



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE CİNSEL
İSTİSMARI ÖNLEMeye YÖNELİK TEKNOLOJİ DESTEKLİ
EĞİTİMİN ETKİLERİ**

Özge ÜNLÜ

Doktora Tezi

Eskişehir, 2020

**ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE CİNSEL İSTİSMARI
ÖNLEMENE YÖNELİK TEKNOLOJİ DESTEKLİ EĞİTİMİN
ETKİLERİ**

Özge ÜNLÜ

2020



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE CİNSEL
İSTİSMARI ÖNLEMENE YÖNELİK TEKNOLOJİ DESTEKLİ
EĞİTİMİN ETKİLERİ**

Özge ÜNLÜ

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Eskişehir, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Teknoloji Destekli Eğitimin Etkileri başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

05/06/2020

Özge ÜNLÜ

Teşekkür

Tez çalışmam süresince bilimsel katkılarını ve yardımlarını esirgemeyen, beni anlayış ve sabırla destekleyen, öğrencisi olmaktan büyük mutluluk ve gurur duyduğum saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na sonsuz teşekkür ve minnettarlığımı sunarım.

Yoğun çalışmalarına rağmen bana zaman ayırarak bilgi ve deneyimleriyle her zaman destek veren ve araştırmam süresince güler yüzlerini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmamın başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynayan ve bu çalışmayı 2018/21A218 proje numarası ile destekleyen Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu'na teşekkür ederim.

Araştırmama gönüllü olarak katılan, “Yarın da geleyim mi öğretmenim? Ben hep geleyim değil mi öğretmenim? Beni yarın da gelip al lütfen öğretmenim! Seni çok seviyorum ve hemen özlüyorum öğretmenim.” diyen canım katılımcılarıma; çalışmamın başından sonuna dek büyük bir özveri ve istekle destek veren o güzel ailelerime ve her zaman ellerinden gelenin en iyisini yapmaya hazır olduklarını dile getiren biricik öğretmenlerime gönülden teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim, varlıklarıyla gücüme güç katarak beni gururlandıran ve mutlu kılan canım annem Emine ZEYBEK ve canım babam Yüksel ZEYBEK'e; daima olumlu düşünmemi sağlayarak destek ve sevgilerini tüm kalbimle hissettiğim can kardeşlerim Gamze ALPTEKİN ile Ertan ALPTEKİN'e çok teşekkür ederim.

Biricik can yoldaşım, yoğun iş temposu ve aramızdaki kilometrelerce mesafeye rağmen o büyük sevgisi, anlayışı, sabrı ve özverisiyle bana güç ve cesaret veren; her fırsatta beni motive eden sevgili eşim Emre ÜNLÜ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte ona ayracağım zamandan çaldığım, bu yoğun çalışma sürecinin bir gün biteceğine bir türlü ikna edemediğim, bu tezi yazma amacım ve şükür sebebim olan Canım Oğlum, en değerli varlığım Ege'm; beni sabırla beklediğin için en çok da sana teşekkür ederim Annem!

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vi
Özet.....	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıklar	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
1. Kavramsal / Kuramsal Çerçeve	10
2.1. İstismar	10
2.2. Çocuk İstismarı	11
2.3. Çocuk İstismarı Türleri.....	12
2.3.1. Duygusal istismar.....	12
2.3.2. Fiziksel istismar	13
2.3.3. İhmal.....	14
2.3.4. Cinsel istismar.....	14
2.4. Cinsel İstismarın Çocuk Üzerindeki Etkisi.....	16
2.5. Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Çalışmalar	17
2.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Cinsel İstismar	20
2.7. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Cinsel İstismarı Önleme Çalışmaları ..25	
2.7.1. Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar.....	26
2.7.2. Türkiye’de yapılan çalışmalar	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	37
3. Yöntem.....	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Katılımcılar	38
3.2.1. Öğrenci katılımcılar	38

3.2.2. Öğrenci katılımcılarda aranan önkoşul özellikler	38
3.2.3. Tuzak kuran katılımcılar.....	40
3.2.4. Uygulamacı.....	41
3.3. Ortam	41
3.4. Araç Gereçler	41
3.5. Bağımlı Değişken	42
3.6. Bağımsız Değişken.....	44
3.6.1. Temel kavramların sunulması.....	45
3.6.2. Animasyon örnekleri.....	46
3.6.3. Rol yapma etkinlikleri.....	48
3.6.4. Gerçek ortam uygulamaları	48
3.7. Deney Süreci	48
3.7.1. Pilot çalışma.....	49
3.7.2. Ön-test ve son-test oturumları.....	51
3.7.3. Yoklama oturumları	51
3.7.3.1. Toplu yoklama oturumları.....	51
3.7.3.2. Günlük yoklama oturumları	52
3.7.4. Öğretim oturumları.....	53
3.7.5. Genelleme oturumları.....	61
3.7.6. İzleme oturumları.....	62
3.8. Verilerin Toplanması	62
3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması	62
3.8.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	62
3.8.3. Güvenirlilik verilerinin toplanması	62
3.8.3.1. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin toplanması.....	63
3.8.3.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması.....	63
3.9. Verilerin Analizi.....	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	65
4. Bulgular	65
4.1. Katılımcıların Bilgi Düzeyi Edinim, Kalıcılık ve Genelleme Bulguları	65
4.1.1. Ela'nın özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler, iyi ve kötü dokunuş kavramlarına ilişkin edinim, kalıcılık ve genelleme bulguları.	65
4.1.2. Naz'ın özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler, iyi ve kötü dokunuş kavramlarına ilişkin edinim, kalıcılık ve genelleme bulguları.	68

4.1.3. Simla'nın özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler, iyi ve kötü dokunuş kavramlarına ilişkin edinim, kalıcılık ve genelleme bulguları.	70
4.1.4. Seyfi'nin özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler, iyi ve kötü dokunuş kavramlarına ilişkin edinim, kalıcılık ve genelleme bulguları.	73
4.2. Katılımcıların Beceri Düzeyine İlişkin Edinim, Kalıcılık ve Genelleme Bulguları	75
4.2.1. Ela'ya cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli eğitimin etkililiği	75
4.2.2. Naz'a cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli eğitimin etkililiği	76
4.2.3. Simla'ya cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli eğitimin etkililiği	76
4.2.4. Seyfi'ye cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli eğitimin etkililiği	77
4.2.5. Ela'ya ilişkin ortamlar arası ve kişiler arası genelleme bulguları.....	79
4.2.6. Naz'a ilişkin ortamlar arası ve kişiler arası genelleme bulguları.....	80
4.2.7. Simla'ya ilişkin ortamlar arası ve kişiler arası genelleme bulguları.....	82
4.2.8. Seyfi'ye ilişkin ortamlar arası ve kişiler arası genelleme bulguları.....	84
4.2.9. Katılımcıların öğretim sürecine ilişkin zaman verileri.....	86
4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	87
4.3.1. Annelerin sosyal geçerliğe ilişkin görüşleri	87
4.3.2. Öğretmenlerin sosyal geçerliğe ilişkin görüşleri	92
4.3.3. Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal geçerliğe ilişkin görüşleri	97
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	100
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	100
5.1. Sonuç ve Tartışma	100
5.2. Sınırlılıklar	111
5.3. Öneriler	111
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	112
5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	112
KAYNAKÇA.....	114
EKLER	126
ÖZGEÇMİŞ	138

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.1.	Katılımcıların Öğretim Oturumu Süreleri	86



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1.	Cinsel İstismar Bilgi Düzeyi Değerlendirme Aracı	43
3.2.	Cinsel İstismardan Kaçınma Becerisi Performans Değerlendirme Aracı	44
4.1.	Ela'nın Bilgi Düzeyi Edinim ve Kalıcılık Performansı	66
4.2.	Ela'nın Bilgi Düzeyi Araçlar Arası Genelleme Performansı	67
4.3.	Ela'nın Bilgi Düzeyi Kişiler Arası Genelleme Performansı	68
4.4.	Naz'ın Bilgi Düzeyi Edinim ve Kalıcılık Performansı	69
4.5.	Naz'ın Bilgi Düzeyi Araçlar Arası Genelleme Performansı	69
4.6.	Naz'ın Bilgi Düzeyi Kişiler Arası Genelleme Performansı	70
4.7.	Simla'nın Bilgi Düzeyi Performansına İlişkin Bulgular	71
4.8.	Simla'nın Bilgi Düzeyi Araçlar Arası Genelleme Performansı	72
4.9.	Simla'nın Bilgi Düzeyi Kişiler Arası Genelleme Performansına İlişkin Bulgular	72
4.10.	Seyfi'nin Bilgi Düzeyi Performansına İlişkin Bulgular	73
4.11.	Seyfi'nin Bilgi Düzeyi Performansına İlişkin Bulgular	74
4.12.	Seyfi'nin Bilgi Düzeyi Kişiler Arası Genelleme Performansına İlişkin Bulgular	75
4.13.	Teknoloji Destekli Eğitimin Cinsel İstismardan Korunma Becerisini Kazanma Üzerindeki Etkililiği	78
4.14.	Ela'ya Ait Ortamlar Arası Genelleme Bulguları	79
4.15.	Ela'ya Ait Kişiler Arası Genelleme Bulguları	80
4.16.	Naz'a Ait Ortamlar Arası Genelleme Bulguları	81
4.17.	Naz'a Ait Kişiler Arası Genelleme Bulguları	82
4.18.	Simla'ya Ait Ortamlar Arası Genelleme Bulguları	83
4.19.	Simla'ya Ait Kişiler Arası Genelleme Bulguları	84
4.20.	Seyfi'ye Ait Ortamlar Arası Genelleme Bulguları	85
4.21.	Seyfi'ye Ait Kişiler Arası Genelleme Bulguları	86

Özet

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Teknoloji Destekli Eğitimin Etkileri

Özge ÜNLÜ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2020

Amaç: Bu araştırmanın amacı hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere sunulan teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitimini etkililiğini değerlendirmektir. Ayrıca, araştırmaya katılan çocukların, annelerinin ve öğretmenlerinin araştırma hakkındaki görüşlerine dayalı olarak araştırmanın sosyal geçerliği belirlenmiştir.

Yöntem: Araştırma, zihin yetersizliği olan 10-16 yaşları arasında üç kız, bir erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın etkililik bulguları, teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitimini zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme bilgi ve becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tüm katılımcılar bilgi düzeyi kapsamında özel bölge adlarını, çamaşırlarını çıkarabilecekleri yerleri ve iyi-kötü dokunuşu; beceri düzeyi kapsamında ise “Hayır” deyip uzaklaşmayı ve durumu güvenilir birine rapor etmeyi öğrenmişlerdir. Ayrıca tüm katılımcıların öğretim oturumları sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra hedef bilgi ve becerileri korudukları ve farklı araç, ortam ve kişilere genelledikleri görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları katılımcıların annelerinin, öğretmenlerinin ve kendilerinin araştırmaya ilişkin olumlu görüşler ifade ettiğini göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmanın sonuçları geçmişte yapılan pek çok çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Çalışmada teknoloji kullanımı katılımcıların hedeflenen bilgi ve becerileri çok kısa sürede edinmelerini ve edindikleri bu bilgi ve becerileri yedi ay gibi uzun bir zaman sonra da sürdürmelerini sağlamıştır. Bu çalışma farklı yetersizlik türüne sahip çocuklarla ve daha büyük gruplarla yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Cinsel istismarı önleme eğitimi, Teknoloji desteği, Cinsel istismar, İstismar, Zihin yetersizliği.



Abstract

Effectiveness of Technology Supported Sexual Abuse Prevention Education for Students with Intellectual Disabilities

Özge ÜNLÜ

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Assoc. Prof. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2020

Purpose: The aim of this study was to examine the effectiveness of technology supported sexual abuse prevention education to students with mild and moderate intellectual disabilities and evaluate in terms of maintenance and generalization of the knowledge and skills. Also social validity data were collected from the mothers, teachers and participants.

Method: One male and three female participants with intellectual disabilities whose ages ranged from 10-16 participated in the study and the study was conducted by using the multiple probe across participants design.

Results: Findings of the study showed that technology supported sexual abuse prevention education was effective on teaching the information and skills of preventing sexual abuse to all participants with intellectual disabilities. All the participants learned the names of special parts of their bodies, where they can take off or change their clothes, good touch and bad touch as a knowledge level and also they learned to say “No”, move away and report the situation to a reliable person when they exposed to a bad touch as a skill level. Furthermore, target knowledge and skills were maintained and generalized with different materials, settings and people after the 2, 4, 8 and 28 weeks of finishing the training sessions. Social validity findings indicated that opinions of mothers, teachers, and participants were positive.

Conclusion and Suggestions: The findings of this research are consistent with the findings of most studies conducted in the past. In this study using of the technology ensured that the children could acquire the target knowledge and skills in a short time and they could maintain these knowledge and skills even seven months later of finishing the training sessions. This study can be replicated with the children with different disabilities and larger groups.

Keywords: Education of preventing sexual abuse, Technology support, Sexual abuse, Abuse, Intellectual disabilities.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Cinsel gelişim; fiziksel, sosyal, duygusal, iletişimsel ve bilişsel gibi gelişim alanlarının hepsinden etkilenen ve bu alanlardaki gelişimi etkileyen bir özelliğe sahiptir. Sağlıklı cinsellik veya cinsel davranışlardan söz edebilmek için bireyin fiziksel olarak belli bir büyüme ve olgunlaşma düzeyine gelmesi, sosyal olarak karşı cinsle de belli bir iletişim ve etkileşim içinde olması, bilişsel olarak cinselliğe ilişkin bir anlayış geliştirmesi ve psikolojik olarak da kendini cinsel iletişim ve etkileşime hazır hissetmesi gerekmektedir. Cinsellik ve cinsel gelişim normal gelişim gösteren bireylerinkiyle birçok açıdan benzerlik gösterse de özel gereksinimli bireyler için, kendi özel koşullarından ötürü çok daha karmaşık ve zorlayıcı bir alan olabilmektedir (Düzkanar, 2017a, s. 139). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitim içerikleri hazırlanırken normal gelişimsel özelliklerinin belirlenerek bir önceki gelişimsel evrenin edinimlerinin kontrol edilip, içinde bulunulan gelişimsel evrenin kazanımlarının öğretimi planlanmalıdır. Bu bireylerin cinsel gelişim alanındaki edinimlerinin desteklenmesi için öncelikle çocukluk döneminde cinsel gelişimle ilgili edinilmesi gereken bilgi, beceri ve kuralları kazanıp kazanmadıkları kontrol edilmelidir. Özel gereksinimli bireylerin dönemsel edinimlerinin eksik olabileceği düşünülerek gerektiğinde telafi edici öğretim çalışmalarına yer verilmelidir (Düzkanar, 2017b, s. 147).

Cinsel gelişimin sağlıklı bir şekilde tamamlanmış olması sağlıklı bir birey olmanın önemli bileşenlerinden biridir. Bunun sağlanmasında cinsel eğitim önemli bir etmen olarak görülmektedir. Normal gelişim gösteren akranlarına göre zihin yetersizliği olan bireylerin diğer gelişim alanlarında olduğu gibi cinsel gelişim alanında da ailesi ve eğitimciler tarafından verilecek özel bir desteğe ve eğitime daha çok ihtiyaçları bulunmaktadır. Başarılı bir şekilde cinsel gelişimi desteklenmemiş ve gerekli eğitimleri almamış olan zihin yetersizliği olan bireyler cinsel istismara uğrama gibi problemler ile daha çok karşı karşıya kalabilmektedir. Bu nedenle, zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel gelişimin desteklenmesi ve cinsel istismarın önlenmesine yönelik eğitim programlarının geliştirilerek uygulanması büyük önem taşımaktadır. Ancak, uluslararası alanyazında cinsel istismarın önlenmesine yönelik pek çok çalışmaya

rastlanırken Türkiye’de zihin yetersizliği olan bireylerde cinsel istismarın önlenmesine yönelik olarak sadece bilgi düzeyinde gerçekleştirilmiş bir çalışmaya (Küçük ve diğ., 2017, s. 153) rastlanmaktadır. Bununla birlikte, gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda cinsel istismarı önleme programlarında teknolojiden yararlanan programların hazırlanmasının gerekliliğinden bahsedildiği de görülmektedir.

