

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI



ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN
BİREYLER İÇİN HAZIRLANAN CİNSEL İSTİSMARDAN
KENDİNİ KORUMA PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ DOKTORA TEZİ

MERVE ÇİFTÇİ ÇİÇEK

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN

BOLU, ARALIK 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Merve ÇİÇEK tarafından hazırlanan “**ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER İÇİN HAZIRLANAN CİNSEL İSTİSMARDAN KENDİNİ KORUMA PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programında Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 30/12/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Emine ERATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Hamit COŞKUN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Gizem YILDIZ
Anadolu Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir

Aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/548 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

MERVE ÇİÇEK

ÖZET

**ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER
İÇİN HAZIRLANAN CİNSEL İSTİSMARDAN KENDİNİ KORUMA
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ
DOKTORA TEZİ
MERVE ÇİFTÇİ ÇİÇEK
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ELİF SAZAK DUMAN)**

**BOLU, ARALIK - 2024
XIII+229 sayfa**

Bu araştırmanın amacı ergenlik dönemindeki 12- 25 yaş arası zihin yetersizliği olan bireyler için hazırlanan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının (CİKKEP) etkililiğini incelemektir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ve ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ve Piers Harris Çocuklar için Özkavramı Ölçeği'dir. Araştırmaya dahil edilen ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışması için ergenlik döneminde (12-25) ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 180 birey; deneysel süreçte ise, 15-18 yaş arası hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 38 birey (19 deney, 19 kontrol grubu) katılmıştır. Araştırma sonucunda Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, Çocuklar İçin Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri ve Piers Harris'in Çocuklarda Öz kavramı Ölçeği'nin ergenlik döneminde hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. CİKKEP sonrası deney grubunda yer alan katılımcıların cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu ($F=-2,90$; $p<.05$), kontrol grubunda yer katılımcılarda ise anlamlı bir değişiklik olmadığı ($F=-2,53$; $p<.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan CİKKEP'in deney grubunun öz saygı puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı ($F=1,68$; $p>.05$) belirlenirken, kontrol grubunun öz saygı puanlarının ön testten, son teste anlamlı bir şekilde düştüğü ($F= 5,58$; $p<.05$) belirlenmiştir. CİKKEP sonrası son test ölçümlerine bakıldığında programa dahil olan deney grubu ve olmayan kontrol grubu katılımcılarının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin düştüğü, izleme ölçümlerinde ise elde edilen düzeylerin korundukları görülmüştür. Deney ve kontrol grubu ayrımı yapılmaksızın, katılımcıların dört ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın sürekli kaygı düzeyi için anlamlı olmadığı ($F(3,108) = 1,56$; $p > .05$), ancak durumluk kaygı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($F(2,78) = 4,35$; $p < .05$) bulunmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Cinsel istismar, Öz saygı, Kaygı Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey, Cinsel istismardan kendini koruma eğitimi.

ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECTIVENESS OF A SEXUAL ABUSE PREVENTION PROGRAM DESIGNED FOR INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ADOLESCENCE

PHD THESIS

MERVE CİFTÇİ CİCEK

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

(SUPERVISOR: PROF. DR ELİF SAZAK DUMAN)

BOLU, DECEMBER 2024

Xiii+229 pages

The aim of this study is to examine the effectiveness of a sexual abuse prevention program designed for individuals with intellectual disabilities aged 12 to 25 during adolescence. This study was conducted using survey design and quasi-experimental design, which are among the quantitative research methods. The data collection tools used in the study are the Sexual Abuse Self-Protection Knowledge Test, the State-Trait Anxiety Inventory for Children, and the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. For the validity and reliability study of the scales included in the research, 180 individuals with mild intellectual disabilities aged between 12 and 25 were included. In the experimental process, 38 individuals with mild intellectual disabilities aged between 15 and 18 (experimental=19 and control=19) participated. As a result of the research, it was determined that the Sexual Abuse Self-Protection Knowledge Test, the State-Trait Anxiety Inventory for Children, and the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale are valid and reliable measurement tools for individuals with mild intellectual disabilities in adolescence. It was found that there was a significant increase in the self-protection knowledge levels against sexual abuse among participants in the experimental group after the Sexual Abuse Self-Protection Training Program ($F = -2.90$; $p < .05$), whereas there was no significant change among participants in the control group ($F = -2.53$; $p < .05$). It was determined that the implemented SASPTP did not cause a significant difference in the self-concept scores of the experimental group ($F = 1.68$; $p > .05$), whereas the self-concept scores of the control group showed a significant decrease from the pre-test to the post-test ($F = 5.58$; $p < .05$). When examining the post-test measurements after SASPTP, it was observed that both the state and trait anxiety levels of participants in the experimental group (who participated in the program) and the control group (who did not participate) decreased, and remained almost the same in the follow-up measurements. Regardless of the distinction between the experimental and control groups, it was found that the difference between the mean scores from the four measurements was not significant for trait anxiety levels ($F(3,108) = 1.56$; $p > .05$), but the difference between the mean scores for state anxiety levels was significant ($F(2,78) = 4.35$; $p < .05$).

KEYWORDS: Sexual abuse, Self-esteem, Anxiety level, Individuals with mild intellectual disabilities, Sexual abuse self-protection training.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Çocuk İstismarı ve Cinsel İstismar	1
1.1.1 Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel İstismar	4
1.1.2 Zihin Yetersizliği olan Bireylerde Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Yapılan Uygulamalar	8
1.1.3 Zihin Yetersizliği olan Bireylerde Cinsel İstismarı Önlemeye İlişkin İlgili Literatür.....	14
1.2 Çocuklarda Cinsel İstismar ve Kaygı Düzeyleri	22
1.2.1 Kaygı Düzeyinin İncelendiği Cinsel İstismar Önleme Eğitimi Araştırmaları	23
1.3 Çocuklarda Cinsel İstismar ve Öz Saygı Düzeyleri	24
1.3.1 Öz saygının İncelendiği Cinsel İstismar Önleme Eğitimi Araştırmaları	25
1.4 Araştırmanın Önemi	27
1.5 Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları.....	28
1.6 Varsayımlar.....	29
1.7 Sınırlılıklar	30
1.8 Tanımlar.....	30
2. MATERYAL ve YÖNTEM	31
2.1 Araştırma modeli	31
2.2 Katılımcılar	32
2.2.1 Ergenlik Dönemindeki Zihin Yetersizliği Olan Bireyler	32
2.2.2 Uygulamacı.....	35
2.2.3 Uygulama Yardımcısı.....	35
2.2.4 Bağımsız gözlemci	35
2.3 Ortam	36
2.3.1 Betimsel Süreç Ortamı.....	36
2.3.2 Deneysel Süreç Ortamı	36
2.4 Materyaller.....	36

2.4.1 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı	36
2.4.2 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Sunusu.....	49
2.4.3 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Resimli Kartları.....	49
2.4.4 Çevre Bilgisi Eğitim Programı	49
2.5 Veri toplama araçları	50
2.5.1 Katılımcı Öğrenci Bilgi Formu.....	50
2.5.2 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi	50
2.5.3 Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri	54
2.5.4 Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği.....	55
2.5.5 Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu	56
2.5.6 Uygulama Güvenirliği Formu	56
2.6 Araştırma Süreci	57
2.6.1 İzinlerin alınması	59
2.6.2 Betimsel süreç.....	59
2.6.3 Deneysel süreç	60
2.7 Verilerin toplanması	65
2.7.1 Ölçeklere Yönelik Geçerlik- Güvenirlik Verilerinin Toplanması	65
2.7.2 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Program'nın Etkililiğine ve Sürdürülebilirliğine İlişkin Verilerin Toplanması	65
2.7.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	67
2.7.4 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması.....	68
2.8 Verilerin Analizi	68
2.8.1 Betimsel Verilerin Analizi.....	68
2.8.2 Deneysel Sürece Dair Etkililik ve İzleme Verilerinin Analizi	69
2.8.3 Uygulama Güvenirliği Veri Analizi	69
2.8.4 Sosyal Geçerlik Veri Analizi.....	70
3. BULGULAR	72
3.1 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?	72
3.2 Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?	76
3.3 Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?	77
3.4 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri ön test sonuçları nedir?	78
3.5 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin öz saygı düzeylerinde ön test sonuçları nedir?.....	78
3.6 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinde ön test sonuçları nedir?.....	79

3.7 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri ön test, son test, birinci izleme ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?	81
3.8 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney grubu ile katılmayan kontrol grubu ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin öz saygı düzeyleri ön test, son test, birinci izleme ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?	85
3.9 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney grubu ile katılmayan kontrol grubu ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin kaygı düzeyleri ön test, son test, birinci izleme ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?	90
3.9.1 Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri- Durumluk Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	90
3.9.2 Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri- Süreklilik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	93
3.10 1., 2., 3. ve 4. deney gruplarında yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitimin ilk öğretim oturumlarında aldıkları her bir konu kendi içlerindeki ön test puanlarında ve kendi aralarındaki ara ölçüm puanlarında anlamlı farka sebep olmuş mudur?	95
3.11 Deney grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin ve ebeveynlerinin Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı hakkındaki görüşleri nelerdir? (Sosyal geçerlik)	96
4. TARTIŞMA	100
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	117
KAYNAKLAR	120
EKLER	132
EK 1 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi	132
EK 2 Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri	137
EK 3 Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri Ölçeği Kullanım İzni	139
EK 4 Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği	140
EK 5 Veli Onam Formu	143
EK 6 Aileye yönelik sosyal geçerlik formu.	145
EK 6.1 Öğrenciye yönelik sosyal geçerlik formu.	146
EK 7 Araştırma Katılım Sertifikası	147
EK 8 Doğrudan Öğretim Yaklaşımı Uygulama Güvenirliği Formu	148
EK 9 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı Eğitim Sunusu	150
EK 10 Resimli Kart Örnekleri	157
EK 11 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Taslağı Uzman Görüş Formu	160
EK 12 Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Yazısı.	174

EK 13 Katılımcı Öğrenci Bilgi Formu	175
EK 14 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı Öğretim Planı	177



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Araştırmanın Akış Diyagramı.....	58
Şekil 3.1. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği	85
Şekil 3.3. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği Puanlarının Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği	89
Şekil 3.4. Çocuklar için Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri Durumluk Alt Boyutu Değişim Grafiği.....	92
Şekil 3.5. Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri Sürekli Alt Boyutu Puanı Değişim Grafiği.....	95



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Betimsel süreçte yer alan katılımcılara ait bilgiler.....	33
Tablo 2.2. Deneyisel süreçte yer alan katılımcılara ait bilgiler	34
Tablo 2.3. Araştırmalarda Yer Alan Konu ve Kavramlar	37
Tablo 2.4. Cinsel İstismar dan Kendini Koruma Programlarının Uygulandığı Yaş Aralığı.....	39
Tablo 2.5. Araştırmalarda Kullanılan Yöntem Teknik ve Etkinlikler.....	40
Tablo 2.6. Uygulama Güvenirliği Verisi.....	70
Tablo 3.1. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin Pilot Uygulamasına Ait TAP Analizi Sonuçları	72
Tablo 3.2. Maddelerin Ayırt edicilik Değerlerine Göre Soruların Sınıflandırılması	74
Tablo 3.3. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin Nihai Uygulamasına Ait TAP Analizi Sonuçları	75
Tablo 3.4. Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Cronbach Alfa Değerleri.....	76
Tablo 3.5. Piers Haris'in Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Analiz Sonuçları.....	77
Tablo 3.6. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi t-Test Sonuçları.	78
Tablo 3.7. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği Öntest t-Test Sonuçları	79
Tablo 3.8. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri 'Durumluk Kaygı' t-Testi Sonuçları	80
Tablo 3.9. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri 'Sürekli Kaygı' t-Testi Sonuçları	80
Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.	81
Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön test, Son test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.	82
Tablo 3.12. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön test, Son test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.	83
Tablo 3.13. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği Ön test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait Ortalamalar.	86
Tablo 3.14. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 3.15. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği Ön-test, Son-test, İzleme Testi 1 ve İzleme Testi 2 Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.	88

Tablo 3.16. Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri- Durumluk Alt Boyutu Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait Ortalamalar.....	90
Tablo 3.17. Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Durumluk Alt Boyutu Ön-test, Son- test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları.	91
Tablo 3.18. Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri- Sürekli Alt Boyutu Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait Ortalamalar.....	93
Tablo 3.19. Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Sürekli Alt Boyutu Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait ANOVA Sonuçları.	94
Tablo 3.20. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Puanlarının Anlatılan Konuya Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	96
Tablo 3.21. Zihin Yetersizliği Olan Birey için Sosyal Geçerlik Formu Bulguları	96
Tablo 3.22. Ebeveyn için Sosyal Geçerlik Formu Bulguları.....	98

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

CİKKBT	: Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi
CİKKEP	: Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı
ÇDSKE	: Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri
ÇDSKE-	
Durumluk	: Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri- Durumluk Alt Boyutu
ÇDSKE-	
Süreklilik	: Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri- Süreklilik Alt Boyutu
HDZY	: Hafif düzeyde zihin yetersizliği
KR-20	: Kuder-Richardson 20
PHÇÖKÖ	: Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği
TAP	: Test Analiz Programı

TEŞEKKÜR

Tezime başlamamda, devam ettirmemde ve tamamlamamda, her aşamasında bana olan güveni, sonsuz desteği, tecrübesi ve rehberliği ile bana destek olan danışmanım, Sevgili Hocam Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN'a her şey için çok teşekkür ediyorum.

Tez önerimi sunmamdan, tezimi tamamlamama kadar olan süreçte, tezimin gelişip şekillenmesinde değerli görüşlerini sunan Sayın Hocam Prof. Dr. Emine Eratay ve Sayın Hocam Prof. Dr. Hamit COŞKUN' çok teşekkür ediyorum.

Hem yüksek lisans hem doktora eğitimimde, Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a bana olan desteklerinden dolayı çok teşekkür ediyorum.

Tüm eğitim hayatım boyunca elimi uzattığım her an bana destek olan canım ailem, Çiftçi ailesine; anneme, babama, ablama, mükemmel İngilizcesiyle çözemediğim her cümleyi bana tercüme eden kardeşim Ali'ye, testimi resimlemesini yapan Alaattin BALTAÇI'ya çok teşekkür ediyorum.

Tezimin lojistik, ekonomik, duygusal ve fiziksel her türlü yükünü benimle paylaşan, en zor anlarda yanımda olup, birlikte zorlukları aşıp güçlenerek bana destek olan sevgili eşim Mesut ÇİÇEK'e ve saatlerce bilgisayar başında çalışan annesine büyük bir sabır gösteren canım kızım Eylül Berra ÇİÇEK'e sonsuz teşekkür ederim.

Öğretmen arkadaşlarım Selin GÜNER DURAK, Burçin BÜYÜKKESKİN, Muhammed Mete KURT, Ayşegül ŞEN, Arif ÜRS, Ebru KÖSEOĞLU ve tüm Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okulu ailesine bana olan destekleri için çok teşekkür ediyorum. Veri analiz sürecimin başarıyla geçmesini sağlayan ve veri analizlerimde bana çok yardımları dokunan Dr. İbrahim Halil DEMİR Hocama emekleri için teşekkür ederim. Doktora arkadaşlarım Dr. Sena İLHAN ŞEN, Dr. Semra OMAK ve Dr. Yusuf ALPDOĞAN'a yardımları için teşekkür ediyorum.

Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okulu müdürleri Aydın AKBULUT'a, yüksek lisans ve doktora sürecim boyunca bana her türlü kolaylığı sağlamış olan tüm geçmiş okul müdürlerime, eğitim öğretim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime, tez sürecimde bana destek olan adını sayamadığım herkese çok teşekkür ediyorum.

1. GİRİŞ

Tezin bu bölümünde çocuk istismarı ve cinsel istismar, yetersizliği olan bireylerde ve zihin yetersizliği olan bireylerde cinsel istismar, zihin yetersizliği olan bireyleri cinsel istismardan korumaya yönelik yapılan uygulamalar ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölümde ayrıca çocuklarda cinsel istismar ile onların kaygı düzeyleri ve özsaygı düzeyleri, çocuklarda cinsel istismardan koruma programlarında onların kaygı ile öz saygı düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yer almıştır. Bununla birlikte tezin birinci bölümünde çalışmanın önemi, amacı, alt amaçları, varsayımlar, sınırlılıklar ile tanımlar ele alınmıştır.

1.1 Çocuk İstismarı ve Cinsel İstismar

Çocuk istismarı ebeveynlerin ya da çocuğa bakmakla yükümlü olan yetişkinlerin kaza dışında bir nedenle çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini engelleyecek, beden ve ruh sağlığına zarar verecek şekilde davranmasıdır. Çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan bu tür davranışların önlenmesi için çocuğa bakmakla yükümlü yetişkinlerin tedbir almaması ise çocuk ihmali olarak sınıflandırılmaktadır (Kaytez, Yücelyiğit ve Kadan, 2018). Çocuk istismarı, çocuğun yakın çevresinde yer alan herkes veya herhangi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen; hem uzmanlar ve toplum nezdinde uygunsuz ve zarar verici davranış olarak nitelenebilecek tüm davranışları içerir (Yıldırım- Doğru, 2006). İstismar ve ihmal çocuğu duygusal olarak olumsuz etkilemesinin yanında, onun sağlıklı büyümesine ve gelişmesine de engel olması nedeniyle, üzerinde çok yönlü çalışmalar yapılması gereken önemli bir sorundur (Aktay, 2020).

Çocuk ihmali ve istismarı üç başlık altında incelenmektedir. Bunlar fiziksel istismar, duygusal istismar ve cinsel istismardır (Kaytez, Yücelyiğit ve Kadan, 2018). Fiziksel istismar anne babaların veya onların yerine geçen yetişkinlerin, çocuklara kaza dışı hasar vermeleri ya da fiziksel olarak cezalandırmaları olarak tanımlanmakta; duygusal istismar ebeveynlerin ya da çevredeki diğer kişilerin çocuğun yeteneklerinin üzerinde istek ve beklentiler içinde olmaları, çocuklarını sevmemeleri, ihtiyacı olan duygusal ilgi ve yakınlığı göstermemeleri olarak ifade edilmektedir (Aral, 1997). Fiziksel istismar morluk, yanık, kesik gibi fiziksel ya da aşırı korkulu, çekingen veya kaygılı davranma gibi davranışsal olarak

gözükmektedir. Fiziksel istismarın davranışsal boyutu olan fiziksel temastan kaçma ya da kaçınma veya korkma, agresif ya da içine kapanık davranışlar sergileme, zamanla gelişen güven problemleri olarak ortaya çıkabilmektedir (American Academy of Pediatrics, 2001). Diğer yandan fiziksel istismar tanımlanması ve belirlenmesi en kolay olan istismar türüdür. Duygusal istismar fiziksel istismara göre daha karmaşıktır (Lynch, 1991). Çocuğu görmezden gelme, aşağılama, küçük görme gibi davranışlar da duygusal istismar kapsamındadır (Kaytez vd. 2018). Duygusal istismara uğrayan çocuklarda, düşük öz saygı ve özgüven eksikliği, sürekli suçluluk duygusu veya kendini yetersiz hissetme, kaygı, depresyon veya içe kapanıklık, sosyal ilişkilerde zorluk ve izolasyon eğilimi, kararsızlık ve aşırı itaatkârlık gibi bireysel belirtiler; akademik başarıda düşüş veya okul isteksizliği, duygusal olarak bağımlılık, öfke patlamaları veya saldırganlık ayrıca kendine zarar verme veya intihar düşünceleri gibi davranışsal belirtiler görülebilmektedir (Glaser, 2002; World Health Organization- WHO, 2003).

Çocuğun cinsel istismarı ise onun tam olarak anlamadığı, onay ve rıza veremediği, gelişimsel olarak hazırlıklı olmadığı ne toplumsal vicdan, ne de yasalar karşısında kabul görmeyen cinsel bir eylem içine dahil edilmesi olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2003). Bierker'a göre (1989) cinsel istismar, yaşça büyük bir kişi tarafından çocuğa uygulanan ve zamanla sıklığı artan cinsel içerikli bir eylemdir ve çocuk, yaşça büyük bir kişinin otorite ve gücünü kötüye kullanmasına direnecek duygusal ve fiziksel olgunluğa sahip değildir. Johnson (2004) ise cinsel istismarı, bir yetişkinin veya yaşça büyük bir çocuğun kendini cinsel olarak tatmin etmek amacıyla, yasal olarak rıza verebileceği yaşa gelmemiş bir çocukla yaptığı herhangi bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Cinsel istismar tanımlarına bakıldığında ortak noktanın çocuğun kendi arzusu dışında, kendinden yaşça büyük birisi tarafından cinsel tatmin aracı olarak kullanılması olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Glaser ve Frosh (1988) ise çocuk cinsel istismarını sosyal bir olgu olarak ele almıştır. Buna göre çocuk cinsel istismarı hem çocuklara yönelik genel tutum ve uygulamalarla hem de herhangi bir toplumda cinsel ilişkilerin organize edilme ve düzene sokulma biçimleriyle bağlantılı olarak ortaya çıkmaktadır. İhmal ve istismar türlerinden, çocukların maruz kaldığı en yaygın istismar türünün cinsel istismar olduğu belirtilmektedir (MEB, 2018b). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 18 yaşından küçüklere yönelik yapılan bedensel teması içeren her türlü cinsel hareketi kapsayan eylemleri bir suç olarak nitelendirmektedir

(WHO, 2003). Çocuk cinsel istismarı diğer istismar türlerine ve yetişkin istismarına göre benzersiz bir olgudur; çünkü çocuk yaşta böyle bir eylemle karşı karşıya kalmak hem insan haklarına hem de ahlaka son derece aykırı bir durumdur. Bu nedenle çocuk cinsel istismarı diğer istismar türleriyle aynı ağırlıkta ele alınamaz (WHO, 2003).

Çocuk cinsel istismarı farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Cinsel içerikli konuşma, teşhircilik ve röntgencilik temas içermeyen cinsel istismar türüdür. Temas içeren cinsel istismar olaylarında ise istismarı gerçekleştiren kişi, kendisine dokunulmasını isteyebilir ya da kendi dokunmak isteyebilir, sürtünme şeklinde ve cinsel penetrasyon olarak gerçekleşebilir (Aktepe, 2009). Bunların dışında çevrimiçi cinsel istismar türlerinden sayılan çocuk pornografisi, internet üzerinden çocukların kandırılması da cinsel istismar türü olarak görülmektedir (Ly, Murphy ve Fedoroff, 2016). Healey (2015) ise bu bilgilere ek olarak, istismarın genellikle çok küçük yaşlardan itibaren başladığı, tek seferlik bir olay şeklinde değil, aylar ya da yıllar boyunca süren bir durum olarak yaşandığı ve son olarak istismara sıklıkla tehditler, sözlü veya duygusal taciz ve bazen de fiziksel şiddet eşlik ettiği sonuçlarına ulaşıldığını ifade etmiştir.

Çocuk cinsel istismarının görülme sıklığına bakıldığında farklı istatistikler ortaya çıkmaktadır. Örneğin Türkiye’de SHÇEK ve UNICEF iş birliği ile hazırlanan Aile İçi Şiddet ve Çocuk İstismarı (2010) konulu rapora göre Türkiye’de yaşayan 7-18 yaş arasındaki çocukların %56’sının fiziksel istismara ve %49’unun duygusal istismara uğradığı; %10’unun da cinsel istismara tanık olduğu görülmektedir. WHO’nun 2017’de yayımladığı “Çocuklara Yönelik Kötü Muamele” başlıklı raporda, dünya genelinde %18’i kız, %8’i erkek olmak üzere çocukların %26’sının cinsel istismara maruz kaldığı bildirilmiştir (Child Maltreatment World Health Organization, 2017). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de önemli bir toplumsal sorun olan çocuk istismarına ilişkin Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2016-2017 yılları verilerine göre cinsel istismar vakalarının %13’ünün erkek, %87’sinin kız çocuk olduğu belirtilmiştir (Kemer ve İşler Dalgıç, 2021; Türkiye’deki Risk Altındaki Çocuklar Raporu, 2019). Johnson (2004), genel olarak kadınların %2 ila 62’sini ve erkeklerin %3 ila 16’sının cinsel istismara uğradığını, Avrupa’da 16 yaşından küçük kızların %6-36’sında ve erkek çocukların %1-15’inde "cinsel istismar deneyiminin görüldüğünü" belirtmiştir. Ülkemizde ise 2020 Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK verilerine göre emniyet birimlerine suç

mağduru olarak gelen çocukların %18,5,2'sinin cinsel suç mağduru olduğu ifade edilmektedir (Derebahçe ve Özerk, 2021). Yine TÜİK verilerine göre bu oran 2021 yılında artarak %24,4, 2022 yılında ise %31,9 olmuştur (TÜİK, 2023). Ülkemizde elde edilen cinsel suç verileri, cinsel suçlardan emniyete başvuruların her yıl arttığını göstermektedir.

Cinsel istismar suçu işleyen kişilere bakıldığında; çoğunlukla tanıdık kişiler (Healey, 2015) ve erkekler tarafından yapıldığı (Finkelhor, 1982), ancak vakaların %5-15'inde kadınların da bu suçu işleyebildiği görülmektedir. Kadınların fail olduğu cinsel istismar suçlarında mağdurun genelde erkek çocukları olduğu, erkeklerin mağdur olduğu cinsel istismar olaylarında da istismarların %20'den fazlasında suçluların kadın olduğu belirtilmektedir. Kadınların fail olduğu istismar olaylarında fail genellikle başka bir erkekle suç ortaklığı yapabilir. Hatta çocukla hiçbir temasta bulunmayabilir (Aktepe, 2009).

Çocukları cinsel istismar mağduru hale getiren risk faktörlerinin olduğu belirtilmektedir. Bunlar arasında a) gelişmekte olan bazı ülkelerde erkek çocuklar çocuk mağdurların büyük bir bölümünü oluştursa da; kadın cinsiyetinde olma; b) anne veya babasız olma; c) koruyucu bakımı altında olma, evlat edinilme, üvey çocuk olma; d) fiziksel veya zihinsel bir yetersizliğe sahip olma; e) istismar geçmişi bulunma; f) yoksulluk; g) savaş / silahlı çatışma ortamında bulunma; h) psikolojik veya bilişsel savunmasızlık içinde olma; ı) tek ebeveyne veya boşanmış anne ya da babada yaşama; i) sosyal soyutlanma içinde olma (örneğin, duygusal bir destek ağının olmaması); j) akıl hastalığı veya alkol veya uyuşturucu bağımlılığı olan ebeveyne sahip olma olarak sıralanmaktadır (WHO, 2003).

1.1.1 Yetersizliği Olan Bireylerde Cinsel İstismar

Cinsel istismara maruz kalmaya neden olabilecek önemli bir etmen çocuğun bir yetersizlik grubunda olmasıdır. Uluslararası literatüre bakıldığında yetersizliği olan çocukların mağdur olma durumlarına ilişkin sayıca az olmasına rağmen çeşitli araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir (Curry ve Navarro, 2002; Elman, 2005, Mahoney ve Polling, 2011; Westcott ve Jones, 1999). Bu çalışmalar (Mahoney ve Poling, 2011; Topçu, 1997) cinsel istismarın yaygınlığının yetersizliği olan kişilerde yetersizliği olmayan kişilere göre daha yüksek olduğunu ve ağır yetersizliği olan çocuklarda en yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Senn (1988), gelişimsel yetersizliği olan kız çocuklarının %39 ila %68'inin ve erkek

çocuklarının da %16 ila %30'unun 18 yaşından önce cinsel istismara uğradığını tahmin etmektedir. Tyiska (1998); gelişimsel engelli kadınların yüzde 68 ila yüzde 83'ünün yaşamları boyunca cinsel saldırıya uğradığını, bu oranın nüfusun geri kalanından yüzde 50 daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yapılan başka bir çalışmada (Casteel, Martin, Smith, Gurka ve Kupper, 2008) ise yetersizliği olan kadınların istismara daha açık bir grup oldukları ve %70'inin hayatlarının bir bölümünde cinsel şiddete maruz kaldıkları belirtilmektedir. Yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara uğramalarına yönelik verilen bu istatistiklerin yanıltıcı olabileceği çünkü cinsel istismarın genellikle tanıdık kişiler tarafından gerçekleştirildiği, yetersizliği olan kadınların yaşadıkları bu durumu istismar olarak tanımlayamamaları bildirilmektedir (Elman, 2005). Westcott ve Jones (1999) 1960'lı yılların sonundan 1999 yılına kadar, yetersizliği olan bireylerde cinsel istismarın görülme sıklığının araştırıldığı çalışmaları incelediklerinde, bu 30 yıllık süreçte yapılmış çalışmaların farklı oranlarda istatistik vermesine rağmen yetersizliği olan bireylerin her türlü istismara karşı savunmasızlığını sürekli olarak vurguladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte yetersizliği olan kadınların yalnızca aile üyeleri veya arkadaşları tarafından değil, yardımcı personel ve sağlık hizmeti verenler tarafından da istismara uğrayabilecekleri, bu istismarın da yaygın ve uzun süreli olabileceği ifade edilmektedir (Casteel vd. 2008; Curry ve Navarro, 2002; Topçu, 1997).

Yetersizlik gruplarından cinsel istismara en fazla maruz kalan grubun zihin yetersizliği olduğu vurgulanmaktadır (Yıldırım Doğru, 2006). Araştırmadan araştırmaya oranlar farklılaşsa da, zihin yetersizliği olan bireylerin diğer yetersizlik gruplarına göre daha fazla risk altında olduğunun değişmediği göze çarpmaktadır. Morse ve arkadaşları (1987) istismara uğrayan çocukların izlenmesi konulu araştırmalarında, istismara uğrayan çocukların % 32'sinin zihin yetersizliği olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt. Yıldırım- Doğru, 2006). Senn (1988), gelişimsel yetersizliği olan kız çocuklarının %39 ila %68'inin ve erkek çocuklarının da %16 ila %30'unun 18 yaşından önce cinsel istismara uğrayacağını tahmin etmektedir. Tyiska (1998); yetersizliği olan kadınların, tüm kadınların genelinin tahmini %18'ine kıyasla; %68 ila % 83'ünün yaşamları boyunca bir cinsel istismara uğradıklarını belirtmiştir. Reiter, Bryen ve Scachar'ın (2007) çalışmasına göre ise yetersizliği olan öğrencilerin % 40'ı cinsel tacize ve %38'i cinsel dokunmaya maruz kalırken, bu oran engeli olmayan bireyler için %16 ve %18'dir. Karataş ve

Gökçearslan-Çifci (2010) yetersizliği olan kadına yönelik istismar oranının, yetersizliği olmayan kadınlarla benzer şekilde hatta bazen daha yüksek oranda olduğu, yetersizliği olan kadınların duygusal, fiziksel ve cinsel istismara daha uzun süre maruz kaldığını ifade etmiştir.

Zihin yetersizliği olan bireyler, kavramsal, sosyal ve pratik yaşam becerilerinde olağan gelişim gösteren bireylere göre anlamlı düzeyde sınırlılık gösterebilmektedirler (Shalock vd. 2021). Bireylerin yaşadıkları; gereksinimlerini karşılayabilmek için çoğunlukla başkalarına bağımlı olarak yaşamaları, sözel yeteneklerinin sınırlı olması nedeniyle cinsel istismar girişimini önleyememeleri ve bildirememeleri (Byrne, 2017; Casteel vd. 2008; Topçu, 1997; Westcott ve Jones, 1999), kendi yaşamları üzerinde denetim ve seçme olanağından mahrum bulunmaları, bu bireylere boyun eğmenin ve itaat etmenin iyi davranış olarak öğretilmesi, bireylerin değer görme ve kabul edilmeye olan ihtiyaçları, sosyal ve duygusal açıdan güvensizlik duyguları içinde olmaları, orta ve ağır yetersizliği olan zihin yetersizliği olan bireylerin yaşamlarını daha çok yatılı kurumlarda sürdürmeleri, cinsel istismarla nasıl baş edeceklerini bilememeleri ve bu konuda verilen eğitimlerin yetersizliği, onları istismar riski altına sokabilmektedir (Casteel vd. 2008; Çakmak ve Çakmak, 2013; Yücel-Şen ve Çarman, 2022).

Yetersizliği olan bireylerin bu özelliklere sahip olmaması ya da bu konularda yetersiz olmaları onları istismara açık hale getiren sebeplerden biridir. Örneğin, cinsel ilişki için yapılacak bir teklifi cinsel olarak sömürüleceklerini bilmeden ve anlamadan kabul edebilirler (Yıldırım- Doğru, 2006). Westcott ve Jones (1999) yetersizliği olan bireylerin cinsel istismar riski altına girmelerine sebep olan üç sebep öne sürmektedirler. Bunlar; bağımlılık, kurumsal bakım ve iletişimsizdir. Yetersizliği olan bireylerin fiziksel, sosyal veya duygusal olarak başkalarına bağımlılığı, onların savunmasızlığında, kolaylıkla istismar edilebilecek önemli bir faktördür. Fiziksel ihtiyaçları için bakıcılara bağımlı olan fiziksel veya zihinsel yetersizliği olan bireyler, uygun olmayan dokunmayı uygun olandan ayırt edemeyebilirler (Kelly, 2006; Yücel- Şen ve Çarman, 2022). Yetersizliği olan bireyleri cinsel istismar riski altına sokan diğer bir etmen de bakım altında olmaktır. Bakım altında birden fazla ortamda, birden fazla bakıcıya maruz kalmak, cinsel istismar da dahil olmak üzere diğer istismar olasılıklarını artıracak gibi, çocuğun kötü muameleyi ifşa edebileceği bir yetişkinle güvene dayalı bir ilişki geliştirme yeteneğini de azaltabilmektedir (Yücel- Şen ve Çarman, 2022). Yetersizliği olan

bireyleri cinsel istismar riski altına sokan üçüncü etmen de iletişimde yaşadıkları sınırlılıklardır. Cinsel istismar karşısında en savunmasız çocuklardan bazıları, yetersizlikleri nedeniyle kendilerine ne olduğunu sözlü veya davranışsal olarak anlatamayacak olan çocuklardır. Bu alanda sınırlılık yaşayan yetersizliği olan bireyler, cinsel istismar suçunu işleyen kişiler tarafından hedef alınabilmektedirler (Westcot ve Jones 1999). Bu nedenle iletişim, yetersizlik durumu ve çocuk istismarı bağlamında hayati öneme sahiptir. Zihin yetersizliği olan bireylerin bilişsel, dil ve iletişim ve sosyal beceri sınırlılıkları, onların istismara daha fazla maruz kalmalarına ve istismarcı davranışları tanımlamada zorluk yaşamalarına yol açmaktadır (Yücel- Şen ve Çarman, 2022). Bağımlılık, kurumsal bakım ve iletişim dışında, yetersizliği olan bireylerin yaşamları ve bedenleri üzerindeki kontrol eksikliği ilgi, sevgi ve kabul edilme ihtiyacı gibi durumlar da onları cinsel istismar riski altına sokabilmektedir (Klebanov, Friedman-Hauser, Lusky-Weisrose ve Katz, 2024; Westcott ve Jones 1999).

Yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan korunmalarının sağlanması onların yasal haklarıdır ve uluslararası sözleşmeler ile bu haklar güvence altına alınmışlardır. Zihin yetersizliği olan çocukların haklarını korumak ve desteklemek için ülkemizin de imzasının bulunduğu uluslararası düzeyde birçok sözleşme ve kanun bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989); çocukların her türlü istismar ve ihmalden korunmasını öngörür. Zihin yetersizliği olan çocuklar da bu kapsamda korunmaktadır. Sözleşme çocukların cinsel istismar ve sömürüden korunması gerektiğini belirtmekte; devletlere, bu tür istismarı önlemek için gerekli tüm tedbirleri alma yükümlülüğü getirmektedir. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2009) de; engelli bireylerin istismar, şiddet ve kötü muameleye karşı korunması gerektiğini açıkça vurgulamakta, engelli çocukların özel hakları olduğunu, onların güvenliğinin sağlanması gerektiğini belirtmekte; devletlerin engelli bireylerin cinsel istismardan korunması için gerekli yasal, sosyal ve eğitimsel tedbirleri almasını şart koşturmaktadır. Avrupa Konseyi'nin Çocukların Cinsel Sömürü ve Cinsel İstismara Karşı Korunması Sözleşmesi- Lanzarote Sözleşmesi (2007) ise; çocukların, özellikle savunmasız durumda olanların (zihinsel veya fiziksel yetersizlik gibi nedenlerle) cinsel sömürü ve istismardan korunması için kapsamlı önlemler içermektedir. Sözleşme, çocukların eğitim yoluyla bilinçlendirilmesini, faillerin caydırılmasını ve mağdurlara destek verilmesini teşvik etmektedir. Bu

sözleşmeler, Türkiye'nin zihin yetersizliği olan çocukların cinsel istismardan korunması konusunda uluslararası taahhütlerini ve yükümlülüklerini belirlemekte; eğitimcilere de bu konuda önlem alması için bir sorumluluk yüklemektedir.

1.1.2 Zihin Yetersizliği olan Bireylerde Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Yapılan Uygulamalar

Zihin yetersizliği olan bireyleri cinsel istismardan korumak için onların bilgilendirilmeleri önem taşımakta, bu bireyleri cinsel istismardan koruyucu önleme eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Egemo-Helm, Miltenberger, Knudson, Finstrom, Jostad ve Johnson, 2007; Mandan- Sürücü, 2009; Uçar, 2014; Süzer, 2015; Topçu, 1997; Ünlü, 2020; Westcott ve Jones, 1999). Cinsel istismarı önleme eğitim programlarının hedefi, bireyleri kendilerini koruyabilecek yeterliliğe eriştirmektir (Çakmak ve Çakmak, 2013). Dubovitz'e göre (1989) cinsel istismarı önleme çalışmaları birincil, ikincil ve üçüncül önleme olmak üzere üç aşamada yapılmalıdır. Birincil önleme genel nüfusa, ikincil önleme istismar açısından risk altında olduğu düşünülen bireylere ve bölgelere, üçüncül önleme ise istismara uğrayan bireylere yöneliktir. Böylece cinsel istismarın ortaya çıkması ve meydana gelmiş istismarın olumsuz etkilerinin önlenmesi amaçlanmaktadır.

Yurt içinde ve yurt dışında yetersizliği olan bireyler için cinsel istismarı önlemeye yönelik programlar oluşturulmaktadır. Uluslararası sözleşmelerin çizdiği koruma çerçevesi doğrultusunda, cinsel istismardan korunma eğitim programlarında temelde, çocuklara istenmeyen ve zararlı dokunuşlara karşı 'hayır' deme becerisinin öğretilmesine yer verildiği göze çarpmaktadır (Abramson ve Mastroleo, 2002; Blumberg, Chadwick, Fogarty, Speth, Chadwick, 1991; Chadwick, 1989; He'bert, Lavoie, Piche ve Poitras, 2001; Del Campo Sanchez ve Lopez Sanchez, 2006; Kolko, Moser, Litz ve Hughes, 1987; Krahé ve Knappert, 2009; Snyder, 1986; Weatherley, Siti Hajar, Noralina, John, Preusser ve Yong, 2012; Yılmaz-Irmak, Kızıltepe, Aksel, Güngör ve Eslek, 2018 2018). Bu programlar genel olarak; a) vücudunun özel bölümleri sana aittir (Dale, Shanley, Zimmer-Gembeck, Lines, Pickering ve White, 2016; Hazzard, Webb, Kleemeier, Angert ve Pohl, 1991; Holloway ve Polido, 2018; Grendel, 1991; MEB, 2020; Tutty, Aubry ve Velasquez, 2020; Walsh, Zwi, Woolfenden ve Shlonsky, 2015; Wurtele, Saslawsky, Miller, Marrs ve Britcher, 1986), b) bu bölümlere başkaları dokunamaz (MEB, 2020; Tutty vd., 2020; Wurtele vd., 1986), ve c) eğer başkası

dokunursa bu durumu güvendiğin bir kişiye söylemen gerekir (Baker, Gleason, Naai, Mitchell ve Trecker, 2013; Blakey ve Thigpen, 2015; Childhelp Speak Up be Safe, 2021; Harvey, Forehand, Brown ve Holmes 1988; Kolko vd., 1987; Madak ve Berg, 1992; MEB, 2020; Oldfield, Hays ve Megel, 1996; Tutty vd., 2020; Wurtele, 2007) olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır (Çakmak ve Çakmak, 2013).

Uluslararası çapta ise Milli Eğitim Bakanlığı (2018c), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Avrupa Birliği projesi olarak hazırlanan ve koordine edilen “Zihinsel Engelli Bireyler İçin Cinsellik Eğitimi Modeli Geliştirilmesi Projesi” olan “DESEM”, İtalya, Macaristan, Litvanya, İspanya ve Yunanistan iş birliğiyle yürütülen ve zihin yetersizliği olan bireylere, bu bireylerin ailelerine ve eğitimcilerine yönelik mahremiyet, ihmal ve istismar eğitim programı hazırlamayı amaçlamaktadır. Projenin çıkış noktası Türkiye ve diğer proje ortağı ülkelerin eğitim sistemlerinde zihin yetersizliği olan bireylere cinsel eğitim vermeye yönelik herhangi bir düzenleme veya resmi eğitim programı/modeli veya modüler bir eğitim programı bulunmamasıdır. Çocuk istismarı ve ihmalini önlemeye yönelik video, sunum, veli ve öğretmenlere yönelik açıklamalar gibi dokümanlar projenin resmî sitesinde ulaşılabilir olarak bulunmaktadır.

Cinsel istismardan kendini koruma programları çoğunlukla davranışsal beceri öğretimi yaklaşımı (Egemo-Helm vd., 2007; Gast, Collins, Wolery ve Jones, 1993; Haseltine ve Miltenberger, 1990; Lee ve Tang, 1998; Lumley, Miltenberger, Long, Rapp ve Roberts, 1998; Miltenberger vd., 1999; Morris, Kouros, Janecek, Freeman, Mielock ve Garber, 2017; Wurtele vd., 1986) ile öğretilmektedir. Davranışsal beceri öğretimine göre cinsel istismardan kendini koruma programlarının ilk uygulamalarında Wurtele ve arkadaşlarının (1986) ile Haseltine ve Miltenberger (1990)’in çalışmalarına rastlanılmaktadır. Wurtele ve arkadaşları çocuklarda kendini koruma ve güvenlik becerilerinin öğretimi için Davranışsal Beceri Eğitimi Programını (Behavioral Skills Training Program- BST) geliştirmiştir. Programda yedi güvenlik kuralı, bir kişisel vücut güvenlik kuralı ve dört kendini koruma becerisinin öğretimi yapılmaktadır. Alanyazına bakıldığında bu programın zihin yetersizliği olan bireyler ile çalışıldığı araştırmalar yapıldığı ve hedef becerilerin öğretiminde etkili bir program olduğu görülmektedir (Egemo-Helm vd. 2007; Lee ve Tang, 1998; Miltenberger vd. 1999). BST kapsamında öğretilen beceriler arasında (a) kişinin "özel bölümlerinin" yerini belirleyebilmesi, (b) özel bölgelerine dokunulmasının ne zaman "iyi olduğu" veya "iyi olmadığını"

bilme ve (c) yaşça büyük bir kişi yanlışlıkla kendi bedenini ihlal etmeye kalkışırsa sözel (örneğin, yüksek sesle "Hayır!" demek) ve tepki vermeyi (örneğin, uzaklaşmak, birine söylemek) geliştirme becerileri bulunmaktadır. Bu beceriler sözel yönergeler, model olma, tekrar etme, sosyal pekiştirme, şekil verme ve geri bildirim yoluyla öğretilmektedir (Wurtele, vd., 1986). Haseltine ve Miltenberger (1990) ise hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 25- 45 yaş aralığındaki sekiz yetişkine cinsel istismardan kendini koruma programı uygulamışlar, programın sunumunda model olma ve rol oynama tekniklerini kullanmışlardır. İzleyen çalışmada ise Gast, Collins, Wolery ve Jones (1993) 3- 5 yaş arası, gelişimsel geriliği ve dil konuşma bozukluğu olan bireylere yabancı kişilerin tuzaklarına karşı tepki vermeyi öğretmede rol oynama ve sözlü örnekler kullanmışlardır. Rastlanılan bir başka çalışmada Lee ve Tang (1998) cinsel istismardan kendini koruma becerilerini öğretmek için davranışsal beceri öğretimi eğitim programı hazırlamışlar ve bu programı hafif zihinsel yetersizliği olan 11- 15 yaş aralığında 72 katılımcıya uygulamışlardır. Lumley, Miltenberger, Long, Rapp ve Roberts (1998) ise “sözlü olarak reddetme, ortamdan ayrılma ve olayı bildirme” becerilerinden oluşan bir cinsel istismardan kendini koruma programı hazırlayarak, programı zihin yetersizliği olan ve yaşları 30 ile 42 arasında değişen altı kadına davranışsal beceri öğretimi kullanarak uygulamışlardır. Miltenberger ve arkadaşları (1999) zihin yetersizliği olan kadınlarda cinsel istismardan kendini korumaya yönelik beceri öğretimi ve genelleme yapmayı hedefleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Egemo-Helm ve arkadaşları (2007) çalışmasında hafif ve orta düzey zihin yetersizliği olan yaşları 28 ve 47 arasında değişen beş kadına cinsel istismardan kendini koruma becerilerinin öğretiminde davranışsal beceri öğretimi kullanılmışlardır. Çalışmaların ortak bulgusu ise davranışsal beceri öğretimine göre cinsel istismarı önleme programlarının etkili olduğudur. Araştırma sonucunda bir eğitim programı ve cinsel eğitim hakkında bilgilendirici metinlere rastlanmıştır. Dryden ve arkadaşlarının (2014) özel eğitim öğrencileri üzerinde etkililiğini değerlendirdiği IMPACT: Ability eğitim programı hem bilişsel hem de fiziksel yetersizliği olan bireyler için hazırlanmış, 10 eğitim oturumu içeren, bir güvenlik ve kişisel savunma eğitimidir. Çalışmada kullanılan eğitim programı, ABD merkezli, şiddet yaygınlığını önlemeye yönelik gönüllü, bağımsız ve uluslararası bir oluşum olan IMPACT’ın Boston Bölümü tarafından hazırlanmıştır. IMPACT bilimsel dayanağı olan bir eğitim programıdır (IMPACT, 2023). IMPACT’ın eğitim

yöntemleri, öğrencileri bir takım güvensiz ve rahatsız edici durumların simülasyonlarına yerleştirmektedir. Bu durumlar bir yabancıya istenmeyen yardımını reddetmekten, cinsel istismar ve kaçırma girişimine kadar uzanmaktadır. IMPACT programında; öğrencilere senaryolar aracılığıyla koçluk yapan bir eğitmen ile güvensiz, güvenilir veya zorlayıcı bir birey rolünü oynayan ikinci bir eğitmenden olmak üzere iki eğitmen bulunmaktadır (Dryden vd., 2014).

Türkiye’de ise Yılmaz’ın (2015) aileler ve öğretmenler için hazırladığı Engellilerde Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim Programları isimli kitapta, yetersizliği olan bireylere yönelik olarak hazırlanan bir cinsel eğitim programı ve uygulaması ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Kitap, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilere ve ailelere; yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel eğitimi nasıl vermeleri gerektiği konusunda rehber olması amacıyla yazılmıştır. Yılmaz (2015) alanda cinsel gelişim ve cinsel eğitim konularında yetersiz kaynak olduğunu, kitabın alandaki bu açığı kapatması ve yetersizliği olan bireylerin sağlıklı bir cinsel eğitim almalarına katkı sağlamasını beklediklerini ifade etmiştir.

Ülkemizde yine aileleri bilgilendirmek amacıyla yapılmış başka bir çalışma da Kestel Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2020) tarafından ailelere yönelik olarak hazırlanan, Engellilerde Cinsel Eğitim başlıklı aile Bilgilendirme kitapçığıdır. Kitapçıkta yetersizliği olan bireylerde cinsel gelişim, cinsel eğitim programında olması gereken bilgiler, cinsel eğitimin önemi, mastürbasyon, cinsel eğitim verilirken karşılaşılabilecek zorluklar, cinsel istismar, cinsel istismardan korunma ve olası bir cinsel istismar durumunda yapılacaklar konularında ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır.

Zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismardan kendini koruma programlarının uygulanmasında farklı yaklaşımlar da kullanılmaktadır. Bunlar arasında; sözel ipucu verme (Harvey vd. 1988; Wurtele vd. 1986), şekil verme, sosyal pekiştirme ve geri bildirimlerde bulunma (Wurtele vd. 1986); istismarla ilgili hayali senaryoları içeren resimli- resimsiz örnek durum hikayeleri (Blakey ve Thigpen, 2015; Harvey vd., 1988; Holloway ve Polido, 2018; Kim, 2015; Krahé ve Knappert, 2009; Madak ve Berg, 1992; Morris vd., 2017; Snyder, 1986; Wurtele, 2007), terapi gruplarının oluşturulması (Peckham, Corbett, Howlett, Mckee ve Pattison, 2007), haftalık çalıştaylar (Donnelly, Chang, Cheng ve Bothfield, 2023); oyuncak (Blakey ve Thigpen, 2015; Chadwick, 1989; Harvey vd., 1988; Krahé ve Knappert, 2009;); kukla gösterisi (Chadwick, 1989); oyun oynama (Harvey vd.,

1988; Oldfield vd., 1996; Weatherley vd., 2012) yer almaktadır. Ayrıca film gösterimi (Chadwick, 1989; Harvey vd., 1988; Hazzard vd., 1991; Grendel, 1991; Aktaran, Walsh vd., 2015; Saslawsky ve Wurtele, 1986); tiyatro oyunu (Krahé ve Knappert, 2009); video gösterimi (Blakey ve Thigpen, 2015; Madak ve Berg, 1992; MacIntyre ve Carr, 1999; Tutty vd., 2020); fotoğraflar (Madak ve Berg, 1992); ses kaseti, çalışma sayfası (MacIntyre ve Carr, 1999); kukla (Holloway ve Polido, 2018); şarkı söyleme (Harvey vd., 1988; Krahé ve Knappert, 2009; Madak ve Berg, 1992; Morris vd., 2017); görüşmeler (Grendel, 1991; Akt., Walsh vd., 2015); rol oynama (Blumberg vd., 1991; Baker vd., 2013; Dale vd., 2016; Frayer, Kraizer ve Miyoshi 1987; Harvey vd., 1988; Hazzard vd., 1991; Hebert vd., 2001; Morris vd., 2017; Snyder, 1986; Tutty vd., 2020; Weatherley vd., 2012); rehberli tartışmalar, (Baker vd., 2013; Blumberg vd., 1991; Chadwick, 1989; Dale vd., 2016; Grendel, 1991; Akt, Walsh vd., 2015; Hazzard vd., 1991; He'bert vd., 2001; Madak ve Berg, 1992; Morris vd., 2017; Oldfield vd., 1996; Snyder, 1986; Tutty vd., 2020; Wurtele vd., 1986); tekrar etme (Blumberg vd., 1991; Hebert vd. 2001; Wurtele vd., 1986); davranışa model olma (Blumberg vd., 1991; Dale vd., 2016; Hebert vd., 2001; Wurtele vd., 1986); dokunsal alıştırma (Baker vd., 2013); boyama kitabı (Kolko vd., 1987); grup eğitimi, çevrimiçi eğitim, sanal eğitim (Stewards of Children, 2021); resimli kartlar (Madak ve Berg, 1992; Tutty vd. 2020); ebeveynler için bilgilendirici yazılar, posterler (Madak ve Berg, 1992) kullanılarak öğretim yapıldığı görülmüştür. Bu uygulamalar hazırlanan programların hedef bireylerde cinsel istismardan kendini koruma programlarının etkililiğini göstermiştir.

Zihin yetersizliği olan bireyler için cinsel istismarı önleme programları önemli başlıklardan oluşmaktadır. Bunlar; özel bölgeleri tanıma (Dale vd., 2016; Grendel, 1991; Akt., Walsh vd., 2015; Hazzard vd., 1991; Holloway ve Polido, 2018; MEB, 2020; Tutty vd., 2020; Ünlü, 2020; Wurtele vd., 1986), özel bölgelerin mahremiyeti, özel bölgelere kimlerin hangi durumlarında dokunabileceği (MEB, 2020; Tutty vd., 2020; Ünlü, 2020; Wurtele vd., 1986), kişisel alanı belirleme (Dale vd., 2016), vücut sahipliği (Blumberg vd., 1991; The Maine Coalition Against Sexual Assault, 2021; Safechild, 2021; Yılmaz-Irmak vd., 2018) gibi çocuğun kendine bedenine ve özel alanına yönelik konuları içermektedir. Bunun yanı sıra geliştirilen programların; çocukların potansiyel olarak istismar edici durumları veya potansiyel istismarcıları fark etmesi (Blakey ve Thigpen, 2015; CHLDHELP, 2021; Del Campo Sanchez ve Lopez Sanchez, 2006; MEB, 2020; Wurtele, 2007),

iyi dokunuşu ve kötü dokunuşu ayırt etme (Baker vd. 2013; Blumberg vd., 1991; Chadwick, 1989; Girli ve Atasoy, 2010; Grendel, 1991; Akt., Walsh vd., 2015; Harvey vd., 1988; Hazzard vd., 1991; Holloway ve Polido, 2018; Krahé ve Knappert, 2009; MacIntyre ve Carr, 1999; Madak ve Berg, 1992; National Children's Advocacy Center, 2021; Oldfield, Hays ve Megel, 1996; Snyder, 1986; Tutty vd., 2020; Yılmaz-Irmak vd., 2018; Ünlü, 2020), iyi sır ve kötü sır (Blumberg vd., 1991; Chadwick, 1989; Dale vd., 2016; Harvey vd., 1988; Krahé ve Knappert, 2009; Yılmaz-Irmak vd., 2018), güvenli, güvensiz durumlar (CHILDHHELP, 2021; MEB, 2020; The Maine Coalition Against Sexual Assault, 2021; Morris vd., 2017; Weatherley vd., 2012), gizli veya uygunsuz dokunmanın asla çocuğun suçu olmadığı (Blakey ve Thigpen, 2015; Blumberg vd., 1991; Holloway ve Polido, 2018; Wurtele vd., 1986; Wurtele, 2007); kimlerin istismarcı olabileceği (Blumberg vd., 1991; Harvey vd., 1988; Holloway ve Polido, 2018; Madak ve Berg, 1992; Oldfield vd., 1996) gibi istismara yönelik bilgi veren konuları içermektedir. Ayrıca, dokunma (Madak ve Berg, 1992; Saslawsky ve Wurtele, 1986), 'Hayır' diyerek çocukları cinsel istekleri reddetmeye teşvik etme (Baker vd., 2013; Blakey ve Thigpen, 2015; CHILDHHELP, 2021; Egemo-Helm vd., 2007, Harvey vd., 1988; Kolko vd., 1987; Madak ve Berg, 1992; MEB, 2020; Miltenberger vd., 1999; Oldfield vd., 1996; Tutty vd., 2020; Ünlü, 2020; Wurtele, 2007), önceden olmuş veya devam eden istismarı güvenilir bir yetkiliye bildirme (Abramson ve Mastroleo, 2002; Blakey ve Thigpen, 2015; Egemo-Helm vd., 2007; Kolko vd., 1987; Harvey vd., 1988; Hazzard vd., 1991; Hebert vd., 2001; Tutty vd., 2020; Lumley vd., 1998; Miltenberger vd., 1999; Morris vd., 2017; Snyder, 1986; Ünlü 2020; Wurtele, 2007), güvenlik kuralları, "hayır deme", "uzaklaşma" ve "birine anlatma", (Abramson ve Mastroleo, 2002; Blumberg vd., 1991; Chadwick, 1989; Del Campo Sanchez ve Lopez Sanchez, 2006; Hebert vd., 2001; Kolko vd., 1987; Krahé ve Knappert, 2009; Snyder, 1986; Weatherley vd., 2012; Yılmaz-Irmak vd., 2018), güvenilir kişileri tanımlama (CHILDHHELP, 2021; Dale vd., 2016; Harvey vd., 1988; Weatherley vd., 2012), yabancı nedir (Grendel, 1991; Akt., Walsh vd., 2015; Safechild, 2021), yabancılarla ilgili güvenlik kuralları (Fryer vd., 1987; Krahé ve Knappert, 2009; MacIntyre ve Carr, 1999), çocuk cinsel istismarını önleme (Abramson ve Mastroleo, 2002; Circles of Safety, 2021; Stewards of Children, 2021), temel önleme kavram ve becerileri, temel önleme çılgılığı, sözlü/fiziksel taciz, (Hebert vd., 2001; Madak ve Berg, 1992), vücut güvenliği

kuralları (Blumberg vd., 1991; Harvey vd., 1988) şeklinde çocuğun güvenliğine ve istismarı bildirmeye yönelik konuları içerdiği belirlenmiştir. Bunlara ek olarak kişisel haklar (Hebert vd., 2001; Madak ve Berg, 1992; MEB, 2020), zorbalık (Hebert vd., 2001; MacIntyre ve Carr, 1999; National Children's Advocacy Center, 2021), duygularını tanıma ve ifade etme (Dale vd., 2016; MEB, 2020), internet güvenliği (National Children's Advocacy Center, 2021), topluluk destek sistemleri (Madak ve Berg, 1992; Weatherley vd., 2012), özgüven (Del Campo Sanchez ve Lopez Sanchez, 2006; Hazzard vd., 1991; Madak ve Berg, 1992; Morris vd., 2017; Snyder, 1986) şeklinde bilgileri içerdikleri görülmüştür.

1.1.3 Zihin Yetersizliği olan Bireylerde Cinsel İstismarı Önlemeye İlişkin İlgili Literatür

1.1.3.1 Yurt dışında zihin yetersizliği olan bireylerde cinsel istismar ve cinsel istismarı önlemeye yönelik yapılan araştırmalar

Yurt dışı çalışmalardan Haseltine ve Miltenberger (1990), hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip 25- 45 yaş arası 8 yetişkine kendini koruma becerilerinden; özel bölge, iyi ve kötü dokunuşun ayırt edilmesi, üç güvenlik becerisi; hayır deme, kaçma-uzaklaşma ve anlatma becerilerinin öğretimi için, bir eğitim müfredatının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmada öğretilmesi hedeflenen beceriler, 25-30 dakikalık, 9 öğretim oturumunda öğretilmiştir. Araştırmada kullanılan eğitim müfredatı, küçük grup formatında sunulmuştur ve öğretimde sözel yönergeler, model olma, canlandırma, geri bildirim ve pekiştirme kullanılmıştır. Eğitim müfredatının öğrenciler üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için, yetişkinlerden gelen istismara yönelik taleplerin olduğu simülasyonlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların biri hariç tümünün hedeflenen becerileri kazandığı ve 6 aylık izleme sürecinde de bu becerileri korudukları gözlenmiştir.

Gast ve arkadaşları (1993) okul öncesi dönemdeki yetersizliği olan bireylere yabancı kişilerin tuzaklarına karşı tepki vermeyi öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya anaokuluna devam eden ve yaş aralığı 3 ve 5 arasında değişen dört çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların gelişimsel geriliği ve buna ek olarak dil ve konuşma bozukluğu bulunmaktadır. Tüm yoklama ve eğitim oturumları bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Günlük ve haftalık yoklama oturumları; alışveriş merkezi, otopark, anaokulu caddesi gibi ortak kullanım

alanlarında yürütülmüştür. Aynı hafta içinde hiçbir ortam iki kez kullanılmamış ve genelleme yoklamaları için de yeni ortamlar kullanılmıştır. Simülasyonlu sınıf eğitim oturumları, her gün farklı mekanlarda ve anaokulunun çeşitli alanlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, öğretim yöntemi olarak da yanılsız öğretim yöntemlerinden sabit bekleme süreli öğretim kullanılmıştır. Öğretimin ilk zamanlarında 0 saniye bekleme süreli öğretim yapılmış, daha sonra bekleme süresi 3 saniye olarak değiştirilmiştir. Eğitimden önce tüm katılımcılardan 3 gün üst üste başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğretimin verimliliğini ölçmek için eğitimin dakika sayısı ve çocukların hataları analiz edilmiştir. Tüm öğrenciler için tüm eğitim oturumları, oturum başına ortalama 1 ila 4 dakika ve her çocuğun kritere ulaşması için 17 ila 81 dakika aralığında, toplamda ise 2 saat 54 dakika sürmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların hedeflenen davranışları öğrendiği, kalıcılığının sağlandığı ve genelledikleri görülmüştür.

