264 öğrenci ile bir çalışma yapmışlardır. Sonuç olarak katılımcıların cinsel istismarı önleme programları eğitimlerinden sonra öncesine göre bu uygun dokunmayı daha iyi ayırabildiklerini ortaya koymuştur.

Ousley ve Mesibov (1991) yüksek düzeyde otizmi olan 21 yetişkin ve otizmi olmayan orta derecede zihinsel yetersizliği olan 20 yetişkin ile cinsellik ve ilişki hakkında görüşme yaparak çoktan seçmeli bir anket ve cinsellik kelime kontrol listesi ile cinsel bilgi ve ilgilerini değerlendirmiştir. Grupta zihinsel yetersizliği olan yetişkinler arasında cinsel deneyimin daha fazla yaşandığı fakat bilgi ve ilgide fark olmadığı sonucuna varmışlardır.

Wurtele, Kast ve Melzer (1992) kişisel bir güvenlik programının eğitmeni olarak öğretmenler ve veliler karşılaştırmak amacıyla 172 okul öncesi çocuğu rastgele öğretmenleri tarafından, aileleri tarafından ve her ikisi tarafından kişisel güvenlik becerileri eğitimi verilmek üzere belirlenmiş ve sonuçta ebeveynleri tarafından öğretilen çocuklar öğretmenleri tarafından öğretilen çocuklar ile karşılaştırıldığında uygunsuz

dokunma istekleri tanıma ve kendi kişisel güvenlik becerilerinde büyük gelişmeler gösterdikleri görülmüştür.

McCabe (1993) zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel bilgi, ihtiyaçlar ve deneyimleri ve bakıcı ve ebeveynlerin tutumlarına ilişkin verileri değerlendirilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bu bireylerin cinsellik hakkında bakıcı ve ailelerinin büyük ölçüde ki olumsuz tutumlarından dolayı oluşan cinsel bilgi için karşılaşmamış ihtiyaçlarının olduğunu sonucuna varmıştır.

Huntley ve Benner (1993) zihinsel yetersizliği olan birey olarak algılanmış yetişkin veya ergenlere hizmet veren 16 kurumun uzmanlarıyla görüşmüş ve personellerinin sistemli cinsel eğitim ve danışmanlık vermelerinin mümkün olabileceği sonucuna varmışlardır.

Furey (1994) 5 yıllık dönemde, 461 zihinsel engelli yetişkinlerin cinsel istismar vakasını incelemiş ve kurbanlarının çoğunun (%72) kadın olduğu ve çoğunun (%92) istismarcıyı tanıdığını ve istismarcılarının çoğunun (%88) erkek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Daro (1994) yaptığı çalışmasında istismarı önleme programlarının etkililiğini incelemiş ve 7-12 yaş ocuklarda programların etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Tang ve Lee (1998) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kadın Çinli genç bayanların cinsel istismar bilgisi ve kendini koruma beceri düzeylerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. 11 ile 15 yaş arası toplam 77 bayanla görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Sonuçta cinsel istismar hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları, aynı zamanda cinsel istismara karşı kendilerini korumada yetersizlikleri olduğu, suçluların özelliklerini ve cinsel istismar olayını raporlamada en büyük zorluğa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Cinsel istismar bilgisine sahip olmanın, kendini koruma becerileri için en iyi belirleyici olduğu görülmüştür.

Lee ve Tang (1999) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 72 kadın Çinli ergen üzerinde cinsel istismar birincil önlemede davranış becerileri eğitimi programının etkililiği değerlendiren bir çalışma yapmışlar ve sonuçta bu bireylerin nesnelere, insanlar ve durumlarda daha az korku sergiledikleri görülmüştür. Uyarlanan davranış becerileri eğitim programının Çinli kadın ergenlerde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

MacIntyre ve Carr (1999) çalışmada çocukların güvenlik bilgisi, benlik saygısı ve ebeveynlerin ve öğretmenlerin bilgi ve çocuk istismarı ve önlenmesi ile ilgili tutumları üzerindeki programın etkisini değerlendirmek amaçlamışlardır. 7 ve 10 yaşındaki kişisel güvenlik becerileri olmayan güvenlik bilgi ve becerileri için 339, benlik saygısı için 388 çocuk katılımcı olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak Güvenli Kalın Programı güvenlik becerileri eğitimi çocuklarda etkili olduğu ve çocuk istismarını önlemek için birincil önleme programı olarak kullanılabilceği, programın çocuklarda etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

McDermott, Martin, Weinrich ve Kelly (1999) zihinsel yetersizliği olan 252 kadın ile cinsel eğitim ve sağlığı geliştirme programının etkinliği değerlendirmek için bir çalışma yapmışlar ve sosyal etkileşim, sağlık bilgisi ve cinsel deneyimin doğrudan cinsel bilgiyi etkilediği ve cinsel bilgideki artışın öğretim ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gibson, Leitenberg (2000) yaptıkları çalışmanın temel amacı, çocuk cinsel istismar oranlarının çocukluğu boyunca bir cinsel istismar önleme programına katılan ya da katılmayan üniversiteli kadınlar arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. İkinci bir amacı ise cinsel tatminin ya da böyle bir programa katılan ya da katılmayan bu kadınlar arasındaki cinsel aktiviteden kaçınmanın ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemektir. Çalışma 825 bayan üniversite öğrencisiyle yapılmış ve sonuçta önleme programına katılan üniversite öğrencilerinin katılmayanlara daha az istismara maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Davis ve Gidycz (2001) yaptığı çalışma ile çocuklara uygulanan cinsel istismarı önleme becerileri eğitiminin çocukların cinsel istismardan korunmaya yönelik bilgi ve

becerilerinin artırılmasında etkili olup olmadığı araştırmış ve sonuçta etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Putnam, (2003) klinikisyenlere yaygınlığı, risk faktörleri, sonuçları, tedavi ve çocuk cinsel istismarının önlenmesi üzerine güncel bilgi sağlamak ve çocuk cinsel istismarına yorumlanabilecek psikopatoloji örneklerinin en iyi belgelerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 2000 yılında yaklaşık olarak 88.000, vaka belirlemiştir. Sonuç olarak cinsel istismarın yaygınlık oranlarının kadınlar için %16.8 ve erkekler için %7.9 olduğu, risk faktörleri cinsiyet, yaş, engel durumu ve ilgisiz anne-babaya sahip olma durumunu içerdiği, çocuk cinsel istismarının özellikle depresyon ve madde kullanımı ve cinsel davranışlarda bozukluk gibi etkilere yol açtığı ve bilişsel-davranışçı terapinin en etkili tedavi yöntemi olduğu ortaya konulmuştur.

May-Chahal ve Cawson (2005) İngiltere’de ki çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığını incelemek amacıyla 18-24 yaş arasındaki 2.869 genç ile yüz yüze görüşmeler yapılarak veri toplamışlardır. Çalışma sonundaki yaygınlık verileri çocukların ev dışında özellikle ikili ilişkilerde daha fazla cinsel istismara kalma riski taşıdıklarını sonucunu göstermiştir.

Zwi, Woolfenden, Wheeler, O'brien, Tait ve Williams (2007) yaptıkları bu çalışma ile okul tabanlı programların cinsel istismar ve kendini koruma davranışlarında etkili olup olmadığı; katılım sonuçlarında cinsel istismar ve /veya herhangi bir zararın ortaya çıkmasında bir artış olup olmadığı; bilgiyi tutma ve program tipi ve ortamın etkili olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Çalışma sonunda bu incelemede değerlendirilen programların kendini koruma davranışları ve bilgi düzeyinde önemli ilerlemelere neden olduğu görülmüştür.

Lin, Yen, Kuo, Wu ve Lin (2009) yaptıkları çalışmada engeli olan bireylerin cinsel istismara uğraması durumunun yaygınlığını belirlemek amacıyla 2002 ve 2007 yılları arasında rapor edilen olayları incelenmişlerdir. Ve sonuç 2002-2007 yılları arasında rapor edilen cinsel istismar vakalarında engeli olan bireylerin cinsel istismara

maruz kalmasının zaman içerisindeki artış oranı genel nüfusa kıyasla 2,7 kat daha fazla olduğunu göstermiştir.

Pereda, Guilera, Forns ve Gómez-Benito (2009) yaptıkları bu çalışmanın amacı çocuk cinsel istismarının yaygınlık oranlarını doğrulamak için çocuk cinsel istismarının yaygınlık oranlarını son yayınlardaki bulunanlar ile karşılaştırmaktır. Çocuk cinsel istismarının yaygınlığı ile ilgili makaleler bilgisayar tabanlı ve bir çocuk istismarı ve ihmali taraması ve çocuk cinsel istismarı dergisinin taranması yoluyla tespit edilmiştir ve sonuç olarak çocuk cinsel istismarının hala yaygın bir sorun olduğu görülmüştür.

Watson ve Halford (2010) çocukluk çağı istismarını uygulayan kişiye göre yetişkin ilişkilerindeki problemleriyle ilişkili olup olmadığını değerlendirmek amacıyla 8-41 yaş arasındaki 1335 Avustralya'nın kadının yetişkin ilişkileri ve çocukluk deneyimlerini değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak aile tarafından yapılan istismarın yetişkin ilişki problemleri için anlamlı fakat zayıf etkilerken, diğer cinsel istismar sınıfındaki kişiler tarafından uygulanan istismarın yetişkin ilişkilerini önemli derecede etkilediği, ilişkili olduğu görülmüştür.

Lutz-Zois, Phelps ve Reichle (2010) 1117 kız üniversite öğrencisi ile cinsel istismar mağduriyetinin duygusal, davranışsal ve sosyal-bilişsel mekanizmaları incelenmiştir. Güvensizlikle ilgili sonuçlar özellikle cinsel istismar mağduriyeti için sosyal bir bilişsel mekanizmanın ilk uygulamalı işaretlerinden biri olan benzersiz özellikte olduğu dolayısıyla bu sonuçlar kişilerarası anlayışımızı geliştirdiği ve sonuç olarak da varsayılan araçların hepsinin çocukluk cinsel istismarı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Baker, Gleason, Naai, Mitchell ve Trecker'in (2012); okul temelli bir eğitim-öğretim programını kullanarak çocukların cinsel istismar bilgisindeki değişiklikleri değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmanın sonucunda uygun olan ve uygun olmayan dokunma ve cinsel istismarla karşılaştıklarında ne yapacaklarına dair bilgilerinde artış olduğu, programın etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Chodan, Hassler, Reis (2014) Almanya'da uygulanan programlar ve zihinsel engelli bireyler için cinsel istismarı önleme üzerindeki uluslararası araştırmaları gözden geçirmişler. Bu araştırma için Pubmed, PsycINFO ve çeşitli arama motorları, 263 araştırma ve 128.080 arama sonucu kullanılmış ve sonuçta önleme programlarının etkili olduğu görülmüştür.

Türkiye'de ve Yurtdışındaki alan yazın incelemesi yapıldığında cinsel istismarı önleme becerisiyle benzerlik gösteren yada bilişsel süreç yaklaşımı ile çalışılan araştırmalar olduğu görülmüştür.

Çifci'nin (2001) yürüttüğü bir çalışma da bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz zihinsel engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Dağseven (2008) yaptığı araştırmanın amacı, zihinsel engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında, doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, doğrudan öğretim yaklaşımının bir no'lu deneğe sosyal becerilerin kazandırılmasında daha etkili olduğu, iki no'lu denekte ise benzer etkililikte olduğu izlenimi edinilmektedir. Sosyal becerilerin kazandırılmasında, toplam öğretim süresi ve yanlış tepki sayısı açısından doğrudan öğretim yaklaşımının daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akmaoğlu (2008) yaptığı araştırmada, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınmayı öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, aşamalı yardımla öğretim kullanılarak düzenlenen videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesinin otistik çocukların kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini kazanmalarında etkili olduğunu ve bu beceriyi kazanan

deneklerin uygulama sona erdikten sonra da bu beceriyi sürdürdüklerini, farklı ortam ve kişilere genelledebildiklerini göstermiştir.

Girli ve Atasoy (2010) Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelendiği çalışmada, yüksek fonksiyonlu otizmi olan kaynaştırma öğrencilerine “alay edilmeye başa çıkma, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerini kazandırmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkilisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda otizmliler öğrencilere “alay edilmeye başa çıkma, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma” becerilerinin öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımı kullanılarak yapılan eğitimin etkili olduğunu göstermiştir.

Park ve Ross (1989) Üç zihinsel yetersizliği olan birey ile problem çözme yaklaşımının (bilişsel süreç), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş gençlere iş ortamında sosyal beceri öğretimine etkisini araştırmış ve çalışma sonucunda, üç öğrencinin de hedef sosyal beceriyi kazandığı ve genelledebildiği görülmüştür.

Mize ve Ladd (1990) yürüttüğü çalışmada oyuna davet, oyunda yönerge verme, yardım teklif etme, olumlu dönüt verme, soru sorma ve açıklama yapma gibi sosyal becerilerinin öğretiminde problem çözme becerisi basamaklarından yararlanarak, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere hedeflenen becerileri kazandırmada etkili olduğunu göstermişlerdir.

Collet-Klinberg ve Chadsey-Rusch’ın (1991) Orta düzeyde zihinsel engelli bireylere, yapılan eleştiri karşısında uygun tepki verme eğitimi sonucunda, öğrencilerin bilişsel süreç yaklaşımını öğrenip öğrenmediklerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda üç öğrenciden ikisinin bilişsel süreç yaklaşımını öğrendikleri ve öğretilen sosyal becerileri genelledebildikleri görülmüştür. Bir öğrencinin ise bilişsel süreç yaklaşımını öğrenemediği görülmüştür.

O'Reilly ve Chadsey-Rusch (1992), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çalışanlara, iletişim başlatmak için isle ilgili olmayan soru sorma becerisinin öğretiminde, bilişsel süreç yaklaşımının etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, deneklerin tümü, bilişsel süreç yaklaşımının basamaklarının tümünü gerçekleştirmişlerdir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, sosyal beceri öğretim programı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, tek-denekli araştırma yöntemlerinden, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

“Tek-denekli araştırmalar; standart koşullar altında yinelenen ölçümlerle her bir katılımcının kendi kendisinin kontrolünü oluşturularak davranış değiştirme ya da öğretim uygulamalarının etkililiğini ortaya koymayı hedefleyen araştırmalardır” (Tekin-İftar, 2012: 16).

“Tek-denekli desenler klinik psikolojisi, ilaç sanayisi, eğitim, özel eğitim, sosyal hizmetler, psikiyatri ve psikolojik danışmanlık alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Tek-denekli araştırmanın türleri, araştırmanın değişkenleri ve bu değişkenlerin değiştirilmesi, kaldırılması ya da oluşturulması için deneysel işlemlerin nasıl uygulanacağına göre değişmektedir” (Büyüköztürk, 2012: 214).

Tekin-İftar' a (2012: 37) göre:

Tek-denekli modellerinde deneysel kontrol bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konulması ile kurulur. İşlevsel ilişki, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisidir. Bağımlı değişken üzerinde

değişiklik sağlanması beklenen değişken; bağımsız değişken ise, bağımlı değişkende istendik değişikliği yaratan değişken olarak tanımlanır. Bağımsız değişken dışında olup bağımlı değişken üzerinde etkili olma olasılığı olan değişkenlere dış değişkenler denir ve bu değişkenler araştırma sürecinde kontrol altında tutulur.

Tekin-İftar (2012: 217, 218, 219) çoklu yoklama modelini şöyle açıklamaktadır. Tek-denekli araştırmalarda çok sayıda model yer almakta, bunlardan bir tanesi de çoklu yoklama modelleridir. Bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan çoklu yoklama modelleri çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlamasıdır. Çoklu yoklama modelinde başlama düzeyi evresinde zaman zaman veri toplanır ve bu durumlara yoklama ismi verilir. Çoklu yoklama modelleri üç grupta toplanır. Davranışlar arası çoklu yoklama modeli, katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ve ortamlar arası çoklu yoklama modelidir. Çoklu yoklama modellerinin hangisi kullanılırsa kullanılсын model iki biçimde tasarlanabilir. Bunlar yoklama denemeli çoklu yoklama modeli (multiple probe with probe trials) ve yoklama evreli çoklu yoklama modelleridir (multiple probe with probe conditions).

Çoklu yoklama modelleri sürekli başlama düzeyi verisi toplamayı gerekli kılmaması, bu durumdan dolayı daha etik olması, olgunlaşma ve sınanma etkisini kontrol etmekte güçlü bir model olması, veri toplama süreci açısından daha rahat olduğu için öğretime daha fazla benzemesi gibi çoklu başlama modeline göre daha üstün özellikleri vardır (Tekin-İftar, 2012; 219). Bu özelliklerinden dolayı bu araştırmada çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisini öğretmeyi hedefleyen sosyal beceri öğretim programıdır. Bağımlı değişkeni ise zihinsel yetersizliği olan katılımcıların cinsel istismarı önleme becerisini öğrenme düzeyidir. Ayrıca bu araştırmanın deneysel

kontrolü, öğretim yapılan deneğin öğretimden sonra başlama düzeyi oturumunda ki performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim yapılmayan katılımcıların başlama düzeyi oturumlarında ki performanslarına yakın performans sergilemeleri ile kurulacaktır.

“Katılımcılar arası çoklu yoklama modelini başarıyla uygulayabilmek için belirli aşamaları takip etmek gerekir. Çoklu yoklama modellerinde araştırmacı öncelikle yoklama evreli model mi yoksa deneme evreli model mi kullanacağına karar vermelidir” (Tekin-İftar, 2012: 240).

“Yoklama evreli çoklu yoklama modeli, yoklama denemeli çoklu yoklama modeline kıyasla daha pratik ve kolay planlanabilen ve uygulanabilen bir modeldir. Çünkü bu modelde araştırmacı yoklama evrelerini tam olarak ne zaman düzenleyeceğini araştırma öncesinde belirler, planlama yapmasına gerek kalmaz” (Tekin-İftar, 2012: 224).

Bu nedenle araştırma için katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir.

Tekin-İftar (2012: 237) katılımcılar arası çoklu yoklama modelini şöyle açıklamıştır.

Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinde incelendiği araştırma modelidir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli yoklama evresi ve en az üç ortamda yinelenen uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Bu modelde aynı davranışın aynı ortamda üç farklı katılımcıya kazandırılması hedeflenir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde davranış ve ortam aynı olmalıdır.