Cinsel istismarın önlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan geçmiş çalışmalarda genellikle 18 yaş üzerindeki zihin yetersizliği olan yetişkinler ile çalışıldığı görülmektedir. Bu durum bireylerin yetişkinlik öncesinde yaşayabilecekleri olası cinsel istismar durumlarında kendilerini koruyamayarak cinsel istismara uğramalarına neden olabilmektedir. Ayrıca cinsel istismara uğrama olasılığının zihin yetersizliği olan bireylerde normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek olduğunun ifade ediliyor olması, zihin yetersizliği olan bireylerin mümkün olduğunca erken yaşlarda cinsel istismardan korunma becerilerini edinmeleri gerektiğini düşündürmektedir. Geçmiş uygulamalarda, hazırlanmış olan cinsel istismarı önleme programlarının zihin yetersizliği olan bireylerin yeterlikleri, özellikleri ve gereksinimlerine özgü olmadığı, çocukların tanıdığı kişilerin çalışmalara dâhil edilmediği ve çocukların edindikleri becerileri genelleyip genellemediklerine bakılmadığı görülmektedir. Özellikle zihin yetersizliği olan çocukların genelleme konusunda daha başarılı olabilmesi için gerçek ortam uygulamalarının ve rol yapma çalışmalarının önemi vurgulanmasına rağmen gerçekleştirilen uygulamalarda bu bileşenlere çok dikkat edilmediği görülmektedir. Ayrıca zihin yetersizliği olan bireylerde cinsel istismarın önlenmesine yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda değişkenlerin ve uygulamanın bağımsız değerlendiriciler tarafından değerlendirilmemiş olması bu çalışmaların geçerlik ve güvenilirliklerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bahsedilen tüm bu eksiklikler ve gereksinimler doğrultusunda zihin yetersizliği olan çocuklara cinsel istismardan korunma becerisinin kazandırılmasında etkili uygulamalara gereksinim olduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan bireylere yönelik olarak hazırlanmış olan cinsel istismarı önlemeyi hedefleyen teknoloji destekli eğitimin etkisinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Cinsel istismarı önlemeye yönelik hazırlanmış teknoloji destekli eğitim;

- a. Zihin yetersizliği olan bireylerin özel bölgelerinin adlarını öğrenmelerinde etkili midir?
 - b. Zihin yetersizliği olan bireylerin özel bölgelerinin adlarını öğretim tamamlandıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra koruyabilmelerinde etkili midir?
 - c. Zihin yetersizliği olan bireylerin özel bölgelerinin adlarını farklı araç ve kişilere genelleymelerinde etkili midir?
2. Cinsel istismarı önlemeye yönelik hazırlanmış teknoloji destekli eğitim;
- a. Zihin yetersizliği olan bireylerin özel bölgelerin sadece özel yerlerde açılacağı bilgisini öğrenmelerinde etkili midir?
 - b. Zihin yetersizliği olan bireylerin özel bölgelerin sadece özel yerlerde açılacağı bilgisini öğretim tamamlandıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra koruyabilmelerinde etkili midir?
 - c. Zihin yetersizliği olan bireylerin özel bölgelerin sadece özel yerlerde açılacağı bilgisini öğretim tamamlandıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra koruyabilmelerinde etkili midir?
3. Cinsel istismarı önlemeye yönelik hazırlanmış teknoloji destekli eğitim;
- a. Zihin yetersizliği olan bireylerin iyi ve kötü dokunuş kavramını öğrenmelerinde etkili midir?
 - b. Zihin yetersizliği olan bireylerin iyi ve kötü dokunuş kavramlarını öğretim tamamlandıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra koruyabilmelerinde etkili midir?
 - c. Zihin yetersizliği olan bireylerin iyi ve kötü dokunuş kavramlarını farklı araç ve kişilere genelleymelerinde etkili midir?
4. Cinsel istismarı önlemeye yönelik hazırlanmış teknoloji destekli eğitim;
- a. Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan kaçınma becerisini öğrenmelerinde etkili midir?
 - b. Zihin yetersizliği olan bireylerin bu beceriyi öğretim tamamlandıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra koruyabilmelerinde etkili midir?
 - c. Zihin yetersizliği olan bireylerin bu beceriyi farklı ortam ve kişilere genelleymelerinde etkili midir?
5. Araştırmaya katılan zihin yetersizliği olan bireylerin annelerinin, öğretmenlerinin ve kendilerinin araştırma hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının büyük bir artış gösterdiği görülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel eğitim ve cinsel istismar konusundaki bilgi ve beceri eksiklikleri nedeniyle kendilerini koruyamayarak cinsel istismara maruz kaldıkları düşünülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik olarak hazırlanmış olan cinsel istismarı önleme programlarının ise bu bireylere cinsel istismardan kaçınma davranışlarını kazandırdığı görülmektedir (Chodan, Häßler ve Reis, 2017, s. 2). Ayrıca, uluslararası alanyazında cinsel istismarı önlemeye yönelik pek çok çalışma bulunurken ülkemiz alanyazınında zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar konusunda sadece bilgi düzeyinde çalışılmış olan tek bir çalışma (Küçük ve diğ., 2017, s. 153) bulunmaktadır. Bu nedenle, yapılacak olan bu araştırmanın Türkiye’de zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi ve beceri düzeyinde uygulanacak olan ilk çalışma olması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, gerçekleştirilecek olan eğitim dijital içerikler ile desteklendiğinden, FATİH projesi kapsamında okullardaki akıllı tahtalarda öğretmenler tarafından kolayca kullanılabilmesi ve ailelerin de evlerindeki bilgisayarlarda yetersizliği olan çocukları için bu programı uygulayabilmeleri açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir.

Gerçekleştirilmiş olan çalışma doğrudan zihin yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerine göre planlanmış ve Özel Eğitim alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilmiştir. Böylece çalışma alanyazındaki normal gelişim gösteren çocuklara yönelik uygulama uyarlamalarından ayrılarak doğrudan zihin yetersizliği olan bireyleri esas alan bir uygulama olma özelliği göstermektedir. Alanyazında katılımcı çocukların tanıdıkları kişilere çalışmalarda yer verilmemiş olduğu ve bunun önemli bir sınırlılık olduğu ifade edilmiştir, bu nedenle mevcut çalışmada tüm katılımcıların hem tanıdıkları hem de tanımadıkları kişilere yer verilmesinin ve bu kişiler ile değerlendirme oturumlarının gerçekleştirilmesinin çalışmanın güçlü yanlarından birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut çalışmada özellikle katılımcı çocukların evleri, apartmanları ve sokakları gibi doğal ortamlarda gerçek ortam uygulamalarına yer verilmesi çalışmanın genellenebilirliğini artıran bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın 18 yaş altındaki zihin yetersizliği olan çocuklarla gerçekleştirilmesi alanyazındaki özellikle 18 yaş altındaki çocuklarla yapılacak çalışmalara duyulan gereksinimi karşılamayı hedeflemiştir. Ayrıca önceki çalışmalarda teknoloji desteğinden sınırlı şekilde yararlanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise hem

öğretilecek olan hedef becerilerin sunumunda hem de kullanılan araç gereçlerde teknoloji desteğinden yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan görseller ile iki boyutlu animasyonların öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırarak çalışmanın başarılı olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca içerikte teknolojiden yararlanılmış olmasının çalışmanın yaygınlaştırılabilirliği ve yinelenebilirliği açısından da önemli bir avantaj sağlayabileceği söylenebilir. Çalışmada toplanan gözlemcilerarası ve uygulama güvenilirliği verileri bir Özel Eğitim alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmada sosyal geçerlik verileri aileler, öğretmenler ve özellikle de çocukların kendileri sürece dâhil edilerek alınmıştır. Çalışmanın bu yönüyle geçerlik ve güvenilirlik açısından oldukça güçlü bir çalışma olarak alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Çalışmada, bir cinsel istismarı önleme programında yer alması gerektiği belirtilen model olma, ipucu süreçleri, pekiştirme, rol yapma, gerçek ortam uygulamaları, doğal ortam değerlendirmeleri gibi tüm tekniklere yer verilmesi ve hem bilgi düzeyindeki kavramların hem de istismardan kaçınma becerilerinin eş zamanlı olarak kazandırılması çalışmayı gerçekleştirilmiş olan diğer çalışmalardan ayırmakta ve güçlü kılmaktadır. Çalışmanın çok sayıda öğrenciye yaygınlaştırılabileceği ve özel eğitim alanında çalışan eğitimciler, öğretmenler, aileler ve uzmanlara yol gösterici olabileceği düşünüldüğünde alana katkı getireceği söylenebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada üç sınırlılık bulunmaktadır. Bunlar:

- a) Araştırma Eskişehir ili, Tepebaşı ilçesindeki özel bir rehabilitasyon merkezinde eğitim alan zihin yetersizliği olan dört öğrenci ile,
- b) Öğretilmesi hedeflenmiş olan öpme ve kucağa oturma davranışlarından kaçınma becerileri ile,
- c) Özel bölge adları, çamaşırların çıkarılabileceği yerlerin adları ve iyi-kötü dokunuş kavramlarının öğretimi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

2.1. İstismar

Şiddet ve istismar, gücün bilerek ve isteyerek kullanılarak bir kişi, bir grup ya da topluluğun tehdit edilmesi ve sonucunda yaralanma, ölüm, psikolojik olarak etkilenme, gelişim bozukluğu ve kaybına neden olan her türlü eylem olarak tanımlanmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2014, s. 2). Farklı kaynaklarda ise istismar genel anlamıyla, bir başkasını kasten yaralayan ya da zarar veren herhangi bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Wodarski, Holosko & Feit, 2015, s. 28). İstismar, bir kişinin ya da kişilerin iyi niyetini kötüye kullanarak yararlanmak, bir düşünceyi kötüye kullanarak zarar vermeyi hedeflemek, karşısındakinin kendi rızası olmadan ve iradesini dikkate almadan sömürmek gibi anlamları içermenin yanında; bilinci etkileyen bağımlılık yapıcı maddelerin uygun olmayan şekilde kullanılması gibi durumları da kapsamaktadır. İstismar her toplumda, her kurumda ve her koşulda gerçekleşebilmekte ve ahlâk kurallarına ters ve çoğunlukla da yasa dışı olarak değerlendirilmektedir. Genellikle gücü ya da erki (ekonomik, sosyal, siyasal ya da cinsel) elinde bulunduranların başkalarına karşı suistimal ve keyfi yönelim şeklinde ortaya çıkmaktadır. Belli başlı istismar türleri arasında; fiziksel istismar, cinsel istismar, madde istismarı, yaşlı istismarı, çocuk istismarı, psikolojik istismar, ekonomik istismar, sözel istismar ve manevi istismar yer almaktadır (Center for Relationship Abuse Awareness, 2018, s. 1; Girlguiding, 2018, s. 2; Newfoundland Labrador, 2018, s. 1; Washington State Department of Social Health Services, 2018, s. 1).

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre özellikle kadınlara, çocuklara ve yaşlılara yönelik şiddet ve istismar dünya çapında en sık görülen istismar türüdür. Çocuklar, kadınlar ve yaşlılar kendilerine uygulanan fiziksel, cinsel ve psikolojik istismarın sonuçlarına katlanmak zorunda kalmakla birlikte gerçekleşen bu istismar olaylarına ilişkin pek çok vaka rapor edilmemektedir. Elde edilen veri ve bulgular ise, bu konuda gerçekleştirilmiş olan araştırmalar sayesinde ortaya çıkmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2014, s. 2).

2.2. Çocuk İstismarı

İstismar türleri arasında üzerinde en çok durulan ve çalışılan alanlardan birinin çocuk istismarı olduğu görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü 2002 yılında çocuk istismarını, “çocuğa bakım veren, güven ilişkisini kuran kişiler veya yetişkinlerin; çocuğun sağlığına ve yaşamına olumsuz etkisi olan fiziksel, cinsel, duygusal kötü muamelesi ya da ihmali” olarak tanımlamakta; 2014 yılına gelindiğinde ise çocuk istismarının Dünya Sağlık Örgütü tarafından “çocuğun sağlığını, fiziksel ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir yetişkin, toplum veya ülke tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlar” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2002, s. 59; 2014, s. 2). Bir davranışın çocuk istismarı olarak sınıflandırılabilmesi için, çocuğun fiziksel, psikososyal gelişimini engelleyen, gerçekleştikleri toplumun kültür değerleri dışında kalan ve uzmanlar tarafından da istismar olarak kabul edilen bir davranış olması gerektiği ifade edilmektedir (Dokgöz ve Kar, 2017, s. 170). Çocuk istismarı; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve ihmal olarak dört temel grupta incelenmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2006, s. 9; 2014, s. 2; UNICEF, 2010, s. 10).

Dünya Sağlık Örgütü (2018, s. 1), her dört çocuktan birinin fiziksel istismara uğradığını rapor etmektedir. Yine Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre, dünya üzerindeki çocukların %23’ü fiziksel istismara, %36’sı duygusal istismara, %16’sı fiziksel ihmale ve %26’sı cinsel istismara uğramaktadır. Ayrıca, aynı verilere göre kız çocuklarının %18’i, erkek çocuklarının ise %8’inin cinsel istismara uğradığı belirtilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2018, s. 3). Cinsel istismarın sıklık ve yaygınlığına ilişkin ülkemizde gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda, çocukların yaklaşık %45’inin istismara uğradıkları görülmektedir (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009, s. 53). Türkiye’de istismara uğramış olan çocukların uğradıkları istismar türleri incelendiğinde, 7-18 yaş arasındaki çocukların %56’sının fiziksel istismara, %49’unun duygusal istismara ve %10’unun cinsel istismara uğradığı görülmektedir (UNICEF, 2010, s. 30). Çocuk istismarı ve ihmeline ilişkin nedenler incelendiğinde; madde ve alkol bağımlılığı, psikolojik sorunlar gibi anne babaya ilişkin nedenler ile zayıf dil becerileri, özel gereksinimli olma gibi çocuğa ilişkin özellikler önemli birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal nedenler arasında istismara ilişkin toplumsal ve kültürel yapıya odaklanılmaktadır. Kültürel olarak kabul edilen otoriter ve cezalandırıcı çocuk yetiştirme uygulamaları ve şiddete yönelik toleransın (şiddet uygulamanın normal karşılanması) yüksek olması ise yine önemli birer etkidir. Ekonomik yetersizlik gibi

stres kaynakları, yoksulluk, işsizlik ve yetersiz ev koşulları da istismara neden olabilen etkenler arasındadır (Çakar ve Okuyan, 2017, s. 254). Görülme sıklığı bu kadar yüksek olan ve toplumun büyük bir bölümünü etkileyen çocuk istismarı sosyal bilimler alanında üzerinde durulması ve çalışılması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğrucan ve Yıldırım, 2011, s. 192). Çocuklara yönelik yapılan bu olumsuz davranışların önlenmesi, risk gruplarının belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. (Pekdoğan, 2017, s. 182).

2.3. Çocuk İstismarı Türleri

Çocuk istismarının sınıflandırılmasında en yaygın kullanılan ve genel kabul gören sınıflandırmanın Dünya Sağlık Örgütü (2006, s. 9) tarafından gerçekleştirilmiş olan sınıflandırma olduğu görülmektedir. Dünya sağlık örgütü sınıflandırılmasına göre istismar; a) duygusal istismar, b) fiziksel istismar, c) ihmal ve d) cinsel istismar olarak sınıflandırılmaktadır.

2.3.1. Duygusal istismar

Duygusal istismara ilişkin tanımlar incelediğinde, çevredeki yetişkinler tarafından gerçekleştirilen, çocuğun kişiliğini zedeleyici, duygusal gelişimini engelleyici eylemler ya da eylemsizlikler olarak tanımlandığı görülmektedir (Taner ve Gökler, 2004, s. 85). Bununla birlikte fiziksel ve cinsel istismar vakalarının çoğunda duygusal istismarın da yer aldığı görülmektedir (Şahiner, Yurdakök, Kavak ve Çetin, 2001, s. 277). Claussen ve Crittenden (1991, s. 9), fiziksel istismar ve ihmal olgularının %90'ında duygusal istismar olduğunu belirtmiştir. Psikosomatik (baş ve karın ağrısı, endişeli ruh hali, denge sorunları gibi ruhsal kaynaklı bedensel rahatsızlıklar) belirti taşıyan 230 yetişkinle yapılan bir çalışmada çocukluk dönemlerindeki duygusal istismarın psikosomatik belirtilerle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (Carpenter ve diğ., 2009, s. 71). Yapılan bir başka çalışmada ise ihmalin en çok bildirilen durum olduğu ve kızların duygusal istismara erkeklere oranla daha fazla maruz kaldığı bulunmuştur (Zoroğlu ve diğ., 2001, s. 72). Ülkemizde görülen en yaygın duygusal istismar türlerinin ise; dersler nedeniyle baskı görme ve azar işitme veya hoş gitmeyen şeyler duyma olduğu görülmüştür. Çocukların en sık evde anneleri tarafından azarlandığı; hoş gitmeyen sözlerin ise okulda, başka genç ya da çocuklar tarafından söylendiği görülmektedir. Bu davranışlara maruz kalmanın yarattığı en yoğun hissin ise üzüntü olduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2010, s. 6).

2.3.2. Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar, 18 yaşından küçük çocuk ya da gencin anne babası ya da bakımından sorumlu başka bir kişi tarafından sağlığına zarar verecek biçimde fiziksel hasara uğraması, yaralanması ya da yaralanma riski ile karşı karşıya bırakılması olarak tanımlanmaktadır. Bu hasar; elle ya da bir nesneyle vurularak, itilerek, sarsılarak, yakılarak ya da ısırılarak oluşabilmektedir (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999, s. 1216; Pelendecioğlu ve Bulut, 2009, s. 50). Bir başka benzer tanıma göre ise fiziksel istismar, 18 yaşından küçük bir çocuğa ebeveyn ya da yetişkin bir kişi tarafından gerçekleştirilen el ya da bir nesne ile vurma, tekmeleme, sarsma, yakma, bıçak ve benzeri sivri bir alet ile yaralama ya da boğma davranışları sonucu yaralanması ya da yaralanma riski yaşaması biçiminde tanımlanmıştır (Miller-Perrin, Perrin ve Renzetti, 2017, s. 32).

Fiziksel istismar vakalarında risk grubunda olan çocukların ailelerinde panik atak, depresyon, sosyal fobi, şizofreni, paranoid bozukluk ya da pedofili gibi psikopatolojik belirtilerin var olduğu ortaya koyulmuştur. Springer, Sheridan, Kuo ve Carnes (2007, s. 523), yapmış oldukları araştırmada fiziksel şiddet uygulayan aile üyelerinde tıbbi teşhis konulanların %15, fiziksel semptomları olanların %16, depresyonun %19, öfkenin %22 ve anksiyetenin %21 oranında olduğunu saptamıştır. Yapılan bir meta-analiz çalışmasında, fiziksel istismara maruz kalan çocuklarda ise; depresyon, kaygı bozuklukları, bilişsel ve iletişim bozuklukları, alkol kullanımı, kendine zarar verme ve madde kullanımı gibi olumsuz sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür (Norman, Byambaa, De Butchart, Scott ve Vos, 2012, s. 4).

Saç çekme, kulak çekme, cisim fırlatma, elle vurma ve tokat atma en sık görülen fiziksel istismar biçimleri olarak belirlenmiştir. Çocuklar ve gençler bu davranışlara en fazla okulda maruz kalmaktadır. Ceza olarak uygulanan fiziksel istismarda ise sorumlu olarak genellikle öğretmenler gösterilmektedir. Kızgınlık ve üzüntü fiziksel istismarın yarattığı hislerdir. Fiziksel acı ve kendisiyle ilgili hislerinin zarar görmesi ise fiziksel istismarın diğer etkileridir (UNICEF, 2010, s. 7). Dünya genelinde fiziksel istismara uğrayan çocukların %25-50 oranında olduğu (Dünya Sağlık Örgütü, 2014, s. 14), her yıl dünya çapında beş yüz milyon ile bir buçuk milyar arasında çocuğun şiddete maruz kaldığı, iki yüz yetmiş beş milyon çocuğun ise evde şiddete tanık olduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2014, s. 8).