Lee ve Tang (1998), kendini koruma becerilerini davranışçı yaklaşımla öğretmek için Davranış Becerileri Eğitim Programını (Behavioral Skills Training-BST) ve hafif zihin yetersizliği olan 72 kadın katılımcıya uygulamışlardır. 72 katılımcı, müdahale (n=38) ve kontrol grubuna (n=34) rastgele atama yolu ile atanmıştır. Deney ve kontrol grubu eğitimleri ardışık günlerde veya 1 ila 2 gün arayla olmak üzere 45 dakikalık, 2 oturum olarak uygulanmıştır. Her grupta 12 ila 15 katılımcı bulunmaktadır. Deney grubuna Davranışsal Beceri Eğitimi Programı, kontrol grubuna ise Dikkat Kontrol Programı uygulanmıştır. Davranışsal Beceri Eğitim Programı içerisinde; a) bedenimizin patronu biziz, b) özel bölgelerimiz, c) özel bölgelere dokunmak gizli olarak yapıldığında kabul edilebilir, d) doktor, hemşire ve ailemizin özel bölgemize dokunması hijyen veya sağlık nedeniyle olduğunda kabul edilebilir, e) bir yetişkinin özel bölgelerimize bakması ve dokunması doğru değildir, f) bir yetişkinin özel bölgemize bakmak veya dokunmak için zorlaması doğru değildir, ve g) bir yetişkinin çocuğun özel bölgelerine uygunsuz şekilde dokunması çocuğun suçu değildir, konuları yer almaktadır. Araştırmada, Kişisel Güvenlik Ölçeği, What If Situation Test ve Fear Assessment Thermometer- Korku Değerlendirme Termometresi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler müdahale öncesi, müdahaleden bir hafta sonra ve 2 ay sonra olmak üzere toplam 3 kere uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, katılımcıların, cinsel istismarı önleme programına katıldıktan sonra cinsel istismar hakkındaki bilgi düzeylerinde ve

kendini koruma becerilerinden; uygun dokunma isteklerini tanımada artış olduğu; uygun olmayan dokunma taleplerinin tanınması, hijyen veya sağlık nedeni ile özel bölgelere uygun şekilde dokunma becerilerinin genelleme aşamasının gerçekleştirilemediği; ayrıca uygun dokunma isteklerini tanıma becerisinin de 2 ay sonra sürdürülmediği görülmüştür.

Lumley ve arkadaşları (1998), bir cinsel istismarı önleme programının etkililiğini değerlendirme çalışması yapmıştır. Araştırmada, yaşları 30 ve 42 arasında değişen, zihin yetersizliğine sahip, 6 yetişkin kadına, cinsel istismar girişimlerini sözlü olarak reddetme, ortamdan ayrılma ve olayı bildirme becerilerinin öğretiminde; sözlü senaryolar yoluyla rol oynama, bununla birlikte sözel yönergeler, model olma, tekrar etme, övgü ve düzeltici geri bildirim kullanılmıştır. Araştırmada özellikle bakıcılardan gelen istismar girişimlerine odaklanılmıştır. Katılımcıların cinsel istismarla ilgili belirli kavramlar hakkındaki bilgi düzeyleri; kendilerine açıklanan cinsel istismar tuzaklarına sözlü olarak verdikleri cevaplar yoluyla, ayrıca simüle edilmiş ortamlarda hazırlanan, potansiyel cinsel istismar durumlarını içeren, rol oynama ve doğal değerlendirmeler esnasında gösterdikleri gerçek tepkiler ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmede kullanılan sözlü cevaplar, rol oynama ve doğal yöntemler için bir değerlendirme havuzu tasarlanmıştır. Kullanılan senaryolarda yer alan tuzaklar içerik olarak aynı olmakla beraber, sunum biçiminde farklılık göstermektedir. Bu değerlendirmelerde kullanılan senaryolarda, mağdurun cinsel bir davranışa uymasını sağlamak amacıyla kullanılabilecek ya da cinsel davranışa yol açabilecek bir davranış bulunmaktadır. Müşteri personel ilişkisi bağlamında tamamı uygunsuz olan bu senaryolar, erkek bir personel tarafından müşteriyi cezbetmek amacıyla yapılan taleplerden oluşmaktadır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden, katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmada 60 ila 90 dakika süren, toplam 5 eğitim oturumu uygulanmıştır. 2. öğretim oturumundan itibaren, her öğretim oturumu öncesi değerlendirme çalışması yapılmıştır. Eğitimin sonunda, tüm katılımcıların cinsel istismarı önleme bilgi ve becerilerinin arttığı, ancak günlük yaşam içerisinde genellenemediği görülmüştür.

Miltenberger ve arkadaşları (1999) yaşları 33 ve 57 arasında değişen, zihin yetersizliğine sahip 5 kadında cinsel istismarı önlemeye yönelik beceri eğitimi ve genelleme yapmayı hedefleyen bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada öğretilmesi hedeflenen beceriler; a) talep edilen davranışı yapmayı veya uymayı reddetmek, (b)

“hayır” demek veya sözlü olarak reddetmek; (c) ortamdan ayrılmak veya personele gitmesini söylemek (kovmak); (d) olayı güvenilir bir personele bildirmek. Araştırmada, becerilerin öğretiminde Lumley ve ark. (1998) tarafından geliştirilen senaryolar ve rol oyunları genişletilerek kullanılmıştır. Senaryolarda, mağdurun cinsel bir davranışa uymasını sağlamak amacıyla kullanılabilir ya da cinsel davranışa yol açabilecek bir davranış bulunmaktadır. Müşteri personel ilişkisi bağlamında tamamı uygunsuz olan bu senaryolar, erkek bir personel tarafından müşteriyi cezbetmek amacıyla yapılan taleplerden oluşmaktadır. Davranışsal beceri eğitimi, 10 hafta boyunca her hafta 1'er saatlik oturumlar olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmadan kullanılan eğitim, cinsel davranış ve cinsel istismar hakkında bilgilerin sunumunu, cinsel istismarı zararsız durumlardan ayırma eğitimini, bir personelden gelen cinsel teklife yanıt olarak cinsel istismarı önleme becerilerinin kullanımına ilişkin talimatları ve rol oyununda birden fazla cinsel taciz örneğinin kullanılması ve gerektiğinde düzeltici geri bildirim kullanılmasını içermektedir. Araştırma sonucunda katılımcıların hedef becerileri edindiği ve yerinde eğitim ile genellemenin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Egemo-Helm ve arkadaşları (2007) çalışmasında yaşları 28 ve 47 arasında değişen hafif ve orta derecede zihin yetersizliği olan beş kadınla cinsel istismarı önleme becerilerinin öğretimini çalışmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Becerileri öğretmek için yaşam içerisinde öğretim ile Davranış Becerileri Eğitim programı kullanılmıştır. Araştırmada öğretilen beceriler; kendisinden istenen davranışı kabul etmeme, hayır deme/ reddetme, ortamı terk etme veya istismarcıya gitmesini söyleme ve durumu bildirmedi. Öğretim sonrası öğrencilerin bilgi düzeyleri; öz bildirim, rol oynama ve yaşam içerisinde değerlendirme yoluyla değerlendirilmiştir. Bir personelin bireyden uygunsuz cinsel davranışta bulunmasını istediği çeşitli senaryolar kullanıldı. Bu senaryolar, cinsel istismarı önleme becerilerini ölçmek için özel olarak geliştirilmiş bir senaryo havuzundan seçilmiştir (Lumley ve diğerleri, 1998). Eğitim, 1'er saat olmak üzere üç oturumdan oluşmaktadır. Araştırma sonunda araştırmaya katılan beş katılımcıdan üçünün becerileri edindiği ve genellemesini gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Dryden ve arkadaşları (2014), özel eğitim veren bir lisede eğitim gören, hafif düzeyde zihin ve buna ek olarak fiziksel yetersizliği olan bireyler için yetenek, bir güvenlik ve kendini savunma eğitimi olan IMPACT'ın etkisini değerlendiren

bir çalışma yapmışlardır. Çalışma katılımcıları, daha önce istismara uğramış olan bireyler arasından seçilmiştir. Çalışmada güvenlik ve kendini savunma bilgisi, kişinin kendini koruma konusundaki güveni ve kendi kaderini tayin etme davranışlarını kazandırmak ve bu davranışlardaki değişimi değerlendirmek için yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Eğitimler öğrencilerin eğitim gördüğü okulda yapılmıştır, 90 dakikalık 10 ders oturumundan oluşmaktadır. Katılımcıların bilgi düzeyleri, Toplum Sağlığı Enstitüsü (Institute for Community Health-ICH) tarafından hazırlanan, güvenlik ve kişisel savunuculuk bilgisi, kişinin kendini koruma konusundaki güveni, kendi kaderini tayin etme davranışları, güvenlik duyguları, kişisel savunuculuk ve genel öz yeterliliğe ilişkin 31 soruyu içeren bir öncesi/sonrası anket ile değerlendirilmiştir. Araştırma ölçeği görüşmeci tarafından, çalışmanın başında, sonunda ve takip sürecinde olmak üzere toplam 3 kez uygulanmıştır. Çalışmanın müdahale grubu 21 ve bekleme listesi/karşılaştırma grubu ise 36 kişiden oluşmaktadır. İki grup arasındaki değişimi karşılaştırmak için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda müdahale grubunda yer alan öğrencilerde, bekleme listesi grubundakilere kıyasla, güvenlik ve kendini savunma bilgisi, güveni ve davranışı dahil olmak üzere temel sonuçlarda önemli ölçüde daha fazla gelişme gözlemlenmiştir.

Kim (2015), çalışmasında zihin yetersizliği olan bireyler için hazırlanmış bir cinsel istismarı önleme programının etkililiğini değerlendirmiştir. Katılımcılar Güney Kore'de yaşayan ilköğretim çağındaki (11-13 yaş) üç Koreli kızdan oluşmaktadır. Bu çalışmada zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarı önleme programının etkinliğini değerlendirmek için katılımcılar arasında eş zamanlı çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu program aracılığıyla vücut kısımlarını tanıma ve uygun ve uygun olmayan durumları ayırt etme, reddetme becerileri (sözlü reddetme ve ayrılma durumları) ve bildirme becerileri ile ilgili beceriler öğretilmiştir. Bu becerilerin öğretiminde beşi zararsız, beşi potansiyel olarak tehlikeli durum içeren toplam 10 hikaye kartı seti kullanılmıştır. Zararsız durumlar herhangi bir cinsel davranış içermezken, tehlikeli durumlar arasında bir çocuk ve çocuğu cinsel istismar riskine sokan bir suç ortağı yer almaktadır. Eğitimler haftada iki ila üç kez gerçekleştirilmiş ve her eğitim oturumu yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Araştırmada toplam 5 eğitim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretimde kullanılan materyaller; posterler, bir dizi hikaye kartı ve bir boyama kitabından oluşmaktadır. Katılımcıların cinsel istismarı önleme bilgi düzeyleri rol

oynama ve gerçek yaşam durumlarıyla değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda programın, zihin yetersizliği olan üç katılımcıya da becerilerin öğretilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca edinilen beceriler genelleştirilmiş ve gerçek yaşam ortamlarında 10 hafta boyunca sürdürülmüştür.

Donnelly ve arkadaşları (2023), zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ve gençlere sahip ebeveyn ve bakıcılara, kapsamlı cinsellik eğitimi vermek ve onlara destek sağlama konusunda güvenlerini artırmak, aynı zamanda bilgi ihtiyacını karşılama amacıyla 2018 yılında Avustralya'nın Yeni Güney Galler'inde (NSW) altı çalıştay düzenlemiş ve değerlendirmiştir. Karma yöntem kullanılarak yürütülen araştırmada, 145 kişiyle test-tekrar test yöntemi ve 45 kişiyle de görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Çalıştayın tamamlanmasının ardından katılımcıların bilgi ve güven düzeylerinde önemli artış tespit edilmiştir ve bunların üç aylık izleme süresince de korunduğu gözlemlenmiştir.

1.1.3.2 Türkiye’de zihin yetersizliği olan bireylerde cinsel istismar ve cinsel istismarı önlemeye yönelik yapılan araştırmalar

Ülkemizde zihin yetersizliği olan bireylerde cinsel istismar ve cinsel istismarı önlemeye yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında sınırlı sayıda çalışmaların yapıldığı, bu araştırmaların betimsel (Konuk- Er, Girgin-Büyükbayraktar ve Kesici, 2016; Mandan- Sürücü, 2009; Öncü, Aktaş, Köksoy-Vayısoğlu, Karakuş, 2019) ve deneysel (Küçük, Platin ve Erdem, 2017; Uçar, 2014; Ünlü; 2020) yöntemler ile yürütüldükleri görülmektedir.

Mandan- Sürücü (2009), 11-17 yaş arası orta düzey zihin yetersizliği olan kızların cinsel bilgi ve cinsel istismar algılarını betimlenmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya farklı kurumlarda eğitim gören ya da sadece destek eğitim alan 11-17 yaş arasında 30 genç kız katılmıştır. Araştırma verileri saha notları, görüşmeler ve ses kayıtları ile sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları, temel cinsel bilgilerinin belirlenmesine yönelik; cinsiyet bilgisi/cinsel kimlik, beden bölümleri ve görevleri, adet, arkadaşlık, flört/sevgili, evlilik, gebelik, doğum ve doğum kontrol yöntemleri alt başlıkları ile Cinsel istismar algılarının belirlenmesine yönelik; sarılma, ve öpüşme alt başlıkları altında toplam 50 sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, orta düzeyde zihin yetersizliği olan genç kızların genel itibarıyla temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamaları konusunda yetersiz olduğu, kadın erkek arasında ki fark, beden

bölümlerinin isimlendirilmesi, sevgili olma ile evli olma arasında ki fark, hamilelik süreci, doğum ve doğum kontrolünde bilgilerinin yeterli olmadığı ve ayrıca cinsel istismarı algılamalarına yönelik istenmeyen öpme ve sarılma durumlarına maruz kaldıklarında ne yapmaları gerektiği konularında da bilgi düzeylerinin çok yetersiz olduğu gözlenmiştir.

Uçar (2014), 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 araştırmıştır. Araştırmaya hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve yaşları 12 ile 14 arasında değişen 3 kadın öğrenci katılmıştır. Araştırmada “Cinsel istismarı önleme” sosyal becerisinin öğretim etkililiğini belirlemek için, tek-denekli araştırma yöntemlerinden “katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılara cinsel istismarı önleme becerilerinin öğretimi için 4 ayrı sosyal öykü hazırlanmıştır. 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. Bu öyküler kullanılarak 3 oturum üst üste başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Öğretim oturumları, 2 katılımcı ile 8 oturum, bir katılımcı ile de 7 oturum olarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programıyla araştırmanın tüm katılımcılarına cinsel istismarı önleme becerisi kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Konuk- Er, Girgin-Büyükbayraktar ve Kesici (2016) özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel problemlerini tespit ederek, bu problemlerin giderilmesine yönelik cinsel eğitim programının ön çalışmasını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Konya ilindeki görev yapan 38 öğretmenle yaptıkları görüşmeler sonucunda, bir cinsel eğitim programı geliştirilmesi durumunda cinsel tatmin, özel bölge temizliği, ergenlik dönemi değişiklikleri, cinsiyet farkları, cinsel istismar, vücudunu tanıma, cinsel tatmin gibi konular bulunması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Küçük, Platin ve Erdem (2017), zihin yetersizliği olan çocuklarda cinsel istismar konusunda farkındalık yaratmak amacıyla ön test-son test deneysel desende 15 hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip çocukla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada katılımcıların yaşına ve eğitsel performansına göre tasarlanmış bilgilendirici resimler, bu resimlerle bağlantılı uygun hikayeler ve ödevler kullanılmıştır. Eğitimde her biri ayrı konu içeren 4 hikaye kitabı hazırlanmıştır. Her kitaba konusuna uygun bir hikâye adı verilmiştir. Bunlar sırasıyla “Nurcan ve Ercan Özel Vücut Bölgelerini Biliyor”, “Nurcan ve Ercan İyi Dokunuşu, Kötü Dokunuşu ve Hayır Demeyi Öğreniyor”, “Nurcan ve Ercan Yabancıları Biliyor”, “Nurcan ve Ercan Anneye Anlatıyor” isimli kitaplardır. Öğretim oturumları; her ders 20-25 dakika olmak üzere, haftanın belirli saatlerinde, bir günde en fazla 5 ders şeklinde ve bireysel olarak toplam dört hafta sürmüştür. Eğitim sonrasında zihin yetersizliği olan çocukların, gerçekleştirilen koruma eğitimleri ile olası bir cinsel istismardan durumunda korunma konusundaki farkındalıkları artmıştır.

Özbey (2017), özel eğitim öğretmen adaylarının çocukların cinsel istismardan korunmasına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelemek amacıyla, 23 öğretmen adayıyla görüşme yapmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarına yüz yüze 4 soru sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çocukların cinsel istismardan korunmasına yönelik sahip oldukları bilgi ve farkındalık düzeyleri üç ana tema altında derlenmiştir. Bunlar; a) öğretmen adaylarının öğrencilerini cinsel istismardan korumak için önleyici ve koruyucu stratejilere yönelik sahip oldukları bilgiler, b) öğretmen adaylarının öğrencilerin cinsel istismara maruz kaldığını fark etme konusunda sahip oldukları bilgiler ve c) öğretmen adaylarının cinsel istismara uğramış öğrencileri için planlanması gereken müdahaleler konusunda sahip oldukları bilgiler olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun çocuklarda cinsel istismar ve koruma yolları konusunda daha nitelikli eğitim almaya gereksinimleri olduğu görülmüştür.

Öncü, Aktaş, Köksoy- Vayisoğlu, Karakuş (2019), zihin yetersizliği olan kız ve erkek çocukların cinsel gelişim özellikleri ile gençliğe geçişte yaşadıkları fiziksel, ruhsal değişimleri belirlemeyi ve ailelerin yaşadığı güçlükleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya özel eğitim uygulama merkezlerine devam eden zihin yetersizliği olan 100 çocuğun ailesi katılmıştır. Mektup yoluyla

toplanan anketlerden elde edilen veriler bir bilgisayar programı ile sayı, yüzde, ortalama ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda 82 ebeveynin %5.6'sının, çocuklarının bu dönemde bilgi gereksinimi olmadığını düşündüğü ve %17.8'ininde çocuklarına cinsel eğitim verdiği ortaya konulmuştur. Bunun dışında ebeveynlerin yarısından fazlası çocuklarının cinsellikle ilgili sorularına cevap veremediğini belirtirken, en çok karşılaştıkları zorluklardan birinin danışabilecekleri bir uzmanın olmaması (31 kişi, %34.4) ve çocuğuna yeterince açık davranıp yakınlık gösterememe (19 kişi, %21.1) olarak belirtmişlerdir.

Ünlü (2020), 10-16 yaşları arasında, hafif ve orta derecede zihin yetersizliği olan, üçü kız, biri erkek olmak üzere toplam dört birey için, teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitiminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılar özel bölge adlarını, çamaşırlarını çıkarabilecekleri yerleri ve iyi-kötü dokunuşu; beceri düzeyi kapsamında ise “Hayır” deyip uzaklaşmayı ve durumu güvenilir birine rapor etmeyi öğrenmişlerdir. Bu becerilerin öğretimi için, doğrudan öğretim yöntemi ile beraber, görseller, rol oynama etkinlikleri ve animasyonlar kullanılmıştır. Katılımcıların öğretim oturumları 6 ila 9 oturum arasında değişmektedir. Öğrencilerin bilgi düzeylerindeki farklılıklar ön-test ve son-test puanları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu oturumlarda katılımcılara bilgi düzeyi değerlendirme aracında yer alan sorular yöneltilmiş ve katılımcıların verdiği cevaplar forma kaydedilmiştir. Çalışmada teknoloji kullanımının katılımcıların hedeflenen bilgi ve becerileri çok kısa sürede edinmelerini ve edindikleri bu bilgi ve becerileri yedi ay gibi uzun bir zaman sonra da sürdürmelerini sağladığı görülmüştür.

1.2 Çocuklarda Cinsel İstismar ve Kaygı Düzeyleri

Kaygı, genel olarak herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumu olarak tanımlanabilir. Kaygı çoğu zaman korku kavramı ile karıştırılsa da iki kavram arasında belirleyici farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklardan biri kaynaktır; korkunun kaynağı belli iken kaygının kaynağı belirsizdir. Diğer bir fark ise süredir. Korku kısa, kaygı uzun süreli bir duygu durumudur. Korku ve kaygı arasındaki belirleyici başka bir fark ise şiddettir. Korku kaygıdan daha şiddetlidir (Manav, 2011). Kaygı; durumluk kaygı, sürekli kaygı ve klinik kaygı olmak üzere farklı türlerde incelenmektedir. Durumluk

kaygı; belirli bir olay ya da durum karşısında geçici olarak ortaya çıkan kaygıdır. Sürekli kaygı; Kişinin genel kişilik yapısına bağlı olarak sürekli kaygı eğilimine sahip olması durumudur. Klinik kaygı türleri ise, yaygın anksiyete bozukluğu, sosyal anksiyete bozukluğu, panik bozukluğu ve ayrılma anksiyetesi olarak görülmektedir (National Institute of Mental Health, Erişim Tarihi; 06/12/2024).

Özel gereksinimli bireyler, günümüzde diğer bireyler tarafından maruz kaldıkları, olumsuz tutumlar sonucunda sosyal dışlanma, çaresizlik, suçluluk utanç gibi duygular geliştirmektedir. Özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları bu olumsuz duygular kaygı, stres bozukluğu gibi psikolojik işlev bozukluklarına sebep olabilmektedir (Abakay, 2022). Özel gereksinimli bireyler içerisinde dezavantajı en yüksek grup olan zihin yetersizliği olan bireylerde kaygı düzeyinin artmasına yol açan faktörler arasında ise günlük aktivitelerde desteğe ihtiyaç duyma, öz-yeterlik algısında düşüklük, sosyal becerilerde yetersizlik ve stresle başa çıkma yöntemlerinde sınırlılık yer almaktadır (Cavkaytar, Adıgüzel ve Ceyhan, 2017; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-ESOGÜ, Erişim Tarihi; 07/12/2024; Eripek, 2023).

Alanyazında yapılmış çalışmalarda cinsel istismar önleme eğitimlerinin destekleyici ve kapsayıcı bir ortamda uygulandığında katılımcıların kaygı ve stres seviyelerini azaltmak da dahil olmak üzere zihinsel sağlık üzerinde olumlu etkiler göstermiştir (Silva, 2002; Walsh, 2018). Bu çalışmada hazırlanan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla katılımcıların kaygı düzeyleri incelenmiştir.

1.2.1 Kaygı Düzeyinin İncelendiği Cinsel İstismar Önleme Eğitimi Araştırmaları

Alanyazında cinsel istismar ve cinsel istismarı önlemeye yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında, önleme programlarının kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin değerlendirildiği (Barber vd. 2000; Chadwick, 1989; Davison vd. 1994; Hazzard vd. 1991; Lee ve Tang, 1998) görülmüştür.

Chadwick (1989), cinsel istismar önleme programının katılımcıların kaygı düzeyi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla bir korku görüşmesi ve korku anketi uygulamıştır. Bu amaçlar cinsel istismar önleme programının içeriğinin rahatsız edici olup olmadığına dair açık uçlu sorular içeren görüşmeler yapılmıştır.

Son testte deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubuna göre programın negatif etkilerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Hazzard ve arkadaşları (1991) cinsel istismar önleme programının katılımcıların kaygı düzeyi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri kullanmıştır. Müdahale sonrası deney ve kontrol grubunun kaygı puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Davison ve arkadaşları (1994) cinsel istismar önleme programının katılımcı kaygı düzeyi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Beck Depresyon Envanteri ve Gözden Geçirilmiş Olayların Etkisi Ölçeği (Revised Impact of Events Scale) kullanmıştır. Tedavi sonrası katılımcının kaygı puanı önemli ölçüde düşüş göstermiştir.

Lee ve Tang (1998), cinsel istismar önleme programının katılımcı kaygı düzeyi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Korku Değerlendirme Termometre Ölçeği kullanmıştır. Müdahale sonrası katılımcıların nesnelere, insanlara ve durumlar yönelik daha az korku hissettikleri bulunmuştur.

Barber ve arkadaşları (2000), cinsel istismar önleme programının katılımcıların kaygı düzeyi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği (The Hospital Anxiety and Depression Scale) kullanmıştır. Çalışma sonunda kaygı puanları hafif düşen iki kadın dışında diğer tüm grup üyelerinin kaygı puanları arttığı görülmüştür. Ancak puanları artan katılımcılardan birinin geçmiş hayatında cinsel istismara uğradığı, diğerininse bir taşınma süreci geçirdiği belirtilmiştir.

1.3 Çocuklarda Cinsel İstismar ve Öz Saygı Düzeyleri

Öz saygı, kişinin kendi değerinin yani öz değerinin genel bir değerlendirmesidir (Jordan, Zeigler-Hill ve Cameron, 2020). Sağlıklı kişilik gelişiminde öz-saygı düzeyi önemli bir belirleyicidir. Yüksek ve düşük öz-saygıya ilişkin kişilik özelliklerinin neler olduğu ve nasıl geliştiği konusunda yapılan araştırmaların bulgularına göre; yüksek öz-saygının zihinsel, duygusal, ahlaki ve sosyal yönden olumlu gelişmelere yol açtığı; düşük öz-saygının ise; kendini yetersiz ve değersiz görme, sorunlarla başa çıkmada sınırlılık, kolaylıkla etki altında kalma gibi durumlara sebep olduğu görülmüştür (Wylie 1961; Aktaran; Güçray, 1993). Özsaygı, çocukluk döneminde şekillenmeye başlar. Sağlıklı bir özsaygı gelişimi, çocuğun ailesi ve çevresindeki kişilerle kurduğu destekleyici ve

güvene dayalı ilişkilerle mümkündür. Ancak, cinsel istismar gibi travmatik olaylar, çocuğun kendilik algısını zedeleyerek özsaygı düzeylerini düşürmektedir (Briere & Elliott, 2003). Cinsel istismara maruz kalan çocuklarda sıklıkla güven sorunları, suçluluk duyguları, özgüvende azalma ve özsaygıda belirgin bir düşüş görülmektedir (Finkelhor, 1994).

Cinsel istismarı önleme programları, bu olumsuz etkileri en aza indirmek için önemli bir araçtır. Araştırmalar, bu tür eğitimlerin çocukların hem farkındalık düzeylerini artırdığını hem de özsaygılarını geliştirdiğini göstermektedir (Silva, 2002; Walsh, 2018). Özellikle zihin yetersizliği olan bireyler için hazırlanmış özel eğitim programları, çocukların kendilerini koruma becerilerini geliştirmenin yanı sıra, kendilik değerlerini de artırarak özsaygı düzeylerini desteklemektedir (Fryda ve Hulme, 2015). Bu çalışmada, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının katılımcıların öz saygısı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla öz saygı düzeyini belirlemeye yönelik ölçek dahil edilmiştir.

1.3.1 Öz saygının İncelendiği Cinsel İstismar Önleme Eğitimi Araştırmaları

Alanyazında cinsel istismar ve cinsel istismarı önlemeye yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında önleme programlarının öz saygı üzerindeki etkisinin değerlendirildiği (Barber vd. 2000; Fryer vd. 1987) görülmüştür.

Fryer ve arkadaşları (1987) kendini koruma davranışların kullanımının öz saygı üzerindeki etkisini değerlendirmek için Çocuklar için Harter Algılanan Yeterlilik Ölçeği'ni (HPCS) kullanmıştır. Bu çalışmada öz saygı yüksek olan ve müdahale sonrası bilgiye yönelik puanları artan çocukların koruyucu davranışlar sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Barber ve arkadaşları (2000), cinsel istismar önleme programının katılımcıların öz saygı üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla Kültürden Bağımsız Öz saygı Envanteri (The Culture-Free Self-esteem Inventory) kullanmıştır. Çalışma sonrası biri hariç tüm kadınların öz saygı puanlarında bir miktar iyileşme görülmüştür, ancak bu iyileşmeler 12 haftalık izleme sürecinde sürdürülmemiştir.

Alanyazında cinsel istismardan kendini koruma becerilerinin öğretilmesine yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında bilgiyi ölçmeye yönelik ölçeklerin yanı sıra kaygı ve öz saygıyı değerlendiren ölçeklere de

yer verildiği görülmektedir (Barber, Jenkins ve Jones, 2000; Chadwick, 1989; Davison, Clare, Georgides, Divall ve Holland, 1994; Fryer vd. 1987; Hazzard vd.1991; Lee ve Tang, 1998; Peckham vd. 2007). Cinsel istismardan kendini koruma programlarının katılımcıların kaygı düzeyini artırabileceği öngörüldüğü için kaygı ölçeğine, cinsel istismar riski altına girmenin öz saygı ile ilişkili olduğu düşünüldüğü için de öz saygı ölçekleri araştırmalara dahil edilmektedir. Fryer ve arkadaşları (1987) öz saygıyı, daha ileri araştırmalar için potansiyel bir "kritik yol" veya düzenleyici değişken olarak tanımlamıştır (Akt; Walsh vd. 2015). Bu nedenle bu araştırmada da hem kaygı hem de öz saygıyı ölçmeye yönelik veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca öz saygı değişkeni ele alınmıştır ve Fryer'ın (1987) çalışması temel alınarak, tez boyunca "öz güven", "öz kavram", "benlik kavramı" ve "benlik saygısı" gibi kavramlar, Fryer'ın terminolojisine uygun olarak "öz saygı" (self-esteem) şeklinde ifade edilmiştir.

Bu çalışmaya, ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler dahil edilmiş ve ergenlik dönemi 12-25 yaş aralığı olarak kabul edilmiştir. Ergenlik, çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan, bireyin biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan gelişip olgunlaştığı, hayata hazırlanma sürecidir (Kuter ve Öztürk Kuter, 2019). Bu dönem, hızlı ve eşzamanlı değişimlerin yaşandığı bir süreçtir (Çakmak ve Çakmak, 2013). En belirgin değişiklikler arasında fiziksel büyüme, birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişimi ve biyokimyasal değişimler yer alır. Bu biyokimyasal değişimlerin önemli bir etkisi, cinsel dürtülerde ve duygulardaki artış olarak ortaya çıkar (Gander ve Gardiner, çev. 2004).

Ergenlik dönemindeki bireyler, yaşadıkları cinsel değişimleri anlamlandırmak için bilgiye ihtiyaç duyarlar (Çakmak ve Çakmak, 2013). Thornburg'a (1975) göre gençler, cinsellikle ilgili bilgi ihtiyaçlarını çoğunlukla yaşlılarından (%37.8), yayınlardan (%20.9), okuldan (%19.5), anneden (%13.4), babadan (%2.1), kişisel deneyimden (%5) ve din adamları veya doktorlardan (%1.3) karşılamaktadır (Akt: Gander ve Gardiner, çev. 2004). Hem engelli hem de engelli olmayan bireylerin doğru kaynaklardan bilgi alması, sorumlu cinsel davranışlar geliştirmelerine ve olumsuz deneyimlerden korunmalarına katkı sağlar.

Zihin yetersizliği olan bireylerde cinsel eğitim eksikliği, uygun olmayan cinsel davranışların sergilenmesine, bu davranışların yanlış yerlerde tekrarlanmasına ve bireylerin cinsel istismara açık hale gelmesine yol açabilir (Çakmak ve Çakmak, 2013). Bu nedenle, ergenlik dönemindeki bireyler için cinsel

eğitim ve cinsel istismarı önleme çalışmalarının planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, zihin yetersizliği olan bireylere yönelik bir cinsel istismardan kendini koruma programı hazırlanmıştır. Program, özel bölgelerin tanınması, iyi dokunuş-kötü dokunuş, iyi sır-kötü sır, güvenli ve güvensiz durumları ayırt etme ve güvensiz durumlardan korunma becerilerini kapsamaktadır. Bu eğitimle bireylerin güvensiz durumlara karşı farkındalık kazanmaları ve kendilerini koruma stratejileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca, hem bireylerin hem de ebeveynlerinin bu konuda bilinçlenmesinin sağlanacağı öngörülmektedir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Alanyazında ülkemizde yapılmış çalışmalara bakıldığında yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilen deneysel araştırmaların (Akmanoğlu, 2008; Girli ve Atasoy, 2010; Kaya, 2021 Süzer, 2015; Uçar, 2014; Ünlü, 2020) oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalardan sadece ikisi tanesi (Uçar, 2014; Ünlü, 2020) zihin yetersizliği olan bireylere yöneliktir. Yapılmış olan çalışmalarda tek denekli deneysel desenler kullanılmış, iç geçerliliği sağlamak için az sayıda katılımcı ile çalışmıştır. Dolayısıyla zihin yetersizliği olan bireylere özellikle ergenlik döneminde, daha çok katılımcı ile, farklı deneysel desenler kullanılarak ve uygulamalı davranış analizine dayalı tekniklerin bir arada uygulanmasını gerektiren davranışçı öğrenme yaklaşımına dayalı cinsel istismarı önleme çalışmalarının yapılması önemli görülmektedir. Yapılacak bu araştırmanın yurt dışındaki literatürü genişleteceği ve ulusal alanyazına da zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önlemede farklı deneysel desen kullanımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini korumaya yönelik bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlayan “Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi” geliştirilmiştir. Türkiye’de zihin yetersizliği olan bireyler için cinsel istismar bilgi düzeyini ölçmeye yönelik yapılan ilk çalışma olma özelliği taşıyan bu bilgi testinin, yalnızca ulusal düzeyde değil, uluslararası düzeyde de literatüre özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin öz saygı ve kaygı düzeylerine etkisini incelemek amacıyla çalışmaya, öz saygı ve kaygı ölçekleri dahil edilmiştir.

Alanyazına bakıldığında ülkemizde cinsel istismarı önleme eğitiminin psikolojik değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışma, bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Piers Harris'in Çocuklarda Özkavram Ölçeği ve Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri'nin bundan sonra yapılacak çalışmalarda hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin öz saygı ve kaygı düzeylerini belirlemede kullanılabileceği için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrenciler için Çevre Bilgisi Eğitim Programı kullanılmıştır. Çevre Bilgisi Eğitim Programında iklim değişikliği, çevre kirliliği, sıfır atık gibi tüm dünyayı ilgilendiren, güncel, kritik konu başlıkları ele alınmıştır. Bu eğitimin, kontrol grubunda yer alan bireylerin, çevresel sorumluluklarını anlamalarına ve bu doğrultuda sürdürülebilir davranışlar geliştirmelerine katkı sağlayacağı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada zihin yetersizliği olan bireyler için kapsamlı bir Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı geliştirilmesinin, istismar konusunda risk grubunda bulunan zihin yetersizliği olan bireylerin kendilerini güvensiz durumlardan korumasına yardımcı olacağı için ülkemiz alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde normal gelişim gösteren bireyler için de standartlaştırılmış bir cinsel istismar önleme programı olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada hazırlanan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının yalnızca hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için değil, ilkökul 1. ve 2. Sınıfa devam eden normal gelişim gösteren bireyler için de faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Zihin yetersizliği olan bireylerin kendilerini koruma becerileri kazanmalarının, ailelerinin istismar riski karşısında çocuklarını daha güvende hissetmelerine yardımcı olarak kaygılarını azaltacağı ve yaşam kalitelerini artıracığı düşünülmektedir. Çocuk cinsel istismarı, buna maruz kalan kişiyi bütün hayatı boyunca etkileyebilecek anksiyete, madde bağımlılığı, intihar gibi ağır sonuçları olan ciddi ve karmaşık bir travmadır (Alpaslan, 2014). Bu nedenle zihin yetersizliği olan bireyler gibi risk grubundaki bireyler için böyle bir eğitim programının hazırlanıp sunulmasının hayati önem taşıdığı söylenebilir.

1.5 Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu çalışmada Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

2. Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

3. Piers Harris'in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

4. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programına katılan deney grubu ile programa katılmayan kontrol grubu zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma becerileri bilgi düzeyleri ön test- son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

5. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programına katılan deney grubu ile programa katılmayan kontrol grubu zihin yetersizliği olan bireylerin öz saygı düzeyleri ön test- son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

6. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programına katılan deney grubu ile programa katılmayan kontrol grubu zihin yetersizliği olan bireylerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ön test- son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

7. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programına katılan deney grubu ile katılmayan kontrol grubu ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim tamamlandıktan bir ay ve iki ay sonra cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri, kaygı düzeyleri ve öz saygı düzeyleri nelerdir?

8. 1., 2., 3. ve 4. deney gruplarında yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitimin ilk öğretim oturumlarında aldıkları her bir konu kendi içlerindeki ön-test puanlarında ve kendi aralarındaki ara ölçüm puanlarında anlamlı farka sebep olmuş mudur?

9. Deney grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin ve ebeveynlerinin Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı hakkındaki görüşleri nelerdir? (Sosyal geçerlik)

1.6 Varsayımlar

Bu çalışmada araştırmada kullanılacak ölçme araçlarını “Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ve Piers Harris’in Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği’ni” zihin yetersizliği olan bireylerin samimi ve içten olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

1.7 Sınırlılıklar

1. Araştırmanın deneysel süreç katılımcıları ergenlik dönemindeki (12-25 yaş aralığı) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 38 katılımcı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın betimsel süreç katılımcıları ergenlik dönemindeki (12-25 yaş aralığı) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 180 katılımcı ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Çocuk istismarı: Çocukların ya da gençlerin ana-babaları, onları gözetmek ve eğitmekle görevli bireyler, vasi gibi kişiler ya da yabancı kişiler tarafından yapılan, bedensel ve/veya psikolojik olarak sağlıklarına zarar veren, fiziksel, duygusal, cinsel ya da zihinsel gelişimlerini engelleyen tutum ve davranışlardır (MEB, 2018b).

Çocuk cinsel istismarı: Çocuk cinsel istismarı, bir çocuğun tam olarak anlamadığı, bilgisi dahilinde onay veremediği, gelişimsel olarak hazırlıklı olmadığı ve rıza veremediği veya toplumun sosyal tabuları ve yasalarını ihlal eden cinsel faaliyete dahil olmasıdır (WHO, 2003).

Zihin yetersizliği: Zihin yetersizliği Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities- AAIDD) tarafından; hem entelektüel işlevsellikte hem de kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde ifade edilen uyumsuz davranışlarda önemli sınırlamalarla karakterize olarak tanımlanmaktadır. Bu sınırlılık, bireyin 22 yaşına ulaşmasından önceki gelişimsel dönemde ortaya çıkmaktadır (Shalock, Luckasson ve Tassé, 2021).

2. MATERYAL ve YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, ortam, materyaller, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir. Her bir alt başlık kendi içerisinde başlıklarla açıklanmıştır.

2.1 Araştırma modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile deneysel model kullanılmıştır. Tarama modeli, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, çev. 2016). Tarama araştırmalarında bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veri toplanır. İhtiyaç olan veriyi toplamak için bir araç geliştirilmelidir. Bu araçlar elde edilmesi istenen veriye göre anket ya da görüşme planıdır. Anket aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye e-posta, telefon yoluyla veya bizzat kendisine sorulmasını içerir. Bu tür soruların karşılıklı konuşma şeklinde kişinin kendisinden istendiğinde ise veri toplama yöntemi görüşme halini alır (Neuman, çev. 2006; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışmanın betimsel tarama süreci ile ergenlik dönemindeki (12-25 yaş aralığı) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri, özgüven düzeyleri ve kaygı düzeyleri belirlenmiştir.

Deneysel araştırma, bir araştırmanın neden sonuç ilişkisini ortaya koyabilmesi ve ortaya koyduğu bu sonucun benzer koşullarda genellenebilir olması anlamına gelmektedir. Deneysel araştırmalar kendi aralarında gerçek (tam) deneysel araştırmalar ve yarı deneysel araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılır. Gerçek (tam) deneysel araştırmalar ile yarı deneysel araştırmaları ayıran tek özellik deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların yansız atama ile belirlenip belirlenmediğidir. Gerçek (tam) deneysel araştırmalarda deney ve kontrol grup katılımcıları yansız atama ile belirlenirken, yarı deneysel araştırmalarda deney ve kontrol grup katılımcıları araştırmanın koşulları dikkate alınarak yansız atama ile oluşturulamaz (Can, 2014). Bu araştırma, deney ve kontrol grubuna katılımcılar yansız olarak atanmadığı için yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırma katılımcıları, hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip 15-18 yaş arası öğrenciler arasından,

önkoşul becerileri karşılama durumlarına seçilmiştir. Çalışmanın deneysel sürecinde araştırmacı tarafından ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerden oluşan bir gruptan, yaş ve zeka puanları açısından eşleştirilmiş deney grubu ve kontrol grubu oluşturularak Cinsel İstismardan Kendini Koruma Öğretim Programı uygulanmıştır. Öğretim sonrasında Cinsel İstismardan Kendini Koruma Öğretim Programına katılan deney grubu ile programa katılmayan kontrol grubu bireylere son test uygulanarak, her iki grubun da ön test puanları ile anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'dır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 'Temel Bilgiler' bölümüdür. Bu aşamada özel bölge-mahremiyet, iyi dokunuş- kötü dokunuş ve iyi sır- kötü sır kavramları yer almaktadır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın ikinci bölümünde ise bireyin cinsel istismardan kendisini koruyabilmesi için gerekli becerilerin yer aldığı 'Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitimi' yer almıştır. Bu kısımda yer alan bilgiler; mesafe koyma, hayır deme ve haber verme konuları bulunmaktadır.

Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri ise, 12-25 yaş aralığında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri, kaygı düzeyleri ve öz saygı düzeyleridir. Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri "Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi" ile, kaygı düzeyleri "Çocuklar için Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri" Ölçeği ile, benlik saygıları ise "Piers Harris'in Çocuklarda Özkavram Ölçeği" ile değerlendirilmiş, her bir bağımlı değişken deney ve kontrol grubunda yer alan zihin yetersizliği olan bireyler için Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitimi öncesi, sırası ve sonrasında yapılan değerlendirmeler ile ortaya konmuştur.

2.2 Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler, uygulamacı, uygulama yardımcısı, bağımsız gözlemci oluşturmaktadır.

2.2.1 Ergenlik Dönemindeki Zihin Yetersizliği Olan Bireyler

Araştırmanın evrenini ergenlik dönemindeki 12-25 yaşları arasındaki zihin yetersizliği olan bireyler, örneklem grubunu ise betimsel süreçte ergenlik dönemindeki 12-25 yaş aralığında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 180 genç ile

deneysel süreçte 15-18 yaş arasında, ergenlik döneminde olan hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip 19 deney grubu, 19 kontrol grubu olmak üzere toplam 38 kişi oluşturmuştur. Araştırmaya deneysel süreçte başlangıçta 41 kişi katılırken, uygulama esnasında deney grubunda yer alan bir katılımcı rahatsızlanmış, bir katılımcının velisi izin vermemiş, bir katılımcı da yaşadığı bir problem nedeniyle okula devam etmeme kararı almıştır. Bu nedenle deney grubunda 19, kontrol grubunda 19 olmak üzere toplam 38 katılımcı ile çalışma yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılar, yaş ve yetersizlik durumu açısından eşleştirilmiştir. Betimsel süreçte yer alan katılımcılara ait bilgiler Tablo 2.1’de, deneysel süreçte yer alan katılımcılara ait bilgiler ise Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Betimsel süreçte yer alan katılımcılara ait bilgiler

Okul	Kişi Sayısı	Cinsiyet Dağılımı	Yaş Aralığı	İl	Tanı Türü
50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu	22	13 kız, 9 erkek	11-15	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
60. Yıl Ortaokulu	2	1 kız, 1 erkek	11-15	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okulu	28	13 kız, 15 erkek	15-18	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
Canip Baysal Ortaokulu	13	3 kız, 10 erkek	11-15	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
İzzet Baysal Ortaokulu	34	16 kız, 18 erkek	11-15	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
Köroğlu Ortaokulu	7	3 kız, 4 erkek	11-15	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
Mevlana Ortaokulu	4	2 kız, 2 erkek	11-15	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
Milli Egemenlik Ortaokulu	2	2 erkek	11-15	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
Orhangazi Ortaokulu	2	1 kız, 1 erkek	11-15	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
Sakarya Ortaokulu	14	4 kız, 10 erkek	11-15	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
Düzce Özel Eğitim Meslek Okulu	52	22 kız, 30 erkek	15-18	Düzce	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği

Tablo 2.1 incelendiğinde betimsel sürecin toplam 11 okulda, Bolu ve Düzce şehirlerinde, 78 kız, 102 erkek olmak üzere toplam 180 katılımcı ile yürütüldüğü görülmektedir. Katılımcıların tamamı hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip

bireylerdir. Katılımcıların 100'ü ortaokula devam eden 11- 15 yaş arasında bireyler iken, 80'i ise 15-18 yaş arası ortaöğretime devam eden 15- 18 yaş arası bireylerdir.

Tablo 2.2. Deneyisel süreçte yer alan katılımcılara ait bilgiler

Grup	Kişi Sayısı	Cinsiyet Dağılımı	Yaş Aralığı	İl	Tanı Türü	Okulu
1. Deney Grubu	5	4 kız, 1 erkek	15-18	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okulu
2. Deney Grubu	5	3 kız, 2 erkek	15-18	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okulu
3. Deney Grubu	5	2 kız, 3 erkek	15-18	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okulu
4. Deney Grubu	4	3 kız, 1 erkek	15-18	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okulu
Kontrol Grubu	19	10 kız, 9 erkek	15-18	Bolu	Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği	Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okulu

Tablo 2.2. incelendiğinde deney grubunun dört alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Birinci deney grubu iyi dokunuş, kötü dokunuş konusunun anlatıldığı deney grubudur ve 5 katılımcıdan oluşmaktadır. İkinci deney grubu mahremiyet konusunun anlatıldığı deney grubudur ve 5 katılımcıdan oluşmaktadır. Üçüncü deney grubu ise iyi sır kötü sır konusunun anlatıldığı deney grubudur ve 5 katılımcıdan oluşmaktadır. Son olarak dördüncü deney grubu kendini koruma becerileri konusunun anlatıldığı deney grubudur ve 4 katılımcıdan oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 12'si kız, 7'si erkek öğrencidir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 10'i kız 9'u erkektir. Katılımcıların tamamının tanıları hafif düzeyde zihin yetersizliği, devam ettikleri okul ise Büyük Berk Özel Eğitim Meslek Okuludur.

Deneyisel süreçte yer alan katılımcıların belirlenmesinde ön koşul becerileri karşılayıp karşılamadıklarına bakılmıştır. Belirlenen önkoşul beceriler; verilen iki ya da üç aşamalı yönergeleri takip edebilme, görsel ve işitsel uyarılara en az 10 dk. dikkatini verme, vücudun bölümlerini söyleme, gösterme, cinsiyetleri ayırt etme becerileri ve katılımcının daha önce cinsel istismarla ilgili bir eğitim almamış olmasıdır.

2.2.2 Uygulamacı

Çalışmanın betimsel ve deneysel süreçleri uygulamacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumda 13 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora yapmaktadır.

2.2.3 Uygulama Yardımcısı

Araştırmanın deneysel sürecinde gerçekleştirilecek uygulamalarda katılımcıların uygulamaya olan dikkatlerini sürdürebilmek ve sorun davranışlarını kontrol altına alabilmek amacıyla çalışmada bir uygulama yardımcısı belirlenmiştir. Uygulama yardımcısı çalışmada yer alan katılımcıların devam ettikleri okulda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Uygulama yardımcısı uygulama sürecinde eğitimin gerçekleştirildiği sınıf ortamında, öğrenciler arasında yer almıştır. Deneysel sürece geçmeden önce uygulama yardımcısına 30 dakikalık bir eğitim verilmiş, eğitimde Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.4 Bağımsız gözlemci

Araştırmanın deneysel sürecinde gerçekleştirilecek uygulamalar ile veri toplama araçlarından elde edilecek verilere ilişkin güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi amacıyla çalışmada bir bağımsız gözlemci belirlenmiştir. Bağımsız gözlemci özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip bir özel eğitim öğretmenidir. Bağımsız gözlemciye güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmeden önce 30 dakikalık bir bağımsız gözlemci eğitimi verilmiştir. Bu eğitime gözlemciye, hazırlanan Uygulama Güvenirliği Formu tanıtılmış, Formun nasıl doldurulacağı hakkında bilgi verilmiş ve Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı sırasında kullanılacak doğrudan öğretim yöntemi basamakları açıklanmıştır.

2.3 Ortam

2.3.1 Betimsel Süreç Ortamı

Araştırmanın betimsel süreci, zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim aldığı sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu sınıfta, uygulamacı ile özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden iki öğrenci bulunmaktadır.

2.3.2 Deneysel Süreç Ortamı

Çalışmanın deneysel süreci, deney grubu katılımcıların Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitimi aldıkları sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu sınıf, 7 metreye 4 metre boyutlarında dikdörtgen bir yapıdadır. Sınıfa kapıdan içeri girildiğinde, sağ tarafta sınıfın kısa duvarı bulunmaktadır. Bu duvarda yazı tahtası ve şeref köşesi yer almaktadır. Sol tarafta ise sınıfın uzun duvarı başlamaktadır. Kapının 1 metre ilerisinde, uzun duvar boyunca 3 metre arayla iki adet malzeme dolabı konumlandırılmıştır. Bu dolapların karşısındaki duvarda ise bir akıllı tahta yer almaktadır. Sınıf içerisindeki öğrenci sıraları, akıllı tahtayı görecektir şekilde düzenlenmiştir. Toplamda 3 adet ikili ve 1 adet tekli sıra bulunmaktadır. Tüm öğrenciler, bu sıralarda akıllı tahtaya dönük olarak oturmaktadırlar. Kapının bulunduğu kısa duvarın karşısında ise iki adet pencere yer almaktadır. Çalışma sırasında öğrencilerin görüntülerini kaydetmek için kullanılan telefon, bu pencerelerin önündeki dolabın üzerine yerleştirilmiştir.

Uygulamacı deneysel süreçteki Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitimini akıllı tahtanın önünde gerçekleştirmiş, uygulama yardımcısı da katılımcıların arasında dolaşarak veya onların da yanlarında oturarak, dikkatlerini sürdürmelerini sağlamıştır.

2.4 Materyaller

2.4.1 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı hazırlanmasına ve uygulanmasına karar verilmesinin ardından, programın nasıl geliştirileceğine yönelik bir yol haritası belirlenmiştir. Cinsel istismardan kendini koruma programı geliştirilirken program geliştirme modellerinden Taba Modeli basamaklı izlenmiştir. Taba Modelinde programla ilgili olan herkesin, özellikle programın uygulayıcısının program geliştirme faaliyetine katılması öngörülmüştür. Taba Modelinde program geliştirme aşamaları; ihtiyaçların tespiti, amaçların

belirlenmesi, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi şeklinde sıralanmaktadır (Erişen, 1998; Fraenkel, 1997; Ozelis, 1992; Taba, 1966). Bu çalışmanın yol haritası belirlenirken bu model baz alınmış ve ilk adım alanyazındaki çalışmaların belirlenmesi olmuştur. Ardından bu çalışmalarda yer alan eğitim programları; program içerikleri, uygulama süreleri, katılımcı gruplar, kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi incelenmiş, sonrasında Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının içeriğinin hazırlanması basamakları izlenmiştir.

Aşağıda programın geliştirilmesinde izlenen her bir aşama açıklanmıştır.

2.4.1.1 Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Yapılan Alanyazın Taraması:

Programın hazırlanması aşamasında kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda cinsel istismardan kendini korumaya yönelik programlarının içerdiği konular, hedef yaş aralığı, konu ve kavramları öğretmeye yönelik yapılan çalışmalar belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırmalarda Yer Alan Konu ve Kavramlar

Araştırmalarda öğretilen konu ve kavramlar	İlgili Araştırmalar
Bireyin kendine bedenine ve özel alanına yönelik konular	
Özel bölge	Dale vd. 2016; Grendel, 1991; Akt., Walsh vd. 2015; Hazzard vd. 1991; Holloway ve Polido, 2018; MEB, 2020; Tutty vd. 2020; Ünlü, 2020; Wurtele vd.1986
Özel bölgelerin mahremiyeti, bu bölgelere kimlerin hangi durumlarında dokunabileceği	MEB, 2020; Tutty vd. 2020; Ünlü, 2020; Wurtele vd. 1986
Kişisel alan belirleme	Dale vd. 2016
Vücut sahipliği	Blumberg vd. 1991; MECASA, 2021; Safechild, 2021; Yılmaz-Irmak vd. 2018
Cinsel istismara yönelik bilgi veren konular	
Çocukların potansiyel olarak cinsel istismar edici durumları veya potansiyel istismarcıları fark etmesi	Blakey ve Thigpen, 2015; CHILDHHELP, 2021; Del Campo Sanchez ve Lopez Sanchez, 2006; MEB, 2020; Wurtele, 2007
Duygulara dayalı ayırt edici dokunuş türleri: İyi dokunuş- kötü dokunuş	Baker vd. 2013; Blumberg vd. 1991; Chadwick, 1989; Girli ve Atasoy, 2010; Grendel, 1991; Akt., Walsh vd. 2015;

Tablo 2.3. (devam). Araştırmalarda Yer Alan Konu ve Kavramlar

	Harvey vd. 1988; Hazzard vd. 1991; Holloway ve Polido, 2018; Krahé ve Knappert, 2009; MacIntyre ve Carr, 1999; Madak ve Berg, 1992; National Children's Advocacy Center, 2021; Oldfield, Hays ve Megel, 1996; Snyder, 1986; Tutty vd. 2020; Yılmaz-Irmak vd. 2018; Ünlü, 2020
Araştırmalarda öğretilen konu ve kavramlar	İlgili Araştırmalar
İyi sır, kötü sır	Blumberg vd. 1991; Chadwick, 1989; Dale vd. 2016; Harvey vd. 1988; Krahé ve Knappert, 2009; Yılmaz-Irmak vd. 2018
Güvenli, güvensiz durumlar	CHILDHHELP, 2021; MEB, 2020; MECASA, 2021; Morris vd. 2017; Weatherley vd. 2012
Gizli veya uygunsuz dokunmanın asla çocuğun suçu olmadığı	Blakey ve Thigpen, 2015; Blumberg vd.1991; Holloway ve Polido, 2018; Wurtele vd. 1986; Wurtele, 2007
Kimlerin istismarcı olabileceği	Blumberg vd. 1991; Harvey vd. 1988; Holloway ve Polido, 2018; Madak ve Berg, 1992; Oldfield vd. 1996
Çocuğun güvenliğine ve istismarı bildirmeye yönelik konular	
Dokunuş	Madak ve Berg, 1992; Saslawsky ve Wurtele, 1986
Çocukları 'Hayır' diyerek cinsel istekleri reddetmeye teşvik etme	Baker vd. 2013; Blakey ve Thigpen, 2015; CHILDHHELP, 2021; Egemo-Helm vd. 2007, Harvey vd. 1988; Kolko vd. 1987; Madak ve Berg, 1992; MEB, 2020; Miltenberger vd. 1999; Oldfield vd. 1996; Tutty vd. 2020; Ünlü, 2020; Wurtele, 2007
Önceden olmuş veya devam eden cinsel istismarı güvenilir bir yetkiliye bildirme	Abramson ve Mastroleo, 2002; Blakey ve Thigpen, 2015; Egemo-Helm vd. 2007; Kolko vd.44 1987; Harvey vd. 1988; Hazzard vd. 1991; Hebert vd. 2001; Tutty vd. 2020; Lumley vd., 1998; Miltenberger vd. 1999; Morris vd. 2017; Snyder, 1986; Ünlü 2020; Wurtele, 2007
Güvenlik kuralları, "Hayır deme", "Uzaklaşma" ve "Birine Anlatma"	Abramson ve Mastroleo, 2002; Blumberg vd. 1991; Chadwick, 1989; Del Campo Sanchez ve Lopez Sanchez, 2006; Hé bert vd. 2001; Kolko vd. 1987; Krahé ve Knappert, 2009; Snyder, 1986; Weatherley vd. 2012; Yılmaz-Irmak vd. 2018

Tablo 2.3. (devam). Araştırmalarda Yer Alan Konu ve Kavramlar

Araştırmalarda öğretilen konu ve kavramlar	İlgili Araştırmalar
Güvenilir kişileri tanımlama	CHILDHHELP, 2021; Dale vd. 2016; Harvey vd. 1988; Weatherley vd. 2012
Yabancı nedir	Grendel, 1991; Akt., Walsh vd. 2015; Safechild, 2021
Yabancılarla ilgili güvenlik kuralları	Fryer vd. 1987; Krahé ve Knappert, 2009; MacIntyre ve Carr, 1999
Çocuk cinsel istismarını önleme	Abramson ve Mastroleo, 2002; Circles of Safety, 2021; Stewards of Children, 2021
Vücut güvenliği kuralları	Blumberg vd. 1991; Harvey vd. 1988
Diğer Konular	
Kişisel haklar	Hebert vd. 2001; Madak ve Berg, 1992; MEB, 2020
Zorbalık	Hebert vd. 2001; MacIntyre ve Carr, 1999; National Children's Advocacy Center, 2021
Duygularını tanıma ve ifade etme	Dale vd. 2016; MEB, 2020
İnternet güvenliği	National Children's Advocacy Center, 2021
Topluluk destek sistemleri	Madak ve Berg, 1992; Weatherley vd. 2012
Özgüven	Del Campo Sanchez ve Lopez Sanchez, 2006; Hazzard vd. 1991; Madak ve Berg, 1992; Morris vd. 2017; Snyder, 1986

Tablo 2.4. Cinsel İstismar dan Kendini Koruma Programlarının Uygulandığı Yaş Aralığı

Cinsel İstismar Önleme Programlarının Uygulandığı Yaş Aralığı	İlgili Araştırmalar
Okul öncesi (50-72 ay)	MEB, 2020; Yılmaz-Irmak vd.2018
3-8 yaş arası	Wurtele, 2007
5-12 yaş	Blakey ve Thigpen, 2015; Hazzard vd. 1991; Oldfield vd. 1996; MEB, 2020; Morris vd. 2017; Snyder, 1986; Tutty vd. 2020; Wurtele vd. 1986
4-12 yaş	Harvey vd. 1988
4-8 yaş	Madak ve Berg, 1992
5-8 yaş	Fryer vd., 1987; Safechild, 2021
5-7 yaş	Saslowsky ve Wurtele, 1986
6-7 yaş	Dale vd. 2016; Grendel, 1991
6-8 yaş	Krahé ve Knappert, 2009
8-12 yaş	Del Campo Sanchez, Lopez Sanchez, 2006
6-9 yaş	Blumberg vd. 1991
7-9 yaş	Chadwick, 1989; Hebert vd. 2001

Tablo 2.4. (Devam) Cinsel İstismar dan Kendini Koruma Programlarının Uygulandığı Yaş Aralığı

Cinsel İstismar Önleme Programlarının Uygulandığı Yaş Aralığı	İlgili Araştırmalar
9 yaş	Holloway ve Polido, 2018; Weatherley vd. 2012
9-10 yaş	Kolko vd. 1987
9-11 yaş	Baker vd. 2013
11- 13 yaş	Kim, 2015
9- 13 yaş	National Children's Advocacy Center, 2021
10-12 yaş	Saslowsky ve Wurtele, 1986
6-17 yaş	Abramson ve Mastroleo, 2002; CHLDHELP, 2021
Ortaokul, lise,	Blakey ve Thigpen, 2015; MEB, 2020
Öğretmen eğitimi olarak yetişkinlere yönelik	Circles of Safety, 2021; MacIntyre ve Carr, 1999; Stewards of Children, 2021

Tablo 2.5. Araştırmalarda Kullanılan Yöntem Teknik ve Etkinlikler

Kullanılan Yöntem Teknik ve Etkinlikler	İlgili Araştırmalar
Sözel yönerge verme	Harvey vd. 1988; Wurtele vd. 1986
Davranışsal beceri eğitimi	Egemo-Helm ve arkadaşları, 2007; Gast vd.1993; Haseltine ve Miltenberger, 1990; Lee ve Tang, 1998; Lumley vd.1998; Miltenberger ve arkadaşları, 1999; Morris vd.2017; Wurtele vd. 1986
Şekil verme, sosyal pekiştirme ve geri bildirimler	Wurtele vd. 1986
İstismarla ilgili hayali senaryoları içeren resimli- resimsiz örnek durum hikayeleri	Blakey ve Thigpen, 2015; Harvey vd. 1988; Holloway ve Polido, 2018; Kim, 2015; Krahé ve Knappert, 2009; Madak ve Berg, 1992; Morris vd. 2017; Snyder, 1986; Wurtele, 2007
Terapi gruplarının oluşturulması	Peckham vd.2007
Kendini koruma programı	Dryden vd., 2014
Haftalık çalıştaylar	Donnelly vd. 2023
Oyuncak kullanımı	Blakey ve Thigpen, 2015; Chadwick, 1989; Harvey vd. 1988; Krahé ve Knappert, 2009
Kukla gösterisi	Chadwick, 1989; Holloway ve Polido, 2018
Oyun oynama	Harvey vd. 1988; Oldfield vd. 1996; Weatherley vd. 2012

Tablo 2.5. (Devam). Araştırmalarda Kullanılan Yöntem Teknik ve Etkinlikler

Kullanılan Yöntem Teknik ve Etkinlikler	İlgili Araştırmalar
Film gösterimi	Chadwick, 1989; Harvey vd. 1988; Hazzard vd. 1991; Grendel, 1991; Aktaran, Walsh vd. 2015; Saslawsky ve Wurtele, 1986
Tiyatro oyunu	Krahé ve Knappert, 2009
Video gösterimi	Blakey ve Thigpen, 2015; Madak ve Berg, 1992; MacIntyre ve Carr, 1999; Tutty vd. 2020
Ses kaseti, çalışma sayfası	MacIntyre ve Carr, 1999
Şarkı söyleme	Harvey vd. 1988; Krahé ve Knappert, 2009; Madak ve Berg, 1992; Morris vd. 2017
Görüşmeler	Grendel, 1991; Aktaran, Walsh vd. 2015
Rol oynama	Blumberg vd. 1991; Baker vd. 2013; Dale vd. 2016; Frayer vd.1987; Harvey vd. 1988; Hazzard vd. 1991; Hebert vd. 2001; Morris vd. 2017; Snyder, 1986; Tutty vd. 2020; Weatherley vd. 2012
Rehberli tartışmalar	Baker vd. 2013; Blumberg vd. 1991; Chadwick, 1989; Dale vd. 2016; Grendel, 1991; Aktaran, Walsh vd. 2015; Hazzard vd. 1991; He'bert vd. 2001; Madak ve Berg, 1992; Morris vd. 2017; Oldfield vd. 1996; Snyder, 1986; Tutty vd. 2020; Wurtele vd. 1986
Tekrar etme	Blumberg vd. 1991; Hebert vd. 2001; Wurtele vd. 1986
Davranışa model olma	Blumberg vd. 1991; Dale vd. 2016; Hebert vd. 2001; Wurtele vd. 1986
Kinestetik alıştırmalar	Baker vd. 2013
Boyama kitabı	Kolko vd. 1987
Grup eğitimi, çevrimiçi eğitim, yetkili sanal kolaylaştırıcı tarafından yönetilen bir grup ortamında sanal eğitim	STEWARDS OF CHILDREN, 2021
Resimli kartlar	Madak ve Berg, 1992; Tutty vd. 2020
Ebeveynler için bilgilendirici yazılar, poster	Madak ve Berg, 1992
Oyun oynama	Harvey vd. 1988; Oldfield vd. 1996; Weatherley vd. 2012
Fotoğraflar	Madak ve Berg, 1992
Kinestetik alıştırmalar	Baker vd. 2013

Alanyazında yer alan eğitim programlarının incelenmesinin ardından bu araştırmada kullanılan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı için konuların ve eğitim içeriklerinin belirlenmesi ve taslak programın oluşturulması aşamasına geçilmiştir.