Bu araştırmada cinsel istismarı önleme becerisi her katılımcı ile aynı sınıf ortamında çalışılmıştır. Bu araştırma için birbirinden bağımsız üç farklı katılımcı ve birde yedek katılımcı belirlenerek çalışma planlanmış ve yedek katılımcıyla

araştırmanın katılımcı kaybının olması engellenmiştir. Bu da araştırmanın dış geçerliğini kuvvetlendirmiştir. Katılımcıların hafif düzeyde zihinsel yetersizliklerinin bulunması, akademik, sosyal ve dil gelişimlerinin birbirlerine yakın olmasına ve bağımsız değişkenden etkilenme olasılıklarının benzer olması gibi katılımcıların ön koşul özelliklerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca katılımcının fizyolojik, duyuşsal ya da bilişsel olarak büyüme ya da olgunlaşma göstermesi araştırmanın bağımlı değişkenini etkileyecek bir etmen olmasından dolayı araştırma kısa bir süre içinde tamamlanarak bu durum engellenmiştir. Ölçme etmeninin kontrol altına alabilmek için araştırmanın tüm evrelerinde yansız olarak belirlenen oturumlarda gözlemciye yeterli bilgi verilerek güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bütün bunların dış geçerliği artırıcı olduğu düşünülmüştür.

Bu araştırmaya katılan katılımcıların uyarılara ve sürece alışmalarını sağlama amacıyla her oturum öncesinde kısa bir sohbet konusu belirlenerek katılımcı ile sohbet edilmiştir. Katılımcıların uygulama sırasında birbirlerini gözleyemeyecekleri bir sınıf ortamında uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların hepsi aynı okul içerisinde tenffüs ve yemek araları olmak üzere sürekli bir arada olduklarından hedef beceri ve süreçleri hakkında birbirleriyle konuşmamaları belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, devlet okulu dışında, herhangi bir özel özel eğitim okuluna gitmedikleri için farklı bir ortamda bu becerinin çalışılma olasılığı yoktur. Bağımlı değişkenin işlevsel tanımlanması, veri kayıt tekniği ve bu kaydı gerçekleştirebilmek üzere kullanılacak olan araç gereçlerin belirlenmesi açısından önemli olduğundan işlevsel tanım dikkatle yapılmış ve bağımsız değişkenin işlevsel tanımlanması çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından da yinelenebilecek açıklıkta olmasına özen gösterilmiştir.

3.2. Katılımcılar ve Seçimi

Araştırmanın katılımcıları 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ortaokulda devam eden 12-14 yaş aralığında bulunan ve aşağıda yazılı olan ön koşul becerileri kapsayan hafif derecede zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri arasından belirlenen üç kadın öğrencidir. Okulda kaynaştırma uygulamasına devam eden 5'i erkek, 4'ü kadın

toplam 9 öğrenci bulunmaktadır. Erkek öğrencilerin ön koşul becerilere sahip olmadığı belirlenmiş, bu nedenle katılımcıların hepsi kadındır. Katılımcıların ön koşul beceriye sahip olup olmadığına karar verebilmek için, öğretmenler ve katılımcılarla oturumların yapılacağı kaynak odada ön görüşme yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için öncelikle sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmenler zihinsel yetersizliği olan katılımcıların cinsel istismarın farkında olmadıkları ve okul içerisinde de zaman zaman bu durumla karşılaştıkları ancak nasıl başa çıkabileceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Okulda cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi için uygun olduklarını düşündükleri, ön koşul becerileri karşılayan 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden kaynaştırma uygulamasına dahil kadın öğrencileri arasından üç katılımcı belirlenmiştir. Ayrıca programa katılımcıların belirlenmesinden sonra bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle ve aile bireyleri ile görüşülmüş ve öğrencilerin okulda ya da okul dışında daha önce cinsel istismar ile ilgili herhangi bir cinsel eğitim almadıkları öğrenilmiştir.

Katılımcıların seçimindeki aşağıda yer alan ön koşul becerileri dikkate alınmıştır.

1. Verilen iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilmek: Bu ön koşul becerisi için katılımcı ile uygulamacı karşılıklı oturmuşlar ve uygulamacı katılımcıya iki ve üç basamaklı bazı yönergeler vermiş ve yerine getirip getiremediğini gözlemlemiştir. Örneğin: “Çantanın içinden kitabını çıkar ve masanın üzerine koy”, “Önündeki resme bak, kırmızı şapkalı kıızı bul ve bana göster” gibi yönergeler verilmiştir. Katılımcılar verilen yönergelerin hepsini yerine getirmiştir. Ve böylece katılımcıların bu ön koşul beceriye sahip oldukları belirlenmiştir.
2. Dinlediği ya da okuduğu bir metni anlatabilmek: Dinlediği ya da okuduğu metni anlatabilme önkoşul becerisi için, katılımcıya 3-4 cümlelik, öykü kahramanı kimdir, olay nerede yaşanmıştır, öyküdeki olay nedir, öykünün sonunda ne olmuştur gibi sorularının cevabının yer aldığı kısa iki öykü okunarak bu öyküyü anlatması istenmiştir. Katılımcılar dinledikleri öyküyü kısaca anlatmışlardır. Ve böylece katılımcıların bu ön koşul beceriye sahip oldukları belirlenmiştir.

3. Dinlediği ya da okuduğu bir metin ile ilgili sorulara cevap verebilmek: Dinlediği ya da okuduğu bir metin ile ilgili sorulara cevap verebilme ön koşul becerisi için, katılımcıya okunulan 3-4 cümlelik kısa öyküyü anlattırdıktan sonra öykü ile ilgili (öykü kahramanı kimdir, olay nerede yaşanmıştır, öyküdeki olay nedir, öykünün sonunda ne olmuştur gibi) sorular sorulmuş ve yanıtlanması istenmiştir. Katılımcılar dinledikleri öykü ile ilgili soruların çoğuna cevap verebilmişlerdir.
4. Öğretilmesi hedeflenen sosyal beceride yetersiz olma: Katılımcıların cinsel istismarı önleme becerisinde yetersiz olma ön koşulunu sağlayıp sağlamadıklarını belirlemek için ise katılımcıların ailesi ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda zihinsel yetersizliği olan katılımcıların kendilerini özellikle cinsel istismarı önleme becerisi konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Bu üç katılımcının ailelerinin de onayı ve izni alınarak, araştırma kapsamına alınmıştır.

Tablo 3-1. Katılımcıların demografik özellikleri

Adı*	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	Tanı
Ayşe	Kız	14	8/B	Hafif Zihinsel Yetersizlik
Fatma	Kız	14	7/C	Hafif Zihinsel Yetersizlik
Oya	Kız	12	7/A	Hafif Zihinsel Yetersizlik

*Katılımcıların adları değiştirilmiştir.

Tablo 3-1 incelendiğinde cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programına yaşları 12-14 arasında değişen ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan üç kaynaştırma kadın öğrencisinin katıldığı görülmektedir.

Birinci katılımcıya ait bilgiler: Ayşe 14 yaşında ortaokul 8. sınıfa devam eden bir kadın öğrencidir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanmış olunan raporunda hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerinden elde edilen bilgilere göre girişken ve konuşmayı seven, erkek öğretmenlere karşı ilgisi olan, ergenlik döneminde gelişen bedenine uygun kıyafetler giyinme ve vücudunun özel yerlerini koruma ve hedef beceriyi gerçekleştirmede

sınırlılığa sahip bir öğrencidir. Katılımcının alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişmiştir. Katılımcı verilen iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilme, dinlediği bir metni anlatabilme, bu metin ile ilgili sorulara cevap verebilme gibi ön koşul becerilere sahiptir.

İkinci katılımcıya ait bilgiler: Fatma 14 yaşında ortaokul 7. sınıfa devam eden bir kadın öğrencidir. RAM raporunda hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerinden elde edilen bilgilere göre fazla heyecanlı bir kişiliğe sahip olduğu, fazla heyecanlandığı bazı zamanlarda tepkilerinin aşırı olduğunu, bildiği cevaplar olsa dahi heyecandan yanlış cevaplar verebilen ya da farklı konulardan bahsedebilen fakat okul ve sınıf içerisinde oldukça uyumlu davranışlar sergileyen bir öğrencidir. Ergenlikle birlikte erkek arkadaşlarına olan ilgisinin de arttığını ve arkadaşlarıyla arasına sınır koyma konusunda problemi olan, hedef beceriyi gerçekleştirmede sınırlılığa sahip bir öğrencidir. Katılımcının alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişmiştir. Katılımcı verilen iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilme, dinlediği bir metni anlatabilme, bu metin ile ilgili sorulara cevap verebilme gibi ön koşul becerilere sahiptir.

Üçüncü katılımcıya ait bilgiler: Oya 12 yaşında ortaokul 7. sınıfa devam eden bir kadın öğrencidir. RAM raporunda hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerinden elde edilen bilgilere göre akademik olarak sınıf düzeyinden oldukça geri olmasına rağmen, sosyal açıdan uyumlu davranışlar sergileyen çok sakin fakat utangaç, hedef beceriyi gerçekleştirmede sınırlılığa sahip olduğundan dolayı önceki yıl okul içerisinde sorun yaşamış bir öğrencidir. Katılımcının alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişmiştir. Katılımcı verilen iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilme, sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilmek, dinlediği bir metni anlatabilme, bu metin ile ilgili sorulara cevap verebilme gibi ön koşul becerilere sahiptir.

Yedek katılımcı ait bilgiler: Seda 13 yaşında 7. Sınıfa devam eden bir kadın öğrencidir. RAM raporunda hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısının yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerinden elde edilen bilgilere göre akademik olarak sınıf

düzeyinin epey gerisindedir. Okuma yazma ve matematik becerilerinde sınırlılığa sahiptir. Sosyal açıdan uyumlu davranışlar göstermesine rağmen, içine kapanık sessiz bir öğrenci olduğundan kendini koruma becerilerinde sınırlılığa sahip olan bir öğrencidir. Katılımcının alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişmiştir. Yedek katılımcı verilen iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilme, sorulan sorulara yanıt verebilmek, dinlediği bir metni anlatabilme, bu metin ile ilgili sorulara cevap verebilme gibi ön koşul becerilere sahiptir.

3.3. Ortam

Bu çalışmanın başlama düzeyi, öğretimi, yoklama ve genelleme oturumları için okul yönetiminin uygun gördüğü, ortaokulun kaynaştırma öğrencileri için ayrılmış olan destek oda kullanılarak yapılmıştır. Ortamda katılımcı ve uygulamacının kullanabileceği iki sandalye ve bir masa bulunmaktadır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden; ortamda bir video kamerada bulundurulmuştur. Katılımcıların ses ve görüntülerinin alınabilmesi için velilerinden yazılı izin alınmıştır. Bu ortamda yer alan diğer eşyalar, öğretim sırasında katılımcının dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiştir.

Uygulamacı: Çalışmayı yürüten uygulamacı, zihin engelliler öğretmenliği lisans programından mezundur ve bir üniversitede araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

3.4. Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programı Hazırlanması

3.4.1. Hedef davranışın belirlenmesi

Öğretilmesi hedeflenen becerinin belirlenmesinde öncelikli olarak alan yazın incelenmiş, alan yazında zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara katılımcı ve ailelerinin gereksinimleri dikkate alınmıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip

ailelerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ergenlik döneminde bulunan zihinsel yetersizliği olan bireylerin bedensel değişimle birlikte cinsel istismarla daha çok karşılaşabilecekleri, bu durumla yeterince başa çıkma becerisine sahip olmadıklarına yönelik kaygı ifade ettikleri görülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin aile ve öğretmenleri özellikle ergenlik dönemine girmiş, değişmeye ve dikkat çekmeye başlayan bedenleri, cinsellik ve cinsel istismar ile ilgili bu bireylere nasıl eğitim vermeleri ve nasıl davranmaları gerektiğini bilmediklerini dolayısıyla da istismara daha açık hale geldiklerine yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda bu çalışmanın hedef becerisi belirlenmiştir. Cinsel istismarı önleme becerisinin kaynaştırma eğitimi alan zihinsel yetersizliği olan bireyler için gerekli olduğu düşünülmüştür.

Katılımcıların cinsel bilgi düzeylerindeki gereksinimlerine göre hangi aşamadan başlanacağına karar verilebilmesi amacıyla cinsel istismar programının uygulanacağı katılımcılar ile yüz yüze sohbet şeklinde ki görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda güvenilir ve güvenilir olmayan kişi, iyi ve kötü dokunma, sarılma, öpme, vücudunun özel bölgeleri kavramları bilgi düzeylerine bakılmıştır. Katılımcıların bu kavramlara orta düzeyde sahip oldukları belirlendiğinden öğretim aşamasının ilk oturumunda sadece “vücudumuzun özel bölgelerine ailemiz ve doktor dışında hiç kimsenin bakmasına ve dokunmalarına izin vermemeliyiz” şeklinde sözlü kısa bir açıklama yapılmıştır. Katılımcıların ailesi ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda güvenilir kişilerin “katılımcıların ailesi ve doktor” olarak söylenmesine karar verilmiştir.

3.4.2. Veri toplama araçlarının hazırlanması

Veri toplama araçları Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı olarak hazırlanmıştır. Bu araçlar başlama düzeyi veri toplama aracı, öğretim oturumu veri toplama araçları ve genelleme oturumu veri toplama araçları olarak adlandırılmıştır. Bu araçları hazırlamak için öncelikle bilişsel süreç yaklaşımına dayalı hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programı hazırlanmıştır (Ek 1). Bu programın hazırlanmasında izlenen süreç aşağıda yer almıştır.

3.4.3. Öykülerin hazırlanması

Öncelikle bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programında kullanılmak amacıyla hedef beceriyi betimleyen öyküler hazırlanmıştır. Bu becerinin, başlama düzeyi verilerinin toplanması, öğretim oturumları ve yoklama oturumları için 4 ayrı öykü ve becerinin genelleme oturumları için ise 4 ayrı öykü olmak üzere toplam 8 ayrı öykü kullanılmıştır.

Öykülerin hazırlanma sürecinde toplam 14 öykü yazılmış, uzman görüşleri doğrultusunda hedef becerinin öğretimine ilişkin en uygun 8 öykünün seçilmesi planlanmıştır. Bu öyküler oluşturulurken zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarına uygun olmasına, öykülerin kısa cümlelerden oluşması ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Öykülerde katılımcıların aile yaşamını etkileyerek ailesinden uzaklaşmasına neden olabilme ihtimali olabileceği düşünülerek, özellikle enest ilişkilere, aile bireylerinden gelebilecek cinsel istismar konusunda öyküler yazılmamıştır. Öykülerin yazılmasında cinsel istismar türlerinin (röntgencilik, teşhir, sözel istismar, temas içeren istismar) her birinin yansıtılmasına dikkat edilmiştir. Öykülerin çoğu katılımcının tanımadığı kişilerle daha fazla bir arada olabilecekleri ortamlar düşünülerek temas içeren ve temas içermeyen cinsel istismar türlerine göre hazırlanmıştır (Ek 2). Öykülerde kullanılan ortam ve istismar türleri tabloda şu şekilde sunulmuştur.

Tablo 3- 2. Öykülerde kullanılan ortam ve istismar türleri

Öykü	Ortam	İstismar Türü
1.	Yüzme kursunun soyunma kabini	Röntgencilik
2.	Sokak	Sözel istismar
3.	Arka daş/komşu evi	Temas içeren- Bacağa dokunma
4.	Toplu taşıma aracı	Temas içeren-Kalçaya dokunma
5.	Duş	Röntgencilik
6.	Bakkal	Temas içeren-Boyundan öpme
7.	İnternet kafe	Temas içermeyen-Pomografik materyaller
8	Alışveriş merkezi	Temas içeren-Bele sarılma

3.4.4. Resimlerin hazırlanması

Öyküler hazırlandıktan sonra her öyküye ilişkin resimlerin yapılması aşamasına geçilmiştir. Hazırlanan her öykü resim öğretmenliğinden mezun kişilere 20X30 cm ebatlarında ki resim kâğıdına renkli olarak çizdirilmiştir (Ek 3) Hazırlanan öykü ve resimlerin uygun olup olmadığını belirlemek için, sosyal geçerlilik çalışması yapılmıştır. Öğretim programında kullanılmak amacıyla hazırlanan öykülerin ve resimlerin, öğretilmesi hedeflenen sosyal beceriye uygun olup olmadığının belirlenmesi için özel eğitim alanında çalışan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.

3.4.5. Sosyal geçerlilik

Bu araştırmanın sosyal geçerliliği, öncelikle öğretilmesi hedeflenen sosyal becerinin katılımcılar için önemli olup olmadığına daha sonrada öğretimde kullanılacak olan öykü ve bu öykülerin resimlerinin öğretim için uygun olup olmadığına bakılarak belirlenmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan katılımcılara kazandırılması hedeflenen cinsel istismarı önleme becerisinin çalışmanın katılımcıları için önemine, bu becerinin öğretiminde kullanılacak olan öykü ve resimlerin öğretim için uygun olup olmadığına ilişkin uzmanlardan sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Sosyal becerinin katılımcılar açısından önemi

Öğretilmesi hedeflenen sosyal becerinin katılımcılar için önemli olup olmadığı, katılımcıların öğretmenleri ve ailesi tarafından belirlenmiştir. Katılımcıların hem ailesi hem de öğretmenleri, bu becerinin öğretimi, katılımcının okulda ve dışarıdaki sosyal yaşamını kolaylaştıracağı ve kendini koruma becerisi geliştireceği için önemli bir beceri olduğu kararına varmışlardır. Çalışmanın bu açıdan sosyal geçerli olduğu düşünülmüştür.

Öykülere ve resimlere ilişkin sosyal geçerlik

Hedef becerinin öğretilmesinde kullanılmak amacıyla hazırlanmış olan öykü ve bu öyküleri betimleyen resimlerin hedef beceriye uygun olup olmadığını belirlemek için özel eğitim alanında çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşlerini alabilmek için Sosyal Geçerlik Formu hazırlanmıştır (Ek 4) (Çifci, 2001: 49) Bu form ile hazırlanan her öykü ve resmini 1'den 5'e kadar derecelendirilerek değerlendirmeleri (1: Anlaşılır değil. 5 Anlaşılır) varsa eğer önerilerini yazmaları istenmiştir. Her bir öykü ve resim için uzmanların değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapmaları alınmış, değişim katsayıları hesaplanmıştır. Değişim katsayısı; standart sapma ortalamaya bölünerek elde edilen sayının yüzle çarpılması sonucunda elde edilmiştir. Değişim katsayısı (V) ölçümler arasında değişimin azlığı ya da çokluğu hakkında bilgi verir. Değişim katsayısının (V) küçük olması, grubun benzeşik olduğunu göstermektedir (Köklü ve Büyüköztürk, 2000, aktaran: Çifci, 2001). Öykü ve resimleri üç uzmanın değerlendirmesi sonucunda aşağıda tablo 3'de yer alan puanlar elde edilmiştir.