2.3.3. İhmal

İhmal, çocuğa bakmakla yükümlü kişinin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi; beslenme, giyim, tıbbi, sosyal ve duygusal gereksinimler ya da yaşam koşulları için gerekli ilgiyi göstermemesi, çocuğu fiziksel ya da duygusal yönden ihmal etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2006, s. 7; Tıraşçı ve Gören, 2007, s. 72). Başta anne ve baba olmak üzere, bakmakla yükümlü yetişkinlerin, çocuğun temel gereksinimlerini ihmal etmeleri sonucunda, çocuğun bedensel, duygusal ya da sosyal gelişiminin engellenmesi olarak da tanımlandığı görülmektedir (Taylor ve Daniel, 2005, s. 13). İhmal, fiziksel ve cinsel istismara göre çok daha göreceli olduğundan tanımlanması zordur. İhmal ve istismarı birbirinden ayıran en temel nokta ihmalin pasif, istismarın ise aktif bir davranış şekli olmasıdır. İhmal; özellikle büyüme geriliği olan, psiko-sosyal uyum güçlüğü çeken ve eğitim gereksinimleri karşılanmayan çocuklarda akla gelmelidir (Taylor ve Daniel, 2005, s. 13).

2.3.4. Cinsel istismar

Cinsel istismar, rıza yaşının altında bulunan bir çocuğun, cinsel açıdan olgun bir yetişkinin cinsel doyumuna yol açacak bir edim içerisinde yer alması ya da bu duruma göz yumulması olarak tanımlanmaktadır (Çeçen, 2007, s. 3; Davis ve Gidycz, 2000, s. 257). Bir başka tanıma göre ise cinsel istismar, çocuğun bir yetişkin tarafından, cinsel haz almak için, bir obje olarak kullanılmasıdır (Ovayolu, Uçan ve Serindağ, 2007, s. 15). Cinsel istismar; sözel istismar, cinsel içerikli telefon konuşmaları, teşhircilik, röntgencilik, cinsel amaçlı dokunma, çocuğun vücuduna çıplak tenle dokunma ya da dokunmasını sağlama, vücuda cisim sokma, cinselliğe şahit etme, enest gibi şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Bulut, 2007, s. 140). Topçu (2009, s. 17)'ya göre de cinsel istismar; cinsel ilişki, öpme, cinsel amaçlı kucaklama ve dokunma veya edilgin cinsel davranışlar biçiminde olabilmektedir. Örneğin; çocuğun cinsel organını okşama, parmak ya da başka nitelikteki nesnelere sokma ya da yetişkinin cinsel organını çocuğa dokundurtması, kendisine mastürbasyon yaptırması, çocuğun önünde cinsel ilişkide bulunması farklı nitelikteki cinsel istismar davranışlarıdır. Klinik çalışmalar, kız çocuklarının erkeklere göre cinsel istismara daha fazla maruz kaldığını göstermektedir (Çöpür ve diğ., 2012, s. 46; Gencer, Özbek, Özyurt ve Kavurma, 2016, s. 56; Soylu, Şentürk-Pılan, Ayaz ve Sönmez, 2012, s. 296; Şimşek ve Gençdoğan, 2014, s. 168). Dünya Sağlık Örgütü (2018, s. 3) verilerine göre kızların %18'i, erkeklerin ise %7,6'sının cinsel istismara uğradığı belirtilmektedir. Ayrıca, beş kadından birinin

çocukluğunda cinsel istismara maruz kaldığı belirtilirken bu oran erkeklerde 13 erkekten biri olarak belirtilmektedir. Fiziksel istismar kız ve erkek cinsiyette eşit sıklıkta iken, cinsel istismar olgularının çoğunluğunu (%56,8) kız çocuklarının oluşturduğu belirlenmiştir (Koç ve diğ., 2012, s. 119). Alikasifoğlu vd. (2006, s. 247)'nin İstanbul'da kadın ergenlerde cinsel istismarın yaygınlığı üzerine yaptıkları araştırmada 1955 kadın öğrencinin %13,4'ünün cinsel istismar deneyimi geçirdikleri ve istismarcıların %93'ünün erkek olduğu bulunmuştur. Gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde bilimsel veriler olmamakla birlikte rakamların daha da yüksek olduğu düşünülmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2014, s. 65)

UNICEF (2010, s. 30) tarafından Türkiye için hazırlanan rapora göre cinsel istismara rastlama oranının diğer istismar türlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Çocukların %1'i, son bir yıl içinde, izlemek ya da bakmak istemediği halde, kendilerine cinsel içerikli bir film izlettirildiğini; bir dergi ya da bilgisayardaki cinsel içerikli resimlere bakmaya zorlandığını söylemiştir. Binde beşi ise, herhangi birinin, kendisine, istemediği halde, -dokunmak ya da kendine dokundurtmak gibi- cinsel içerikli başka bir davranışta bulunduğunu belirtmiştir.

Cinsel istismar toplumda sık rastlanan bir durum olmasına karşın, çoğunlukla gizli kalmakta, en çok %5-10'u ortaya çıkmaktadır. Bu eylemlerin %90'ı, çocuğun tanıdığı biri tarafından gerçekleştirilmektedir (Çeçen, 2007, s. 5). Finkelhor (2007, s. 641), çocukların cinsel istismara çoğu kez tanıdıkları kişiler tarafından maruz bırakıldıklarını ve cinsel istismar kurbanlarının çoğunun bu yaşantılarını gizli tuttuğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Çöpür ve diğerlerinin (2012, s. 46) yaptığı araştırmada, cinsel istismarda bulunanların %80'inin mağdurun aile fertlerinden biri olduğu belirlenmiştir. Cinsel istismarın herhangi bir sosyo-demografik grupla bağlantısı saptanmamış ve her sosyoekonomik düzeyde görülebileceği belirtilmiştir (Hedin, 2000, s. 353). Ülkemizde gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelendiğinde cinsel istismara uğrayan çocukların yaşlarının 9 ila 14 arasında değişiklik gösterdiği ve genellikle cinsel istismara uğrayan kızların yaş ortalamasının erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür (Bilginer, Hesapçioğlu ve Kandil, 2013, s. 55; Dönmez ve diğ., 2014, s. 44; Şimşek ve Gençoğlu, 2014, s. 166; Urazel, Fidan, Gündüz, Şenlikli ve Asfuroğlu, 2017, s. 20).

Çocukların cinsel istismara maruz kaldıkları alanlar çok çeşitli olup, açık alanları, iş yerlerini, istismarcı ve mağdurun evini, araç içlerini, okul ile diğer kapalı mekânları kapsadığı görülmüştür (Urazel ve diğ., 2017, s. 23). Gallagher (1999, s. 358)

yapmış olduğu alanyazın taramasında sosyal kurumlarda yaşayan çocukların istismarının son yıllarda dikkat çektiğini, bu kurumlarda olan cinsel saldırı ve istismarın yarısının yine orada eğitim ve tedavi alan diğer çocuklar tarafından yapıldığını belirtmiştir. Metin, Gamsız-Bilgin ve Yıldırım (2014, s. 196)'ın yaptıkları çalışmada, istismara maruz kalan bir olgu incelenmiş ve bakımevlerinde görülen istismar durumu ortaya koyulmuştur. Bu nedenle bakımevlerinde hizmet veren personelin cinsel istismarın önlenmesi konusunda eğitim almış ve yetersizliği olan bireylerin ihtiyaçlarına yönelik bilgi sahibi olan kişilerden seçilmesi ve denetimlerin yapılmasının önemli olabileceği vurgulanmıştır. Topçu (2009, s. 146)'ya göre ise, Türkiye'de resmi ve özel çocuk yuvalarında, çocuk evlerinde, yetiştirme yurtlarında, kreş ve gündüz bakımevlerinde ve çocuk ve gençlik merkezlerinde barındırılan, korunan ve eğitilen çocuklar istismar riski altındadır. Olayın gerçekleştiği mekânlar ve özellikleri göz önüne alındığında cinsel istismarın çok çeşitli yerlerde meydana gelebileceği ve sadece belirli mekânlara özgü olmadığı görülmektedir (Urazel ve diğ., 2017, s. 22).

2.4. Cinsel İstismarın Çocuk Üzerindeki Etkisi

Çocuğun cinsel istismarının, çocuk üzerinde yıkıcı etkilere neden olduğu ve bu etkilerin cinsellik ile ilgili sorunlar, güven duygusunun zarar görmesi, güçsüzlük ya da çaresizlik duygusu ve damgalanma ile ilgili düşünceler olarak dört başlık altında toplanabileceği belirtilmektedir (Çeçen, 2007, s. 4). Yaşanılan istismar, cinsel norm ve standartlarda karmaşa yaratmakta ve hem cinsel duygular, hem de cinsel tutumların normal gelişimden sapmasına ve uygun olmayan biçimler almasına neden olmaktadır (Kendall-Tacket, Finkelhor ve Williams, 1993, s. 165). Cinsel istismara uğramış çocuklarda kaygı bozuklukları kısa sürede ortaya çıkabilmekte, uyku bozuklukları, kâbuslar, fobiler, bedensel yakınmalar ve korku tepkileri gözlenmektedir (Tıraşçı ve Gören, 2007, s. 72).

Çocukluk döneminde yaşanan cinsel istismarın, uzun dönemde de olumsuz etkileri söz konusudur. Kaygı bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ikincil enürezis ve enkoprezis (alt ıslatma ve dışkı kaçırmaya), çözülme, depresyon, öfke tepkileri ve zayıf dürtü kontrolü, kişiler arası ilişki kurma ve sosyal ilişkileri sürdürme becerilerinde sorunlar, yüksek riskli cinsel eylemlerde bulunma davranışları cinsel istismara maruz kalan çocuklarda sık görülen ruhsal durumlardır (Taner ve Gökler, 2004, s. 84). Cinsel istismarın çocuk üzerindeki etkilerine ilişkin yapılan çalışmalarda çocuklar üzerinde birçok olumsuz sonuçtan bahsedilmektedir. Bu çocukların ya ilişki

kurmaktan kaçındıkları ya da aşırı yakınlık gereksinimi duyup çok fazla beklenti içeren ve kontrol edici tarzda ilişki kurdukları gözlenmektedir. Her iki tip ilişki de işlevsellikten uzak olup genellikle yalnızlıkla sonuçlanmaktadır (Tackett, 2002, s. 719). Yüksek düzeyde riskli cinsel eylemler, cinsel istismara uğramış çocuk ve ergenlerde daha sık görülmektedir. Ayrıca, cinsel istismar öyküsü olan çocukların daha fazla cinsel saldırıda bulunduğu da bildirilmektedir (Walrath, Ybarra ve Holden, 2003, s. 514).

2.5. Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Çalışmalar

UNICEF (2010, s. 27) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmaya katılan çocuklara cinsel istismarın önlenmesine yönelik neler yapılması gerektiği sorulduğunda, çocuklara eğitim verilmesi gerektiği en sık karşılaşılan cevap olarak rapor edilmiştir. Cinsel istismara ilişkin toplumsal farkındalık ve araştırmaların artışı Kuzey Amerika ülkelerinde cinsel istismarın önlenmesine yönelik programların ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır (Bolen, 2003, s. 176). Ülkemizde yaygın bir şekilde kullanılmamasına karşın gelişmiş ülkelerde bireylerin küçük yaşlardan itibaren cinsel istismardan korunabilmeleri ile ilgili farklı isimler altında (örn; kişisel güvenlik ya da iyi dokunuş ve kötü dokunuş gibi eğitim programları) okul temelli beceri eğitimi programlarının uygulanarak, bireylerin cinsel istismara karşı uyanık, bilinçli ve donanımlı olmalarının sağlanması hedeflenmektedir (Çeçen, 2007, s. 11). Ülkemizde normal gelişim gösteren çocuklarla okul çaplı olarak cinsel istismarı önleme programının uygulandığı ilk ve tek çalışma Çeçen-Eroğlu ve Hasırcı (2013, s. 719) tarafından yapıldığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmada, normal gelişim gösteren toplam 36 ilkokul 4. sınıf öğrencisiyle öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak okul temelli bir çocuk cinsel istismarı önleme programı uygulanmıştır. Programın içeriğini kişisel haklar, “bedenim bana aittir”, iyi dokunuş ile kötü dokunuşu ayırt etme, sözünde durmama, vücudun güvenliğini koruma, “Hayır” deme, kötü sırlar, çocuğa inanan bir yetişkine durumu anlatma ve cinsel istismarın asla çocuğun suçu olmadığına ilişkin konular oluşturmuştur. Uygulanan program süresince kontrol grubu hiçbir eğitim almamıştır. Çalışmanın sonunda yapılan istatistiksel analizler; uygulanan programın normal gelişim gösteren 4. sınıf öğrencileri üzerinde etkili olduğunu, cinsel istismarı önleme programına katılan deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğunu ve programın etkisinin çalışma bittikten sekiz hafta sonra da devam ettiğini göstermiştir.

Cinsel istismarı birincil düzeyde önleme çalışmaları alanyazında ve uygulamada etkili bir yöntem olarak kabul edilmesine karşın, bu önleme çalışmalarının, uygulayacak yeterli personelin olmayışı (Bolen, 2003, s. 183), ülkemiz dâhil gelişmekte olan ülkelerde cinsel istismarı önlemede disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmemiş olması nedeniyle okullarda uygulanmasını güçleştirmektedir. Önleme çalışmalarında kullanılan diğer bir yol ise, cinsel istismarla ilgili risk faktörlerinin ve risk gruplarının belirlenerek, cinsel istismardan korunabilmeleri için sahip oldukları becerilerin güçlendirilmesidir (Dubowitz, 1989, s. 570). Varsayılanın aksine çocukların yaşları büyüdükçe kendilerine uygulanan programların etkileri azalmakta ve çocukların programlardan daha az kazanç sağladığı görülmektedir. Bu nedenle, istismarı önleme programlarına olabildiğince erken başlanması gerekmektedir. Bununla birlikte, ileri yaştaki çocuk ve ergenler için de alternatif programların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Davis ve Gidycz, 2000, s. 263).

Öğrencilerin istismarı önleme programlarına katılım düzeyleri programların başarılarını etkilemektedir. Programlara çocukların aktif olarak katılım göstermeleri ve çocuk katılımını artıran programların geliştirilmesinin programın etki büyüklüğünü iki katına çıkardığı görülmektedir. Ayrıca, hazırlanan programların içerisinde davranışsal beceri öğretimlerine yer verilmesinin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği ve programın etkililiğini artırdığı görülmektedir (Davis ve Gidycz, 2000, s. 262).

Davis ve Gidycz (2001, s. 12) alanyazında daha önce yapılmış, 3-13 yaş arası 8115 çocuğu kapsayan, okul temelli cinsel istismarı önlemeyle ilgili 27 çalışmayı belirlemiş ve yaş, müdahale programının sunum şekli, öğrencilerin katılım şekli, uygulamayı yapan kişinin nitelikleri ve cinsiyeti, programın süresi, ön-test ve son-test arasındaki zaman aralığı, kullanılan ölçme araçları ve yöntemlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, çocuklara uygulanan cinsel istismarı önleme becerileri eğitiminin çocukların cinsel istismardan korunmaya yönelik bilgi ve becerilerinin artırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Sarı, Ardahan ve Öztornacı (2016, s. 505), gerçekleştirmiş oldukları alanyazın taraması çalışmasının sonuçlarına göre özellikle duygusal istismar ve cinsel istismara yönelik müdahale çalışmalarının yetersiz olduğunu ve alanyazında bu konuda gerçekleştirilecek olan çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, kurumlarda verilecek olan eğitim ve müdahale programları ile istismar olgularının, istismar potansiyelinin ve risk faktörlerinin azaltılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, zihin yetersizliği olan çocuklarda istismara ilişkin tekrarların arttığı saptanmış olup bu

risk grubundaki çocuklar için izleme ve önleme programlarının planlanmasının önemine de vurgu yapılmaktadır.

Sanderson (2004, s. 3), cinsel istismarın önlenmesine yönelik hazırlanması gereken etkili programların genel olarak sahip olmaları gereken bazı özellikler olduğuna dikkat çekmektedir. Bu özelliklerin; çalışmaya herkesin aktif olarak katılımının sağlanması, eğitimci ve personellere eğitim verilmesi, grup öğretimi, standardize edilmiş araç gereçlerin kullanılması, kısa süreli dersler yerine uzun süreli derslere yer verilmesi, aile katılımı ve öğretmen eğitimi olduğunu belirtmektedir.

İstismarı ve istismar sonrası ortaya çıkabilecek zarar verici durumları ortadan kaldırmanın ve en aza indirmenin en etkili yolu, istismar daha ortaya çıkmadan önlenmesinin sağlanmasıdır (Letourneau, Eaton, Bass, Berlin ve Moore, 2014, s. 223; Smallbone, Marshall ve Wortley, 2013, s. 46). Bu noktada, gerçekleştirilecek ilk önlemlerden birisi çocuk cinsel istismarını önleme eğitimlerinin müfredatlarda yer alarak tüm okullarda kullanılabilir hale getirilmesidir. Okullar, risk altında olabilecek her türlü ekonomik düzeyden çok sayıda çocuk ve ergene erişim sağlayabilme olanaklarına sahiptirler. Bu durum, okulları birincil ve ikincil önleme konusunda etkili bir ortam haline getirmektedir (Wurtele ve Kenny, 2012, s. 531). Okul temelli programlar biçimsel olarak farklılık göstermesine (süresine, etkinliklerine vb.) rağmen, genellikle bu programlar çocukların potansiyel istismar durumlarını anımsamalarını güçlendirmeyi ve kişisel güvenliklerini artırmayı amaçlamaktadır. Programlar çocuklara istismara ilişkin uygun bilgileri ve risk durumlarından kaçınma veya karşılık verme becerilerini sağlamaktadır (Finkelhor, 2007, s. 641; Topping ve Barron, 2009, s. 434; Wurtele ve Kenny, 2012, s. 365). Tüm bunların yanında, okul temelli cinsel istismar önleme programları giderek artmakta olan raporlanmış cinsel istismar vakalarına karşı aileleri, öğretmenleri ve toplumu eğitmek noktasında önemli bir rol oynamaktadır (Finkelhor, 2007, s. 641; Maureen ve Wurtele, 2012, s. 362).