2.4.1.2 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının İçeriğine Karar Verme

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı için alanyazın taramasının ardından Cinsel İstismardan Kendini Koruma konusunun içeriğinde yer alması gereken kavram, bilgi ve becerilerin neler olacağı listelenmiştir. Hazırlanan liste, basitten karmaşığa, kavramdan bilgiye, bilgiden beceriye, somuttan soyuta bir sıralamaya konulmuştur. Her bir kavram, bilgi ve beceri gözlenebilir, ölçülebilir, açık ve net tanımlanmıştır. Böylece konu analizi süreci tamamlanmıştır.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm ‘Temel Bilgiler’ bölümüdür. Bu aşamada özel bölge- mahremiyet, iyi dokunuş- kötü dokunuş ve iyi sır- kötü sır kavramları yer almaktadır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Taslak Programı’nın ikinci bölümünde ise bireyin cinsel istismardan kendisini koruyabilmesi için gerekli becerilerin yer aldığı ‘Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitimi’ yer almıştır. Bu kısımda yer alan bilgiler; mesafe koyma, hayır deme ve haber verme konuları bulunmaktadır.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı’nın birinci aşaması olan “Temel Bilgiler” bölümünün ‘Mahremiyet ve Özel Bölge’ kısmında sırasıyla; “mahremiyet, özel alan, özel alana kimlerin girebileceği, özel bölge, özel bölgeleri kimlerin hangi durumlarda görebileceği, özel bölgelere kimlerin hangi durumlarda dokunabileceği ve mahremiyetin korunması için yalnız olunması gereken yerler” bilgileri yer almaktadır. “İyi dokunuş- kötü dokunuş kısmında sırasıyla; dokunuş, dokunuş nasıl yapılır, iyi dokunuş, kötü dokunuş, kötü dokunuşları kimler yapabilir, kötü dokunuş nasıl ayırt edilir” bilgileri ile “birisi kötü dokunuşta bulunduğunda ne yapılması gerekir” becerileri yer almaktadır. “İyi sır- kötü sır kısmında sır, iyi sır, kötü sır, kim iyi sır verir, kim kötü sır verir, hangi sırlar saklanmamalıdır ve kötü sır verildiğinde ne yapılmalı konuları yer almaktadır.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Taslak Programı’nın ikinci aşaması olan Kendini Koruma Eğitimi bölümünün Mesafe Koyma kısmında; “özel alan, özel alana kimler girmelidir ve özel alanını koruma” bilgileri yer almaktadır. Hayır Deme kısmında; “hayır diyeceğin durumlar ve hayır diyeceğin kişiler” bilgileri yer almaktadır. Haber Verme kısmında; “güvenilir kişiler kimdir, güvenilir kişi belirleme, güvensiz durum ve güvensiz durumla karşılaşıldığında ne yapılmalı” bilgileri yer almaktadır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı’nın içeriği

oluşturulduktan sonra programda yer alan bilgilere yönelik resimlerin hazırlanması aşamasına geçilmiştir.

2.4.1.3 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının Resmedilmesi

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının içeriği belirlendikten ve konu analizi yapıldıktan sonra resimlendirme aşamasına geçilmiştir. Resimlendirme programda yer alan kavram, bilgi ve becerileri somutlaştırmak, daha anlaşılır ve dikkat çekici hale getirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Resimlendirmede bireylerin cinselliğini ön planda çıkarmamaya, özel ve mahrem kavramlarına özen göstermeye dikkat edilmiştir. Resimlendirme ve program sunusunun hazırlanmasında Canva® programı kullanılmıştır. Program yer alan her bir kavram ve beceri bu uygulamanın veritabanında yer alan görseller kullanılarak desteklenmiş ve zenginleştirilmiştir. Program sunusu hazırlanırken öğrencileri gelişim özellikleri dikkate alınarak renklendirilmiş ve büyük puntolu yazı stilleri kullanılmıştır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın resimlendirilmesinin ardından hem programa hem de programdaki resimlere yönelik uzman görüşü alınmıştır.

2.4.1.3.1 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programına ve Resmedilmesine Yönelik Uzman Görüşünün Alınması

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı hazırlandıktan ve resmedilmesinden sonra uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan programın içeriği, konu bütünlüğü, bilgi ve becerilerin somut, gözlenebilir, ölçülebilir, açık ve net olmaları, ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği bireyler tarafından anlaşılabilirliği, yeterliliği açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar ayrıca Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'ndaki resimleri uygunluğu ve anlaşılabilirliği açılarından değerlendirmişlerdir. Uzman Görüşü için program geliştirme, özel eğitim ve özel eğitimde cinsel eğitim alanlarında uzman olan kişilere başvurulmuş, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programına ve Resmedilmesine Yönelik Uzman Görüş Formu kullanılmıştır. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler sonucunda programda ve resimlerde gerekli düzeltmeler yapılmış, ardından programın öğretim materyali hazırlanmasına geçilmiştir.

2.4.1.4 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Materyalinin Hazırlanması

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programına ve resimlerine yönelik uzman görüşlerinin alınmasının ardından, öğretimin model olma ve rehberli uygulamalar basamakları için bilgisayar destekli sunum materyali hazırlanmıştır. Bilgisayar destekli sunum materyalinde, bilgilerin kısa, açık, anlaşılır olmasına dikkat edilmiş ve sunum materyaline program için hazırlanan resimler yerleştirilmiştir. Programda yer alan bilgiler bu resimlerin yanına büyük puntolarla yazılmıştır. Öğretim materyalinin görsel açıdan zengin ve dikkat çekici olmasına dikkat edilmiştir.

Öğretimin bağımsız uygulamalar aşaması için ise Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı içeriğine uygun resimli kartlar hazırlanmıştır. Programda yer alan her konu için olumlu ve olumsuz örnekler içeren resimli kartlar hazırlanmıştır. Hazırlanan resimli kartlar 13x18 cm ebatlarındadır. Resimli kartlarda yer alan resimler canlı renklerde hazırlanmış, düz beyaz zemin üzerine yerleştirilmiş, öğrencinin dikkatini dağıtacak ayrıntılar eklenmemiştir.

Öğretim materyali hazırlanırken sayfa mizanpajı ve illüstrasyonlar için Grafik Anasanat Dalı mezunu resim-iş öğretmeninden görüş alınmıştır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Materyalinin hazırlanmasının ardından Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı hazırlanmıştır (EK-14).

2.4.1.5 Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı'nın Hazırlanması

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın sunumunda doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Doğrudan öğretim, öğretmeye yönelik ve beceri odaklı bir yaklaşımdır. İçerdiği öğretim uygulamaları öğretmen merkezlidir. Bilgi ve becerilerin küçük birimlere ayrıldığı, kasıtlı olarak sıralandığı ve açıkça öğretildiği bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemi kullanan öğretmenler ve yardımcıları tarafından yüz yüze eğitimi ve küçük grup kullanımını vurgulamaktadır (Carnine, Silbert, Kame'enui ve Tarve, 2010). Doğrudan öğretim yöntemi dezavantajlı çocuklar için az zamanda çok şey öğretmek için tasarlanmış bir öğretim şeklidir. Dezavantajlı çocukların etkin ve verimli bir eğitim alarak, akranlarını yakalayabileceği varsayımına dayanmaktadır (Binder ve Watkins,

1989). Doğrudan öğretim yönteminde, parçadan bütüne bir yaklaşımla öğretim yapılmaktadır ve öğrencilere yeni ve temel becerilerin öğretilmesinde oldukça yararlıdır (Eripek ve Vuran, 2010).

Davranışçı yaklaşımdan temellenen doğrudan öğretim yaklaşımının amacı, öğretim esnasında ipuçlarının kullanımını ve öğretim sürecinde kullanılan ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesine dayanmakta, öğrenmenin sorumluluğu ilk başlarda öğretmendeysen, öğretim ilerledikçe öğrenciye geçmektedir (Bauman, 1985; Güzel, 1998). Öğrenmenin sorumluluğu öğretmende iken, öğretmen öğretimi yapılacak davranışla ilgili model olur ve beceriyi nasıl yapacağını öğrenciye anlatır. Sorumluluğun öğrenciye ait olduğu zamanlarda ise öğrenci, öğretmenin göstermiş olduğu davranışları tek başına uygular (Alptekin, 2012). Sorumluluk öğrenciye aşamalı olarak ve yavaş yavaş geçer (Güzel 1998). Doğrudan öğretim yaklaşımı güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşmaktadır (Alptekin, 2012; Çakır 2006; Dağseven, 2008; Gresham, 1988; Güzel, 1998).

Güdüleme: Bu aşamada, bireyin dikkati öğretilecek beceriye çekilir, bireye öğretilmesi hedeflenen beceri hakkında bilgi verilir (Alptekin, 2012, Bauman, 1985; Çakır, 2006; Dağseven, 2008).

Bu çalışmanın güdüleme basamağında ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylere beden, özel bölgeler, başkasının kötü dokunuşuna veya kötü sınırlarına karşı neden kendini koruma konularında açıklamalar yapılmış, cinsel istismardan kendini korumanın günlük yaşamdaki önemi ve faydaları hakkında bilgi verilmiş, böylece bireyin öğretime güdülenmesi amaçlanmıştır. Ardından ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylere öğretim esnasında uyması gereken kurallar ile kurallara uymaları sonucunda kazanacakları ödüller hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada güdüleme basamağına 2-3 dakikalık bir süre ayrılmıştır.

Model olma: Doğrudan öğretimde model olma, öğrenciye kazandırılacak sosyal becerinin nasıl yapılacağını öğretmen tarafından gösterilerek aynı zamanda becerinin yapımının betimlenmesidir (Alptekin, 2012; Çakır 2006). Model olma basamağında, öğretilmesi hedeflenen sosyal beceri, bir başkası tarafından doğru olarak yapılır ve öğrenciye bu davranışın nasıl yapıldığını gözleme fırsatı sağlanmış olur. Daha sonra gözlediği beceriyi yapması istenir (Alptekin, 2012; Gresham, 1988). Öğrenci model olunan beceriyi yaptığında, öğretmen tarafından doğru

yapılan davranışların tepkileri pekiştirilir. Hatalar varsa, tekrar model olunarak düzeltici dönüt verilir (Alptekin, 2012; Baumann, 1985; Güzel, 1998).

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı'nın model olma basamağında programda yer alan içerik, hazırlanan bilgisayar destekli sunum materyali kullanılarak ve öğretmen tarafından model olunarak aktarılmış, anlatımda öğretim amaçları sırasıyla takip edilmiştir. Öğretim esnasında zihin yetersizliği olan bireylerin derse dikkat etme becerilerini pekiştirilmiş ve sordukları sorulara cevap verilmiştir. Model olma basamağı gerçekleştirildikten sonra rehberli uygulamalar basamağına geçilmiştir.

Rehberli uygulamalar: Doğrudan öğretim yönteminde model olma basamağının ardından rehberli uygulamalar basamağı gelir. Bu aşamada öğretmen konuyla ilgili sorular sorar ve gerekirse ipucu sağlamak için hazır olur. Rehberli uygulama, öğrenciler sorulara kendinden emin ve kararlı bir şekilde yanıt verene kadar devam eder (Rosenshine, 1983).

Bu çalışmanın rehberli uygulamalar basamağında uygulamacı Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programında yer alan resimleri bilgisayar destekli sunum materyali ile ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylere göstermiş ve resimlerle ilişkili olan bilgi ve beceriler sırasıyla sormuştur. Uygulamacı bireylere bilgi ve becerilerde ne yapılması ya da söylenmesi gerektiğiyle ilgili hatırlatıcı ipuçları vermiş, ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin bağımsız ve %100 doğrulukta cevaplar vermelerini sağlamıştır. Rehberli uygulamalar esnasında ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler hatalı veya eksik yanlış cevap verdiğinde ya da tepkisiz kaldığında uygulamacı model olma basamağına geri dönmüş, gerekli bilgi ve becerileri açıklamıştır.

Bağımsız uygulamalar: Öğretim sürecinde bireyler rehberli uygulamalarda başarılı olduklarında uygulamacı model olma ve rehberli uygulama aşamalarında kullanılan materyallerle aynı zorluk düzeyinde ancak farklı bir araç gereçler kullanarak, öğretilen bilgi ve becerilerin bireyler tarafından kendi başlarına bağımsız olarak tekrarlamalarını ister. Bu sürece bağımsız uygulamalar süreci denilmektedir. Bu aşamada bireyin programda yer alan bilgi ve becerileri kendi başına cevaplayıp cevaplamadığı veya uygulayıp uygulamadığı kaydedilir. Birey doğru yaptıysa pekiştirilir; yapmadıysa, aynı araç gereçler kullanılarak rehberli uygulamalara dönülür, programdaki cevap vermesi ve uygulaması gereken bilgi ve

becerilere ilişkin hatırlatıcı ipucu verilir (Alptekin, 2012; Güzel, 1998; Dağseven, 2008).

Bu çalışmada bağımsız uygulamalar basamağı için Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı içeriğine uygun olumlu ve olumsuz örnekler içeren resimli kartlar kullanılmıştır. Resimli kartlar, pek çok kavram ve beceri öğretiminin desteklenmesi için kullanılan oldukça basit ve kolay uygulanabilir materyallerdir. Zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ya da dikkat eksikliği olan bireylere akademik kavramlar (renk, nesne, şekil, zıtlık kavramları vb.), sosyal beceriler ya da çeşitli iletişim becerilerinin öğretiminde sıklıkla tercih edilir. Resimli kartlar eğitimde kullanılan yardımcı teknolojiler içerisinde, düşük teknoloji ürünü olarak sınıflandırılmaktadır. Öğretimde kullanılan bu yardımcı teknolojiler yöntem ve tekniklerin uyarlanmasını sağlayarak öğretim ortamlarını zenginleştirmekte, etkili ve verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına hizmet etmektedir (Sani-Bozkurt, 2017).

Bağımsız uygulamalar aşamasında hazırlanan resimli kartlar ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylere gösterilmiştir. Katılımcılardan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programında yer alan bilgi ve becerileri bu resimli kartlar üzerinden bağımsız olarak, %100 doğrulukta söylemeleri, göstermeleri ya da uygulamaları beklenmiştir, ardından öğretim sürecine son verilmiştir.

2.4.1.5.1 Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planına Yönelik Uzman Görüşü Alınması

Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı için, özel eğitim alanından dört, psikoloji alanından bir öğretim görevlisi ve yüksek lisans yapmış bir özel eğitim öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan, zihin yetersizliği olan genç bireyler için hazırlanan “Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı” nı (a) ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği bireyler tarafından anlaşılabilirliği (b) konu bütünlüğü (c) öğretim yönteminin uygulanışı (d) bilgi ve becerilerin somut, gözlenebilir, ölçülebilir, açık ve net olarak sunulması (e) öğretim içeriğinin yeterliliği (f) öğretim planına eklenmesi ya da çıkarılması gereken bölümlere ilişkin olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda öğretim planında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda

Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planına son hali verilmiştir.

2.4.1.6 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının Pilot Uygulamasının Gerçekleştirilmesi:

Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı hazırlanması ve uzman görüşü alınmasının ardından pilot uygulama yapmak için araştırmanın deneysel sürecinde yer almayacak bir okul ve öğrencileri belirlenmiştir. Okul idaresiyle görüşülerek yapılması planlanan eğitim hakkında bilgi verilmiştir. Pilot uygulamaya katılacak öğrencilerin ailelerinden izin alınması süreçlerinin tamamlanmasının ardından programın pilot uygulamasına geçilmiştir.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının pilot uygulaması araştırma sürecinde yer almayan ve hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 12-15 yaşlarında 4 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veli İzin Formu Ek-6'da sunulmuştur. Pilot uygulamada Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının içeriği, Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı'nın uygulanabilirliği, bilgisayar destekli sunum materyalinin anlaşılabilirliği ve bağımsız uygulamalar için hazırlanan resimli kartların kullanılabilirliği değerlendirilmiştir.

Pilot uygulamada eğitim programının tamamının uygulanmasının 12 oturum sürdüğü görülmüştür. Dört uzun dönemli amacın her biri için bir model olma, bir rehberli uygulamalar ve bir bağımsız uygulamalar içeren üçer oturum eğitim verilmiştir. Eğitim oturumları, model olma aşamaları için 15-25 dakika arası, rehberli uygulamalar aşamaları için ortama 15 dakika, bağımsız uygulamalar aşamaları için ise 10-12 dakika arası sürmüştür. Her bir uzun dönemli amacın alt amaçları sayıca fazla olduğu için doğrudan öğretim yönteminin aşamaları olan model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamaları farklı eğitim oturumları olarak ele alınmıştır. Böylece her uzun dönemli amaç bir oturum model olma, bir oturum rehberli uygulamalar ve bir oturum bağımsız uygulamalar aşaması olmak üzere 3 oturum eğitim uygulanarak tamamlanmıştır. Her oturumun başında güdüleme basamağına yer verilmiş ardından diğer basamaklara geçilmiştir.

Pilot uygulama sürecinde herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planının öğrencinin anlayabileceği düzeyde hazırlandığı görülmüştür.

2.4.2 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Sunusu

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Sunusu öğretimin rehberli uygulamalar ve model olma aşamaları için hazırlanmıştır. Eğitimi programı sunusunun hazırlanmasında ve programın resimlendirilmesinde Canva® programı kullanılmıştır. Programda yer alan her bir kavram ve beceri bu uygulamanın veritabanında yer alan görseller kullanılarak desteklenmiş ve zenginleştirilmiştir. Program sunusu hazırlanırken öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak renklendirilmiş ve açıklamalarda büyük puntolu yazı stilleri kullanılmıştır. Sunuda yazı az görseller fazla yer kaplayacak şekilde görsellerin oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Program sunusu PDF formatındadır. Sunu örneği Ek- 9'da verilmiştir.

2.4.3 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Resimli Kartları

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Resimli Kartları öğretimin bağımsız uygulamalar aşaması için hazırlanmıştır. Resimli kartların hazırlanmasında Canva® programı kullanılmıştır. Programda yer alan her konu için olumlu ve olumsuz örnekler içeren resimli kartlar hazırlanmıştır. Resimli kartlarda yer alan resimler canlı renklerde hazırlanmış, düz beyaz zemin üzerine yerleştirilmiş, öğrencinin dikkatini dağıtacak ayrıntılar eklenmemiştir. Resimli kartlar hazırlanırken sayfa mizanpajı ve illüstrasyonlar için Grafik Anasanat Dalı mezunu Resim-iş öğretmeninden görüş alınmıştır. Resimli kartların bilgisayar üzerinde hazırlanmasının ardından 13x18 cm. ebatında A4 kağıdına çıktılar alınmıştır. Her bir resimli kartın arkasına sağlam olması için kalın mukavva yapıştırılarak sağlamlaştırılmış, sürtünmelerden aşınmasının önüne geçmek için de ön kısmına şeffaf yapışkanlı kaplık ile kaplanmıştır. Resimli kart örneği Ek- 10'da verilmiştir.

2.4.4 Çevre Bilgisi Eğitim Programı

Kontrol grubu eğitimleri için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı <https://www.eba.gov.tr> adresinde yer alan Çevre Bilgisi Eğitim Programı kullanılmıştır. Programın seçilme nedeni, resmi bir program olması ve içeriğinde cinsel istismarı önlemeye yönelik herhangi bir bilgi içermemesidir. Bunun yanı sıra iklim değişikliği, çevre kirliliği, sıfır atık gibi konuların güncel, tüm dünyayı ilgilendiren, kritik konu başlıkları olduğu düşünülmüş; bireylerin çevresel sorumluluklarını anlamaları ve bu doğrultuda sürdürülebilir davranışlar

geliştirmelerine katkı sağlaması amaçlanmıştır. Çevre bilgisi eğitimleri içeriğinde çevre kirliliği, çevreyi koruma, geri dönüşüm, (geri dönüşüm malzemelerinin tümüne yönelik ayrı ayrı), iklim değişikliği, sıfır atık konularına ait bilgi içeren etkileşimli videolar yer almaktadır. Kontrol grubuna verilen eğitimler deney grubu ile eşgüdümlü olarak ilerlemiş, oturumlar 10 dakika olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ders içeriği; video gösterimi, videodaki bilgi içeriğine yönelik konuşma veya çalışma sayfası verme sıralamasıyla düzenlenmiştir.

2.5 Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama amacıyla “Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi”, “Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri”, “Piers Harris’in Çocuklarda Özkavramı Ölçeği”, “Katılımcı Öğrenci Bilgi Formu” ve “Sosyal Geçerlik Formu” kullanılmıştır.

2.5.1 Katılımcı Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmanın deney ve kontrol grubu katılımcılarına uygulamanın başında Demografik Bilgi Formu uygulanmıştır. Katılımcı Öğrenci Bilgi Formunda, öğrencinin yaşı, sınıfı, cinsiyeti, yetersizlik türü, ailesinin ekonomik düzeyi, yaşadığı mahalle ve semt, anne- baba eğitim düzeyi, anne- baba mesleği, anne-babanın hayatta ve vefat olma durumları, bakım veren kişi ve kardeş sayısı bilgileri bulunmaktadır.

2.5.2 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi araştırmacı tarafından geliştirilen bir kısa öykü bilgi testidir. Test, araştırmanın bağımsız değişkeni olan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı’nın çalışmanın bağımlı değişkenlerinden olan cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Test geliştirilmeden önce ilk olarak testin amacı belirlenmiş (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2013) ve soruların türü ve yapısını belirlemek için alanyazın (Çömez- İkican ve Küçük, 2023; Eslek, 2018; He’bert, Lavoie, Piche, and Poitras; 2001; Sazak Pınar, 2009; Wurtele, 2009) taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda kullanılan testler ve ölçeklerde ‘Hayır’ deme, sırlar, gizlilik (Wurtele, 2009; Çömez-İkican ve Küçük, 2023), potansiyel olarak tehdit edici durumlar (He’bert vd., 2001; Wurtele, 2009; Eslek, 2018; Çömez-İkican ve Küçük, 2023),

saldırganı ifşa etme (He´bert vd., 2001), iyi dokunuş-kötü dokunuş (Tutty, 1995; Wurtele, 2009; Eslek, 2018) ile ilgili konular içerdiği, soruların açık uçlu (Wurtele, 2009; Eslek, 2018; Çömez-İkican ve Küçük, 2023), kısa öykü (He´bert vd., 2001; Sazak Pınar, 2009; Eslek, 2018) şeklinde oluşturulduğu görülmüştür. Alanyazında yapılan incelemenin ardından test sürecinin ikinci aşamasına geçilmiş, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Taslak Formu oluşturulmuştur.

2.5.2.1 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Taslak Formu

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Taslak Formu sorular ve seçeneklerden, kısa öykülerden ve resimlerden oluşmuştur.

2.5.2.1.1 Sorular ve Seçenekler

Araştırmacı tarafından geliştirilen Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi’nde Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı’nın içeriğini oluşturan özel bölge, iyi dokunuş- kötü dokunuş, iyi sır- kötü sır, mahremiyet, mesafe koyma, hayır deme, uzaklaşma, haber verme konularına yönelik, her konudan ikişer soru bulunmaktadır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi’nin pilot uygulama aşamasında yedek maddeler ile birlikte toplamda 32 soru hazırlanmıştır. Sorular cinsel istismar hakkında bilgi sorularından ve cinsel istismardan kendini korumaya ilişkin uygulama sorularından oluşmuştur. Ayrıca her bir soruya yönelik soruyu betimleyen görseller hazırlanmıştır. Bilgi soruları bilgiyi yoklayan soru kökünden, uygulama soruları ise önce sorunun kısa öykü olarak betimlenmesinden ardından “Bu durumda soruda yer alan çocuk ne yapmalıdır?” şeklindeki soru kökünden oluşmuştur. Sorulara verilebilecek olası seçenekler ise doğru ve yanlış olmak üzere iki seçenekli olarak hazırlanmıştır.

2.5.2.1.2 Kısa Öyküler

Alanyazında zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismar önleme konusunda bilgi ve becerilerini ölçmeyi amaçlayan test ve ölçeklere bakıldığında kısa senaryolar ve öyküler (He´bert vd., 2001; Wurtele, 2009; Eslek, 2018; Çömez-İkican ve Küçük, 2023) kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle ölçek geliştirilirken öğrencilerin cinsel istismardan korunma beceri düzeylerini ölçmeye yönelik kısa öykü içeren bir ölçek hazırlanmasına karar verilmiştir. Öykülerin hazırlanmasında öğrencilerin yetersizlik düzeylerine, gerçek hayatta karşılaşılabilecek ihtimalleri olan potansiyel tehlike durumları olmasına, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı içerisinde yer alan konuları içermesine dikkat edilmiştir. Kısa öykülerin

zihin yetersizliği olan bireylerin kaygı düzeylerini artırmayacak, hassas duyguları ön plana çıkarmayacak ve mahremiyetlerine zarar vermeyecek şekilde yazılmasına özen gösterilmiştir.

2.5.2.1.3 Soruları Betimleyen Resimler

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi'nde yer alan soruların ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin daha kolay anlamalarını ve/veya sorularına daha iyi dikkat etmelerini sağlamak amacıyla testte yer alan her bir soru, kendisinde betimlenen kısa öykü ile soru köküne uygun olarak resmedilmiştir. Resimler öğrencilerin anlayabileceği düzeyde, yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştır. Resimler, öğrencilerin kaygı düzeylerini artırmayacak, hassas duyguları ön plana çıkarmayacak ve mahremiyete zarar vermeyecek şekilde, resim-iş öğretmenliği mezunu bir öğretmen tarafından hazırlanmıştır. Kendisine resimleme yapılmadan önce, test hakkında bilgi verilmiştir ve yapacağı resim ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Resim öğretmeni resimleri önce siyah beyaz olarak elde çizmiştir. El çiziminin bitmesinin ardından bilgisayara aktarmış ve renklendirmiştir. Çizim aşaması, yapılan düzeltmeler ile beraber 3 ayda tamamlanmıştır.

2.5.2.1.4 Uzman Görüşünün Alınması

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi'nin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla öncelikle Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Uzman Görüş Formu hazırlanmıştır (Ek- 11). Ardından alan uzmanları belirlenmiştir. Alan uzmanları özel eğitim alanından üç, psikoloji alanından bir, okul öncesi eğitim alanından bir ve ölçme- değerlendirme alanından bir uzman olmak üzere toplam altı uzmanından oluşmuştur. Uzmanlar Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Uzman Görüş Formu'nu kullanarak Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Taslak Formu'nu değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda test sorularında yer alan kısa öykülerde, soru köklerinde ve şıklarda düzeltmeler yapılmıştır.

2.5.2.2 Pilot Çalışma

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Taslak Formu'nda yer alan soruların kısa öykülerinin ve soru köklerinin anlaşılabilirliğini, testin uzunluğunun ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan birey için uygunluğunu, resimlerin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla ergenlik döneminde olan zihin yetersizliği

olan bir birey ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Testin pilot çalışması, araştırmanın uygulama izninin alınmasının ardından yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında sorular öğrenciye okunmuş ve iki seçenek arasından kendine doğru gelen seçeneği seçmesi söylenmiştir. Öğrencinin verdiği yanıtlar yanıt çizelgesine işlenmiştir. Testin uygulanması aşamasında öğrencinin bazı uzun seçenekleri anlamakta zorlandığı görülmüştür. Bu nedenle bazı maddelerde kısaltma yapılmıştır. Böylece Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön Uygulama Formu oluşturulmuştur.

2.5.2.3 Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön Uygulama aşaması için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Ön uygulama, testin geçerlik ve güvenirliğinin sorgulandığı bir aşamadır (Büyüköztürk, 2013). Ön uygulamaya Bolu ve Düzce illerinde öğrenim gören hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 12-25 yaş aralığındaki, 180 birey katılmıştır. Testin uygulanmasından önce Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. İzin alınmasının ardından testin uygulanacağı okullar belirlenerek, idarecilerle görüşülerek araştırmanın amacı ve test hakkında idareciler bilgilendirilmiştir. Belirlenen okullarda öğrenim gören hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip bireylere, yüz yüze ve bireysel olarak test uygulanmış, testlerin uygulanmasında araştırmacı ile resim-iş öğretmenliği bölümü lisans programına devam eden iki lisans öğrencisi görev almıştır. Uygulamacılar maddeleri okumuş, zihin yetersizliği olan bireylerden sorulara sözel olarak cevap vermeleri beklenmiştir. Zihin yetersizliği olan bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar uygulamacılar tarafından cevap formuna işaretlemiştir. Testin uygulanması 15-20 dakika arasında değişmiştir. Testin geçerlik güvenirlik çalışmaları için veri toplama aşaması yaklaşık 2 ay sürmüştür.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön Uygulama aşamasında toplanan veriler ile testin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş, soru maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır (Can, 2014). Yapılan analizler sonucunda madde ayırt edicilik değeri düşük çıkan sorular testten çıkarılmış, 19 sorudan oluşan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi'nin son hali verilmiştir.

2.5.3 Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri

Bu araştırmada deney ve kontrol grubu katılımcılarının genel kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın genel kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Çünkü alanyazında yapılan araştırmalarda cinsel istismarı önleme programına katılan çocukların kaygı düzeylerinin artabileceği öngörülmüştür (Blumberg, Chadwick, Fogarty, Speth, Chadwick, 1991; Davison vd.1994; Hazzard vd. 1991; Chadwick, 1989; Barber vd., 2000; Peckham vd., 2007).

Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri, çocuklarda özel durumların tehdit edici olarak yorumlanması sonucu oluşan durumluk kaygıyı ve kaygı yatkınlığı anlamına gelen sürekli kaygıyı ölçmek amacıyla Spielberger (1973) tarafından geliştirilmiştir (Ek-2). Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Özusta (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 20 maddeden oluşmakta ve çocuktan kendini “genellikle” nasıl hissettiğini değerlendirip, ilgili maddede verilen durumun oluş sıklığına göre kendine en uygun seçeneği belirtmesi istenmektedir. Her durumun “hemen hemen hiç”, “bazen” ve “sık sık” olarak belirlenmiş seçenekleri bulunmaktadır. Bu seçeneklerden “sık sık” seçeneğinin seçilmesi en düşük puan olan 1'in alınmasına yol açmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 20, en yüksek toplam puan 60'tır (Özusta, 1993). Ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanılması için gerekli izinler alınmıştır (Ek-3).

Bu araştırmada öncelikle Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri'nin zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığı incelenmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışmalarından önce Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. İznin alınmasının ardından ölçeğin uygulanacağı okullar belirlenip idarecilerle görüşülerek araştırmanın amacı ve ölçekler hakkında idareciler bilgilendirilmiştir. Belirlenen okullarda öğrenim gören hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip öğrencilere diğer ölçeklerle beraber uygulanmıştır. Ölçek öğrencilerle yüz yüze ve bireysel olarak toplanmıştır. Ölçek doldurmaya başlanmadan önce ölçek hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen maddeleri okumuş, öğrenci dinlemiş ve sözel olarak cevaplamıştır. Öğrencinin verdiği cevapları öğretmen cevap formuna işaretlemiştir. Ölçeğin uygulanması 10 dakika civarında sürmüştür. Testin geçerlik güvenirlik çalışmaları için veri toplama aşaması yaklaşık 2 ay sürmüştür. Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri 180 zihin yetersizliği olan bireye uygulanmıştır. Çocuklar için Durumluk Sürekli

Kaygı Envanteri'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda ölçme aracının zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri çalışmanın deney ve kontrol grubuna Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı öncesinde, sırasında ve eğitim sonrasında uygulanmıştır.

2.5.4 Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu katılımcılarının öz saygı düzeylerinin belirlenmesi ve Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın öz saygı düzeylerine etkisinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği kullanılmıştır.

Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği, Piers Harris (1964) tarafından geliştirilmiştir (Ek- 4). Çataklı ve Öner (1986) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği” çocukların kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek “Evet” ya da “Hayır” şeklinde yanıtlanmakta ve 80 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Davranış”, “Zekâ/Okul durumu”, “Fiziksel görünüm”, “Kaygı”, “Popülerite” ve “Mutluluk” alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçek her evet yanıtı için “1”, hayır yanıtı için “0” olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu öz saygısını göstermektedir.

Bu çalışmada öncelikle Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği'nin zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığı incelenmiştir. Geçerlik güvenilirlik çalışmalarından önce Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. İznin alınmasının ardından ölçeğin uygulanacağı okullar belirlenip idarecilerle görüşülerek araştırmanın amacı ve ölçekler hakkında idareciler bilgilendirilmiştir. Belirlenen okullarda öğrenim gören hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip öğrencilere diğer ölçeklerle beraber uygulanmıştır. Ölçek öğrencilerle yüz yüze ve bireysel olarak toplanmıştır. Ölçek doldurmaya başlanmadan önce ölçek hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen maddeleri okumuş, öğrenci dinlemiş ve sözel olarak cevaplamıştır. Öğrencinin verdiği cevapları öğretmen cevap formuna işaretlemiştir. Ölçeğin uygulanması 10 dakika civarında sürmüştür. Testin geçerlik güvenilirlik çalışmaları için veri toplama aşaması yaklaşık 2 ay sürmüştür. Piers Harris Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği 180 zihin yetersizliği olan bireye uygulanmıştır. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı

Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda ölçme aracının zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği çalışmanın deney ve kontrol grubuna Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı öncesinde, sırasında ve eğitim sonrasında uygulanmıştır

2.5.5 Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

Sosyal açıdan önemli davranışları değiştirmeyi amaçlayan; uygulamalı davranış analizi alanında gerçekleştirilen bir araştırma, eğitim veya uygulama çalışmasının sosyal alanda önemini ve etkilerini değerlendirebilmek amacıyla bu alanda çalışan araştırmacılar sosyal geçerlik kavramını ortaya koymuşlardır. Sosyal geçerlik ilgili kişilerin yapılan uygulamanın önemine, etkililiğine, uygunluğuna, kişilerde yaratmış olduğu hoşnutluk düzeyine ilişkin yaptıkları değerlendirmedir (Kazdin, 1977; Kennedy, 2005; akt., Kurt, 2012; Wolf, 1978). Bu çalışmada, araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin veri elde etmek için araştırmaya katılan öğrencilere ve ebeveynlerine yönelik sosyal geçerlik formları hazırlanmıştır (EK-6 ve EK- 6.1). Sosyal geçerlik formları hazırlanırken alanyazında yer alan çalışmalar (Dağseven- Emecen, 2008; Alptekin, 2010; Pektaş, 2019) incelenmiş, kullanılan formlardan yararlanılmıştır. Formlar oluşturulduktan sonra, özel eğitim alanında çalışan ve doktora derecesine sahip üç uzmanın sosyal geçerlik formlarının uygunluğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda formlarda gerekli düzeltmeler yapılmış ve formlara son hâlleri verilmiştir.

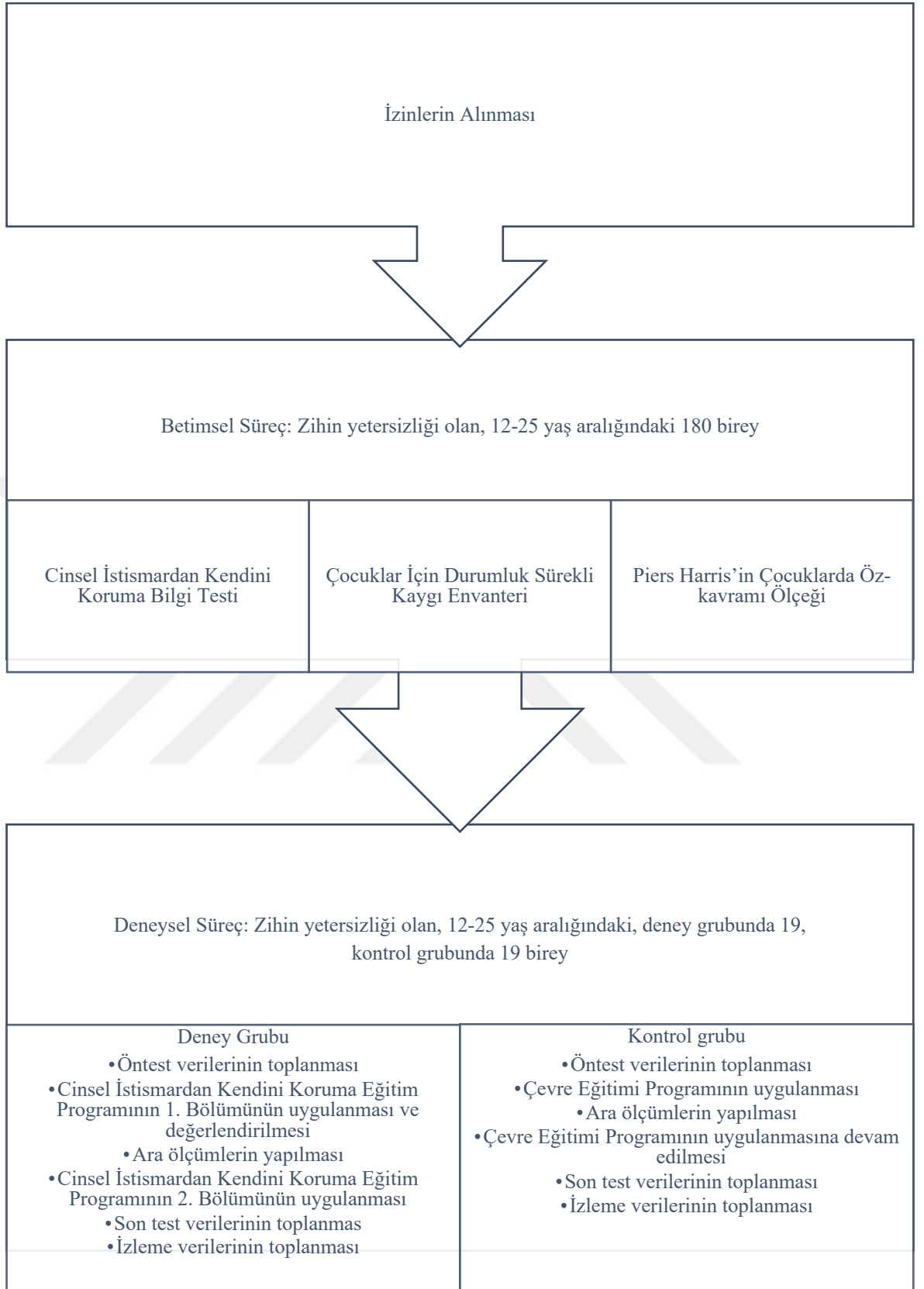
2.5.6 Uygulama Güvenirliği Formu

Çalışmada zihin yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilen Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitiminin planlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediği uygulama güvenirliği verileri ile değerlendirilmiştir. Bunun için Uygulama Güvenirliği Formu (EK-8) hazırlanmıştır. Formda Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı anlatımına dair tüm aşamaları değerlendirme basamakları olarak yazılmıştır. Formun kullanım yönergesi ve amacı formda açıklama kısmına yazılmıştır.

2.6 Araştırma Süreci

Araştırma süreci uygulama izinlerinin alınması, betimsel süreç, deneysel süreç olmak üzere üç temel aşamadan oluşmuştur. Şekil 2.1’de Araştırmanın Akış Diyagramı gösterilmiştir.





Şekil 2.1. Araştırmanın Akış Diyagramı

2.6.1 İzinlerin alınması

Araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nden Etik Kurul İzni alınmıştır. Uygulama izni için Milli Eğitim Bakanlığı'na başvuru yapılmış ve gerekli izin alınmıştır (Ek- 12).

2.6.2 Betimsel süreç

Araştırma için etik ve uygulama izinlerinin alınmasının ardından öncelikli olarak çalışmanın betimsel süreci gerçekleştirilmiştir. Bunun için Bolu ve Düzce illerinde eğitim alan, ergenlik döneminde olan (12-25 yaş) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere ulaşmak için İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve idarecilerle iletişime geçilmiştir. Araştırmanın amacı ve ölçekler hakkında gerekli bilgilendirmeler her okulun müdürüne ayrı olarak verilmiştir. Ölçeklerin uygulanacağı okulların belirlenmesinin betimsel süreçte yer alacak zihin yetersizliği olan bireyler belirlenmiş, toplamda 180 katılımcıya ve onların öğretmenlerine ulaşılmıştır. Katılımcıların öğretmenlerinden sınıflarındaki zihin yetersizliği olan bireylere ölçekleri uygulamaları istenmiştir. Ancak ölçeklerin doldurulması uzun zaman aldığı için ve öğretmenler betimsel sürece katılmada gönüllü olmadıkları için, bu süreçte uygulamacı ile birlikte Resim-İş öğretmenliği lisans programına devam eden iki öğrenci görev almışlardır. Ölçekleri uygulayacak olan lisans öğrencilerine, uygulama öncesinde; uygulanacak ölçekler, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler, teste başlamadan önce verecekleri yönergeler, testi uygularken uymaları gereken kurallar ve test uygulandıktan sonra yapılacaklar ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Ölçek uygulayıcıları bu eğitimin ardından zihin yetersizliği olan bireylerin kendi sınıflarında, onlarla birebir, yüzyüze her bir ölçeği uygulamışlardır. Uygulama esnasında zihin yetersizliği olan bireylerin sıkılmalarını önlemek amacıyla kısa molalar verilmiş, ardından zihin yetersizliği olan bireylerin anlamadığı noktalar tekrar tekrar anlatılmıştır. Gereksinim duyulduğunda da ek açıklamalar yapılmıştır. Ardından zihin yetersizliği olan bireylere betimsel sürece katıldıkları için teşekkür edilmiş ve hediye olarak küçük kalem süsleri ile Araştırmaya Katılım Sertifikası (EK- 7) verilmiştir. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi; 15-20 dakika, Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri 10 dakika, Piers Harris'in Çocuklarda Özkavram Ölçeği ise 10 dakika olmak üzere; her üç ölçek, bir katılımcıya toplamda yaklaşık 40 dakikada uygulanmıştır. Betimsel süreç 2 ayda tamamlanmıştır.

2.6.3 DeneySEL süreç

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı, bağımlı değişkenleri ise, 12-25 yaş aralığında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri, kaygı düzeyleri ve öz saygı düzeyleridir. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının katılımcıların cinsel istismar bilgi düzeyi, öz saygı düzeyi ve kaygı düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın deneySEL süreci; ön test verilerinin toplanması, deney ve kontrol grubu ile eş zamanlı olarak eğitimlerin başlaması, deney grubuna Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın 1. bölümünün uygulanması, kontrol grubuna Çevre Bilgisi Eğitim Programının uygulanması, ara ölçümlerin alınması, deney grubuna Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın II. bölümünün uygulanması, son test verilerinin toplanması ve izleme verilerinin toplanması aşamalarından oluşmuştur.

2.6.3.1 Ön test verilerinin toplanması:

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylere; eğitimden bir hafta önce Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi; Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ile Piers Harris'in Çocuklarda Özkavram Ölçeği uygulanarak çalışmanın ön test verileri elde edilmiştir. Ön test verilerinin toplanmasının ardından öğretim sürecine geçilmiştir.

2.6.3.2 Deney Grubuna Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın 1. Bölümünün Uygulanması ve Değerlendirilmesi:

Bu çalışmanın genel amacı, ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geliştirilen Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Etik gerekçelerle her iki gruba da eğitim verilmesi uygun bulunmuş ve eş zamanlı olarak eğitimlere başlanmıştır. Bu süreçte ön test verilerinin toplanmasının ardından, deney grubuna Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitimi verilirken, kontrol grubuna Milli Eğitim Bakanlığı'nın Çevre Bilgisi Eğitim Programı uygulanmıştır.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmada ilk olarak deney grubuna Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın 1. Bölümü uygulanmıştır. I. Bölüm başlığı; 'Temel Bilgiler' dir ve içeriğinde özel bölge-mahremiyet, iyi dokunuş- kötü dokunuş ve iyi sır- kötü sır kavramları ile kendini koruma bilgileri yer almaktadır. I. Bölüm'de yer alan bu üç kavram için uzun dönemli hedefler belirlenmiş, böylece deney grubu katılımcılarının toplamda 4 uzun dönemli amaca ulaşmaları beklenmiştir.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı'nın 1. Bölümü uygulamaya başlanmadan önce deney grubunda yer alan katılımcılar uzun dönemli amaçlarla ilişkili olarak 4 gruba ayrılmıştır. Birinci deney grubu 5 katılımcıdan, ikinci deney grubu 5, üçüncü deney grubu 5, dördüncü deney grubu ise 4 katılımcıdan oluşmuştur. Öğretimin ilk oturumunda birinci deney grubuna 1. uzun dönemli amaca ulaşmaları için "özel bölge-mahremiyet" kavramına ilişkin, ikinci deney grubuna 2. uzun dönemli amaca ulaşmaları için "iyi dokunuş- kötü dokunuş" kavramına ilişkin, üçüncü deney grubuna 3. uzun dönemli amaca ulaşmaları için "iyi sır- kötü sır" kavramına ilişkin, dördüncü deney grubuna 4. uzun dönemli amaca ulaşmaları için "kendini koruma" bilgisine ilişkin öğretim gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Her konunun her bir gruba anlatılmasının ardından, bireylerin bilgi düzeylerindeki değişimleri değerlendirmek amacıyla katılımcılara Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi uygulanmıştır.

Bu işlemin ardından eğitim programı her gruba ilk uzun dönemli amaçtan başlanarak normal sırası ile uygulanmıştır. I. Bölüm'ün öğretim süreci "Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı" kullanılarak ve Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı öğretim materyallerinden yararlanılarak, uygulamacının görev yaptığı okulun bir sınıfında gerçekleştirilmiştir. Sınıfta akıllı tahtanın çalıştığından ve bireylerin tahtayı görebilecek şekilde bir oturma düzenine sahip olduklarından emin olunduktan sonra eğitim oturumlarına başlanmıştır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitim oturumları haftanın üç günü tüm deney grupları ile birer oturum olacak şekilde günde toplam dört oturum, her hafta aynı gün ve saatlerde, her oturum 10-15 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreci uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Her oturumda sınıfta uygulamacı yardımcısı da olması sağlanmıştır. Böylece ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin öğretim sürecine dikkat etmeleri ve dersi dinlemeleri kolaylaştırılmıştır.

“Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı” doğrudan öğretim yönteminin basamakları olan güdüleme, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar basamaklarından oluşmuştur. Öğretim oturumları 10-15 dakika sürecek şekilde planlandığı için bir öğretim oturumunda, doğrudan öğretim yönteminin yalnızca bir basamağına yer verilmiş, böylece öğretimlerde güdüleme+model olma, güdüleme+rehberli uygulamalar, güdüleme+bağımsız uygulamalar basamakları takip edilmiştir.

Eğitim programının ilk amacı olan özel bölge ve mahremiyet konusu model olma aşaması ile tüm gruplara aynı anda başlanmıştır. Ardından aynı konunun rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamaları sırasıyla uygulanmıştır. 1. Uzun dönemli amaçta yer alan konunun ardından 2. Uzun dönemli amacın konusu olan iyi dokunuş kötü dokunuş konusuna geçilmiştir. Bu konunun öğretim oturumları da aynı şekilde model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olarak uygulanmıştır. 2. Uzun dönemli amacın öğretimlerinin tamamlanmasının ardından 3. Uzun dönemli amacın konusu olan iyi sır- kötü sır konusunun öğretimlerine geçilmiştir. Bu amaçta da diğer amaçlarda olduğu gibi öğretim yapılmıştır.

4 deney grubu olduğu için I. bölümde yer alan dört uzun dönemli amaç için 4 model olma, 4 rehberli uygulama ve 4 bağımsız uygulama oturumu yapılmıştır. Model olma oturumları her grupta 10- 17 dakika arasında değişmiştir. Rehberli uygulamalar oturumları her grupta 10-15 dakika, bağımsız uygulamalar oturumları ise 8-12 dakika arasında değişmiştir. Programın 1. Bölümünde toplam 39 eğitim oturumu yapılmıştır. Programın 1. Bölümünde yer alan uzun dönemli amaçların öğretimi tamamlandıktan sonra ara ölçümlere yer verilmiştir.

2.6.3.3 Kontrol Grubuna Çevre Eğitimi Programının Uygulanması:

Kontrol grubu eğitimleri deney grubuna verilen eğitimler ile eş zamanlı olarak başlamış ve bitirilmiştir. Her bir kontrol grubu eğitim oturumu 10-15 dk. olarak yürütülmüştür. Kontrol grubu eğitimleri için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı <https://www.eba.gov.tr> adresinde yer alan Çevre Bilgisi Eğitim Programı kullanılmıştır. Çevre bilgisi eğitimleri içeriğinde çevre kirliliği, çevreyi koruma, geri dönüşüm (geri dönüşüm malzemelerinin tümüne yönelik ayrı ayrı) konularına ait bilgi içeren etkileşimli videolar yer almaktadır. Kontrol grubu ders içeriği; video

gösterimi, videodaki bilgi içeriğine yönelik konuşma veya çalışma sayfası verme sıralamasıyla düzenlenmiştir.

2.6.3.4 Ara ölçümlerin yapılması:

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının 1. Bölümü tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına yer alan bireylere Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ve Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği uygulanmış, böylece ara ölçümler elde edilmiştir. Ara ölçümlerinin tamamlanmasının ardından deney grubu katılımcılarına Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın II. Bölümü uygulanmış, kontrol grubu katılımcılarına ise Çevre Bilgisi Eğitim Programı'nın anlatımına devam edilmiştir.

2.6.3.5 Deney Grubuna Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın II. Bölümünün Uygulanması:

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın II. Bölümün başlığı 'Cinsel İstismardan Kendini Koruma' dır ve bölümün içeriğinde; "mesafe koyma", "hayır deme" ve "haber verme" konuları bulunmaktadır. II. Bölüm zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendilerini koruyabilmeleri için gerekli becerileri içermektedir.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı II. Bölümünün uygulanması "Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı" kullanılarak ve Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı öğretim materyallerinden yararlanılarak, uygulamacının görev yaptığı okulun bir sınıfında gerçekleştirilmiştir. Sınıfta akıllı tahtanın çalıştığından ve bireylerin tahtayı görebilecek şekilde bir oturma düzenine sahip olduklarından emin olunduktan sonra eğitim oturumuna başlanmıştır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitim oturumları haftanın üç günü tüm deney grupları ile birer oturum olacak şekilde günde toplam dört oturum, her hafta aynı gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı II. Bölümünün uygulanmasında deney gruplarına yine dört ayrı grup olarak eğitim verilmiştir. Öğretim süreci uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Her oturumda sınıfta uygulamacı yardımcısı da olması sağlanmıştır. Böylece ergenlik dönemindeki zihin

yetersizliği olan bireylerin öğretim sürecine dikkat etmeleri ve dersi dinlemeleri kolaylaştırılmıştır.

Eğitim programının I. bölümünün sunumunda olduğu gibi yine öğretim oturumları 10-15 dakika olarak planlandığı için bir öğretim oturumunda, doğrudan öğretim yönteminin yalnızca bir basamağına yer verilmiştir. Oturumlar, güdüleme+model olma, güdüleme+rehberli uygulamalar, güdüleme+bağımsız uygulamalar şeklinde yürütölmüştür. Ancak 4. Uzun dönemli amaçta 11 adet alt amaç olduğu için ve ikiye bölünerek öğretildiğinde konu bütönlüğu bozulacağı için uygulama sırasında eğitim oturumu süresi planlandığı şekilde gerçekteşmemiş, model olma aşaması deney gruplarında 17-25 dakika arasında değişmiştir. Programın II. Bölümünde rehberli uygulamalar aşaması 15-20 dakika, bağımsız uygulamalar aşamaları ise 10-15 dakika arasında değişkenlik göstermiştir. Programın II. Bölümünde toplam 12 öğretim oturumu gerçekteştirilmiştir.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın II. Bölümünün tamamlanmasının ardından kontrol grubuna aldığı Çevre Bilgisi Eğitim Programı'nın uygulaması da sonlandırılmış, son test verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir.

2.6.3.6 Son test verilerinin toplanması:

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının II. Bölümü tamamlandıktan bir hafta sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan zihin yetersizliği olan bireylere Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ve Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

2.6.3.7 İzleme verilerinin toplanması:

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının II. Bölümü tamamlandıktan bir ay ve iki ay sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan zihin yetersizliği olan bireylere Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ve Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

2.6.3.8 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması:

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının II. Bölümü tamamlandıktan sonra araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan bireylere ve ebeveynlerine yönelik sosyal geçerlik verisi toplanmıştır (EK- 6 ve EK- 6.1).

2.7 Verilerin toplanması

Araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik geçerlik güvenirlik verileri, eğitim programına yönelik etkililik ve izleme verileri ile sosyal geçerlik verileri olmak üzere toplam 3 veri toplanmıştır.

2.7.1 Ölçeklere Yönelik Geçerlik- Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırma için gerekli izinlerin alınmasının ardından, betimsel süreçte uygulanacak Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği ve Kaygı Ölçeği için başta Bolu olmak üzere, Bolu ve Düzce'de öğrenim gören 12- 25 yaş aralığındaki hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 180 öğrenci ile öğrenim gördükleri okullarda yüz yüze olarak toplanmıştır.

Verilerin toplanmasında araştırmacı ve iki lisans öğrencisi birlikte çalışmıştır. Lisans öğrencilerine hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler, teste başlamadan önce verecekleri yönergeler, testi uygularken uymaları gereken kurallar ve test uygulandıktan sonra yapılacaklar ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Test uygulanan öğrencilere bu araştırmaya katıldıkları için teşekkür edilmiş ve küçük kalem süsleri ile araştırmaya katılım sertifikası (EK- 7) verilmiştir.

Geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ölçekler, deneysel süreçte deney ve kontrol grubuna ilk olarak eğitimden bir hafta önce, sonrasında eğitimin ortasında ve son test olarak eğitimin bitiminden bir hafta sonra, izleme verisi olarak da eğitimden 1 ay sonra ve iki ay sonra uygulanmıştır.

2.7.2 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Program'ının Etkililiğine ve Sürdürülebilirliğine İlişkin Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geliştirilen Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın etkililiği ve öğretim tamamlandıktan sonra elde edilen etkinin sürdürülebilirliği incelenmiştir. Bu amaçla çalışmanın deneysel sürecinde Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi

Testi, Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ile Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği kullanılmıştır.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi; bireylerin cinsel istismar ve cinsel istismardan kendini koruma becerilerine yönelik bilgisini ölçmeyi amaçlayan bir kısa öykü bilgi testidir. Bu ölçek ile çalışmaya katılan zihin yetersizliği olan bireylerin ön test, ara ölçümler, son test ve izleme verilerindeki farklılıkların belirlenmesi, böylece Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın katılımcıların cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri üzerindeki etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri bireylerde özel durumların tehdit edici olarak yorumlanması sonucu oluşan durumluk kaygıyı ve kaygı yatkinlığı anlamına gelen sürekli kaygıyı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek ile çalışmaya katılan zihin yetersizliği olan bireylerin ön test, ara ölçümler, son test ve izleme verilerindeki farklılıkların belirlenmesi, böylece Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın katılımcıların kaygı düzeyleri üzerindeki etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. "Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" çocukların kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek "Davranış", "Zekâ/Okul durumu", "Fiziksel görünüm", "Kaygı", "Popülerite" ve "Mutluluk" alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu öz saygısını göstermektedir. Bu araştırmada bu ölçek ile Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın zihin yetersizliği olan bireylerin özgüven düzeyleri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler, katılımcı öğrencilerin yaş ve zeka düzeyine uygun şekilde, kapsamlı bir alan yazın taramasının ardından belirlenmiştir. Katılımcı gruplar belirlendikten sonra, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'na başlamadan bir hafta önce, "öntest ölçümleri" gerçekleştirilmiştir. Programın I. Bölümü süresince, her konunun her bir gruba anlatılmasının ardından, deney grubu katılımcılarının bilgi düzeylerindeki değişimi değerlendirmek amacıyla Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi uygulanmıştır. Bu bölümün tamamen tamamlanmasının hemen ardından "ara ölçümler" yapılmıştır. Bu ölçümler, I. Bölüm'ün sonunda, katılımcıların mevcut durumunu belirlemek ve programın kısa süreli etkilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Programın II. Bölümü'nün tamamlanmasından sonra, katılımcılara bir hafta, bir ay ve iki ay arayla ölçekler tekrar uygulanarak uzun süreli etkiler incelenmiştir.

Çalışmanın deneysel sürecinde Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi toplamda altı kez; Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ile Piers Harris'in Çocuklar için Öz-Kavram Ölçeği ise toplamda beş kez uygulanmıştır

2.7.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmalarda kullanılan programların sosyal olarak kabul edilebilirlik düzeyleri sosyal geçerlik verisi toplanarak belirlenebilmekte, bu amaçla öznel değerlendirmeden yararlanılabilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri toplanırken öznel değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Öznel değerlendirme yaklaşımı kişilerin hedefler, yöntemler ve sonuçlara ilişkin algılarına yönelik bilgi toplama yolunu kullanır (Kennedy, 2005). Öznel değerlendirme yöntemi ile veri toplama sürecinde görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Vuran ve Sönmez, 2008).