Ortalaması 4.25'den büyük, standart sapması 1'den küçük ve değişim katsayısı %25'ten küçük olan öykü ve öyküye ait resmin hedef sosyal becerinin öğretimin programında kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 3- 3.Öykü ve resimlerin sosyal geçerlik verileri

Öykü ve Resimler	Ortalama (X)	Standart Sapma (Sd)	Değişim Katsayısı (V)(%)
1.	5	0	0
2.	4,33	0.5	11.54
3.	4,33	0.5	11.54
4.	5	0	0

Cinsel istismarı önleme becerisi için hazırlanan dört öykü ve resimlerinin değerlendirme ortalamaları ve ranjı hesaplanmıştır. Değerlendirme puanlarının 4.33 ile 5,0 arasında değiştiği (X=4,66) görülmüştür. Bu veriler Çifci'nin (2001) üç ayrı sosyal beceri öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan resim ve öyküleri için yapmış olduğu sosyal geçerlik bulgularıyla (Özür dileme becerisi, 4.25 ile 5.0 arasında değiştiği

($X=4,38$), alay edilmeye başa çıkma becerisi 4,25 ile 4,87 arasında değiştiği ($X=4,54$), uygun dokunmaktan kaçınma becerisi 3,87 ile 4,62 arasında değiştiği ($X=4,22$) olduğu belirtilmiştir) paralellik göstermektedir. Ortalamanın 4'den büyük olması seçilen hedef becerinin öğretimi için hazırlanmış olunan resim ve öykülerin sosyal geçerliklerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Tablo 3'deki oranlara bakıldığında uzmanların, öğretilmesi hedeflenen sosyal beceri için hazırlanan resim ve öykülerin oldukça anlaşılır buldukları görülmektedir.

3.4.6. Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Hazırlanması (ÖBÖA)

Öyküler oluşturulup öyküleri betimleyen resimler çizdirildikten sonra her öykü için ayrı ayrı başlama düzeyi veri toplama aracı, öğretim oturumu veri toplama araçları ve genelleme oturumu veri toplama araçları olarak adlandırılan ÖBÖA hazırlanmıştır. Bu veri toplama araçlarını hazırlamak için Çifci ve Sucuoğlu'nun (2003) "Sosyal Beceri Eğitimi" kitabında yer alan kayıt formlarından yararlanılmıştır.

Bu formlar aşağıdaki şekilde ekler kısmında gösterilmiştir.

Başlama düzeyi veri toplama formları; Bu formlarda bilişsel süreç yaklaşımının dört aşamasında (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) katılımcılara yöneltilen sorular ve bu soruların öykülere göre değişen yanıtları yer almıştır. Başlama düzeyi veri toplama formunda bilişsel süreç yaklaşımında yer alan sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme basamaklarına ilişkin (Ne oldu? Neler yapabilirim? Hangisini yapmalıyım? Sonuçta ne olur?) sorularını kendi kendisine sorması istenmemiş bu sorular uygulamacı tarafından sorulmuş ve cevaplarını katılımcının vermesi beklenmiştir. Katılımcıların başlama düzeyi verisini toplamak amacıyla bu ÖBÖA kullanılmıştır. Performansları belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Ek 5, Ek 6, Ek7, Ek 8).

Başlama düzeyi toplu veri kayıt formları; Bu formda katılımcının başlama düzeyi veri toplama formundaki sorulara verdiği yanıtlar kaydedilmiştir (Ek 9).

Öğretim oturumları veri toplama formları; Bu formda bilişsel süreç yaklaşımının dört aşamasına göre (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) katılımcının kendi kendisine sorduğu sorular ve bu soruların öykülere göre değişen yanıtları yer almıştır (Ek 10, Ek 11, Ek 12, Ek 13)

Öğretim süreci toplu veri kayıt formları; Bu formda katılımcının öğretim süreci veri toplama formundaki sorulara verdiği yanıtlar program sürecindeki ilerleme düzeyinin görebilmek amacıyla kaydedilmiştir. (Ek 14)

*Genelleme oturumları veri toplama formları;*Bu formlarda öğretim oturumları veri toplama formlarından farklı olan 4 öykü bilişsel süreç yaklaşımının dört aşamasına göre katılımcının kendi kendisine sorduğu sorular ve bu soruların öykülere göre değişen yanıtları yer almıştır(Ek 15, Ek 16, Ek 17, Ek 18).

Genelleme oturumları toplu veri kayıt formları; Bu formda katılımcının genelleme veri toplama formundaki sorulara verdiği yanıtlar kaydedilmiştir (Ek 19).

3.5. Veri Toplama Süreci

3.5.1. Uygulama süreci ve verilerin toplanması

Cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi, bilişsel süreç yaklaşımına göre yapılmıştır. Bu yaklaşım göz önünde bulundurularak öğretim planı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda beceri öğretimi için aşamalar bulunmaktadır. Bunlar; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme aşamalarıdır. Bilişsel süreç yaklaşımında becerileri tek tek öğretmek yerine bu aşamaları öğreterek bütün becerilerde kullanılması söz konusudur.

Tablo 3- 4. Bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programı aşamaları

1	<i>Sosyal kodlama</i> aşamasında bireye sunulan öykü ve resimdeki durumu (hedef becerinin gerçekleştirilebileceği durum), öyküdeki sosyal ortamı betimlemesi; katılımcının kendisine “Ne oldu?” sorusunu sorması ve yanıtlaması beklenir.
2	<i>Sosyal karar verme</i> aşamasında, sosyal kodlama aşamasında betimlenmiş olan durumda ne gibi tepkilerde bulunabileceğine dair alternatif yollar belirler. Bu alternatif yolların sonuçları üzerinde durulur ve en uygun tepkinin ne olacağı, ve tepkinin ne gibi sonuçları olabileceği üzerinde durularak, katılımcının kendisine “Neler yapabilirim?” sorusunu sorması ve yanıtlaması beklenir.
3	<i>Sosyal performans</i> aşamasında kendi belirlediği alternatif yollar arasından en doğru olanı yani öğretilmesi hedeflenen davranışı seçmesi beklenir. Katılımcının kendisine “Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorması ve yanıtlaması beklenir.
4	<i>Sosyal değerlendirme</i> aşamasında, bireyin ortama, duruma en uygun davranışta bulunup bulunmadığı üzerinde durulur. Burada katılımcı ile olumlu geri bildirim alıp almadığı, bu davranışı yaptığı zaman kendisinin ve başkalarının neler hissedebileceği üzerinde durulur. Katılımcının kendisine “Sonuçta ne olur?” sorusunu sorması ve yanıtlaması beklenir. (Park ve Gaylord-Ross, 1989; Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch, 1991, aktaran: Çifci, 2001).

“Cinsel istismarı önleme” becerisi öğretim programında kullanılmak amacıyla hazırlanmış olan dört ayrı öykü ve resim, genelleme oturumlarında kullanılmak üzere hazırlanmış dört ayrı öykü ve resmi yer almaktadır. Bu öykülerde ki olaylar tablo 3-4’de yer alan bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarına göre analiz edilmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanmış olan “cinsel istismarı önleme” becerisi öğretim programının uygulanmasında izlenen süreç aşağıdaki tablo 3-5’de verilmiştir.

3.5.2. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ve uygulanmasında izlenecek süreç

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin uygulama süreci, başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, yoklama ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Uygulama şu şekilde yapılmıştır. Öncelikle, tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmış ve tüm katılımcılarda kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Birinci katılımcı ile uygulama aşamasına geçilip becerinin öğretimi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Birinci yoklama evresinden

tamamlandıktan sonra ikinci katılımcı ile uygulama aşamasına geçilip becerinin öğretimi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Bu süreç tüm katılımcılarda ölçüt karşılanıncaya kadar devam ettirilmiştir. İkinci yoklama evresi tamamlandıktan sonra üçüncü katılımcı ile uygulama aşamasına geçilip becerinin öğretimi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak son yani üçüncü yoklama evresi düzenlenmiştir. Tüm katılımcılarda kararlı veri elde edildikten sonra uygulama aşaması tamamlanmış sayılmıştır. Uygulama sonrasında genelleme aşamasına geçilmiştir (Tekin-İftar, 2012).

Özellikle dış etmenler, olgunlaşma, ölçme gibi iç geçerliği tehdit eden etmenler modelde uygulamanın art-zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmesi nedeniyle kolayca fark edilip kontrol altına alınabilmektedir. Dış geçerlik açısından değerlendirildiğinde ise modelde çok sayıda yinelemenin olması araştırmaya dâhil edilen katılımcıların özelliklerinin farklı olması gibi etmenlerin modelin dış geçerliliğini güçlendirdiği bilinmektedir. Çoklu yoklama modelinin uygulama sürecinde katılımcılar belirlenirken olası katılımcı kaybı etmeni dikkate alınarak araştırma için gerekenden (üç katılımcıdan) daha fazla katılımcı ile çalışma planlanmalıdır. Araştırmanın katılımcıları birbirinden bağımsız, farklı olmalıdır çünkü bir katılımcıya öğretim ya da davranış değiştirmenin sağlanmasının diğer katılımcılarda istendik davranış değişikliğini kolaylaştırması ya da sağlamaması içindir. Katılımcıların bağımsız değişkenden etkilenme olasılığının benzer olmasına dikkat edilmelidir.

Tablo 3- 5.Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının öğretim evresinin uygulanmasında izlenen süreç

Hedef Davranış: Katılımcı kendisini temas içeren ya da temas içermeyen cinsel istismarın herhangi bir türüne maruz kaldığında cinsel istismarı önleyerek kendisini korur.
Öğretimde Kullanılan Materyal: “Cinsel istismarı önleme” becerisinin öğretimi için dört ayrı kısa öykü ve bu öyküleri betimleyen 20x30 ebadında ki kâğıtlara çizilmiş resimler. Genelleme oturumlarında kullanılmak üzere yine dört ayrı kısa öykü ve bu öyküleri betimleyen 20x30 ebadında kâğıtlara çizilmiş resimler. Bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarında yer alan soruların (Ne oldu?, Ne yapabilirim?, Hangisini yapmalıyım?, Sonuçta ne olur?) yazılı olduğu kartlar.
Uygulama Süresi: Hafta içi her gün 09:00-17:00 saatleri arasında iki oturum.
1. Öğretimin ilk oturumu öğretimi uygulayacak olan araştırmacının kendisini tanıtmasıdır. Araştırmacı kısaca kendisini tanıtır. “Önümüzdeki haftalarda seninle bu odada bir davranış ile ilgili olarak çalışmak istiyorum. Çalışmaya benimle birlikte katılmak ister misin?”
2. Katılımcının de kısaca kendisini tanıtarak rahatlaması sağlanır (Ad, soy ad, yaş, sınıfı, kardeş sayısı gibi.). Her oturumun başlangıcında katılımcının konuşmasını ve rahatlamasını sağlamak amacıyla kısa bir sohbet konusu seçilir (Yapmaktan hoşlandığı etkinlikler, sevdiği arkadaşları, en sevdiği dersler.).
3. Öğretim süreci başlamadan katılımcıya rahat bir öğretim ortamı düzenlenir. “Arkana rahatça yaslan ve beni dinle, bana istediğin soruyu sorabilirsin, çalışmamız sırasında senden rahat olmanı rahat davranmanı istiyorum.”
4. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla katılımcıya, cinsel istismardan korunma becerisi için hazırlanmış olan dört öyküyü betimleyen resimleri sırasıyla sunulur.
5. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla katılımcıya, öykü ve resimlerle ilgili, sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme aşamalarına göre hazırlanmış olan sorular sorulur. Ve bu aşamalara göre vermiş olduğu yanıtlar kaydedilir. Katılımcı sorulan soruya yanıt vermiyorsa, yanlış veriyorsa ya da eksik yanıtlar veriyorsa (-), doğru yanıt veriyorsa (+) şeklinde puanlanır. Arka arkaya en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyi verilerinin toplanması esnasında katılımcıya geri bildirim verilmez. Sözel yardımda bulunulmaz ve ödül verilmez. Ancak katılımcıya öyküleri dinlediği ve resimlere dikkat ettiği için ödül verilir.
6. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra, katılımcıya “cinsel istismarı önleme” becerisinin öğretim programı uygulanır. Öğretim programının başlangıcında hedef davranış ile ilgili bilgi verilir. Katılımcıya neler yapılacağı kısaca özetlenir, hedef becerinin neden öğretilmesi gerektiği açıklanır.
7. Katılımcı bilgilendirildikten sonra, Sosyal beceri öğretim programı için hazırlanan ilk resim gösterilir ve öykü okunur. “Şimdi sana bir resim göstereceğim, arkana yaslan ve resme bak. Bu resimle ilgili kısa bir öykü anlatacağım, dikkatli bir şekilde beni dinle” denir.
8. Uygulayıcı kişi öyküyü okur ve bilişsel süreç yaklaşımın dört aşamasına (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) dayalı olarak hazırlanmış olan öğretim programında ki aşamalara göre katılımcıya model olur. Uygulamacı, kendini kahramanın yerine koyarak; “Ben (...) yerinde olsaydım şunları yapardım.” Diyerek dört aşamaya model olur. Her aşamada yer alan soruları kendi kendine sorar ve yanıtlar. Katılımcının dikkatle dinlemesi sağlanır.
9. Uygulamacı model olduktan sonra, katılımcının aynı aşamaları tekrarlaması gerekir. “Şimdi sıra sende. Sen (...) yerinde olsaydın ne yapardın? Şeklinde soru sorar. Katılımcının model olarak gözlediği aşamaları izleyerek sorulan sorulara yanıt vermesi beklenir. Sorulan soruya katılımcı yanıt beklenen süre içerisinde veremezse ya da yanlış yanıt verirse sözel yardımda bulunulur. Katılımcıya geri bildirim verilir.
10. Katılımcıya izlediği dört aşama sözel olarak tekrarlatılabilir (Ne oldu? Ne yapabilirim? Hangisini yapmalıyım? Sonuçta ne olur?). Gerekirse sözel yardımda bulunulur.
11. İlk öykünün öğretimi tamamlandıktan sonra sırasıyla diğer öykülerin öğretimine geçilerek öğretime devam edilir. Her öykünün öğretim aşamasında yukarıda yer alan basamaklar izlenir. Sadece her öykünün içeriğine göre sorulara verilen yanıtlar farklıdır.
12. Öğretim oturumu tamamlandıktan sonra katılımcıya teşekkür edilir. “Bugün seninle çok güzel çalıştık. Beni çok güzel dinledin ve sorduğum sorulara çok güzel cevaplar verdin. Bugünlük çalışmamızı burada bitirebiliriz. Çok teşekkür ederim.” Denir.

3.5.3. Başlama düzeyi (öğretim öncesi performans düzeyi) evresi

Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla ilk 4 öykü için ayrı ayrı Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu hazırlanmış ve veriler bireysel oturumlarda toplanmıştır. Bu formlarda bilişsel süreç yaklaşımının dört aşamasında (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) katılımcılara yöneltilen sorular ve bu soruların öykülere göre değişen yanıtları yer almıştır. (Ek 5, 6, 7, 8) Uygulamacı başlama düzeyi verisi toplarken, katılımcıya önce her öyküye ilişkin resmi göstermiş ve öyküyü okuyarak veri toplama formunda yer alan soruları sormuştur. Katılımcıların doğal olarak bu soruları kendi kendilerine sorma becerisine sahip olmadıkları kabul edildiğinden, başlama düzeyi verileri toplanırken, öğretim oturumlarından farklı olarak, uygulamacı soruları sormuş, katılımcıların uygun yanıtlar vermesi beklenmiştir (Çifci, 2001).

Uygulamacı formda yer alan her soruyu sorduğunda, katılımcının uygun yanıtlar vermesi beklenmiştir. Beklenen yanıtı verirse DOĞRU (+), veremezse YANLIŞ (-) olarak kaydedilmiştir. Bu dört öyküye ait başlama düzeyi verilerini bir arada görebilmek amacıyla Başlama Düzeyi Toplu Veri Kayıt Formu (Ek 9) hazırlanmıştır.

Başlama düzeyi verileri üç oturum art arda toplanmış, veriler her bir katılımcı için başlama düzeyi verileri olarak grafiğe işlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinin belirli bir kararlılığa sahip olması gerekmektedir. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamasının %15 eksiği ve %15 fazlası arasında kalan değerler belirlenmekte, verilerin %80'i kabul edilebilirlik aralığında yer aldığı zaman veriler kabul edilmektedir. Kararlı bir başlama düzeyi verisi oluştuğunda, araştırmacı seçtiği öğretim programını uygular ve bu uygulamanın etkililiğini ölçebilir. (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; aktaran: Çifci 2001). Birinci, ikinci ve üçüncü katılımcıda başlama düzeyi aşamasında art arda en az üç kararlı nokta elde edildiğinde, öğretim programına katılan ilk katılımcı ile uygulamaya geçilmiştir.

Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programına katılan katılımcıların beceriye ilişkin başlama düzeyi şöyledir:

Tablo 3-6. Başlama düzeyinde cinsel istismarı önleme becerisi kararlılığına ilişkin veriler

Öykü ve Resimler	Ortalama (X)	Standart Sapma (Sd)	Değişim Katsayısı (V)(%)
1.	5	0	0
2.	4,33	0.5	11.54
3.	4,33	0.5	11.54
4.	5	0	0

Tablo 3-6’da görüldüğü gibi cinsel istismarı önleme becerisinin öğretim programına katılan katılımcıların tümünde başlama düzeyi verilerinin %80’i kabul edilebilirlik aralığında kararlı nokta elde edilmiştir.

3.5.4. Öğretim süreci evresi

Sosyal becerinin öğretim oturumuna katılan birinci, ikinci ve üçüncü katılımcıda, başlama düzeyi verilerinde kararlı nokta elde edildikten sonra, sosyal becerinin öğretim programına katılan birinci katılımcıyla, öğretim çalışmasına bireysel oturumlarla başlanmıştır. Öğretim oturumlarında beceriyi öğretmek amacıyla önceden hazırlanmış olunan dört resim ve öykü kullanılmıştır. Her oturumda dört öykü kullanılarak öğretim yapılmıştır.