Alanyazında cinsel istismarı önleme programlarına ilişkin gerçekleştirilmiş gözden geçirme çalışmalarının bulguları, öğrencilere yönelik hazırlanmış olan cinsel istismarı önleme programlarında program hedeflerine ulaşmada aktif katılım sağlayacak içerik ve araç gereçlerden yararlanılmasının programların etkililiğini artırdığını ortaya koymaktadır. Aktif katılım sağlayan programların ise; rol etkinlikleri, video model uygulamaları ve davranışsal beceri uygulamalarını içerdikleri görülmektedir. Öğrencilerin aktif olarak rol etkinlikleri yaptıkları ve pekiştirme ile şekil verme süreçlerinin yer aldığı uygulamaların daha etkili olduğu belirtilmektedir (Daro, 1994, s.

212; Davis ve Gidycz, 2000, s. 261; Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan ve Runyon, 2008, s. 40; MacIntyre ve Carr, 2000, s. 185; Zwi ve diğ., 2007, s. 10). Wilson (2017, s. 20), cinsel istismar önleme programlarına katılan öğrencilerin yarısından fazlasının, almış oldukları içeriğe daha sonra da ulaşabilmeleri için çevrimiçi bir ortamda yer almasını istediklerini belirtmektedir. Ayrıca, öğretim içeriğine videoların yerleştirilmesi gerektiği, bu sayede verilmek istenen bilgi ve diyalogların daha kolay kazandırılacağı vurgulanmakta ve videoların içeriğe yerleştirilmesinin programların önemli bileşenlerinden olan rol etkinliklerini destekleyeceği ifade edilmektedir. Coyle, Doherty, Matthews ve Sharry (2007, s. 553), teknolojinin ve bilgisayarın uygulama sunulmasında eğitime dâhil edilmesinin hizmet sağlayan ve hizmeti alanlara destek olabileceğini vurgulamaktadır. Bilimsel dayanaklı uygulamalarda teknoloji kullanımının a) katılımcının değerlendirilmesi, b) oturumların sunulması, c) oturumların veriye dayalı gerçekleştirilmesi, d) uygulama güvenilirliğinin sağlanması ve e) oturumun belgelenmesi gibi süreçleri destekleyerek kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Self-Brown, Osborne, Rostad ve Feil (2017, s. 351), teknoloji desteği ile gerçekleştirmiş oldukları istismar önleme programının istismarı önlemede beklenen sonuçları göstererek başarılı olduğunu rapor ederken, alanyazında teknolojinin istismarın önlenmesinde bilimsel dayanaklı uygulamalar ile birlikte kullanımına ilişkin önemli bir gereksinim olduğunu belirtmektedir.

2.6. Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda Cinsel İstismar

Herhangi bir yetersizliği olan ya da zor mizaçlı çocuklar, cinsel istismar açısından risk altında olarak kabul edilmektedir (Svensson, Bornehag ve Janson, 2011, s. 407). Minnesota'da sosyal hizmetler ve eğitim yönetimi veri tabanları incelenerek yapılan bir çalışmada, istismar öyküsü olan 10.394 çocuğun %32'sinin özel eğitim aldığı, bu çocukların da %73'ünün hafif düzeyde bilişsel ya da davranışsal yetersizliği olan çocuklar olduğu saptanmıştır (Haight, Kayama, Kincaid, Evans ve Kim, 2013, s. 422). Urazel ve diğerleri (2017, s. 22) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, cinsel istismar vakalarının %16,3'ünde istismara uğrayan çocukların zekâ düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Cinsel istismara uğrayan çocukların zihin yetersizliği, psikiyatrik bozukluk ve bedensel yetersizlik gibi çeşitli özel durumlarının bulunması istismarcı açısından istismarı kolaylaştırıcı unsurlar olup, mağdurun maruz kaldığı eylemi ayırt etmesinde ve ifade etmesinde güçlük yaratan etkenler olarak belirtilmektedir (Murray, 2000, s. 220; Şimşek ve Gençoğlan, 2014, s. 24). Yetersizliği

olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylere oranla 4 ile 10 kat daha fazla istismara uğradığı ifade edilmektedir (West ve Gandhi, 2006, s. 1). Bu risk grubundaki bireylerin; zihin yetersizliği, işitme yetersizliği, konuşma yetersizliği, bedensel yetersizlik ve özel öğrenme güçlüğü gibi farklı kategorilerde sınıflandığı görülmektedir (McEachern, 2012, s. 387). Reiter, Bryen ve Scachar (2007, s. 377)'a göre yetersizliği olan öğrencilerin %40'ı cinsel tacize ve %38'i cinsel dokunmaya maruz kalırken, bu oran yetersizliği olmayan öğrenciler için %16 ve %18'dir. Stalker ve McArthur (2012, s. 27)'un yapmış oldukları çalışmada da yetersizliği olan çocukların yetersizliği olmayan çocuklara oranla istismara daha fazla uğradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yetersizliği olan bireylere yönelik olan istismar vakalarında penetrasyonun (vajina, anüs, ağıza giriş) normal bireylere oranla daha fazla olduğu ve birden fazla istismara daha fazla maruz kaldıkları belirlenmiştir (Soylu ve diğ., 2012, s. 292). İleri derecede zihin yetersizliği olan bireyler cinsel istismar durumunu anlamayabilmekte ya da bunu şikâyet edecek iletişim becerilerine sahip olamayabilmektedir, orta düzeyde zihin yetersizliği olanlar ise bunu fark edebilmekte ancak yasadışı bir eylem olduğunu bilmeyebilmektedir ya da bu bireyler sosyal olarak izole edilmiş ya da kendilerine bakım verenlere bağlı olduklarından dolayı bunu sorgulamayabilmektedir (Chave-Cox, 2014, s. 72). Bulut ve Karaman (2018, s. 277) ülkemizde yapmış oldukları araştırmada yetersizliği olan bireylere yönelik olarak cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı 2005-2015 yılları arasında ulusal düzeyde yayın yapan en çok satan on gazeteyi seçerek basına yansıdığı şekliyle istismarcı, istismar türü, istismarın olduğu yer ve olduğu bağlam açısından incelemişlerdir. Gazetelere yansıyan haberlerde yetersizliği olan bireylere yönelik istismar sayısının 278 olduğu bulunmuştur. Cinsiyet açısından 194 kadının, 72 erkeğin istismara uğradığı; 148'inin reşit, 118'inin reşit olmadığı; reşit olmayan bireylerin yaş aralıklarına bakıldığında 0-4 yaş aralığında hiçbir bireyin istismara uğramadığı, 4-6 yaş aralığında dört kişinin istismara uğradığı, ilkökul düzeyinde 10, ortaokul düzeyinde 33, lise düzeyinde ise 71 yetersizliği olan bireyin istismara uğradığı bulunmuştur. İstismara uğrayan bireylerin yetersizlik türleri incelendiğinde ise 194'ünün zihin yetersizliği, 28'inin işitme yetersizliği, 26'sının bedensel yetersizliği, sekizinin görme yetersizliği, altısının down sendromlu, ikisinin otizmlili, birinin konuşma yetersizliği olduğu görülmüş, 13'ünün ise yetersizlik türü belirtilmemiştir. Yetersizliği olan bireylere istismarda bulunan kişilerin 75'inin kimliği belirlenemezken, 58'inin komşulardan, 25'inin arkadaşlardan, 16'sının ebeveynlerden, 15'inin öğretmenlerden, 13'ünün akrabalarından, 13'ünün kurum personelinden, beşinin

idarecilerden ve üçünün kardeşlerden oluştuğu görülmüştür. İstismarı uygulayan kişilerin 245'inin erkek, yedisinin kadın olduğu belirtilmiş, 26 vakada ise istismarcının cinsiyet bilgisine ulaşılamamıştır. Yapılan istismar türleri incelendiğinde ise 224'ünün cinsel istismar, 42'sinin fiziksel istismar, 12'sinin duygusal istismar ve ikisinin ihmal olduğu görülmektedir. İstismar vakalarının 95'inin evde, 55'inin açık alanda, 31'inin kamu kurumunda, yedisinin tuvalette, yedisinin iş yerinde ve altısının diğer yerlerde gerçekleştiği ancak 72'sinin nerede gerçekleştiğinin bilinmediği belirtilmiştir. İstismar vakalarının 155'inin bir kez gerçekleştiği, 17'sinin 1-6 ay arasında sürdüğü, 14'ünün bir yıldan fazla sürdüğü, 10'unun bir aydan az sürdüğü, dokuzunun altı ay ile bir yıl arasında sürdüğü ancak 73 vakada ne kadar sürdüğüne ilişkin bir bilgiye ulaşılamadığı belirtilmiştir.

Zihin yetersizliği olan çocukların istismara maruz kalma oranı, normal gelişim gösteren akranlarına göre çok daha fazladır. Araştırmalar zihin yetersizliği olan çocukların her türlü istismara normal gelişim gösteren akranlarından neredeyse dört kat daha fazla uğradıklarını göstermektedir (Foster ve Sandel, 2010, s. 181; Stewart, 2012, s. 702). Bunun yanı sıra zihin yetersizliği olan ergen kadınların özellikle daha fazla cinsel istismar riski altında olduğu belirtilmektedir (Lund, 2011, s. 171; Randall, Parilla ve Sobsey, 2000, s. 1). Ayrıca, zihin yetersizliği olan kadınların yaklaşık %39-68'i, erkeklerin ise %16-30'unun 18 yaşından önce cinsel istismara uğradığı görülmektedir (Bowman, Scotti ve Morris, 2010, s. 120; Senn, 1988, s. 16). Sayısal veriler cinsel istismara uğrayan kadınların oranının çok daha yüksek olduğunu gösterse de, erkeklerin cinsel istismar yaygınlığı konusunda çok daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır, çünkü genel nüfusta erkeklerin mağduriyeti daha az bildirilmektedir (Cermack ve Molitor, 1996, s. 386). Tüm bunlara ek olarak, evlat edinilen üvey erkek çocuklar kızlarla eşit oranda cinsel istismar tehlikesi altında bulunmakta ve kurban durumunda olan bu erkek çocuklar ileride kolayca bir suçluya dönüşme eğilimindedir (Euser, Alink, Tharner, van Ijzendoorn ve Bakermans-Kranenburg, 2016, s. 87). Araştırmacılar, erkek cinsel istismar kurbanlarının zayıf tepki denetimleri nedeniyle yasal sorunlarla karşılaşmaları ve özellikle cinsel ve şiddet içeren suçlar işleme olasılığının daha yüksek olduğuna dikkat çekmektedir (Tamra vd., 2002, s. 328).

Zihin yetersizliği olan bireylerin istismara daha sık uğramasının nedenleri arasında; bu bireylerin kendilerini koruma beceri ve deneyimlerine sahip olmamaları, haklarını bilmemeleri, suçlunun uyguladığı davranışın bir saldırı ya da tecavüz girişimi olduğunun farkına varamamaları, tehlikeli durumlarda kendilerini nasıl

koruyabileceklerine dair herhangi bir eğitim almamış olmaları, iletişim becerilerinde çok önemli eksikliklerinin olması nedeniyle kendilerine yapılan saldırı ya da kötülüğü başkalarına anlatamamaları ya da yapılan bu istismarı geleneksel yollarla rapor edememeleri bulunmaktadır (Bryen, Carey ve Frantz, 2003, s. 126; McCabe, Cummins ve Reid, 1994, s. 298). Dolayısıyla, suçlular işledikleri suçun başarılı bir şekilde birisine anlatılamayacağını düşündükleri için bu bireyler çok daha yüksek oranlarda istismar mağduru olmaktadır (Bryen ve diğ., 2003, s. 127). Bunlara ek olarak, farklı alan uzmanları zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla uğramalarında, bu bireylerin cinsel istismarı kişisel bakımdan ayırt edememelerinin önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir.

Zihin yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğu kişisel bakımını (çamaşır yıkama, tuvalet ihtiyacını giderme, giyinme, banyo yapma vb.) yapabilmek için desteğe ihtiyaç duymakta ve bu durum da onları istismara daha açık hale getirmektedir (Doyle, 2008, s. 27; Sevelev, Roth ve Gillis, 2013, s. 191; Smith, 2008, s. 17; Wazakili, Mpofo ve Devlieger, 2006, s. 79). Ayrıca, yetersizliği olan bireyler sınırlı bir sosyal çevreye sahip olduklarından, yetersiz ya da hiç cinsel eğitim almadıklarından ve kişisel hijyen ve bakım konularında başkalarına bağımlı oldukları için yüksek oranda “dokunsal” teması maruz kaldıklarından dolayı çok daha fazla istismar riski altındadır (Muccigrosso, 1991, s. 262). Topçu (2009, s. 145)’ya göre de zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara maruz kalmalarını kolaylaştıran unsurlar arasında bu bireylerin kendilerine bakan kimselere bağımlı olmaları, eğitilmeleri ve korunmaları amacıyla yerleştirildikleri kurumların cinsel istismar için uygun ortamlar oluşturması, olağan düzeyin üstünde değer verilme, kabul edilme ve sevgi alıp verme gereksinimlerinin olması ve cinsel eğitim eksikliğinin bulunması yer almaktadır.

Cinsel istismara uğrayan zihin yetersizliği olan çocuklar genellikle tanıdıkları ve bildikleri kişiler tarafından cinsel istismara uğramaktadırlar. Bu çocukların özellikle bakımları ve eğitimlerinden sorumlu kişiler tarafından istismara uğradıkları rapor edilmektedir (Bernert, 2011; Foster ve Sandel, 2010, s. 179). İstismara uğrayan zihin yetersizliği olan çocuklar ve istismar suçunu işleyen kişiler %90’dan daha yüksek bir oranla birbirlerini tanımaktadırlar (Baladerian, 1991, s. 327; Balogh ve diğ., 2001, s. 201; Mansell, Sobsey ve Calder, 1992, s. 405). Topçu (2009, s. 142), özel gereksinimli çocukları cinsel olarak istismar edenlerin; ebeveynler, akrabalar, özel eğitim öğretmenleri, araç şoförleri, psikologlar, fizyoterapistler, uğraşı terapistleri, özellikle psikiyatri, çocuk hastalıkları ve kadın hastalıkları hekimleri olmak üzere tıp doktorları,

izci ve kamp liderleri arasından çıktığını bildirmektedir. Birleşmiş Milletler Genel Sekreterliği tarafından yayımlanmış raporda tüm yetersizliği olan çocukların %5'inin okuldan eve dönerken servis otobüsü şoförleri tarafından cinsel istismara uğradıkları belirtilmiştir (Groce, 2005, s. 9). Ancak cinsel suçlar genel nüfusta oldukça az şikâyet edilmektedir. Durum zihin yetersizliği olduğunda ise bu oran daha da azalmakta ve zihin yetersizliği olan bireylerin çok az bir bölümü yaşadığı durumu şikâyet etmektedir (Laing, 2017, s. 28; Vadysinghe ve diğ., 2017, s. 453). Ülkemizde ise ailelerin özel gereksinimli çocuklarına yönelik istismarı yapan tanımadıkları bir kişi ise şikâyet etme, tanıdıkları bir kişi olduğunda ise gizleme eğilimi bulunmaktadır (Yıldırım-Doğru, 2006, s. 84). Bu nedenle aileler bilgisi olduğu halde istismarı saklamış olabileceğinden dolayı araştırma bulguları gerçeği tam olarak yansıtmayabilmektedir.

Çocuğa yönelik cinsel istismarın, çocuk üzerinde en fazla etki bırakanı ise hiç şüphesiz istismarın aile bireyleri tarafından yapılanıdır (Akdoğan, 2005, s. 7). Yetersizliği olan bireyler tıpkı normal bireyler gibi, istismar vakalarında uygun olmayan cinsel davranışlar, iştah ve uyku bozuklukları, öğrendikleri becerilerde gerilemeler, enürezis/enkoprezis, şiddet ve kendini yaralama davranışları sergilemektedirler (Sinason, 2002, s. 428). Benzer şekilde, Sobsey ve Mansell (1994, s. 99), cinsel istismara uğrayan özel gereksinimli bireylerde içe kapanma, itaatsizlik, saldırganlık, kendini yaralama ve uygunsuz cinsel davranışlarda bulunmanın saptandığını belirtmiştir. Tüm bunların yanında, cinsel istismara uğramış özel gereksinimli bireylerde mide ağrıları, baş ağrıları ve uyku bozuklukları gibi psikosomatik etkiler ile bireyin kendilik değerinin sarsılması, utanma, suçluluk duyma, depresyon, gerçek dışı korkular ve güven duygusunun yitilmesi gibi psikolojik etkiler de görülmektedir (Topçu, 2009, s. 150). Shabalala ve Jasson (2011, s. 428), Güney Afrikalı zihin yetersizliği olan bireylerle yaptığı araştırmada cinsel saldırıya uğrayan bireylerin %30'unun travma sonrası stres bozukluğu geliştirirken, bu oranın yetersizliği olmayanlarda %4 oranında olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma zihin yetersizliği olan bireylerin güvendikleri kişiler tarafından kendilerine yapılan istismar davranışının oldukça yıkıcı bir etkisi olduğunu ve bununla başa çıkmada yetersizlik yaşadıklarını göstermektedir. Turk, Robbins ve Woodhead (2005, s. 873) de, travmatik ya da olumsuz deneyimlerin zihin yetersizliği olan bireylerde gözlemlenen duygusal değişimlere neden olabileceğini, sonrasında ise travma sonrası stres bozukluğu gelişebileceğini belirtmişlerdir.