Sosyal geçerliğin belirlenmesinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı Zihin Yetersizliği Olan Birey için Sosyal Geçerlik Formu (EK- 6.1), Ebeveyn için Sosyal Geçerlik Formu (EK- 6) oluşturulmuştur. Sosyal geçerlik formlarında yer alan sorular deney grubunda yer alan zihin yetersizliği olan bireylerin ve onların ebeveynlerinin uygulamaya ilişkin düşünce ve görüşleri, memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri gibi durumları belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sorular belirlendikten sonra uzman görüşü alınmış ve alınan görüşlere göre sorulara son şekli verilerek formlar oluşturulmuştur. Zihin yetersizliği olan bireyler için oluşturulan formlarda 5 ve ebeveynler için oluşturulan formda ise 6 soru yer almaktadır.

Sosyal geçerlik verileri betimsel çalışmada veri toplama yöntemi olan görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği öznel değerlendirme yaklaşımında kullanılan görüşme türlerinden biridir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilirken görüşme ses kaydına alınır ve daha sonra ses kaydı yazıya dökülür (Creswell, 2016). Hazırlanan sosyal geçerlik formları araştırmacının deneysel sürecinin bitmesinin ardından, uygulamanın yapıldığı okulun bir sınıfında uygulamacı tarafından bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek ve formlarda yer alan sorular sırasıyla sorularak zihin yetersizliği olan bireylere ve ebeveynlerine yöneltilmiştir. Sorular sorulurken gerekli açıklamalar yapılmış, zihin yetersizliği olan bireyler ile ebeveynlerinin görüşlerini daha fazla belirtmeleri sağlanmıştır. Her

bir görüşmenin ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları yazıya dökülmüştür.

2.7.4 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Güvenirlik, tutarlılık veya sağlamlık anlamına gelmektedir (Neuman, 2006). Uygulama güvenirliliği ise planlanan uygulamanın planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığı ile ilgilidir. Uygulama güvenirliliğinde uygulamayla ilgili tüm değişkenlerin uygulama planında yazıldığı gibi uygulanıp uygulanmadığı değerlendirilir (Akt. Erbaş, 2012).

Uygulama güvenirliliğini değerlendirebilmek için; uygulamanın doğrudan gözlemlenmesi, uygulama sonucu ortaya çıkan kalıcı ürünlerin değerlendirilmesi ve uygulamada kendini değerlendirme en sık kullanılan yöntemlerdir (Hagermoser Sanetti ve Collier-Meek, 2016). Bu araştırmada uygulama güvenirliliğini değerlendirmek için doğrudan gözlem kullanılmıştır. Bu yöntem, müdahalenin gözlemlenebilir ve ölçülebilir adımlarından oluşan kapsamlı bir kontrol listesine bölünmesini gerektirir (Hagermoser Sanetti ve Collier-Meek, 2016). Bu çalışmada da Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı Öğretim Planı'nın uygulamacı tarafından planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öğretim planında yer alan doğrudan öğretim yöntemi basamaklarının yer aldığı bir Uygulama Güvenirliliği Formu (EK-8) hazırlanmıştır. Bağımsız bir gözlemci tarafından bu form kullanılarak; uygulamacının bu formda yer alan davranışları yerine getirip getirmediği değerlendirilmiştir. Araştırmada 15 oturumda uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verisi özel eğitim alanında yüksek lisans yapmış bir özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır.

2.8 Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel ve deneysel olarak iki tür veri analizi gerçekleştirilmiştir.

2.8.1 Betimsel Verilerin Analizi

Betimsel veriler için, araştırma için geliştirilen Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri (Özusta, 1993) ve Piers Harris'in Çocuklar için Öz-kavram Ölçeği" (Öner, 2005) kullanılmıştır. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi geçerlik güvenilirlik çalışmalarında katılımcıların verdikleri cevaplar, TAP (Test Analysis Program)

istatistik programında analiz edilmiştir. Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri içerisinde yer alan iki ölçek için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği geneli ve alt boyutları için ise KR 20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS-26 bilgisayar programı kullanılmıştır.

2.8.2 Deneysel Sürece Dair Etkililik ve İzleme Verilerinin Analizi

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda bulunan, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin, ön test, son test ve izleme puanları 2x4 ANOVA ile analiz edilmiştir. Ön-test öncesinde gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına t-testiyle bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık analizleri yapılmıştır. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.5 sınırlarında olduğu görülmüştür. Bu değerler, verilerin normal dağılımdan anlamlı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, histogram ve Q-Q grafiği incelemeleri de bu sonucu desteklemektedir. Bu bulgu, parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına olanak sağlamıştır.

Ölçümler için geçerli olan anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Programa dâhil edilecek öğrencilerin seçilmesinde aritmetik ortalamalar alınmıştır. Verilerin düzenlenmesi amacıyla uç değerler analizlere dâhil edilmemiştir. Betimsel istatistikler yapılarak çalışma grubunun özellikleri verilmiştir.

Ölçeklerden alınan veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında fark olup olmadığı iki faktörlü varyans analizi (2x4 ANOVA) ile test edilmiştir. Ölçeklerden alınan ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının ortalamalarının karşılaştırılmasında Post-hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır.

2.8.3 Uygulama Güvenirliği Veri Analizi

Uygulama güvenirliği verisi, uygulama planında gerçekleşmesi planlanan araştırmacı davranışlarının yer aldığı bir form aracılığı ile toplanır (Erbaş, 2012). Uygulamacı güvenirliği analizi için, uygulama alan uzmanı kişi tarafından yapılıyorsa uygulamanın en az % 20'sinde, alan uzmanı olmayan kişiler tarafından yapılıyorsa uygulamanın en az % 30'unda güvenirlik analizi yapılmalıdır (Bilmez ve Tekin- İftar, 2014). Bu çalışmada uygulamacı alanda uzman bir öğretmen olmasına rağmen verilerin %29'unda uygulama güvenirliği analizleri gerçekleştirilmiş, bağımsız gözlemci tarafından 51 öğretim oturumunun 15'i için

uygulama güvenilirliği formu doldurulmuştur. Gözlemlenen 15 oturum yansız atama yoluyla seçilmiştir. Gözlemlenen 15 oturumun 5'i model olma oturumları, 5'i rehberli uygulamalar oturumları, 5'i ise bağımsız uygulamalar oturumlarıdır. Çalışmada uygulama güvenilirliğini değerlendirmek için Uygulama Güvenirliği Formu (EK-8) hazırlanmıştır. Uygulama güvenilirliği, özel eğitim alanında yüksek lisans yapmış ve öğretim programını bilen bir özel eğitim öğretmeni tarafından yapılmıştır. Gözlemciye öncelikle uygulama güvenilirliği formları verilmiş ve formu nasıl dolduracağı 30 dakikalık bir eğitimle açıklanmıştır. Formda doğrudan öğretim yaklaşımına dair tüm aşamalar beceri basamağı olarak yazılmıştır. Formun kullanım yönergesi ve amacı formda açıklama kısmına yazılmıştır. Uygulama güvenilirliği veri analizi için “Doğru Sergilenen Basamak Sayısı/ Toplam Basamak Sayısı X 100” formülü kullanılmıştır.

Tablo 2.6. Uygulama Güvenirliği Verisi

	Model olma	Rehberli Uygulamalar	Bağımsız Uygulamalar
1	%88,23	%94,11	%100
2	%88,23	%88,23	%88,23
3	%88,23	%94,11	%100
4	%88,23	%88,23	%100
5	%94,11	%88,23	%100

Tablo 2.6’da görüldüğü gibi uygulamacı deney grubuna Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı’nın model olma basamağını ortalama %89.4 (ranj=%88.23-%94.11), rehberli uygulamalar basamağını ortalama %90.6 (ranj=%88.23-%94.11), bağımsız uygulamalar basamağını ise ortalama %97.6 (ranj=%88.23-%100) doğrulukla gerçekleştirdiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgular uygulamacının yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulamaları tamamladığı söylenebilir.

2.8.4 Sosyal Geçerlik Veri Analizi

Sosyal geçerliğin belirlenmesinde kullanılmak üzere geliştirilen Zihin Yetersizliği Olan Birey için Sosyal Geçerlik Formu ile Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu’ndan elde edilen nicel ve nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha

önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sosyal geçerlik formlarından elde edilen nicel veriler ise, frekans değeri belirlenerek tabloya aktarılmıştır.



3. BULGULAR

Bu çalışmanın temel amacı Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı'nın ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri, kaygı düzeyleri ve öz saygı düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Bu bölümünde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi araştırmacı tarafından geliştirilen bir kısa öykü bilgi testidir. Test, araştırmanın bağımsız değişkeni olan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı'nın çalışmanın bağımlı değişkenlerinden olan cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Testin Taslak Formu 32 sorudan oluşmuştur. Her soruda doğru ve yanlış olmak üzere iki seçenekli cevap şıkkı vardır. Testin pilot uygulaması; Bolu ve Düzce'de öğrenim görmekte olan, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ergenlik dönemindeki 180 birey ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, doğru cevaplanan sorular için "1", yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan sorular için "0" değeri verilerek Microsoft Excel programına girilmiştir. Analizlerde ilk olarak Test Analiz Programı (TAP) kullanılmıştır. Ardından her maddenin güçlük, ayırt edicilik ve Kuder-Richardson (KR-20) değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3.1. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin Pilot Uygulamasına Ait TAP Analizi Sonuçları

Madde sayısı	32
Katılımcı sayısı	180
Ortalama	28
Standart sapma	2,70
Varyans	7,36
Minumum puan	17
Maksimum puan	31

Tablo 3.1. (Devam). Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin Pilot Uygulamasına Ait TAP Analizi Sonuçları

Varyans	7.36
Minumum puan	17
Maksimum puan	31
Skewness	-1.225
Kurtosis	1.288
Ortalama Güçlük	0.80
Ortalama Ayırt edicilik	0.20
KR 20	0.65

Tablo 3.1. incelendiğinde katılımcıların 32 maddeden oluşan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Taslak Formu'ndan aldıkları ortalama puanın 28 olduğu, en düşük 17, en yüksek 31 puan aldıkları görülmektedir. Bireyler arasında bilgi düzeyi farklılıklarının olduğu, bazı bireylerin testten yüksek puan aldıkları, bazılarının ise daha düşük performans gösterdiği anlaşılmıştır. Testten alınacak en yüksek puanın 32 olduğu göz önüne alındığında genel olarak zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendilerini korumaya ilişkin bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir. 2.70'lik bir standart sapma da, katılımcıların puanlarının genelde ortalamaya yakın olduğunu göstermiştir, yani grupta çok fazla uç puan (çok düşük veya çok yüksek) yoktur. Varyans değerinin 7.36 olması da bu bulguyu desteklemiştir. Bir başka ifadeyle zihin yetersizliği olan bireyler arasında bilgi düzeyinin oldukça homojen olduğu görülmüştür. Skewness (çarpıklık) değerinin negatif (-1.225) olması da puan dağılımının sola doğru eğilim gösterdiğini, kurtosis değerinin 1'den biraz fazlalaşması (1.288) da dağılımın sivrililiğinin biraz fazla olduğunu, yani elde edilen cevapların ortalama etrafında toplandığını göstermektedir.

TAP sonucunda madde ortalama güçlük, ortalama ayırt edicilik ve KR-20 katsayısı da elde edilmiştir. Madde güçlük indeksi, maddenin o gruba göre kolaylığı ya da zorluğu hakkında bilgi verir. Değerinin 1.00'e yaklaşması maddeyi grubun çoğunun doğru cevapladığını ve maddenin kolay olduğunu, 0.00'a yaklaşması ise maddeyi grubun çoğunun cevaplayamadığını ya da yanlış cevapladığını ve maddenin zor olduğunu gösterir (Kan, 2008). Pilot uygulamada testin ortalama

güçlük indeksi 0.80'dir. Yine pilot uygulamada teste ait ortalama ayırt edicilik indeksi 0.20 çıkmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi 0.19 ve altında bir değer alan maddelerin testten çıkarılması, 0.20-0.29 arasında olan maddelerin düzeltilebilmesi ya da zorunlu hallerde kullanılabileceği, 0.30- 0.39 arasındaki maddelerin oldukça iyi maddeler olduğu, 0.40 ve üzerinde değer alan maddelerin ise çok iyi maddeler olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Karşlı ve Ayas, 2013; Tosun ve Taşkesenligil, 2011). Bu değerlere göre bazı test maddelerinin yeterli düzeyde ayırt ediciliğe sahip olmadığı görülmüş (Taşpınar, 2004), bu nedenle testte analizlerin yapılmasına devam edilmiştir.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Taslak Formu'nda yer alan soruların ayırt edicilik değerleri incelenmiş, ardından sorular sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre testten çıkarılması gereken sorulara karar verilmiştir. Maddelerin ayırt edicilik değerlerine göre soruların sınıflandırılması (Taşpınar, 2004), Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Maddelerin Ayırt edicilik Değerlerine Göre Soruların Sınıflandırılması

Ayırt edicilik değeri	Sorunun değerlendirilmesi	Sorunun kalitesi	Soru sayısı	Dahil edilen soru sayısı	Dahil edilen soru numarası
0.40 ve üzeri	Çok iyi soru	Mükemmel	2	2	5, 11
0.30-0.39	İyi bir soru ancak geliştirilebilir	İyi	5	5	12, 5, 21, 30, 32
0.20-0.29	Genel olarak düzeltilmeli	Geliştirilmeli	9	9	3, 4, 13, 17, 22, 24, 25, 27, 28
0.00-0.19	Normalde testten çıkartılmalı, ama düzeltilmeye çalışılabilir	Zayıf	14	3	6, 29, 31
Negatif Değerler	Testten atılmalı		2	0	
Toplam			32	19	

Yapılan analizler sonucunda ayırt edicilik gücü, sıfır ve negatif olan maddeler testten çıkartılmış, kalan maddeler arasında madde güçlüğüne de bakılarak ayırt etme gücü en yüksek olan maddeler test için seçilmiştir (Küçükahmet, 2003). Böylece 19 maddelik testin nihai hâli elde edilmiştir. Testten çıkarılan maddeler 1, 2, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 18, 19, 20, 23 ve 26 nolu maddelerdir. Çıkarılan maddelerden sonra Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin nihai uygulamasına ait TAP tekrar gerçekleştirilmiş, sonuçlar Tablo 3.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin Nihai Uygulamasına Ait TAP Analizi Sonuçları

Madde sayısı	19
Katılımcı sayısı	180
Ortalama	11
Standart sapma	2.70
Varyans	5.36
Minumum puan	7
Maksimum puan	17
Skewness	-1.219
Kurtosis	0.933
Ortalama Güçlük	0.64
Ortalama Ayırt edicilik	0.32
KR-20	0.70

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin nihai uygulaması yine zihin yetersizliği olan 180 birey üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 19 maddelik testten alınan ortalama puanın 11, en düşük puanın 7, en yüksek puanın 17 olduğu görülmektedir. Bireyler arasında bilgi düzeyi farklılıklarının olduğu, bazı bireylerin testten yüksek puan aldıkları, bazılarının ise daha düşük performans gösterdiği anlaşılmıştır. Pilot uygulamaya göre nihai testten alınan puanlar genel olarak zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendilerini korumaya ilişkin farklı düzeylerde bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

2.70'lik bir standart sapma da katılımcıların puanlarının genelde ortalamaya yakın olduğunu göstermiştir, yani grupta çok fazla uç puan (çok düşük veya çok yüksek) yoktur. Varyans değerinin 5.36 olması da bu bulguyu desteklemiştir. Bir başka ifadeyle zihin yetersizliği olan bireyler arasında bilgi düzeyinin oldukça homojen olduğu görülmüştür. Skewness (çarpıklık) değerinin negatif (-1.219) olması da puan dağılımının sola doğru eğilim gösterdiğini, Kurtosis değerinin 1'den biraz az olması da dağılımın normal olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte nihai testte yer alan maddelerinin ortalama güçlük indeksinin 0.64 ve ortalama ayırt edicilik değerinin ise 0.32 olduğu görülmüştür. Bu değerlere göre testin yeterli düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca KR-20 ile elde edilen bu güvenirlik değerine (.70) göre hazırlanan testin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.2 Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Araştırmanın ikinci alt amacı için Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığına dair veri toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 180 ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireye ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasının ardından geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinde yer alan iki ölçek için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Cronbach Alfa Değerleri

Durumluk Kaygı (Cronbach alfa)	.83
Sürekli Kaygı (Cronbach alfa)	.86

Tablo 3.4. incelendiğinde Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla yapılan güvenirlik analizinde, Durumluk Kaygı alt ölçeği için Cronbach alfa değeri .83, Sürekli Kaygı alt ölçeği için ise .86 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin güvenirlik

açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Genellikle Cronbach alfa değerinin .70 ve üzeri olması, ölçeğin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2016).

3.3 Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt amacında Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavram Ölçeği'nin ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığına dair veri toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 180 ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireye ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasının ardından geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Piers Harris geneli ve alt boyutları için ise KR-20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Analiz Sonuçları

Genel (KR-20 güvenirlik)	.82
Mutluluk alt boyutu	.62
Kaygı alt boyutu	.66
Sosyal beğeni alt boyutu	.61
Davranış alt boyutu	.67
Fiziksel Görünüm	.72

Tablo 3.5. incelendiğinde Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği'nin Kuder-Richardson (KR-20) genel güvenirlik katsayısının .82 olduğu, alt boyutlarının güvenirliklerinin mutluluk alt boyutu için .62, kaygı alt boyutu için .66, sosyal beğeni alt boyutu için .61, davranış alt boyutu için .67, fiziksel görünüm alt boyutu için .72 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlerin $0.60 < KR-20 < 0.80$ aralığında olduğu görülmüş, böylece Piers Harris Çocuklar Öz-Kavram Ölçeği'nin ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kalaycı, 2008).

3.4 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri ön test sonuçları nedir?

Araştırmanın önemli bir alt amacı da Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının deney ve kontrol grubu katılımcıların cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeylerine olan etkisinin incelenmesidir. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi ön test verilerine ilişkin t-Testi analizi sonuçları Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi t-Test Sonuçları.

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t testi		
				t	sd	p
Deney	19	14.95	2.46	0.077	36	0.940
Kontrol	19	14.90	1.70			

Tablo 3.6. incelendiğinde, "Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi" ön test sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{x} = 14.90$, deney grubunun ortalama puanı ise $\bar{x} = 14.95$ olarak bulunmuştur. Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma becerileri düzeylerinde, kontrol ve deney grupları arasında çok yakın ortalamalar olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Sonuç olarak, iki grup arasında cinsel istismardan kendini koruma becerileri açısından önemli bir fark olmadığını söylemek mümkündür.

3.5 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin öz saygı düzeylerinde ön test sonuçları nedir?

Araştırmanın önemli bir diğer alt amacı Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının deney ve kontrol grubu katılımcıların öz saygı düzeylerine olan etkisinin incelenmesidir. Katılımcıların Piers Harris’in Çocuklarda Öz-Kavramı

Ölçeği'ne verdikleri ön test yanıtlarına ilişkin t-testi analizi sonuçları Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği Öntest t-Test Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t testi		
				t	sd	p
Deney	19	47.47	9.94	-0.550	27	0.587
Kontrol	19	49.58	12.54			

Tablo 3.7 incelendiğinde, "Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" ön test sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{x}=49.57$, deney grubunun ortalama puanı ise $\bar{x} = 47.47$ olarak bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin öz saygı düzeylerinde, kontrol ve deney grupları arasında çok yakın ortalamalar olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(38)=-.550$; $p>.05$]. Sonuç olarak, iki grup arasında ön test ölçümlerinde öz saygı düzeyleri açısından önemli bir fark olmadığını söylemek mümkündür.

3.6 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinde ön test sonuçları nedir?

Araştırmanın önemli bir diğer alt amacı olan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının deney ve kontrol grubu katılımcıların durumluk-sürekli kaygı düzeylerine olan etkisinin incelenmesidir. Katılımcıların Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin "Durumluk Kaygı" boyutuna verdikleri ön test yanıtlarına ilişkin t-testi analizi sonuçları Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri
'Durumluk Kaygı' t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t testi		
				t	sd	p
Deney	19	31.32	6.57	-0.766	36	0.449
Kontrol	19	33.2105	8.55			

Tablo 3.8 incelendiğinde, "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri 'Durumluk Kaygı'" sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{x} = 33.21$, deney grubunun ortalama puanı ise 31.32 olarak bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin durumluk kaygı düzeylerinde, kontrol ve deney grupları arasında çok yakın ortalamalar olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Sonuç olarak, iki grubun durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını söylemek mümkündür.

Katılımcıların Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin "Sürekli Kaygı" boyutuna verdikleri ön test yanıtlarına ilişkin t-testi analizi sonuçları Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri
'Sürekli Kaygı' t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t testi		
				t	sd	p
Deney	19	38.32	8.02	1.39	36	0.173
Kontrol	19	34.79	7.62			

Tablo 3.9 incelendiğinde, "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri 'Sürekli Kaygı'" alt boyutu sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{x} = 34.79$, deney grubunun ortalama puanı ise 38.32 olarak bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sürekli kaygı düzeylerinde, kontrol ve deney grupları arasında çok yakın ortalamalar olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Sonuç olarak, iki grubun sürekli kaygı düzeyleri arasında önemli bir farkın olmadığını söylemek mümkündür.

3.7 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri ön test, son test, birinci izleme ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Cinsel istismardan kendini koruma eğitim programı uygulaması öncesi kontrol ve deney grubunun Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinden (CİKKBT) aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı [$t(38)=.429$; $p>.05$] görülmüştür. Çalışmada katılımcıların birinci ve ikinci izleme verilerinin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi ön test, son test, birinci izleme testi ve ikinci izleme testinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

	Ön-Test			Son-Test			Birinci İzleme Testi			İkinci İzleme Testi		
Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
Deney	19	14.95	2.46	19	17.84	2.17	19	17.47	1.74	19	17.53	1.17
Kontrol	19	14.89	1.70	19	14.68	2.08	19	14.84	1.89	19	14.95	2.12

Tablo 3.10 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı (CİKKEP) uygulaması öncesi CİKKBT’den aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=14.95$ iken, uygulamadan sonraki son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasının ise $\bar{x}=17.84$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubu için ise ön test ortalama puanı $\bar{x}=14.89$, son test ortalama puanı ise $\bar{x}=14.68$ ’dir. Bu sonuçlara göre programa dahil olan deney grubu katılımcıların güvensiz durumlardan kendini koruma bilgilerinin arttığını kontrol grubundaki katılımcıların ise hemen hemen değişmediğini söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol gruplarının birinci izleme testi ve ikinci izleme testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ($n=19$) birinci izleme testinin puan

ortalaması $\bar{x}=17.47$ ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x}=17.53$ 'tür. Kontrol grubu (n=19) için ise birinci izleme testinin puan ortalaması 14.84, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x}=14.95$ 'tir. İzleme testlerinde hem kontrol grubunun hem de deney gruplarının ortalama puanları neredeyse sabit kalmıştır. Yani programdaki kazanımların deney grubu açısından kalıcı olduğunu söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test, birinci izleme testi ve ikinci izleme testlerinde Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi'nden aldıkları puanların birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Her dört ölçümden alınan puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için 2x4 ANOVA analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön test, Son test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına İlişkin 2x4 ANOVA Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası					
Grup (Deney/Kontrol)	42.105	1	42.105	15.591	0,000
Hata	97.224	36	2.701		
Denekler içi					
Ölçüm (ön test-son test-izleme)	48.263	2.157	22.38	10.899	0,000
Grup*Ölçüm	55.316	2.157	25.65	12.491	0,000
Hata	159.421	77.65	2.05		

$p < .05$

Tablo 3.11'e bakıldığında deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi'nden aldıkları öntest, sontest, birinci izleme testi ve ikinci izleme testi puan ortalamaları için yapılan tekrarlayan ölçümler testinde grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı ($F_{(1-36)}=15.591$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Ayrıca, deney ve kontrol grubunda olma ayrımı yapılmaksızın katılımcıların her dört ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu ($F(2,157) = 10,889$; $p < .05$) bulunmuştur. Buna göre, grup ayrımı yapılmadan deney ve kontrol grubu katılımcılarının güvensiz durumlardan kendini korumaya yönelik bilgi düzeylerinin deneysel işlem sonucunda değiştiği söylemek mümkündür.

Yukarıdaki tablolarda verilen bulguların sonuçlarına göre verilen eğitim sonucunda katılımcılarının cinsel istismardan kendini korumaya yönelik bilgi düzeylerinin arttığı söylenebilir. Analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre, kontrol ve deney grupları arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Varyans analizinden elde edilen sonuçlara göre, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Varyans analizinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olması durumunda bu farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı post-hoc test istatistikleriyle belirlemek mümkündür (Kayri, 2009). Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi'ne ilişkin ölçümlerde ölçüm*grup etkileşiminde bulunan anlamlı farklılığın kaynağını öğrenmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Bonferroni yöntemi ile yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ikili karşılaştırma sonuçları 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön test, Son test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.

		Deney				Kontrol		
	Ön test	Son test	1. İzleme	2. İzleme	Ön test	Son test	1. İzleme	2. İzleme
Öntest	-	-2.90*	-2.53*	-2.58*	.053			
Sontest		-	.368	.717		3.158*		
1. İzleme			-	-.053			.632*	
2. İzleme				-				.579*
Öntest					-	.211	.053	.053

Tablo 3.12. (Devamı). Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Ön test, Son test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.

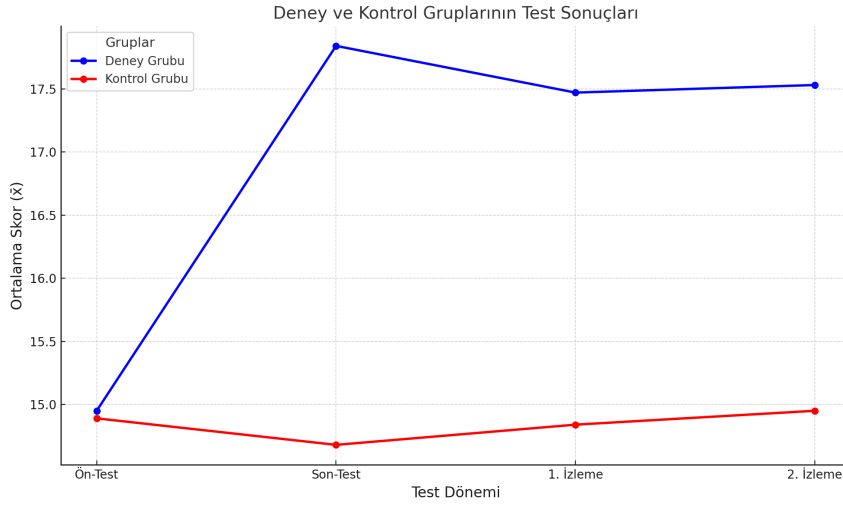
	Deney				Kontrol			
	Ön test	Son test	1. İzleme	2. İzleme	Ön test	Son test	1. İzleme	2. İzleme
Sontest						-	.158	.263
1. İzleme							-	-.105
2. İzleme								-

* $p < .05$

Tablo 3.12 incelendiğinde, deney grubu katılımcılarının Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi ön test uygulaması puan ortalamaları ile son test uygulaması puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($F=2.90$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulanan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının deney grubu katılımcılarının cinsel istismardan kendini korumaya yönelik bilgi düzeylerini yükselttiği söylenebilir. Ayrıca deney grubu katılımcılarının ön test uygulamasından aldıkları puanların ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı ($F=2.53$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı uygulamalarının geçen süre zarfında etkisini göstermeye devam ettiğini ve kalıcı nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Kontrol grubundaki katılımcıların öntest, sontest, birinci izleme ve ikinci izleme testi ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına incelendiğinde, kontrol grubu katılımcıların öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı herhangi bir farkın olmadığı ($F= .211$; $p > .05$) görülmektedir. Ayrıca kontrol grubu katılımcılarının güvensiz durumlardan kendini korumaya yönelik bilgi düzeylerinde ön-test uygulamasından son test uygulamasına kadarki geçen süre içinde anlamlı herhangi bir farkın olmadığını söylemek mümkündür. Benzer biçimde, kontrol grubundaki katılımcıların son testten aldıkları ortalama puan ile birinci izleme testi ve ikinci izleme testinden aldıkları puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Sonuç olarak kontrol grubundaki katılımcıların güvensiz durumlardan kendini korumaya yönelik bilgi düzeylerinin sabit kaldığı sonucuna varılabilir. Kontrol ve deney gruplarının

güvensiz durumlardan kendini korumaya yönelik bilgi düzeylerine göre testlerden aldıkları puanların değişimini gösteren grafik aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.1. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere kontrol ve deney gruplarının Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi’nden aldıkları puanlarda ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir. Deney grubundaki katılımcıların cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeylerinin düzenli ve sert bir şekilde arttığı görülmekteyken, kontrol grubunda herhangi bir değişimin olmadığını söylemek mümkündür. İzleme testleri açısından incelendiğinde ise deney grubundaki katılımcıların hem birinci izleme testinden hem de ikinci izleme testinden aldıkları puanların son test puanlarına çok yakın olduğunu söylemek mümkündür. İzleme testleri açısından benzer yorumları kontrol grubu içinde yapmak mümkündür.

3.8 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney grubu ile katılmayan kontrol grubu ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin öz saygı düzeyleri ön test, son test, birinci izleme ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Cinsel istismardan kendini koruma programı uygulaması öncesi kontrol ve deney grubunun Piers Harris’in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeğinden (PHÇÖKÖ) aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı [$t(38) = -.550$; $p > .05$] görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının Piers Harris’in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği ön test, son test, birinci izleme testi ve

ikinci izleme testinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği Ön test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait Ortalamalar.

	Ön-Test			Son-Test			Birinci İzleme Testi			İkinci İzleme Testi		
Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
Deney	19	47.47	9.94	19	45.79	6.19	19	47.21	10.83	19	45.05	8.48
Kontrol	19	49.58	12.54	19	44.00	9.38	19	42.47	6.58	19	40.26	5.85

Tablo 3.13 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı (CİKKP) uygulaması öncesi Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeğinden (PHÇÖKÖ) aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}$ =47.47 iken, uygulamadan sonraki son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasının ise $\bar{x}$ =45.78 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu için ise ön test ortalama puanı $\bar{x}$ = 49.58 son test ortalama puanı ise $\bar{x}$ =44'tür. Bu sonuçlara göre programa dahil olan deney grubu ve kontrol grubu katılımcıların öz-kavrama düzeylerinin düştüğünü söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol gruplarının birinci izleme testi ve ikinci izleme testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun (n=19) birinci izleme testinin puan ortalaması $\bar{x}$ =47.21, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x}$ =45.05'tir. Kontrol grubu (n=19) için ise birinci izleme testinin puan ortalaması 42.47, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x}$ =40.27'dir. Bu sonuçlara göre hem deney grubunun hem de kontrol grubu katılımcıların öz-kavrama düzeylerinin düştüğünü söylemek mümkündür.

Tablo 3.14. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait 2x4 ANOVA Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası					
Grup (Deney/Kontrol)	50.370	1	50.370	0.806	0.375
Hata	2249.553	36	62.488		
Denekler içi					
Ölçüm (ön test- son test -1. İzleme- 2. izleme)	674.283	2.423	278.315	9.014	0.000
Grup*Ölçüm	302.125	2.423	124.704	4.039	0.015
Hata	2692.842	87.218	30.875		

p< .05

Tablo 3.14'e bakıldığında deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeğinden (PHÇÖKÖ) aldıkları ön-test, son-test, birinci izleme testi ve ikinci izleme testi puan ortalamaları için yapılan tekrarlayan ölçümler testinde grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı ($F_{(1-36)} = 0.80$; $p > .05$) olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubunda olma ayırımı yapılmaksızın katılımcıların her dört ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($F_{(2-76)} = 9.01$; $p < .05$) bulunmuştur. Buna göre, grup ayırımı yapılmadan deney ve kontrol grubu katılımcılarının öz-kavrama düzeylerinin deneysel işlem sonucunda değiştiğini söylemek mümkündür.

Analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre, kontrol ve deney grupları arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Varyans analizinden elde edilen sonuçlara göre, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Varyans analizinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olması durumunda bu farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı post-hoc test istatistikleriyle belirlemek mümkündür (Kayri, 2009). Öz saygına ilişkin ölçümlerde ölçüm*grup etkileşiminde bulunan anlamlı farklılığın kaynağını öğrenmek amacıyla ikili

karşılaştırmalar Bonferroni yöntemi ile yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarına ilişkin ikili karşılaştırma sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

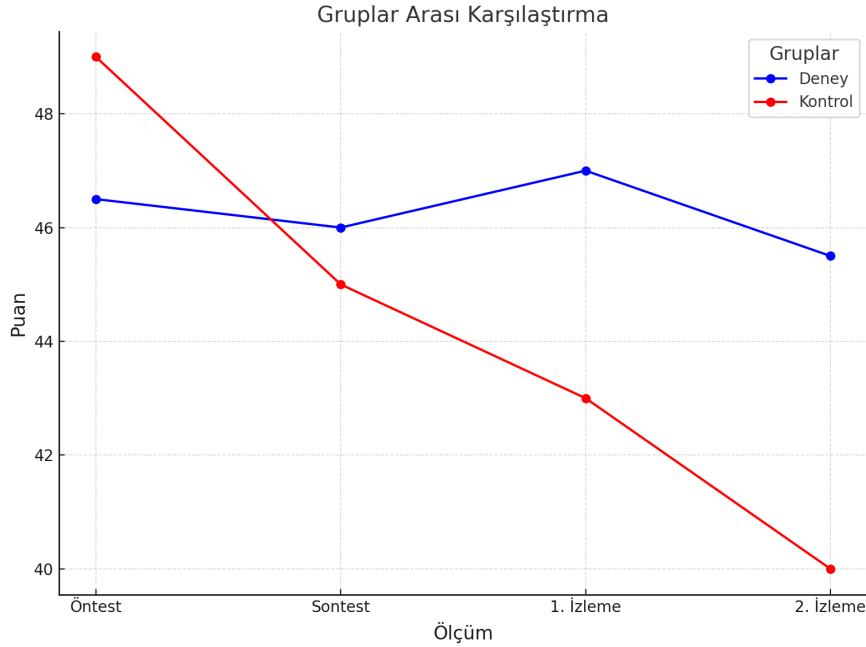
Tablo 3.15. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği Ön-test, Son-test, İzleme Testi 1 ve İzleme Testi 2 Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.

			Deney				Kontrol		
		Ön-test	Son-test	İzleme 1	İzleme 2	Ön-test	Son-test	İzleme 1	İzleme 2
	Ön-test	-	1.68	.263	2.42	.053			
Deney	Son -test		-	-1.42	.316		1.789		
	İzleme 1			-	3.14			4.74	
	İzleme 2				-				4.78
	Ön-test					-	5.58*	.10*	.31*
Kontrol	Son-test						-	.52	.73
	İzleme 1							-	2.21
	İzleme 2								-

Tablo 3.15 incelendiğinde, deney grubu katılımcılarının PHÇÖKÖ ön-test uygulaması puan ortalamaları ile son-test uygulaması puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($F=1.68$; $p> .05$) olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre uygulanan deneysel işlemin deney grubu katılımcılarının öz saygı düzeylerini değiştirmediğini söylenebilir. Ayrıca deney grubu katılımcılarının ön-test uygulamasından aldıkları puanların ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı ($F=.263$; $p> .05$) olmadığı görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı (CİKKP) uygulamalarının çocuklarının öz saygı düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test, son-test, birinci izleme ve ikinci izleme testi ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına incelendiğinde, kontrol grubu katılımcıların ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu ($F= 5.58$; $p< .05$) görülmektedir. Benzer biçimde, kontrol grubundaki katılımcıların son testten aldıkları ortalama puan ile birinci izleme testi ve ikinci izleme testinden aldıkları puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir

farkın olduğu görülmektedir ($p<.05$). Sonuç olarak kontrol grubundaki katılımcıların öz-kavrama düzeylerinin zaman geçtikçe düştüğü sonucuna varılabilir. Kontrol ve deney gruplarının öz saygı düzeylerine göre testlerden aldıkları puanların değişimini gösteren şekil aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.2. Piers Harris'ın Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği Puanlarının Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Deney grubu (kırmızı çizgi), ön-testten son-teste bir düşüş yaşamış, ardından 1. ve 2. izleme ölçümlerinde bu düzeyini korumuştur. Kontrol grubu (mavi çizgi) ise her ölçümde alınan puanların düşüşü konusunda daha stabil bir seyir izlemiştir. Bu bulgular, deney grubuna uygulanan müdahalenin başlangıçta öz-kavram düzeylerinde bir düşüşe neden olduğunu, ancak zamanla bu etkinin sabitlendiğini göstermektedir. Kontrol grubunda ise böyle bir değişim gözlenmemiştir.

3.9 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney grubu ile katılmayan kontrol grubu ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin kaygı düzeyleri ön test, son test, birinci izleme ve ikinci izleme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3.9.1 Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri- Durumluk Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Cinsel istismardan kendini koruma eğitim programı uygulaması öncesi kontrol ve deney grubunun Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin durumluk alt boyutundan (ÇDSKE- Durumluk) aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı [$t(38) = -.766$; $p > .05$] görülmüştür. Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin durumluk alt boyutu (ÇDSKE- Durumluk) ön test, son test, birinci izleme testi ve ikinci izleme testinden kontrol ve deney grubunun aldığı puanların ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.16. Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri- Durumluk Alt Boyutu Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait Ortalamalar.

	Ön-Test			Son-Test			Birinci İzleme Testi			İkinci İzleme Testi		
Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
Deney	19	31.32	6.57	19	28.94	6.85	19	28.89	6.31	19	28.42	4.32
Kontrol	19	33.21	8.54	19	32.31	8.00	19	31.63	7.63	19	29.68	7.56

Tablo 3.16 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı (CİKKP) uygulaması öncesi ÇDSKE- Durumluk alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{x} = 31.32$ iken, uygulamadan sonraki son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasının ise $\bar{x} = 28.94$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubu için ise ön test ortalama puanı $\bar{x} = 33.21$ son test ortalama puanı ise $\bar{x} = 32.31$ 'dir. Bu sonuçlara göre programa dahil olan deney grubu ve kontrol grubu katılımcıların durumluk kaygı düzeylerinin düştüğünü söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol gruplarının birinci izleme testi ve ikinci izleme testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun (n=19) birinci izleme testinin puan ortalaması $\bar{x} = 28.89$, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x} = 28.42$ 'dir. Kontrol grubu (n=19) için ise birinci izleme testinin puan ortalaması 31.63, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x} = 29.68$ 'dir. Bu sonuçlara göre hem deney grubunun hem de kontrol grubu katılımcıların durumluk kaygı düzeylerinin hemen hemen aynı kaldığını söylemek mümkündür.

Tablo 3.17. Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Durumluk Alt Boyutu Ön-test, Son- test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait 2x4 ANOVA Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	d	KO	F	p
Denekler arası					
Grup (Deney/Kontrol)	50.947	1	50.947	1.316	0.259
Hata	1393.322	36	38.703		
Denekler içi					
Ölçüm (ön-son-izleme 1-izleme 2)	200.105	2.189	91.406	4.355	0.014
Grup*Ölçüm	24.421	2.189	11.155	0.532	0.606
Hata	1653.974	78.811	20.987		

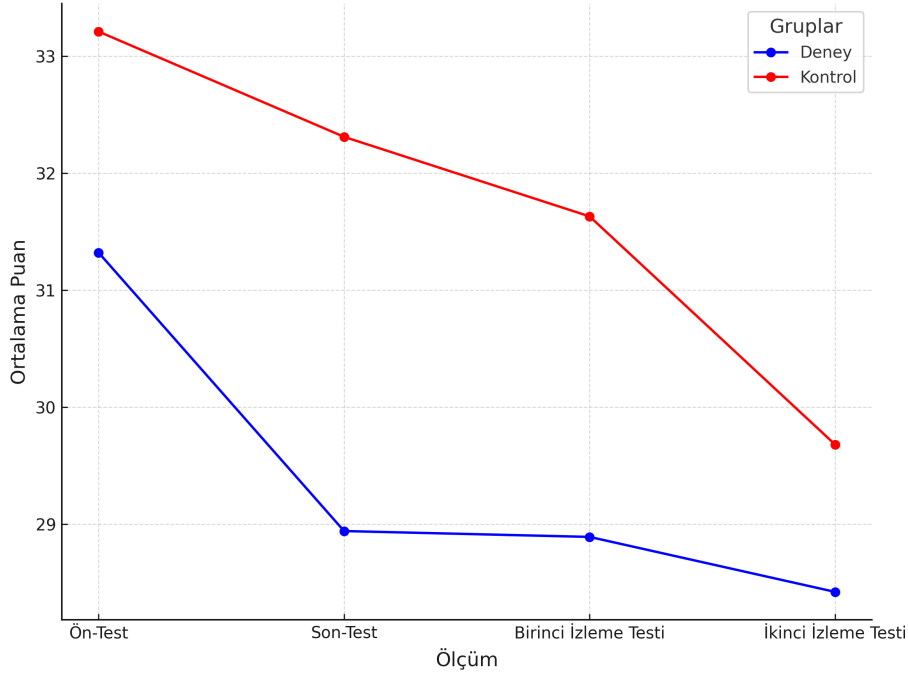
$p < .05$

Tablo 3.17'ye bakıldığında deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin durumluk alt boyutundan aldıkları ön-test, son-test, birinci izleme testi ve ikinci izleme testi puan ortalamaları için yapılan tekrarlayan ölçümler testinde grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı ($F_{(1-36)} = 1.31$; $p > .05$) olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubunda olma ayırımı yapılmaksızın katılımcıların her dört ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($F_{(2-78)} = 4.35$; $p < .05$) bulunmuştur. Buna göre, grup ayırımı yapılmadan deney ve

kontrol grubu katılımcılarının durumluk kaygı düzeylerinin deneysel işlem sonucunda değiştiğini söylemek mümkündür.

Kontrol ve deney gruplarının Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin durumluk alt boyutundan aldıkları puanların değişimini gösteren şekil aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.3. Çocuklar için Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri Durumluk Alt Boyutu Değişim Grafiği

Şekil 3.4, Çocuklar için Durumluk- Sürekli Kaygı Envanteri Durumluk Alt Boyutu Değişim Grafiği deney ve kontrol grupları arasında, dört farklı ölçüm noktasında (Ön- test, Son- test, 1. İzleme ve 2. İzleme) karşılaştırmaktadır. Grafik iki grup arasındaki kaygı puanlarının zaman içinde nasıl değiştiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Deney grubu (mavi çizgi) başlangıçta yaklaşık 31 puanla başlamış ve son testte bu puan yaklaşık 29'a gerilemiştir. Birinci izleme ve ikinci izleme dönemlerinde kaygı puanları daha da azalarak yaklaşık 28 puana kadar düşmüştür. Kontrol grubu (kırmızı çizgi) ise başlangıçta yaklaşık 33 puanla başlamış olup, son testte 32 puana düşmüştür. Takip eden izleme dönemlerinde bu grup da bir düşüş yaşamış ve ikinci izleme döneminde yaklaşık 30 puana kadar gerilemiştir.

3.9.2 Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri- Süreklilik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Cinsel istismardan kendini koruma programı uygulaması öncesi kontrol ve deney grubunun Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Sürekli alt boyutundan (ÇDSKE-Sürekli) aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı [$t(38)=1.39$; $p>.05$] görülmüştür. Bu ölçekten kontrol ve deney grubunun aldığı puanların dört teste göre ortalamaları ve standart sapmaları tablo 3.18'de sunulmuştur.

Tablo 3.18. Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri- Sürekli Alt Boyutu
Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait
Ortalamalar.

	Ön-Test			Son-Test			Birinci İzleme Testi			İkinci İzleme Testi		
Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
Deney	19	38.31	8.02	19	36.57	8.0	19	34.63	8.61	19	36.36	7.78
Kontrol	19	34.78	7.62	19	34.26	7.91	19	34.47	7.36	19	34.15	6.73

Tablo 3.18 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcıların Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı (CİKKP) uygulaması öncesi ÇDSKE-Sürekli alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=38.31$ iken, uygulamadan sonraki son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasının ise $\bar{x}=36.57$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubu için ise ön test ortalama puanı $\bar{x}=34.78$ son test ortalama puanı ise $\bar{x}=34.26$ 'dir. Bu sonuçlara göre programa dahil olan deney grubu ve kontrol grubu katılımcıların sürekli kaygı düzeylerinin düştüğünü söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol gruplarının birinci izleme testi ve ikinci izleme testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ($n=19$) birinci izleme testinin puan ortalaması $\bar{x}=34.63$, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x}=36.36$ 'dır. Kontrol grubu ($n=19$) için ise birinci izleme testinin puan ortalaması 34.47, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x}=34.15$ 'tir. Bu sonuçlara göre hem deney grubunun hem de kontrol grubu katılımcıların sürekli kaygı düzeylerinin son test düzeylerine göre hemen hemen aynı kaldığını söylemek mümkündür.

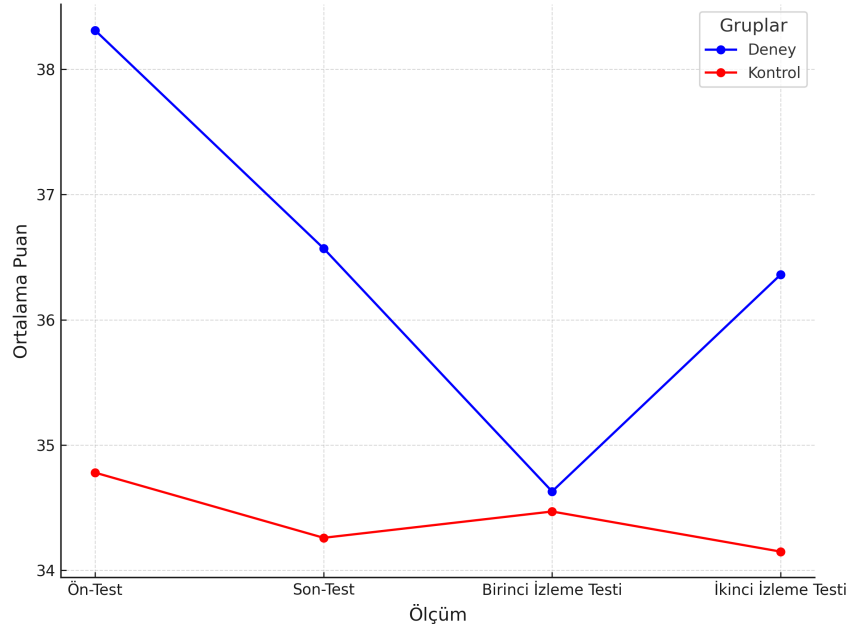
Tablo 3.19. Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Sürekli Alt Boyutu
Ön-test, Son-test, Birinci İzleme Testi ve İkinci İzleme Testi Puanlarına Ait 2x4
ANOVA Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası					
Grup (Deney/Kontrol)	40.026	1	40.026	0.837	0.366
Hata	1721.493	36	47.819		
Denekler içi					
Ölçüm (ön-son-izleme1-izleme2)	78.158	3	26.053	1.526	0.212
Grup*Ölçüm	55.632	3	18.544	1.086	0.358
Hata	1843.711	108	17.071		

$p < .05$

Tablo 3.19'a bakıldığında deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin sürekli alt boyutundan aldıkları ön-test, son-test, birinci izleme testi ve ikinci izleme testi puan ortalamaları için yapılan tekrarlayan ölçümler testinde grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı ($F_{(1-36)} = 0,87$; $p > .05$) olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söylemek mümkündür. Deney ve kontrol grubunda olma ayırımı yapılmaksızın katılımcıların her dört ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkında anlamlı olmadığı ($F_{(3-108)} = 1,56$; $p > .05$) bulunmuştur.

Kontrol ve deney gruplarının Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Sürekli alt boyutundan aldıkları puanların değişimini gösteren şekil aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.4. Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri Sürekli Alt Boyutu Puanı Değişim Grafiği

Şekil 3.5 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında, dört farklı ölçüm noktasındaki puanların (Ön-test, Son-test, 1. İzleme ve 2. İzleme) birbirlerine yakın değerler aldığı görülmektedir. Deney grubunun ön-test, son-test ve birinci izleme testindeki sürekli kaygı puanlarının düzenli bir düşüş sergilediği görülmekte ise de bu düşüşün miktarı sınırlıdır. Kontrol grubundaki ölçümler incelendiğinde ise katılımcıların ön-test, son test, birinci izleme testi ve ikinci izleme testi sürekli kaygı puanlarının birbirlerine çok yakın olduğu ve herhangi bir değişimin yaşanmadığını söylemek mümkündür.

3.10 1., 2., 3. ve 4. deney gruplarında yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitimin ilk öğretim oturumlarında aldıkları her bir konu kendi içlerindeki ön test puanlarında ve kendi aralarındaki ara ölçüm puanlarında anlamlı farka sebep olmuş mudur?

1., 2., 3. ve 4. deney gruplarında yer alan katılımcıların Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı eğitimin ilk öğretim oturumlarında aldıkları her bir konu kendi içlerindeki ön test puanlarında ve kendi aralarındaki ara ölçüm puanlarındaki değişim tablo 3.20’de sunulmuştur.

Tablo 3.20. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Puanlarının Anlatılan Konuya Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

Grup	n	Ortalama Sıra	χ^2	sd	p
Grup 1	5	8.70	2,462	3	.482
Grup 2	5	12.40			
Grup 3	5	7.70			
Grup 4	4	11.50			

Tablo 3.20 incelendiğinde Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Puanlarının bireylerin anlatılan konuya göre sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde değişiklik olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=2,462$; $sd=3$; $p>.5$).

3.11 Deney grubunda yer alan ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin ve ebeveynlerinin Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı hakkındaki görüşleri nelerdir? (Sosyal geçerlik)

Bu araştırmanın sosyal geçerliğinin belirlenmesinde Zihin Yetersizliği Olan Birey için Sosyal Geçerlik Formu (EK- 6.1), Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu (EK- 6) oluşturulmuştur. Zihin Yetersizliği Olan Birey için Sosyal Geçerlik Formu deney grubunda yer alan zihin yetersizliği olan katılımcılara, Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu ise zihin yetersizliği olan katılımcıların ebeveynlerine uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Zihin yetersizliği olan bireylerden elde edilen sosyal geçerlik bulgularına ilişkin frekans dağılımları Tablo 3.21’de sunulmuştur.

Tablo 3.21. Zihin Yetersizliği Olan Birey için Sosyal Geçerlik Formu Bulguları

Madde	f
Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı öğrenciyi güvensiz durumlardan korumaya hizmet eder.	19
Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı içerisinde çalışılan konular diğer dersler içinden öncelikli konulardır.	18
Cinsel istismardan korunma becerilerini okulda ve evde kullanmaya başladığında diğer kişilerin sana olan davranışlarında değişiklik gelişir.	11

Tablo 3.21. (Devam). Zihin Yetersizliği Olan Birey için Sosyal Geçerlik Formu Bulguları

Madde	f
Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı arkadaşlarla ilişkiyi olumlu yönde etkilemez.	9
Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı arkadaşlarla ilişkiyi olumlu yönde etkiler.	8
Cinsel istismardan korunma becerilerini okulda ve evde kullanmaya başladığında diğer kişilerin sana olan davranışlarında değişiklik gelişmez.	6
Cinsel istismardan korunma becerilerini okulda ve evde kullanmaya başladığında diğer kişilerin sana olan davranışlarında değişiklik gelişeceği konusunda kararsızım.	3
Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı arkadaşlarla ilişkiyi olumlu yönde etkileyeceği konusunda kararsızım.	2
Cinsel İstismardan Kendini Koruma içerisinde çalışılan konular diğer dersler içinden öncelikli konular değildir.	1
Çalışma sonunda öğrencinin kendisinde gördüğü değişiklikler	
Faydalı bir eğitim oldu	5
Fikir belirtmedi	3
Mahremiyetle ilgili konuları öğrendim.	3
Kendimi güvende hissettim	3
Kendimi korumayı öğrendim.	3
Başkalarının davranışlarına daha çok dikkat ediyorum	2
Ne tür tehlikelerle karşılaşabileceğimizi öğrendim	1
Vücuduma kimsenin dokunmasına izin vermiyorum	1

Deney grubunda yer alan ve sosyal geçerlik formu uygulanan öğrencilerin tamamı aldıkları eğitimin kendilerini güvensiz durumlardan koruyacağını, 18'i eğitimi içerisinde çalışılan konuların diğer dersler içinden öncelikli konular olduğunu, 11'i cinsel istismardan korunma becerilerini okulda ve evde kullanmaya başladıklarında diğer kişilerin kendilerine olan davranışlarında değişiklik gelişebileceğini, 9'u eğitimin arkadaşlarla ilişkiyi olumlu yönde etkilemeyeceğini, 8'i olumlu yönde etkileyebileceğini, 6'sı cinsel istismardan korunma becerilerini okulda ve evde kullanmaya başladığında diğer kişilerin kendilerine olan davranışlarında değişiklik gelişmeyeceğini belirtmiştir. Çalışma sonunda kendilerinde gördükleri farklılık konusunda öğrencilerin 5'i eğitimin faydalı olduğunu, 3'ü mahremiyetle ilgili konular öğrendiklerini, 3'ü kendini korumayı

öğrendiğini, 3'ü kendilerini güvende hissettiklerini, 2'si başkalarının davranışlarına daha çok dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Zihin yetersizliği olan bireylerden elde edilen nitel sosyal geçerlik bulgularında ise bireylerin Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'na ilişkin sorulara cevaplar olarak; D4, “*Vücuduma kimseyi dokundurtmuyorum*”, D11, “*Özel bölgeleri, iyi sır-kötü sır, mesafe koymayı öğrendim. Dışarıda insanlara karşı daha dikkatliyim*”, D19, “*İyi sır kötü sırları öğrendim. Özel bölgelere başkası dokunamaz öğrendim. Anne baba bir tek dokunabilir*”, D8, “*Bir sürü konu öğrendik. Kendimi korumayı öğrendim. Bütün konuları öğrendiğimiz konuları tekrar ettik*”, D10, “*Kendimi uzak tutmam gerektiğini öğrendim. Güvenliğim için iyi oldu*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Deney grubunda yer alan katılımcıların ebeveynlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulgularına ilişkin frekans dağılımları Tablo 3.22’de sunulmuştur.

Tablo 3.22. Ebeveyn için Sosyal Geçerlik Formu Bulguları

Madde	f
Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitimi Programı çocuğun güvensiz durumlardan korunmasına hizmet eder.	17
Cinsel istismar kendini koruma eğitimi becerileri çocuğun öğrenmesi gereken diğer beceriler arasından öncelikli becerilerdir.	16
Cinsel istismar kendini koruma eğitimi becerileri çocuğun sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyecektir.	16
Cinsel istismardan kendini koruma becerilerini çocuk okulda ve evde kullanmaya başladığında diğer kişiler ona karşı tutum değişikliği gösterir.	15
Cinsel istismar kendini koruma eğitimi becerileri çocuğun sosyal becerilerini olumlu yönde etkilemez.	1
Cinsel istismar kendini koruma eğitimi becerileri çocuğun öğrenmesi gereken diğer beceriler arasından öncelikli beceriler değildir.	1
Cinsel istismar kendini koruma eğitimi çocuğun güvensiz cinsel istismardan korunmasına hizmet etmez	1
Çalışma sonunda ailenin kendisinde ve çocuğunda gördüğü değişiklikler	
Çalışma sayesinde çocuğum iyi ile kötüyü daha rahat ayırt edebiliyor.	3
Çalışma sonucunda çocuğuma kendini koruması konusunda daha dikkatli davranıyorum.	3
Çalışma sonucunda kendimde bir değişiklik olmadı.	3
Çalışma sayesinde çocuğum karşılaştığı olumsuz durumlarda ne yapması gerektiğini öğrendi.	2
Cinsel istismardan kendini koruma becerilerini çocuk okulda ve evde kullanmaya başladığında diğer kişiler ona karşı tutum değişikliği göstermez.	2
Çalışma sayesinde çocuğumun kendine güveni gelişti.	2
Çalışma sonucunda çocuğumda bir değişiklik olmadı.	2

Tablo 3.22. (Devam) Ebeveyn için Sosyal Geçerlik Formu Bulguları

Çalışma sonunda ailenin kendisinde ve çocuğunda gördüğü değişiklikler	
Çocuklarımızın bu konuda bilgilendirilmesi faydalı.	1
Çocuğum bu eğitimi aldığı için rahatım.	1
Çalışma beni çok mutlu etti.	1
Çalışma sayesinde çocuğum karşılaştığı olumsuz durumlarda kimlere başvurması gerektiğini öğrendi.	1

Sosyal geçerlik formu uygulanan ebeveynlerin 17'si "cinsel istismar kendini koruma eğitiminin çocuğun güvensiz durumlardan korunmasına hizmet ettiğini", 16'sı "Cinsel istismar kendini koruma eğitimi becerileri çocuğun öğrenmesi gereken diğer beceriler arasından öncelikli beceriler olduğunu", 16'sı "cinsel istismar kendini koruma eğitimi becerileri çocuğun sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini", 15'i "cinsel istismardan kendini koruma becerilerini çocuk okulda ve evde kullanmaya başladığında diğer kişiler ona karşı tutum değişikliği göstereceğini", 3'ü "çalışma sayesinde çocuğunun iyi ile kötüyü daha rahat ayırt edebildiğini", 3'ü "çocuğuna kendini koruması konusunda daha dikkatli davrandığını", 2'si "çocuğunun karşılaştığı olumsuz durumlarda ne yapması gerektiğini öğrendiğini" belirtmiştir.

Ebeveynler Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı ile ilgili A9 "Çocuğumla daha çok konuşarak, bu konular hakkında bilinçlenmesini ve olumsuz bir durumla karşılaştığında bize ve öğretmenine söylemesi gerektiğini anlatıyorum" şeklinde, A15, "Çalışma sayesinde çocuğum ayıp olan şeyleri biliyor, utanıyor ve kendisine yapıldığında açıkça söyler (Annesine). Kendisi yaparsa onu da söyler." şeklinde, A8 "Daha çok dikkat ediyorum. Kardeşiyle arkadaşlarıyla yalnız kalmamasına giyimlerine, mahallede oyun oynarken genellikle (pantolon giydirip, kemer takıyorum) gideceği yerlerde nasıl davranması gerektiğini anlatıyorum...", ve A14, "Önce kendine güven geldiğini gördüm, bu beni çok mutlu etti, teşekkür ederim" şeklinde görüş belirtmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı'nın ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri, kaygı düzeyleri ve öz saygı düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma betimsel ve deneysel iki boyuttan oluşmaktadır. Betimsel boyutta cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri, kaygı düzeyleri ve öz saygı düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, deney ve kontrol gruplarına uygulanmadan önce geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel sürecin ardından deneysel sürece geçilmiştir. Deney grubu katılımcılarına Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı, kontrol grubu katılımcılarına ise eş zamanlı olarak Çevre Eğitimi sunulmuştur. Bu bölümde, araştırma sürecine ilişkin elde edilen bulgular, sürecin kronolojik sırasına uygun olarak ele alınmış ve tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testine yönelik geçerlik güvenirlik bulgusudur. Araştırmanın ilk aşamasında, katılımcıların cinsel istismar bilgi düzeylerinin güvenilir bir şekilde ölçülmesi amacıyla bir kısa öykü bilgi testi olan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi geliştirilmiş ve bu testin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ardından 180 katılımcı ile geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Testin taslak formu 32 sorudan oluşmuştur. Taslak formda yer maddelerin ortalama güçlük indeksi 0,80 ve ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,20 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ayırt edicilik gücü, sıfır ve negatif olan maddeler testten çıkartılmış, kalan maddeler arasında madde güçlüğüne de bakılarak ayırt etme gücü en yüksek olan maddeler test için seçilmiştir (Küçükahmet, 2003). Böylece 19 maddelik testin nihai hâli elde edilmiştir. Nihai testte yer alan maddelerinin ortalama güçlük indeksinin 0,64 ve ortalama ayırt edicilik değerinin ise 0,32 olduğu görülmüştür. Bir ölçeğin ortalama ayırt edicilik değerinin kabul edilebilir olması için genellikle 0.30 üzeri olması yeterli görülmektedir (Turgut ve Baykul, 2024). 0.40 ve üzeri ayırt edicilik değerinin daha güçlü bir ayırt edicilik sunduğu düşünülse de mevcut değere göre testin yeterli düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin sahip olduğu bazı

özelliklerin, bilgi düzeylerini ölçmeyi zorlaştırdığına dair bilgiler bulunmaktadır. Soyut düşünme gerektiren karmaşık kavramlar, dil ve anlatım sorunları, kısa süreli bellek ve dikkat sorunları, öznel yanıt verme eğilimleri nedeniyle bu bireylerin bilgi düzeylerini standart bir test ile ölçmek güçleşmektedir. Ayrıca zihin yetersizliği olan bireylerin öğrenme hızları, dil ve iletişim becerileri, sosyal duygusal gelişimleri ve uyumsal davranışları açısından bireysel özelliklerinin değişkenlik göstermesi bu bireyler için ayırt edicilik değeri yüksek bir ölçme aracı geliştirmeyi zorlaştırmaktadır (Adıgüzel, Cavkaytar ve Ceyhan, 2017; Artar ve Cavkaytar, 2020; Küçükbayrak ve Çakıroğlu, 2023; Yücesoy-Özkan, Mart, Altun, Öncül, Genç-Tosun, Bozkuş-Genç, Karaaslan, Gönüldaş, Aybek ve Çağ, 2024). Ancak bu çalışmada, testin güvenilir olduğu ve zihin yetersizliği olan bireylerin bilgi düzeylerini yeterli bir doğrulukla ölçebildiği bulunmuştur. Bu, ölçeğin zihin yetersizliği olan bireyler için uygun bir değerlendirme aracı olma potansiyelini göstermektedir.