Uygulamacı öncelikle öğretilmesi hedeflenen beceriyi kısaca açıklayarak neden önemli olduğunu anlatmıştır (Ek 20). Katılımcıya rahat oturması ve dikkatlice dinlemesine dair yönerge verilmiş ve birinci öyküden başlanarak sırasıyla tüm öykü resimleri katılımcıya gösterilerek resme ait olan öykü okunmuştur. Daha sonra uygulamacının model olma aşamasına geçilmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarına dayalı olarak hazırlanmış olunan Öğretim Süreci Veri Toplama Forumu’nda (ÖBÖA Ek 10, 11, 12, 13) bulunan soruları uygulamacı önce kendi kendisine sesli olarak sormuş, beklenen yanıtları kendisi sesli olarak vermiştir. Uygulamacı katılımcıya model olduktan sonra, “şimdi sıra sende” diyerek katılımcının aşamaları izleyerek aynı soruları sırasıyla kendi kendisine sormasını ve beklenen yanıtları vermesini sağlamıştır. İlk oturumlarda katılımcıların soruları hatırlamaları için

sözel yardımda bulunulmuş değerlendirmede (-) olarak kaydedilmiştir. Doğru yanıtlarında sözel olarak pekiştirilmiştir. Katılımcının verdiği yanıtlar Öğretim Süreci Toplu Veri Kayıt formuna (Ek14) kaydedilmiştir. Aynı aşamalar sırasıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü öyküler içinde tekrarlanmıştır. Tüm öykülerin öğretimi tamamlandıktan sonra, uygulamacı “aferin, bravo, harikasın, çok güzel çalıştın” gibi sözlerle sözel olarak pekiştirerek ya da daha önceden belirlenmiş olan ve her katılımcı için farklılaşan ödülleri sunmuştur. Üç katılımcının ilgisi fotoğraf makinesine yoğunlaştığından ödülün öğretim sonunda kendisini ya da istediği bir kişiyle resmini çekmek olması kararlaştırılmıştır. Öğretim tamamen bittiğinde ise çekilen resimlerin bastırılarak katılımcılara verilmesine karar verilmiştir.

Birinci katılımcı %100 olarak belirlenen başarı ölçütüne ulaştığı zaman, öğretim oturumu sonlandırılmıştır. Tüm katılımcılar için eş zamanlı olarak yapılmış olunan yoklama evresine geçilmiştir.

3.5.5. Yoklama evresi

Yoklama verilerinin toplanmasında iki yol izlenmiştir. İlk olarak, öğretim programının uygulanmadığı katılımcılara yoklama verisi toplanırken, başlama düzeyi verilerinin toplanmasında izlenen basamaklar izlenmiştir. “Başlama düzeyi” verilerinin toplanması amacıyla geliştirilen formlar ve kayıt çizelgeleri yoklama amacıyla da kullanılmıştır (Ek 5, 6, 7, 8, 9). İkinci olarak, öğretim programı tamamlanmış katılımcılarda yoklama verisi toplanırken, öğretim oturumlarına ilişkin verilerin toplanmasında izlenen aşamalar kullanılmıştır. Kısaca öğretim oturumu sonunda üç oturum üst üste toplanan yoklama verisi, öğretim oturumları toplama formu kullanılarak elde edilmiş ve öğretim oturumları için hazırlanan veri kayıt formuna işaretlenmiştir (Ek 10, 11, 12, 13, 14).

Birinci yoklama evresinde, birinci katılımcıda ölçütün karşılandığı, bir başka deyişle birinci katılımcının, öğretilen beceriyi öğrendiği görülmüştür; ikinci katılımcıda ise başlama düzeyi verilerine benzer veriler elde edilmiştir. Birinci yoklama evresinden sonra, hedef beceri için ikinci katılımcının öğretimine geçilmiştir.

İkinci katılımcının öğretim uygulamasında da birinci öğrenci için uygulanan öğretim uygulamasında izlenen süreç izlenmiştir. İkinci öğrencide de daha önceden ölçüt kabul edilmiş olan %100 başarı elde edildiğinde, uygulama ikinci katılımcı için sonlandırılmıştır. Tüm katılımcılarda ikinci yoklama evresine yer verilerek üç oturum üst üste yoklama verisi toplanmıştır. İkinci yoklama evresinde, birinci ve ikinci katılımcı için ölçüt karşılandığı, her ikisinin de beceriyi kazanmış oldukları, üçüncü katılımcıda ise başlama düzeyi verileri ile benzer veriler elde edildiği görülmüştür. İkinci yoklama evresinden sonra üçüncü katılımcıda öğretime geçilmiştir.

Üçüncü katılımcıda, birinci ve ikinci katılımcıda izlenen öğretim basamaklarının aynısı izlenmiştir. Üçüncü katılımcıda da %100 ölçütü karşılandıktan sonra, tüm katılımcılar için üçüncü yoklama evresi uygulanmıştır. Üçüncü yoklama evresinde, üç katılımcıdan elde edilen verilerin ölçütü karşılar düzeyde olması beklenmiştir. Hedeflenen sosyal becerinin öğretim uygulamaları tüm katılımcılarda sonlandırılmıştır. Her öğretim oturumu yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Öğretim oturumları hafta içi her gün 09:00 -17:00 saatleri arasında iki oturum olarak yapılmıştır.

3.5.6. Genelleme evresi

Tek-denekli araştırmalarda katılımcının kendisine öğretilen becerinin yeni ortam, kişi ve durumlara uygulanıp uygulanmadığını incelemek üzere genelleme çalışmaları yapılmaktadır (Çifci 2010). Genelleme oturumlarının amacı, katılımcıların öğretilen sosyal beceriyi farklı öykülere genelleyip, genelleyemediklerini ortaya koymaktır.

Genelleme oturumları için öğretim oturumlarından farklı olarak dört öykü ve bu öyküleri betimleyen dört resim, Genelleme Veri Toplama Formu (Ek 15, 16, 17, 18) ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu (Ek 19) hazırlanmıştır. Genelleme oturumları yapılarak bu programı uygulayacak kişiler, öğrencinin öğretim oturumlarının sonunda öğrenmiş olduğu kabul edilen beceri için, her öykü ile ilgili soruları (ne oldu?, ne yapabilirim?, hangisini yapmalıyım?, sonuçta ne olur?), yeni durumlar ve ortamlar için (yeni öyküler), kendi kendine sorarak, yanıtları vererek, beceriyi farklı ortam ve durumlarda kullanıp kullanamadığını belirleyebileceklerdir.

Genelleme verilerine ilişkin verilerin toplanmasında öğretim oturumlarından farklı olarak öğretmen, bilişsel süreç yaklaşımında yer alan dört aşamaya model olmamıştır. Katılımcılara sadece yeni resimler gösterilerek, öykü okunmuş “sen resimdeki (öykü kahramanının ismi söylenerek) kişinin yerinde olsaydın ne yapardın?” yönergesi verilmiş, katılımcının bilişsel süreç yaklaşımında yer alan basamakları izleyerek soruları (Ne oldu?, Ne yapabilirim?, Hangisini yapmalıyım?, Sonuçta ne olur?) kendi kendine sorması ve yanıtlarını vermesi beklenmiştir. Katılımcı soruları kendi kendine sorduğunda ve yanıtları doğru verdiğinde, öğretmen “Aferin, harikasın, bravo” şeklinde ödüllendirmiştir. Öğretmen katılımcının vermiş olduğu tepkileri her öykü için hazırlanmış olan Genelleme Veri toplama Formu aracılığıyla toplamış ve kaydetmiştir. Eğer, katılımcı bir aşamada soruyu sormada ya da yanıtlamada zorlanmışsa, öğretmen katılımcının o aşamayı geçebilmesi için yardımcı olmuştur, ancak bu yanıt (-) olarak değerlendirilir. Katılımcı bütün aşamaları tamamladıktan sonra öğretmen ona geribildirim ve ödül vermiştir. Üçüncü yani son yoklama verilerinin toplanmasının ardından, üç oturum arka arkaya genelleme verileri toplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Katılımcılar Arası Yoklama evreli Çoklu Yoklama Modeli: Tek-denekli araştırma verilerin analizi grafikselidir. “Cinsel istismarı önleme” becerisinin bilişsel süreç yaklaşımı ile öğretim çalışması sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır.

Katılımcıların hedef beceriyi yerine getirmesine ilişkin puanları yüzde olarak y ekseninde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiş, başlama, öğretim, yoklama ve genelleme verileri x ekseninde numaralandırılmış ve eşit aralıklarla gösterilmiştir.

3.6.1. Güvenirlik analizi

Karasar, (2010: 148)

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır;

aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanılılardan arınık olmasıdır. Güvenirlik teknik bir sorun olup, bilimsel çalışmanın ilk koşullarındandır. Araştırmalarda, aynı süreçlerin izlenmesi ile aynı sonuçların alınabilmesi istenir. Aksi halde, hangi sonucun “güvenilir” olduğuna karar verilemez. Bu, bir bakıma, araştırmalarda alınan sonucun, başka araştırmacılar tarafından da test edilebilmesidir. Bilim, ancak, bu tür doğrulamalarla güvenirlik ve saygınlık kazanır.

Tekin-İftar, (2012: 130)

Genellikle araştırmalarda güvenirlik verileri, yoklama ve uygulama oturumlarının en az %20'sinde ya da araştırmanın her evresinde en az bir kez toplanır. Uygulama, anne-baba, kardeş, akranlar ve paraprofesyoneller gibi alandan olmayan kişiler tarafında gerçekleştiriliyorsa ve araştırmanın amaçlarından biri bu kişilerin uygulamayı ne kadar güvenilir uyguladıklarını sınamak ise, araştırmanın her evresinin en az %30'ununda güvenirlik verisi toplanması önerilmektedir.

“Tek-denekli araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen araştırmalarda bağımlı değişken güvenirliliği (gözlemciler arası güvenirlik) ve bağımsız değişken güvenirliliği (uygulama güvenirliliği) olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmaktadır” (Kazdin,1982, aktaran: Tekin-İftar, 2012; 112)

Bu araştırmada hem gözlemciler arası güvenirlik (bağımlı değişken güvenirliliği) hem de uygulama güvenirliliği (bağımsız değişken güvenirliliği) verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplamak amacıyla, uygulamalar için video kaydı alınmıştır. Alınan bu video kayıtlarından gözlemci tarafından izlenmiş ve güvenirlik verileri için hazırlanan kayıt formlarına kaydedilmiştir.

Gözlemcilerarası güvenilirlik

Tekin-İftar, (2012: 112) gözlemciler arası güvenilirliği şöyle açıklamıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eş zamanlı (aynı oturumları) olarak hedef davranışın olup olmadığına ilişkin yaptıkları değerlendirmenin karşılaştırılmasıdır (Alberto ve Troutman, 2009; Kazdin 1982: aktaran: Tekin-İftar, 2012). Gözlemciler arası güvenilirlik araştırmanın her evresinde bağımsız iki gözlemci tarafından yansız olarak seçilmiş oturumlarda, hedef davranışa (bağımlı değişkene) ilişkin veri toplanması sağlanarak hesaplanır.

“Uygulamalı araştırmalarda [(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] formülü oldukça sık kullanılmaktadır (Kazdin 1982, aktaran: Tekin-İftar, 2012: 117) Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %80 ve üzerinde olduğunda, gözlemcilerin genellikle gözlemlerinde hem fikir olduğu varsayılmaktadır” (Tekin-İftar, 2012:117).

“Görüş birliği, her iki gözlemcinin de bir soruya katılımcının verdiği tepkiyi aynı olarak kaydetmesidir. Görüş ayrılığı ise; iki gözlemcinin deneğin verdiği yanıtı farklı değerlendirmeleri, bir başka deyişle deneğin yanıtını bir gözlemci doğru kabul ederken, diğersinin yanlış kabul etmesidir” (Tekin-İftar, 2012: 115).

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliği için, özel eğitim alanı zihin engelliler öğretmenliğinden mezun ve zihin engelliler öğretmenliği yapan bir kişiye uygulama ile ilgili bilgi verilmiş ve öğretim oturumlarını video kameradan izleyerek veri toplama formuna kaydetmesi sağlanmıştır. Katılımcının tüm evrelerdeki oturum sayılarının yüzde 30’unun video kayıtları izlenilerek veri toplama formuna kaydedilerek hesaplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla uygulamacının ve video kayıtlarını izleyerek kaydeden gözlemcinin kayıtlarından elde edilen veriler “görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığıx100” formülüyle hesaplanarak beceri için

gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur. Elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları aşağıdaki tablo 7’te belirtilmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının %80 üzerinde olduğundan yüksek olduğu görülmüştür

Tablo 3- 7. Gözlemcilerarası güvenilirlik

	Ayşe	Fatma	Oya
Güvenirlik Ortalaması*	%95	% 99	% 94

*Güvenirlik ortalaması: Birden fazla oturumda toplanan güvenilirlik katsayılarının toplamının, güvenilirlik katsayısının hesaplandığı oturum sayısına bölünmesi sonucunda elde edilmiştir.

Uygulama güvenilirliği

Tekin-İftar, (2012: 125) uygulama güvenilirliğini şöyle açıklamıştır.

Uygulama güvenilirliği, bağımsız değişken güvenilirliği olarak da bilinmektedir. Uygulama güvenilirliğinde, araştırmada yer alan bağımsız değişkenin ne derece planlandığı gibi uygulandığı belirlenmektedir. Tek-denekli araştırma modelleri kullanarak bir araştırma yürütüldüğünde, uygulama güvenilirliği belirlemek son derece önemlidir; çünkü araştırmacı davranışlarındaki değişiklikler araştırma bulgularını etkileyebilir.

“Cinsel istismarı önleme” becerisi öğretim programının uygulamacı tarafından güvenilir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek üzere uygulama güvenilirlik verileri toplanarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu amaçla her bir katılımcıyla yapılan “cinsel istismarı önleme” becerisi öğretim oturumları videoya kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri, uygulamacı tarafından hazırlanan 11 maddelik “Sosyal Beceri Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” ile (Ek 21) toplanmıştır.

Tekin-İftar, (2012: 126)

“Sosyal Beceri Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” şu sorular dikkate alınarak hazırlanmıştır. Uygulama planlandığı sıklıkta uygulandı mı? Araştırmacı uygulamada yer alan ipuçlarını ya da uyarıları doğru sırada ve doğru zamanda kullandı mı? Araştırmacı

planladığı davranış sonucunda verilecek uyarıyı kullandı mı? Araştırmacı uygulama planında yer alan ipuçlarını planda yer aldığı biçimde kullandı mı? Araştırmacı araştırmada gerekli malzemeleri hazırladı ve kullandı mı? Araştırmacı uygulamayı planladığı ortamda uyguladı mı?

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri Özel eğitim alanı zihin engelliler öğretmenliğinden mezun ve zihin engelliler öğretmenliği yapan bir kişi tarafından toplanmıştır. Yansız atama yoluyla belirlenen öğretim oturumları izlenmiştir. Gözlemci kendisine verilen Sosyal Beceri Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formunda yer alan davranışların, uygulamacı tarafından öğretim sırasında yerine getirilenleri işaretlenmiştir.

“Uygulama güvenilirliği katsayısı, gözlemlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır” (Tekin-İftar, 2012).

Uygulamacının özel eğitim alanından olmaması nedeniyle, bu araştırmanın uygulama güvenilirliği verilerinin toplanabilmesi için, her bir katılımcıyla yapılan uygulama oturumlarının %30'u belirlenmiştir. Birinci katılımcının sekiz öğretim oturumunun üç oturumu (1, 5 ve 8. oturumları), ikinci katılımcının yedi öğretim oturumunun iki oturumu (3 ve 6. oturumları), üçüncü katılımcının ise sekiz öğretim oturumunun üç oturumu (1, 3 ve 7. oturumları), yansız atama yoluyla belirlenmiş ve gözlemci tarafından bu oturumların videoları izlenerek “Sosyal Beceri Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formuna” kaydedilmiştir. Her bir katılımcı yapılan öğretim oturum sayısı birbirinden farklı olduğu için her bir katılımcı için uygulama güvenilirliğinde izlenecek oturum sayısı da değişmiştir.

Bu araştırmada “cinsel istismarı önleme” becerisinin öğretim materyallerinin uygulanmasında sergilenen uygulamacı davranışları ayrıntılarıyla Ek 22’de verilmiştir.

Uygulama güvenirliği analizin sonucu birinci katılımcının %97, ikinci katılımcının %95, üçüncü katılımcının %97 çıkmıştır. “Cinsel istismarı nleme” becerisinin uygulama güvenirliği %96 oranında güvenilir olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulamacı güvenirlik yüzdelerinin yüksek olması uygulamacının hazırladığı sosyal beceri programını planladığı şekilde uyguladığı sonucuna ulaştırmıştır.

Araştırmanın amacı zihin yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımıyla “cinsel istismarı önleme” becerisi öğretme doğrultusunda bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak sosyal beceri öğretim programı hazırlanmış ve bu program aracılığıyla üç zihinsel yetersizliği olan katılımcıya cinsel istismarı önleme becerisi öğretilmiştir. Becerinin önkoşullarını karşılayan zihinsel yetersizliği olan katılımcıların, cinsel istismarı önleme sosyal becerisini kazanma düzeylerine ilişkin veriler Tablo4-1’de gösterilmiştir. Tablo4-1’deki veriler önce birinci katılımcı, ardından ikinci katılımcı ve üçüncü katılımcının grafikleri olmak üzere öğretime başlama sırasına göre gösterilmiştir.

4.1. Birinci Katılımcıya İlişkin Bulgular

Her katılımcının grafiğinde öncelikle başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Bu veriler dört ayrı öykü ve resim kullanılarak “başlama düzeyi veri toplama formuna” kaydedilerek toplanılmıştır. Birinci katılımcının başlama düzeyi evresinde cinsel istismarı önleme becerisini ortalama %6.6 düzeyinde kullandığı (Doğru tepki yüzdesinin %0 ile %10 arası değiştiği) görülmüştür. Başlama düzeyi evrelerinde üç oturumda kararlı nokta elde edildiği için, cinsel istismarı önleme becerisi öğretim uygulamasına geçilmiştir.

Birinci katılımcıyla toplam sekiz öğretim oturumu yapılmıştır. Birinci katılımcıdan öğretim oturumlarında bilişsel süreç yaklaşımının dört aşamasına ait soruları kendi kendisine sorması, uygun yanıtlar vermesi beklenmiş, sonuçta elde edilen, doğru tepkilerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Tablo4.1’de görüldüğü gibi öğretim oturumunun ilk oturumunda birinci katılımcının doğru tepki yüzdesi %11 olduğu görülmüştür. Son öğretim oturumunda ise %97 olduğu görülmüştür. Bu yüzde çalışmanın başlangıcında öğretim oturumları sonucunda ulaşılması hedeflenen ölçüt olarak belirlenmiştir. Birinci katılımcıda uygulama oturumları sonucunda cinsel istismarı önleme becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından, uygulama evresi sona erdirilmiş ve ikinci yoklama evresine yer verilmiştir.