2.7. Zihin Yetersizliği Olan Çocuklarda Cinsel İstismarı Önleme Çalışmaları

Çocuğun kendisine yapılan cinsel amaçlı bir dokunmayı, diğer dokunma biçimlerinden ayırabilmesini sağlayacak biçimde bilgilendirilmesinin, bu gibi davranışlara “Hayır” demeyi öğrenmesinin, tehlikeli ortam ya da istismarcıdan uzaklaşması gerektiğini bilmesinin ve böyle bir durumla karşılaştığında, en başında bir yakınına ya da güvendiği birine durumu açmasının sağlanması önemli bir istismarı önleme hedefi olarak belirtilmektedir (Topçu, 2009, s. 148). Alanyazın incelendiğinde günümüze dek pek çok cinsel istismarı önleme çalışmasının yapıldığı ancak, bu çalışmaların eksik yanlarının bulunduğu görülmektedir. Chodan, Häbller ve Reis (2017, s. 2), zihin yetersizliği olan çocuklara yönelik olarak bugüne kadar gerçekleştirilmiş olan çalışmaları inceleyerek uygulanan programların eksik yanlarını belirtmişlerdir:

- 1) Seçkisiz atanmış kontrollü denemelerden şimdiye kadar hiç yararlanılmamış olması,
- 2) Bazı programların zihin yetersizliği olan bireylerin özel gereksinimlerine göre uyarlanmamış olması,
- 3) Zihin yetersizliği olan bireylerin çoğunun 18 yaşından önce cinsel istismara maruz kalmasına rağmen çalışmaların pek çoğunun 20 yaş ve üzeri olan bireyleri kapsamış olması,
- 4) Programların pek çoğunun istismara uğramış kişinin çok yakını olan suçluları kapsamaması,
- 5) Değerlendirme çalışmalarının hep küçük gruplarla yapılmış olması,
- 6) Çalışmaların pek çoğunun olumlu etkilerinin gerçek yaşama genellenip genellenmediğine bakılmamış olması,
- 7) Anket ve görüşmelerden elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerliliklerinin çok düşük ya da ispatlanmamış olması,
- 8) Bazı çalışmalardan elde edilen sonuçların bağımsız puanlayıcılar ya da kör değerlendirmeciler tarafından puanlanmamış olmasıdır.

Yukarıda belirtilen eksiklikler nedeniyle bazı araştırmacılar (Haseltine ve Miltenberger, 1990, s. 195; Sobsey ve Mansell, 1994, s. 99; Tang ve Lee, 1999, s. 276) daha fazla önleme programı ve değerlendirme araştırmasına ihtiyaç olduğunu, bazı araştırmacılar ise (Watson, Bain ve Houghton, 1992, s. 192) bu program ve değerlendirmelerin özellikle çocuklar için ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Lumley ve Miltenberger ise (Akt, Chodan ve diğ., 2017, s. 2), bu programlarda aşığıdaki noktalara özellikle dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır:

- 1) Öncelikle, verilen eğitimin hedef grubun zihinsel beceri ve cinsel olgunluğuna göre özel gereksinimlerine hitap etmesi,
- 2) Eğitimin; tuzakları, suç işleyenleri ve konumları (yerleri) kapsaması,
- 3) Cinsel istismarı önleme becerilerinin; değerlendirme, reddetme, kaçma ve rapor etme gibi bilgi ve becerileri içermesi,
- 4) Eğitim yöntemlerinin; yönergeleri, model olmayı, ipucunu, provaları/tekrarlamayı, doğru davranışı pekiştirmeyi ve doğal ortamlarda eğitim vermeyi kapsaması,
- 5) Programın, bilgi ve beceriler değerlendirilerek çok dikkatli bir şekilde ölçülüp değerlendirilmesi,
- 6) Cinsel istismarı önleme becerilerinin, rol yapma değerlendirmeleri ve gerçek ortam uygulamalarıyla öğretilmesi,
- 7) Sosyal geçerlik değerlendirmesinin yapılması,
- 8) Takviye ve güçlendirici oturumlarla kalıcılığın sağlanması,
- 9) Programlar ve değerlendirme çalışmalarının periyodik doğal ortam değerlendirmelerinden oluşması.

Alanyazında zihin yetersizliği olan çocuklara cinsel istismardan korunma ve cinsel istismarın önlenmesine yönelik çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda bireyleri kandırmak amacıyla yapılan eylemler “tuzak” olarak adlandırılmakta (Haseltine ve Miltenberger, 1990, s. 188; Egemo-Helm ve diğ., 2007, s. 99), cinsel istismar açısından mağdur durumundaki bireyler ise “kurban” olarak adlandırılmaktadır (Cermack ve Molidor, 1996, s. 386; Tamra ve diğ., 2002, s. 328; Evser ve diğ., 2016, s. 87). Erişimi sağlanan cinsel istismarın önlenmesine yönelik çalışmalar ilerleyen kısımda kronolojik olarak detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.7.1. Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar

Haseltine ve Miltenberger (1990, s. 188) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, zihin yetersizliği olan yetişkinlere kendini koruma becerilerinin öğretiminde; öğretim, model olma, tekrarlar, dönüt ve övgüden oluşan bir davranışsal beceri öğretim programı değerlendirilmiştir. Bu program dokuz günden fazla bir zaman diliminde, günde bir kez, küçük gruplarla uygulanmıştır. Programa öncelikle güvenlik kurallarının öğretilmesiyle başlanmış (“Hayır” deme, ortamdaki uzaklaşma ve durumu birine rapor etme), daha sonra ise eğitmen tarafından doğru tepkilere model olunmuştur. Hemen ardından, eğitmen güvenli olmayan bir ortam yaratıp katılımcılardan öğrendiklerini bağımsız olarak göstermelerini istemiştir. Eğer katılımcılar yanlış tepkide bulunurlarsa

eğitmen tarafından dönüt verilmiş, doğru tepkide bulunurlarsa övgü sözcükleri kullanılarak pekiştirilmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar yanlış tepkide bulunduğu, önceden belirlenen ölçütü karşılayıncaya dek ek model olma ve dönüt verme uygulanmıştır. Doğal ortamda genelleme yapılabilmesi için ise katılımcılarla pek çok farklı ortamda çalışılmış ve çeşitli kandırma türlerinden yararlanılmıştır. Doğal ortam öğretimlerinde park ve bahçe gibi yerlerde çalışılarak katılımcılara tuzak kurulmuş ve eğer katılımcılar yanlış tepkide bulunurlarsa eğitmen hemen ortaya çıkarak o ortamda yeniden eğitim vermiştir. Katılımcılar doğru tepkiyi ipucu olmadan verene dek doğru tepkiler prova edilerek tekrarlanmıştır. Çalışmanın sonuçları katılımcıların hedef becerileri başarılı bir şekilde edindiklerini göstermiştir.

Doğal ortam değerlendirmelerinde, katılımcı beceriyi bağımsız şekilde gerçekleştirene dek iki kez art arda değerlendirme yapılmaya devam edilmiştir. Bazı katılımcılar yanlış tepkilerden sonra uygulanan ek eğitimlerden sonra beceriyi doğal ortamda ancak sergileyebilmişlerdir. Bu durum, doğal ortam değerlendirmelerinden sonra yapılan ek eğitimlerin davranışsal beceri öğretim programının etkililiği açısından son derece önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmadaki rol oynama oturumlarında katılımcıların tanıdığı kişilerden yararlanılmaması araştırmanın sınırlılığı olarak gösterilmiştir, çünkü yazarlara göre cinsel istismar suçluları çoğunlukla kurbanları tarafından tanınan kişilerdir.

Lumley, Miltenberger, Long, Rapp ve Roberts (1998, s. 91), hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan altı kadına cinsel istismarı önleme becerilerini öğretmek amacıyla bir önleme programı uygulamış ve katılımcıların performansları dört ayrı ölçek kullanılarak değerlendirilmiştir, bu ölçekler; bilgi için ön-test ve son-test, sözel olarak anlatma, rol oynama ve doğal yoklamalardır. Hedef davranışlar ise, katılımcıların tanıdığı kişiler tarafından gelen bir cinsel talebe “Hayır” deme, ortamdansuçludan uzaklaşma ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmedir. Öğretim oturumlarında araştırmacılar özel bölgelerin adlarını tanımlamış ve uygun/uygun olmayan cinsel davranış ve ilişkileri açıklamışlardır. Cinsel istismarı önleme becerilerini anlatarak model olmuşlar, rol oynama etkinliklerinde katılımcılara tekrarlar yapabilmeleri için fırsatlar sağlamışlar ve düzeltici geri bildirimler ile övgülerden yararlanmışlardır. Ayrıca, öğretim boyunca içerik sürekli sözlü olarak tekrar edilmiş, sonradan rol oynama etkinlikleri çeşitlendirilmiş ve katılımcılar farklı günlerde art arda üç kez rol oynama etkinliklerinde doğru beceriyi sergileyinceye kadar öğretim devam etmiştir.

Çalışmanın sonuçları, katılımcıların bilgi düzeylerinde ve rol oynama performanslarında bir artış olduğunu ancak, doğal ortam değerlendirmelerindeki performanslarının ölçütü karşılayamadığını ortaya koymuştur. Bir başka deyişle, çalışma hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin davranışsal beceri öğretim programını kullanarak cinsel istismar önleme becerilerini edinebildiğini ve bu becerileri rol oynama değerlendirmelerinde ölçütü karşılar düzeyde sergileyebildiklerini ancak, bu becerileri doğal ortama genellemede başarısız olduklarını göstermiştir.

Tang ve Lee (1999, s. 269) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, 11-15 yaş aralığında, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan toplam 77 Çinli ergen kadının cinsel istismar bilgi düzeyleri ve kendini koruma becerileri incelenmiştir. Katılımcıların cinsel istismar bilgi düzeyleri 12 maddeden oluşan Kişisel Güvenlik Anketi (Wurtele, 1990, s. 26) ile ölçülmüştür. Ankette yer alan 12 cinsel istismar durumuna katılımcılar “Evet”, “Hayır” ve “Bilmiyorum” şeklinde yanıt vermişler ve her bir soru bir puan olduğundan 0-12 arasında bir puan almışlardır. Katılımcıların kendini koruma becerileri bilgisi ise, “What If” Situation Test (Wurtele, 1990, s. 26) kullanılarak uygun ve uygun olmayan cinsel durumları ayırt edebilme becerileri ve altı varsayımsal cinsel istismar durumuna verdikleri tepkiler ile ölçülmüştür. Bu testte uygun ve uygun olmayan talep etme bilgisi 0-3 puan aralığında değerlendirilmiş, ancak kendini koruma becerileri ise 1) SÖYLE, 2) YAP, 3) ANLAT, 4) RAPOR ET alt başlıklarından oluşmuş ve her bir alt başlık altı puan olarak değerlendirilmiştir. Tüm alt başlıkları yerine getiren katılımcı toplamda 24 puan almıştır.

Araştırmanın sonuçları, katılımcıların yaklaşık %93,5’inin verilen üç durumdaki uygun olmayan cinsel durumu ayırt edebildiğini, ancak yetişkinler tarafından vücutlarının bölümlerine uygun şekilde dokunulmasını daha az ayırt edebildiklerini göstermiştir. Katılımcıların yaklaşık %16,9’u uygun dokunuş ile cinsel talebi içeren durumları ayırt etmekte başarısız olmuştur. Kişisel Güvenlik Anketi’ndeki 12 maddenin hepsine de doğru tepki veren hiçbir katılımcı çıkmamış ve katılımcıların yalnızca %26’sı 9-11 arası maddeye doğru şekilde yanıt vermiştir. Cinsel istismar durumunda katılımcıların ne yapacaklarının ölçüldüğü “What If” Situation Test’te, katılımcıların büyük çoğunluğu çeşitli kendini koruma becerisinde yetersizlik göstermiş, katılımcıların sadece çok küçük bir kısmı verilen tüm durumlarda belirli kendini koruma becerilerinin doğru şekilde kullanımını rapor edebilmiştir, örn; %16,9’u SÖYLE, %9,1’i YAP, %26’sı ANLAT ve %2,6’sı RAPOR ET alt başlıklarını ifade edebilmiştir.

Miltenberger ve diğeri (1999, s. 385), yaptıkları araştırmada davranışsal beceri öğretilimi uygulamasından sonra, cinsel istismar önleme becerilerinin genellenmesini artırmak amacıyla doğal ortam öğretilimlerini içeren daha fazla stratejiyi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle, çalışma daha fazla oturumu ve çok daha çeşitli erkek araştırma görevlilerini, senaryoları ve rol oynama etkinlikleri sırasındaki farklı mekânları içermiştir. Doğal ortam değerlendirmesi, başlama düzeyi esnasında ve eğitimin tamamlanmasından bir hafta sonra yalnızca bir kez yapılmıştır. Eğer katılımcı doğal ortam değerlendirmesindeki öğretim sonrası oturumu esnasında güvenlik becerilerini sergilememişe, doğal ortam eğitimi hemen başlatılmıştır. Araştırmacı değerlendirme yerine gelmiş, öğretim sunup model olmuş, rol oynama etkinliğinde katılımcıya becerileri tekrarlatmış ve gerektiğinde düzeltici geri bildirim ile övgüde bulunmuştur. Bu eğitim, katılımcı hiç ipucu almadan iki rol oynama etkinliğinde doğru tepki verene dek devam etmiştir. Doğal ortam eğitiminden sonraki üç gün içinde başka bir doğal ortam değerlendirmesi yapılmıştır. Katılımcı doğal ortam değerlendirmesinde üç kez art arda becerileri ölçütü karşılar düzeyde doğru olarak yapana dek doğal ortam eğitimleri devam etmiştir.

Araştırmanın sonuçları, 33-57 yaş arasındaki hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan beş kadın katılımcının davranışsal beceri öğretim programı sonrasında güvenlik becerilerini edinerek rol oynama değerlendirmelerinde sergilediklerini ancak, eğitim doğal çevrede verilene kadar becerilerin tamamen doğal ortamlara genellenmediğini göstermiştir. Bu bulgu, doğal ortam öğretilimlerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Miltenberger ve diğ., 1999, s. 387).

Abramson ve Mastroleo (2002, s. 13), zihin yetersizliği olan çocuklara yönelik geliştirmiş oldukları kapsamlı bir cinsel istismar önleme programında, programlarının ana öğretim içeriğinin şu bileşenlerden oluştuğunu belirtmişlerdir;

- Kişisel sınırlar ve duygusal farkındalık oluşturma,
- Farklı dokunuş türlerini tanımlama,
- İstenmeyen dokunuşlarda bireyin “hayır” deme hakkının olduğunu öğretme,
- İstismarcı ya da potansiyel istismarcı kişi ve durumlardan kaçma,
- İstismar meydana gelmiş ise güvenilir bir yetişkine söyleme ve durumu tanımlama.

Hazırlanmış olan programın 30 ila 60 dakikadan oluşan oturumları içerdiği ve bu sürelerin öğrencilerin dikkat sürelerine göre değişebildiği belirtilmiştir. Eğitiminin istismara ilişkin öğretim sunarken çok yumuşak ve şiddete başvurmeyen yollarla etkileşimli bir format uyguladığı, programda kullanılan öğretim stratejileri ve materyallerinin tartışma, çizimler, şemalar, anatomik olarak uygun bir oyuncak bebek ve rol etkinlikleri olduğu rapor edilmiştir. Öğretmenin öğrenci katılımını teşvik ettiği ve ödüllendirdiği de belirtilmiştir.

Egemo-Helm ve diğerleri (2007, s. 99) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, cinsel istismarı önleme becerilerinin öğretiminde bir davranışsal beceri eğitim programının doğal ortam öğretimleriyle birlikte sunulması değerlendirilmiştir. Çalışmaya yaşları 28 ile 47 arasında değişen, 49-65 arası IQ düzeyine sahip yedi zihin yetersizliği olan kadın katılmış ancak, çalışmayı yalnızca dört katılımcı tamamlayabilmiştir. Araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Çalışmada, verilen eğitimlerin daha etkili olması ve genellemenin sağlanabilmesi için davranışsal beceri eğitim programı ile doğal ortam eğitimleri en başından beri eş zamanlı olarak birlikte kullanılmıştır. Bir saat süren üç öğretim oturumunda katılımcılara ikişer kişi olarak öğretim sunulmuştur.

Öğretim uygulaması vücut bölgelerini kısaca tanıtarak başlamış, uygun ve uygun olmayan dokunuşlar ile örnek durumlardan bahsedilmiştir. Her öğretim oturumunda katılımcılar 10 rol etkinliği gerçekleştirmiş ve katılımcılar senaryolara alışıp artık doğru tepki verdiklerinde senaryolara rüşvet, tehdit ya da sır saklama gibi durumlar da dâhil edilmiştir. Üç öğretim oturumu sonunda uygulamacı gerçek ortam değerlendirmesi yapmış ve eğer öğrenci üç oturum sonrası bu değerlendirmede dört puan alamamış ise gerçek ortam öğretimine hemen geçilmiştir. Katılımcı art arda üç oturum istenen tepkileri gösterdiğinde gerçek ortam uygulaması bitirilmiştir. Genelleme için farklı senaryo ve ortamlardan yararlanılmış, kullanılan bu senaryolar ise Lumley ve diğ. (1998, s. 93) tarafından özellikle cinsel istismarı önleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan bir senaryo havuzundan seçilmiştir. İzlemede ise, doğal ortam eğitimleri tamamlandıktan bir ve üç ay sonra doğal ortam değerlendirmesi yapılmıştır. Eğer değerlendirmede katılımcı dördün altında puan aldıysa doğal ortam eğitim oturumu yapılmış ve katılımcı ölçütü karşılayıncaya dek tekrardan değerlendirilmiştir. Çalışmalar katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir.

Ölçümler kendini rapor etme, rol etkinliği ve gerçek ortam değerlendirmesi ile yapılmıştır. Katılımcının tuzak duruma a) katılım göstermemesi, b) “Hayır” demesi ya

da sözel olarak reddetmesi, c) ortamdan uzaklaşması, d) olayı öğretmenine ya da bakıcısına rapor etmesi doğru tepki olarak kabul edilmiş ve her bir tepki için bir puan verilmiştir. Çalışmada yalnızca bir katılımcı için ekstra oturumlar düzenlenmesi gerekmiştir. Ayrıca, sosyal geçerlilik için bir anket oluşturulmuş ve sosyal geçerlilik verisi de toplanmıştır.