Bu çalışmada Test Analiz Programı ile Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin KR-20 güvenirlik değeri de belirlenmiştir. 0,70 ve üstü KR-20 değeri testin güvenirliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Kuder&Richardson, 1937). Bu değere göre Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin nihai halinin 0,70 KR-20 değeri ile güvenilir bir bilgi testi olduğu söylenebilir.

Alanyazında Türkçe olarak hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için hazırlanmış bir cinsel istismardan kendini koruma bilgi ölçeğine rastlanmamıştır. Bu nedenle hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilme ihtiyacı duyulmuştur. Ülkemizde Türkçeye uyarlama, geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan “Çocukların Cinsel İstismar Bilgi Düzeyi Ölçeği (CKAQ-R)” (Yılmaz ve Cenkseven-Önder, 2020)” normal gelişim gösteren, 6-12 yaş arası çocuklar için geliştirilmiş ve Akgül, Darak, Şişman ve Ergün (2021) tarafından normal gelişim gösteren dördüncü sınıf öğrencileri ile kullanılmıştır. Aynı ölçeğin farklı bir formu olan ve Sakınmaz (2019) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan “Çocuklar için Cinsel İstismar Bilgi Ölçeği” normal gelişim gösteren 6-12 yaş grubu çocuklar için geliştirilmiş ve Ormancı (2022) tarafından normal gelişim gösteren 7-12 yaş grubu çocuklar için kullanılmıştır. Alanyazında rastlanılan çalışmalarda kullanılan diğer ölçeklerin de yine normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlandığı görülmektedir (Berkmen ve Okray, 2015; İşmen, 2004;

Sakınmaz, 2019). Bu çalışmanın yürütüldüğü dönemde Kurt ve Kurtuncu'nun (2023) 12-18 yaş arası zihin yetersizliği olan bireyler için geliştirdiği Cinsel Gelişim Değerlendirme Ölçeği yayınlanmıştır. Söz konusu ölçek, zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim bilgi düzeyini değerlendirmeye yöneliktir. Ancak bu araştırma için geliştirilen Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendilerini korumaya yönelik bilgilerini ölçen bir test olması ve doğrudan eğitim programının etkisini değerlendirmesi açısından farklılık göstermektedir. Alanyazındaki diğer cinsel istismar bilgi ölçeklerinin ise normal gelişim gösteren bireyler için tasarlanmış olması, zihin yetersizliği olan bireyler için bu tür ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliğine dair bir eksiklik oluşturmaktadır. Bu bağlamda, geliştirilen “Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi”nin sadece akademik anlamda bir yenilik sunmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitimciler, psikologlar ve sosyal hizmet uzmanları için önemli bir araç olabileceği düşünülmektedir. Bu test, ilgili alandaki profesyonellere, zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara karşı ne kadar hazırlıklı olduklarını ölçme ve bu konuda uygun eğitim materyalleri ve stratejileri geliştirme konusunda rehberlik edebilir. Ayrıca, bu tür testlerin yaygınlaştırılması, toplumda zihin yetersizliği olan bireylerin korunmasında daha etkili politikaların ve önlemlerin alınmasına katkıda bulunabilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterine yönelik geçerlik güvenirlik bulgusudur. Bu çalışmada deney ve kontrol grubu katılımcılarının genel kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın genel kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri 9-12 yaş arasındaki çocukların anlık (durumluk) ve genel (sürekli) kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir araçtır. Envanterin Türkçeye uyarlama geçerlik güvenirlik çalışması 9-12 yaş arası normal gelişim gösteren 615 çocukla Özusta tarafından (1995) yapılmıştır. Alanyazında envanterin normal gelişim gösteren ergenlerle (Ayran, 2023; Suadiye ve Aydın, 2009; Turan ve Acaroğlu, 2012), öğrenme güçlüğü olan bireylerle (Gördü, 2017; Yorgancı, 2006), görme engelli bireylerle (Bolat, Doğançün, Yavuz, Demir ve Kayaalp, 2011; Çalışkan, Karagözoğlu, Kayapınar, Erzeybek ve Fişekçioğlu, 2010) ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerle (Toros ve Tataroğlu, 2002) kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu envanterin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan

bireylerde kullanımıyla ilgili spesifik bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmada öncelikle Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerde geçerlik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama geçerlik güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa katsayısı durumluk ölçeği için .82, sürekli alt ölçeği için ise .81 olarak bulunmuştur (Özusta, 1995). Bu çalışmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerde, Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri-durumluk kaygı alt ölçeği Cronbach alfa katsayısı 0.83, Sürekli Kaygı alt ölçeği Cronbach alfa katsayısı 0.86 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, Özusta'nın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgu, Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin yalnızca normal gelişim gösteren bireyler için değil, aynı zamanda özel gereksinime sahip bireyler için de geçerli ve güvenilir bir araç olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, alanyazında genellikle normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların, özel gereksinimi olan bireyler için de geçerli olacağına dair bir genellemeyi destekleyebilir. Ayrıca özellikle kaygı düzeylerinin doğru bir şekilde ölçülmesi, bu bireylerin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına olanak tanıyabilir. Bu ölçüm aracının hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir araç olarak kabul edilmesi, bu alandaki klinik ve deneysel uygulamalara önemli bir katkı sağlayabilir. Ayrıca, Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin zihin yetersizliği olan bireyler için geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması ile bu bireylerin psikolojik değerlendirilmesinde kullanılan araçların çeşitlenmesine ve bu araçların daha yaygın bir şekilde kullanılmasına olanak tanıyabileceği öngörülebilir. Kaygı düzeylerinin doğru bir şekilde belirlenmesi, erken dönemde müdahale edilmesine olanak tanıyabilir ve bu da bireylerin gelişim süreçlerine uygun, müdahale ve öğretim planlarının oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu sayede ileriki araştırmalara önemli bir katkı sağlanabilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'ne yönelik geçerlik güvenirlik bulgusudur. Bu araştırmada deney ve kontrol grubu katılımcılarının öz saygı düzeylerinin belirlenmesi ve Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı'nın öz saygı düzeylerine etkisinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği, Piers ve Harris tarafından 9-15 yaş arası normal gelişim gösteren çocuklara yönelik olarak geliştirilmiştir (Öner, 2005). Alanyazında ölçeğin; normal gelişim gösteren

bireylerle (Erdoğan, 2021; Doğdu, 2021), öğrenme güçlüğü olan bireylerle (Tarhan, 2014) ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerle (Usta, 2021) kullanıldığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklarla yapılan çalışmalarda bu ölçeğin kullanımı sınırlıdır. Bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için kullanılacağından ergenlik dönemindeki 180 hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey ile yeniden geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik-güvenirlik çalışmasından elde edilen KR-20 ve Spearman Brown iç tutarlık katsayıları .78 ve .93 arası bulunmuştur (Öner, 2005). Ölçeğin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ile yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasından elde edilen genel KR-20 güvenirlik katsayısı ,82 olarak bulunmuştur. Bulunan bu güvenirlik değeri ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik-güvenirlik çalışmasından elde edilen değerler ile benzer düzeydedir. Alt boyutlarının güvenirliklerinin mutluluk alt boyutu için .62, kaygı alt boyutu için .66, sosyal beğeni alt boyutu için .61, davranış alt boyutu için .67, fiziksel görünüm alt boyutu için .72 olarak bulunmuştur. Kalaycı'ya (2008) göre 0.60 ile 0.80 arasında bulunan KR-20 değerleri kabul edilir değerlerdir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen değerlerin bu aralıkta olduğu görülmüş, Piers Harris Çocuklar Öz-Kavram Ölçeği'nin ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocuklarla Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavram Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasının, bu çocukların benlik algılarının doğru ve bilimsel bir şekilde değerlendirilmesine imkân tanıyacağı düşünülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerde öz saygı düzeyleri bu bireylerin sosyal becerileri, öz yeterlilik algıları, çevreleriyle kurdukları ilişkilerdeki tutumları, genel psikolojik durumları ile toplumsal hayata katılmaları üzerinde doğrudan etkilidir (Baker ve Brightman, 2005; Schalock ve Verdugo, 2002; Wehmeyer ve Schwartz, 1997). Bu nedenle, bu ölçüm aracının geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilmesi, zihin yetersizliği olan bireyler için uygun müdahalelerin tasarlanmasına ve uygulanmasına olanak tanıyabilir. Ayrıca özel eğitimin yanı sıra psikososyal müdahale programlarının hazırlanmasını sağlayabilir ve daha etkili ve bireye özgü destekleyici müdahaleler geliştirilmesine katkı sunabilir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney grubu ve çevre eğitim programına katılan kontrol grubu

katılımcılarının cinsel istismardan kendini koruma testi ön test verisidir. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi ön test sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{x} = 14.90$, deney grubunun ortalama puanı ise $\bar{x} = 14.95$ olarak bulunmuştur. Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma becerileri düzeylerinde, kontrol ve deney grupları arasında çok yakın ortalamalar olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi ön testinden aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Katılımcı grupların ön test puanlarında anlamlı fark olmaması beklenen bir sonuçtur. Ön testlerde gruplar arasında anlamlı bir fark olmamasının, müdahalenin etkisini izole edebilmek adına beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir (Creswell, çev. 2016). Lee ve Tang (1998) çalışmasında müdahale ve kontrol grubuna, Davranış Becerileri Eğitim Programı öncesi uyguladığı ön testte iki grubun puanlarının benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lee ve Tang'ın çalışmasında deney grubunun Cinsel İstismar Bilgi Testi'nden aldığı ortalama puan 5,2; Kendini Koruma Becerileri Testi'nden aldığı ortalama puan 4,8; kontrol grubunun Cinsel İstismar Bilgi Testi'nden aldığı ortalama puan 5,1; Kendini Koruma Becerileri Testi'nden aldığı ortalama puan 4,7 olarak bulunmuştur. Bu durum, grupların başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu ve müdahalenin etkisinin daha doğru bir şekilde değerlendirilebileceğini gösterir.

Araştırmanın beşinci bulgusu Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programına katılan deney grubu ve çevre eğitim programına katılan kontrol grubu katılımcılarının Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği ön test verisidir. "Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" ön test sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{x} = 49.57$, deney grubunun ortalama puanı ise $\bar{x} = 47.47$ olarak bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin öz saygı düzeylerinde, kontrol ve deney grupları arasında çok yakın ortalamalar olduğu görülmektedir. İki grup arasında ön test ölçümlerinde öz saygı düzeyleri açısından önemli bir fark olmadığını söylemek mümkündür. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği ön test verilerinde de ulaşılan bu durum yine, grupların başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu ve müdahalenin etkisinin daha doğru bir şekilde değerlendirilebileceğini gösterir. Koçak (2016) Yapılandırılmış Sportif Rekreasyon Aktivite programının hafif düzey zihin yetersizliği olan ergenlerin benlik saygılarına etkisini inceleyen çalışmasında katılımcılara Coopersmith Öz saygı Envanteri'ni uygulamıştır. Katılımcıların ön testten aldıkları puanlar; deney

grubunda 58,15, kontrol grubunda 31,70 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Grupların başlangıç puanlarındaki bu fark, müdahalenin etkisini doğrudan değerlendirmeyi zorlaştırabilir ve bu durum iki grubun başlangıçta eşdeğer olmadığını gösterir. Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği ön test verilerinde deney ve kontrol grubunda anlamlı fark bulunmaması grupların eş değer olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın altıncı bulgusu Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney grubu ve çevre eğitim programına katılan kontrol grubu katılımcılarının Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ön test verisidir. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin 'Durumluk Kaygı' sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{x} = 33,21$, deney grubunun ortalama puanı ise 31,32 olarak bulunmuştur. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri 'Sürekli Kaygı' alt boyutu sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalama puanı $\bar{x} = 34,79$, deney grubunun ortalama puanı ise 38,32 olarak bulunmuştur. Hafif düzey zihin yetersizliği olan bireylerin hem durumluk kaygı hem de sürekli kaygı düzeylerinde, kontrol ve deney grupları arasında çok yakın ortalamalar olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). İki grubun durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında önemli bir farkın olmadığını söylemek mümkündür. Hazzard ve arkadaşları (1991) çocuk cinsel istismarının yüksek görülme sıklığı ve olumsuz psikolojik sonuçları nedeniyle ülke çapında geliştirilen önleme programlarının etkilerini izlemek için yaptıklarını çalışmada, katılımcıların deney öncesi ve sonrası kaygı düzeyini değerlendirmek üzere Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanterini kullanmıştır. Deney grubu katılımcılarının ön test puanı 29,7, kontrol grubu katılımcılarının ön test puanı 29,9 olarak bulunmuştur. Bu durum, grupların başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu ve müdahalenin etkisinin daha doğru bir şekilde değerlendirilebileceğini gösterir.

Araştırmanın yedinci bulgusu uygulanan müdahale programının etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan ön test, son test ve birinci ve ikinci izleme ölçümleri, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına katılan deney grubu ve çevre eğitim programına katılan kontrol grubu katılımcılarının zaman içinde gösterdikleri değişimi anlamak açısından önemli sonuçlar sunmaktadır. Deney grubu katılımcılarının ön test puanı ortalaması 14,95 iken son testte bu ortalamanın 17,84'e çıktığı görülmektedir. Kontrol grubu katılımcılarının ön test

puanı 14,89 iken, son testte bu puanın yine 14,68’de kaldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre programa dahil olan deney grubu katılımcıların güvensiz durumlardan kendini koruma bilgilerinin arttığını kontrol grubundaki katılımcıların ise hemen hemen değişmediğini söylemek mümkündür. Bu sonuçlar doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Hazzard ve arkadaşları (1991) çocuk cinsel istismarına karşı yapılan önleme programlarının etkisini inceledikleri çalışmada deney grubun bilgi puanlarının test öncesi ve test sonrası dönemde önemli ölçüde arttığını buna karşın kontrol grubunda yer alan katılımcıların puanlarının her zaman ölçümde yalnızca küçük bir artış gösterdiğini bulmuştur. Dryden ve arkadaşları (2014) zihin yetersizliği olan bireylerle olan güvenlik ve öz savunma eğitim programı sonrasında deney grubu katılımcılarının güvenlik bilgilerinin 0,48; öz savunma bilgilerinin ise 1,6 puan arttığını bulmuştur. Bu bulgular, cinsel istismarı önleme ve güvenlik eğitim programlarının, özellikle yetersizliği olan bireylerde, güvenlik ve öz savunma bilgi düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında özel gereksinimli bireylerle yapılan diğer cinsel istismarı önleme çalışmalarında (Donnelly vd. 2023; Egemo-Helm vd. 2007; Gast, 1993; Haseltine ve Miltenberger, 1990; Kim, 2015; Küçük, Platin ve Erdem, 2017; Lee ve Tang, 1998; Lumley vd.1998; Miltenberger vd. 1999, Uçar, 2014; Ünlü; 2020; Wurtele, vd., 1986) uygulanan eğitim programlarının katılımcıların kendini güvensiz durumlardan koruma ve cinsel istismardan korunma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları, literatürdeki diğer çalışmalarla tutarlılık gösterirken bazı açılardan farklılıklar taşımaktadır. Öncelikle, uygulanan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler üzerinde etkili olduğunu gösteren bulgular, alanyazında yer alan daha geniş katılımcı gruplarıyla yapılan çalışmalardan farklı olarak, özel gereksinimli bireylerin eğitim programlarına yanıt verebilme kapasitesini açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin, Hazzard ve arkadaşlarının (1991) genel popülasyon üzerinde yaptığı çalışmadan farklı olarak, bu çalışmada zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim sonrası bilgi düzeylerindeki artışı ayrıntılı bir şekilde değerlendirildiği düşünülmektedir.

Cinsel istismardan korunmaya yönelik çalışmalarda, katılımcıların bu becerileri edindiği görülmektedir; ancak, çocukların bir istismar durumuyla

karşılaştıklarında gerçekten “hayır” deyip demeyecekleri kesin olarak bilinmemektedir. Bu konuda bilinebilecek şey, çocuklar yaşadıkları durumu birine anlatacaklarını söylediklerinde, faillerin sarkıntılık yapma olasılığının azaldığıdır (Byers, 1991). Bu nedenle, cinsel istismarı önleme veya öz savunma eğitim programları, çocuklara böyle bir durumu mutlaka birine anlatmaları gerektiğini öğretmeye odaklanmalıdır.

Deney ve kontrol grubunun Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin birinci ve ikinci izleme puanlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin birinci izleme testinin puan ortalaması 17,47 ikinci izleme testi puan ortalaması ise $\bar{x}=17,53$ 'tür. Kontrol grubu için ise birinci izleme testinin puan ortalaması 14,84, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise 14,95'tir. İzleme testlerinde hem deney hem de kontrol grubunun puanları sabit kalmıştır. Bu durumda programdaki kazanımların deney grubu açısından 4 haftalık ve 8 haftalık izleme sürecinde kalıcı olduğunu söylemek mümkündür. Barber ve arkadaşları (2000) öğrenme güçlüğü olan ve daha önce travmatik deneyimler yaşamış kişilerle yaptıkları ve cinsel istismardan kendini koruma terapi programı kullandıkları çalışmasında 12 haftalık izleme verisi toplamıştır. Katılımcıların biri hariç hepsinin edindikleri becerileri koruduğu gözlemlenmiştir. Egemo-Helm ve arkadaşları (2007) hafif ila orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan beş kadına cinsel istismar önleme becerilerini öğretmek için yerinde eğitimle birlikte bir davranışsal beceri eğitimi (BST) programını değerlendirmiştir. Beş kadından dördüyle eğitimin tamamlanmasından 1 ay ve 3 ay sonra öz bildirim, rol yapma ve yerinde değerlendirmeler yapılmış ve dört katılımcıdan üçünün becerilerini koruduğu görülmüştür. Dryden ve arkadaşları da (2014) zihinsel yetersizliği olan çocuklara verilen öz savunma eğitiminin ardından izleme verisi toplamış ve katılımcıların edindiği becerileri sürdürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda toplanan izleme verilerinde katılımcıların genellikle edindiği becerileri devam ettirdikleri görülmektedir. Bu çalışmanın; izleme verileri ile, deney grubu katılımcılarının bilgi düzeylerindeki artışı uzun vadeli olarak da izlemeye olanak tanıdığı ve kontrol grubundaki durağanlığı net bir şekilde ortaya koyarak, eğitim programlarının sürdürülebilir etkileri hakkında daha derin bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın ülkemiz alanyazın için, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için tasarlanan cinsel istismardan korunma programının

etkinliğini kanıtlaması açısından bu alandaki eksikliği doldurduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sekizinci bulgusunda Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının, katılımcıların öz saygı düzeyi üzerindeki etkilerini görmek amacıyla uygulanan Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve birinci ve ikinci izleme ölçümlerine dair sonuçlar yer almaktadır. Çocuk cinsel istismarı söz konusu olduğunda, istismarcıların neden tüm çocukları değil de bazı çocukları hedef aldığına dair çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Günümüzde, çocuğu istismar riskine açık hale getiren etkenlerden birinin düşük öz saygı olduğu bilinmektedir. Fryer ve arkadaşları (1987), bu teoriyi ilk öne sürenlerden biridir. Çalışmasında, eğitim programı öncesinde daha yüksek öz saygı puanına sahip katılımcıların, eğitim sonrasında daha yüksek bilgi ve tutum puanlarına ulaştığını göstermiştir. Ayrıca, yüksek öz saygının cinsel istismara karşı kırılganlığı azalttığını bulmuştur. Fryer ve arkadaşların çalışması sonrasında, cinsel istismar önleme eğitimi çalışmalarında öz saygı, özkavram ve özgüven gibi konulara da odaklanılmaya başlanmıştır. Barber ve arkadaşları (2000), cinsel istismarı önleme programının öz saygı üzerindeki etkisinin ön testten son teste iyileştiğini, ancak 12 haftalık izleme sonrasında bu etkinin sürdürülemediğini ortaya koymuştur. Dryden ve arkadaşları (2014) ise öz savunma eğitim programının öz saygı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirlemiş; programa katılan bireylerin öz saygı puanlarında 2.50 puanlık bir artış kaydedildiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada deney grubundaki katılımcıların Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı uygulaması öncesi Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{x} = 47,47$ iken, uygulamadan sonraki son-test ölçümünden aldıkları puanların ortalamasının ise $\bar{x} = 45,78$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubu için ise ön test ortalama puanı $\bar{x} = 49,58$ son test ortalama puanı ise $\bar{x} = 44$ 'tür. Bu sonuçlara göre programa dahil olan deney grubu ve kontrol grubu katılımcıların öz-kavrama düzeylerinin düştüğünü söylemek mümkündür. Deney ve kontrol gruplarının birinci izleme testi ve ikinci izleme testi sonuçları incelendiğinde ise, deney grubunun birinci izleme testinin puan ortalaması $\bar{x} = 47,21$, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x} = 45,05$ 'tir. Kontrol grubu için ise birinci izleme testinin puan ortalaması 42,47, ikinci izleme testinin puan ortalaması ise $\bar{x} = 40,27$ 'dir. Bu sonuçlara göre hem deney grubunun hem de kontrol grubu katılımcıların öz-saygı düzeylerinin düştüğünü söylemek mümkündür.

Deney grubu katılımcılarının öz saygı puanlarında bu beklenmedik düşüş, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı sonrası katılımcıların olası riskler ve güvensizlikler hakkında daha çok bilgi sahibi oldukları için kendilerine karşı bir güvensizlik geliştirmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak her iki grubun puan değişim grafiğine bakıldığında kontrol grubunun puan eğrisi sürekli bir düşüş gösterirken, deney grubunun puan eğrisinin daha düz bir çizgi çizdiği görülmektedir. Deney grubunda ön testten son teste bir düşüş yaşanmış ise de bu düşüşün izleme noktalarında toparlandığı söylenebilir. Harter (2012), özsaygının sosyal geri bildirimlere ve desteklere açık bir yapı olduğunu ve deney gruplarında daha fazla destekleyici etkileşim sağlanması durumunda bu grupların zaman içinde daha fazla gelişim gösterebileceğini belirtmiştir. Deney grubuna uygulanan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı, bireylerin öz saygıları korumalarına ve güçlendirmelerine katkıda bulunmuş olabilir. Bu programın etkisi, bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri, başa çıkma becerileri kazanmaları ve özgüvenlerini artırmalarıyla ilişkilidir. Bu bulgular sonucunda Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler üzerindeki uzun vadeli etkilerinin de araştırılması ve programın farklı gruplar üzerindeki sonuçlarının değerlendirilmesi önerilebilir. Bu bulgu, cinsel istismardan korunma eğitiminin bireylerin psikolojik sağlamlıklarını artırmada ne kadar önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Bunların yanı sıra deney grubunun puanlarındaki düşüş, araştırma sürecinde katılımcıların aynı ölçümlere 5 kez maruz kalmaları nedeniyle aşinalık etkisinin oluşabileceği, tekrar tekrar aynı sorularla karşılaştıkları için sıkılabilirlik yaşamış olabilecekleri ve bu durumun sorulara karşı kayıtsızlık geliştirmelerine yol açmış olabileceği şeklinde de yorumlanabilir (Zajonc, 1968).

Araştırmanın dokuzuncu bulgusunda Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının, katılımcıların kaygı düzeyi üzerindeki etkilerini görmek amacıyla uygulanan Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nden aldıkları ön test, son test ve birinci ve ikinci izleme ölçümlerine dair sonuçlar yer almaktadır. Kontrol ve deney gruplarının durumluk kaygı puanları düşüş gösterirken; sürekli kaygıda deney grubunun puan ortalaması bir miktar düşüş göstermiş, kontrol grubunun puan ortalaması ise neredeyse sabit kalmıştır. Araştırma sürecine kaygı ölçeği dahil edilmesindeki sebep Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının çocukların kaygı düzeyini artırıp artırmayacağını ortaya konulmak istenmesidir. Katılımcıların kaygı puanlarının artmak yerine

düşüş göstermesi, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının kaygı düzeyi üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Deney grubu açısından ele alındığında deney grubundaki kaygı puanının azalması, cinsel istismarı önleme eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir. Bu, katılımcıların yalnızca kısa vadede değil, izleme testlerinde de olumlu sonuçlar elde ettiğine işaret etmektedir. Durumluk kaygıda grup değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmaması ise, eğitimin etkilerinin grup düzeyinde hemen fark yaratmadığını veya etkilerinin daha uzun vadeli izleme süreçleri ile gözlenebileceğini gösterebilir. Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programı, deney grubunda kaygı düzeylerini azaltmış olabilir, ancak kontrol grubundaki bu azalma doğal bir süreçten kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada her iki grubun da durumluk kaygı puanlarının düşüşü, tıpkı Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği'nde olduğu gibi, katılımcılardan ölçeği beş kez doldurmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir. Bu durum, sürekli ölçüm ve geri bildirim süreçlerinin katılımcıların farkındalıklarını artırarak, kaygı düzeylerinde bir azalmaya yol açmış olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcılar, aynı anket ya da testlerle tekrar tekrar karşılaştıkça bu duruma alışmış ve zamanla kendilerini daha rahat hissetmiş olabilirler. Bu da ölçümlerdeki kaygı seviyelerinin doğal olarak azalmasına yol açmış olabilir. Katılımcıların bir araştırma kapsamında ölçümlere katılmaları, kendilerini gözlemleniyor hissetmeleri nedeniyle başlangıçta yüksek kaygıya neden olmuş olabilir. Ancak bu hissiyat, araştırma sürecine alıştıkça azalmış olabilir. Alanyazında cinsel istismarı önleme eğitim programlarının kaygı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalardan Lee ve Tang'ın (1998) çalışmasında cinsel istismar önleme programına katılan kontrol grubunun kaygı puanların izlemede hafif bir düşüş yaşanırken deney grubunun kaygı puanlarında herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Barber ve arkadaşlarının (1998) çalışmasında ise müdahale sonrası puanları biraz düşen iki katılımcı dışında, diğer tüm grup üyelerinin kaygı puanlarında artış meydana geldiği gözlemlenmiştir. Ancak bu artışın da müdahale dışında sebeplerden kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. Araştırmalarda ulaşılan bu farklı sonuçların zihin yetersizliğine sahip bireylerin bireysel farklılıklarından, araştırmaya dahil edilen ölçeklerin ve araştırma müdahalelerinin farklılığından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Sürekli kaygıda deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testlerinden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun başlangıçtan itibaren sürekli kaygı puanının bir miktar düştüğü görülürken, kontrol grubunun neredeyse sabit kaldığı görülmüştür. Sürekli kaygı bireyin genel ve kalıcı kaygı eğilimini yansıttığı için kısa vadeli değişimlere karşı daha dirençlidir ancak uzun vadeli psikososyal müdahaleler, terapiler ve çevresel değişiklikler bu puanı değiştirebilir. Sürekli kaygıyı azaltmak genellikle daha sistematik ve uzun vadeli çabalar gerektirmektedir (Endler ve Kocovski, 2001; Spielberger, 1983). Araştırma sonucunda hem deney hem kontrol grubundaki sabitlik, sürekli kaygının kronik bir özellik olduğuna dair güçlü bir kanıt olarak değerlendirilebilir. Çalışmada deney grubuna verilen eğitim, kontrol grubuna göre sürekli kaygı üzerinde istatistiksel olarak belirgin bir fark yaratmamış olabilir. Ancak deney grubunda gözlenen ortalama kaygı değerlerinde azalma eğilimi eğitimin etkisi yönünde bir ipucu olabilir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı hale gelmemesi, örneklem büyüklüğünün (19 kişi/grup) sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın onuncu bulgusunda öğretimi yapılan konulardan hangisinin, katılımcıların cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeylerinde daha fazla değişime neden olduğuna ilişkin elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Çalışmada Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının birinci öğretim oturumlarında deney gruplarına kendileri için belirlenmiş olan uzun dönemli amaçlara ilişkin konuların öğretimi yapılmıştır. Her bir konunun bir deney grubuna anlatılmasının ardından, katılımcıların bilgi düzeylerindeki değişimleri değerlendirmek amacıyla Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi uygulanmıştır. Ardından katılımcıların Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinden elde etmiş oldukları ön test verileri ile bu değerlendirme sonuçları arasındaki farka bakılmıştır. Böylece hangi konunun öğretiminin katılımcıların puanının daha çok yükselmesine neden olduğu incelenmiştir. Analizlerde Kruskal Wallis Testi kullanılmış, analiz sonucunda, Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi puanlarının bireylerin ele alınan konuya göre sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, hazırlanan eğitim programındaki her bir konunun bilgi düzeyini artırmada hemen hemen eşit derecede etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalarda cinsel istismarı önleme programlarına; özel bölgeleri tanıtmaya, özel bölgelerin mahremiyeti, özel bölgelere kimlerin hangi durumlarında dokunabileceği (Tutty vd., 2020), 'Hayır' diyerek

çocukları cinsel istekleri reddetmeye teşvik etme (Baker vd., 2013; Blakey ve Thigpen, 2015), kişisel alanı belirleme (Dale vd., 2016), çocukların potansiyel olarak istismar edici durumları ve potansiyel istismarcıları fark etmesi (Blakey ve Thigpen, 2015; Wurtele, 2007), iyi ve kötü dokunuşu ayırt etme, iyi sır ve kötü sır (Blumberg vd., 1991), güvenlik kuralları, "hayır deme", "uzaklaşma" ve "birine anlatma" (Chadwick, 1989; Del Campo Sanchez ve Lopez Sanchez, 2006; Hebert vd., 2001), yabancılarla ilgili güvenlik kuralları (Fryer vd., 1987) konularının yer verildiği görülmüştür. Bu araştırma için hazırlanan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programına alanyazında cinsel istismarı önleme eğitiminde önemli görülen ve alanyazında dahil edilmiş olan hemen hemen tüm konular yer almıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının, alanyazındaki cinsel istismarı önleme programlarıyla paralellik gösterirken, aynı zamanda literatüre yenilikçi katkılar sunduğu düşünülmektedir. Alanyazında yer alan birçok çalışma (Donnelly vd., 2023; Egemo-Helm vd., 2007; Lee & Tang, 1998; Miltenberger vd., 1999), cinsel istismarı önleme programlarının genel olarak etkili olduğunu ortaya koyarken, bu çalışma her bir konunun bilgi düzeyindeki etkisini bağımsız olarak incelemiştir. Programın her bir konusunun bilgi düzeyini artırmada eşit derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun, eğitim programlarının tüm konuları kapsayacak şekilde dengeli bir içerikle yapılandırılmasının önemini gösterdiğini düşünülmektedir. Ayrıca, bu programda her bir konunun kendi içinde değerlendirilmesi, literatüre programın hem konu bazında etkisini hem de bütüncül program yapısını inceleme açısından önemli bir katkı sunabilir.

Araştırmanın on birinci bulgusu ebeveynler ve katılımcılardan elde edilen sosyal geçerlik bulgusudur. Araştırmada deney grubunda yer alan katılımcıların tamamı aldıkları eğitimin cinsel istismardan koruyacağını düşündüklerini belirtmiştir. Bu sonuç, eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve onları güvende hissettirdiğini ve eğitimin hedeflenen amacı olan "kendini koruma bilinci" kazandırmada etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir. Katılımcıların cinsel istismar konusunun çalışılan konuların diğer dersler içinden öncelikli bir konu olduğunu ifade etmeleri; cinsel istismardan korunma gibi konuların öğrenciler tarafından önemli olarak algılandığını düşündürmektedir. Katılımcıların bu algısı müfredatta bu tür eğitimin daha yaygın hale getirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Uçar (2014), cinsel istismar önleme eğitimi verdiği katılımcıların öğretmenleri ile yaptığı sosyal geçerlik çalışması sonucunda; öğrencilerin bu

çalışmadan yarar sağladıklarını, eğitim sonrası sınıf içi ve dışındaki davranışlarında değişiklikler meydana geldiğini ortaya koymuştur. Kaya (2021), çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerileri eğitiminin ardından katılımcıların öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplamıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin çalışmaya katılmasından memnun olduklarını, eğitimin öğrencileri kaçırma girişimlerine karşı koruyacağını ve akademik becerilerden daha öncelikli bir eğitim olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmı eğitimi faydalı ve koruyucu olarak algılamış, ancak bazı öğrenciler sosyal çevredeki etkileri ve arkadaşlık ilişkilerini farklı yorumlamıştır. Bu durum, eğitimin bireysel farkındalığı artırırken sosyal çevreye etkisinin sınırlı kalmış olabileceğini düşündürmektedir.

Ebeveynlere uygulanan sosyal geçerlik formu ile ebeveynlerin büyük çoğunluğunun, ÇİKKEP'in çocukları güvende tutmak için etkili bir araç olduğunu ve çocuğun öğrenmesi gereken diğer beceriler arasından öncelikli beceriler olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu sonuçlar, ebeveynlerin eğitimin önemini vurguladığını ve cinsel istismardan korunmanın, çocukların öğrenmesi gereken temel yaşam becerilerinden biri olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bazı ebeveynler ayrıca, eğitimin çocuklarının günlük yaşamlarında olumlu değişimler yarattığını ifade etmiştir. Bu durum, eğitimin somut davranış değişikliklerine yol açtığını göstermekle birlikte, bu algının daha az sayıda ebeveyn tarafından dile getirilmesi, eğitimin etkisinin her ailede aynı düzeyde hissedilmediğini düşündürmektedir. Akmanoğlu (2008), otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınma becerileri öğretiminin ardından ebeveynlerden sosyal geçerlik verisi toplamıştır. Araştırmaya katılan bireylerin ebeveynleri, çalışmada öğretilen becerilerin önemli beceriler olduğunu ve günlük yaşamlarında çocuklarının daha güvende olmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Ünlü'nün (2020) zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme çalışmasına katılan bireylerin anneleri ise eğitimin çok etkili ve yararlı olduğunu, çocuklarında davranış değişikliği meydana getirdiğini, tüm çocukların istismar eğitimi alması gerektiğini, eğitim içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Bu çalışmada ebeveynlerin büyük bir kısmının olumlu algılara sahip olması, eğitimin sosyal geçerlik açısından genel olarak başarılı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın, özellikle ülkemiz alanyazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan korunma bilgilerini ölçmeye yönelik bir bilgi testinin geliştirilmesi, bu bireylerle yapılacak gelecekteki çalışmalarda kullanılabilecek bir kaynak sunabilir. Ayrıca, normal gelişim gösteren çocuklar için daha önce geliştirilmiş Piers Harris'in Çocuklarda Özkavram Ölçeği ile Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasının, literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı beklenmektedir. Bunun yanında, bu bireylerin cinsel istismardan korunma davranışlarını geliştirmede etkili olduğu bulunan 'Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı'nın oluşturulması, bu alanda gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik edecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bu tez çalışmasının, ölçek geliştirilmesi, mevcut ölçeklerin zihin yetersizliği olan bireyler için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması, bir eğitim programının geliştirilmesi ve bu programın cinsel istismar bilgi düzeyi, öz saygı düzeyi ve kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi gibi çok aşamalı bir şekilde yürütülmesinin; ayrıca programın eğitsel etkisinin yanı sıra psikolojik değişkenlere olan etkisinin de değerlendirilmesinin, araştırmanın güçlü yanları arasında yer aldığı düşünülmektedir. Çalışmanın bahsedilen bu katkılarının yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Çalışmanın en önemli sınırlılıklarından birisi Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitiminin sadece bilgi aktarımına dayalı olmasıdır. Mevcut eğitim uygulamaya ilişkin örnek olaylara dayanmaktadır ama uygulama içermemektedir. Katılımcıların örnek olaylar içerisinde uygulama fırsatına sahip olmaması çalışma için bir sınırlılık olarak görülmektedir. Cinsel istismardan kendini koruma eğitim programları simülasyon, oyun veya etkileşimli yöntemlerle güçlendirildiğinde etkisinin daha güçlü olacağı düşünülmektedir. Wurtele, Marrs ve Miller-Perrin (1987) önleme becerilerinin öğretiminde katılımcıya rol veya uygulama yaptırmanın, araştırmacının kendisinin model olmasından daha etkili olduğunu öne sürmektedir. Çalışmaya deneysel süreçte 19 kontrol grubu 19 deney grubu olmak üzere 38 katılımcı dahil edilmesi de çalışmanın sınırlılıklarından birisidir. Nicel deneysel araştırmalarda istatistiksel analizlerin güvenliği için her gruptan en az 30 katılımcı olması önerilmektedir (Şevgin ve Çetin, 2017). Zihin yetersizliği olan bireyler içerisinde aynı özellikleri gösteren ve aynı kurumda öğrenim gören 30 deney- 30 kontrol 60 katılımcıya ulaşmak çok güç olduğu için çalışma grubu 19 kişi ile

sınırlandırılmıştır. Çalışmanın başka bir sınırlılığı ise katılımcıların yalnızca kendilerinin programa dahil edilmesidir. Bu tür eğitimlerin bireyin çevresinin de dahil edilerek daha kapsayıcı bir şekilde planlanmasının bireyin edindiği becerilerin kalıcı ve sürdürülebilir olmasında etkili olacağı düşünülmektedir.



5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı'nın ergenlik dönemindeki (12-25 yaş) zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeyleri, kaygı düzeyleri ve öz saygı düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi, Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği ve ailelere ve katılımcılara yönelik Sosyal Geçerlik Formu kullanılmıştır.

Araştırmaya, kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ergenlik dönemindeki 180 hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip birey katılmıştır. Araştırmanın deneysel sürecinde ise 19 deney grubu, 19 kontrol grubu olmak üzere ergenlik döneminde 38 hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip birey katılmıştır.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için ortalama güçlük değeri 0,64; ortalama ayırt edicilik 0,32 ve KR-20 değeri 0,70 bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar ile Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin, Durumluk alt boyutu için Cronbach Alfa değeri .83 ve Sürekli alt boyutu için Cronbach Alfa değeri .86 olarak hesaplanmış; envanterin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği'nin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için KR-20 genel güvenirlik katsayısı .82 ile geçerli ve güvenilir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının deney grubu katılımcılarının cinsel istismardan kendini koruma bilgi düzeylerini artırmada etkili olduğu (ön test; 14,95, son test; 17,84, 1.izleme; 17,47, 2.izleme; 17,53), ayrıca bir ve iki aylık izleme süreçlerinde de etkisini göstermeye devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği'nden ön test, son test, birinci izleme ve ikinci izleme testinden aldıkları puan ortalamalarının düştüğü, yapılan Post Hoc analizleri ile deneysel

işlemin deney grubu katılımcılarının öz saygı düzeylerini değiştirmedigini görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, hem Durumluk alt boyutu hem de Sürekli alt boyutu için ön test ve son testten aldıkları puan ortalamalarının düştüğü, birinci izleme ve ikinci izleme testinde ise sabit kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan ANOVA analizleri ile katılımcıların her dört ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkında anlamlı olmadığı ($F(3-108) = 1,56; p > .05$) bulunmuştur.

Yapılan sosyal geçerlik çalışmaları sonucunda, katılımcılar ve katılımcıların aileleri; Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının katılımcıları cinsel istismardan korumaya hizmet edeceğini düşündüklerini belirtmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

İleriki araştırmalara yönelik öneriler:

- Katılımcıların interaktif bir şekilde katılabileceği, teknoloji destekli bir tablet uygulaması olarak Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı sunulabilir ve bu uygulama üzerinden bir araştırma tasarlanabilir.
- Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı ile ilgili bir aile eğitim programı hazırlanarak, ailelerin çocuklarına bu eğitimi vermesi sağlanabilir.
- Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı bilgiye dayalı bir programdır. Programın içeriğinin rol oynama, tuzak durumlar oluşturma, drama yapma gibi beceriye yönelik tekniklerle zenginleştirildiği bir deneysel bir araştırma yapılabilir.
- Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programının bir bölümü ya da tamamı, orta-ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere sunulabilir.
- Mevcut çalışma aynı şekilde uygulanarak farklı bir kaygı envanteri veya öz saygı envanteri kullanılarak programın bu değişkenler üzerindeki etkisi daha ayrıntılı incelenebilir.
- Araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan ölçekler farklı araştırmalarda, farklı amaçlarla kullanılabilir.
- Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler içinde farklı katılımcı gruplar ile çalışılabilir. Örneğin; düşük sosyoekonomik düzeyden gelen bireyler, mülteci olarak

Ülkemize gelmiş bireyler gibi, örneklem grubu çeşitlendirilerek farklı araştırmalar planlanabilir. Bu araştırmalar tek bir örneklem grubuyla planlanabileceği gibi karřılařtırılmalđ araştırmalar da yapılabilir.

- Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programının uzun vadeli etkilerinin gözlenebileceği boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

Uygulamaya yönelik neriler:

- Milli Eğitim Bakanlığı ile iletişime geçilerek, öğretmenlere araştırmada kullanılan eğitim programđ tanıtılabilir ve bu programın müfredat olarak özel eğitim okullarında ve sınıflarında kullanılması sağlanabilir.
- Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programđ farklı yetersizlik türleriyle çalışılabilir.
- Cinsel İstismardan Kendini Koruma Programđ 1. Ve 2. Sınıfa devam eden normal gelişim gösteren bireylere okullarda sınıf öğretmenleri veya rehber öğretmenler tarafından uygulanabilir.
- Ebeveynlere Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programđnđ uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Abramson, W. H. & Mastroleo, I. C. (2002). Kid&TeenSAFE: An abuse prevention program for youth with disabilities. *National Resource Center on Domestic Violence*, Pennsylvania.
- Adıgüzel, O. C., Cavkaytar, A., & Ceyhan, E. (2017). Ailelerin zihin yetersizliği olan çocukların özellikleri ve eğitimleriyle ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme aracının geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60): 46-59. <https://doi.org/10.17755/esosder.289650>
- Akgül, E., Darak, S., Şişman, F. N. & Ergün, A. (2021). Hemşire liderli bedenimin kahramanırım programının çocukların cinsel istismar bilgi düzeylerine etkisi: Yarı DeneySEL Çalışma. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*. 12(2): 156-164. DOI: 10.14744/phd.2021.54775
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Aktay, M. (2020). İstismar ve ihmalin çocuk üzerindeki etkileri ve tedavisi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*. 1(2):169-184
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk Çağı Cinsel İstismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 1: 95- 119. www.cappsy.org/archives/voll/
- Alisinaoğlu, F. (2002). Ergenlik dönemi özellikleri ve genç anne- baba iletişimi. *Eğitim ve Bilim*. 27(123): 62-63.
- Akbulut, Ş. & Kızılkaya, Beji, N. (2018). Adölesan Dönemi ve Cinsellik. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*. 4(14): 1178- 1185.
- Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(2): 194-201.
- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31 (1).
- American Academy of Pediatrics. (2001). The evaluation of suspected child physical abuse. *Pediatrics*, 108(5): 1297–1302. <https://doi.org/10.1542/peds.108.5.1297>
- Aral, N. (1997). *Fiziksel İstismar ve Çocuk*. Tekışık Veb Ofset Tesisleri: Ankara.
- Artar, T. M., & Cavkaytar, A. (2020). Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliğine Tarihsel Bir Bakış: Klinik Yaklaşımdan Çok Boyutlu Yaklaşım Geçiş. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 10(1): 629-653. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682119>
- Avrupa Konseyi Çocukların Cinsel Sömürü ve İstismara Karşı Korunması Sözleşmesi- Lanzarote Sözleşmesi (2007). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110910-4-1.pdf> adresinden 21/11/2024 tarihinde erişildi.
- Aykara, A. & Özkan, S. (2017). Mağdur hakları ve gereksinimleri bağlamında engelli mağdur bireyler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1): 143- 165.
- Ayran, G. (2023). Adölesanlar internet bağımlılığı kaygı ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Karya Journal of Health Science*. 4(2): 99-103.
- Baker, C. K., Gleason, K., Naai, R., Mitchell, J., & Trecker, C. (2013). Increasing knowledge of sexual abuse: A study with elementary school children in Hawai'i. *Research on Social Work Practice*, 23(2): 167–178. doi:10.1177/1049731512468796
- Barber, M., Jenkins, R., & Jones, C. (2000). A survivor's group for women who have a learning disability. *The British Journal of Development Disabilities*, 46(90): 31–41. doi:10.1179/096979500799155784

- Bauman, J. F. (1985). The direct instruction of reading comprehension skills: A teacher-directiveness paradigm annual meeting of the national reading conference. S: December, 1-6.
- Berkmen, B. ve Okray, Z. (2015). Çocuk İstismarı Ölçeğinin Türkçe'ye çevirisi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1: 242-254.
- Bierker, S. B. (1989). *About Sexual Abuse*. Charles C Thomas Publisher. Springfield, Illinois, USA.
- Bilmez, H. & Tekin-İftar, E. (2014). Veri Toplama. Tekin- İftar, E. (Ed.) *Uygulamalı Davranış Analizi* (ss. 99-145) İçinde. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Binder, C., ve Watkins, C. L. (1989). Promoting effective instructional methods: Solutions to America's educational crisis. *Future Choices*, 1(3): 33-39.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989). <https://www.unicef.org/turkiye/cocuk-haklarina-dair-sozlesme-adresinden/21/11/2024> tarihinde erişildi.
- Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2009). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm> adresinden 21/11/2024 tarihinde erişildi.
- Birleşmiş Milletler (2020). *Dünya Ergenlik Raporu- World Youth Report*. <https://www.un.org/development/desa/youth/wp-content/uploads/sites/21/2020/07/2020-World-Youth-Report-FULL-FINAL.pdf> adresinden 12/04/2024 tarihinde erişildi.
- Blakey, J. M. & Thigpen, J. W. (2015). Play it safe!®: A school-based childhood physical and sexual abuse prevention program. *Journal of Adolescent and Family Health*. 7 (1), Makale, 5. <https://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss1/5>
- Blumberg EJ, Chadwick MW, Fogarty LA, Speth TW, Chadwick DL. (1991). The touch discrimination component of sexual abuse prevention training: unanticipated positive consequences. *Journal of Interpersonal Violence*. 6 (1): 12- 28.
- Blumberg E. J., Chadwick M. W., Fogarty L. A., Speth T. W., Chadwick D. L. (1991). The touch discrimination component of sexual abuse prevention training: unanticipated positive consequences. *Journal of Interpersonal Violence*. 6 (1): 12- 28.
- Bolat, N., Doğançün, B., Yavuz, M., Demir, T., & Kayaalp, L. (2011). Doğuştan tam görme engeli olan ergenlerin depresyon, kaygı düzeyleri ve benlik saygısı özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 22(2): 77-82.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Byers, J. (1991). Çocuk istismarını önleme: Önleyici programlar ve halk eğitimi. Konanç, E., Gürkaynak, İ., Egemen A. (Ed.). *Çocuk İstismar ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi, 12-14 Haziran 1989* (ss. 279-287) içinde. Gözde Repro Ofset: Ankara.
- Byrne, G. (2018). Prevalence and psychological sequelae of sexual abuse among individuals with an intellectual disability: A review of the recent literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(3), 294-310.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. & Tarve, S. G. (2010). *Direct Instruction Reading*. <http://arthurreadingworkshop.com/wp-content/uploads/2018/04/DIRReading.pdf> Adresinden 28/03/2022 tarihinde erişildi.
- Casteel, C., Martin, S. L., Smith, J. B., Gurka, K. K., & Kupper, L. L. (2008). National study of physical and sexual assault among women with disabilities. *Injury Prevention*, 14:87–90.
- Chadwick M. W. A (1989). *Comparative Evaluation of Two Sexual Abuse Prevention Programs for Children* [PhD thesis]. Irvine, United States: University of California.
- CHILDHHELP SPEAK UP BE SAFE, 2021. <https://www.childhelp.org/subs/childhelp-speak-up-be-safe/> adresinden 21/07/2021 tarihinde erişildi.
- Circles of Safety (2021). Stop It Now! https://www.stopitnow.org/sites/default/files/documents/files/cos_brochure_online_version_final.pdf adresinden 29/07/2021 tarihinde erişildi.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (2. Baskı). (S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Eğiten Kitabevi. (Orijinal eserin 4. Baskısından çeviridir).
- Curry, M. A., & Navarro, F. (2002). Responding to abuse against women with disabilities. *Family Violence Prevention Fund Health Alert*. 8 (1): 2002, s. 1-5.
- Çakır, S. (2006). *Zihin Engelli Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Çakmak, S. & Çakmak, S. (2013). *Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklarda Cinsel Eğitim Uygulamaları*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Çalışkan, E., Karagözoğlu, C., Kayapınar, F., Erzeybek, M. S., & Fişekçioğlu, B. (2010). Goalball sporunun ve hareket eğitiminin görme engelli çocukların kaygı durumlarına etkilerinin değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 9(3): 0-0.
- Çataklı, M. ve Öner, N. (1986). Çocuklarda öz kavramı ölçeği: Piers-Harris ölçeği'nin bir çeviri ve güvenilirlik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 12(1): 85-100.
- Çiftci- Tekinarslan, İ. (2015). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) *Özel Eğitim* (ss. 157- 193) İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çömez-İkican, T. & Küçük, L. (2023) Zihinsel Engelli Çocuklar için Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi/ Becerileri Ölçeği" Türkçe Formunun Psikometrik Özellikleri. *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*. 5(3): 212-221. <https://doi.org/10.46413/boneyusbad.1301249>
- Dale, R., Shanley, D. C., Zimmer-Gembeck, M. J., Lines, K., Pickering, K., & White, C. (2016). Empowering and protecting children by enhancing knowledge, skills and well-being: A randomized trial of Learn to BE SAFE with EmmyTM. *Child Abuse & Neglect*, 51: 368–378. doi:10.1016/j.chiabu.2015.07.016
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları ile Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davison, F. M., Clare, I. C. H., Georgiades, S., Divall, J., & Holland, A. J. (1994). Treatment of a man with mild learning disability who was sexually assaulted whilst in prison. *Medicine, Science, and the Law*, 34(4): 346–353. <https://doi.org/10.3868/s050-004-015-0003-8>
- Del Campo Sanchez, A. & Lopez Sanchez, F. (2006). Evaluación de un programa de prevención de abusos sexuales a menores en Educación Primaria. *Psicothema*. 18 (1): 1-8

- Derebahçe, G. E. & Özerk, H. (2021). Türkiye’de 1995-2020 yılları arasında çocuk istismarını önleme programlarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi. 4(7): 651-670. DOI:10.26677/TR1010.2021.791
- Doğdu, D. (2021). 6., 7. ve 8. Sınıf Çocuklarının Öz güven Düzeyleri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi. Bursa
- Donnelly, E, Chang, E.L., Cheng, Y. & Botfield, J. (2023). Evaluation of comprehensive sexuality education and support workshops for parents and carers of children and young people with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *Sexuality and Disability*. 41235-253. <https://doi.org/10.1007/s1195-023-09786-y>
- Dryden, E. M., Desmarais J. & Arsenault, L. (2014). Effectiveness of the IMPACT: Ability program to improve safety and self-advocacy skills in high school students with disabilities. *Journal of School Health*. <https://doi.org/10.1111/josh.12211>
- Dubowitz, H. (1989). Prevention of child maltreatment: What is known. *Pediatrics*, 83:570-577.
- Egemo-Helm, K. R., Miltenberger, R. G., Knudson, P., Finstrom, N., Jostad, C. & Johnson, B. (2007). An evaluation of in situ training to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions*, 22(2): 99–119.
- Elman, R. A. (2005). Confronting the sexual abuse of women with disabilities. *National Online Resource Center on Violence Against Women*. Retrieved September, 27, 2007.
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of anxiety disorders*, 15(3): 231-245.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin- İftar (Ed.) *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (ss. 109-133) İçinde. Türk Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara.
- Erdoğan, G. (2021). Yaratıcı drama yönteminin lise öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 16(1): 87-102.
- Eripek S. (2005b). Zeka Geriliği Olan Çocuklar. A. Ataman (Ed.) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (ss. 153- 171) İçinde. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık: Ankara.
- Eripek, S. & Vuran, S. (2010). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri. Akçamete, G. A. (Ed.) *Özel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (243- 278) İçinde. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(3): 79-97
- Eslek, D. (2018). *Erken Ergenlik Döneminde Çocuk Cinsel İstismarını Önleme Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Bilim Dalı. İzmir.
- Finkelhor, D. (1982). Sexual abuse: A sociological perspective. *Child abuse & neglect*, 6(1): 95-102
- Fraenkel, J. R. (1997). Hilda Taba's Contributions to Social Studies Education. Haas, M. E., Laughlin, M. A. (Ed.) *Social Studies Readings for K-6 Educators*, İçinde, (ss. 261- 264) To the Educational Resources Information Center (ERIC). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417119.pdf#page=261>
- Fryer, Jr GE, Kraizer SK, Miyoshi T. (1987). Measuring actual reduction of risk to child abuse: a new approach. *Child Abuse & Neglect*. 11(2): 173-9.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (5. Baskı). (A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1993).

- Gast D, Collins B, Wolery M & Jones R (1993) Teaching preschool children with disabilities to respond to the lures of strangers. *Exceptional Children* 59(4): 301–311.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7): 697–714. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00342-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00342-3)
- Girli, A. & Atasoy, S. (2010). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 9:3, 900- 1006.
- Glaser, D., & Frosh, S. (1988). *Child sexual abuse*. London: Macmillan Education.
- Gördü, E. (2017). Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuklarla yapılan grupla psikolojik danışmanın çocukların depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *Turkish Studies*. 12(33): 197-212. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12703>
- Gresham, F. M. (1988). Social Skills. *Handbook of Behavior Therapy in Education*. 523- 546.
- Gürbüz, S. & Eratay, E. (2020). Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan çocukların cinsel gelişim özellikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2): 1206-1221.
- Güzel, R. (1998). *Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü. Ankara.
- Hagermoser Sanetti, L., M. & Collier-Meek, M. A. (2016). Treatment Integrity: Evidence Based Interventions in Applied Settings. Theodore, L. A. (Ed.) *Handbook of Evidence-Based Interventions for Children and Adolescents* İçinde (ss. 4-14). Springer Publishing Company: Danvers, ABD.
- Harter, S. (2012). Emerging self-processes during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 680–715). The Guilford Press.
- Haseltine, B. & Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *National Library of Medicine*. 95 (2): 188- 97.
- Hazzard, A., Webb, C., Kleemeier, C., Angert, L., & Pohl, J. (1991). Child sexual abuse prevention: Evaluation and one-year follow-up. *Child Abuse & Neglect*, 15 (1-2): 123–138. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(91\)90097-W](https://doi.org/10.1016/0145-2134(91)90097-W)
- [Healey, J. \(2015\) Tackling Child Sexual Abuse](http://ebookcentral.proquest.com/lib/abant/detail.action?docID=2092692). Spinney Press, The. *ProQuest Ebook Central*, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/abant/detail.action?docID=2092692>.
- He´bert, M., Lavoie, F., Piche, C. & Poitras, M. (2001). Proximate effects of a child sexual abuse prevention programme in elementary school children. *Child Abuse & Neglect*. 25 (2001): 505- 522.
- Holloway, J. L., & Polido, M. L. (2018). Sexual abuse prevention concept knowledge: Low income children are learning but still lagging. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(6): 642–662. doi:10.1080/10538712.2018.1496506
- IMPACT, 2023. <https://www.impactselfdefense.org> adresinden 30/09/2023 tarihinde erişildi.
- İşmen, A. E. (2004). Aile içi çocuk istismarı ölçek geliştirme çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 207-221.
- Johnson, C. F. (2004). Child Sexual Abuse. *The Lancet*. 364 (9432): 462- 470.
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım

- Kan, A. (2008). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Editör), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 245-284). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karataş, K. & Gökçearslan- Çifçi, E. (2010). Türkiye’de engelli kadın olmak: Deneyimler ve çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(13): 147- 153.
- Karşlı, F. & Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2): 66-84.
- Kaya, G. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerisinin kazandırılmasında uzaktan eğitim yoluyla sunulan video modellerle öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaytez, N., Yüceliyiğit, S. & Kadan, G. (2018). Çocuğa yönelik istismar ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Health Sciences*, 1:1, 18-24.
- Kelly, L. (1992). The connections between disability and child abuse: A review of the research evidence. *Child Abuse Studies*. 1: 157-167.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research* (Vol. 1). Boston: Pearson/A & B.
- Kim, Y. (2015). Evaluation of a sexual abuse prevention program for children with intellectual disabilities. *Behavioral Interventions*. 31: 195–209. <https://doi.org/10.1002/bin.1439>
- [Klebanov, B., Friedman-Hauser, G., Lusky-Weisrose, E., & Katz, C. \(2024\). Sexual abuse of children with disabilities: key lessons and future directions based on a scoping review. Trauma, Violence, & Abuse, 25\(2\): 1296-1314.](#)
- Koçak, E. (2016). *Zihin Engelli Ergenlerde Sportif Rekreasyon Aktivitelerinin Benlik Saygısına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı. Konya.
- Kolko, D. J., Moser, J. T., Litz, J. & Hughes, J. (1987). Sexual victimization using The Red Flag/ Green Flag Program: An evaluation with follow-up. *Journal of Family Violence*, 2 (1): 11-35.
- Konuk- Er, R., Büyükbayraktar- Girgin, Ç. & Kesici, Ş. (2016). Developing a sexual education program for students with special education needs. *Turkish Journal of Education*, 5(4): 224-234 . DOI: 10.19128/turje.267920
- Krahé, B. & Knappert, L. A. (2009). Group-randomized evaluation of a theatre-based sexual abuse prevention programme for primary school children in Germany. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 19 (4): 321- 9.
- Kuder, G. F. & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3): 151-160. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02288391>
- Kurt, O. (2012). Sosyal Geçerlik. E. Tekin- İftar (Ed.) *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (ss. 375-403) İçinde. Türk Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara.
- Kurt, A. & Kurtuncu, M. (2023). Development and validation of the sexual development knowledge assessment scale for adolescents with intellectual disability. *International Journal of Caring Sciences*, 16(3): 1554-1567.
- Kuter, M., & Öztürk Kuter, F. (2019). Ergenlik ve spor. 17. Spor Bilimleri Kongresi, 13-16 Kasım, 2019, Antalya, Türkiye. <https://www.sporbilim.com/sayfa.asp?mdl=haber¶m=63#:~:text=Gen%C3%A7lik%20%C3%A7a%C4%9F%C4%B1%20%C3%BC%C3%A7%20alt%20d%C3%B6neme,ya%20da%20y%C3%BCksek%20%C3%B6%C4%9Fretim%20gen%C3%A7li%C4%9Fi.> adresinden 20/12/2023 tarihinde elde edilmiştir.