İkinci yoklama evresinde birinci katılımcının doğru tepki yüzdelerinin %94.25, %100, %100 olduğu görülmüştür. İkinci katılımcıda öğretim evresinin tamamlanmasının ardından, birinci katılımcı olan Ayşe ile üçüncü yoklama verisi toplanmıştır. Tablo4-1de görüldüğü gibi üçüncü yoklama evresinde cinsel istismarı önleme becerisi doğru tepki ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir. Üçüncü katılımcının öğretim evresinin tamamlanmasının ardından birinci denekte dördüncü yoklama evresine yer verilmiştir. Dördüncü yoklama evresindeki doğru tepki yüzdelerinin %100, %94, %91 olduğu görülmüştür. Ayşe'nin öğretim oturumları sonunda yapılan yoklama verilerinden bilişsel süreç aşamalarını öğrenme düzeyini koruduğunu kısaca öğretim sürecinde öğrendiği soruları kendi kendine sorabildiği ve uygun yanıtlar verebildiği görülmüştür.

Tablo 4-1de görüldüğü gibi öğretim oturumları her üç katılımcıda tamamlandıktan sonra genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Toplam üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Genelleme verilerinin toplanmasında, öğretim oturumlarında kullanılan öyküler ve resimlerden farklı dört yeni öykü resim kullanılmıştır. Ayşe'nin genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdelerinin %97, %97, %94 olduğu belirlenmiştir.

4.2. İkinci Katılımcıya İlişkin Bulgular

Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programına katılan ikinci katılımcı olan Fatma'nın, öncelikle başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Birinci katılımcıyla eş zamanlı olarak Fatma'nın başlama düzeyi verileri elde edilmiştir. Fatma'nın başlama düzeyi evresinde cinsel istismarı önleme becerisine ilişkin doğru tepki yüzde ortalamasının %5 düzeyinde olduğu, üç oturum üst üste alınan başlama düzeyi verilerinde, doğru tepki yüzdelerinin %10, %5, %5 olduğu belirlenmiştir.

Tablo4-1de görüldüğü gibi bu çalışmaya katılan birinci katılımcının öğretim oturumları tamamlandıktan sonra ikinci katılımcı olan Fatma'nın ikinci yoklama verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı nokta sağlandığı ve

öğretimden önce yapılan yoklama evresindeki verilere benzer veriler (%20, %25, %20) elde edildiği için, ikinci katılımcıda da cinsel istismarı önleme becerisi öğretimine geçilmiştir. (Başlama düzeyi verileri ile yoklama ikinci yoklama evresi verileri arasında olan farkın, katılımcının uygulamayı yapan kişiye alışmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.)

İkinci katılımcıyla toplam yedi öğretim oturumu yapılmıştır. Tablo4-1de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında Fatma'nın doğru tepki yüzdesi %41.25 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Araştırmanın başlangıcında belirlenen doğru tepki yüzdesine ulaşıldığı için öğretim oturumları sona erdirilmiş yoklama evresine geçilmiştir.

Üçüncü yoklama evresinde ikinci katılımcının doğru tepki yüzdelerinin %91, %91.25, %100 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan üçüncü katılımcının öğretim oturumları sonunda alınan ikinci katılımcı olan Fatma'ya ilişkin dördüncü yoklama evresinde de doğru tepki yüzdelerinin %97, %97, %94 olduğu belirlenmiştir. Dördüncü yoklama evresindeki doğru tepki oranının üçüncü yoklama evresindeki doğru tepki oranıyla benzer ve tutarlı olduğu görülmüştür. İkinci katılımcının cinsel istismarı önleme becerisini öğrenmesinde, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu görülmüştür.

Genelleme oturumları sonunda Fatma'nın genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %94.44 (%94, %94.25, %97) olduğu belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Katılımcıya İlişkin Bulgular

Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programına katılan üçüncü katılımcı olan Oya'nın, başlama düzeyi verileri ilk iki katılımcıyla eş zamanlı olarak toplanmıştır. Oya'nın başlama düzeyi evresinde cinsel istismarı önleme becerisine ilişkin doğru tepki yüzde ortalamasının %21,6 düzeyinde olduğu, üç oturum üst üste alınan başlama düzeyi verilerinde, doğru tepki yüzdelerinin %25, %20, %20 olduğu belirlenmiştir. Başlama

düzeyi verilerinde üç oturumda kararlı veri elde edilmiştir. Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programına katılan birinci denek olan Ayşe'nin öğretim oturumları sona erdiğinde, Oya'nın ikinci yoklama verisi alınmıştır. Tablo4-1de görüldüğü gibi ikinci yoklama verileri, (%15, %20, %20 arasında değişen) %18 ortalama ile başlama düzeyi verileriyle benzerdir. Bu çalışmaya katılan ikinci katılımcı olan Fatma'nın öğretim oturumları tamamlandıktan sonra da üçüncü katılımcı olan Oya'nın üçüncü yoklama verisi toplanmış, üçüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %18 (%20 %20, %15 arasında değiştiği) olduğu ve başlama düzeyi verileriyle benzer olduğu görülmüştür. Üçüncü yoklama evresinden sonra öğretim evresine geçilmiştir.

Oya'nın öğretim oturumları toplam sekiz oturumdan oluşmuştur. Tablo4-1de görüldüğü gibi öğretim oturumunun başında doğru tepki yüzdesi %27,5 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Araştırmanın başında belirlenen doğru tepki yüzdesine ulaşıldığı için öğretim oturumları sona erdirilmiş ve dördüncü yoklama evresine geçilmiştir. Dördüncü yoklama evresinde doğru tepki yüzde ortalamasının %98 (%97, %97, %100 arasında değiştiği) olduğu görülmüştür. Üçüncü katılımcının cinsel istismarı önleme becerisini öğrenmesinde de, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkili olduğu görülmüştür.

Genelleme oturumları sonucunda Oya'nın genelleme oturumlarında tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir.

“Cinsel istismarı önleme” becerisi öğretim programına katılan üç zihinsel yetersizliği olan bireyin başlama düzeyi verilerinde, beceriye yeterince sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretim oturumları öncesinde toplanan yoklama verilerinde de bağımlı değişken olan uygun cinsel istismarı önleme becerisinde önemli bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bilişsel süreç yaklaşımına dayalı öğretim programının üç katılımcıda da etkili olduğu söylenebilir. Bu etki hem öğretim sürecinde toplanan verilerde artışın gözlenmesiyle hem de öğretim sonunda alınan yoklama verilerinin, öğretim öncesi toplanan yoklama verilerinden daha yüksek olmasıyla da açıklanabilir.

4.4.Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliliğini sağlamak amacıyla kaynaştırma ğrencilerinin sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Sınıf ğretmenleri öğrencilerin bu çalışmadan yarar sağladıklarını, çalışmaya başladığımız andan itibaren artık oturup kalkarken bile davranışlarına dikkat etmeye çalıştıklarını, ayrıca diğer derslerde sınıf içi etkinliklerde “bunu yaparsam böyle ya da böyle olabilir. Bunun sonucunda da bu olur gibi” cümleler kurarak bilişsel süreç yaklaşımındaki aşamaları farkında olmadan diğer dersler içinde genellediklerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

5. Tartışma

Bu araştırmada, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının, zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarı önleme becerisini kazanmalarında ve bu beceriyi genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığı tartışılmaktadır.

Çalışmanın sonucuna bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilişsel süreç yaklaşımıyla cinsel istismarı önleme becerisini kazandıkları ve genelleyebildikleri görülmüştür. Araştırmanın bulguları, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri programıyla çeşitli sosyal becerilerin zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılabilirdiğini gösteren diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermiştir (Park ve Ross, 1989; Mize ve Ladd, 1990; Klinberg ve Rusch, 1991; O'Reilly ve Chadsey-Rusch 1992; Çifci, 2001; Dağseven, 2008; Girli ve Atasoy, 2010).

Araştırmada sosyal beceri, öğretim programının hazırlanmasında bilişsel süreç yaklaşımı temel alınmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilmesinin sebebi bilişsel süreç yaklaşımının bireylere sosyal becerileri ayrı ayrı öğretmek yerine, sosyal durumla ilgili olarak problem çözme becerisi öğretmesidir. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretildiği zaman, birey sosyal etkileşimin genel kurallarını öğrenerek, becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik olarak kullanabilmekte yani başka bir değişle beceriyi yüksek oranda genelleyebilmektedir (Park ve Ross, 1989; Mize ve Ladd, 1990; Klingber ve Rush, 1991; O'Reilly ve Rush, 1992; Çifci, 2001).

Uygulanan sosyal beceri programının etkili olmasının önemli nedenlerinden ilki, öğretilmesi hedeflenen becerinin niteliği olduğu düşünölmektedir. Zihinsel yetersizliği

olan bireylerin güvenli ve bağımsız bir hayat sürdürebilmeleri için cinsel istismarı önleme becerisini kazanmaları oldukça gereklidir. Bütün çocuk ve gençler cinsel istismara uğrayarak mağdur olma, riski taşımaktadırlar. Özellikle de başkalarına bağımlı olarak yaşayan ve kendilerini koruma becerilerinde sınırlılıkları bulunan zihinsel olarak yetersiz olan bireyler bu riski daha çok taşımaktadırlar (Aktepe, 2009). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara açık olmaları, bilişsel ve davranışsal yönden sınırlılıklarının bulunması bu bireylere cinsel istismardan önleme becerisi kazandırmayı neredeyse zorunlu hale getirmiştir. Dolayısıyla bu denli önemli bir becerinin öğretilecek hedef beceri olarak seçilmesinin ve öğretim programında gerçek yaşamda kullanabilecekleri durumların öykü olarak hazırlanması ve bu öykülerin görselleştirilmesinin hedef becerinin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın katılımcılarının yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmeleri için oldukça işlevsel, gereksinimleri karşılayan bir beceri olan cinsel istismarı önleme becerisinin seçilmesinde katılımcıların öğretmenleri ve aileleri ile yapılan görüşme sonuçları etkili olmuştur. Bu beceriyi kazandırmak için bilişsel süreç yaklaşımı seçilmiş bu yaklaşım çerçevesinde öykü ve resimler hazırlanmıştır. Cinsel istismar durumları katılımcılarla tartışılmış ne yapabileceği ve cinsel istismardan nasıl kaçınabileceği öyküde duruma özgü olarak öğretilmiştir. Bu programın etkili olabilmesi için iki önemli nokta katılımcıların seçiminde göz önüne alınmış ve bu özelliklerde araştırmanın sonuçlarını doğrudan olumlu yönde etkilemiştir. Bunlardan ilki dil becerisine sahip olabilmektir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde ifade edici dil becerisine sahip olma önkoşulu aranmıştır. Bunun nedeni öykülere ilişkin sorulara cevap vermelerinin beklenmesidir. Bu önkoşulun hedeflenen becerinin kazanımında etkili olduğu düşünülmektedir. İkincisi ise hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışılmış olmasıdır. Bilişsel süreç yaklaşımı bilişsel ağırlıklı bir yöntem olduğu için hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklarda daha etkili olabilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın katılımcılarının ortaokulda kaynaştırma öğrencisi olmaları ve tanılarının hafif düzeyde olması programın etkili olmasını sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların ergenlik çağındaki zihinsel yetersizliği olan bireylerden oluşması, bu yaş grubunun dikkatlerinin daha fazla cinsel gelişim üzerine çekilmiş olması, hazırlanan öykü, resimlerin ilgilerini çekmesi ve öğretimin başkalarına sormakta tereddüt ettikleri konuları içermesi, konun onlar için farklı gelecek gereksinimlerini karşılaması öğretime karşı daha fazla motive olmalarını sağladığından hazırlanan programın etkili olduğu da düşünülmüştür. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda da katılımcıların ergenlik döneminde olmasının öğretimlerin etkililiğini artırabildiği belirtilmiştir. (Daro 1994; Tang ve Lee, 1998; Watson, Halford, 2010).

Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programına katılan katılımcılardan birinci (Ayşe) ve üçüncü (Oya) katılımcının 8 oturumda, ikinci katılımcının (Fatma) ise 7 oturumda bu beceriyi öğrendiği görülmüştür. Üç katılımcının oturum sayıları arasında çok küçük bir fark bulunmaktadır. Yok denecek kadar az olan bu fark katılımcıların, kişisel özellikleriyle ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın öğretim oturumları tamamlandıktan sonra, genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme verileri incelendiğinde, katılımcıların öğretim oturumlarında kullanılan öykü ve resimlerden farklı olan öykü ve resimlerle karşılaştıklarında bilişsel süreç aşamalarını kullanabildikleri, genelleyebildikleri gözlenmiştir. Genelleme oturumları verileri öğretim oturumlarının son yoklama evresindeki verilerle karşılaştırıldığında, birinci (Ayşe) ve ikinci katılımcı (Fatma) ile yaklaşık olarak aynı verilerin elde edildiğini fakat üçüncü katılımcının (Oya) genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdesi arttığı görülmüştür. Bunun nedeninin üçüncü katılımcının bilişsel becerilerinin diğer katılımcılardan daha iyi olmasına, çalışmaya karşı daha motivasyonlu olmasına bağlanmıştır. Katılımcıların bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programında öğrendikleri aşamaları farklı öykü ve resimlere genelleyebildikleri gözlenmiştir. Fakat bu beceriyi kullanmaları gereken ortam ve durumla karşılaştıklarında genelleyip genelleyemeyecekleri araştırılmamıştır. Bu, araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülebilir.

Cinsel istismarı önleme programlarının cinsel istismarı önlediği ve bireylere farkındalık kazandırdığı bilinmektedir. Araştırma sonrasında aile ve öğretmenlerle

yapılan görüşmelerde, katılımcıların kendi vücutlarını korumaya ve istismar durumunu ortaya çıkarabilecek davranışlarda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguda bize sosyal geçerlik açısından çalışmanın etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Bu araştırmanın bulguları cinsel istismarı önlemeye yönelik programların etkililiğini inceleyen çeşitli araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. (Conte, Rosen, Saperstein, Sherkmack, 1985; Blunberg, Chadwick, M.W., Fogarty, Speth, Chadwick, D.L., 1991; Wurtule, Kast, Melzer, 1992; Daro, 1994; Lumley, Miltenberger, 1997; Tang ve Lee, 1998; Lee ve Tang, 1999; MacIntyre ve Carr, 1999; McDermott, Martin, Weinrich, Kelly, 1999; Gibson ve Leitenberg, 2000; Davis, Gidyez, 2001; Zwi, Woolfenden, Wheeler, O'brien, Tait ve Williams, 2007; Watson, Halford 2010; Baker, Gleason, Naai, Mitchell ve Trecker, 2012; Chodan, Hassler ve Reis, 2014)

Tang ve Lee (1998) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kadın Çinli genç kadınların cinsel istismar bilgisi ve kendini koruma beceri düzeylerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, cinsel istismar hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları, aynı zamanda cinsel istismara karşı kendilerini korumada yetersizlikleri olduğu, suçluların özelliklerini ve cinsel istismar olayını raporlamada en büyük zorluğa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Cinsel istismar bilgisine sahip olmanın, kendini koruma becerileri için en iyi belirleyici olduğu belirtilmiş, bu nedenle bu becerilerin öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Lee ve Tang (1999) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 72 kadın Çinli ergen üzerinde cinsel istismar birincil önlemede davranış becerileri eğitimi programının Çinli kadın ergenlerde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmada da bu konuda hazırlanan programlarının etkililiği benzer şekilde görülmüştür. Bu programların artırılması ve yaygınlaştırılmasının cinsel istismara uğrayan zihinsel yetersizliği olan bireylerin sayısını azaltacağı düşünülmüştür.

BÖLÜM VI

6. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan bireyler için bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Birinci katılımcının öğretim evresinin ilk oturumunda doğru tepki yüzdesinin %11, son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %97 olduğu görülmüştür. Genelleme oturumları sonunda doğru tepki yüzdelerinin ortalamasının %96 olduğu belirlenmiştir.

İkinci katılımcının öğretim evresinin ilk oturumunda doğru tepki yüzdesinin %41.25, son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Genelleme oturumları sonunda doğru tepki yüzdelerinin ortalamasının %94.44 olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü katılımcının öğretim evresinin ilk oturumunda doğru tepki yüzdesinin %27,50 son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmüştür. Genelleme oturumları sonunda doğru tepki yüzdelerinin ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, bilişsel süreç yaklaşımına dayalı hazırlanan olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme öğretim programının öğretim sürecinde toplanan verilerde artışın gözlenmesiyle hem de öğretim sonunda alınan yoklama verilerinin, öğretim öncesi toplanan başlama düzeyi verilerinden daha yüksek olduğundan dolayı bu programın üç katılımcıda da etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerliliğini sağlamak için katılımcıların sınıf öğretmenleri ile görüşüldüğünde “sınıf içi etkinliklerde bilişsel süreç yaklaşımının” aşamalarını kullanabildikleri belirlenmiştir.

Bu çalışmanın planlanmasından sonuçlandırılmasına kadar geçen aşamaların ve konuyla ilgili alan yazının gözden geçirilmesi sonucunda, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- a. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiği, farklı yaklaşımlara dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri eğitim programlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilebilir.
- b. Bireylerin bilişsel süreç aşamalarını diğer becerilere genelleyip genellemediklerini belirlemek için farklı sosyal beceriler ele alınarak katılımcıların uygun sosyal beceriyi sergileyip sergileyemedikleri belirlenebilir.
- c. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri programı, küçük grup ya da sınıf ortamında uygulanarak etkililiği değerlendirilebilir.
- d. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri programı farklı engel gruplarına uygulanabilir ve etkililiği değerlendirilebilir.
- e. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri programı erkek katılımcılara uygulanabilir ve etkililiği değerlendirilebilir.
- f. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, aynı araştırma zihinsel yetersizliği olan farklı katılımcı ve ortamlarda, farklı yaşlarda bulunan bireyler üzerinde uygulanabilir.