Chodan ve diğerleri (2017, s. 1) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada kapsamlı bir cinsel istismar önleme programı geliştirilmiştir. Bu çalışmada program protokolü detaylı şekilde paylaşılmış ancak araştırma bulgularının ileriki bir çalışmada paylaşılacağı bilgisi verilmiştir. Geliştirilmiş olan programın, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 8-12 yaş aralığında toplam 120 kız ile uygulandığı belirtilmiştir. Programdaki önleme becerileri dört farklı aşamada ölçülmüştür: 1) bilgi düzeyindeki değişiklikler, 2) beklenen/hedef davranışın sözel olarak bir başkasına rapor edilip edilmemesi, 3) rol oynamalar, 4) doğal ortamda yoklama alma. Bu dört aşamadan oluşan tüm değerlendirmeler videoya kaydedilmiş ve kör puanlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmada iki bağımlı değişken belirlenmiştir: a) cinsel istismarı önleme bilgisi, b) cinsel istismarı önleme becerisi. Bilgi, tahta oyununun içine gömülmüş olan görüşmelerle ve video izletip “sen olsan ne yapardın?” gibi sorular sorularak ölçülmüştür, böylece anket ve görüşme gibi daha resmi ve konuşmada çok iyi olmayan çocuklar için bile daha gerçekçi ve zevkli bir şekilde değerlendirme yapılarak geçerli ve güvenilir veriler elde edilmiştir. Beceriler ise, rol oynamadaki etkileşimler ve doğal ortamlardaki sözde suçlularla geçirilen etkileşimlerle ölçülmüştür. Çalışmanın öğretim oturumlarında dört bileşenin yer aldığı görülmektedir, bu bileşenler şu şekilde özetlenmiştir;

1. Önleme Bilgisi-Tahta Oyunu: Çocuklar özel bölgelerin adı sorulduğunda cevaplamış ve uygun-uygun olmayan dokunuşu “Bu dokunuşu sevmedim.”, “Öğretmenlerin, öğrencilerin özel bölgelerine dokunmaları yasaktır.” gibi cümlelerle tahtada alıştırmayı yaparak söylemişlerdir.

2. Önleme Bilgisi-Sözlü Rapor Etme: Çocuklara bir cinsel istismar videosunun başı izletilmiş ve “Bu durumda sen olsan ne yapardın?” diye sorulmuştur. Çocuğun verdiği yanıtlar: a) boyun eğme, razı olma (değerlendirme), b) “Hayır” deme ya da farklı sözlerle reddetme (ret), c) ortamı terk etme ya da suçlu kişiye orayı terk etmesini söyleme (kaçma), d) olayı okulda çalışan bir görevliye bildirme (rapor etme) başlıkları altında değerlendirilmiştir.

3. Önleme Davranışı-Rol Oynama: Çocuklar tıpkı eğitimlerdeki içerik ve yöntemlere benzer bir rol oynamada yer almışlardır. Eğitim videodaki gibi uygun olmayan bir talepte bulunmuş ve çocuktan sanki gerçekmiş gibi davranışlarıyla tepki vermesi istenmiştir. Çocuğun verdiği tepkiler Miltenberger ve diğ. (1999, s. 386) tarafından geliştirilmiş aynı ölçekle derecelendirilmiştir.

4. Önleme Davranışı-Gerçek Ortam Testleri: Geçerli bir değerlendirme için çocuk yapay olduğunu bilmediği bir ortamda, doğal çevrede değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeler yapılırken çocukla suçlu (suçlu rolü oynayan) arasında asla fiziksel bir temas olmamasına, suçlunun ikna etmek için çocuğa bağırmasına ya da sesini yükseltmemesine, ortamda olan ama görünmeyen bir okul çalışanın mutlaka çevrede bulunmasına ve hem çocuk hem de rol oynayan kişinin yararı için tüm olayın videoya çekilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, çocuk suçlunun teklifini kabul ettiğinde değerlendirme derhal sonlandırılmış, çocuk suçlunun gitmesini istediğinde suçlu hemen gitmiş ve çocuk hiç tepkide bulunmadığında suçlu 15 saniye sonra gitmiştir. Çocuk, suçlunun talebine boyun eğer ya da razı olursa bir puan, “Hayır” deyip reddederse iki puan, ortamdaki ayrılır ya da suçlunun ortamı terk etmesini isterse üç puan, durumu güvendiği bir yetiškine rapor ederse dört puan almış ve toplam 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma verileri; 1) grup eğitimi öncesinde, 2) 10-12 hafta süren eğitim sonrasında, 3) eğitim bittikten üç ay sonraki izlemede ve 4) üçüncü değerlendirmeden 1-2 hafta sonra alt müdahale grubuna uygulanan takviye oturumdan sonra toplanmıştır.

Deney ve kontrol grubu arasındaki fark istatistiksel olarak ölçülmüş ve dört bağımlı değişkenin (tahta oyunları, sözel raporlama, rol etkinlikleri ve gerçek ortam testi) ön-test ve son-test puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Suçlu pozisyonunda rol oynayan kişilerin çocukların hiç tanımadığı kişiler olması ve çalışmanın yalnızca kız çocuklarıyla yürütülmesi araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilmiştir.

Yektaoğlu-Tamgüshehan (2018, s. V)’ın Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yapmış olduğu araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya 14-17 yaşları arasında biri yedek olmak üzere zihin yetersizliği olan dört kız öğrenci katılmış, programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan öğrencilerde vücut bölümlerini tanıma ve işlevlerini öğrenme, özel

vücut parçalarını tanıma ve işlevlerini öğrenme, hislerini tanıma, kişisel alan sınırlarını öğrenme ve “hayır” deme, “güvenlik ağı” nedir ve güvenilir olan ve olmayan durumları öğrenme, erken uyarı işaretlerini tanıma, iyi ve kötü sınırlar arasındaki farkı bilme konularını içeren eğitim programının kendini cinsel istismara karşı koruma becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu ve uygulama sona erdikten sonra da öğrencilerin bu stratejileri kullanmaya devam ettiklerini ve kazanılan becerileri farklı uygulamacı ile genellebildiklerini göstermiştir. Ayrıca, anne baba ve öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi de toplanmıştır. Ancak bu çalışmada öğretim yalnızca resim ve posterlerle sunulmuş olup teknoloji kullanımına yer verilmemiştir. Ayrıca programın değerlendirilmesi sadece soru-cevap şeklinde yapılarak öğrencilere soru sorulmuş ve verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin beceri düzeyinde ne yaptıkları, hangi davranışları sergileyip sergilemedikleri, ne şekilde tepki verip vermedikleri, bir başka deyişle katılımcıların beceri düzeyinde neler yapıp yapmadıklarına bakılmamıştır.

2.7.2. Türkiye’de yapılan çalışmalar

Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelediğinde zihin yetersizliği olan öğrenciler ile gerçekleştirilen tek cinsel istismarı önleme eğitim çalışmasının Küçük, Platin ve Erdem (2017, s. 153) tarafından gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Ancak, bu çalışmada öğrencilerin sadece bilgi düzeyindeki performansları ölçülmüş ve istismar durumunda yapmaları gerekenlere ilişkin sergiledikleri beceriler incelenmemiştir. Çalışma Türkiye’de (İç Anadolu’da) bir rehabilitasyon merkezinde, ön-test son-test kontrol grupsuz desen ile zihin yetersizliği olan bireylerde cinsel istismara yönelik farkındalığı artırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 10-14 yaş arasında, dokuzu kız altısı erkek olmak üzere toplam 15 hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocuk katılmıştır. Hikâye haritası tekniğinden yararlanılarak ortalama 250 kelime ve çocuklar için özel çizilmiş resimler içeren, çocukların yaş ve düzeyine uygun dört adet hikâye kitabı oluşturulmuştur. Öğrenciye büyük bir resim gösterilerek resme ilişkin hikâye okunmuş ve aynı zamanda ev ödevleri de verilmiştir. Her bir oturum yüz yüze ve 20-25 dakika olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretimin içeriğini vücudun özel bölgeleri, iyi dokunuş, kötü dokunuş, “Hayır” deme, yabancılar ile güvenli sınırlar çizme ve cinsel istismar durumunu rapor etme oluşturmuştur. Ön-test son-test sonuçları istatistiksel olarak analiz edilmiş ve öğrencilerin bilgi düzeylerinin eğitim sonrasında arttığı görülmüştür. Ayrıca, ailelerin de programa ilişkin görüşleri

alınmış ve ev ortamında yapılacak uygulamaların cinsel istismarı azaltacağı varsayılmıştır.

Bu çalışmaya ek olarak ülkemizde Süzer (2015, s. iii) tarafından otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiğinin incelendiği; Alptekin (2018, s. 153) tarafından 36-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların cinsel kimlik ve cinsiyete ilişkin davranışlarını belirlemek için çocuktan ve aileden bilgi edinmeyi hedefleyen geçerli ve güvenilir aile ve çocuk değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve otizm, işitme, zihin yetersizliği gibi farklı yetersizlik türlerinde yer alan 48-72 aylık çocukların cinsel kimlik ve cinsiyete ilişkin davranışlarının incelenmesi amacıyla bir çalışma yapıldığı; Kutlu (2016, s. iii) ile Akmanoğlu ve Tekin-İftar (2011, s. 205) tarafından ise güvenlik becerisi kapsamında otizmliler için yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçma becerisinin öğretildiği çalışmalar olduğu görülmektedir.

Süzer (2015, s. iii) yapmış olduğu çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya 10-17 yaş aralığında otizm tanısı almış ikisi kız biri erkek üç katılımcı katılmış ve katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu örneklerle göre genelleme stratejisinin kullanıldığı çalışmada, katılımcıların farklı ortamlarda, farklı kişilere ve farklı cinsel istismar türlerine karşı da kendilerini korumalarında sosyal öykülerin etkisi sınanmıştır. Genellemenin izlenmesi oturumları öğretim sona erdikten üç ve beş hafta sonra düzenlenmiştir. Öğretimi yapılan cinsel istismar türleri ise aileler ile birlikte belirlenmiş ve ilk olarak uygunsuz dokunma taciz türünün öğretimi yapılmıştır. Ölçüt karşılandıktan sonra da istismardan korunma becerilerinin öğretimi yapılmayan uygunsuz öpme ve teşhir taciz türleri ile öğretimi yapılan taciz türü için farklı ortamlara ve kişilere genellenip genellenmediği değerlendirilmiştir. Öğretim oturumları katılımcıların evlerinde ve okullarında yürütülürken, genelleme oturumları farklı sosyal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları araştırmaya katılan üç deneğin sosyal öykü uygulamasıyla tacizden korunma becerilerini öğrendiğini ve farklı ortam, kişi ve taciz türlerine genelleyebildiklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların öğretim sona erdikten sonra üç ve beş hafta sonra düzenlenen genellemenin izlenmesi oturumlarında da öğrenilen becerilerin kalıcılığını sağladıkları görülmüştür.

Alptekin (2018, s. 1), 2017-2018 yılları arasında Konya ili merkez ilçelerinde ikamet eden 36-72 aylık normal gelişim gösteren çocuklar ile 48-72 aylık hafif düzeyde

sadece bir yetersizliğe sahip ve dil gelişimini kazanmış yetersizlik türlerindeki çocuklar ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği (SECGÖ, 36-72 ay)'nin Cinsel Kimlik Alt Ölçeği çocuk formu, Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği çocuk formu, Cinsel Kimlik ve Cinsiyete İlişkin Davranış Alt Ölçeği aile formu olmak üzere üç farklı alt ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmış ve farklı yetersizlik türlerinde yer alan çocukların cinsel kimlik ve cinsiyete ilişkin davranışları geliştirilen bu ölçek ile incelenmiştir. Zihin yetersizliği, işitme yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların cinsiyete özgü davranışları tercih etmedikleri bulunmuştur.

Akmanoğlu ve Tekin-İftar (2011, s. 205), yapmış oldukları çalışmada 6-11 yaş aralığında, otizm spektrum bozukluğu gösteren üç çocuğa yabancıların kaçırma davranışlarından korunmayı öğretmiştir. Çoklu yoklama modeli kullanılan araştırmada video model, aşamalı yardım ve toplum temelli öğretim yöntemlerinin bileşik etkisi değerlendirilmiştir. Veriler, aşamalı yardım ve toplum temelli öğretimle birlikte sunulan video modellerle öğretimin otizmlili çocuklara yabancıların kaçırma davranışlarından korunma becerilerini öğretmede etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar edindikleri becerileri sürdürmüşler ve yeni ortamlarda uygulayarak genellemeyi sağlamışlardır.

Kutlu (2016, s. iii) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla, video modellerle birlikte sunumunun etkililik ve verimlilik açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 10 – 13 yaş aralığında OSB tanıılı dört çocuğa yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerileri öğretilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın etkililik bulguları, OSB olan dört katılımcıdan üçünün yabancı kişilerden korunma becerilerini her iki uygulamayla da ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini, dördüncü katılımcı için ise sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir. Dördüncü katılımcıda sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulduğu öğretimle üzerinde çalışılan beceride belirli bir düzeyde öğrenme gerçekleşmiş olmasına rağmen ölçüt karşılanamamıştır. Katılımcıların üçünde iki uygulama arasında kalıcılık etkisi bakımından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Katılımcıların her iki yöntemle de öğrendikleri yabancı kişilerden korunma becerilerini korudukları gözlenmiştir. İki

öğretim uygulaması verimlilik açısından karşılaştırıldığında, elde edilen bulguların tüm katılımcılarda tutarlı bir biçimde yinelenemediği görülmüştür.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırma olarak desenlenmiş olup tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkililiğinin en az üç katılımcı üzerinde incelendiği bir araştırma modelidir. Çoklu yoklama modellerinin kullanılabilmesi için iki önkoşul özelliğın karşılanması önemli olduğu belirtilmektedir. Bunlar; (1) davranış, ortam ve katılımcılar birbirlerinden bağımsız olmalıdır, (2) davranış, ortam ve katılımcılar işlevsel olarak birbirlerine benzer olmalıdır (Tekin-İftar, 2012, s. 217).

Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, uygulamanın yapıldığı durumun veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması henüz uygulamanın başlatılmadığı durumların veri düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması aynı şekilde, diğer durumlarda da uygulama gerçekleştiğçe verilerin eğilim ya da düzeyinde benzer değişikliğin ard-zamanlı olarak gerçekleşmesi ile sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2012, s. 233). Araştırmaya tüm katılımcıları kapsayacak biçimde başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenerek başlanmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumları katılımcıya öğretilmesi hedeflenen hedef davranışın sınıandığı oturumlardır (Tekin-İftar, 2012, s. 237). Öncelikle tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak kararlı veri noktası elde edilmeye kadar başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcıda uygulamaya geçilmiştir. Birinci katılımcıda ölçüt karşılanıncaya kadar öğretim oturumlarına devam edilmiştir. Birinci katılımcıda öğretim oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcılarda toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcıda uygulamaya geçilmiştir. İkinci katılımcıda öğretim oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcılarda toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Yoklama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü katılımcıda uygulamaya geçilmiştir. Üçüncü ve dördüncü katılımcıda da süreç benzer şekilde devam ettirilmiştir. Aynı zamanda uygulaması biten katılımcılarda uygulamanın kalıcılık etkisi değerlendirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmada iki tür katılımcı grubu yer almaktadır. Birinci grup öğrenci katılımcılardan, ikinci grup ise tuzak kuran katılımcılardan oluşmaktadır.

3.2.1. Öğrenci katılımcılar

Araştırmaya Eskişehir ili Tepebaşı ilçesine bağlı özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören zihin yetersizliği tanısı almış üçü kız biri erkek olmak üzere toplam dört öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan katılımcıların yaşları 10 yaş 9 ay ile 16 yaş arasında değişmekte ve üç deneğin orta düzeyde zihin yetersizliği, bir deneğin ise hafif derecede zihin yetersizliği tanısı bulunmaktadır. Katılımcıların aileleri öğrenci katılımcıların cinsel eğitime ve cinsel istismardan korunmaya yönelik eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

3.2.2. Öğrenci katılımcılarda aranan önkoşul özellikler

Katılımcıların araştırmaya katılabilmesi için gerekli olan bazı önkoşul özellikler belirlenmiştir. Bunlar; (a)görsel algılama, (b)gel, al, ver, bak, getir vb. basit yönergeleri takip edebilme, (c)görsel ve işitsel uyarılara en az beş dakika süresince dikkatini yöneltebilme, (d)kısa bir öyküyü dinleyebilme ve bu öykü ile ilgili sorulan sorulara yanıt verebilme, (e)daha önce cinsel istismarın önlenmesine yönelik eğitim almamış olmasıdır. İzleyen bölümde, çalışmada yer alan katılımcılar için belirlenen önkoşul özelliklerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

a) *Görsel algılama*: Katılımcıların görsel algılamaya ilişkin becerilerini değerlendirmek için bilgisayardan bazı nesne fotoğrafları gösterilmiş ve bu nesnelerin ne olduğunu söylemeleri istenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda tüm katılımcıların, bilgisayar ekranında bulunan üç resimden adı söylenen nesneyi beş denemenin dördünde, beş saniye içinde göstermeleri beklenmiştir.

b) *Yönergeleri takip edebilme*: Bu beceriyi değerlendirmek için zihin yetersizliği tanısı bulunan katılımcılara bilgisayarda yer alan bir çizgi film ya da fotoğrafla ilgili “bak, izle vb.” yönergeler sunulmuş; sınıfta bulunan nesnelere ilgili olarak “kitabı getir”, “kalemi ver”, dolabı aç” yönergeleri sunulmuştur. Tüm katılımcıların kendilerine sunulan yönergeleri beş denemenin dördünde beş saniye içinde yerine getirmeleri beklenmiştir.

c) *Görsel ve işitsel uyarılara en az beş dakika süreyle dikkatini yönelme*: Katılımcılara bilgisayardan bir öykü okunarak görsel ve işitsel

uyaranlar sunulmuştur. Tüm katılımcıların beş denemenin dördünde, en az iki dakika süreyle dikkatini görüntüye ve işitsel uyarana yöneltip yöneltmediği gözlenmiştir.

d) *Kısa bir metni anlama*: Bu beceriyi değerlendirebilmek için, zihin yetersizliği tanısı bulunan katılımcılara önceden belirlenen bir metin okunmuş ve bu metinle ilgili “ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden, kim” (5N1K) soruları sorularak katılımcıların altı sorudan beşine doğru yanıt vermeleri beklenmiştir.