- Küçük, S., Platin, N. & Erdem, E. (2017). Increasing awareness of protection from sexual abuse in children with mild intellectual disabilities: an education study. *Applied Nursing Research*. doi:10.1016/j.apnr.2017.10.016
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (14.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, Y. K. & Tang, C. S. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for female Chinese adolescents with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 103 (2): 105–116. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(1998\)103<0105:EOASAP>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(1998)103<0105:EOASAP>2.0.CO;2)
- Long, K. & Holmes, N. (2001) Helping adults with a learning disability keep safe in the local community: report of a group design, development and evaluation. *British Journal of Learning Disabilities*, 29: 139–144.
- Lumley, V., Miltenberger, G., Long, E., Rapp, J. & Roberts, J. (1998) Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 31: 91–101.
- Ly, T., Murphy, L., & Fedoroff, J. P. (2016). Understanding online child sexual exploitation offenses. *Current Psychiatry Reports*, 18, 1-9.
- Lynch, M. (1991). *Çocuk istismarı ve ihmali*. Konanç, E., Gürkaynak, İ., Egemen A. (Ed.). *Çocuk İstismar ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi, 12-14 Haziran 1989* (ss. 37- 35) içinde. Gözde Repro Ofset: Ankara.
- MacIntyre, D., & Carr, A. (1999). Evaluation of the effectiveness of the Stay Safe prevention programme for child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1307–1325. doi:10.1016/S0145-2134(99)00092-7
- Madak, P. R. & Berg, D. R. (1992). The prevention of sexual abuse: An evaluation of "Talking About Touching". *Canadian Journal of Counselling / Revue Canadienne de Counseling* /1992, Vol. 26:1
- Mahoney, A. & Poling, A. (2011). Sexual abuse prevention for people with severe developmental Disabilities. *J Dev Phys Disabil*, 23:369–376.
- Mandan- Sürücü, S. (2009). *11-17 Yaş Orta Düzeyde Zihin Engelli Kız Ergenlerin Temel Cinsel Bilgi ve Cinsel İstismarı Algılamalarının Belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul
- MEB, 2018a. Milli Eğitim Bakanlığı. *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 25/12/2023 tarihinde erişildi.
- MEB, 2018b. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Çocuk İhmal ve İstismarı Hakkında Genel Bilgi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/05104328_1.Yocuk_Yhmal_ve_YstismarY_HakkYnda_Genel_Bilgi.pdfadresinden 12/11/2023 tarihinde erişildi.
- MEB, 2018c. Milli Eğitim Bakanlığı. *Zihinsel Engelli Bireyler İçin Cinsellik Eğitimi Modeli Geliştirilmesi Projesi (Developing Sexual Education Model for Mentally Disabled People-DESEM)* <https://orgm.meb.gov.tr/www/zihinsel-engelli-bireyler-icin-cinsellik-egitimi-modeli-gelistirilmesi-projesi-developing-sexual-education-model-for-mentally-disabled-people-desem/icerik/1137> ve <https://www.desemproject.eu/tr/> adreslerinden 30/09/2023 tarihinde erişildi.
- MEB, 2020. Milli Eğitim Bakanlığı, *Cinsel İstismar Önleme Programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/26160957_Psikososyal_Cinsel_Ystismar_KitabY.pdf adresinden 14/06/2021 tarihinde erişildi.

- MECASA (THE MAINE COALITION AGAINST SEXUAL ASSAULT), 2021 <https://www.mecasa.org> adresinden 08/08/2021 tarihinde erişildi.
- Miltenberger R, Roberts J, Ellington S, Galensky T, Rapp J, Long E & Lumley V (1999). Training and generalisation of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 32:385–388.
- Morris, M. C., Kouros, C. D., Janecek, K., Freeman, R., Mielock, A., & Garber, J. (2017). Community-level moderators of a school-based childhood sexual assault prevention program. *Child Abuse & Neglect*, 63, 295–306. doi:10.1016/j.chiabu.2016.10.005
- National Children's Advocacy Center, 2021. Stop Child Abuse and Neglect (SCAN). <https://www.nationalcac.org> adresinden 22/07/2021 tarihinde erişildi.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri- Nitel ve Nicel Yaklaşımlar- 2* (6. Baskı). (S. Özge, çev.) Ankara: Yayın Odası (Orijinal çalışma basım tarihi 1991).
- Oldfield D, Hays BJ, Megel ME. (1996). Evaluation of the effectiveness of Project Trust: an elementary school-based victimization prevention strategy. *Child Abuse & Neglect*, 20 (9): 821-32.
- Ormanlı, T. (2022). *7-12 yaş grubu çocukların istismar bilgi düzeyleri Çorum ili örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Çorum.
- Ozelis, T. F. (1992). *The influence of Hilda Taba on curriculum in elementary education*. Northern Illinois University.
- Öncü, E., Aktaş, G., Köksoy- Vayisoğlu, S. & Karakuş, E. (2019). Zihinsel engelli ergenlerin cinsel gelişim özellikleri ve ailelerin yaşadığı güçlükler: Tanımlayıcı çalışma. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi*. 12 (3): 413-425
- Öner, N. (2005). *Piers Harris'in Çocuklarda Özkavramı Ölçeği El Kitabı*. Türk Psikologlar Derneği: Ankara.
- Özbey, F. (2017). Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çocukların Cinsel İstismardan Korunmasına Yönelik Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *International Children's Rights Congress (CRC) içinde* (ss. 149).
- Özusta, H. S. (1995). Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34): 32-44.
- Pektaş, S. (2019). *Müzikal Etkinliklere Dönüştürülmüş Sosyal Öykü Uygulamalarının Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Etkililiği*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. Malatya.
- Peckham, N. G., Corbett, A., Howlett, S., Mckee, A. & Pattison, S. (2007). The delivery of a survivors' group for learning disabled women with significant learning disabilities who have been sexually abused. *British Journal of Learning Disabilities*. 35(4): 236 – 244.
- Reiter, S., Bryen, D. N. & Scachar, I. (2007). Adolescent with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*. 11 (4): 371-387. doi: 10.1177/1744629507084602
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*. 83 (4). 0013-5984/83/8304-0011\$01.00
- Rowan, E. L. (2006). *Understanding Child Sexual Abuse*. University Press of Mississippi. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/abant/detail.action?docID=515644>.
- Safechild, 2021. <https://safechildnc.org> adresinden 20/06/2021 tarihinde erişildi.

- Sakınmaz, E. (2019). *Çocuklar için İstismar Bilgi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirliği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı. Antalya
- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 3 (2): 37- 40.
- Saslowsky, D. A. & Wurtele, S. K. (1986). Educating children about sexual abuse: implications for pediatric intervention and possible prevention. *Journal of Pediatric Psychology*; 11 (2): 235- 45.
- Sazak-Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri ve Sosyal Beceri Öğretim Programının Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Senn, C. Y. (1988). *Vulnerable: Sexual abuse and people with an intellectual handicap*. Downsville, ON, Canada: G. Allan Roeher Institute.
- Shalock, R. L., Luckasson, R. & Tassé, M. J. (2021). Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and System of Supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 126 (6): 439- 442.
- Singer N (1996) Evaluation of a self-protection group for clients living in a residential group home. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 82(1): 54–62.
- Snyder CM. (1986). *An Evaluation of the "Good Secrets, Bad Secrets" Assault Prevention Program* [PhD thesis]. California, United States: International University.
- Spielberger, C. D. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Consulting Psychologists Press. <https://ubir.buffalo.edu/xmlui/handle/10477/1873>
- STEWARDS OF CHILDREN®, 2021. <https://www.d21.org/education/stewards-of-children/> adresinden 29/07/2021 tarihinde erişildi.
- Suadiye, Y. & Aydın, A. (2009). Anksiyete bozukluğu olan ergenlerde bilişsel hatalar. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 12(4): 172-179.
- Süzer, T. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Cinsel İstismardan Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykü Yönteminin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Şevgin, H. & Çetin, B. (2017). Eğitim araştırmalarında güç analizi ve bir uygulama. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1): 1462- 1480.
- T. C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) & UNICEF (2010). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması /Özet Rapor*. https://www.unicef.org/turkey/sites/unicef.org/turkey/files/2019-02/cocuk-istismari-raporu-tr_1.pdf Adresinden 05/04/2021 tarihinde erişildi.
- Taba, H. (1966). *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*. Washington, D. C: US. Department of Health, Education and Welfare. Final Report, Cooperative Research Project no. 2404, San Francisco State College.
- Tarhan, D. (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda anne-baba tutumları ve bazı değişkenlere göre öz-kavramı*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir
- Taşpınar, M. (2004). Test ve madde analizi. M. Gürol (Editör). *Öğretimde planlama uygulama ve değerlendirme* içinde (s. 265-285). (1.Baskı). Elazığ: Üniversite Kitabevi
- Topçu, S. (1997). *Çocuk ve gençlerin cinsel istismarı*. Encest ve Pedofili. Doruk Yayıncılık: Ankara.

- Toros, F. & Tataroğlu, C. (2002). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: Sosyodemografik Özellikler, Anksiyete ve Depresyon Düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1): 23-31
- Tosun, C. & Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2): 499-522.
- Turan, N. K. & Acaroğlu, R. (2012). Cerrahi girişim uygulanan adolesanlar ile anne/babalarının anksiyete düzeyleri arasındaki ilişki ve anksiyete nedenlerinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 32(2): 308-315.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi: Ankara
- Tutty, L. M. (1995). The revised Children's Knowledge of Abuse Questionnaire: Development of a measure of children's understanding of sexual abuse prevention concepts. *Social Work Research*, 19(2): 112-120. doi:10.1093/swr/19.2.112
- Tutty, L. M., Aubry, D. & Velasquez, L. (2020). The "Who Do You Tell?"TM Child Sexual Abuse Education Program: Eight years of monitoring. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(1): 2-21, DOI: 10.1080/10538712.2019.1663969TÜİK, (2023).
- Türkiye İstatistik Kurumu, Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-İstatistikleri-2022-49662> adresinden 14/11/2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tyiska, C. G. (1998). Working with Victims of Crime with Disabilities. *Office for Victims of Crime*. https://www.ncjrs.gov/ovc_archives/factsheets/disable.htm adresinden 21/12/2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uçar, M. (2014). *Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Ünlü, Ö. (2020). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Teknoloji Destekli Eğitimin Etkileri*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Vuran, S., & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01): 55-67.
- Walsh K, Zwi K, Woolfenden S, Shlonsky A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. Issue 4. Art. No.: CD004380. DOI: 10.1002/14651858.CD004380.pub3.
- Weatherley, R., Siti Hajar, A. B., Noralina, O., John, M., Preusser, N., & Yong, M. (2012). Evaluation of a school-based sexual abuse prevention curriculum in Malaysia. *Children and Youth Services Review*, 34(1): 19-25. doi:10.1016/j.childyouth.2011.09.009
- Westcott, H. L. & Jones, D. P. H. (1999). Annotation: The abuse of disabled children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4): 497- 506.
- WHO, World Health Organization (2003). *Guidelines for Medico-Legal Care for Victims of Sexual Violence*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42788/924154628X.pdf;jsessionid=4A940ADCE056D3BB9DDF9EB2011AFEDA?sequence=1> adresinden 5/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart 1. *Journal of applied behavior analysis*, 11(2): 203-214.

- Wurtele, S. K., Saslawsky, D. A., Miller, C. L., Marrs S. R. & Britcher J. C. (1986). Teaching personel safety skills for potential prevention of sexual abuse: A Comparison of Treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 54 (5): 688- 692.
- Wurtele, S. K., Marrs, S. R., & Miller-Perrin, C. L. (1987). Practice makes perfect? The role of participant modeling in sexual abusive prevention programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55: 599-602.
- Wurtele, S. K. (2007). Body Safety Training. https://ecsa.lucyfaithfull.org/sites/default/files/attachments/body_safety_training.pdf adresinden 15/06/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wurtele, S. K. (2009). *WIST ('What If' Situations Test)*. <http://www.sandywurtele.com/pdf/wist.pdf> adresinden 16/12/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım- Doğru, S. (2006). Zihinsel engelli çocuklarda cinsel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 6(2): 80-91.
- Yılmaz, E. F. (2015). *Engellilerde Cinsel Gelişim ve Cinsel Eğitim Programları*. Akademisyen Kitabevi: Ankara.
- Yılmaz- Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D. & Eslek, D. (2018). Mika ile Kendimi Korumayı Öğreniyorum: Cinsel istismar önleme programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*. 33(81): 41- 57.
- Yılmaz, Y. & Cenkseven- Önder, F. (2020). The Adaptation of children's knowledge of abuse questionnaire- revised (CKAQ-R) to Turkish: Validity and reliability study. *Ilkogretim Online*. 19(1): 384- 392.
- Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi: Konya
- Yücel-Şen, A. D. & Çarman, K. B. (2022) Engelli çocukların ihmali ve istismarı. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. 7 (13): 127- 138.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Mart, S., Altun, D. E., Öncül, N., Genç-Tosun, D. Bozkuş-Genç, G., Karaaslan, M., Gönüldaş, H., Aybek, E. C., Çağ, M. (2024). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Gençler için Kanıta Dayalı Uygulamalar*. <https://idep.ogu.edu.tr/kanita-dayali-uygulamalar-raporu>
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2, Pt.2): 1-2



EKLER

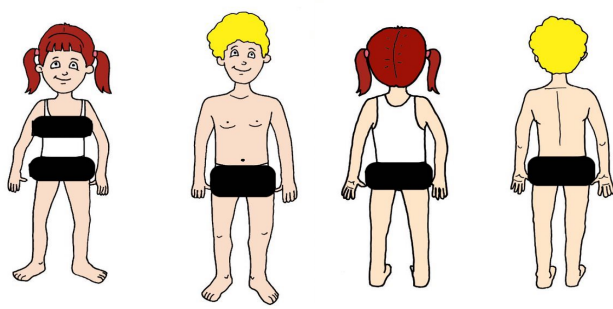
EK 1 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi

Yönerge: Bu çalışmanın amacı ergenlik dönemindeki 12- 26 yaş arası zihin yetersizliği olan bireyler için hazırlanan cinsel istismarı önleme programının etkililiğini incelemektir. Bu çalışmada, zihin yetersizliği olan ergen bireylerin geliştirilen “Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi” ile cinsel istismar bilgi düzeyleri belirlenecektir. “Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi” 8 konu alanından ve 19 sorudan oluşmaktadır.

Aşağıdaki soruları okuyunuz. Her sorunun altında bulunan iki seçenektен size doğru gelen seçeneği işaretleyiniz.

Özel Bölge- Mahremiyet

1. Aşağıdaki resimde çocukların vücudunda siyah bantla gösterilen bölgelere ne denir?
- a. Özel bölgeler
- b. Siyah Bölgeler



2. Herkesin vücudunda gerektiğinde ebeveynleri ve sağlık personeli dışında kimsenin dokunmaması ve görmemesi gereken bölgeler vardır. Bu bölgelerin isimleri aşağıdakilerden hangisinde doğru yazılmıştır?

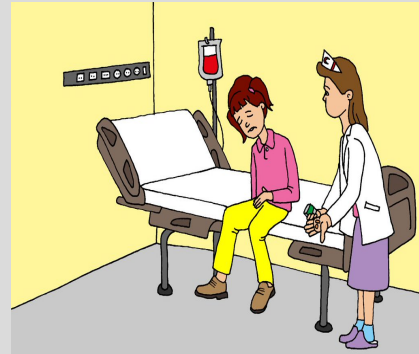
- a. Yüz, ayak, el.
- b. Kalça, göğüs.



İyi dokunuş, kötü dokunuş kavramı

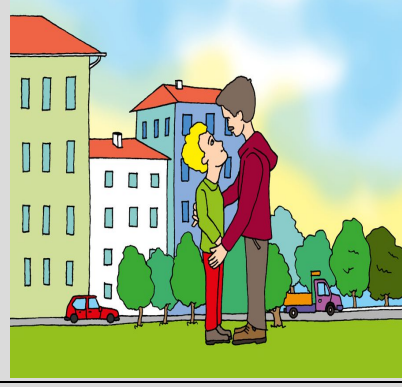
3. Ayşe'nin bacak arası şiddetli bir şekilde ağrıyordu. Anne ve babası onu doktora götürdüler. Muayeneden sonra, hemşire ilaç koymak için Ayşe'nin özel bölgesine dokunmak istedi. Ayşe bu durumda ne yapmalı?

- a. Annem yanıma gelsin, o zaman dokun, demeli.
- b. Evet demeli ve özel bölgesini açmalı.



4. Ahmet yolda giderken komşuları Metin abisi ile karşılaştı. Metin abisi ona sarıldı. Metin abisi sarılırken kalçasına dokundu. Tanıdığın bir kişi kalçana dokunabilir mi?

- a. Evet, dokunabilir.
- b. Hayır, dokunamaz.



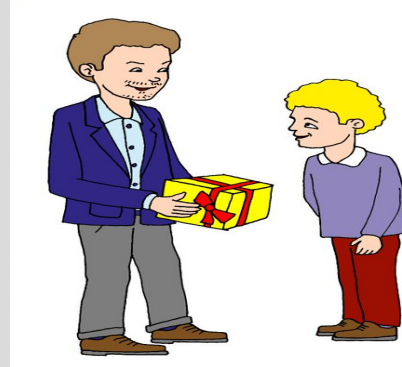
İyi sır- kötü sır kavramı

5. Bazen başkaları hakkında sırlarımız olabilir. Bu sırlar bizleri mutsuz ettiği için saklamak istemeyebiliriz. Bu şekilde insanı rahatsız eden sırlara ne ad verilir?

- a. İyi sır.
- b. Kötü sır.

6. Ahmet ve babası, kardeşi için sürpriz doğum günü hediyesi aldılar. Babası Ahmet'e "doğum gününe kadar kardeşine söyleme, sürpriz aramızda kalmalı" dedi. Babasının Ali'ye verdiği bu sır iyi midir, kötü müdür?

- a. İyidir.
- b. Kötüdür.



Mahremiyet kavramı

7. Ayşe bir kazak almak istedi. Kazağı denemek için mağazada hiç boş deneme odası yoktu. Görevli bir abi onu farklı bir odaya götürebileceğini, kazağı orada rahatça deneyebileceğini söyledi. Ayşe bu durumda ne yapmalı?

- a. Tamam demeli ve görevlinin odasına gitmeli.
- b. Hayır demeli ve kabinlerin boşalması için beklemeli.



8. Ahmet marketteydi. Aldıklarını ödemek için sırada bekliyordu. Birden arkasındaki kişinin kendisine çok yaklaştığını ve aralarında hiç mesafe kalmadığını gördü.

Ahmet arkasındaki kişiyle arasına ne kadar mesafe koymalıdır?

- a. Bir kol boyu mesafe.
- b. Beş adım boyu mesafe.



Mesafe koyma kavramı

9. Yolda yürürken tanımadığın bir kişi seninle konuşursa, araya ne kadar mesafe koymalısın?

- a. Çok uzakta durulmalıdır.
- b. Bir kol uzunluğunda bir mesafe.

**Hayır deme kavramı**

10. Ayşe yakın arkadaşının doğum günü partisinde idi, arkadaşının abisi Ayşe'nin yanına geldi. "Sıkıldıysan benim odamda eğlenelim," dedi. Ayşe bu durumda ne yapmalı?

- a. Hayır deyip ortamdan ayrılmalı.
- b. Tamam deyip, arkadaşının abisinin odasına gitmeli.



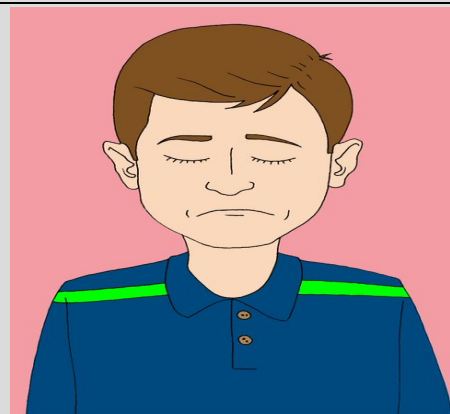
11. Ahmet parkta oynuyordu. Tanımadığı bir yetişkin yanına geldi. Ahmet'e bir şeker uzattı. Ahmet bu durumda ne yapmalı?

- a. Teşekkür edip şekerini almalı.
- b. Hayır demeli ve oradan uzaklaşmalı.



12. Tanıdığın veya tanımadığın, kişilerin senden bazı istekleri seni mutsuz edebilir veya korkutabilir. Seni mutsuz eden, korkutan ve üzen istekler olduğunda ne yapmalısın?

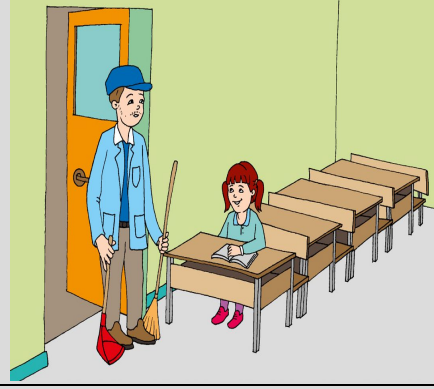
- a. Hayır demeli ve yapmamalısın.
- b. Evet demeli ve yapmalısın.



Uzaklaşma kavramı

13. Okul çıkışında Ayşe sınıfta annesini bekliyordu. Yanına okulun temizlik görevlisi geldi. Ayşe'ye "Ben küçük kızların fotoğrafını çekiyorum, senin de fotoğrafını çekeyim mi?" dedi. Ayşe bu durumda ne yapmalı?

- a. "Hayır olmaz", deyip uzaklaşmalı.
- b. "Biraz düşünüyüm", demeli.



14. Ahmet arkadaşlarıyla piknikteyken, servis şoförü onu ağaçların arkasına çağırdı. "Sana dokunmama izin verirsen, sevdiğin şekerlerden alırım," dedi. Çok korkan Ahmet güvenli bir bölge için nereye gitmeli?

- a. Şoförden bir adım uzaklaşmalı.
- b. Arkadaşlarının yanına gitmeli.



15. Ahmet saçını kestirmek için berbere gitti. Berber Ahmet'i içeriye çağırdı ve özel bölgelerini gösterdi. Bundan korkan Ahmet, güvenli bir ortam için nereye gitmelidir?

- a. Çıkıp evine gitmelidir.
- b. Berberden birkaç adım uzaklaşmalıdır.

**Haber verme kavramı**

16. Bir gün Ayşe ve çok sevdiği amcası evde televizyon seyrediyordu. Televizyonda kadın ve erkek birbirini öpüyordu. Amcası Ayşe'ye "televizyonda gördüklerini biz de yapalım mı?" diye sordu. Ayşe olmaz dedi ve yanından uzaklaştı.

Ayşe amcasının bu davranışını birine anlatmalı mı?

- a. Anlatmalıdır.
- b. Anlatmamalıdır.



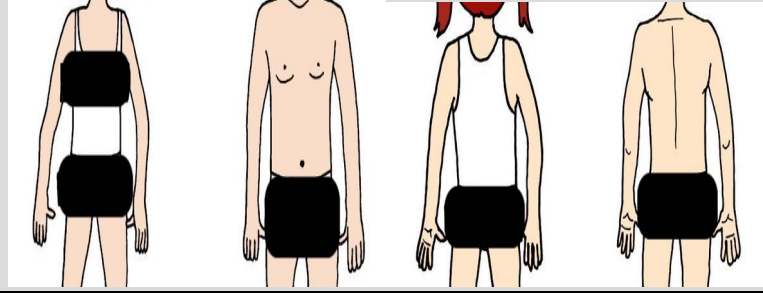
17. Ayşe arkadaşlarıyla evde otururken, arkadaşlarından biri Ayşe'ye "Bana özel bölgeni göster, ben de sana göstereyim," dedi. Ayşe arkadaşının bu isteğinden rahatsız oldu. Ayşe bu olayı birine anlatmalı mı?

- a. Güvendiği kişiye anlatmalı.
- b. Kimseye anlatmamalı.



18. Bir kişinin senin özel bölgelerine rahatsız edici bir şekilde dokunması korkutucu, kötü hissettiren ve tehlikeli duruma bir örnektir. Bu tür olaylar kime/ kimlere anlatılmalıdır?

- a. Anneye, öğretmene anlatılmalıdır.
- b. En yakın arkadaşına anlatılmalıdır.



19. Ayşe'nin bakıcısı, annesi evden gittiğinde Ayşe'ye sarılıyor ve bacak arasına dokunuyordu. Bakıcının bu davranışını Ayşe annesine anlatıyor fakat annesi ona inanmıyordu. Ayşe bu durumda ne yapmalı?

- a. İnanana kadar annesine, olmazsa babasına anlatmaya devam etmelidir.
- b. Kimseye anlatmamalıdır.



EK 2 Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri

Nasıl Hissediyorum Anketi (Durumluluk Anket) puanlama

Kızların ve erkeklerin kendilerini anlattıkları bazı cümleler aşağıda verilmiştir. Her cümleyi dikkatle okuyun ve **su anda** nasıl hissettiğinize karar verin. Daha sonra sizi en doğru anlatan ifadenin önündeki kutucuğa (x) işareti koyun.

Yanlış ya da doğru cevap diye bir şey yok. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman geçirmeyin. **Tam bu anda, bu dakikada** nasıl hissettiğinizi en iyi anlatan ifadeyi seçmeyi unutmayın.

Kendimi	☐ çok sakin hissediyorum 1	☐ sakin hissediyorum 2	☐ sakin hissetmiyorum 3
Kendimi	☐ çok öfkeli hissediyorum 3	☐ öfkeli hissediyorum 2	☐ öfkeli hissetmiyorum 1
Kendimi	☐ çok huzurlu hissediyorum 1	☐ huzurlu hissediyorum 2	☐ huzurlu hissetmiyorum 3
Kendimi	☐ çok sinirli hissediyorum 3	☐ sinirli hissediyorum 2	☐ sinirli hissetmiyorum 1
Kendimi	☐ çok huzursuz hissediyorum 3	☐ huzursuz hissediyorum 2	☐ huzursuz hissetmiyorum 1
Kendimi	☐ çok dinlenmiş hissediyorum 1	☐ dinlenmiş hissediyorum 2	☐ dinlenmiş hissetmiyorum 3
Kendimi	☐ çok ürkmüş hissediyorum 3	☐ ürkmüş hissediyorum 2	☐ ürkmüş hissetmiyorum 1
Kendimi	☐ çok rahatlamış hissediyorum 1	☐ rahatlamış hissediyorum 2	☐ rahatlamış hissetmiyorum 3
Kendimi	☐ çok endişeli hissediyorum 3	☐ endişeli hissediyorum 2	☐ endişeli hissetmiyorum 1
Kendimi	☐ çok hoşnut hissediyorum 1	☐ Hoşnut hissediyorum 2	☐ hoşnut hissetmiyorum 3
Kendimi	☐ çok korkmuş hissediyorum 3	☐ Korkmuş hissediyorum 2	☐ korkmuş hissetmiyorum 1
Kendimi	☐ çok mutlu hissediyorum 1	☐ mutlu hissediyorum 2	☐ mutlu hissetmiyorum 3
Kendimden	☐ çok eminim 1	☐ eminim 2	☐ emin değilim 3
Kendimi	☐ çok iyi hissediyorum 1	☐ iyi hissediyorum 2	☐ iyi hissetmiyorum 3
Kendimi	☐ çok başım derte hissediyorum 3	☐ başım derte hissediyorum 2	☐ başım derte hissetmiyorum 1
Birşeylerin beni	☐ çok rahatsız ettiğini hissediyorum 3	☐ rahatsız ettiğini hissediyorum 2	☐ rahatsız ettiğini hissetmiyorum 1
Kendimi	☐ çok keyifli hissediyorum 1	☐ keyifli hissediyorum 2	☐ keyifli hissetmiyorum 3
Kendimi	☐ çok dehşete kapılmış hissediyorum 3	☐ dehşete kapılmış hissediyorum 2	☐ dehşete kapılmış hissetmiyorum 1
Kafamda	☐ herşeyi çok karmakarışık hissediyorum 3	☐ herşeyi karmakarışık hissediyorum 2	☐ herşeyi karmakarışık hissetmiyorum 1
Kendimi	☐ çok neşeli hissediyorum 1	☐ neşeli hissediyorum 2	☐ neşeli hissetmiyorum 3

Nasıl Hissediyorum Anketi (Sürekli Anket) puanlama

Kızların ve erkeklerin kendilerini anlattıkları bazı cümleler aşağıda verilmiştir. Her cümleyi okuyun ve hangisinin sizin için en doğru olduğuna karar verin. ‘Hemen hemen hiç’ mi , ‘ bazen’ mi yoksa ‘sık sık’ mı. Daha sonra şizi en doğru anlatan ifadenin önündeki kutucuğa (x) işareti koyun. Yanlış ya da doğru cevap diye bir şey yok. Herhangi bir cümle üzerinde fazla zaman geçirmeyin. Genellikle nasıl hissettiğinizi en iyi anlatan ifadeyi seçmeyi unutmayın.

	1	2	3
Yanlış yapacağım diye endişelenirim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Ağlayacak gibi olurum	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Kendimi mutsuz hissedirim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Karar vermekte güçlük çekerim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Sorunlarımla yüz yüze gelmek bana zor gelir	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Çok fazla endişelenirim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Evde sinirlerim bozulur	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Utangacım	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Sıkıntılıyım	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Aklımdan engelleyemediğim önemsiz düşünceler geçer ve beni rahatsız eder	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Okul beni endişelendirir	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Ne yapacağıma karar vermekte zorluk çekerim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Kalbimin hızlı hızlı çarptığını fark ederim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Nedenini bilmediğim korkularım var	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Annem ve babam için endişelenirim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Ellerim terler	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Kötü bir şeyler olacak diye endişelenirim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Geceleri uykuya dalmakta güçlük çekerim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Karnımda bir rahatsızlık hissedirim	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık
Başkalarının benim hakkımda ne düşündükleri beni endişelendirir	☐ hemen hemen hiç	☐ bazen	☐ sık sık

EK 3 Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri Ölçeği Kullanım İzni

19 Kas

Seniz OZUSTA

2021 14:20

Alıcı: ben

Sayın Merve Çiftçi

Yapmakta olduğunuz çalışmanızda 9-12 yaş grubunda uyarlamasını yapmış olduğum "Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanterini" kullanabilirsiniz. İlişikte ölçeği bulabilirsiniz. Ayrıca Durumluk ölçekteki döndürmeli maddeleri puanlamanıza yardımcı olabilir diye "puanlama" uzantılı 2. bir dosya gönderiyorum. Referansları aşağıda yazılıdır. İyi çalışmalar. Kolay gelsin

Şeniz

Özusta

Özusta, Ş. . Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi (internet ortamında ulaşılabilir değil).

Özusta, Ş. . Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, Türk Psikologlar derneğinde ilgili sayıya nasıl ulaşacağımızı öğrenebilirsiniz)

EK 4 Piers Harris'in Çocuklarda Öz-kavramı Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları evet, tanımlamayanları ise hayır ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın. Cevaplarınızı işaretlerken, buradaki cümlelerin numarası ile cevap kağıdındaki numaranın aynı olmasına dikkat edin.

Maddeler	Evet	Hayır
1. İyi resim çizerim.		
2. Okul ödevlerimi bitirmem uzun sürer.		
3. Ellerimi kullanmada becerikliyimdir.		
4. Okulda başarılı bir öğrenciyim.		
5. Aile içinde önemli bir yerim vardır.		
6. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.		
7. Mutluyum.		
8. Çoğunlukla neşesizim.		
9. Akıllıyım.		
10. Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım.		
11. Dış (fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor.		
12. Genellikle çekingenim.		
13. Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.		
14. Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.		
15. Aileme sorun yaratırım.		
16. Kuvvetli sayılırım.		
17. Sınavlardan önce heyecanlanırım.		
18. Okulda terbiyeli, uyumlu davranırım.		
19. Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.		
20. Parlak, güzel fikirlerim vardır.		
21. Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.		
22. İstedğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.		
23. Müzikte iyiyim.		
24. Hep kötü şeyler yaparım.		
25. Evde çoğu zaman huysuzluk ederim.		
26. Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar.		

27. Sınırlı biriyim.		
28. Gözlerim güzeldir.		
29. Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım.		
30. Derslerde sık sık hayal kurarım.		
31. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime sataşırım.		
32. Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir.		
33. Başım sık sık belaya girer.		
34. Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.		
35. Sık sık üzülür, meraklanırım.		
36. Ailem benden çok şey bekliyor.		
37. Halimden memnunum.		
38. Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım hissine kapılırım.		
39. Saçlarım güzeldir.		
40. Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü katılırım.		
41. Şimdiki halimden daha başka olmayı isterim.		
42. Geceleri rahat uyurum.		
43. Okuldan hiç hoşlanmıyorum.		
44. Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak için bir seçim yapılırken, en çok seçilenlerden biriyim.		
45. Sık sık hasta olurum.		
46. Başkalarına karşı iyi davranmam.		
47. Okul arkadaşlarım güzel fikirlerim olduğunu söylerler.		
48. Mutsuzum.		
49. Çok arkadaşım var.		
50. Neşeliyim.		
51. Pek çok şeye aklım ermez.		
52. Yakışıklıyım (güzelim).		
53. Hayat dolu bir insanım.		
54. Sık sık kavgaya karışırım.		
55. Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.		
56. Arkadaşlarım bana sık sık sataşırlar.		
57. Ailemi düş kırıklığına uğrattırım.		
58. Hoş bir yüzüm var.		
59. Evde hep benimle uğraşırlar.		
60. Oyunlarda ve sporda başı hep ben çekerim.		
61. Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider.		
62. Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.		
63. Oyunlarda ve sporda oynamak yerine seyrederim.		
64. Öğrendiklerimi çabuk unuturum.		
65. Herkesle iyi geçinirim.		
66. Çabuk kızarım.		
67. Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.		
68. Çok okurum.		

69. Bir grupla birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.		
70. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)imi severim.		
71. Vücutça güzel sayılırım.		
72. Sık sık korkuya kapılırım.		
73. Her zaman bir şeyler düşürür ve kırarım.		
74. Güvenilir bir kimseyim.		
75. Başkalarından farklıyım.		
76. Kötü şeyler düşünürüm.		
77. Kolay ağlarım.		
78. İyi bir insanım.		
79. İşler hep benim yüzümden ters gider.		
80. Şanslı bir kimseyim.		



EK 5 Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Ergenlik Dönemindeki Zihin Yetersizliği Olan Bireyler için Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Programının Etkililiğinin İncelenmesi” adıyla, 2022 Mayıs- 2024 Eylül tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada ergenlik dönemindeki 12- 21 yaş arası zihin yetersizliği olan bireyler için hazırlanan cinsel istismarı önleme programının etkililiğini incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket ve grup eğitimi şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla...

**Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).**

....../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası :

EK 6 Aileye yönelik sosyal geçerlik formu.

AİLEYE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Amaç: Bu formun amacı, araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinin, uygulanan sürece ilişkin görüşlerini almaktır.

1- Çocuğunuzun mahremiyet eğitimi, iyi sır-kötü sır, iyi dokunuş- kötü dokunuş ve kendini koruma becerilerini kazandıktan sonra, ileri ki yaşantısında bu becerinin onu güvensiz durumlardan korunmasına hizmet edeceğini düşünüyor musunuz?

() Evet, düşünüyorum () Hayır, düşünmüyorum () Kararsızım

2- Çalışılan bu becerilerin çocuğunuzun öğrenmesi gereken diğer beceriler arasından öncelikli beceri olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet, düşünüyorum () Hayır, düşünmüyorum () Kararsızım

3- Çocuğunuzun bu becerileri kazanmasının onun sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyor musunuz?

() Evet, düşünüyorum () Hayır, düşünmüyorum () Kararsızım

4- Çocuğunuzun cinsel istismardan kendini koruma becerilerini kazandığında okulda ve evde kullanmaya başladığında diğer kişilerin ona karşı tutum değişikliği gelişeceğini düşünüyor musunuz?

() Evet, düşünüyorum () Hayır, düşünmüyorum () Kararsızım

5- Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile açıkla mısınız?

6-Bu çalışma sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile açıkla mısınız?

EK 6.1 Öğrenciye yönelik sosyal geçerlik formu.

ÖĞRENCİYE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Amaç: Bu formun amacı, araştırmaya katılan öğrencilerin, uygulanan sürece ilişkin görüşlerini almaktır.

1- Aldığınız bu eğitimin seni güvensiz durumlardan koruyacağını düşünüyor musun?

() Evet, düşünüyorum () Hayır, düşünmüyorum () Kararsızım

2- Çalışılan bu konuların diğer dersler arasında öncelikli konular olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet, düşünüyorum () Hayır, düşünmüyorum () Kararsızım

3- Bu eğitimin arkadaşlarınızla ilişkinizi olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyor musunuz?

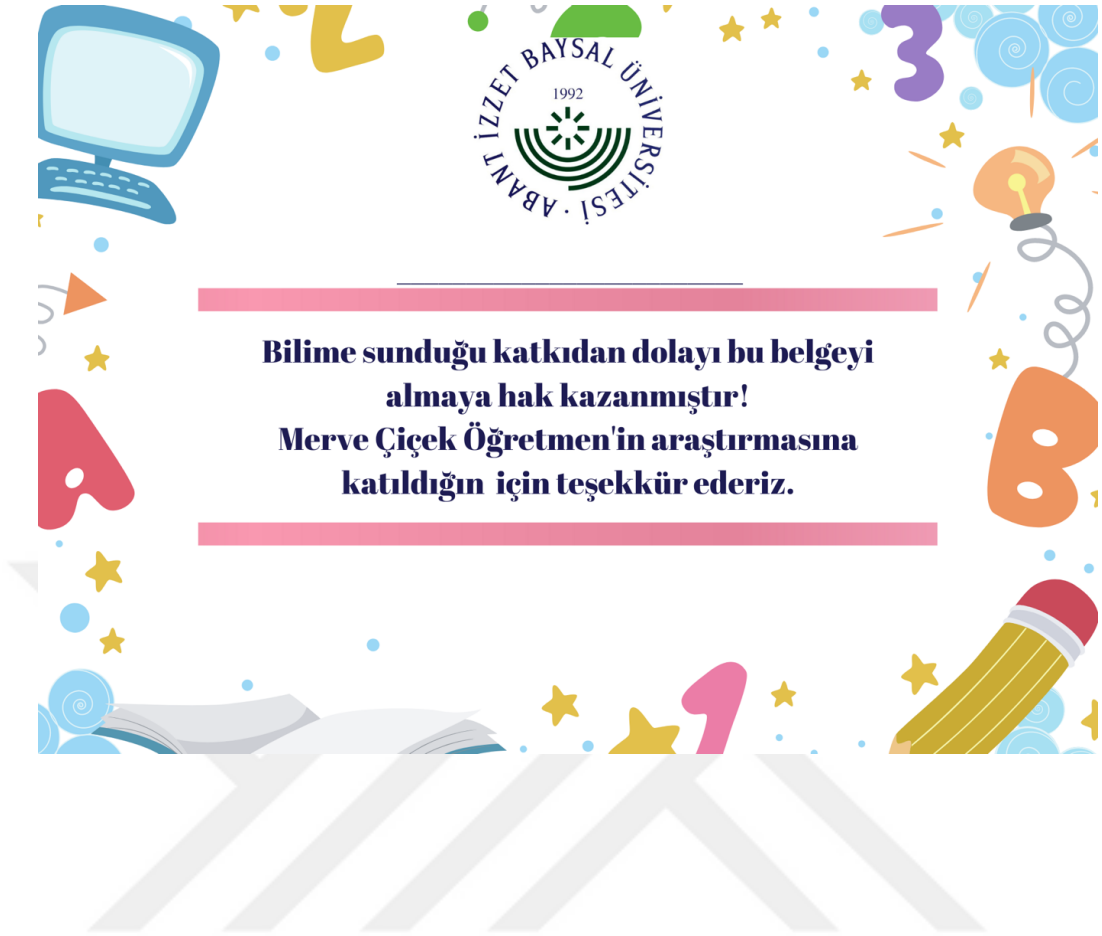
() Evet, düşünüyorum () Hayır, düşünmüyorum () Kararsızım

4- Cinsel istismardan kendini koruma becerilerini kazandığınızda okulda ve evde kullanmaya başladığınızda diğer kişilerin sana olan davranışlarında değişiklik gelişeceğini düşünüyor musunuz?

() Evet, düşünüyorum () Hayır, düşünmüyorum () Kararsızım

5- Bu çalışma sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikleri birkaç cümle ile açıkla mısınız?

EK 7 Araştırma Katılım Sertifikası



EK 8 Doğrudan Öğretim Yaklaşımı Uygulama Güvenirliği Formu

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu “Doğrudan Öğretim Yaklaşımı” ile hazırlanmış olan öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma yönergesi: Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen beceri basamakları “Beceri basamakları” sütununda yer almaktadır. İki gözlemci, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini kamera kaydından izleyerek, “evet/hayır” sütunun altına uygunsa “+ (artı)”, uygun değilse “- (eksi)” atarak belirleyeceklerdir.

Gözlemci:

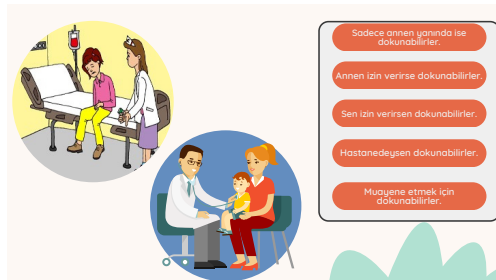
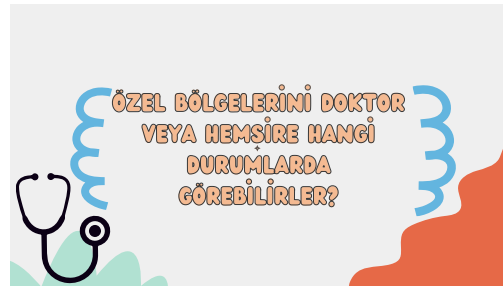
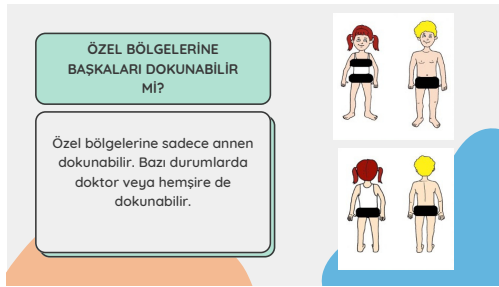
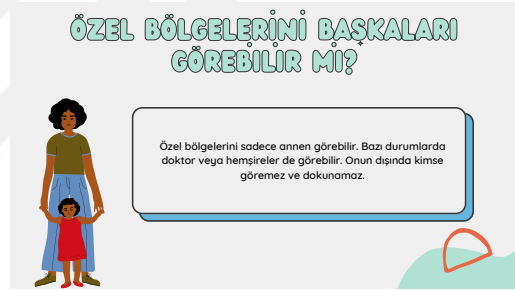
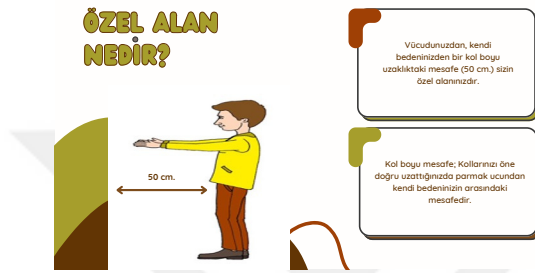
Tarih:

Beceri Basamakları	Evet (+)/ Hayır (-)
Ortam ve Araç-gereçler	
Ortamı dikkat dağıtıcı uyarılardan arındırır.	
Öğrencileri projeksiyon yansımalarını göreceği şekilde yerleştirir.	
Bilgisayarı ve projeksiyonu hazırlar.	
Öğrenciyi görececek ve aynı zamanda ekranı kontrol edecek şekilde öğrencinin karşısında, ekranın yanında yüzü öğrenciye dönük olarak durur.	
Öğretime Hazırlık	
Çalışılacak olan konuyu söyler.	
Kuralları açıklar.	
Araçları tanıtır.	
Öğretim süreci (Model Olma Aşaması)	
Öğrenciye öğreneceklerinin kendisini güvensiz durumlardan korumayı amaçladığını söyleyerek gereksinim oluşturur.	
Öğretilen konu ile ilgili görseli projeksiyondan gösterir.	
Görselle ilgili açıklama yapar.	
Görselle ilgili açıklamayı tekrar eder.	
Açıklama ile ilgili öğrencilere soru sorar.	
Soruya yanıt veren öğrencileri sözel olarak pekiştirir.	
Anlamadığını düşündüğü öğrenci için açıklamayı yeniden yapar.	
Anlamadığını düşündüğü öğrenci için gerekirse konuyu örneklendirir.	
Öğrencileri derse güzel katıldıkları için pekiştirir.	
Bir sonraki amaçtan haberdar eder.	
Öğretim süreci (Rehberli Uygulamalar Aşaması)	
Öğrenciye öğreneceklerinin kendisini güvensiz durumlardan korumayı amaçladığını söyleyerek gereksinim oluşturur.	

Öğrencilere önceki derste ne öğrendiklerini sorar.	
Önceki ders kısaca tekrar edilir.	
Öğretilen konu ile ilgili görseli projeksiyondan gösterir.	
Performansı yüksek bir öğrenciye söz hakkı vererek görselde ne anlatıldığını sorar.	
Öğrenci doğru cevap verirse sözel olarak pekiştirir.	
Öğrenci yanlış cevap verir ya da hiçbir şey söylemezse görselle ilgili açıklama yapar.	
Aynı öğrenciye yeniden söz hakkı vererek soruyu doğru olarak cevaplamasını sağlar.	
Doğru cevabı veren öğrenciyi sözel olarak pekiştirir.	
Bu süreci tüm öğrenciler için tekrar eder.	
Öğrencileri derse güzel katıldıkları için pekiştirir.	
Bir sonraki amaçtan haberdar eder.	
Oturum sonunda tüm öğrencileri sözel olarak pekiştirir.	
Öğretim süreci (Bağımsız Uygulamalar Aşaması)	
Öğrenciye öğreneceklerinin kendisini güvensiz durumlardan korumayı amaçladığını söyleyerek gereksinim oluşturur.	
Öğrencilere önceki derste ne öğrendiklerini sorar.	
Önceki ders kısaca tekrar edilir.	
Bir öğrenciye söz hakkı verir.	
Olumlu ve olumsuz örnekten oluşan resimli kart setini öğrenciye gösterir.	
Doğru olan resimli kartı göstermesini söyler.	
Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasin vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir.	
Öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler.	
Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir.	
Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir.	
Bu süreci tüm öğrenciler için tekrar eder.	
Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.	
Oturum sonunda tüm öğrencileri sözel olarak pekiştirir.	

EK 9 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı Eğitim

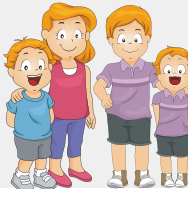
Sunusu



ÖZEL BÖLGELERİNİ KARDEŞLERİN GÖREBİLİR Mİ VE DOKUNABİLİR Mİ?

Abiniz, ablanız, kardeşiniz özel bölgenize hiçbir şekilde dokunamaz ve göremez

Ancak anneniz, babanız yanınızda yoksa, ulaşamayacak kadar uzaktaysa ve özel bölgenizde bir hastalık veya yara varsa o zaman görülebilir ve merhem sürmek, yara bandı yapıştırmak gibi şeyler için dokunabilir.



ÖZEL BÖLGELERİNİ ÖĞRETMENİN GÖREBİLİR VE DOKUNABİLİR Mİ?

Hayır, göremez ve dokunamaz. Ama okuldaysanız çok hastaysanız, yaralanmışsanız o zaman ilkyardımdan sorumlu bir öğretmen görülebilir veya dokunabilir."



ÖZEL BÖLGELERİNİ ÇOK SEVDİĞİN ARKADAŞLARIN GÖREBİLİRLER VE ORALARINA DOKUNABİLİRLER Mİ?

HAYIR!!!

Arkadaşlarımız özel bölgelerimizi asla göremezler ve dokunamazlar.

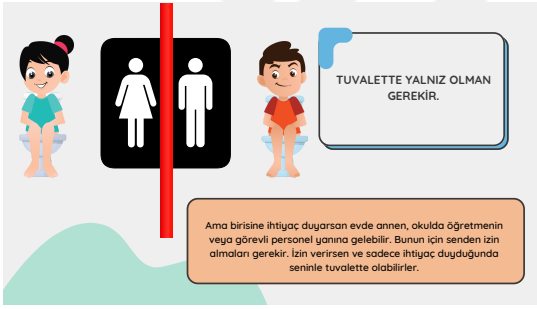


MAHREMİYETİNİ/ GİZLİLİĞİNİ KORUMAK İÇİN NE YAPMALISIN?



TUVALETTE YALNIZ OLMAN GEREKİR.

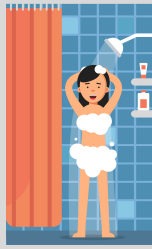
Ama birisine ihtiyaç duyarsan evde annen, okulda öğretmenin veya görevli personel yanına gelebilir. Bunun için senden izin almalı gerekir. İzin verirken ve sadece ihtiyaç duyduğunda seninle tuvalette olabilirler.



Yatakta yalnız olman, yalnız yatman gerekir. Eğer korkarsan yanında annen kısa süreliğine yatabilir.

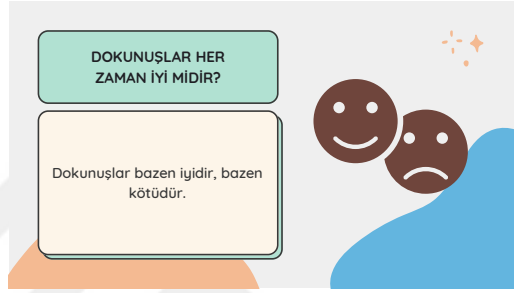
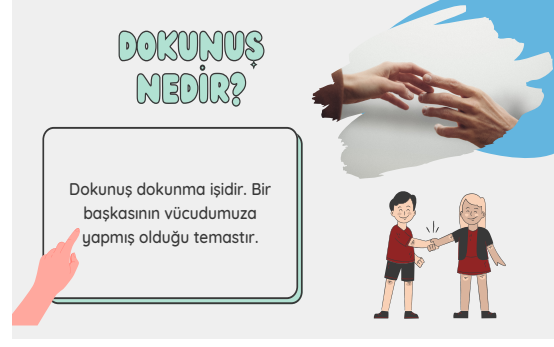


Banyoda yalnız olman ve tek başına banyo yapman gerekir. Eğer ihtiyaç duyarsan sadece annen sana yardım için gelebilir.



Kıyafetlerini değiştirirken odanda yalnız olman gerekir. Eğer ihtiyaç duyarsan sadece annen sana yardım için gelebilir.





BİRİSİ SANA KÖTÜ DOKUNUŞTA BULUNDUĞUNDA NE YAPMALISIN?

Annene, babana, öğretmenine anlatmalısın.

Annen, baban, öğretmenin sana inanmazsa polisi aramalısın.



İYİ SIR
KÖTÜ SIR

SIR NEDİR?



Gizli tutulan, gizli kalan, kimseye söylenmeyen şeye sir denir.

İYİ SIR NEDİR?

İyi sir, kendinizi iyi, heyecanlı ve rahat hissetmenizi sağlar ve bir bitiş zamanı vardır



Yani iyi bir sir tutmanızı isteyen kişiler bu sırrı belli bir zamana kadar saklamanızı ister.



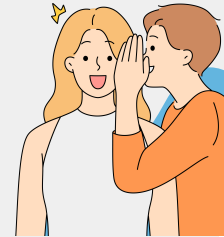
Örneğin, baban kardeşine aldığı doğum günü hediyesini, kutlama gününe kadar saklamanı isterse bu iyi bir sırdır.

Örneğin, ablana karne hediyesi olarak, annenle yaptığınız pastayı saklamak, iyi bir sırdır.



İyi sir saklamanızı isteyen kişi bilir ki, zamanı geldiğinde bu sırrı paylaşmanızda bir sakınca yoktur.

İyi bir sir, insanı rahatsız, kafası karışmış veya güvensiz hissettirmez.



KÖTÜ SIR NEDİR?

Kötü sir, kendinizi rahatsız veya kafası karışmış hissetmene neden olur.

ASLA SÖYLEME, kesinlikle ARAMIZDA kalmalı, bunu kimseye anlatma diye verilen sırlar veya olaylar genellikle kötü sırdır.



İnsanı korkutur, endişelendirir ve/veya birine söylemekten korkmanıza neden olur.

Kötü sir saklanılmasını isteyen kişi, bunun birisine söylenilmesini asla istemez.



KİM İYİ SIR VERİR?

Çevrenizdeki herkes iyi bir sir verebilir.



Örneğin bir arkadaşını, başkasının parasını çalarırken gördün. O da sana bunu birine söylersen çok kötü olur dedi. İşte bu kötü bir sırdır.

Örneğin, komşunuzu dedenin bahçeye ektiği gülleri kaparken gördün. O da sana bunu söylersen senin için çok kötü olur dedi. İşte bu da kötü bir sırdır.



Arkadaşlarınız...



Ailedeki kişiler...



Komşularınız...

Tanıdıklarınız ve tanımadıklarınız...
Kısaca HERKEŞ iyi sir verebilir.

KİM KÖTÜ SIR VERİR?

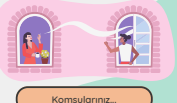
Çevrenizdeki herkes kötü bir sır verebilir.



Arkadaşlarınız...



Ailedeki kişiler...



Kompşularınız...

Tanıdıklarınız ve tanımadıklarınız...
Kısaca HERKEŞ kötü sır verebilir.

HANGİ SIR SAKLANMAMALIDIR?

Güvensiz, korkmuş, kafası karışmış ve endişeli hissetmene neden olan sırlar asla saklanmamalıdır.





KÖTÜ SIR VERİLDİĞİNDE NE YAPMALISIN?

Söyleyen kim olursa olsun GÜVENDİĞİN bir kişiye örneğin annene, babana veya öğretmenine bu sırrı açıklamalısın.





CİNSEL İSTİSMARDAN KENDİNİ KORUMA EĞİTİMİ

2. AŞAMA: KENDİNİ KORUMA EĞİTİMİ

MESAFE KOYMA



ÖZEL ALAN NEDİR?



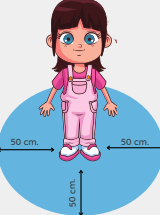
Vücudunuzdan, kendi vücudunuzdan bir kol boyu uzaklıktaki mesafe (50 cm.) senin özel alan sınırdır.

Kolunu öne doğru uzat, parmak uzunluğunda vücudun arasındaki uzaklık senin özel alanındır.

ÖZEL ALAN SINIRINA KİMLER GİREBİLİR?

Herkesin özel alanı kendine aittir.

Özel alanına yalnızca sevdiğin ve güvendiğin kişilerin girmesine izin vermelisin.



SENİN İZİN OLMADAN HİÇ KİMSE ÖZEL ALANINA GİREMEZ.





İzin vermiş olsan bile hoşlanmazsan, istemezsen özel alanına giren herkesi kendinden uzaklaştırmalısın.

HAYIR DEME

"HAYIR" DİYECEĞİN DURUMLAR NEDİR?



SENİ KORKUTAN

KÖTÜ SIR BULUNAN

KÖTÜ DOKUNUŞ İÇEREN

ÜZEN

DAVRANISLARA "HAYIR" DEMELİSİN

MUTSUZ EDEN

HUZURSUZ EDEN

YANLIŞ OLDUĞUNU DÜŞÜNÜŞÜN HER TÜRLÜ DAVRANIŞI



GÜVENİLİR KİŞİLER KİMLER OLMALIDIR?

Bunların dışında, güvenlik güçleri örneğin polisler güvenli kişilerdir.



GÜVENSİZ DURUM NASIL BİR DURUMDUR?

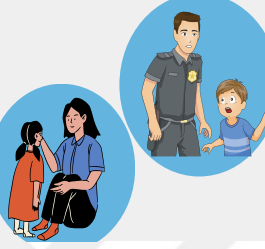
- Seni korkutan,
 - Endişelendiren,
 - Huzursuz eden,
 - Kaygılandran,
 - Kötü dokunuş içeren
 - Kötü sır içeren durumlar
- GÜVENSİZ DURUMLARDIR.



GÜVENSİZ BİR DURUMLA KARŞILAŞTIĞINDA NE YAPMALISIN?

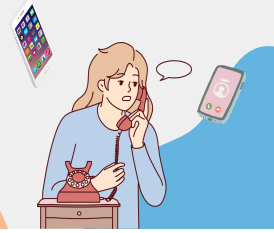
Güvensiz durumu daha önceden belirlediğin güvenli bir kişiye (örneğin annene, öğretmenine veya polise) ayrıntıyla anlatmalısın.

Sana kimse inanmazsa birisi inanana kadar anlatmaya devam etmelisin.



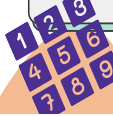
GÜVENSİZ BİR DURUMLA KARŞILAŞTIĞINDA NE YAPMALISIN?

Öğretmenini veya anneni telefonla arayabilirsin. İhtiyaç duyarsan polisi de aramalısın.



GÜVENSİZ BİR DURUMLA KARŞILAŞTIĞINDA NE YAPMALISIN?

Öğretmeninin, annenin ve polisin telefon numaralarını öğrenmeli, ezberlemelisin.



GÜVENSİZ BİR DURUMLA KARŞILAŞTIĞINDA NE YAPMALISIN?

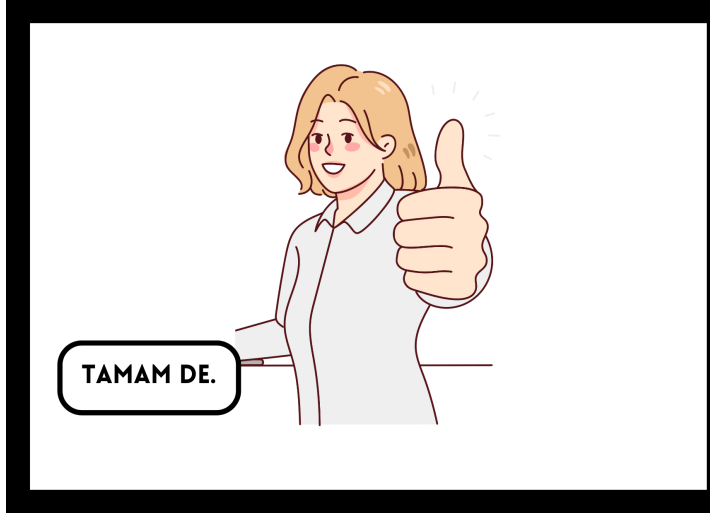
Polisin telefon numarası 112'dir.

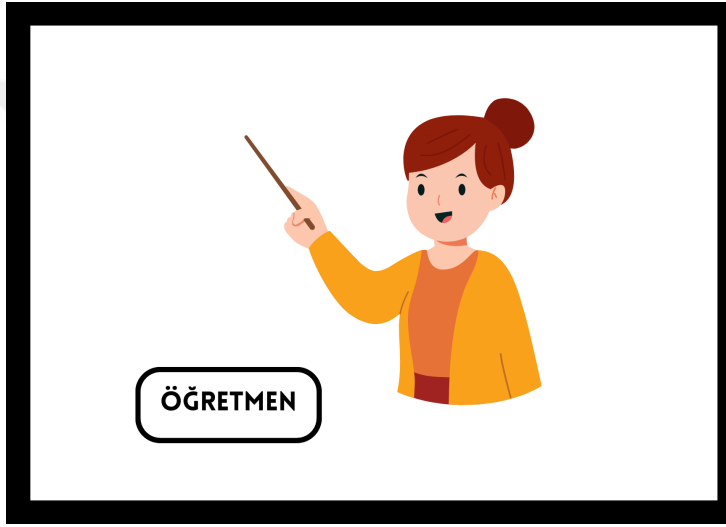


EK 10 Resimli Kart Örnekleri

Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı, “Bağımsız Uygulamalar” aşaması için hazırlanan resimli kart örnekleri.







EK 11 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Bilgi Testi Taslağı Uzman**Görüş Formu**

GÜVENSİZ DURUMLARDAN KENDİNİ KORUMA BİLGİ TESTİ											
Yönerge: Aşağıdaki soruları okuyunuz. Size doğru gelen seçeneği işaretleyiniz.											
Konu Alanları ve Test Maddeleri	Anlaşılır		Konuya Uygun		Soru Net		İstenen Cevap Net		Çıkarıl malı		Düzeltilme Önerisi
Konu: Özel Bölge Kavramı	Ev et	Ha yır	E ve t	H ay ır	E v et	H ay ır	Ev et	Ha yır	Ev et	H ay ır	
1. Ahmet bir gün okulun bahçesinde oynarken yere düştü. Öğretmeni Ahmet'in yanına geldi ve "Dizin kanıyor mu, bakmam gerekiyor, Ahmet." Dedi. Ahmet bu durumda ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) a) Öğretmenine size dizimi gösteremem, demeli. b) Öğretmeni dizine baksın diye dizini açmalı.											
2. Leyla bisikletten düştü ve poposu yara oldu. Yarasını gören annesi "Leyla poponu açmam ve oraya merhem sürmem lazım" dedi. Leyla bu durumda ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) a) Annesine tamam açabilirsin ve sürebilirsin, demeli. b) Annesine hayır açamazsın, demeli.											