6.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- a. Engelli bireye sahip aileler ya da öğretmenler cinsellik eğitimi ve cinsel istismar konusunda nasıl bir eğitim vermeleri ve böyle bir durumda nasıl davranmaları gerektiğini bilmediklerinden bu konular ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim, ailelere eğitim verilerek bu konuda ki eksiklikleri giderilebilir.
- b. Belli bir yaş temel alınarak normal okullara devam eden kaynaştırma öğrencilerine ya da özel eğitim okulları ve özel özel eğitim merkezlerine devam etmekte olan öğrenciler için zorunlu cinsellik eğitimi, güvenlik becerileriyle ilgili sosyal becerilerin öğretilmesi zorunlu hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abramson, P.R., Parker, T. and Weisberg S.R. (1988). *Sexual Expression of Mentally Retarded People: Educational and Legal Implications*. Am J Ment Retard. 93 (3):328-34.
- Adalet Sistemine Çocuk Ayarı, (21. 05. 2014 tarihinde erişildi. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/19231/Adalet_sistemine_cocuk_ayari.html#)
- Ahmadi, A., Abbasi, A. ve Jenabi, M. (2013). *The Relationship Between Social Skills And Identity Dimensions with Problem Solving Process*. International Research Journal of Applied and Basic Sciences. 6 (11): 1557-1563.
- Ajdkoviç, M., Susac N., ve Rajter, M. (2013). *Gender and age differences in prevalence and incidence of child sexual abuse in Croatia*. Croat Med J. 2013 Oct 28;54(5):469-79.
- Akmanoğlu, N. (2008). Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Aktepe, E. (2009). *Çocukluk Çağı Cinsel İstismarı*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar. 2009; 1:95-119
- Akyol, M. (2010). Çocuk Eğitiminde Bilişsel Yaklaşım. Eğitim Dergisi.26
- Altas, E. (2009). *Çocukların Cinsel İstismarı Suçu*.(www.academia.edu, 04.01.2013 tarihinde erişildi.)
- Altınok, B. (2010). Zihinsel Engelli Gençler İçin Cinsel Eğitim Uygulaması Hakkında Vaka Çalışması. 19.Eğitim Bilimleri Kurultayı
- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Bagley, C., Thurston W. ve Tutty, L.(1996). *Prevention Education: An Integrative Review of the Research Understanding and prevention of child sexual abuse.* Volume I. 369-389
- Baker, CK., Naai, R., Mitchell, J., Trecker, C. (2012). *Increasing Knowledge of Sexual Abuse: A Study with Elementary School Children in Hawai`i.* Research on Social Work Practice23, no. 2 (2013): 167-178.
- Balçık, B. (2010). *Otizimli Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi.* Bolu: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beail, N. ve Warden, S. (1995). *Sexual abuse of adults with learning disabilities.* J Intellect Disabil Res, 39 (Pt 5):382-7
- Beecroft, G.D., Duffy, G.L. ve Moran, J.W. (2003). *The Executive Guide to Improvement and Change.* ASQ Quality Press. 17-19
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye ilişkin Genel Yorumları 2008 – 2011. (<http://www.cocukhaklariizleme.org/> 27.01.2014 tarihinde erişildi).
- Blunberg, E.J., Chadwick, M.W., Fogarty M.W., Speth, T.W. ve Chadwick, D.L. (1991) *The Touch Discrimination Component of Sexual Abuse Prevention Training.*J Interpers Violencevol. 6 no. 1 12-28
- Brown, H. ve Stein, J. (1997). *Sexual Abuse Perpetrated by Men with Intellectual Disabilities: A Comparative Study.* J Intellect Disabil Res. Jun;41:215-24.
- Büyüköztürk Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
- Castles, E.E. ve Glass, C.R. (1986). *Training in Social and Interpersonal Problem-Solving Skills for Mildly and Moderately Mentally Retarded Adults.* American Journal of Mental Deficiency, 91 (1), 35-42.

- Chen, J.Q., Han, P. ve Dunne, M.P. (2004). *Child Sexual Abuse: A Study Among 892 Female Students of A Medical School*. *Zhonghua Er Ke Za Zhi*. 42(1):39-43.
- Chodan, W., Hasler, F., ve Reis, O. (2014). *Sexual abuse prevention programs for individuals with mental retardation*. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*. 2014;63(2):82-98.
- Collet-Kilinberg ve Chadsey Rush (1991). *Using A Cognitive-Process Approach to Teach Social Skills*. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 258-270.
- Collin, V.D. ve Daigneault, I. ve Hebert, M. (2013). *Lessons learned from child sexual abuse research: prevalence, outcomes, and preventive strategies*. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*. Jul 18;7(1):22.
- Conte JR, Rosen C, Saperstein L, Shermack R. (1985). *An evaluation of a program to prevent the sexual victimization of young children*. *Child Abuse Negl*. 1985;9(3):319-28.
- Crites, S.A. ve Dunn, C. (2004). *Teaching Social Problem Solving to Individuals with Mental Retardation*. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39 (4), 301-309
- Çakmak, S. ve Çakmak, S. (2013). *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çeçen, A., R. (2007). *Çocuk Cinsel İstismarı: Sıklığı, Etkileri ve Okul Temelli Önleme Yolları*. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Çetin, F., Bilbay, A.A. and Kaymak, D.E. (2001). *Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Çetin, F.Ç., Pehlivanürk, B., Ünal, F., Uslu, R., İşeri E., Türkbay. T., Coşkun. A, Miral. S. ve Motavallı. (2008). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çocuk İstismarı. (<http://esragltz.blogspot.com.tr/> 20.05.2014 tarihinde erişildi)
- Çolak, A. (2008). *Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Çorbacı, Serin, G.E., Girli, A., ve Yıldırım, Doğru, S.S. (2012). *Zihinsel Engelli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarına Yönelik Bir Ölçek Geliştirme*.
- Dağseven, Emecen, D. (2008). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel süreç Yaklaşımları ile Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Daro, D.A. (1994). *Prevention of Child Sexual Abuse*. Future Child. Summer-Fall; 4(2):198-223.
- Eratay, E. (2000). *Zihin Engelli Çocukların Aileleri Tarafından Fiziksel İhmal Ve İstismarı İle Buna Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*(Bolu İli Örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı. Bolu.
- Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği*. Ankara: Kök Yayınevi
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*. Ankara. Maya Akademi.

- Fogler, J.M., Shipherd, J.C., Clarke, S., Jensen, J. ve Rowe E. (2008). *The impact of clergy-perpetrated sexual abuse: the role of gender, development, and posttraumatic stress*. Child Sex Abus. 2008;17(3-4):329-58
- Foxx, R.M., McMorrow, M.J., Storey, K., Rogers, B.M. (1984) *Teaching social/sexual skills to mentally retarded adults*. Am J Ment Defic. 1984 Jul;89(1):9-15.
- Furey, E.M. (1994). *Sexual abuse of adults with mental retardation: Who and Where*. 32 (3):173-80.
- Gelbal, S. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Anadolu Ü.
- Gerly, M. ve Prins, J.M.P. (2006). *Social Incompetence in Children with ADHD: Possible Moderators and Mediators in Social-Skills Training*. Amsterdam: Faculty of Social and Behavioral Sciences, Department of Clinical Psychology.
- Gibson, L.E. ve Leitenberg, H. (2000). *Child Sexual Abuse Prevention Programs: Do They Decrease the Occurrence of Child Sexual Abuse?* Child Abuse Negl. 24 (9):1115-25.
- Güneri, E. *Sosyal Beceri Eğitimi* (<http://mavimarti.net/sosyal-beceri-egitimi>, 28,02,2014 tarihinde erişildi.)
- Hall, J.E., Morris, H.L. (1976). *Sexual Knowledge and Attitudes of Institutionalized and Noninstitutionalized Retarded Adolescents*. Am J Ment Defic. 80 (4):382-7.
- Hasırcı, K.Ö. ve Çeçen-Eroğlu, A. (2013). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Geliştirilen Cinsel İstismarı Önleme Psiko-eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.13 (2), 719-729.
- Hewitt, S. E. (1989). *The Sexual Abuse of Young Persons with a Mental Handicap*. Med Law. 8 (4):403-14.
- Higgins M. ve Swain J., (2010). *Disability and Child Sexual Abuse*. London. Jessica Kingsley Publishers.

- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. S. (2004). *Çocuk İstismarı*. Çocuk Sağlığı Dergisi. 47. 140-151.
- Karasar N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara (21.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, İ. (2011). *Çocuk Cinsel İstismarı Diyarbakır Örneği*. Ankara: Karahan Kitabevi
- Kır E. (2013). *Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz Ve İstismara Karşı Önleyici Eğitim Çalışmaları*.
- Kurtay, D. (2005). *Çocuk İhmal ve İstismarının Önlenmesi*.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel araştırma teknikleri*. Ankara-Anı Yayınevi.
- Kvam, M.H. (2000). *Is Sexual Abuse of Children with Disabilities Disclosed? A Retrospective Analysis of Child Disability and the Likelihood of Sexual Abuse Among Those Attending Norwegian Hospitals*. *Child Abuse Negl.* 24(8):1073-84.
- Ladd, G.W. and Mize, J. (1983). *A Cognitive–Social Learning Model of Social-Skill Training*. *Psychological Review*. 90(2), 127-157.
- Ladd, G.W. ve Mize, J. (1990). *A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children*. *Developmental Psychology*, Vol. 26(3), 388-397.
- Lalor, K., ve McElvaney, R. (2010). *Child Sexual Abuse, Links To Later Sexual Exploitation/High-Risk Sexual Behavior, And Prevention/Treatment Programs*. *Violence Abuse*.11 (4):159-77.
- Lee, YK., ve Tang, CS. (1998). *Evaluation of A Sexual Abuse Prevention Program for Female Chinese Adolescents with Mild Mental Retardation*. *Am J Ment Retard*. 103(2):105-16.
- Lin, L.P., Yen, C.F., Kuo, F.Y., Wu, J.L., Lin, J.D. (2009). *Sexual assault of people with disabilities: results of a 2002-2007 nationalreport in Taiwan*. *Res Dev Disabil*. 30(5):969-75.

- Lumley, V.A., Miltenberger, R.G. (1997). *Sexual abuse prevention for persons with mental retardation*. American Journal of Mental Retardation, 101(5):459-472.
- Lutz-Zois, C.J., Phelps, C.E., Reichle, A.C. (2011). *Affective, behavioral, and social-cognitive dysregulation as mechanisms for sexual abuse revictimization*. Violence Vict. 2011;26(2):159-76
- MacIntyre, D. ve Carr, A. (1999). *Evaluation of the Effectiveness of the Stay Safe Primary Prevention Programme for Child Sexual Abuse*. Child Abuse Negl. 23(12):1307-25.
- MacIntyre, D. ve Carr, A. (2000). *Prevention of Child Sexual Abuse: Implications of Programme Evaluation Research*. Child Abuse Review, 9 (3), 183-199.
- Martin, E.K., Silverstone, P.H. (2013). *How Much Child Sexual Abuse is "Below the Surface," and Can We Help Adults Identify it Early?*Front Psychiatry. 15;4:58.
- McCabe MP. (1993). *Sex education programs for people with mental retardation*. Ment Retard. 1993 Dec.;31(6):377-87.
- McDermott, S., Martin, M., Weinrich, M., Kelly, M. (1999). *Program evaluation of a sex education curriculum for women with mental retardation*.Res Dev Disabil. 20(2):93-106.
- Miltenberger, R.G,Roberts, J.A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J.T., Long, E.S., Lumley, V.A. (1999). *Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation*.J Appl Behav Anal.32(3):385-8.
- Moote, G.T., Smyth, N.J ve Wodarski, J. S. (1999). *Social Skills Training with Youth in School Settings: A Review*. Research on Social Work Practice, 9: 427.
- Morana, J. P. (2011). *Sexual Abuse of the Mentally Retarded Patient: Medical and Legal Analysis for the Primary Care Physician*. Prim Care Companion J Clin Psychiatry.;3 (3):126-135.

- Muccigrosso, L. (1991) *Sexual Abuse Prevention strategies and Programs for Persons with Developmental Disabilities*. *Sexual and disability*, Vol. 9, No. 3.
- Noreik, K. ve Grünfeld, B. (1993). *Mental Retardation And Sexual Abuse. 65 Mentally Retarded Men Submitted to Forensic Psychiatric Examination Because of Sex Offences*. *Tidsskr Nor Laegeforen*. 20;113(16)
- O'reilly, M. F. ve Chadsey-Rusch, J.(1992). *Teaching a social skills problem-solving approach to workers with mental retardation: An analysis of generalization*. *Education & Training in Mental Retardation*, 27(4), 324-334.
- O'reilly, M.F., Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R. ve Lacy, C. (2002). *Using a Problem-Solving Approach to Teach Classroom Skills to a Student with Moderate Intellectual Disabilities within Regular Classroom Settings*. *International Journal of Disability, Development and Education*- 49 (1)
- Ovayolu, N., Uçan, Ö. ve Serindağ, N.S. (2007). *Çocuklarda Cinsel İstismar ve Etkileri*. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2 (4).
- Ovayolu, N., Uçan, Ö. ve Serindağ, S. (2007). *İstismarcı Kimdir?* *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt:2, Sayı:4.
- Ousley, O.Y. ve Mesibov, G.B. (1991). *Sexual Attitudes And Knowledge of High-Functioning Adolescents and Adults with Autism*. *J Autism Dev Disord*. 21 (4): 471-81.
- Ozonoff, S. ve Miller, J.N., (1995). *Teaching Theory of Mind: A New Approach to Social Skills Training for Individuals with Autism*. *Journal of Autism and Development Disorders*, 25 (4)
- Özdemir, S. (2007). *Sosyal Öyküler: Otistik Çocuklara Yönelik Bir Sağıaltım*. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi*, 8 (2) 49-62.
- Park, H.S. ve Ross, R.G. (1989). *A Problem-Solving Approach to Social Skills Training in Employment Settings with Mentally Retarded Youth*. *Journal of Applied Behavior Analysis*-22, 373-380.

- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., Gómez-Benito, J. (2009). *The international epidemiology of child sexual abuse: A continuation of Finkelhor (1994)*. Child Abuse Negl. 33(6):331-42.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1 Tanımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 2 Önleme ve Rehabilitasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Reese-Weber, M., Smith, D.M. (2011). *Outcomes of Child Sexual Abuse as Predictors of Later Sexual Victimization*. J Interpers Violence. 26 (9):1884-905.
- Reppucci, N.D. ve Haugaard, J.J. (1989). *Prevention of Child Sexual Abuse: Myth or Reality*. American Psychologist, Vol 44 (10), 1266-1275.
- Sağlam, I. *Zihinsel Engellilerin Eğitim Amaçları*. (www.isinsaglam.com, 11.07.2013 tarihinde erişildi.)
- Scattone, D., Wilczynski, S.M., Edwards, R.P. ve Rabian, B. (2002). *Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism Using Social Stories*. Journal of Autism and Developmental Disorders. 32 (6)
- Spence, S. H. (2003). *Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice*. Australia: Child and Adolescent Mental Health Volume 8,(2), 84–96
- Sucuoğlu, B. ve Çiftçi, İ. (2001). *Yapıyor mu? Yapmıyor mu?. Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: A. Ü. Basımevi.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Sosyal Kabulün Arttırılması*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftçi, İ. (2010). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi-Özel Eğitim Dergisi, 6 (1) 41-57.
- Tang, C.S, Lee, Y.K. (1999). *Knowledge on Sexual Abuse and Self-Protection Skills: A Study on Female Chinese Adolescents with Mild Mental Retardation*. Child Abuse Negl. 23(3):269-79.
- Tharinger, D., Horton, C.B. ve Millea, S. (1990). *Sexual Abuse and Exploitation of Children and Adults with Mental Retardation and other Handicaps*. Child Abuse Negl. 14 (3):301-12.
- The Problem Solving Process, (<http://www.gdrc.org/decision/problem-solve.html>, 28.12.2013 tarihinde erişildi.)
- Topçu, S. (2009). *Cinsel İstismar*. Ankara: Phoenix.
- Tutty, L. M. (1996). *Prevention Education: An integrative review of the research*. Understanding and Prevention of Child Sexual Abuse. 1. 369-389.
- Türkbay, T., Söhmen, G. ve Söhmen, T (1998) *Çocuk ve Ergenlerde Cinsel Kötüye Kullanım: Klinik Bulguları, Olası Sonuçları ve Önleme*. Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi.
- Tharinger, D., Horton, C.B. ve Millea, S. (1990). *Sexual Abuse and Exploitation of Children and Adults with Mental Retardation and other Handicaps*. Child Abuse Negl. 14 (3):301-12.
- Ullman, S.E; Najdowski, C.J. ve Filipas, H.H. (2009). *Child Sexual Abuse, Post-Traumatic Stress Disorder, and Substance Use: Predictors of Revictimization in Adult Sexual Assault Survivors*. Child Sex Abus.18 (4):367-85.
- Vuran, S. (2013). *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Werner, J. ve Werner, M.C. (2008). *Child sexual abuse in clinical and forensic psychiatry: a review of recent literature*. Curr Opin Psychiatry.21(5):499-504.

- Watson, B., Halford, W.K. (2010). Classes of childhood sexual abuse and women's adult couple relationships. *Violence Vict.* 2010;25(4):518-35.
- What Is Problem Solving, (<http://www.whatisproblemsolving.com>, 08.01.2014 tarihinde erişildi).
- Wyatt, G.E., Loeb, T.B., Williams, J.K., Davis, T.D. ve Zhang, M. (2012). *A Case Study of Sexual Abuse and Psychological Correlates among an HIV-Serodiscordant Couple*. *Couple Family Psychol.* 1;1(2):146-159.
- Wurtele, S.K., ve Kast, L. C. ve Melzer, A.M. (1992). *Abuse Prevention Education for Young Children: A Comparison of Teachers and Parents as Instructors*. *Child Abuse Negl.* 16(6):865-76.
- 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 Negl.* 21 (8):805-14.
- Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Çözüm Önerileri*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Zwi, K.J., Woolfenden, S.R., Wheeler, D.M., O'brien, T.A., Tait, P., Williams, KW. (2007). *School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse*. *Cochrane Database Syst Rev.* 18;(3):CD004380.

EKLER

Ek 1. Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programı

Hedef Davranış: Öğrenci kendisini temas içeren ya da temas içermeyen cinsel istismarın herhangi bir türüne maruz kaldığında cinsel istismarı önler.

Öğretimde Kullanılacak Materyal: Cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi için dört ayrı kısa öykü ve bu öyküleri betimleyen 20x30 ebadında ki kâğıtlara çizilmiş resimler. Genelleme oturumlarında kullanılmak üzere yine dört ayrı kısa öykü ve bu öyküleri betimleyen 20x30 ebadında kâğıtlara çizilmiş resimler. Bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarında yer alan soruların (Ne oldu?, Ne yapabilirim?, Hangisini yapmalıyım?, Sonuçta ne olur?) yazılı olduğu kartlar.

Uygulama Süresi: Hafta içi her gün 09:00-17:00 saatleri arasında iki oturum.