Tüm katılımcılar yukarıda belirtilen önkoşul becerileri sağlayarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Aşağıda takma isim kullanılmış olan katılımcıların özelliklerine yer verilmiştir.

Birinci öğrenci katılımcı Ela 10 yaş 9 aylık, orta düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan ve ilkokulda kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan bir kız öğrencidir. Okuma ve yazma bilmemekte ve bazı sözcükleri sürekli tekrar etmektedir. Tuvalet ihtiyacını karşılama, ellerini yıkama, giyinme gibi öz bakım becerilerini yerine getirebilmekte ancak kendi başına banyo yapamamaktadır. 1-9 arasındaki rakamları bakarak yazabilmekte, sınıfında bulunan araç gereçleri ve başlıca besin maddelerini tanımakta, temel çizgiler çizebilmektedir. Birer ritmik sayamamakta, doğal sayılarla onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi ve eldesiz toplama işlemi yapamamaktadır. Sesleri ayırt edememekte, seslerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden ise cümle oluşturamamakta ve paraları tanıyamamaktadır. İletişim başlatıp sürdürmemekte, dinlediği öyküyü ya da bir gününü basit ifadelerle anlatamamakta, grup oyunlarına katılmakta güçlük çekmektedir.

İkinci öğrenci katılımcı Naz 16 yaşında, hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan, özel eğitim mesleki eğitim merkezinde öğrenci olan bir kızdır. Yazı araç gereçlerini kullanabilmekte, temel çizgiler çizebilmekte, sesleri ayırt edebilmekte, seslerden hece, hecelerden kelime ve kelimelerden cümle oluşturabilmekte, kendi ve yakın çevresindeki kişilerin adlarını yazabilmekte, rakamları yazabilmekte, doğal sayılarla onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi ve doğal sayılarla eldesiz toplama işlemi yapabilmektedir. Banyo yapma, tuvalete gitme, ellerini yıkama ve giyinme gibi öz bakım becerilerini kendi başına yapabilmektedir. İletişim başlatıp sürdürebilmekte, dinlediği öyküyü ya da bir gününü basit ifadelerle anlatabilmekte ve grup oyunlarına ve sosyal etkinliklere katılabilmektedir. Naz’ın iyi ve kötü dokunuş kavramlarını internet aracılığıyla kendi kendine öğrendiği ailesi tarafından belirtilmiştir.

Üçüncü öğrenci katılımcı Simla 15 yaş 6 aylık, orta düzeyde zihinsel ve bedensel yetersizlik tanısı bulunan, bir ortaokulun özel eğitim sınıfında eğitim alan bir kız öğrencidir. Tuvalet ihtiyacını karşılama, ellerini yıkama, giyinme gibi öz bakım becerilerini yerine getirebilmekte ancak kendi başına banyo yapamamaktadır. Sınıfta bulunan araç gereçleri tanımakta ve sınıf kurallarını bilmektedir. Ancak, iletişim başlatıp sürdürmemekte, dinlediği öyküyü ya da bir gününü basit ifadelerle anlatamamakta, toplama ve çıkarma işlemi yapamamakta, saati okuyamamakta ve parayı tanıyamamaktadır. Ayrıca, Simla'nın dil ve konuşma bozukluğu olmasından dolayı söyledikleri zor anlaşılmakta ve kimi zaman kekelemektedir, bu nedenle de iletişim kurmakta ve kendini ifade etmekte güçlük çekmektedir.

Dördüncü öğrenci katılımcı Seyfi 11 yaş 11 aylık, orta düzeyde zihin yetersizliği tanısı bulunan, özel eğitim ortaokulunda eğitim alan bir erkek öğrencidir. Okuma yazma bilmekte, tuvalet ihtiyacını karşılama, ellerini yıkama, giyinme gibi öz bakım becerilerini yerine getirebilmekte ancak kendi başına banyo yapamamaktadır. Ritmik ileriye sayamamakta, toplama ve çıkarma işlemi yapamamakta, paraları tanıyamamakta, haftanın günlerini bilmemekte, kendi özelliklerini ve yakın çevresindeki kişilerin özelliklerini yazamamaktadır. Okuduğunu anlamaya yönelik soruları cevaplayamazken dinlediğini anlamaya yönelik soruları doğru şekilde cevaplayabilmekte, iletişim başlatabilmekte ancak sürdürmemektedir. Ayrıca, omurgasındaki bozukluk nedeniyle fizik tedavi hizmeti almakta ve diş yapısındaki bozukluk nedeniyle de sürekli olarak salya akıntısı problemi yaşamaktadır. Bu nedenle konuşmakta güçlük çekmekte ve söyledikleri zor anlaşılmaktadır.

3.2.3. Tuzak kuran katılımcılar

Çalışmada öğrenci katılımcılara öpme ve kucağa oturma davranışlarının öğretim ve değerlendirme oturumlarında öğrencilere tuzak kurmak amacıyla öğrencilerin tanıdığı ve tanımadığı kişilerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin becerileri farklı kişilere genelleşebilmesi amacıyla tuzak kuran bu katılımcıların farklı cinsiyet ve yaşlarda olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Ayrıca, her bir öğrenci için tuzak kuran katılımcıların en az ikisinin öğrencinin tanıdığı kişi, en az birinin ise öğrencinin tanımadığı bir kişi olmasına önem verilmiştir. Tuzak kuran katılımcılar olarak öğrencilerin öğretmenleri, kurum müdürü, servis şoförü, temizlik görevlisi, kurumun çaycısı, diğer veliler, arkadaşlarının anneleri, farklı okullardan öğretmenler, üniversite

personeli ve araştırmacının yakınlarından yararlanılmış ve her birine çalışma öncesi eğitim verilmiştir.

3.2.4. Uygulamacı

Araştırmayı yürüten uygulamacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda İngilizce ğretmeni olarak görev yapmaktadır. Zihin Engelliler ğretmenliği alanında Yüksek Lisans derecesine sahip olan uygulamacının kaynaştırma, ğretmen yetiştirme ve zihin yetersizliği olan bireylerin eğitimi alanlarında çalışmaları bulunmaktadır. Uygulamacı Eskişehir Osmangazi niversitesi zel Eğitim Bölümü'nde Doktora Eğitimi'ne devam etmektedir.

3.3. Ortam

Araştırma zel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan üç katlı merkezin n ve arka bahçesi, bu bahçelerde salıncaklar ve banklar, giriş katında birer tane sınıf, bekleme odası, müdür odası, öğretmenler odası, mutfak ve tuvalet bulunmaktadır. İkinci katta beş tane sınıf, bir tane araç odası, kız ve erkekler için ayrılmış olan iki tane tuvalet bulunmaktadır. nc katta ise ses izolasyonu yapılmış iki sınıf ve bir tane de normal sınıf bulunmaktadır. Öğretim ikinci katta bulunan içinde bir tane kitaplık, iki tane sandalye, bir tane fasulye masa, bir tane pencere ve duvarında bir tane mantar pano bulunan altı metrekare büyüklüğünde bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırma yürütülürken merkezin sınıfları, mutfağı, tuvaletleri, bahçesi, oyun parkı, öğrencilerin kendi sınıfı, müdür odası, bekleme salonu, merdivenleri ve koridorlarından yararlanılmıştır.

3.4. Araç-Gereçler

Araştırmada dizüstü bir bilgisayar, öpme ve kucağa oturma davranışlarından kaçınmaya yönelik iki boyutlu animasyonlar, özel bölge adları, maşırların çıkarılabileceği yerleri ve iyi-kötü dokunuşu gösteren diğital resimler ile aynı resimleri gösteren resimli kartlar, HD kayıt yapabilen iki adet el kamerası ve tripotları, bir adet aksiyon kamera ve iki adet gzlk kamera, katılımcılar için seçilmiş pekiştireçler (jelibon, muhabbet kuşu, ses çıkarıcı oyuncak bebek, kitap), tuzaklarda kullanılan araçlar (top, oyuncak araba, cep telefonu, tablet, cips, kurabiye, jelibon, kolata, ses çıkarıcı oyuncak bebek, kitap, toka, yapboz, oyun hamuru, renkli çoraplar, kuş yemi, etiket, saat ve güneş gözlüğü), veri kayıt formları ve kalem kullanılmıştır.

3.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Bu bağımlı değişkenlere doktora derecesine sahip 10 Özel Eğitim, beş Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan uzmanının görüş ve önerileri alınarak ve alanyazında daha önce yapılmış olan çalışmalar göz önünde bulundurularak karar verilmiştir. Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni, zihin yetersizliği olan çocukların cinsel istismara ilişkin bilgi düzeyleridir. Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni ise, zihin yetersizliği olan çocukların cinsel istismardan kaçınma becerisini öğrenme düzeyleridir. Cinsel istismara ilişkin bilgi düzeyinin ölçülmesinde; önünde hazır olan resimli karta bakarak “Özel bölgelerimiz nelerdir, söyle ya da göster”, önünde hazır olan 10 adet resimli karta bakıp doğru olan beş tanesini parmağıyla işaret ederek “Çamaşırlarımızı nerelerde çıkarabiliriz, söyle ya da göster” ve beş tane iyi, beş tane kötü dokunuşa ilişkin gösterilen resimlere bakarak “Bu ne tür bir dokunuştur, söyle” sorularına öğrencinin verdiği cevaplar ön-test ve son-test uygulanarak özel eğitim alanında doktora derecesine sahip beş uzmanın görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olan kontrol listesinde (Şekil 3.1.) puanlanmıştır. Cinsel istismardan kaçınma becerisinin ölçülmesinde ise alanyazında daha önce gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda 0 ila 4 arasında değişen puanlama çizelgelerinin kullanıldığı görülmektedir (Chodan ve diğ., 2017, s. 4; Lumley ve diğ., 1998, s. 93). Bu çalışmada da cinsel istismardan kaçınma becerisinin düzeyinin ölçülmesinde (Lumley ve diğ., 1998, s. 93) ile Chodan ve diğerlerinin (2017, s. 4) kullanmış olduğu değerlendirme aracı özel eğitim alanında doktora derecesine sahip uzman görüşleri de alınarak Türkçe’ye çevrilmiş ve uygulanmıştır (Şekil 3.2.).

Öğrencinin Adı:

Tarih:

1. Özel bölgelerimiz nelerdir söyle ya da göster.

Özel bölge adı	1. Oturum		2. Oturum	
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış
a. Ağızımız				
b. Göğüslerimiz				
c. Bacaklarımızın arası				
d. Popumuz				
Toplam Puan				

2. Çamaşırlarımızı aşağıda resmi gösterilen yerlerden hangilerinde çıkarabiliriz, söyle ya da göster.

Öğrenciye gösterilecek resimler	Öğrenci Tepkisi	
	1. Oturum	2. Oturum
Banyo		
Cadde		
Tuvalet		
Market		
Kendi odası		
Kafeterya		
Soyunma kabini		
Park		
Mağazanın deneme kabini		
Sınıf		

+: Doğru Tepki

-: Yanlış Tepki

3. Bu ne tür bir dokunuştur söyle.

İyi-kötü dokunuş görselleri	1. Deneme		2. Deneme	
	Doğru	Yanlış	Doğru	Yanlış
1. Görsel (iyi dokunuş)				
2. Görsel (iyi dokunuş)				
3. Görsel (kötü dokunuş)				
4. Görsel (iyi dokunuş)				
5. Görsel (kötü dokunuş)				
6. Görsel (kötü dokunuş)				
7. Görsel (iyi dokunuş)				
8. Görsel (iyi dokunuş)				
9. Görsel (kötü dokunuş)				
10. Görsel (kötü dokunuş)				
Toplam Puan				

Şekil 3.1. Cinsel İstismar Bilgi Düzeyi Değerlendirme Aracı

-
- (4) Hayır deme, ortamdan ayrılma ve durumu bir yetişkine rapor etme
 - (3) Hayır deyip ortamdan ayrılma ancak bir yetişkine durumu rapor etmeme
 - (2) Hayır demesine rağmen ortamdan ayrılmama ve birisine rapor etmeme
 - (1) Yabancınn isteğini yapmamak ancak hayır da dememek
 - (0) Yabancınn istediğini yapmak
-

Şekil 3.2. *Cinsel İstismardan Kaçınma Becerisi Performans Değerlendirme Aracı*

3.6. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitimidir. Alanyazında daha önce gerçekleştirilmiş olan cinsel istismarı önleme programlarının (Chodan ve diğ., 2017, s. 2; Davis ve Gidycz, 2001, s. 12; Sanderson, 2004, s. 3; Wilson, 2017, s. 20) içerikleri incelenmiş ve Chodan ve diğerlerinin (2017, s. 2) belirtmiş olduğu eksiklikler dikkate alınarak özel eğitim alanında doktora derecesine sahip beş uzmanın görüşleri doğrultusunda çalışmada kullanılan eğitimin bileşenleri belirlenmiştir. Eğitimin ana bileşenleri şunlardır;

- Temel kavram sunumları,
- Animasyon örnekleri,
- Rol yapma etkinlikleri,
- Gerçek ortam uygulamaları.

Yukarıda bahsedilen ana bileşenler aynı öğretim oturumunda sırasıyla, zihin yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunmada etkili yöntemlerden biri olan doğrudan öğretim yönteminin teknoloji ile desteklenmesiyle sunulmuştur. Küçük öğrenme birimleri etrafında iyi geliştirilmiş ve planlanmış dersleri ve net tanımlanmış ve öngörölmüş öğretim hedeflerini vurgulayan bir öğretim modeli olan doğrudan öğretim etkin öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları son derece başarılı ve desteklenen bir öğretim yöntemidir (Hill ve MacMillan, 2004, s. 3; Shippen, Houchins, Steventon ve Sartor, 2005, s. 176). Doğrudan öğretim özellikle risk altındaki çocukların eğitimi amacıyla geliştirilmiş, zihin yetersizliği olan çocukların eğitiminde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir ve öğretmen merkezli teknikleri içermektedir. Bu yöntem; anlatım, gösteriler, alıştıırma ve tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Derslerde bilişsel beceriler küçük birimlere ayrılmakta, birimler sıralanmakta ve öğrencilere kazandırılmaktadır (Traub, 1999, s. 43; Camine, 2000, s. 5). Engelmann (2003, s. 77) da, risk altındaki öğrencilerin aynı zaman dilimi içerisinde

akranlarından daha fazla alıştırma yapmadıkça, onlardan geri kalacaklarını, bu nedenle de doğrudan öğretimdeki hayli yapılandırılmış formatın, öğretmenin doğal ortamlar ve günlük fırsatlar içerisinde mümkün olandan daha fazla alıştırma sunmasına izin verdiğini belirtmektedir. Doğrudan öğretimde, öğrenilenlerin sürekli değerlendirilmesi, gerekirse programın yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi bu yaklaşımın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle, öğretim öncesi, öğretim boyunca ve öğretim sonrasında sürekli değerlendirmeye yer verilmektedir (Barbash, 2012, s. 68). Bu öğretim modeli, öğrenciler alışılmadık bir çevre ya da içerik alanında yeni ve temel becerileri öğrenirken oldukça yararlıdır. Yetersizlik gösteren çocukların eğitiminde doğrudan öğretimin başarılı sonuçlar verdiğini gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Stockard, Coughlin ve Rasplıca Khoury, 2018, s. 482). Örneğın, ülkemizdeki alanyazında doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak zihin yetersizliğı olan öğrencilere sosyal becerilerin (Alptekin, 2012, s. 1; Türer, 2010, s. iii), matematik becerilerinin (Eliçin, Dağseven-Emecen ve Yıkımış, 2013, s. 253; Kot, Sönmez ve Yıkımış, 2017), bilişsel becerilerin (Sazak Pınar ve Kocabıyık, 2014, s. 279), Fen ve Teknoloji dersi kavramlarının (İlik, 2009, s. iii) ve oyun becerilerinin (Eliçin ve Kaya, 2016, s. 1) öğretildiğı görülmektedir.

3.6.1. Temel kavramların sunumları

Hazırlanan eğitimin birinci bileşenini öğrencilere kazandırılacak temel kavramlara ilişkin sunumlar oluşturmaktadır. Öğrencilere kazandırılması düşünülen temel kavramlar alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda “özel bölgelerimiz”, “çamaşırlarımızın nerelerde çıkarılabileceğı” ve “iyi ve kötü dokunuş” olarak belirlenmiştir. Öğrencilere bu kavramların öğretilmesi amacı ile uygulamacı, öğrencilere bilgisayarda hazırlanmış olan görsellerden de yararlanarak bu kavramları sözel olarak sunmuştur (Örn; Ahmet’ciğim vücudumuzda başımız kollarımız ayaklarımız gibi bölgelerin yanı sıra bir de “özel bölgelerimiz” vardır. Ağzımız, göğüslerimiz, bacaklarımızın arası ve popumuz bizim özel bölgelerimizdir). Bilgisayarda uygulamacı tarafından işaret edilerek resimlerde gösterilen her iki cinsiyetteki animasyonda göğüs, popo ve bacak arası kırmızı renkte çamaşır giydirilmiş çocuk figürleri üzerinden gösterilmiş, özel bölgeler açık olarak katılımcılara gösterilmemiştir. Uygulamacı bu sunumu yaparken bir yandan da kendi vücudunda anlattığı kavramları göstererek öğrenciye model olmuştur. Uygulamacı sözel olarak her bir kavramı örnekleri ile en az ikişer kez sunduktan sonra öğrenciye kavramlara ilişkin sorular yöneltmiş (Örn; Peki Ahmet’ciğim özel bölgelerimiz nelermiş?) ve beş saniye

içinde öğrencinin tepkide bulunmasını beklemiştir. Öğrenci doğru tepkide bulunduğu anda öğretmen tarafından “Aferin, harikasin!” denerek sözel olarak pekiştirilmiş, doğru tepki vermez ya da tepkide bulunmaz ise uygulamacı öğrenciye ipucu sunarak (Örn; ağızımız, göğüslerimiz, bacaklarımızın arası ve popumuzdur) doğru tepkide bulunmasını sağlamıştır. Özel bölgelerin sadece özel yerlerde açılabilceğinin, bir başka deyişle çamaşırların çıkarılabileceği yerlerin öğretiminde de bilgisayarda gösterilen görsellerden (Örn; tuvalet, banyo, mağazanın deneme kabini, deniz kenarındaki soyunma kabini ve çocuğun kendi odası) yararlanılmıştır. Benzer şekilde, iyi ve kötü dokunuş kavramlarının öğretiminde de özel bölgelerin isimlerinin ve çamaşırların çıkarılabileceği yerlerin öğretiminde uygulanan sürecin aynısı gerçekleştirilmiştir. Uygulamacı temel kavramların anlatımında hem erkek hem de kadın cinsiyetine ilişkin görsel örneklerden yararlanmıştır.