3. Aşağıdaki resimde çocukların  a. Özel bölgeler b. Yumuşak bölgeler											
4. Herkesin vücudunda başkasının görmemesi ve dokunmaması gereken bölgeler vardır. Bu bölgeler aşağıdakilerden hangisinde doğru yazılmıştır? (Bilgi düzeyi) çocuk resmi iç çamaşırları olan a. Kol, ayak, saç. b. Kalça, dudak, göğüs.											
Konu Alanları ve Test Maddeleri Konu alanı: İyi dokunuş, kötü dokunuş kavramı	Anlaşılır		Konuya Uygun		Soru Net		İstenen Cevap Net		Çıkartılmalı		Düzeltilme Önerisi
	Ev et	Hayır	Evet	Hayır	Ev et	Hayır	Ev et	Hayır	Ev et	Hayır	
5. Eda'nın özel bölgesi çok acıyordu. Ve ailesi onu doktora götürdüler. Doktor Eda'nın özel bölgesine dokunmak istedi. Eda sence ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) doktor resmi a. Annemin yanında dokunabilirsiniz, demeli. b. Hiç kimse özel bölgeme											

dokunamaz, demeli.											
6. Anıl yolda giderken komşuları Metin abisi ile karşılaştı. Metin abisi ona sarıldı. Metin abisi sarılırken kalçasına dokundu. Sence tanıdığın bir kişi kalçana dokunabilir mi? (Uygulama düzeyi) karşılaşma sahnesi a. Evet, dokunabilir. b. Hayır, dokunamaz.											
7. Annesi Ayşe'ye her akşam yatmadan masal okuyor, sonra da Ayşe'ye sarılıp öpüyor ve iyi geceler diliyordu. Annesinin Ayşe'ye bu şekilde dokunması sence iyi mi kötü mü? (bilgi) a. İyi bir dokunuştur. (iyidir-kötüdür) b. Kötü bir dokunuştur.											
8. Ayşelerin ödev yapmak için kız arkadaşının evindeydi. Arkadaşının abisi Ayşe'nin göğsüne dokundu. Abinin bu davranışı Ayşe'yi korkuttu. Sence bu dokunuş											

iyi midir, kötü müdür? a. İyidir. b. Kötüdür.											
Konu Alanları ve Test Maddeleri Konu alanı: İyi sırkötü sırkavramı	Anlaşılır		Konuya Uygun		Soru Net		İstenen Cevap Net		Çıkartılm alı		Düzeltilme Önerisi
	Ev et	Ha yır	E ve t	Ha yır	E v et	H ay ır	Ev et	Ha yır	Ev et	H ay ır	
9. Esra tek başına evindeydi. Sonra yanına komşuları Metin abi geldi. Metin abisi Esra'ya yaklaştı, sarıldı ve öptü. Sonra da “Bunu annene asla söyleme, yoksa aramızdaki arkadaşlık bozulur,” dedi. Sence Esra bu durumda ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) (resim bul) a. Komşu abinin söylediğini yapmalı. b. Bu olayı anne – babasına anlatmalı											
10. Mehmet parkta bankta otururken yabancı bir adam geldi ve telefonundan Mehmet'e özel bölgelerinin fotoğrafını gösterdi. “Bunu kimseye söylemez, sır olarak saklarsan, sevdiğin oyunları oynarız ve hamburger yemeye gideriz,” dedi. Sence Mehmet bu durumda ne											

yapmalı? (Uygulama düzeyi) (resim) a. Bu durumu kimseye anlatmamalıdır. b. Adamdan uzaklaşmalı, hemen <u>güvenilir birine</u> (vurgulancak) anlatmalıdır.											
11. Bazen başkaları hakkında sırlarımız olabilir. Bu sırlar bizleri mutsuz ettiği için saklamak istemeyebiliriz. Bu şekilde insanı rahatsız eden sırlara ne ad verilir? (Bilgi düzeyi) a. İyi sır. b. Kötü sır.											
12. Ali ve babası, kardeşi için sürpriz doğum günü hediyesi aldılar. Babası Ali'ye "kardeşine söyleme, sürpriz aramızda kalmalı" dedi. Sence babasının Ali'ye verdiği bu sır iyi midir, kötü müdür? (Bilgi düzeyi) a. İyidir. b. Kötüdür.											
Konu Alanları ve Test Maddeleri Konu alanı: Mahremiyet kavramı	Anlaşılır		Konuya Uygun		Soru Net		İstenen Cevap Net		Çıkartılmalı		Düzeltilme Önerisi
	Ev et	Hayır	Evet	Hayır	Ev et	Hayır	Ev et	Hayır	Ev et	Hayır	
13. Aylin bir kazak almak istedi. Kazağı denemek için mağazada hiç											

boş deneme odası yoktu. Görevli bir abi onu farklı bir odaya götürebileceğini, kazağı orada rahatça deneyebileceğini söyledi. Sence Aylin ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) a. Görevliye tamam demeli. b. Boş deneme odası için beklemeli ve kazağı orada denemeli.											
14. Elif arkadaşlarıyla dışarıda oynarken <u>tanımadığı bir adam</u> onlarla konuşmaya başladı. Onlara "Evde yaptığım kağıt katlama işi için sizin gibi becerikli çocukların yardımına ihtiyacım var. Üstelik gelerseniz para da vereceğim" dedi. Elif sence ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) a. Tanımadığım kişilerin evine gidemem, deyip oradan uzaklaşmalı. b. Tamam deyip adamın evine gitmeli.											
15. Metin marketteydi. Aldıklarını ödemek için sırada											

bekliyordu. Birden arkasındaki kişinin kendisine çok yaklaştığını ve aralarında hiç mesafe kalmadığını gördü. Metin arkasındaki kişiyle arasına ne kadar mesafe koymalıdır? (Bilgi düzeyi) a. Bir kol boyu mesafe. b. Mesafe koyulmasına gerek yoktur.											
16. Aslı birkaç arkadaşıyla okulun tuvaletinde sohbet ediyordu. Tuvalette başka bir kimse de yoktu. Arkadaşlarından birisi, “Hadi altımızdakileri çıkartıp, özel bölgelerimizi birbirimize gösterelim?” dedi. Arkadaşlarımız özel bölgelerimize bakabilir mi? (Bilgi düzeyi) a. Evet, bakabilir. b. Hayır, bakamaz.											
Konu Alanları ve Test Maddeleri Konu alanı: Mesafe koyma kavramı	Anlaşılır		Konuya Uygun		Soru Net		İstenen Cevap Net		Çıkartılmalı		Düzeltilme Önerisi
	Ev et	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Ev et	Hayır	Ev et	Hayır	
17. Yolda yürürken tanımadığın bir kişi seninle konuşursa, araya ne kadar mesafe koymalısın? (Bilgi) (bu											

çıkarılabilir) a. Mesafeye gerek yok. b. Bir kol uzunluğunda bir mesafe.											
18. Betül ve annesi manavdan meyve alıyorlardı. Tanımadığı bir kişinin kendisine arkadan çok fazla yaklaştığını ve vücudunun kendi vücuduna değdiğini fark etti. Betül bu durumdan rahatsız oldu. Sence Betül ne yapmalıdır? (Uygulama düzeyi) a. Adamdan hemen uzaklaşmalıdır. b. Durup adamın ne yapacağını beklemelidir.											
19. Yeliz voleybol antrenmanından sonra kızların soyunma odasında Hasan öğretmen ile karşılaştı. Hasan öğretmen Yeliz’e gülümsedi ve “istersen üzerini benim yanımda değiştirebilirsin. Benden başka kimse yok burada,” dedi. Yeliz bu durumda ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) a. Peki öğretmenim deyip, üzerini orada değiştirmeli. b. Olmaz											

öğretmenim demeli ve soyunma odasından üzerini değiştirmeden çıkmalı.												
20. Aşağıdaki resimde görüldüğü gibi kollarını iki yana açtığında  vücudundan bir kol boyu uzaktaki mesafe senin özel alanındır. Bu özel alan içine kimler girebilir? (Bilgi düzeyi) a. Beni sevdiğini söyleyen veya bana hediyeler alan kişiler girebilir. b. Annem, babam veya sevdiğim güvendiğim kişiler girebilir.												
Konu Alanları ve Test Maddeleri	Anlaşılır		Konuya Uygun		Soru Net		İstenen Cevap Net		Çıkartılmalı		Düzeltilme Önerisi	
Konu alanı: Hayır deme kavramı	Ev et	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Ev et	Hayır	Ev et	Hayır		
21. Semra yakın arkadaşının doğum günü partisinde idi, arkadaşının abisi Semra'nın yanına geldi. "Sıkıldıysan benim odamda eğlenelim," dedi. Sence Semra bu durumda ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) a. Hayır deyip												

ortamdan ayrılmalı. b. Tamam deyip, arkadaşının abisinin odasına gitmeli.											
22. Fatih parkta oynuyordu. Tanımadığı bir yetişkin yanına geldi. Fatih'e bir şeker uzattı. Sence bu durumda Fatih ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) a. Teşekkür edip şekeri almalı. b. Hayır demeli ve oradan uzaklaşmalı.											
23. Yeşim yolda yürürken bir komşusuyla karşılaştı. Komşusu merhaba dedi ve Yeşim'i öpmek için ona doğru eğildi. Fakat Yeşim komşusunun kendisini öpmesini istemiyordu. Sence bu şekilde hoşla gitmeyen ve rahatsız eden dokunuşlarla karşılaşıldığında ne yapılmalıdır? (Bilgi düzeyi) a. İzin verilmelidir. b. Hayır, denmelidir.											
24. Bazen tanıdığın veya tanımadığın, sevdiğin veya sevmediğin insanlar senden hoşuna gitmeyen											

isteklerde bulunabilir. Hoşuna gitmeyen, seni üzen istekler karşısında ne yapmalısın? (Bilgi düzeyi) a. Hayır deyip, oradan uzaklaşmalısın. b. Karşıdaki kişiyi üzmemek için evet demelisin.												
Konu Alanları ve Test Maddeleri Konu alanı: Uzaklaşma kavramı	Anlaşılır		Konuya Uygun		Soru Net		İstenen Cevap Net		Çıkartılm alı		Düzeltilme Önerisi	
	Ev et	Hayır	Evet	Hayır	Ev et	Hayır	Ev et	Hayır	Ev et	Hayır		
25. Okul çıkış saati geldiğinde, Selin sınıfta annesini bekliyordu. Yanına okulun temizlik görevlisi geldi ve “Ben küçük kızların fotoğrafını çekiyorum, senin de fotoğrafını çekeyim mi? Sana çok para veririm” dedi. Sence Selin bu durumda ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) a. Temizlik görevlisine “Hayır”, demeli ve hemen uzaklaşmalı. b. Tamam, olur, demeli.												
26. Fatma okul çıkışı arkadaşının evine gitmişti. Arkadaşının babası Fatma’nın yanına												

oturdu ve “sarılarak beraber uyuyalım,” dedi. Fatma bu durumda sence ne yapmalı? (Uygulama düzeyi) a. “Hayır, istemiyorum!” deyip, hemen uzaklaşmalı. b. Arkadaşının babasının kendisini öpmesine izin vermeli.											
27. Yunus arkadaşlarıyla piknikteyken, servis şoförü onu ağaçların arkasına çağırdı. “Sana dokunmama izin verirsen, sevdiğin şekerlerden alırım,” dedi. Çok korkan Yunus güvenli bir bölge için nereye gitmeli? a. Orada kalmalı. b. Arkadaşlarının yanına gitmeli.											
28. Tanıdığın veya tanımadığın bir kişi sana dokunmak, sarılmak veya öpmek isteyebilir. Sen bundan çok korkabilirsin veya rahatsız olabilirsin. Oradan uzaklaşmak isteyebilirsin. Sence bu durumlarda ne kadar uzaklaşmak güvenlidir? (Bilgi düzeyi) (soru sıkıntılı)											

örneklendirerek sormak daha iyi a. Kendini güvende ve iyi hissedene kadar uzaklaşmak. b. Birkaç adım uzaklaşmak.											
Konu Alanları ve Test Maddeleri Konu alanı: Haber verme kavramı	Anlaşılır		Konuya Uygun		Soru Net		İstenen Cevap Net		Çıkartılmalı		Düzeltilme Önerisi
	Ev et	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Ev et	Hayır	Ev et	Hayır	
29. Bir gün Gizem ve çok sevdiği amcası evde yalnızlardı. Amcası Gizem'e "Gel seninle yatıp televizyon seyredelim. Seni çok sevdiğim için dokunmak ve sarılıp, öpmek istiyorum." Dedi. Gizem olmaz dedi ve yanından uzaklaştı. Sence Gizem amcasının bu davranışını birine anlatmalı mı? (Uygulama düzeyi) a. Gizem bunu birisine anlatmamalıdır. b. Gizem bu olayı güvendiği birisine anlatmalıdır.											
30. Kübra arkadaşlarıyla evde otururken, arkadaşlarından biri Kübra'ya "Bana özel bölgeni göster, ben de sana göstereyim," dedi. Kübra arkadaşının bu isteğinden											

rahatsız oldu. Kübra bu olayı birine anlatmalı mı? (Uygulama düzeyi) a. En güvendiği kişi kimse ona anlatmalı. b. Kimseye anlatmamalı.											
31. Korkutucu, rahatsız eden, kendini kötü hissettiren ve tehlikeli durumlar kime/ kimlere anlatılmalıdır? (Bilgi düzeyi) a. Öğretmene, polise, anneye. b. Market çalışanına, temizlik görevlisine.											
32. Sevgi'nin bakıcısı, annesi evden gittiğinde Sevgi'ye sarılıyor ve bacak arasına dokunuyordu. Bakıcının bu kötü davranışını Sevgi annesine anlatıyor fakat annesi ona inanmıyordu. Sence Sevgi bu durumda ne yapmalı? (Bilgi düzeyi) a. İnanana kadar annesine, olmazsa babasına anlatmaya devam etmelidir. b. Kimseye anlatmamalı, bakıcının ona dokunmasına izin vermelidir.											

EK 12 Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Yazısı.



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-70853449
Konu : Proje Uygulama İzni
(Merve ÇİÇEK)

22/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24/01/2023 tarih ve 2300012338 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi doktora öğrencisi Merve ÇİÇEK'in "**Ergenlik Dönemindeki Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Programının Etkinliğinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, aşağıda belirtilen okullarda çalışma yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, **denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında** uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Abdullah ŞEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 13 Katılımcı Öğrenci Bilgi Formu

Değerli Veli, dolduracağınız bu bilgi formu, velisi olduğunuz öğrencinin bilgilerini belirlemeye yönelik düzenlenmiştir. Soruları dikkatle yanıtlayınız. Araştırmaya katılımınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

Merve ÇİÇEK

Öğrenciye İlişkin Bilgiler:

Yaşı:

(...) 10- 15

(...) 15- 20

(...) 20- 25

(...) 25- 30

Sınıfı:

Cinsiyeti: Kız (.....) Erkek (.....)

Yetersizlik türü:

(...) Zihinsel yetersizlik

(...) İşitme yetersizliği

(...) Görme yetersizliği

(...) Fiziksel yetersizlik

(...) Otizm Spektrum Bozukluğu

Diğer:.....

Ek yetersizlik (...) Var (...) Yok

Belirtiniz.....

Kardeş sayısı:

Daha önce cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim aldı mı?

(...) Evet (...) Hayır

Belirtiniz

(...) Derslerde

(...) Ders dışında seminerlerde, toplantılarda

(...) Televizyondan

Ebeveynlere İlişkin Bilgiler

Anneye İlişkin Bilgiler:

Yaşı:.....

Eğitim düzeyi:

(...) İlkokul

(...) Ortaokul

(...) Lise

(...) Önlisans

(...) Lisans

(...) Lisansüstü

Mesleği:.....

Daha önce cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim aldı mı?

(...) Evet (...) Hayır

Belirtiniz

(...) Öğrenim döneminde

(...) Öğrenim dışında seminerlerde, toplantılarda

(...) Televizyondan

Babaya İlişkin Bilgiler:

Yaşı:

Eğitim düzeyi:

(...) İlkokul

(...) Ortaokul

(...) Lise

(...) Önlisans

(...) Lisans

(...) Lisansüstü

Mesleği:.....

Daha önce cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim aldı mı?

(...) Evet (...) Hayır

Belirtiniz

(...) Öğrenim döneminde

(...) Öğrenim dışında seminerlerde, toplantılarda

(...) Televizyondan

Evde Bakım veren kişi:

Çocuğunuzun başına önceden gelen bir cinsel istismar veya cinsel taciz olayı var mı?

(...) Evet. (...) Hayır

EK 14 Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitim Programı Öğretim Planı

CİNSEL İSTİSMARDAN KENDİNİ KORUMA EĞİTİM PROGRAMI ÖĞRETİM PLANI

Uygulayan kişi: Merve ÇİÇEK

Uygulanan grup: Hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip, 13-18 yaş arası 15 öğrenci.

Ortam: Öğrenciler sınıfta tahtanın karşısında sıralarında oturur. Sınıfta tüm öğrencilerin görebileceği bir yere projeksiyon görüntüsü yansıtılır. Öğretici öğretmen öğrencilerin karşısında projeksiyon görüntüsünün yanında bulunur. Yardımcı öğretmen öğrencilerin aralarında gezinerek yardımcı yönergeler verir.

Süre: 30 dakikalık oturumlar.

Yöntem: Doğrudan Öğretim Yöntemi.

Materyaller:

Model olma ve rehberli uygulamalar aşaması öğretim materyali: Power Point Sunusu.

Bağımsız uygulamalar aşaması öğretim materyali: Resimli kartlar.

Pekiştireçler: Sözel pekiştireç; aferin, çok güzel cevapladın vb.

Önkoşul beceriler:

1. Verilen iki ya da üç aşamalı yönergeleri takip edebilme.
2. Görsel ve işitsel uyarılara en az 10 dk. dikkatini verme.
3. Vücudun bölümlerini söyleme, gösterme.
4. Cinsiyetleri ayırt etme.
5. Daha önce cinsel istismarla ilgili bir eğitim almamış olma.

UZUN VE KISA DÖNEMLİ AMAÇLAR

Uzun dönemli amaç 1: Öğrenci kendi özel alanının ve özel bölgelerinin ne olduğunu gösterir ve söyler.

1. Uzun Dönemli Amaç için Kısa Dönemli Amaçlar:

1. Öğrenci sorulduğunda herkesin vücudunun kendisine özel olmasının mahremiyet olduğunu %100 doğrulukla söyler.
2. Öğrenci sorulduğunda kendi vücudundan, bir kol boyu uzaklıktaki mesafenin (50 cm.) özel alanı olduğunu %100 doğrulukla söyler.

3. Öğrenci özel alanına yalnızca sevdiği ve güvendiği kişilerin girebileceğini %100 doğrulukla söyler.
4. Öğrenci özel bölgenin kendine özel olduğunu %100 doğrulukla söyler.
5. Öğrenci özel bölgelerin iç çamaşırları ile kapatıldığını %100 doğrulukla söyler.
6. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerini %100 doğrulukla gösterir.
7. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerini %100 doğrulukla söyler.
8. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerine kimlerin dokunabileceğini %100 doğrulukla söyler.
9. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerini kimlerin görebileceğini %100 doğrulukla gösterir.
10. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerini kimlerin görebileceğini %100 doğrulukla söyler.
11. Öğrenci sorulduğunda mahremiyetini korumak için yalnız olması gereken yerleri %100 doğrulukla gösterir (Beceri düzeyi).
12. Öğrenci sorulduğunda mahremiyetini korumak için yalnız olması gereken yerleri %100 doğrulukla söyler (Beceri düzeyi).

Uzun dönemli amaç 2: Öğrenci iyi dokunuş ve kötü dokunuşun ne olduğunu söyler.

2. Uzun Dönemli Amaç için Kısa Dönemli Amaçlar:

1. Öğrenci tanıdığı, bildiği ve sevdiği bir insandan gelen mutlu eden dokunuşların iyi dokunuş olduğunu %100 doğrulukla söyler.
2. Öğrenci sorulduğunda kendini kötü, mutsuz, huzursuz, güvensiz, sevgisiz hissettiren dokunuşların kötü dokunuş olduğunu %100 doğrulukla söyler.
3. Öğrenci sorulduğunda tanıdığı, güvendiği, sevdiği veya tanımadığı, güvenmediği, sevmediği bir insanın kötü dokunuşta bulunabileceğini %100 doğrulukla söyler.
4. Öğrenci sorulduğunda kendisine kötü dokunuşta bulunulduğunda yapması gerekenleri %100 doğrulukla söyler (Beceri düzeyi).

Uzun dönemli amaç 3: Öğrenci iyi sır ve kötü sırrın ne olduğunu söyler.

3. Uzun Dönemli Amaç için Kısa Dönemli Amaçlar:

1. Öğrenci kendini iyi, heyecanlı ve rahat hissetmenizi sağlayan ve bir bitiş tarihi olan sırların iyi sır olduğunu %100 doğrulukla söyler.

2. Öğrenci kendini rahatsız veya kafası karışmış hissetmesine neden olan ve bir bitiş süresi olmayan sırların kötü sırlar olduğunu %100 doğrulukla söyler.
3. Öğrenci güvensiz, korkmuş, kafası karışmış ve endişeli hissetmesine neden olan sırların asla saklanmaması gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
4. Öğrenci sorulduğunda herkesin iyi sır verebileceğini %100 doğrulukla söyler.
5. Öğrenci sorulduğunda herkesin kötü sır verebileceğini %100 doğrulukla söyler.
6. Öğrenci sorulduğunda kendine kötü sır verildiğinde yapması gerekenler %100 doğrulukla söyler (Beceri düzeyi).

Uzun dönemli amaç 4: Öğrenci cinsel istismardan kendini korumak için yapılması gerekenleri söyler.

4. Uzun Dönemli Amaç için Kısa Dönemli Amaçlar:

1. Öğrenci sorulduğunda kendi vücudundan, bir kol boyu uzaklıktaki mesafenin (50 cm.) özel alanı olduğunu %100 doğrulukla söyler.
2. Öğrenci özel alanı içerisine yalnızca sevdiği ve güvendiği kişilerin girmesine izin vermesi gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
3. Öğrenci güvensiz, mutsuz eden, huzursuz eden, korkutan, kaygılandıran bir durumla karşılaştığında, bunu yapan kişiye ‘Hayır!’ demesi gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
4. Öğrenci güvensiz, mutsuz eden, huzursuz eden, korkutan, kaygılandıran bir durumla karşılaştığında, gerekirse bunu yapan kişiyi iki eliyle iterek, kendini bu kişiden uzaklaştırması gerektiğini %100 doğrulukla söyler (Beceri düzeyi).
5. Öğrenci kendisini korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen her türlü davranışa, kötü dokunuşa ‘hayır’ demesi gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
6. Öğrenci kendisini korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen kötü sırra ‘hayır’ demesi gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
7. Öğrenci korkutan, endişelendiren, huzursuz eden, kaygılandıran, kötü dokunuş bulunan ve kötü sır verilen durumların güvensiz durumlar olduğunu %100 doğrulukla söyler.
8. Öğrenci kendisini koruyan, kollayan, güvende hissettiren, korkutmayan, endişelendirmeyen, huzursuz etmeyen, kötü sır vermeyen, seven veya mutlu eden kişilerin güvenilir kişiler olduğunu %100 doğrulukla söyler.
9. Öğrenci güvensiz bir durumla karşılaştığında güvenli bir kişiye ayrıntılarıyla anlatması gerektiğini %100 doğrulukla söyler (Beceri düzeyi).

10. Öğrenci güvensiz bir durumla karşılaştığında polisi arayabileceğini %100 doğrulukla söyler (Beceri düzeyi).
11. Öğrenci polisin telefon numarasının 112 olduğunu %100 doğrulukla söyler (Beceri düzeyi).

CİNSEL İSTİSMARDAN KENDİNİ KORUMA EĞİTİMİ ÖĞRETİM PLANI

Uzun dönemli amaç 1: Öğrenci kendi özel alanının ve özel bölgelerinin ne olduğunu söyler.

1. Uzun Dönemli Amaç için Kısa Dönemli Amaçlar:
1. Öğrenci sorulduğunda herkesin vücudunun kendisine özel olmasının mahremiyet olduğunu %100 doğrulukla söyler.
2. Öğrenci sorulduğunda kendi vücudundan, bir kol boyu uzaklıktaki mesafenin (50 cm.) özel alanı olduğunu %100 doğrulukla söyler.
3. Öğrenci özel alanına yalnızca sevdiği ve güvendiği kişilerin girebileceğini %100 doğrulukla söyler.
4. Öğrenci özel bölgenin kendine özel olduğunu %100 doğrulukla söyler.
5. Öğrenci özel bölgelerin iç çamaşırları ile kapatıldığını %100 doğrulukla söyler.
6. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerini %100 doğrulukla gösterir.
7. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerini %100 doğrulukla söyler.
8. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerine kimlerin dokunabileceğini %100 doğrulukla söyler.
9. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerini kimlerin görebileceğini %100 doğrulukla gösterir.
10. Öğrenci sorulduğunda özel bölgelerini kimlerin görebileceğini %100 doğrulukla söyler.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitimi Temel Bilgiler Öğretim Süreci

1. Konu: Mahremiyet ve özel bölge

1. Oturum

Öğretime Hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Bu derste sizlerle mahremiyetin yani gizliliğin sizin gizliliğinizin ve özel bölgelerin neler olduğunu öğreneceğiz. Bu bilgiler özel bölgelerinizi neden korumanız ve gizlemeniz gerektiğini öğrenmeniz açılarından çok önemlidir. Bu bilgileri öğrenmek sizin karşılaşılabileceğiniz bazı tehlikeli ve güvensiz durumlardan korunmanızı

sağlayacaktır. Derse başlamaya hazır mısınız?” Diyerek derse giriş yapar. Öğrencilerden gelen olumlu yanıtta (Evet, hazırız, gibi) sonra konuyu anlatmaya başlar.

Model olma:

“Öncelikle mahremiyet konusunu konuşalım. Mahremiyet kelimesini daha önce hiç duydunuz mu? (Cevaplar dinlenir) Mahremiyet kelime olarak gizlilik demektir. Herkesin vücudu kendi özel alanıdır. Vücudumuz kendimize özel olduğu için mahremiyetini korumamız gerekir. Yani başkasına karşı gizli kalmalıdır.” Öğretmen, duvara yansıtılmış projeksiyon görüntüsü işaret eder. Resimdeki çocukların vücutları üzerinden özel alanı gösterir. “Çocuklar herkesin vücudu kendi özel alanıdır. Bu yüzden mahremiyetini yani gizliliğini korumalıyız”. Diye tekrar eder. Ardından öğrencileri “Aferin, çok güzel dinliyorsunuz” diyerek sözel olarak pekiştirir. “Şimdi kim söylemek ister özel alan neresiymiş?” diye öğrencilere sorar. Öğrencilerden cevapları dinler ve kendisi de ardından tekrar eder; “Herkesin vücudu kendi özel alanıdır. Evet çok güzel söylediniz aferin. Çocuklar vücudumuzun kendimize özel olduğunu öğrendik, şimdi ise bu özel alanımızın sınırlarını öğreneceğiz” diyerek öğrenciler ikinci amaçtan haberdar edilir.

Öğretmen ikinci öğretim amacını söyler. “Evet şimdi özel alanımızın sınırlarını öğreneceğiz. (Özel alanı gösteren resim açılır) Evet çocuklar burada gördüğünüz gibi, Vücudunuzdan, kendi bedeninizden bir kol boyu uzaklıktaki mesafe (50 cm.) sizin özel alanınızdır. Kol boyu mesafe; Kollarınızı öne, yana ve arkaya doğru uzattığınızda parmak ucundan kendi bedeninizin arasındaki mesafedir. Aferin hepiniz çok güzel dinliyorsunuz. Şimdi söylemek isteyen var mı? Özel alanımız nerede başlayıp nerede bitiyormuş?” diye öğrencilere sorulur. Öğrencilerden gelen cevapların ardından “Aferin çok güzel” diyerek pekiştirir ve açıklamayı tekrar eder. Daha sonra öğretmen açıklamasını yaptığı bu hareketi öğrencilere gösterir; “Şimdi bana bakın, kollarımı öne doğru uzatıyorum, şimdi yana ve en son arkaya, özel alanım işte bu mesafe. Benim gibi özel alanını göstermek isteyen var mı?” diye sorar. Yapmak isteyen çocuklara hareketi yaptırır. “Aferin çok güzel yapıyorsunuz” gibi sözlerle sözel olarak pekiştirir. Ardından “Çocuklar özel alanımızı öğrendik, şimdi özel alanımıza kimler girebilir bunu öğreneceğiz diyerek öğrencileri sıradaki amaçtan haberdar eder.

Öğretmen üçüncü amacı söyler. “Evet çocuklar şimdi özel alanımıza kimlerin girebileceğini öğreneceğiz (Özel alana girebilecek insanları gösteren resmi

göstererek anlatır). Özel alanınıza yalnızca sevdiğiniz ve güvendiğiniz kişilerin girmesine izin vermelisiniz. Eğer izin vermezseniz hiç kimse bu alana giremez ve size bu kadar yaklaşamaz. Sevdiğimiz ve güvendiğimiz kişiler ailenizdeki kişiler olabilir. Kardeşleriniz, teyzeniz, kuzeniniz gibi size en yakın kişilerdir. Anlaşıldı mı çocuklar?” der ve bir kez daha açıklamasını tekrar eder. Açıklamayı yaparken ilgili resmi öğrencilere gösterir ve açıklamasını bitirdikten sonra “Aferin çok güzel dinliyor ve kurallara uyuyorsunuz” diyerek öğrencileri sözel olarak pekiştirir. Ardından öğrencilere “Çocuklar özel alanımıza kimler girebilirdi? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinler, onları hem söz aldıkları için hem de açıklamayı doğru yaptıkları için sözel olarak pekiştirir. Ardından üçüncü amacın açıklamasını tekrar eder. “Evet çocuklar özel alanımıza kimlerin girmesi gerektiğini öğrendik. Şimdi özel alanımız yani vücudumuz içerisindeki özel bölgelerimizi öğreneceğiz” diyerek sonraki amaca geçilir.

“Evet çocuklar bu özel alanımız olan vücudumuz içerisinde birçok bölge var. Öyle değil mi? Kollarımız, bacaklarımız, başımız ve gövdemiz bunlar vücudumuzun temel bölgeleri. Fakat bir de sizin için özel olan ve iç çamaşırları ile kapatmamız gereken bölgelerimiz var. Bu bölgelerimiz göğsümüz, bacaklarımızın arası ve popomuzdur.” (Resimli kart gösterilir) “Evet bu resimde özel bölgelerimizi görüyoruz. (Resimli kart gösterilir) Özel bölgelerimizi tekrar edelim; göğsümüz, bacaklarımızın arası ve popomuz.” Öğretmen açıklamayı yaptıktan sonra öğrencileri güzel dinledikleri ve kurallara uydukları için “Aferin, çok güzel dinliyorsunuz” şeklinde pekiştirir. Ardından “Çocuklar özel bölgelerimizin hangileri olduğunu söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevap verenleri “Aferin çok güzel” şeklinde pekiştirir. Ardından özel bölgeyi anlattığı açıklamasını tekrar eder. “Çok iyi gidiyoruz çocuklar aferin. Özel bölgelerimizin ne olduğunu öğrendik. Şimdi özel bölgelerimizi hangi durumlarda kimler görebilir bunu öğrenelim” diyerek sonraki amaç belirtilir.

Öğretmen ilgili resmi açar. Resimde anne ve çocuğu vardır ve anlatmaya başlar. “Şimdi çocuklar özel bölgelerimizi kimler görebilir bunu öğrenelim. Çocuklar özel bölgelerinizi kimse göremez. Sadece bazı durumlarda anneniz görebilir. Örneğin özel bölgenizde ağrınız veya yaralanma gibi durumlar olduğunda görebilir. Anlaşıldı mı çocuklar?” diye sorar. Ardından açıklamasını tekrar eder. Sonrasında “Kimler özel bölgenizi görebilirmiş, söylemek isteyen var mı?” diye

sorar. Söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevap verenleri “Aferin çok güzel” şeklinde pekiştirir. Ardından açıklamasını tekrar eder.

Bu bilgiyi verdikten sonra öğretmen bu amaçta yer alan diğer bilgileri anlatmaya devam eder. İlgili resmi öğrencilere gösterir. “Çocuklar özel bölgelerinizi bazı durumlarda doktor veya hemşireler de görebilir. Peki acaba hangi durumlarda görebilir şimdi onu anlatacağım. Hastanede iken, muayene etmek için görebilir. Ancak, anneniz yanınızda olacak, anneniz doktora izin verecek ve en önemlisi siz izin vereceksiniz. Doktor ve hemşire bu şekilde özel bölgelerine dokunabilir ve bakabilir. Onun dışında kimse göremez ve dokunamaz.” Açıklamasını bitirdikten sonra “Aferin çok güzel dinliyorsunuz” diyerek öğrencileri pekiştirir. “Evet çocuklar doktor ve hemşire hangi durumlarda özel bölgenize bakabilirmiş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevap verenleri “Aferin çok güzel” şeklinde pekiştirir. Ardından açıklamasını tekrar eder. “Çocuklar şimdi özel bölgelerimizi anneniz, doktor ve hemşirenin hangi durumlarda görebileceğini anlattık. Şimdi de başka kimler hangi durumlarda görebilir onu öğreneceğiz.” Der.

Öğretmen bu amaçla ilgili diğer açıklamayı yapar. Baba olan ekrana yansıtılmış resmi gösterir ve “Evet çocuklar peki babalarınız özel bölgenize dokunabilir mi veya bakabilir mi? (Gelecek cevapları beklemeden) Hayır dokunamaz ve bakamaz. Ancak yanınızda anneniz yoksa ve çok hastaysanız, yaralanmışsanız o zaman görebilir veya dokunabilir. Yardımcı olmak dışında başka hiçbir amaçla dokunamaz.” Diye açıklama yapar. Sonrasında “Aferin çocuklar çok güzel dinliyor ve kurallara uyuyorsunuz” diyerek öğrencileri sözel olarak pekiştirir. Açıklamayı tekrar eder ve öğrencilere “Çocuklar babalarımız hangi durumlarda görebiliyor ve dokunabiliyormuş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevap verenleri “Aferin çok güzel” şeklinde pekiştirir. Ardından açıklamasını tekrar eder ve özel bölgeleri kimlerin görebileceği konusuna devam eder.

Öğretmen bu amaçla ilgili diğer açıklamaları yapar. Kardeşlerin olduğu resim gösterilerek. “Çocuklar şimdi gelelim kardeşlerinize. Abiniz, ablanız, kardeşiniz özel bölgenize hiçbir şekilde dokunamaz ve göremez. Ancak anneniz, babanız yanınızda yoksa, ulaşamayacak kadar uzaktaysa ve özel bölgenizde bir hastalık veya yara varsa o zaman görebilir ve merhem sürmek, yara bandı yapıştırmak gibi şeyler için dokunabilir. Başka hiçbir amaçla bakamaz ve

dokunamaz.” Ardından “Aferin çocuklar çok güzel dinliyor ve kurallara uyuyorsunuz” diyerek öğrencileri sözel olarak pekiştirir. Açıklamayı tekrar eder ve öğrencilere “Çocuklar kardeşleriniz hangi durumlarda görebiliyor ve dokunabiliyormuş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevap verenleri “Aferin çok güzel” şeklinde pekiştirir. Ardından açıklamasını tekrar eder ve özel bölgeleri kimlerin görebileceği konusuna devam eder

Öğretmen aynı amaçla ilgili açıklama yapmaya devam eder. Öğretmenin olduğu resim gösterilir ve “Çocuklar gelelim öğretmenimize. Öğretmeniniz özel bölgenizi göremez ve dokunamaz. Ama okuldaysanız, özel bölgenizde hemen müdahale edilmesi gereken bir yaralanma veya hastalık durumu var ise o zaman ilkyardımdan sorumlu bir öğretmen ilkyardım uygulamak için görebilir veya dokunabilir. Anlaşıldı mı çocuklar?” diye sorar. Ardından açıklamasını tekrar eder ve sonra “Öğretmen hangi durumlarda bakabilir ve dokunabilirmiş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevap verenleri “Aferin çok güzel” şeklinde pekiştirir. Ardından açıklamasını tekrar eder ve özel bölgeleri kimlerin görebileceği konusuna devam eder.

Öğretmen aynı amaçla ilgili açıklama yapmaya devam eder. Arkadaşların olduğu resim gösterilir. “Çocuklar, arkadaşlarınız özel bölgelerinize bakabilir mi sizce? (cevapları beklemeden) Cevabımız hayır. Bu saydıklarımız dışında hiçbir kimse hiçbir zaman özel bölgelerinize bakamaz ve dokunamaz. Kimleri saydık yenide hatırlayalım. Anneniz, doktor, hemşire, babalar, kardeşler ve öğretmenin özel bölgelerimize hangi durumlar bakıp dokunabileceği hakkında konuştuk.” Der ve bu saydıkları ile ilgili açıklamalarını tekrar eder. Ardından arkadaşların özel bölgeleri görmesi ile ilgili açıklamasını tekrar eder. Sonra “Evet çocuklar, arkadaşlarımız özel bölgenize bakabilir veya dokunabilir miymiş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevap verenleri “Aferin çok güzel” şeklinde pekiştirir. Ardından “Çocuklar özel bölgelerimizi kimlerin görüp dokunabileceğini öğrendik, şimdi mahremiyetimizi yani gizliliğimizi korumak için yapmamız gerekenleri öğreneceğiz,” diyerek öğrencileri son amaçtan haberdar eder.

Öğretmen duvara yansıtılmış resimleri işaret ederek açıklama yapar. “Evet çocuklar özel bölgelerimizin ve mahremiyetin ne olduğunu öğrendik. Peki acaba mahremiyetimizi yani bedenimizi nasıl koruyabiliriz? Bunun için bazı durumlarda

eğer yardıma ihtiyacımız yoksa yalnız olmamız gerekir. Yalnız olmamız gereken yerler ve durumlar şunlardır: Tuvaletimizi yaparken tuvalette (Tuvalet resmi gösterilir), banyomuzu yaparken banyoda (banyo resmi gösterilir), uyuduğumuz yatakta (yatak resmi gösterilir) ve giyinip soyunma sırasında (giyinmekte olan çocuk resmi) mutlaka yalnız olmalısınız. Bu durumlarda sizi kimse görmemelidir.” Der. Ardından öğrencileri çok güzel dinledikleri ve kurallara uydukları için sözel olarak pekiştirir. “Aferin, çok iyi dinlediniz gibi.” Sonra açıklamasını tekrar eder. “Evet yalnız olmamız gereken yerleri bir kere daha tekrar ediyorum: Tuvaletimizi yaparken tuvalette, banyomuzu yaparken banyoda, uyuduğumuz yatakta ve giyinip soyunma sırasında mutlaka yalnız olmalıyız. Eğer bu işleri yaparken yardıma ihtiyaç duyuyorsanız kızlar için yalnızca anne, erkek çocuklar içinde yalnızca baba size yardımcı olabilir.” Ardından öğrencileri “Aferin, çok güzel dinliyorsunuz” diyerek yine sözel olarak pekiştirir. “Şimdi kim söylemek ister özelyalnız olmamız gereken yerler neresiymiş?” diye öğrencilere sorar. Cevaplamak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevapları “Aferin çok güzel cevapladınız” şeklinde pekiştirir ve açıklamasını tekrar eder. Bunun ardından rehberli uygulamalara geçilir.

Öğretmen, “Aferin çocuklar çok güzel bir ders oldu ve çok faydalı bilgiler öğrendik. Beni dikkatlice dinlediğiniz için teşekkür ederim. Dersimiz burada bitti. Hepiniz beni dikkatli bir şekilde dinlediniz, aferin size” diyerek oturumu sonlandırır.

II. Oturum

Öğretme Hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Bu derste önceki derste öğrendiğimiz mahremiyet ve özel bölge konularını öğrenmeye devam edeceğiz. Bu bilgiler özel bölgelerinizi neden korumanız ve gizlemeniz gerektiğini öğrenmeniz açılarından çok önemlidir. Bu bilgileri öğrenmek sizin karşılaşılabileceğiniz bazı tehlikeli ve güvensiz durumlardan korunmanızı sağlayacaktır. Derse başlamaya hazır mısınız?” Diyerek derse giriş yapar. Öğrencilerden gelen olumlu yanıtta (Evet, hazırız, gibi) sonra önceki derste neler öğrendiğimizi hatırlayan var mı?” der ve öğrencilerin cevabını bekler. Öğrencilerin olumlu yanıtlarını, “aferin, çok güzel” gibi sözel olarak pekiştirir. Ardından rehberli uygulamalara başlar.

Rehberli uygulamalar: Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Model olmada kullandığı resmi gösterir. Mahremiyet nedir? diye sorar. Öğrenci “gizlilik” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci

yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey sylermezse, mahremiyet gizlilik demektir, der. Ardından tekrar öğrenciye sorar, mahremiyet nedir? Öğrenci “gizlilik” derse ğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Ardından ğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren ğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Aynı süreci özel alan için tekrar eder. Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır ve resmi gösterir. Söyle bakalım, çocuğun özel alanı neresi? Çocuğun vücudu, cevabını pekiştirir. Eğer ğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey sylermezse, resimli kartı göstererek çocuğun özel alanı, onun vücudu, der. Ardından tekrar öğrenciye sorar, çocuğun özel alanı neresi? Öğrenci “onun vücudu” derse ğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Ardından öğrenciye “şimdi kendi özel alanını göster der. Öğrenci kendi vücudunu gösterdiğinde onu pekiştirir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. nce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren ğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir ğrenci). şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Model olmada kullandığı resmi gösterir. Kollarını ne ya da yana doğru uzatmış bir ocuk resmi gösterilir. “Evet şimdi bu resimde grdėėın herkesin kendine ait olan alanına ne denir? Öğrencinin zel alan cevabını pekiştirir. Eğer ğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey sylermezse, herkesin kendine ait olan alanına özel alan denir, der. Ardından tekrar öğrenciye sorar, herkesin kendine ait olan alanına ne denir? Öğrenci “zel alan denir” derse ğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Ardından ğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren ğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretmen rehberli uygulamalara devam eder. Bir öğrenciye söz verir, ona resimli kartı gösterir. Bir kol boyu uzaklıktaki mesafe (50 cm.) senin ne alanındır? Öğrencinin zel alanıdır, cevabını pekiştirir. Ardından öğrenciye “şimdi kendi özel alanını göster der. Öğrencinin ne, arkaya, yana kol boyu mesafesini göstermesini bekler. Öğretmen

öğrenciyi harikası diyerek pekiştirir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

“Evet çocuklar bu özel alanımız olan vücudumuz içerisinde birçok bölge vardı değil mi? Kollarımız, bacaklarımız, başımız ve gövdemiz bunlar vücudumuzun temel bölgeleri. Fakat bir de sizin için özel olan ve iç çamaşırları ile kapatmamız gereken bölgelerimiz vardı.” Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). “Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. (Model olmada kullandığı resmi gösterir.) Nedir bu bölgeler? Söyle bakalım.” Öğrencinin “özel bölgelerimiz, bacaklarımızın arası, popomuz ve göğsümüzdür” cevabını pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, Özel bölgelerimiz göğsümüz, bacaklarımızın arası ve popomuzdur, der. Yanlış cevap veren öğrenciler için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Öğretmen rehberli uygulamalara devam eder.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Model olmada kullandığı resmi gösterir. “Özel bölgelerinizi anneniz hangi durumlarda görebilirdi? Öğrencinin “özel bölgemizde ağrı veya yaralanma olduğunda annemiz görebilir.” cevabını pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Çocuklar aslında özel bölgelerinizi kimse göremez. Sadece bazı durumlarda anneniz görebilir. Örneğin özel bölgenizde ağrınız veya yaralanma gibi durumlar olduğunda görebilir.” der. Yanlış cevap veren öğrenciler için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Ardından öğrenciye doktor-çocuk ve hemşire-çocuk olan resmi göstererek; “Doktor ve hemşire özel bölgenizi hangi durumlarda görebilir veya dokunabilir?” diye sorar. Öğrencinin “Doktor ve hemşire yanımızda annemiz varken, hastanede muayene esnasında özel

bölgelerimize dokunabilir ve bakabilir. Onun dışında kimse göremez ve dokunamaz” cevabını pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Bazı durumlarda doktor veya hemşireler de görebilir. Doktor ve hemşire yanınızda anneniz varken, hastanede muayene esnasında özel bölgelerine dokunabilir ve bakabilir. Onun dışında kimse göremez ve dokunamaz” der. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenciler için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretmen rehberli uygulamalara devam eder.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. (Çocuk ve babası olan resim gösterilir) “Babalarınız özel bölgenize dokunabilir mi veya bakabilir mi?” diye sorar. Öğrencinin “Yanımda annem yoksa, özel bölgem yaralanmışsa orada bir hastalık varsa o zaman görebilir veya dokunabilir.” Cevabını aferin çok doğru diyerek pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Babalarınız özel bölgelerinize dokunamaz ve bakamaz. Ancak yanınızda anneniz yoksa ve çok hastaysanız, yaralanmışsanız o zaman görebilir veya dokunabilir. Yardımcı olmak dışında başka hiçbir amaçla dokunamaz.” Şeklinde açıklama yapar. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretmen rehberli uygulamalara devam eder.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. (Yanında abisi ve ablası olan çocuk resmi gösterilir) “Peki abiniz, ablanız, kardeşiniz özel bölgenize dokunabilir veya görebilir mi? Veya hangi durumlarda bakabilir ya da dokunabilir?” diye sorar. Öğrencinin “Kardeşlerim özel bölgemize hiçbir şekilde dokunamaz ve göremez. Ancak anne- baba yoksa özel bölgemde bir hastalık veya yara varsa o zaman dokunabilir ve görebilir” cevabını pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Çocuklar abiniz, ablanız, kardeşiniz özel bölgenize hiçbir şekilde dokunamaz ve göremez. Ancak anneniz, babanız yanınızda yoksa, ulaşamayacak kadar uzaktaysa ve özel bölgenizde bir hastalık veya yara varsa o zaman görebilir ve merhem sürmek, yara bandı

yapıştırmak gibi şeyler için dokunabilir. Başka hiçbir amaçla bakamaz ve dokunamaz.” Diye açıklama yapar. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretmen rehberli uygulamalara devam eder.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. (okul ortamında öğretmeni gösteren resim) “Öğretmeniniz özel bölgenizi görebilir ve dokunabilir mi?” diye sorar. Öğrencinin “Öğretmenim özel bölgemize dokunamaz ve göremez. Ancak okuldaysam özel bölgemde bir hastalık veya yara varsa o zaman ilkyardım uygulamak dokunabilir ve görebilir” cevabını pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Öğretmeniniz özel bölgenizi göremez ve dokunamaz. Ama okuldaysanız, özel bölgenizde hemen müdahale edilmesi gereken bir yaralanma veya hastalık durumu var ise o zaman ilkyardım sorumlu bir öğretmen ilkyardım uygulamak için görebilir veya dokunabilir.” Diye açıklama yapar. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretmen rehberli uygulamalara devam eder.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. (Arkadaşlar olan resim gösterilir) “Arkadaşlarınız özel bölgelerinize bakabilir mi?” diye sorar. Öğrencinin “Hayır bakamaz” cevabını aferin çok doğru diyerek pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Hayır. Arkadaşlarınız ve şimdiye kadar öğrendiklerimiz dışında hiçbir kimse hiçbir zaman özel bölgelerinize bakamaz ve dokunamaz.” Der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretmen rehberli uygulamalara devam eder.

(Tuvalet resmi- banyo resmi- yatak resmi- üzerinde atleti, altında pantolonu olan ve kazağını giyinmekte olan çocuk resmi) Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır

(doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. (okul ortamında öğretmeni gösteren resim) “Mahremiyetimizi ve vücudumuzu korumak için mutlaka yalnız olmamız gereken bazı durumlar ve yerler vardı. Neydi bu durumlar ve yerler?” diye sorar. Öğrencinin “Tuvalet, banyo, yatak ve giyinirken yalnız olmalıyız” cevabını pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Tuvaletimizi yaparken tuvalette, banyomuzu yaparken banyoda, uyuduğumuz yatakta ve giyinip soyunma sırasında mutlaka yalnız olmalıyız. Eğer bu işleri yaparken yardıma ihtiyaç duyuyorsanız kızlar için yalnızca anne, erkek çocuklar içinde yalnızca baba size yardımcı olabilir.” Diye açıklama yapar. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretmen rehberli uygulamalara devam eder.

Öğretmen, “Aferin çocuklar çok güzel bir ders oldu ve çok faydalı bilgiler öğrendik. Beni dikkatlice dinlediğiniz için teşekkür ederim. Dersimiz burada bitti. Hepiniz beni dikkatli bir şekilde dinlediniz, aferin size” diyerek oturumu sonlandırır.

III. Oturum

Öğretime Hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Bu derste önceki derste öğrendiğimiz mahremiyet ve özel bölge konularını siz bana söyleyeceksiniz. Bu bilgiler özel bölgelerinizi neden korumanız ve gizlemeniz gerektiğini öğrenmeniz açılarından çok önemlidir. Bu bilgileri öğrenmek sizin karşılaşabileceğiniz bazı tehlikeli ve güvensiz durumlardan korunmanızı sağlayacaktır. Derse başlamaya hazır mısınız?” Diyerek derse giriş yapar. Öğrencilerden gelen olumlu yanıttan (Evet, hazırız, gibi) sonra önceki derste neler öğrendiğimizi hatırlayan var mı?” der ve öğrencilerin cevabını bekler. Öğrencilerin olumlu yanıtlarını, “Aferin, çok güzel” gibi sözel olarak pekiştirir. Ardından bağımsız uygulamalara başlar.

Bağımsız uygulamalar aşamasında, öğrencilerin model olma ve rehberli uygulamalar aşamalarında kullandıkları resimli kartlardan farklı ancak aynı zorluk düzeyinde kartların olmasına dikkat edilir.

Bağımsız Uygulamalar: (Öğretmen özel alanı gösteren farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. Öğrenciye çocuğun özel alanını gösteren resimli kartı bana göster, der. Öğrenci doğru cevap

verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen özel alana girebilecek insanları gösteren farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır ve “Özel alana kimler girebilirdi? Resimlere bakalım, hangi resimdekiler özel alanımıza girebilecek kişilerdir?” Diye sorular sorulur. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder.

(Öğretmen özel bölgeleri gösteren farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır ve “Resimlere bakalım, resimlerde siyah bantla kapatılan bölgelerin hangisinde özel bölgeler doğru olarak kapatılmıştır?” diye sorar. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder.

(Öğretmen anne, doktor, hemşire, baba, kardeş ve arkadaşlar olan resimli kartları gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Öğretmen “Bu resimlerde gördüklerinden hangisi özel bölgelerinizde herhangi bir ağrı, yaralanma ve benzeri durumlar olduğunda ilk gösterebileceğiniz kişidir?” diye sorar. (cevap annedir) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder.

(Öğretmen anne, doktor, hemşire, baba, kardeş ve arkadaşlar olan resimli kartları gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Öğretmen “Şimdi resimlere yeniden bakalım, hastanede annenin yanında özel bölgeye bakabilecek kişiler kimlerdir?” diye sorar. (Doktor- hemşire) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Konuya devam edilir. Öğrencilere sırasıyla şöyle sorar: “Evde anneniz yoksa ve özel bölgenizde bir yaralanma, ağrı hastalık var ise kime söyleyebilirsiniz? Resimlerden gösterin.” (Cevap babadır.) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Konuya devam edilir.

Öğrencilere sırasıyla şöyle sorar: “Evde anneniz de babanız da yoksa ve özel bölgenizde bir yaralanma, ağrı hastalık var ise kime söyleyebilirsiniz? Resimlerden gösterin.” (Cevap kardeşlerdir.) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Konuya devam edilir.

Öğrencilere sırasıyla şöyle sorar: “Okuldayken özel bölgelerinizde yaralanma, hastalık ağrı olduğunda yalnızca ilkyardım uygulamak için kim bakabilir veya dokunabilir? Göster.” Der. (Cevap öğretmendir.) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Konuya devam edilir.

Öğrencilere sırasıyla şöyle sorar: “Özel bölgenize asla bakmaması ve dokunmaması gereken kişi resimlerden hangisindedir göster.” Der. (Cevap arkadaşlardır.) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Konuya devam edilir.

(Öğretmen özel alana girebilecek insanları gösteren farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır ve “Mahremiyetimizi ve vücudumuzu korumak için mutlaka yalnız olmamız gereken bazı durumlar ve yerler vardı. Şimdi önündeki resimli kartlara bak ve yalnız

olmanız gereken yerler hangileridir göster” der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasin vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder.

Öğretmen, “Aferin çocuklar bu derse çok güzel katıldınız ve çok güzel bilgiler öğrendiniz. Sizi tebrik ediyorum. Dersimiz burada bitti” diyerek dersi sonlandırır.

Uzun dönemli amaç 2: Öğrenci iyi dokunuş ve kötü dokunuşun ne olduğunu söyler.

2. Uzun Dönemli Amaç için Kısa Dönemli Amaçlar:

1. Öğrenci tanıdığı, bildiği ve sevdiği bir insandan gelen mutlu eden dokunuşların iyi dokunuş olduğunu %100 doğrulukla söyler.
2. Öğrenci sorulduğunda kendini kötü, mutsuz, huzursuz, güvensiz, sevgisiz hissettiren dokunuşların kötü dokunuş olduğunu %100 doğrulukla söyler.
3. Öğrenci sorulduğunda tanıdığı, güvendiği, sevdiği veya tanımadığı, güvenmediği, sevmediği bir insanın kötü dokunuşa bulunabileceğini %100 doğrulukla söyler.
4. Öğrenci sorulduğunda kendisine kötü dokunuşa bulunulduğunda yapması gerekenleri %100 doğrulukla söyler.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitimi İyi Dokunuş Kötü Dokunuş Öğretim Süreci

2. Konu: İyi dokunuş- Kötü Dokunuş

II. Oturum

Öğretime Hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Önceki dersimizde öğrendiklerimizi bir hatırlayalım önce. Mahremiyet, özel alan ve özel bölgelerimizi öğrenmiştik. Hatırlıyor musunuz? Bunları kısaca tekrar edelim (önceki öğretimde anlatılan kavramlar tekrar edilir). Bu dersimizde de yine sizler için çok faydalı olacak bilgiler öğreneceksiniz. Bu derste sizlerle dokunuşun ne olduğunu,

dokunuşların bizlere neler hissettirdiğini, iyi ve kötü dokunuşları öğreneceğiz. Bu bilgileri öğrendiğinizde iyi dokunuş ve kötü dokunuşu ayırt edebileceksiniz. İyi ve kötü dokunuşun ne olduğunu bilmek sizlerin bazı tehlikeli durumlara girdiğinizde fark etmenizi sağlayarak, bu kötü durumlardan koruyacaktır. Evet, hazırsanız dersimize başlayalım mı?” diyerek derse giriş yapar.

Model Olma: Öğretmen; “Evet çocuklar dokunuş nedir? Söylemek isteyen var mı?” der. Öğrencilerden gelen cevapları dinledikten sonra, (Dokunuşu anlatan resmi gösterir) “Dokunuş dokunma işidir. Bir başkasının vücudumuza bir uzvu ile örneğin eli ile yaptığı temastır. Ya da bizim başkasının vücuduna yaptığımız temastır dokunuş.” Ardından öğrencileri aferin çok güzel dinliyorsunuz, diyerek pekiştirir. Ardından öğrencilere “Neymiş çocuklar dokunuş?” diye sorar. Cevaplamak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Aferin, doğru söyledin vb. şeklinde öğrencileri pekiştirir. Sonra kendisi dokunuşun ne olduğunu yeniden açıklar. Ardından (İnsanların dokunuş yaptığı resim gösterilir) “Peki çocuklar acaba dokunuş nasıl yapılır? (Cevapları dinler) Dokunuş, sarılarak, eli ile dokunarak, dudağını değdirerek, gövdesi ile dokunarak, bacakları ile dokunarak, başı ile dokunarak yapılabilir. Yani vücudumuzda herhangi bir yerimizin herhangi bir yere temas etmesi ile dokunuş yapılabilir. Nasıl yapılmış? Siz de dokunur musunuz kendi kolunuza/ burnunuza vs” der. Öğrencilerin yaptıklarını sözel olarak pekiştirir. Ardından kendisi de dokunuşun nasıl yapıldığını gösterir. Sonra “Çocuklar dokunuşun ne olduğunu ve nasıl yapıldığını öğrendik. Şimdi de dokunuşların türlerini öğrenelim” diyerek sonraki amaçtan haberdar eder.

(İyi dokunuş resmi gösterilir). Öğretmen; “Çocuklar sizce dokunuşlar her zaman iyi midir?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinledikten sonra; “Dokunuşlar bazen iyidir bazen de kötü olabilir” Der. “Neymiş çocuklar?” diye sorar. Sonra tekrar eder. “Dokunuşlar bazen iyi bazen kötü olabilir.” “Önce iyi olan dokunuşları öğrenelim. İyi dokunuş, tanıdığın, güvendiğin, sevdiğin bir insanın yaptığı, kendini iyi, mutlu, huzurlu, güvende, sevildiğini hissettiren dokunuştur.” Bu açıklamayı bir kere daha tekrar eder, sonra örnek verir. Örnek verecek olursak, küçük bir çocukla annesi çarşıda gezerken, çocuğun annesini elinden tutması, bu şekilde kazalardan ve tehlikelerden koruması iyi dokunuştur.” “Aferin çok güzel dinliyorsunuz, çok iyi gidiyorsunuz” şeklinde pekiştirir. Ardından öğrencilere sorar, “Neymiş çocuklar iyi dokunuş ve nasıl hissettirmiş,

söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Cevaplamak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Doğru cevapları pekiştirir ve açıklamasını tekrar eder. Sonra “Sizlerden de iyi dokunuşa örnek vermek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerin düşünmesi için bir süre fırsat verir. Konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Sonra “aferin çok güzel düşünmüşsünüz” diyerek örnek veren öğrencileri pekiştirir.

(Kötü dokunuş resmi gösterilir). “Çocuklar iyi dokunuşu öğrendik. Şimdi de kötü dokunuşu öğrenelim. Kötü dokunuş kendini kötü, mutsuz, huzursuz, güvensiz, sevgisiz hissettiren dokunuştur.” Diyerek kötü dokunuş tanımlanır. Tanım bir kere daha tekrar edildikten sonra, “Evet çocuklar neymiş kötü dokunuş. Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapların ardından öğrencileri aferin çok güzel söylediniz, şeklinde pekiştirir. Sonra tanım bir kez daha tekrar edilerek kötü dokunuşla ilgili bilgi verilmeye devam edilir.

“Çocuklar, sizce kötü dokunuşları kimler yapar? Kimlerin böyle dokunuş yapacağını düşünüyorsunuz?” şeklinde öğrencilere sorulur. Cevapları dinler. Sonra açıklama yapar “kötü dokunuş, tanıdığınız, güvendiğiniz, sevdiğiniz veya tanımadığınız, güvenmediğiniz, sevmediğiniz, yeni tanıştığınız, annenizin, babanızın tanıdığı, ailenizin içinde yer alan veya ailenizin dışından herhangi bir kimseden gelebilir.” “Tekrar ediyorum kötü dokunuş, tanıdığın, güvendiğin, sevdiğin veya tanımadığın, güvenmediğin, sevmediğin yeni tanıştığın, annenin, babanın tanıdığı, ailenizin içinde yer alan veya ailenizin dışından herhangi bir kimseden gelebilir. Yani çevrenizde olan herkesten kötü dokunuş gelebilir.” Aferin çok güzel dinliyor ve kurallara uyuyorsunuz. Peki söylemek isteyen var mı? Kötü dokunuş kimlerden gelebilirmiş?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları söz olarak pekiştirir ve açıklamasını tekrar eder. “Aferin çocuklar kötü dokunuşun ne olduğunu ve kimlerin yapabileceğini öğrendik. Şimdi kötü dokunuşların nasıl hissettirdiğini öğreneceğiz” diyerek sonraki amaçtan haberdar eder.