Öğretim süreci:

1. Öğretimin ilk oturumu öğretimi uygulayacak olan araştırmacının kendisini tanımasıdır. Araştırmacı kısaca kendisini tanıtır. “Önümüzdeki haftalarda seninle bu odada bir davranış ile ilgili olarak çalışmak istiyorum. Çalışmaya benimle birlikte katılmak ister misin?”
2. Katılımcının da kısaca kendisini tanıtarak rahatlaması sağlanır. (Ad, soyadı, yaş, sınıfı, kardeş sayısı gibi.) Her oturumun başlangıcında öğrencinin konuşmasını ve rahatlamasını sağlamak amacıyla kısa bir sohbet konusu seçilir. (Yapmaktan hoşlandığı etkinlikler, sevdiği arkadaşları, en sevdiği dersler.)
3. Öğretim süreci başlamadan öğrenciye rahat bir öğretim ortamı düzenlenir. “Arkana rahatça yaslan ve beni dinle, bana istediğin soruyu sorabilirsin, çalışmamız sırasında senden rahat olmanı rahat davranmanı istiyorum.”
4. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla katılımcıya, cinsel istismarı önleme becerisi için hazırlanmış olan dört öyküyü betimleyen resimleri sırasıyla sunulur.
5. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla öğrenciye, öykü ve resimlerle ilgili, sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme aşamalarına göre hazırlanmış olan sorular sorulur. Ve bu aşamalara göre vermiş olduğu yanıtlar kaydedilir. Katılımcıya sorulan soruya yanıt vermiyorsa, yanlış

veriyorsa ya da eksik yanıtlar veriyorsa (-), doğru yanıtı veriyorsa (+) şeklinde puanlanır. Arka arkaya en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyi verilerinin toplanması esnasında katılımcıya geri bildirim verilmez. Sözel yardımda bulunulmaz ve ödül verilmez. Ancak katılımcıya öyküleri dinlediği ve resimlere dikkat ettiği için ödül verilir.

6. Başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra, katılımcı cinsel istismarı önleme becerisinin öğretim programı uygulanır. Öğretim programının başlangıcında hedef davranış ile ilgili bilgi verilir. “Bu çalışmamızda sana, zarar vermek isteyen, vücuduna bakmak dokunmak isteyen tanımadığımız kötü niyetli kişilere karşı nasıl davranmamız, kendini nasıl koruman gerektiğini öğreteceğim. Böyle bir durum ile karşılaştığında öncelikle; O ortamdan uzaklaşmalısın ve mutlaka ailine anlatmalısın, çünkü ailen seni korur ve o kişilerin sana zarar vermesine engel olur. Uzaklaşamayacak durumdaysan da bağırarak sesini duyurmalısın, başka bir yetişkinden yardım istemelisin. Çünkü vücudun sana özeldir. Hiç kimse senin vücudunun özel yerlerine bakamaz ve dokunamaz. Bu çalışmamızı tamamladıktan sonra kendini bu kötü niyetli sana zarar vermek isteyen kişilere karşı koruyabileceksin.”
7. Katılımcı bilgilendirildikten sonra, dört öykü ve resimden ilk öykünün betimlendiği resim öğrenciye gösterilir. “Şimdi sana bir resim göstereceğim, arkana yaslan ve resme bak. Bu resimle ilgili kısa bir öykü anlatacağım, dikkatli bir şekilde beni dinle” denir.
8. Uygulayıcı kişi öyküyü okur ve bilişsel süreç yaklaşımının dört aşamasına (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) dayalı olarak hazırlanmış olan öğretim programında ki aşamalara göre katılımcıya model olur. Uygulamacı, kendini kahramanın yerine koyarak;“Ben (...) yerinde olsaydım şunları yapardım.” Diyerek dört aşamaya model olur. Her aşamada yer alan soruları kendi kendine sorar ve yanıtlar. Katılımcının dikkatle dinlemesi sağlanır.
9. Uygulamacı model olduktan sonra, katılımcının aynı aşamaları tekrarlaması gerekir.“Şimdi sıra sende. Sen (...) yerinde olsaydın ne yapardın?” şeklinde soru sorar. Katılımcının model olarak gözlediği aşamaları izleyerek sorulan sorulara yanıt vermesi beklenir. Sorulan soruya katılımcı yanıt beklenen süre içerisinde veremezse ya da yanlış yanıt verirse sözel yardımda bulunulur. Katılımcıya geri bildirim verilir.

10. Katılımcıya izlediği dört aşama sözel olarak tekrarlatılabilir. (Ne oldu? Ne yapabilirim? Hangisini yapmalıyım? Sonuçta ne olur?) Gerekirse sözel yardımda bulunulur.
11. İlk öykünün öğretimi tamamlandıktan sonra sırasıyla diğer öykülerin öğretimine geçilerek öğretime devam edilir. Her öykünün öğretim aşamasında yukarıda yer alan basamaklar izlenir. Sadece her öykünün içeriğine göre sorulara verilen yanıtlar farklıdır.
12. Öğretim oturumu tamamlandıktan sonra öğrenciye teşekkür edilir. “Bugün seninle çok güzel çalıştık. Beni çok güzel dinledin ve sorduğum sorulara çok güzel cevaplar verdin. Bugünlük çalışmamızı burada bitirebiliriz. Çok teşekkür ederim.” Denir.

Ek 2. Öğretim ve Genelleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler

Öğretim Oturumlarında Kullanılan Öyküler

Öykü 1: Elvan yüzme kursuna gider. Yüzme kursunun soyunma odasında mayosunu giyerken odaya tanımadığı bir kişi girer. Elvan kabin perdesini tam çekmediği için tanımadığı kişinin onu izlediğini görür.

Öykü 2: Elif evlerinin yakınında ki bakkala gitmek için evden çıkar. Bakkala doğru yürürken karşı kaldırımında yürüyen genç erkekler ona bakarak “Nereye gidiyorsun güzelim, gel birlikte gezelim” derler.

Öykü 3: Banu’nun annesi alışverişe gitmek için Banu’yu arkadaşının evine bırakır. Banu’nun annesinin arkadaşı çamaşır asarken, eşi “Banu gel yanıma seveyim seni” der ve Banu’yu kucağına oturtur. “Bak ben gazete okuyorum, ne güzel resimler değil mi?” diyerek gazetede ki açık saçık bayan resimlerini gösterir ve Banu’nun bacaklarını okşar.

Öykü 4: Kader ablası ile otobüse biner. Otobüs çok kalabalıktır. Kader ve ablası ayakta durmak zorunda kalırlar. Kader’in yanında ki tanımadığı bir kişi kalabalıktan faydalanıp Kader’e iyice sokulur ve Kader’in kalçasına dokunmaya başlar.

Genelleme Oturumlarında Kullanılan Öyküler

Öykü 5: Ayşe ailesi ile birlikte yaz tatili için deniz kenarı olan bir yere tatile gider. Annesi ile birlikte denizde yüzüp eğlenirler. Denizden çıktıktan sonra Ayşe duşa gider. Ayşe duş alırken tanımadığı 2-3 kişi uzun Ayşe’ye bakarlar. Sonrada birbirlerine Ayşe’yi gösterirler. Ayşe bunu fark eder.

Öykü 6: Emine ailesi ile alışveriş merkezine gider. Ailesiyle birlikte gezerlerken emine kaybolur ve korkup ağlamaya başlar. Emine’yi gören tanımadığı yaşlı bir kişi Emine’nin yanına gelir. “Ben ailenin yerini biliyorum, gel seni onların yanına

götüreyim” der. Ve Emine’yi otoparkın kimsenin olmadığı bir tarafına doğru götürürken “Senin gibi güzel bir kızı nasıl kaybettiler” diyerek Emine’nin beline sarılır.

Öykü 7: Sevinç evlerinin yakınında ki internet salonuna gider. Kafede ki görevli kişi Sevinç’i en köşede ki bilgisayara çağırır. “Ben film izliyorum gel birlikte film izleyelim der” ve açık saçık bir film açar. Sevinç’i yanında ki sandalyeye oturur ve elimi omzuna atar.

Öykü 8: Bahar ekmek almak için bakkala gider. Bakkalda ekmeği seçerken bakkal sahibi Bahar’ın yanına sokulur ve “bu çikolata da benden olsun” der ve beline sarılarak boynunu öper.

Ek 3. Öyküleri Betimleyen Resimler

Öğretimde Kullanılan Resimler



Genellemede Kullanılan Resimler



Ek 4. Öykü Ve Resimlerin Sosyal Geçerliliğini Belirleme Formu

Sayın Uzman.

“Zihinsel yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminin etkililiği” adlı yüksek lisans tezimin sosyal beceri öğretim programında kullanılmak üzere geliştirmiş olduğum öykü ve resimlerin çalışmanın amacına uygunluğunu ve anlaşılabilir olup olmadığını belirlemek istiyorum. Her bir öyküyü okuyarak ve resmi inceleyerek, beşli derecelendirmeye göre değerlendirmenizi (1:Anlaşılır değil, 5:Anlaşılır) ve varsa önerilerinizi ekte sunulan formda belirtmenizi rica ederim. Teşekkür ederim.

Meryem UÇAR

ÖYKÜ VE RESİMLER	1	2	3	4	5
	Anlaşılır Değil				Anlaşılır
Cinsel İstismarı Önleme Becerisi					
1. Öykü ve Resim					
2. Öykü ve Resim					
3. Öykü ve Resim					
4. Öykü ve Resim					

Ek 5. Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-1

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir baka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendir	
		Doğru	Yanlış
“Ne oldu burada?”	1.“Elvan yüzme kursunun soyunma odasında mayosunu giyerken kabin perdesi tam çekmediği için tanımadığı bir kişinin onu izlediğini gördü” der.		
“Ne yapabilirsin?” (Sen Elvan’ın yerinde olsaydın ne yapabilirdin?)	2.“Kabin perdemi tam çekerek beni görmesini engelleyebilirim” der. 3. “Kabin perdemi çekmeden soyunmaya devam edebilirim ve adamın bakışlarını umursamayabilirim” der.		
“Hangisini yapmalısın?”	4.“Kabin perdemi tam çekerek beni görmesini engelleyeceğim. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerime bakamaz” der.		
“Sonuçta ne olur?”	5.“Perdemi çekip beni görmesini engellediğim, özel yerlerimi göstermediğim için kendimi iyi, güvende hissedirim” der.		

Ek 6. Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-2

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir baka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme <u>Doğru Yanlış</u>	
“Ne oldu burada?”	1.“Bakkala doğru yürüyen Elif’e karşı kaldırımında yürüyen genç erkekler laf attı ‘Nereye gidiyorsun güzelim, gel beraber gezelim’ dediler” der.		
“Ne yapabilirsin?” (Sen Elvan’ın yerinde olsaydın ne yapabilirdin?)	2.“Hemen oradan uzaklaşıp aileme haber verebilirim” der.		
	3.“Onların yanına gidip onlarla oynayıp gezebilirim.” der.		
“Hangisini yapmalısın?”	4. “Hemen oradan uzaklaşıp aileme haber vereceğim” Çünkü o kişiler bana zarar verebilir, vücudumun özel yerlerine dokunmak bakmak isteyebilirler” der.		
“Sonuçta ne olur?”	5. “Hemen oradan uzaklaşıp aileme haber verdiğim için bana zarar veremezler kendimi iyi güvende hissedirim” der.		

Ek 7. Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-3

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir başka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
“Ne oldu burada?”	1. “Banu’nun annesinin arkadaşının eşi Banu’yu kucığına oturtup elindeki gazetedeki açık saçık bayan resimlerini gösterdi ve bacaklarını okşamaya başladı” der.		
“Ne yapabilirsin?” (Sen Banu’nun yerinde olsaydın ne yapabilirdin?)	2. “Hemen kucığındankalkar ve annemin arkadaşına durumu anlatabilirim” der.		
	3. “Sesimi çıkarmadan sessizce oturabilirim” der.		
“Hangisini yapmalısın?” (Sen Banu’nun yerinde olsaydın hangisini yapardın?)	4. “Hemen kucığındankalkacağım ve eşine gidip durumu anlatacağım. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerime dokunamaz” der.		
“Sonuçta ne olur?” (Sen Banu’nun yerinde ne hisse derdin?)	5. “Özel yerlerime dokunmasına izin vermediğim için kendimi iyi, güvende hisse derdim” der.		

Ek 8. Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-4

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir başka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
“Ne oldu burada?”	1. “Kader ile ablası otobüse bindi. Kader’in tanımadığı bir kişi kalabalıktan faydalanıp Kader’e iyice sokuldu ve kalçasına dokunmaya başladı” der.		
“Ne yapabilirsin?” (Sen Kader’in yerinde olsaydın ne yapabilirdin?)	2. “Hemen ora dan uzaklaşıp ablama söyleyebilirim” der.		
	3. “Hiç sesimi çıkarmadan yerimde durmaya devam edebilirim” der.		
“Hangisini yapmışın?” (Sen Kader’in yerinde olsaydın hangisini yapardın?)	4. “Hemen ora dan uzaklaşarak ablama söyleyeceğim. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerime dokunamaz” der.		
“Sonuçta ne olur?” (Sen Kader’in yerinde olsaydın ne hissederdin?)	5. “Özel yerlerime dokunmasına izin vermediğim için kendimi iyi, güvende hissedirdim” der.		

Ek 9. Başlama Düzeyi Toplu Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı ve Soyadı:												
Hedeflenen Sosyal Beceri:												
Gözlemci:												
Tarih												
Başlama Düzeyi	1. Oturum				2. Oturum				3. Oturum			
ÖYKÜLER	1.Öykü	2.Öykü	3.Öykü	4.Öykü	1.Öykü	2.Öykü	3.Öykü	4.Öykü	1.Öykü	2.Öykü	3.Öykü	4.Öykü
1. Yanıt												
2. Yanıt(+)												
3. Yanıt(-)												
4. Yanıt												
5. Yanıt												
Toplam+/Toplam Madde S.												
% +												
% Ortalama												

Ek 10. Öğretim Oturumları Uygulama Süreci-Öykü-1*

* “Elvan yüzme kursuna gider. Yüzme kursunun soyunma odasında mayosunu giyerken odaya tanımadığı bir kişi girer. Elvan kabin perdesini tam çekmediği için tanımadığı kişinin onu izlediğini görür.”

YÖNERGE: (Resim katılımcıya gösterilir.) Resme dikkatlice incele ve anlatacağım öyküyü dinle.

UYGULAMA:

1. **Öğretilecek Hedef Davranışın Gerekçesinin Açıklanması:

Katılımcıya neden bu beceriyi öğrenmesinin önemli olduğunu açıklayarak katılımcının motive olması sağlanır.

“Çevremizde tanıdığımız tanımadığımız birçok insan var. Bu insanların hepsi iyi niyetli insanlar olmayabilir. Bazı insanlar bize kötü niyetle yaklaşarak bize zarar vermek isteyebilir. Tanımadığımız insanlar bize bir şekilde(şeker, çikolata vererek, bizi parka, gezmeye, ailemizin yanına götüreceğini söyleyerek) yaklaşarak ya da kimsenin olmadığı bir yere götürmeye çalışabilir, vücudumuzun bize özel olan yerlerine bakmak, dokunmak, öpmek, okşamak isteyebilir. Bu kötü bir davranıştır çünkü hiç kimse bizim vücudumuza, vücudumuzun özel yerlerine bakamaz ve dokunamaz. Bunları yapmak isteyen insanlar kötü niyetli kişilerdir, bu kişiler bize zarar verebilir. Böyle bir durumla karşılaştığımızda öncelikle bu kişiye hayır demelisin ve hemen o ortamdan, o kişinin yanından uzaklaşmaya çalışmalısın daha sonra mutlaka ailene bu durumu anlatmalısın böylece ailen seni koruyabilir. Eğer o ortamdan uzaklaşamayacak durumdaysan da bağırarak etraftaki sesimizi duyabilecek insanlarda yardım istemeliyiz.”

“Sen hiç böyle bir durum ile karşılaştın mı?” Diye sorarak katılımcının düşünmesi sağlanır.

*Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim oturumlarında kullanılan diğer üç öykünün öğretim planları, birinci öykünün öğretim planına benzer şekilde hazırlanmış ve uygulanmıştır.

**İlk öyküde cinsel istismarı önleme becerisinin neden önemli olduğu katılımcıya anlatıldığı için ikinci öyküden sonra çalışmaya ikinci maddeden başlanarak devam edilir.

2. Öğretim Sürecinde Uygulamacının Model Olması:

Uygulamacı aşağıda yer alan aşamaları izleyerek model olur. Uygulamacı sözlü olarak ifade eder. Uygulamacı: “Cinsel istismarı nasıl önleyeceğimizi sana anlatacağım. Ben elvanın yerinde olsaydım, şunları yapardım.” Diyerek aşağıda yer alan aşamaları izler.

A. Sosyal Kodlama: Ne olduğunu anlamalıyız bu aşamada.

Ne oldu?

Uygulamacı resimde “ne oldu?” sorusunu sesli olarak kendisine sorar. Yanıtı sesli olarak verir.

“Elvan soyunma kabininde soyunurken, duş perdesini tam olarak çekmediği için tanımadığı bir kişinin kendisini izlediğini fark etti.”

Uygulamacı: ilk önce kendimize “ne oldu?” sorusunu sormalıyım ve yanıtlamalıyım.” Şeklinde yaptıklarını tekrar eder.

B. Sosyal Karar Verme: Bu aşama böyle bir durumda ne yapabileceğimize karar verme aşamasıdır. Alternatif davranışlar ve sonuçları üzerinde durulur.

Uygulamacı. “Ben Elvan’ın yerinde olsaydım ne yapabilirim?” sorusunu sesli olarak kendisine sorar. Alternatif davranışları söyler. Her alternatif davranışın sonucunda ne olurdu sorusunu sorar ve yanıtlar.

Ne yapabilirim?

1. Hemen duş perdemi çekerek o kişinin beni izlemesini engellerim. Ve durumu aile anlatırım. Ailem beni koruyabilir.
2. Hiçbir şey olmamış gibi davranarak duş almaya devam ederim, umursamam, o kişide beni izleyemeye devam eder.

Uygulamacı: “Daha sonra kendime “ne yapabileceğimi?” sorar ve her davranışın sonucunda ne olacağını düşünürüm.” Şeklinde yaptıklarını tekrar eder.

C. Sosyal Performans: Bu aşama yapmaya karar verdiğimiz alternatif davranışı söyleme aşamasıdır.

Uygulamacı sesli olarak kendisine “Hangisini yapmalıyım?” Sorusunu sorar ve yanıtını sesli olarak verir.

Hangisini yapmalıyım?

Ben hemen duş perdemi çekerek o kişinin beni izlemesini engelleyeceğim. Ve durumu aile anlatırım. Çünkü ailem beni koruyabilir.

Uygulamacı: “Hangisini yapacağıma karar veririm ve bunu söylerim.” Şeklinde bu aşamadaki işlemleri özetler.

D. Sosyal Değerlendirme: Son aşamamız ise yapmaya karar verdiğimiz davranışı yaptığımızda sonuçta ne olacağını bilmektir.

Uygulamacı “Sonuçta ne olur?” sorusunu kendisine sorar ve yanıtlar.

Sonuçta ne olur?

Hemen duş perdeni çekip, durumu aile anlatırsan ne hissedersin?