“Evet az önce iyi dokunuşların bizi mutlu edebildiğini, güven verdiğini öğrenmiştik. Peki sizce kötü dokunuşlar nasıl hissettirebilir? Bir fikri olan var mı?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinledikten sonra, “Çocuklar kötü dokunuşlar adı üstünde kötüdür. İnsanı mutsuz huzursuz, güvensiz ve sevgisiz hissettiren dokunuştur. Aferin çok güzel dinleyip kurallara uyuyorsunuz. Şimdi söylemek isteyen var mı? Nasıl hissettirmiş kötü dokunuşlar?” diye sorar. Konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Ardından “aferin çok güzel cevapladınız” diyerek söz alanları pekiştirir ve kötü dokunuşun nasıl hissettirdiği

konusundaki açıklamasını tekrar eder. Ardından daha iyi anlaşılması için kötü dokunuşa örnek verir. “Örneğin birisinin sizin özel bölgenize dokunmak istemesi dokunması, kötü dokunuşa bir örnektir. Örneğin, canınızı acıtan dokunuşlar kötü dokunuşa örnektir.” “Peki sizce başka ne olabilir sizlerden de örnek vermek isteyen var mı?” diye öğrencilere sorulur. Konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilir ve aferin çok güzel vs. şeklinde pekiştirilir. Öğretmen, “Şimdi biri size kötü dokunuşa bulunduğunda yapmanız gerekenleri öğreneceğiz,” diyerek sonraki amaçtan haberdar eder.

Öğretmen, “Acaba birisi size kötü dokunuşa bulunduğunda ne yapılması gerekir?” bu konuda bir fikri olan var mı? Kimler söylemek ister?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinledikten sonra anlatmaya devam eder. “Çocuklar birisi size kötü dokunuşa bulunduğunda ilk olarak yapmanız gereken şey “Hayır” demektir.” (Hayır diyen çocuk resmi gösterilir) Ardından öğrencilere sorar. Kötü dokunuş olduğunu hissettiğinizde ilk yapmanız gereken neymiş çocuklar?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinledikten sonra Açıklamasını tekrar eder. Konuyu anlatmaya devam eder.

“Çocuklar yapmanız gereken diğer şey; hemen o ortamdan ve o kişiden uzaklaşmaktır. Kendinizi güvende hissedene kadar oradan ve o kişiden uzaklaşmalısınız.” (Kaçan çocuk resmi gösterilir.) “Evet çocuklar birinin size kötü dokunuşa bulunduğunu hissettiniz. Hayır diyerek tepki gösterdiniz, sonraki yapmanız gereken şey neymiş?” diye öğrencilere sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinledikten sonra, yaptığı açıklamayı tekrar eder. Ardından “aferin çok güzel dinliyor ve derse katılıyorsunuz. Hadi öğrenmeye devam edelim,” der.

Öğretmen konuya devam eder. “Sonrasında bu olayı, annenize ya da babanıza, ya da öğretmeninize, ya da onlardan başka en yakın güvendiğiniz kimse ona anlatmalısınız” (İlgili resim gösterilir). Ardından öğrencilere sorar. “Evet çocuklar sonraki adım neymiş kime anlatmalıymışsınız bu olayı?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları aferin çok güzel vs. şeklinde pekiştirir ve açıklamasını tekrar eder. Konuyu anlatmaya devam eder.

“Çocuklar eğer anlattığınız kişiler size inanmıyorsa polisi aramalı ona anlatmalısınız” (Polisi arayan çocuk resmi gösterilir). “Çocuklar neymiş? Anlattığınız kişiler size inanmıyorsa kime anlatmalıymışsınız?” diye öğrencilere sorar. Öğrencilerden gelen cevapları aferin çok güzel vs. şeklinde pekiştirir ve açıklamasını tekrar eder.

“Bu dersimizde dokunuşu, iyi dokunuşu ve kötü dokunuşu öğrendik. Sizler de çok güzel eşlik ettiniz ve katıldınız, aferin” diyerek ders sonlandırılır. Rehberli uygulamalar aşamasına geçilir.

II. Oturum

Öğretime Hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Önceki dersimizde öğrendiklerimizi bir hatırlayalım önce. Mahremiyet, özel alan ve özel bölgelerimizi öğrenmiştik. Hatırlıyor musunuz? Bunları kısaca tekrar edelim (önceki öğretimde anlatılan kavramlar tekrar edilir). Bu dersimizde de yine sizler için çok faydalı olacak bilgiler öğreneceksiniz. Bu derste sizlerle dokunuşları öğrenmeye devam edeceğiz”. Bu bilgileri öğrendiğinizde iyi dokunuş ve kötü dokunuşu ayırt edebileceksiniz. İyi ve kötü dokunuşun ne olduğunu bilmek sizlerin bazı tehlikeli durumlara girdiğinizde fark etmenizi sağlayarak, bu kötü durumlardan koruyacaktır. Evet, hazırsanız dersimize başlayalım mı?” diyerek derse giriş yapar.

Rehberli uygulamalar: Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (Dokunuşu anlatan resmi gösterir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen; “Dokunuş ne demektir?” Söyle bakalım.” Diye sorar. Öğrenci “Dokunuş dokunma işidir” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Dokunuş dokunma işidir. Bir başkasının vücudumuza yaptığı temastır. Ya da bizim başkasını vücuduna yaptığımız temastır dokunuş” der. Ardından “Dokunuş nasıl yapılır?” diye sorar. (Dokunuş resmi gösterilir) Öğrenci, “Dokunuş, sarılarak, eli ile dokunarak, dudağını değdirerek, gövdesi ile dokunarak, bacakları ile dokunarak, başı ile dokunarak yapılabilir. Yani vücudumuzda herhangi bir yerimizin herhangi bir yere temas etmesi ile dokunuş yapılabilir.” Cevaplarından herhangi birini verirse sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Dokunuş, sarılarak, eli ile dokunarak, dudağını değdirerek, gövdesi ile dokunarak, bacakları ile dokunarak, başı ile dokunarak yapılabilir. Yani vücudumuzda herhangi bir yerimizin herhangi bir yere temas etmesi ile dokunuş yapılabilir.” Der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Tüm öğrencilere parmağıyla, dirseğiyle vs. masaya, sandalyeye kendine dokunuş yaptırılır. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar

söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (İyi dokunuşu anlatan resmi gösterir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen; “Dokunuşlar her zaman iyi midir?” Söyle bakalım.” Diye sorar. Öğrenci “Dokunuşlar bazen iyidir, bazen de kötü” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Dokunuşlar bazen iyidir, bazen de kötü olabilir” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (İyi dokunuşu anlatan resmi gösterir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen; “iyi dokunuş neydi ve nasıl hissettirdi?” Söyle bakalım.” Diye sorar. Öğrenci “İyi dokunuş, tanıdığım, güvendiğim, sevdiğim bir insanın yaptığı, kendimi iyi, mutlu, huzurlu, güvende, sevildiğimi hissettiren dokunuştur.” derse ya da buna yakın bir cevap verirse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “İyi dokunuş, tanıdığın, güvendiğin, sevdiğin bir insanın yaptığı, kendini iyi, mutlu, huzurlu, güvende, sevildiğini hissettiren dokunuştur.” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Tüm öğrenciler cevapladıktan sonra “İyi dokunuşa örnek verecek olursak, küçük bir çocukla annesi çarşıda gezerken, çocuğun annesini elinden tutması, bu şekilde kazalardan ve tehlikelerden koruması iyi dokunuştur.” Şeklinde örneklendirilir. Ardından öğrencilere örnek vermek isteyip istemedikleri sorulur. Konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilip, sözel olarak pekiştirip sonraki amaca geçilir.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (Kötü dokunuşu anlatan resmi gösterir) “Kötü dokunuş neydi, ve nasıl hissettirirdi?” diye sorar. Öğrenci “kendini kötü, mutsuz, huzursuz, güvensiz, sevgisiz hissettiren dokunuştur” derse sözel olarak pekiştirir. Eğer

öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “kendini kötü, mutsuz, huzursuz, güvensiz, sevgisiz hissettiren dokunuştur” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). “Peki kötü dokunuşu kimler yapar?” diye sorar. Öğrenci “herkesten kötü dokunuş gelebilir” derse sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “kötü dokunuş, tanıdığın, güvendiğin, sevdiğin veya tanımadığın, güvenmediğin, sevmediğin yeni tanıştığın, annenin, babanın tanıdığı, ailenizin içinde yer alan veya ailenizin dışından herhangi bir kimseden gelebilir. Yani çevrenizde olan herkesten kötü dokunuş gelebilir.” Şeklinde açıklama yapar. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). “Kötü dokunuşla karşılaştığımızda hayır dedikten sonra ne yapmalıyız söyle bakalım?” diye sorar. Öğrenci “ortamdan uzaklaşılmalıdır” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, ““Çocuklar yapmanız gereken diğer şey; hemen o ortamdan ve o kişiden uzaklaşmaktır. Kendinizi güvende hissedene kadar oradan uzaklaşmalısınız. (Kaçan çocuk resmi gösterilir.)” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Rehberli uygulamalara devam eder.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). “Kötü dokunuşla karşılaştığımızda hayır dedin ve güvenli bir yere uzaklaştın. Sonra yapılması gereken nedir?” diye sorar. Öğrenci “güvendiğimiz kişiye anlatmak” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “annenize ya da babanıza, ya da öğretmeninize, ya da başka en yakın güvendiğiniz kimse ona

anlatmalısınız” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilere sırasıyla ailelerindeki güvendikleri kişiler de sorulur. Böylece olası bir güvensiz durumu anlatabilecekleri güvenli kişiyi belirlemiş olurlar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Rehberli uygulamalara devam eder.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). “Peki anlattınız anlattınız fakat kimse size inanmadı. Ne yapmalısınız?” diye sorar. Öğrenci “polisi aramalıyız, polise anlatmalıyız” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Eğer anlattığınız kişiler size inanmıyorsa polisi aramalı ona anlatmalısınız” (Polisi arayan çocuk resmi gösterilir) der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Aferin çocuklar derse çok güzel katıldınız denilir.

Evet çocuklar, “Bu dersimizde dokunuşu, iyi dokunuşu ve kötü dokunuşu öğrendik. Sizler de çok güzel eşlik ettiniz ve katıldınız, aferin” diyerek ders sonlandırılır.

III. Oturum

Öğretime Hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Bu derste sizlerle öğrendiğimiz dokunuş kavramını siz bana söyleyeceksiniz.” Bu bilgileri öğrendiğinizde iyi dokunuş ve kötü dokunuşu ayırt edebileceksiniz. İyi ve kötü dokunuşun ne olduğunu bilmek sizlerin bazı tehlikeli durumlara girdiğinizde fark etmenizi sağlayarak, bu kötü durumlardan koruyacaktır. Evet, hazırsanız dersimize başlayalım mı? Derse başlamaya hazır mısınız?” Diyerek derse giriş yapar. Öğrencilerden gelen olumlu yanıtta (Evet, hazırız, gibi) sonra önceki derste neler öğrendiğimizi hatırlayan var mı?” der ve öğrencilerin cevabını bekler. Öğrencilerin olumlu yanıtlarını, “Aferin, çok güzel” gibi sözel olarak pekiştirir. Ardından bağımsız uygulamalara başlar.

Bağımsız uygulamalar aşamasında, öğrencilerin model olma ve rehberli uygulamalar aşamalarında kullandıkları resimli kartlardan farklı ancak aynı zorluk düzeyinde kartların olmasına dikkat edilir.

Bağımsız Uygulamalar: (Öğretmen farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Söyleyin bakalım bu resimlerden hangilerinde bir dokunma veya dokunuş vardır?” diye sorar. Öğrenci doğru cevap verirse onu “afetin, harikası vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları afetin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Şimdi resimlere bakalım. İyi bir dokunuş nasıl hissettirir? Doğru resmi göster” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “afetin, harikası vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları afetin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Evet bir de kötü dokunuşlar vardı değil mi? Peki kötü bir dokunuş nasıl hissettirir? Resimlere bak ve kötü bir dokunuş nasıl hissettirir? Uygun resmi göster.” Der. Öğrenci doğru

cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Peki çocuklar kötü dokunuşu kimler yapabilir? Resimlere bakalım. Kimler kötü dokunuş yapabilir göster” der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Kötü dokunuşla karşılaştığımızda ilk olarak ne yapmalıyız, resimli kartlardan göster bakalım” Der. (Doğru cevap “hayır” diyen çocuk resmi) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin

uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; ““Kötü dokunuşla karşılaştığımızda hayır dedikten sonra ne yapmalıyız, resimli kartlardan göster bakalım” Der. (Doğru cevap “uzaklaşan” çocuk resmi) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Kötü dokunuşla karşılaştığımızda hayır deyip uzaklaştıktan sonra ne yapılmalı, resimli kartlardan göster bakalım” Der. (Doğru cevap “güvenilir kişilere anlatmak” olan resim) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Kötü dokunuşla karşılaştığımızda anlattığın kişiler sana inanmazsa ne yapılmalı, resimli kartlardan

göster bakalım” Der. (Doğru cevap “polisi ara” olan resim) Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Önce resimli kart üzerinden gösterir, sorar, sonra kendisinin uygulamasını ister, öğrencinin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

Sonra “Çocuklar bu dersimizde biri size kötü dokunuşa bulunduğu ne yapmanız gerektiğini öğrendiniz. Bu öğrendikleriniz sayesinde artık güvensiz durumlar karşısında daha güçlü olacaksınız. Derse çok güzel eşlik ettiniz ve katıldınız, aferin” diyerek ders sonlandırılır.

Uzun dönemli amaç 3: Öğrenci iyi sır ve kötü sırrın ne olduğunu söyler.

1. Öğrenci kendini iyi, heyecanlı ve rahat hissetmenizi sağlayan ve bir bitiş tarihi olan sırların iyi sır olduğunu %100 doğrulukla söyler.
2. Öğrenci kendini rahatsız veya kafası karışmış hissetmesine neden olan ve bir bitiş süresi olmayan sırların kötü sırlar olduğunu %100 doğrulukla söyler.
3. Öğrenci güvensiz, korkmuş, kafası karışmış ve endişeli hissetmesine neden olan sırların asla saklanmaması gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
4. Öğrenci sorulduğunda herkesin iyi sır verebileceğini %100 doğrulukla söyler.
5. Öğrenci sorulduğunda herkesin kötü sır verebileceğini %100 doğrulukla söyler.
6. Öğrenci sorulduğunda kendine kötü sır verildiğinde yapması gerekenleri %100 doğrulukla söyler.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitimi İyi Sır Kötü Sır Öğretim Süreci

3. Konu: İyi Sır- Kötü Sır

I. Oturum

Öğretime Hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Önceki dersimizde öğrendiklerimizi bir hatırlayalım önce, önceki dersimizde dokunuşları öğrenmiştik, bunları kısaca tekrar edelim” diyerek önceki derste anlatılanları kısaca tekrar eder.

Sonra “Çocuklar bu dersimizde yine kendimizi güvensiz durumlardan korumakla ilgili çok güzel şeyler öğreneceğiz. Bu derse katıldıktan sonra sırların ne olabileceğini, iyi ve kötü sırları, sırların bize neler hissettirebileceğini öğreneceksiniz. Bunları öğrenmek sizi güvensiz durumlardan korumak hakkında daha bilgili yapacak ve kendinizi güvende hissetmenizi sağlayacaktır. O yüzden anlattıklarımı dikkatle dinleyip, derse aktif olarak katılmanız sizin için çok faydalı olacaktır.” Diyerek derse giriş yapılır.

Model Olma: Öğretmen, “Çocuklar öncelikle size sormak istiyorum, sizce sır nedir? Sır denilince aklınıza ne geliyor” diye öğrencilerin ön bilgilerini yoklar. Öğrencilerden gelen cevapların ardından açıklama yapar, sır konusunu anlatan resmi gösterir ve “Çocuklar sır gizli tutulan, gizli kalan, kimseye söylenmeyen şeye denir.” Diyerek sırrı tanımlar. Aferin çok güzel dinliyorsunuz, diye öğrencileri pekiştirir. Ardından öğrencilere yeniden sorar: “Çocuklar neymiş sır söylemek isteyen var mı?” Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin” diyerek pekiştirir. Ardından sırrın tanımını tekrar eder ve sırra örnek verir. “Örneğin bir arkadaşının sana özel hayatıyla ilgili şeyler anlatıp sonra da "bunları sakın başka hiçbir kimseye anlatma" demesi bir sırdır.” Der. Sonra “Çocuklar sırrın ne olduğunu öğrendik. Şimdi de sırların çeşitlerini öğrenelim” der ve sonraki amaca geçer.

Öğretmen iyi sırrı anlatan resmi açar ve “Peki sizce sırlar iyi veya kötü olabilir mi?” diye sorar. Gelen cevapların ardından açıklamasını yapar: “Evet sırlar da dokunuşlar gibi, bazen iyi bazen de kötü olabilir. Önce iyisinden başlayalım, iyi bir sır kendinizi iyi, heyecanlı ve rahat hissetmenizi sağlar ve bir bitiş zamanı vardır. Yani iyi bir sır tutmanızı isteyen kişiler bu sırrı belli bir zamana kadar saklamanızı ister. Çocuklar iyi sır saklamanızı isteyen kişi bilir ki, zamanı geldiğinde bu sırrı paylaşmanızda bir sakınca yoktur. İyi bir sır, insanı rahatsız, kafası karışmış veya güvensiz hissettirmez. Bunun aksine heyecanlı bile hissedersiniz. Örneğin, baban kardeşine aldığı doğum günü hediyesini, kutlama gününe kadar saklamayı isterse bu iyi bir sırdır. Örneğin, ablana karne hediyesi olarak, annenle yaptığınız pastayı saklamak, iyi bir sırdır.” Sonra öğrencilere “İyi sırlar neymiş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden gelen doğru yanıtları “Aferin çok güzel çok doğru söylediniz” şeklinde pekiştirir. Sonra iyi sırrın ne olduğunu, nasıl hissettirdiğini yeniden anlatır. Verdiği örnekleri tekrar eder. Sonra öğrencilere “Siz

de bu konuda örnek vermek ister misiniz?” diye sorar. Konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Örnek veren öğrencileri söz hakkı aldıkları için ve cevap verdikleri için ayrı ayrı pekiştirir. Sonra “Evet çocuklar iyi sırrı öğrendik, nasıl hissettirdiğini öğrendik. Şimdi de kötü sırları öğrenelim” diyerek sonraki amaçtan haberdar eder ve sonraki amaca geçer.

Öğretmen (kötü sırları anlatan resimler gösterilerek) “Evet şimdi de kötü sırrın ne olduğunu öğrenelim. Kötü sır deyince aklınıza ne geliyor sizce nedir kötü sır?” diyerek öğrencilerin ön bilgilerini yoklar. Gelen cevapları sözel olarak pekiştirdikten sonra açıklama yapar: “Kötü sırlar iyi sırların aksine kendinizi rahatsız veya kafası karışmış hissetmene neden olur. Asla söyleme, kesinlikle aramızda kalmalı, bunu kimseye anlatma diye verilen sırlar veya olaylar genellikle kötü sırdır. Kötü sırların bir bitiş tarihi yoktur. Kötü sırlar insanı korkutur, endişelendirir ve/veya birine söylemekten korkmanıza neden olur. Kötü sır saklanılmasını isteyen kişi, bunun birisine söylenilmesini asla istemez.” Bu açıklamayı, resmi göstererek bir kez daha tekrar eder. Ardından öğrencilere “Evet çocuklar kötü sır neymiş? Neler söylemek istersiniz bu konuda?” şeklinde sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinler doğru cevapları “Aferin, çok güzel” diyerek pekiştirir. Sonra kötü sırrın ne olduğunu yeniden anlatır ve konuyu örneklendirir. “Şimdi kötü sırlara örnek verelim: örneğin; bir arkadaşını, başkasının parasını çalarken gördün. O da sana bunu asla kimseye söyleme, birine söylersen çok kötü olur dedi. İşte bu kötü bir sırdır. Ya da komşunuzu dedenin bahçeye ektiği gülleri koparıken gördün. O da sana bunu asla kimseye söyleme, söylersen senin için çok kötü olur dedi. İşte bu da kötü bir sırdır. Kötü sırlar gördüğünüz gibi mutsuz eder, huzursuz eder, korkutur. Siz de kötü sırlara örnek vermek ister misiniz?” diye sorar. Biraz düşünmelerine izin verir. Sonrasında konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Örnek veren öğrencileri söz hakkı aldıkları için ve cevap verdikleri için ayrı ayrı pekiştirir. Sonra “kötü sırları öğrendik, şimdi de kimler iyi sır verir, kimler kötü sır verir bunu öğreneceğiz,” diyerek sonraki amaca geçer.

Öğretmen konuyla ilgili resmi gösterir ve “Çocuklar sizce kimler iyi sır verir?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinler. Sonra açıklama yapar; “Çocuklar herkes iyi sır verebilir. Ailedeki kişiler, arkadaşlarınız, tanıdıklarınız, komşularınız kısaca herkes iyi bir sır verebilir.” Der. Ardından öğrencilere “Kimler iyi sır verirmiş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinler. Doğru cevapları sözel olarak pekiştirir. Ardından açıklamasını

tekrar eder. Sonra öğretmen “Çocuklar peki sizce kimler kötü sır verir?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinler. Sonra açıklama yapar. “Çevrenizdeki herkes kötü bir sır verebilir. Arkadaşlarınız, ailedeki kişiler, komşularınız, kısaca herkes kötü bir sır verebilir.” Der. Ardından öğrencilere “Kimler kötü sır verirmiş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinler. Doğru cevapları sözel olarak pekiştirir. Ardından açıklamasını tekrar eder. “Çocuklar iyi ve kötü sırları kimlerin vereceğini öğrendik. Şimdi hangi sırları saklamamız gerektiğini öğreneceğiz.” Diyerek sonraki amaca geçer.

Öğretmen konuyla ilgili resmi gösterir ve “Evet çocuklar iyi sırları anlattık, kötü sırları anlattık. Peki acaba hangi sırları saklamalıyız, hangi sırları saklamamalıyız?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinler. Sonra açıklama yapar; “Çocuklar kendinizi güvensiz, korkmuş, kafası karışmış ve endişeli hissetmenize neden olan sırlar asla saklanmamalıdır. Bu sırlar kötü sırlardır ve kötü sırlar saklanmaması gereken sırlardır.” Der. Ardından aferin çocuklar çok güzel dinliyorsunuz ve kurallara uyuyorsunuz diyerek öğrencileri pekiştirir. Sonra “Çocuklar hangi sırlar saklanmamalıymış? Kim söylemek ister?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinler. Doğru cevapları sözel olarak pekiştirir. Ardından açıklamasını tekrar eder ve sonraki amaca geçer.

Öğretmen (Anne-babasıyla konuşan çocuk resmi gösterir) “Acaba kötü bir sır verildiğinde ne yapmalısınız? Cevap vermek isteyen var mı?” diye sorar. Konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Sonrasında açıklama yapar: “Biri size kötü bir sır verdiğinde, söyleyen kim olursa olsun güvendiğin bir kişiye örneğin annene, babana veya öğretmenine bu sırrı açıklamalısın.” Der. Ardından öğrencilere sorar: “Çocuklar biri size kötü sır verdiğinde ne yapmalıymışsınız? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin” diyerek pekiştirir. Sonrasında açıklamasını tekrar eder.

Sonrasında “Çocuklar bu derse çok güzel katıldınız, çok faydalı şeyler öğrendiniz. Hepinize aferin” diyerek ders sonlandırılır.

II. Oturum

Öğretime Hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Önceki dersimizde öğrendiklerimizi bir hatırlayalım önce, önceki dersimizde dokunuşları öğrenmiştik,” diyerek önceki derste anlatılanları kısaca tekrar eder. Sonra “Çocuklar bu dersimizde yine kendimizi güvensiz durumlardan korumakla ilgili

çok güzel şeyler öğreneceğiz. Bu derse katıldıktan sonra sırların ne olabileceğini, iyi ve kötü sırları, sırların bize neler hissettirebileceğini öğreneceksiniz. Bunları öğrenmek sizi güvensiz durumlardan korumak hakkında daha bilgili yapacak ve kendinizi güvende hissetmenizi sağlayacaktır. O yüzden anlattıklarımı dikkatle dinleyip, derse aktif olarak katılmanız sizin için çok faydalı olacaktır.” Diyerek derse giriş yapılır.

Rehberli Uygulamalar: Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (Sırrı anlatan resim gösterilir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen; “Sır neydi? Söyle bakalım” Diye sorar. Öğrenci “gizli tutulan, gizli kalan, kimseye söylenmeyen şey” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Çocuklar sır gizli tutulan, gizli kalan, kimseye söylenmeyen şeye denir.” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (İyi Sırrı anlatan resim gösterilir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen “Sırlar iyi veya kötü olabilir miydi?” diye sorar. Öğrenci “Evet olabilir” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Sırlar bazen iyi bazen de kötü olabilir.” der. Ardından öğrenciye “Peki iyi sır nedir, nasıl hissetmenize sebep olur?” diye sorar. Öğrenci “İyi sır, kendinizi iyi, heyecanlı ve rahat hissetmenizi sağlar ve bir bitiş tarihi vardır. Yani iyi bir sır tutmanızı isteyen kişiler bu sırrı belli bir zamana kadar saklamanızı ister. İyi sır saklamanızı isteyen kişi bilir ki, zamanı geldiğinde bu sırrı paylaşmanızda bir sakınca yoktur. İyi bir sır, insanı rahatsız, kafası karışmış veya güvensiz hissettirmez” açıklamasına yakın bir açıklama yaparsa ya da herhangi birini söylerse öğretmen sözel olarak pekiştirir. Yanlış ya da eksik cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla süreç tekrar ettirilir. Sonraki amaca geçer.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (Kötü sırrı anlatan resim gösterilir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen; “Kötü sır neydi? Nasıl hissettirirdi?” Diye sorar. Öğrenci “Kötü sır, kendinizi rahatsız veya kafası karışmış hissetmene neden olur. Asla söyleme, kesinlikle aramızda kalmalı, bunu kimseye anlatma denilen sözler veya olaylar genellikle kötü sırdır. İnsanı korkutur, endişelendirir ve/veya birine söylemekten korkmanıza neden olur. Kötü sır saklanılmasını isteyen kişi, bunun birisine söylenilmesini asla istemez” derse ya da buna yakın bir cevap verirse, ya da içinden herhangi birini söylerse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış veya eksik cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Kötü sır, kendinizi rahatsız veya kafası karışmış hissetmene neden olur. Asla söyleme, kesinlikle aramızda kalmalı, bunu kimseye anlatma denilen sözler veya olaylar genellikle kötü sırdır. İnsanı korkutur, endişelendirir ve/veya birine söylemekten korkmanıza neden olur. Kötü sır saklanılmasını isteyen kişi, bunun birisine söylenilmesini asla istemez” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (İlgili resim gösterilir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen; “Kimler iyi sır verir?” Diye sorar. Öğrenci “herkes verebilir” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Çevrenizdeki herkes iyi bir sır verebilir. Arkadaşlarınız, ailedeki kişiler, komşularınız, kısaca herkes iyi bir sır verebilir” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (İlgili resim gösterilir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen; “Kimler kötü sır verir?” Diye sorar. Öğrenci “herkes verebilir” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Çevrenizdeki herkes kötü bir sır

verebilir. Arkadaşlarınız, ailedeki kişiler, komşularınız, kısaca herkes kötü bir sır verebilir” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (İlgili resim gösterilir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen; “Saklamamamız gereken sırlar nelerdir?” Diye sorar. Öğrenci “güvensiz, korkmuş, kafası karışmış ve endişeli hissetmenize neden olan sırlar, kötü sırlar” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Çocuklar kendinizi güvensiz, korkmuş, kafası karışmış ve endişeli hissetmenize neden olan sırlar asla saklanmamalıdır. Bu sırlar kötü sırlardır” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). (İlgili resim gösterilir.) Şimdi sana soracağım sen cevaplayacaksın, der. Öğretmen; “Biri size kötü sır verdiğinde ne yapmalısınız?” Diye sorar. Öğrenci “güvendiğim bir kişiye örneğin anneme, babama veya öğretmenime” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Biri size kötü bir sır verdiğinde, söyleyen kim olursa olsun güvendiğin bir kişiye örneğin anneme, babama veya öğretmenime bu sırrı açıklamalısın.” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Sonrasında “Çocuklar bu derse çok güzel katıldınız, çok faydalı şeyler öğrendiniz. Hepinize aferin” diyerek ders sonlandırılır.

III. Oturum

Öğretime Hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Önceki dersimizde öğrendiklerimizi bir hatırlayalım önce, önceki dersimizde dokunuşları öğrenmiştik,” diyerek önceki derste anlatılanları kısaca tekrar eder. Sonra “Çocuklar bu dersimizde sır, iyi sır, kötü sır bunlar neymiş siz bana söyleyeceksiniz. Bu derse katılmak sizi güvensiz durumlardan korumak hakkında daha bilgili yapacak ve kendinizi güvende hissetmenizi sağlayacaktır. O yüzden anlattıklarımı dikkatle dinleyip, derse aktif olarak katılmanız sizin için çok faydalı olacaktır.” Diyerek derse giriş yapılır.

Bağımsız uygulamalar aşamasında, öğrencilerin model olma ve rehberli uygulamalar aşamalarında kullandıkları resimli kartlardan farklı ancak aynı zorluk düzeyinde kartların olmasına dikkat edilir.

Bağımsız Uygulamalar: (Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Şimdi resimlere bakalım. Hangi resimde sır saklamak doğru olarak gösterilmiştir” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Evet çocuklar daha önce de konuştuğumuz gibi sırlar iyi veya kötü olabilir. Şimdi resimlere bakalım ve iyi bir sır nasıl hissettirir resimlerden seçerek söyleyin ve gösterin” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir.

Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Evet resimlere bakalım ve şimdi de kötü bir sır nasıl hissettirir resimlerden seçerek söyleyin ve gösterin” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferrin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştirreçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferrin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Evet çocuklar şimdi resimlere bakalım söyleyelim, kimler iyi sır verir? Resimlerden bakarak seçip söyleyin” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferrin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştirreçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferrin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Evet çocuklar şimdi resimlere yeniden bakalım ve söyleyelim, kimler kötü sır verir?” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferrin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştirreçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister,

ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Bize verilen her sırrı saklayacak mıyız? Saklamamamız gereken sırlar nelerdir? Söyleyin bakalım, resimlere bakalım, nasıl hissettiren sırlar saklanmamalıdır?” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Kötü bir sır verildiğinde ne yapmalısınız? Resimlere bakın ve söyleyin. Bunu kime anlatmalısınız?” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

Öğretmen, “Aferin bugünkü dersimize çok güzel katıldınız ve size çok faydalı olacak bilgiler öğrendiniz.” Diyerek dersi sonlandırır.

Uzun dönemli amaç 4: Öğrenci cinsel istismardan kendini korumak için yapılması gerekenleri söyler.

4. Uzun Dönemli Amaç için Kısa Dönemli Amaçlar:

1. Öğrenci sorulduğunda kendi vücudundan, bir kol boyu uzaklıktaki mesafenin (50 cm.) özel alanı olduğunu %100 doğrulukla söyler.
2. Öğrenci özel alanı içerisine yalnızca sevdiği ve güvendiği kişilerin girmesine izin vermesi gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
3. Öğrenci güvensiz, mutsuz eden, huzursuz eden, korkutan, kaygılandıran bir durumla karşılaştığında, bunu yapan kişiye ‘Hayır!’ demesi gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
4. Öğrenci güvensiz, mutsuz eden, huzursuz eden, korkutan, kaygılandıran bir durumla karşılaştığında, gerekirse bunu yapan kişiyi iki eliyle iterek, kendini bu kişiden uzaklaştırması gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
5. Öğrenci kendisini korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen her türlü davranışa, kötü dokunuşa ‘hayır’ demesi gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
6. Öğrenci kendisini korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen kötü sırra ‘hayır’ demesi gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
7. Öğrenci korkutan, endişelendiren, huzursuz eden, kaygılandıran, kötü dokunuş bulunan ve kötü sır verilen durumların güvensiz durumlar olduğunu %100 doğrulukla söyler.
8. Öğrenci kendisini koruyan, kollayan, güvende hissettiren, korkutmayan, endişelendirmeyen, huzursuz etmeyen, kötü sır vermeyen, seven veya mutlu eden kişilerin güvenilir kişiler olduğunu %100 doğrulukla söyler.
9. Öğrenci güvensiz bir durumla karşılaştığında güvenli bir kişiye ayrıntılarıyla anlatması gerektiğini %100 doğrulukla söyler.
10. Öğrenci güvensiz bir durumla karşılaştığında polisi arayabileceğini %100 doğrulukla söyler.
11. Öğrenci polisin telefon numarasının 112 olduğunu %100 doğrulukla söyler.

Cinsel İstismardan Kendini Koruma Eğitimi Kendini Koruma Aşaması Öğretim Planı

4. Konu: Kendini Koruma Eğitimi

I. Oturum (Mesafe Koyma)

Öğretime hazırlık: Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Önceki dersimizde öğrendiklerimizi bir hatırlayalım önce, önceki dersimizde sır nedir, iyi sır ve kötü sırları öğrenmiştik,” diyerek önceki derste anlatılanları kısaca tekrar eder. Sonra “Çocuklar bu dersimizde yine kendimizi güvensiz durumlardan korumakla ilgili çok güzel şeyler öğreneceğiz. Bu konuları öğrenmek sizi güvensiz durumlardan korumak hakkında daha bilgili yapacak ve kendinizi güvende hissetmenizi sağlayacaktır. O yüzden anlattıklarımı dikkatle dinleyip, derse aktif olarak katılmanız sizin için çok faydalı olacaktır.” Diyerek derse giriş yapılır.

Model olma: Öğretmen, “Evet çocuklar hatırlayan var mı özel alan neydi?” diye sorar gelen cevaplardan sonra açıklama yapar. (Özel alanı anlatan resim gösterilir) “Çocuklar bu resimde gördüğünüz gibi, kendi vücudunuzdan bir kol boyu uzaklıktaki mesafe (50 cm.) sizlerin özel alan sınırınıdır. Kollarınızı öne, yana ve arkaya doğru uzattığımızda, parmak ucunuzla vücudunuz arasındaki uzaklık sizin özel alanınızdır.” Diye açıklama yapar. Sonra “aferin, çok güzel dinliyorsunuz” şeklinde öğrencileri pekiştirir. Ardından öğrencilere “Çocuklar özel alan neresiymiş? Nasıl gösteriliyormuş? Söylemek veya göstermek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin” diyerek pekiştirir. Ardından açıklamayı tekrar eder. Öğrencileri yeniden “aferin, güzel dinliyorsunuz” şeklinde pekiştirir. “Çocuklar özel alanı öğrendik, şimdi özel alan sınırına kimler girebilir bunu konuşalım” diyerek sonraki amaçtan haberdar eder.

Öğretmen (ilgili resim gösterilir) “Çocuklar özel alan sınırınıza kimler girebilir?” diye sorar. Gelen cevapların ardından, açıklama yapar: “Çocuklar, herkesin özel alanı kendine aittir. Özel alanın sınırına yalnızca sevdiğiniz ve güvendiğiniz kişilerin girmesine izin vermelisiniz. Sizin izniniz olmadan hiç kimse özel alanınıza giremez. İzin verseniz bile hoşlanmazsanız, istemezseniz özel alanına giren herkesi kendinizden uzaklaştırmalısınız.” Ardından öğrencilere “Çocuklar özel alanınıza kimler girebilirmiş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin”

diyerek pekiştirir. Ardından açıklamayı tekrar eder. Öğrencileri yeniden “aferin, güzel dinliyorsunuz” şeklinde pekiştirir. “Çocuklar özel alanınıza kimlerin girebileceğini öğrendik, şimdi ‘hayır’ dememiz gereken durumları konuşalım” diyerek sonraki amaçtan haberdar eder.

(Hayır Deme)

Öğretmen ilgili resmi gösterir “Çocuklar bazen karşılaştığımız bazı tekliflere, bazı olaylara ‘hayır’ dememiz gerekir. Sizce bu durumlar neler olabilir?” diye öğrencilere sorar. Gelen cevapların ardından, açıklama yapar: “Çocuklar sizi korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen, hoşunuza gitmeyen her türlü davranışa, daha önce bahsettiğimiz kötü dokunuşlara ve kötü sırlara ‘hayır’ demelisiniz. Eğer hayır diyemeyecek durumdaysanız çılgılık atmalı ve hatta bağırmanız gerekir.” Der. Bu açıklamayı bir kere daha tekrar eder. Ardından “Çocuklar hangi durumlara hayır demeliymişsiniz?” diye sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin” diyerek pekiştirir. “Çocuklar peki hayır diyemeyecek durumdaysanız ne yapmalıymışsınız? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin” diyerek pekiştirir. Sonra bu konuda yaptığı açıklamayı tekrar eder. Ardından “çocuklar hayır diyeceğimiz durumları öğrendik. Şimdi hayır diyeceğimizi kişileri öğrenelim” der ve sonraki amaca geçer.

Öğretmen ilgili resmi gösterir ve “Peki ‘Hayır’ diyeceğiniz kişiler kimlerdir sizce?” diye sorar. Gelen cevapların ardından, açıklama yapar: “Sizi korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen davranışları yapan, kötü dokunuş yapan ve kötü sır veren herkese ‘hayır’ demelisiniz. Bu davranışları yapan kişi tanıdığınız, sevdiğiniz, güvendiğiniz bir kişi de olsa ona ‘hayır’ demelisiniz.” Bu açıklamayı bir kere daha tekrar eder ve öğrencileri dinledikleri ve kurallara uydukları için sözel olarak pekiştirir. Ardından öğrencilere “Çocuklara kimlere hayır demeliymişsiniz? Sevdiğiniz kişiler bu davranışları yaparsa onlara ne diyecekmışsınız? Söylemek isteyen var mı?” şeklinde sorular sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin” diyerek pekiştirir. Sonra bu konuda yaptığı açıklamayı tekrar eder. “Çocuklar hayır diyeceğimiz durumları ve kişileri öğrendik, şimdi güvenilir kişileri belirlemeyi öğreneceğiz” diyerek sonraki amaca geçilir.

(Haber Verme)

Öğretmen “Çocuklar hep kötü durumlardan bahsettik, şimdi biraz da güvendiğimiz kişilerden bahsedelim. Sizce güvenilir kişiler kimlerdir?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapların ardından açıklama yapar: “Güvenilir kişiler, sizi koruyan, kollayan, kendinizi daima güvende hissettiren, sözleriyle, davranışlarıyla, dokunuşuyla sizi korkutmayan, endişelendirmeyen, huzursuz etmeyen, kötü sır vermeyen, sizi seven veya mutlu eden kişilerdir. Bulduğunuz ortamda ve ailenizin içinde en az 1 kişiyi güvenli kişi olarak belirlemelisiniz.” Der. Bu açıklama bir kez daha tekrar eder. Öğrencileri dinledikleri ve kurallara uydukları için sözel olarak pekiştirir. Ardından öğrencilere “Çocuklar güvenilir kişiler kimlermiş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin” diyerek pekiştirir. Sonra bu konuda yaptığı açıklamayı tekrar eder.

Öğretmen (İlgili resimler gösterilir) “Çocuklar düşünelim bakalım bu güvenilir kişiler kimler olabilir? Bir fikri olan var mı?” diye sorar. Öğrencilerden gelen cevapların ardından açıklama yapar: “Ailenden en az 1 kişi, örneğin annen güvenilir kişi olmalıdır. Okulundan en az 1 kişi, örneğin öğretmenin güvenilir kişi olmalıdır. Bunların dışında, güvenlik güçleri de örneğin polisler, güvenli kişilerdir. Güvenilir kişileri neden belirlememiz gerekiyordu? Kendimizi güvensiz bir durumda hissettiğimizde, böyle bir durum içerisine girdiğimizde bu durumu anlatmamız gereken kişiler oldukları için (hatırlatma yapar)” Öğretmen bu açıklamayı bir kere daha tekrar eder ve “Aferin, çok güzel dinliyorsunuz” diye pekiştirir. Ardından öğrencilere “Çocuklar söyleyin bakalım güvenilir kişiler kimlermiş? Hangi durumlarda güvenilir kişilere gitmemiz gerekiyormuş? Sizin ailenizde güvenilir kişiler kimler olabilir? Söylemek isteyen var mı?” gibi sorular sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin” diyerek pekiştirir. Sonra bu konuda yaptığı açıklamayı tekrar eder. Konuya devam eder. “Çocuklar güvensiz durumlar ise, korkutan, endişelendiren, huzursuz eden, kaygılandırıan, kötü dokunuşa bulunulan ve ardından kötü sır verilen durumlardır.” Der. Ardından “söyleyin bakalım, neymiş güvensiz durumlar? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar.

Öğretmen: “Evet çocuklar hatırlarsanız özel alanımızı konuşmuştuk önceki derslerimizde, kollarımızı öne doğru uzattığımızda vücudumuzla parmak uçlarımız arasındaki mesafe idi. Bu özel alana yalnızca sevdiğimiz, güvendiğimiz kişilerin girmesine izin vermemiz gerekiyor. Peki, bu bahsettiğimiz özel alanımızı tehdit

eden, sizi mutsuz eden, korkutan, huzursuz eden, kaygılandıran bir davranışla karşılaştığınızda, bu davranışı yapan kişilere ne söylemelisiniz ve ne yapmalısınız acaba?” diye sorar. Gelen cevaplardan sonra açıklama yapar: “Önce bunu yapan kişiye ‘hayır’ demelisiniz. Yani hayır bunu yapmanı istemiyorum. Sonra bu güvensiz, mutsuz eden, huzursuz eden, korkutan, kaygılandıran durumda, gerekirse bunu yapan kişiyi iki elinizle iterek, kendinizi bu kişiden uzaklaştırmanız gerekmektedir.” Açıklamayı bir kez daha tekrar ettikten sonra “Aferin çok güzel dinliyor ve kurallara uyuyorsunuz” diyerek öğrenciler pekiştirilir. Ardından “Çocuklar sizi korkutan, huzursuz eden, kaygılandıran davranışlarla karşılaştığınızda ne yapmanız gerekiyormuş?” diye öğrencilere sorulur. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin, çok güzel vs.” diyerek pekiştirir. Sonra bu konuda yaptığı açıklamayı tekrar eder. Sonra “çocuklar korkutan, huzursuz eden bu tarz durumlarla karşılaştığımızda ne yapmanız gerektiğini öğrendik. Şimdi de bunları kime anlatmalısınız bunu konuşalım” diyerek sonraki amaçtan haberdar edilir.

Öğretmen “Evet çocuklar diyelim böyle güvensiz bir durumla karşılaştınız. Güvensiz durum sizi korkutan, endişelendiren, huzursuz eden, kaygılandıran, kötü dokunuş bulunan ve kötü sır verilen durumlardır. Böyle durumları kime anlatabilirsiniz? Anlatılmalı mı?” diye öğrencilere sorar. Öğrencilerden gelen cevapların ardından açıklama yapar: “Çocuklar güvensiz bir durumla karşılaştığınızda, bu durum ne olursa olsun mutlaka ama mutlaka güvenli bir kişiye ayrıntılı olarak ne olduysa anlatmalısınız. Güvenilir kişiler, ailenizden biri olabilir, güvenlik görevlileri olabilir, polis jandarma gibi, okulda ise sınıf öğretmeniniz veya rehberlik öğretmeniniz olabilir. Karşılaştığınız güvensiz durumu bu kişilerden birine anlatmalısınız. Eğer anlattığınız kişi size inanmazsa inanana kadar anlatmaya devam etmelisiniz.” Der. Açıklamayı bir kez daha tekrar ettikten sonra “Aferin çok güzel dinliyor ve kurallara uyuyorsunuz” diyerek öğrenciler pekiştirilir. Ardından “Çocuklar güvensiz durumlar nasıl durumlarmış? Güvensiz durumlar kime anlatılmalıymış? Güvenilir kişiler kimlermiş? Söylemek isteyen var mı?” soruları sırasıyla çocuklara sorulur. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin, çok güzel vs.” diyerek pekiştirir. Sonra bu konuda yaptığı açıklamayı tekrar eder. Ardından konuya devam edilir.

Öğretmen “Çocuklar güvensiz bir durumla karşılaştığınızda yakınınızda kimse yoksa başka ne yapabilirsiniz? Bir fikri olan var mı?” diye sorar. Gelen

cevaplardan sonra açıklama yapar. “Öğretmeninizi veya annenizi telefonla arayabilirsiniz. İhtiyaç duyarsanız polisi de aramalısınız. Kimler annesinin numarasını biliyor?” diye öğrencilere sorulur. Gelen cevapların ardından şu açıklamalar yapılır: “Çocuklar annenizin ya da babanızın ya da ailenizden güvendiğiniz konuşabileceğiniz kişi kimse onun numarasını ezbere bilmelisiniz. Bu şekilde acil bir durumda onları arayabilirsiniz.” Der. Öğrencileri “aferin çok güzel dinliyorsunuz” diye pekiştirir. Sonra öğrencilere “güvensiz bir durumla karşılaştığınızda yakınınızda kimse yoksa başka ne yapmanız gerekiyormuş? Kimi aramanız gerekiyormuş? Söylemek isteyen var mı?” şeklinde öğrencilere sorular sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin, çok güzel vs.” diyerek pekiştirir. Ardından açıklamasını tekrar eder ve sonraki amaca geçer. “Çocuklar güvensiz bir durumla karşılaştığınızda kimi aramanız gerektiğini öğrendik. Şimdi polisin numarasını öğreneceğiz” diyerek sonraki amaçtan haberdar edilir.

Öğretmen; “Peki çocuklar polisin numarası nedir kimler biliyor?” diye öğrencilere sorar. Gelen cevaplardan sonra açıklama yapar. “Polisin numarası ve tüm acil çağrılarının numarası 112’dir. Güvensiz bir durumla karşılaştığınızda eğer yakınınızda anlatacak kimse yoksa 112’yi aramalısınız. Evet 1-1-2. Hep beraber söyleyelim. 1-1-2, 112.” Açıklamasını bir kez daha tekrar eder. Ardından öğrencilere “acil numara neymiş? Söylemek isteyen var mı?” diye sorar. Öğrencilerden yanıtlamak isteyenlere söz hakkı verir. Doğru söyleyenleri “Aferin, çok güzel vs.” diyerek pekiştirir. Ardından açıklamasını tekrar eder.

Öğretmen ders sonunda, aferin çocuklar bugünkü dersimize çok güzel katıldınız ve size çok faydalı olacak şeyler öğrendiniz, diyerek dersi sonlandırır.

Daha sonra “Aferin çocuklar bugünkü dersimize yine çok güzel katıldınız ve size çok faydalı olacak bilgiler öğrendiniz.” Diyerek ders sonlandırılır.

II. Oturum (Rehberli Uygulamalar)

Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Önceki dersimizde öğrendiklerimizi bir hatırlayalım önce, önceki dersimizde sır nedir, iyi sır ve kötü sırları öğrenmiştik,” diyerek önceki derste anlatılanları kısaca tekrar eder. Sonra “Çocuklar bu dersimizde yine kendimizi güvensiz durumlardan korumakla ilgili çok güzel şeyler öğreneceğiz. O yüzden anlattıklarımı dikkatle dinleyip, derse aktif olarak katılmanız sizin için çok faydalı olacaktır.” Diyerek derse giriş yapılır.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). “Özel alan neydi? Özel alanımızı nasıl gösteriyorduk?” Diye öğrencilere sorar. Öğrenci “vücudumuzdan itibaren 50 cm” derse veya kollarını öne uzatıp bu kadar alan derse doğru kabul edilir ve öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Çocuklar bu resimde gördüğünüz gibi, kendi vücudunuzdan bir kol boyu uzaklıktaki mesafe (50 cm.) sizlerin özel alan sınırınıdır. Kollarınızı öne doğru uzatın, parmak ucunuzla vücudunuz arasındaki uzaklık sizin özel alanınızdır,” der. Öğretmen tüm öğrencilere sırayla aynı soruyu sorar. Yanlış ya da eksik cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla süreç tekrar ettirilir. Sonraki amaca geçer.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). “Özel alan sınırınıza kimler girebilir?” diye sorar. Öğrenci “yalnızca sevdiğim ve güvendiğim kişiler” derse sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Çocuklar, herkesin özel alanı kendine aittir. Özel alanın sınırına yalnızca sevdiğiniz ve güvendiğiniz kişilerin girmesine izin vermelisiniz. Sizin izniniz olmadan hiç kimse özel alanınıza giremez. İzin verseniz bile hoşlanmazsanız, istemezseniz özel alanına giren herkesi kendinizden uzaklaştırmalısınız.” Şeklinde açıklama yapar. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

(Hayır Deme)

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). “Çocuklar bazen karşılaştığımız bazı tekliflere, bazı olaylara ‘hayır’ dememiz gerekir. Sence bu durumlar neler olabilir?” diye sorar. Öğrenci, “korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen, hoşumuza gitmeyen her türlü davranışa, kötü dokunuşlara ve kötü sıklara ‘hayır’ denmelidir” derse sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Sizi korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen, hoşunuza gitmeyen

her türlü davranışa, daha önce bahsettiğimiz kötü dokunuşlara ve kötü sırlara ‘hayır’ demelisiniz” şeklinde açıklama yapar. Ardından “peki eğer hayır diyemeyecek durumdaysanız ne yapmalısınız?” diye sorar. Öğrenci “çılgılık atmalı, hatta bağırmalıyız” derse sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Hayır diyemeyecek durumdaysanız çılgılık atmalı ve hatta bağırmalısınız” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci). “Peki ‘Hayır’ diyeceğiniz kişiler kimlerdir?” diye sorar. Öğrenci “korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen davranışları yapan, kötü dokunuş yapan ve kötü sır veren herkes” derse sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Sizi korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen davranışları yapan, kötü dokunuş yapan ve kötü sır veren herkese ‘hayır’ demelisiniz. Bu davranışları yapan kişi tanıdığınız, sevdiğiniz, güvendiğiniz bir kişi de olsa ona ‘hayır’ demelisiniz.” Der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

(Haber Verme)

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci) “güvenilir kişiler kimlerdi?” diye sorar. Öğrenci, “koruyan, kollayan, güvende hissettiren, sözleriyle, davranışlarıyla, dokunuşuyla korkutmayan, endişelendirmeyen, huzursuz etmeyen, kötü sır vermeyen, bizi seven veya mutlu eden kişilerdir” derse sözel olarak pekiştirilir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Güvenilir kişiler, sizi koruyan, kollayan, kendinizi daima güvende hissettiren, sözleriyle, davranışlarıyla, dokunuşuyla sizi korkutmayan, endişelendirmeyen, huzursuz etmeyen, kötü sır vermeyen, sizi seven veya mutlu eden kişilerdir” der. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya

kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci) “Bu güvenilir kişileri nasıl belirliyorduk?” diye sorar. Öğrenci “Aileden 1 kişi, okuldan 1 kişi, güvenlik güçleri örneğin polisler güvenli kişilerdir” derse sözel olarak pekiştirilir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Ailenden en az 1 kişi, örneğin annen güvenilir kişi olmalıdır. Okulundan en az 1 kişi, örneğin öğretmenin güvenilir kişi olmalıdır. Bunların dışında, güvenlik güçleri örneğin polisler güvenli kişilerdir” diye açıklama yapılır. Ardından öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci) “Güvenilir kişileri belirlemek neden önemlidir? Ne olduğunda anlatmalıyız onlara?” diye sorar. Öğrenci “kendimizi güvensiz bir durumda hissettiğimizde, böyle bir durum içerisine girdiğimizde bu durumu anlatmamız için” derse sözel olarak pekiştirilir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Güvenilir kişiler kendimizi güvensiz bir durumda hissettiğimizde, böyle bir durum içerisine girdiğimizde bu durumu anlatmamız gereken kişilerdir.” diye açıklama yapılır. Ardından “Güvensiz durumlar nasıl durumlardır?” diye sorulur. Öğrenci “korkutan, endişelendiren, huzursuz eden, kaygılandırıran, kötü dokunuşta bulunulan ve ardından kötü sır verilen durumlardır” derse sözel olarak pekiştirilir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Güvensiz durumlar ise, korkutan, endişelendiren, huzursuz eden, kaygılandırıran, kötü dokunuşta bulunulan ve ardından kötü sır verilen durumlardır” şeklinde açıklama yapılır. Öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorar. Öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir. Yanlış cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar ve sonraki amaca geçer.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci) “Özel alanımızı tehdit eden, sizi mutsuz eden, korkutan, huzursuz eden, kaygılandırıran bir davranışla karşılaştığınızda, bu davranışı yapan

kişilere ne söylemeli ve ne yapmalısınız?” Diye sorar. Öğrenci “önce hayır deriz, gerekirse itip uzaklaştırırız” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “Önce bunu yapan kişiye ‘hayır’ demelisiniz. Yani hayır bunu yapmanı istemiyorum. Sonra bu güvensiz, mutsuz eden, huzursuz eden, korkutan, kaygılandırıran durumda, gerekirse bunu yapan kişiyi iki elinizle iterek, kendinizi bu kişiden uzaklaştırmanız gerekmektedir,” der. Öğretmen tüm öğrencilere sırayla aynı soruyu sorar. Yanlış ya da eksik cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla süreç tekrar ettirilir. Sonraki amaca geçer.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci) “Güvensiz durumları kime kimlere anlatmalısınız?” Diye sorar. Öğrenci “güvenilir kişilere” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse, “güvenilir kişilere anlatmalısınız” der. Öğretmen tüm öğrencilere sırayla aynı soruyu sorar. Yanlış ya da eksik cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla süreç tekrar ettirilir. Ardından “güvenilir kişiler kimlerdir?” diye sorar. Öğrenci “ailemizden biri olabilir, güvenlik görevlileri olabilir, polis jandarma gibi, okulda sınıf öğretmenimiz veya rehberlik öğretmenimiz” derse öğretmen öğrenciyi sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse öğretmen, “Güvenilir kişiler, ailenizden biri olabilir, güvenlik görevlileri olabilir, polis jandarma gibi, okulda ise sınıf öğretmeniniz veya rehberlik öğretmeniniz olabilir. Karşılaştığınız güvensiz durumu bu kişilerden birine anlatmalısınız. Eğer anlattığınız kişi size inanmazsa inanana kadar anlatmaya devam etmelisiniz.” Der. Öğretmen tüm öğrencilere sırayla aynı soruyu sorar. Yanlış ya da eksik cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla süreç tekrar ettirilir. Sonraki amaca geçer.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci) “Güvensiz bir durumla karşılaştığınızda yakınınızda

kimse yoksa başka ne yapabilirsiniz? Güvenilir kişilerle nasıl iletişim kurarsınız?” diye sorar. Öğrenci “annemizi ya da öğretmenimizi telefonla arayabiliriz, ihtiyaç duyarsak polisi de arayabiliriz” derse pekiştirir.

Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse öğretmen, “Öğretmeninizi veya annenizi telefonla arayabilirsiniz. İhtiyaç duyarsanız polisi de aramalısınız.” Der. Öğretmen tüm öğrencilere sırayla aynı soruyu sorar. Yanlış ya da eksik cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla süreç tekrar ettirilir. Sonraki amaca geçer.

Öğretmen bir öğrenciyi kaldırır (doğru cevap verebilecek, performans düzeyi iyi olan bir öğrenci) “polisin numarası nedir?” diye sorar. Öğrenci “Polisin numarası ve tüm acil çağrılarının numarası 112’dir” derse sözel olarak pekiştirir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse ya da hiçbir şey söylemezse öğretmen, “Polisin numarası ve tüm acil çağrılarının numarası 112’dir. Güvensiz bir durumla karşılaştığınızda eğer yakınınızda anlatacak kimse yoksa 112’yi aramalısınız. Evet 1-1-2. Hep beraber söyleyelim. 1-1-2, 112.” Der. Öğretmen tüm öğrencilere sırayla aynı soruyu sorar. Yanlış ya da eksik cevap veren öğrenci için ya kendisi tekrar model olarak doğru cevabı tekrar söyler ya da öğretime katılan ve doğru cevap vermiş bir öğrenciye tekrar söylettirerek model olmasını sağlar. Öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla süreç tekrar ettirilir.

Ardından “Aferin çocuklar bugünkü dersimize yine çok güzel katıldınız ve size çok faydalı olacak bilgiler öğrendiniz.” Diyerek ders sonlandırılır.

III. Oturum (Bağımsız Uygulamalar)

Öğretmen, “Merhaba çocuklar. Önceki dersimizde öğrendiklerimizi bir hatırlayalım önce, önceki dersimizde sır nedir, iyi sır ve kötü sırları öğrenmiştik,” diyerek önceki derste anlatılanları kısaca tekrar eder. Sonra “Çocuklar bu dersimizde yine kendimizi güvensiz durumlardan korumakla ben size soracağım siz bana söyleyeceksiniz. Soruları dikkatlice dinleyip derse katılmanız çok önemlidir. Hazırsanız başlayalım” Diyerek derse giriş yapar.

Bağımsız uygulamalar aşamasında, öğrencilerin model olma ve rehberli uygulamalar aşamalarında kullandıkları resimli kartlardan farklı ancak aynı zorluk düzeyinde kartların olmasına dikkat edilir.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Özel alan nedir? Resimlere bak ve özel alanını doğru olarak gösteren resmi göster bakalım.” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “özel alan sınırınıza kimler girebilir? Resimlere bak ve göster bakalım.” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Sizi korkutan, üzen, mutsuz eden, huzursuz eden, yanlış gelen, hoşunuza gitmeyen her türlü davranışa, daha önce bahsettiğimiz kötü dokunuşlara ve kötü sıklara karşı ne yapmamız gerekiyordu? Resimlere bakıp doğru olan tepkiyi göster ve söyle” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap

verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “güvenilir kişiler kimlerdir? Resimlere bakalım. Sence bu resimlerde gördüğünüz insanlardan hangileri güvenilir kişiler olabilir, göster” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “afetin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları afetin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

(Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir “Çocuklar güvenilir kişiler güvensiz durumları anlatacağımız kişilerdir. Resimlere bak ve güvensiz durumları gösteren resimleri göster” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “afetin, harikasın vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları afetin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Evet çocuklar özel alanımızı tehdit eden, sizi mutsuz eden, korkutan, huzursuz eden, kaygılandıran bir davranışla karşılaştığınızda, bu davranışı yapan kişilere ne söylemeli ve ne yapmalısınız acaba? Resimlere bakın ve uygun tepkileri gösterin.” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “afetin, harikasın vb. gibi” sözel

pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Çocuklar güvensiz bir durumla karşılaştığınızda yakınıınızda kimse yoksa başka ne yapabilirsiniz? Güvenilir kişilerle nasıl iletişim kurarsınız? Resimlere bakın ve uygun tepkileri söyleyin.” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasin vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

Öğretmen önceki aşamalardan farklı bir resimli kartı gösterir). Öğrencilere sırasıyla söz verir. Bir öğrenciyi kaldırır. İlgili resimli kartları gösterir ve; “Peki çocuklar polisin numarası nedir? Resimlere bakın ve doğru olanı gösterin” Der. Öğrenci doğru cevap verirse onu “aferin, harikasin vb. gibi” sözel pekiştireçlerle pekiştirir. Eğer öğrenci doğru cevap vermezse başka bir öğrenciye söz verir, yanlış cevap veren öğrencinin arkadaşını dinlemesini ve izlemesini ister, ardından tekrar kendisine soracağını söyler. Öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları dinler. Doğru cevapları aferin, çok güzel, doğru cevap diyerek pekiştirir. Yanlış cevap verildiğinde soru tekrarlanır ve öğrenci doğru cevaba yönlendirilir. Bu süreci öğretime katılan tüm öğrencilere sırasıyla sorarak tekrar eder. Yanlış cevap veren öğrenci için bir önceki aşamaya geri döner veya öğretimsel amacı tekrar model olarak tekrar sunar.

Öğretmen ders sonunda, aferin çocuklar bugünkü dersimize çok güzel katıldınız ve size çok faydalı olacak şeyler öğrendiniz, diyerek dersi sonlandırır.