(Hemen duş perdemi çekip, durumu aile anlatırsam kendimi iyi, güvende, mutlu hissederim.)

Uygulamacı bu aşamalara model olduktan sonra, katılımcıya “Şimdi senin sıran” diyerek katılımcının aynı aşamaları izleyerek soruları kendi kendine sormasını ve yanıtını vermesini ister. Burada katılımcı kendi kendine soruları sorduğunda ve doğru yanıtları verdiğiğinde uygulamacı “aferin, harika, çok güzel” şeklinde ödülleri verir. Katılımcının vermiş olduğu tepkiler her öykü için hazırlanmış olan veri toplama formuna kaydedilir. Eğer katılımcı bir aşamada soruyu sorma ya da yanıtlamada zorlanmışsa, uygulamacı katılımcının o aşamayı geçebilmesi için yardımcı olur, ancak bu cevap (-) olarak değerlendirilir. Katılımcı bütün aşamaları tamamladıktan sonra uygulamacı ona geribildirim ve ödül verir. Verilen ödüller ve geribildirimler her katılımcı için değişmektedir.

Uygulamacı birinci öyküyle ilgili yapılan çalışmayı sonlandırır. Sırasıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü resim ve öyküsüne geçer.

Ek 11. Öğretim Süreci Veri Toplama Formu-Öykü-1

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir baka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
Önce kendimize ne soruyoruz?	1.“Ne oldu” diye soruyoruz.		
"Ne oldu burada?"	2.“Elvan yüzme kursunun soyunma odasında mayosunu giyerken kabin perdesi tam çekmediği için tanımadığı bir kişinin onu izlediğini gördü” der.		
Ne oldu sorusundan sonra kendimize ikinci olarak ne sorabiliriz?	3.“Ne yapabilirim?” der.		
“Ne yapabilirsin?” (Sen Elvan’ın yerinde olsaydın ne yapardın?)	4“Kabin perdemini tam çekerek beni görmesini engelleyebilirim” der.		
	5.“Kabin Perdemini çekmeden soyunmaya devam edebilirim ve a damın bakışlarını umursamayabilirim” der.		
Ne yapabilirim sorusunu sorduktan sonra kendimize ne soruyoruz?	6. “Hangisini yapmalıyım?”		
“Hangisini yapmalıyım?” (Sen Elvan’ın yerinde olsaydın hangisini yapardın?)	7.“Kabin perdemini tam çekerek beni görmesini engelleyeceğim. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerime bakamaz” der.		
Son olarak kendimize ne soruyoruz?	8. “Sonuçta ne olur?”		
“Sonuçta ne olur?” (Sen Elvan’ın yerinde olsaydın ne hissederdin?)	9.“Perdemini çekip beni görmesini engellediğim, özel yerlerimi göstermediğim için kendimi iyi, güvende hissedirim” der.		

Ek 12. Öğretim Süreci Veri Toplama Formu-Öykü-2

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir baka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
Önce kendimize ne soruyoruz?	1. "Ne oldu" diye soruyoruz.		
"Ne oldu burada?"	2. "Bakkala doğru yürüyen Elif'e karşı kaldırımında yürüyen genç erkekler laf attı 'Nereye gidiyorsun güzelim, gel beraber gezelim' dediler" der.		
Ne oldu sorusundan sonra kendimize ikinci olarak ne sorabiliriz?	3. Ne yapabilirim?" der.		
"Ne yapabilirsin?" (Sen Elif'in yerinde olsaydım ne yapardım?)	4. "Hemen oradan uzaklaşıp aileme haber verebilirim" der.		
	5. "Onların yanına gidip onlarla oynayıp gezebilirim." der.		
Ne yapabilirim sorusunu sorduktan sonra kendimize ne soruyoruz?	6. "Hangisini yapmalıyım?"		
"Hangisini yapmalıyım?" (Sen Elif'in yerinde olsaydım hangisini yapardım?)	7. "Hemen oradan uzaklaşıp aileme haber vereceğim" Çünkü o kişiler bana zarar verebilir, vücudumun özel yerlerine dokunmak bakmak isteyebilirler" der.		
Son olarak kendimize ne soruyoruz?	8. "Sonuçta ne olur?"		
"Sonuçta ne olur?" (Sen Elif'in yerinde olsaydım ne hissederdim?)	9. "Hemen oradan uzaklaşıp aileme haber verdiğim için bana zarar veremezler kendimi iyi güvende hissederim" der.		

Ek 13. Öğretim Süreci Veri Toplama Formu-Öykü-3

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir başka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
Önce kendimize ne soruyoruz?	1. "Ne oldu" diye soruyoruz.		
"Ne oldu burada?"	2. "Banu'nun annesinin arkadaşının eşi Banu'yu kucığına oturtup elindeki gazetede açık saçık bayan resimlerini gösterdi ve bacaklarını okşamaya başladı" der.		
Ne oldu sorusundan sonra kendimize ikinci olarak ne sorabiliriz?	3. Ne yapabilirim?" der.		
"Ne yapabilirsin?" (Sen Banu'nun yerinde olsaydın ne yapardın?)	4. "Hemen kucığından kalkar ve annemin arkadaşına gidip durumu anlatabilirim" der. 5. Sesimi çıkarmadan sessizce oturabilirim" der.		
Ne yapabilirim sorusunu sorduktan sonra kendimize ne soruyoruz?	6. "Hangisini yapmalıyım?"		
"Hangisini yapmalısın?" (Sen Banu'nun yerinde olsaydın hangisini yapardın?)	7. "Hemen kucığından kalkacağım ve eşime gidip durumu anlatacağım. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerime dokunamaz" der.		
Son olarak kendimize ne soruyoruz?	8. "Sonuçta ne olur?"		

Ek 14. Öğretim Süreci Veri Toplama Formu-Öykü-4

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir baka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
Önce kendimize ne soruyoruz?	1.“Ne oldu” diye soruyoruz.		
"Ne oldu burada?"	2.“Kader ile ablası otobüse bindi. Kader’in tanımadığı bir kişi kalabalıktan faydalanıp Kader’e iyice sokuldu ve kalçasına dokurmaya başladı” der.		
Ne oldu sorusundan sonra kendimize ikinci olarak ne sorabiliriz?	3.“Ne yapabilirim?” der.		
“Ne yapabilirsin?” (Sen Kader’in yerinde olsaydın ne yapardın?)	4.“Hemen oradan uzaklaşıp ablama söyleyebilirim” der.		
	5.“Hiç sesimi çıkarmadan yerimde durmaya devam edebilirim” der.		
Ne yapabilirim sorusunu sorduktan sonra kendimize ne soruyoruz?	6.“Hangisini yapmalıyım?”		
“Hangisini yapmalıyım?” (Sen Kader’in yerinde olsaydın hangisini yapardın?)	7.“Hemen oradan uzaklaşarak ablama söyleyeceğim. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerime dokunamaz” der.		
Son olarak kendimize ne soruyoruz?	8.“Sonuçta ne olur?”		
“Sonuçta ne olur?” (Sen Kader’in yerinde olsaydın ne hissederdin?)	9.“Özel yerlerime dokurmasma izin vermediğim, o kişinin yanından uzaklaşıp ablama söylediğim için kendimi iyi, güvende hissedirdim” der.		

Ek 16. Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-1

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir baka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
Önce kendimize ne soruyoruz?	1. "Ne oldu" diye soruyoruz.		
"Ne oldu burada?"	2. "Ayşe duş alırken tanımadığı 2-3 kişinin ona çok dikkatli ve uzun bakarak birbirlerine kendisini gösterdiklerini gördü" der.		
Ne oldu sorusundan sonra kendimize ikinci olarak ne sorabiliriz?	3. "Ne yapabilirim?" der.		
"Ne yapabilirsin?" (Sen Ayşe'nin yerinde olsaydın ne yapardın?)	4. "Duştan çıkıp, hemen oradan uzaklaşarak aileme haber verebilirdim" der.		
	5. "Duş almaya devam edebilirdim, yanlarma gidip onlarla konuşabilirdim" der.		
Ne yapabilirim sorusunu sorduktan sonra kendimize ne soruyoruz?	6. "Hangisini yapmalıyım?"		
"Hangisini yapmalıyım?" (Sen Ayşe'nin yerinde olsaydın hangisini yapardın?)	7. "Duştan çıkıp hemen oradan uzaklaşarak aileme haber vereceğim. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerimi izleyemez" der.		
Son olarak kendimize ne soruyoruz?	8. "Sonuçta ne olur?"		
"Sonuçta ne olur?" (Sen Ayşe'nin yerinde olsaydın ne hissederdin?)	9. "Vücudumun özel yerlerini, izlemelerine izin vermediğim, oradan uzaklaşarak aileme söylediğim için kendimi iyi, güvende hissedirim" der.		

Ek 17.Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-2

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir baka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
Önce kendimize ne soruyoruz?	1. "Ne oldu" diye soruyoruz.		
"Ne oldu burada?"	2. "Alışveriş merkezinde kaybolan Emine'nin yanına tanımadığı yaşlı bir kişi geldi. Emine'ye ailesinin yerini bildiğini söyleyerek otoparkın kimsenin olmadığı bir tarafına doğru götürürken Emine'nin beline sarıldı" der.		
Ne oldu sorusundan sonra kendimize ikinci olarak ne sorabiliriz?	3. Ne yapabilirim?" der.		
"Ne yapabilirsin?" (Sen Emine'nin yerinde olsaydım ne yapardım?)	4. "Hemen oradan uzaklaşarak bir yetişkinden yardım isteyebilirim" der. 5."O kişiyle birlikte gitmeye devam ederim, hiçbir şey yapmam" der.		
Ne yapabilirim sorusunu sorduktan sonra kendimize ne soruyoruz?	6. "Hangisini yapmalıyım?"		
"Hangisini yapmalımsın?" (Sen Emine'nin yerinde olsaydım hangisini yapardım?)	7. "Hemen oradan uzaklaşarak bir yetişkinden yardım isteyeceğim. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerime dokunamaz. Bu kişi bana zarar verebilir" der.		
Son olarak kendimize ne soruyoruz?	8. "Sonuçta ne olur?"		
"Sonuçta ne olur?" (Sen Emine'nin yerinde olsaydım ne hissederdin?)	9. "Vücudumun özel yerlerime dokunmasma izin vermediğim ve hemen oradan uzaklaştığım için kendimi iyi, güvende hissederim" der.		

Ek 18.Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-3

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir baka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
Önce kendimize ne soruyoruz?	1. "Ne oldu" diye soruyoruz.		
"Ne oldu burada?"	2. "İnternet kafesi'ne giden Sevinç'i kafe sahibi köşedeki bilgisayara çağırdı. Açık saçık bir film açtı, Sevinci yanındaki sandalyeye oturttu kolunu omzuna atarak ona sarıldı" der.		
Ne oldu sorusundan sonra kendimize ikinci olarak ne sorabiliriz?	3. Ne yapabilirim?" der.		
"Ne yapabilirsin?" (Sen Sevinç'in yerinde olsaydın ne yapardın?)	4. "Hemen o ortamdaki uzaklaşarak aileme haber veririm" der. 5. "Yanımda oturmaya devam ederek onunla film izleyebilirim, " der.		
Ne yapabilirim sorusunu sorduktan sonra kendimize ne soruyoruz?	6. "Hangisini yapmalıyım?"		
"Hangisini yapmalıyım?" (Sen Sevinç'in yerinde olsaydın hangisini yapardın?)	7. "Hemen o ortamdaki uzaklaşarak aileme haber veririm Çünkü hiç kimse vücudumun özel yerlerine dokunamaz. Bu kişi bana zarar verebilir" der.		
Son olarak kendimize ne soruyoruz?	8. "Sonuçta ne olur?"		
"Sonuçta ne olur?" (Sen Sevinç'in yerinde olsaydın ne hissederdin?)	9. "Oradan uzaklaşıp, aileme haber verdiğim için, vücuduma dokunmasma izin vermediğim için kendimi iyi, güvende hissederdim" der.		

Ek 19.Genelleme Düzeyi Veri Toplama Formu-Öykü-4

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular öğrenciye sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından verilirse, DOĞRU (+) olarak, beklenen yanıtlar verilmezse yanıtlar YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir. Öğrenci öyküye uygun yanıtlar vermez, bir baka öyküye ait yanıtlar verirse YANLIŞ (-) olarak değerlendirilir.

Öğrenciye sorulan sorular	Öğrenciden beklenen yanıtlar	Değerlendirme	
		Doğru	Yanlış
Önce kendimize ne soruyoruz?	1.“Ne oldu” diye soruyoruz.		
"Ne oldu burada?"	2. “Bahar bakkalda ekmeği seçerken bakkal sahibi Bahar’ın yanına sokuldu ona çikolata vererek beline sarıldı ve boynunu öptü” der.		
Ne oldu sorusundan sonra kendimize ikinci olarak ne sorabiliriz?	3.“Ne yapabilirim?” der.		
“Ne yapabilirsin?” (Sen Bahar’ın yerinde olsaydın ne yapardın?)	4. “Hemen oradan uzaklaşp aileme habere verebilirim” der.		
	5. “Çikolatayı alırım, orada dumaya devam ederim, hiç bir şey yapmam” der.		
Ne yapabilirim sorusunu sorduktan sonra kendimize ne soruyoruz?	6. “Hangisini yapmalıyım?”		
“Hangisini yapmıyorsun?” (Sen Bahar’ın yerinde olsaydın hangisini yapardın?)	7. “Hemen oradan uzaklaşp aileme habere vereceğim. Çünkü hiç kimse benim özel yerlerime dokunamaz.”		
Son olarak kendimize ne soruyoruz?	8. “Sonuçta ne olur?”		
“Sonuçta ne olur?” (Sen Bahar’ın yerinde olsaydın ne hissederdin?)	9.“Özel yerlerime dokunmasna izin vermediğim, hemen oradan uzaklaştığımı için kendimi iyi, güvende hissedirdim” der.		

Ek 20. Genelleme Süreci Toplu Veri Kayıt Formu

Öğrencinin Adı ve Soyadı:				Hedeflenen Sosyal Beceri:												Gözlemci:																								
Tarih																																								
Oturumlar	1. Oturu				2. Oturum				3. Oturum				4. Oturum				5. Oturum				6. Oturum				7. Oturum				8. Oturum				9. Oturum							
Oyküler	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Soru/Yanıt																																								
1.Soru-1																																								
2.Yanıt-1																																								
3.Soru-2																																								
4.Yanıt-2(+)																																								
5.Yanıt-2(-)																																								
6.Soru-3																																								
7.Yanıt-3																																								
8.Soru-4																																								
9.Yanıt-4																																								
Toplam +/-																																								
% Ortalama																																								

Ek 22. Cinsel İstismarı Önleme Becerisinin Öğretim Materyallerinin Uygulanmasında Sergilenen Uygulamacı Davranışları

1. İlk olarak uygulamacı öğretime başlamadan ilk oturumun başında becerinin öğretilme gerekçesini ve kısaca cinsel istismar gibi bir durumla karşı karşıya geldiğinde temel olarak yapabileceği davranışları açıklar.	Uygulamacı “bu çalışmamızda sana, zarar vermek isteyen, vücuduna bakmak dokunmak isteyen tanımadığımız kötü niyetli kişilere karşı nasıl davranmam, kendini nasıl koruman gerektiğini öğreteceğim. Böyle bir durum ile karşılaştığında öncelikle; hayır demlisin ve o ortamdaki uzaklaşmalısın ve mutlaka ailine anlatmalısın, çünkü ailen seni korur ve o kişilerin sana zarar vermesine engel olur. Uzaklaşamayacak durumdaysan da bağırarak sesini duyurmalısın, başka bir yetiştikenden yardım istemelisin. Çünkü vücudun sana özeldir. Hiç kimse senin vücudunun özel yerlerine bakamaz ve dokunamaz. Bu çalışmamızı tamamladıktan sonra kendini bu kötü niyetli sana zarar vermek isteyen kişilere karşı koruyabileceksin.” der
2. Daha sonra hazırlanan resim ve öyküleri katılımcıya sunarak incelemesini ister.	Bak burada kullanacağımız öykülerimiz ve bunların resimleri var. Şimdi bunları tek tek incele.
3. Öykülerin tümünde “ne oldu?” sorusunu sorar ve olayı anlatarak yanıtlar.	Bu öykümüzde “ne oldu?” (öyküde ki olayı kısaca anlatır.)
4. Öykülerin tümünde “ne yapabilirim?” sorusunu sorar ve iki değişik alternatif yanıt söyler.	“Ben olsaydım ya (birincisi) yapardım ya da (ikincisi)yapardım” diyerek öyküdeki olay karşısında birinci olarak onu o kötü durumdan kurtaracak olan olumlu davranışı ikinci olarak da bulunduğu kötü durumu daha da kötüleştirebilecek ya da kurtulmasını sağlamaya etki etmeyecek olan olumsuz bir davranış söyler.
5. Öykülerin tümünde “hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorar ve en iyi davranışı seçer.	“Ben olsaydım” diyerek onu o kötü durumdan kurtaracak olan olumlu davranışı yapacağını söyleyerek devam eder. “çünkü vücudum bana özeldir. Hiç kimse benim vücudumun özel yerlerine bakamaz ve dokunamaz. Bu kişiler bana zarar verebilir.
6. Öykülerin tümünde “sonuçta ne olur?” sorusunu sorar ve yanıtlar	“.....yaptığım (yapmayı seçtiği davranış) ve bu kişinin bana bakmasına, dokunmasına izin vermediğim engel olduğum için ve aileme haber verdiğim için kendimi iyi, güvende, mutlu hissedirdim” der
7. Katılımcının her öykünün sonunda tüm soruları kendi kendisine sorması ve cevaplaması için fırsat verir.	Uygulamacı “şimdi sıra sende, kendini öyküdeki kişinin yerine koy ve soruları sorarak yanıtla” der.
8. Tüm öykülerde katılımcının dört ayrı soruyu kendisine sorarak verdiği cevabı dinler.	Katılımcının sorduğu soruları ve verdiği yanıtları dinler.
9. Dört öykünün (oturum) sonunda katılımcıyı ödüllendirir.	“Teşekkür ederim çok güzel çalıştık, harikaydın. Çalışmamızı bitirebiliriz” dedikten sonra ödül olarak belirlenen kendisi ya da istediği bir kişi ile fotoğrafını çekme ödülü ile ödüllendiririz.
10. Uygulama planlanan ortamda yapıldı mı?	Uygulama oturumları okulun kaynaştırma öğrencileri için ayrılan destek odasında yapılmıştır.
11. Uygulama oturumları hafta içi her gün iki oturum şeklinde düzenlendi mi?	Uygulama oturumları hafta içi her gün iki oturum şeklinde düzenlenmiştir.