3.6.2. Animasyon örnekleri

Programın ikinci bölümünü akıllı tahtalarda da kullanılabilecek şekilde hazırlanmış olan iki boyutlu animasyon örnekleri oluşturmaktadır. Cinsel istismar tehdidi ile karşı karşıya kalındığı ve bu durum karşısında uygun tepkilerin verildiği örnek animasyonlar öğrenciye bilgisayardan izletilmiştir. Bu animasyonlar hazırlanırken hem kız hem de erkek istismar mağduru karakterlerin kullanıldığı örneklerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu animasyonlar oluşturulurken şu temalar dikkate alınarak planlanmıştır,

1. Bir yetişkinin öğrenciyi öpmek istediği bir durum,
2. Bir yetişkinin öğrencinin kucığına oturmasını istediği bir durum.

Seçilmiş olan bu iki temanın belirlenmesinde alanyazında daha önce yapılmış olan çalışmalardan, Lumley ve diğerlerinin (1998, s. 93) belirtmiş olduğu beceri havuzundan ve Özel Eğitim Bölümü (on uzman) ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (beş uzman) alanında çalışmakta olan 15 uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu iki durum için kullanılacak olan animasyonlardaki ortam ve kişilerin aşağıdaki şekilde kurgulanması planlanmıştır:

Bir yetişkinin öğrenciyi öpmek istediği bir durum için:

- a) 1. Ortam okulun bahçesinde bir erkek öğrencinin tanımadığı 35-40 yaşlarında bir adam,
- b) 2. Ortam okulun bahçesinde bir kız öğrencinin tanımadığı 25-30 yaşlarında bir adam,

- c) 3. Ortam okulun lavabosunda bir kız öğrencinin tanıdığı 50-60 yaşlarında temizlik görevlisi olan bir kadın,
- d) 4. Ortam okulun lavabosunda bir erkek öğrencinin tanıdığı 35-40 yaşlarında temizlik görevlisi olan bir erkek,
- e) 5. Ortam okulun kantininde bir kız öğrencinin tanıdığı 20-30 yaşlarında erkek bir kantin görevlisi,
- f) 6. Ortam okulun kantininde bir erkek öğrencinin tanıdığı 30-40 yaşlarında kadın bir kantin görevlisi kullanılmıştır.

Bir yetişkinin öğrencinin kucağına oturmasını istediği bir durum için:

- a) 1. Ortam bir kız öğrencinin kendi sınıfında tanıdığı kendi sınıf öğretmeni olan 25-30 yaşlarında bir erkek öğretmen,
- b) 2. Ortam bir erkek öğrencinin kendi sınıfında tanıdığı kendi sınıf öğretmeni olan 45-50 yaşlarında bir erkek öğretmen,
- c) 3. Ortam okulun koridorunda bir kız öğrencinin tanımadığı 20-30 yaşlarında bir erkek öğretmen,
- d) 4. Ortam okulun koridorunda bir erkek öğrencinin tanımadığı 45-50 yaşlarında bir kadın öğretmen,
- e) 5. Ortam okulun oyun parkında bir kız öğrencinin tanıdığı 20-30 yaşlarında temizlik görevlisi olan bir erkek,
- f) 6. Ortam okulun oyun parkında bir erkek öğrencinin tanımadığı 45-50 yaşlarında bir erkek kullanılmıştır.

Her bir durum için hem erkek hem de kadın tarafından gerçekleştirilen tuzak girişimlerinin örneklenmesine dikkat edilmiştir. Bu animasyonlara ilişkin bir senaryo örneği aşağıda yer almaktadır.

Örnek Senaryo (Durum 1)

Öğrenci: Erkek, 10-12 yaşlarında

Ortam: Okulun bahçesi

İstismarcı: Erkek, 35-40 yaşlarında

Nöbetçi Öğretmen: Kadın, 25-30 yaşlarında

Okulun bahçesinde bir yetişkin, çocuğun yanına yaklaşır. Gülümseyerek elindeki kırmızı oyuncak arabayı çocuğa gösterir ve “seni öpmeme izin verirsen bunu sana vereceğim” der. Çocuk “Hayır” der ve hızlıca yetişkinin yanından uzaklaşarak okulun girişinde bulunan nöbetçi öğretmene “bahçedeki bir adam beni öpmek istedi” diyerek durumu rapor eder ve kendisini öpmeye çalışan adamı gösterir. Nöbetçi

öğretmen öğrenciye “Aferin, asla bir başkasının bizi öpmesine izin vermemeliyiz. Böyle bir durumda “Hayır” deyip hemen oradan uzaklaşarak ve bunu bana anlatarak çok doğru bir davranışta bulundun” diyerek çocuğu pekiştirir ve olay yerine doğru yürür.

Yukarıdaki örnekte öğrenci cinsiyeti, istismarcı cinsiyeti ve nöbetçi öğretmen cinsiyeti değiştirilerek ikinci bir kurgu oluşturulmuş ve öğrencinin bunu da izlemesi sağlanmıştır. Senaryolarda farklı yaş, cinsiyet, kıyafet, ortam ve ifadeler kullanılarak öğrencinin beceriyi genellemesi sağlanmıştır.

3.6.3. Rol yapma etkinlikleri

Programın üçüncü bileşeni olan rol yapma etkinlikleri uygulamacı ve katılımcı ile uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfta yapılmıştır. Bu etkinliklerde uygulamacı, daha önce video ve animasyonlarda yer almış olan öpme ve kucağına oturtma durumları için bir rol oynama etkinliği seçerek katılımcı ile sınıfta canlandırma gerçekleştirmiştir. Katılımcının kendisinden beklenen tepkileri (hayır deme, uzaklaşma, rapor etme gibi) verdiği durumlarda sözel olarak pekiştirilmiş, vermediği durumlarda ise uygulamacı katılımcıya ipucu sunarak katılımcının rol etkinliğinde doğru tepkiyi vermesini sağlamıştır. Uygulamacı her bir öğretim oturumunda farklı bir rol oynama etkinliğini seçmeye dikkat etmiştir.

3.6.4. Gerçek ortam uygulamaları

Programın dördüncü bileşenini oluşturan gerçek ortam uygulamaları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bünyesinde bulunan mutfakta, lavabolarda, ön ve arka bahçede, koridorlarda, oyun parkında, merdivenlerde, farklı sınıflarda, bekleme salonunda ve müdür odasında gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde uygulamacının kontrolü altında, hazırlanmış olan senaryolar doğrultusunda gerçek ortamda öpme ve kucağına oturtma davranışları için birer rol oynama etkinliği gerçekleştirilmiş ve bu uygulamaların her öğretimde farklı ortamlarda gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir. Bu uygulamalarda öğrencinin hatalı tepki vermesine fırsat verilmemiş ve hemen ipucu sunularak öğrencinin istenilen davranışı sergilemesi sağlanmıştır, öğrenci doğru tepkide bulunduğu anda ise “Aferin sana! Harikasın!” denerek sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.7. Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci; ön-test ve son-test oturumları, toplu yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Bütün oturumlar özel

eğitim ve rehabilitasyon merkezinde Pazartesi, arşamba, Cuma ve Pazar günleri, katılımcıların okula giriş çıkış saatleri göz önünde bulundurularak 10.00-18.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Oturumların tümü bire-bir öğretim düzenlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yanıt aralığı ise beş saniye olarak belirlenmiştir. Katılımcıların toplu yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarında göstermiş oldukları doğru tepkilerin pekiştirilmesi için sözel pekiştireçler kullanılmıştır. Oturumların tümünde katılımcıların çalışmaya katılım davranışları ve gösterdikleri doğru tepkiler sabit oranlı pekiştirme tarifesiyle sözel olarak (örn., aferin, harikasin vb.) pekiştirilmiştir. Öğretim oturumları, öğretim çalışması yapılan deneğin öğretim oturumlarında kararlı veri elde edilinceye değin sürdürlmştir.

3.7.1. Pilot çalışma

Ana çalışma öncesinde gerçekleştirilen pilot çalışma Cemre isminde bir kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bir ilkokulda kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan Cemre dokuz yaşında ve orta düzeyde zihin yetersizliği olan bir kız öğrencidir. Cemre ile yürütülen pilot çalışma 18.02.2019 Pazartesi günü başlamış ve 27.02.2019 arşamba günü sona ermiştir. Cemre'ye doğal rutinler içerisinde fırsatlar gömülerek tuzaklar kurulmuş ve üçer kez öpme ve kucağına oturma davranışı için başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Cemre tüm tuzaklara düşerek öplmeyi ve kucağına oturmayı kabul etmiş ve başlama düzeyi performansı sıfır (0) olarak belirlenmiştir. Kişiler arası genelleme verilerinin toplanması amacıyla üç farklı kişi araştırmacının önceden yapmış olduğu bilgilendirme doğrultusunda birer kez öpme ve kucağına oturma tuzağı kurmuşlardır ve Cemre tüm tuzaklara düşerek kişiler arası genelleme ön-test performansı sıfır (0) olarak belirlenmiştir. Ortamlar arası genelleme ön-test verilerinin alınması amacıyla araştırmacı üç farklı ortam olan cadde, arabanın içi ve parkta öpme ve kucağına oturma davranışları için üçer kez tuzak kurmuş, Cemre tüm tuzaklara düşerek ortamlar arası genelleme ön-test performansı da sıfır (0) olarak belirlenmiştir.

Bilgi düzeyi ön-test oturumlarında araştırmacı ilk olarak özel bölge adlarını, ardından çamaşırların çıkarılabileceğı yerleri ve en son olarak iyi dokunuş kötü dokunuş ön-test verilerini 10x10 cm boyutunda hazırlanmış resimli kartları üçer kez sorarak toplamıştır. Araştırmacı araçlar arası genelleme verilerini toplamak amacıyla ön-test oturumlarında kullanılan kartlardan farklı kartlar kullanarak üçer kez özel bölge adlarını, çamaşırların çıkarılabileceğı yerleri ve iyi-kötü dokunuşu sormuştur. Kişiler arası genelleme verisinin toplanması amacıyla ön-test oturumlarında kullanılan kartlar

kullanılarak özel bölge adları, çamaşırların çıkarılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşlar üçer kez olmak üzere Özel Eğitim alanında uzman başka bir kişi tarafından sorulmuştur. Cemre; ön-test, araçlar arası genelleme ve kişiler arası genelleme oturumlarında özel bölge adları ile iyi ve kötü dokunuşların hiçbirini bilememiş ancak araştırmacı tarafından uygulanan ön-test ve araçlar arası genelleme kartları ve farklı bir uzman tarafından ön-test kartları kullanılarak sorulan çamaşırların çıkarılabileceği yerlerden üç oturumun her birinde farklı bir yeri işaret ederek bir tanesini bilmiştir. Bilgi düzeyi ön-test, araçlar ve kişiler arası genelleme başlama düzeyi verileri alındıktan sonra öğretim oturumlarına başlanmıştır.

Öğretim oturumlarında araştırmacı öncelikle özel bölge adlarını, ardından çamaşırların çıkarılacağı yerleri ve son olarak da iyi-kötü dokunuş örneklerinin görsellerini bilgisayardaki resimleri göstererek ve deneğin verdiği tepkileri göz önünde bulundurarak anlatım sunmuş ve deneğe tekrar ettirmiştir. Ardından ilk iki öğretim oturumunda toplam 12 animasyonun hepsini izlemekten sıkılıp kendini yere attığı için sonraki öğretim oturumlarında öpme ve kucağa oturup sevme animasyonlarından sadece ikisi izletilmiştir. Ana uygulamada ise ilk iki öğretim oturumunda toplam 12 animasyonun hepsinin izletilmesine, sonraki öğretim oturumlarında ise iki öpme, iki kucağa oturtup sevme animasyonu izletilmesine karar verilmiştir. Ayrıca, ilk iki öğretim oturumundan sonraki oturumlarda durdurularak “şimdi bu çocuğun ne yapması gerekir” sorusunun sorulup katılımcılardan dönüt alınmasına karar verilmiştir. Tüm bunlara ek olarak, pilot çalışma esnasında animasyonlar hep aynı sıra ile izletildiğinden Cemre'nin bu animasyonları ezberlediği görülmüş, bu nedenle de ana çalışmada izletilecek olan animasyonların farklı sıralarla seçilip izletilmesi kararı alınmıştır. Animasyonlar izlendikten sonra ise ilk olarak çalışmanın yapıldığı sınıfın içinde, sonra da çalışma yapılan kurumun farklı yerlerinde izlenen animasyonları canlandırmak amacı ile birer kez öpme, birer kez de kucağa oturtup sevme davranışına ilişkin rol yapma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Sınıf içinde yürütülen rol yapma etkinliklerinde farklı bir kişi kılığına bürünmek için araştırmacı şapka, şal ya da kasket gibi kıyafetler giymiş, ancak katılımcı çok fazla korktuğuna dile getirdiğinden dolayı bu uygulamadan vaz geçilmiş ve ana çalışmada kılık değiştirilmemesine karar verilmiştir. Sınıf içi ya da kurumun farklı alanlarında gerçekleştirilen rol yapma etkinlikleri sırasında deneğin maruz kaldığı kötü dokunuşu rapor edebilmesi için yakınında mutlaka güvendiği bir yetişkin bulundurulmuştur. Katılımcı maruz kaldığı kötü dokunuş teşebbüsüne “Hayır” deyip

uzaklaştığında ve bu durumu yakınında bulunan güvendiği kişiye rapor ettiğinde sözel olarak pekiştirilmiştir.

Cemre 5, 6, ve 7. yoklama oturumlarında öpme ve kucağa oturtup sevmeye tuzaklarının hiç birine düşmeyip üç kez ard arda %100 doğru tepkide bulunmuş ve öğretim sonlandırılmıştır. Öğretim bittikten 2, 4 ve 8 hafta sonra uygulanan izleme oturumlarında da davranışı %100 doğrulukla sürdürdüğü görülmüştür. Ayrıca, öğretim oturumu sonlandırılıp 3. ve son yoklama oturumunda %100 doğru tepkide bulunduktan sonra Cemre'ye araştırmacı tarafından son-test ve araçlar arası genelleme oturumu uygulanmış, kişiler arası genelleme verisinin alınabilmesi amacıyla başka bir uzman tarafından son-test uygulanmıştır. Cemre her oturumda üç denemenin üçünde de özel bölge adlarını, çamaşırların çıkarılabileceği yerleri ve iyi-kötü dokunuşu %100 doğruluk oranında bilmiştir. Böylece gerekli düzenlemeler yapılarak ana çalışmaya geçilmesine karar verilmiştir.

3.7.2. Ön-test ve son-test oturumları

Katılımcıların bilgi düzeylerinin ölçülmesinde Şekil 2.1.'deki değerlendirme aracı çalışmaya başlamadan önce ön-test, çalışma bittikten sonra son-test puanlarının hesaplanmasında kullanılmıştır. Katılımcıların ön-test ve son-test puanları karşılaştırılarak bilgi düzeylerindeki farklılıklar değerlendirilmiştir. Ön-test ve son-test oturumları katılımcı ile bire bir olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda katılımcılara bilgi düzeyi değerlendirme aracında yer alan sorular yöneltilmiş ve katılımcıların verdiği cevaplar forma kaydedilmiştir. Bu oturumlarda katılımcılara herhangi bir ipucu ya da pekiştireç verilmemiş ve hata düzeltilmesi yapılmamıştır.

3.7.3. Yoklama oturumları

Araştırmada yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki şekilde yapılmıştır.

3.7.3.1. Toplu yoklama oturumları

1. Toplu yoklama oturumlarının ilki bütün katılımcılarda davranışa ilişkin başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.
2. Toplu yoklama oturumları, bir katılımcıyla öğretim oturumlarına başlamadan hemen önce ve öğretimde ölçüt karşılandığında gerçekleştirilmiştir. Bütün toplu

yoklama evrelerinde, her bir katılımcıya ilişkin kazandırılmak istenen hedef uyararı sunmak üzere toplam üç deneme sunulmuştur.

3. İlk katılımcıda davranışa (hayır deme, ortamdan uzaklaşma ve bir yetişkine durumu rapor etme) ilişkin ölçüt karşılanmasının (%100 öğrenmesi) hemen ardından ikinci toplu yoklama evresi gerçekleştirilmiştir.
4. İkinci katılımcıda davranışa (hayır deme, ortamdan uzaklaşma ve bir yetişkine durumu rapor etme) ilişkin ölçüt karşılanmasının (%100 öğrenmesi) hemen ardından üçüncü toplu yoklama evresi gerçekleştirilmiştir.
5. Üçüncü katılımcıda davranışa (hayır deme, ortamdan uzaklaşma ve bir yetişkine durumu rapor etme) ilişkin ölçüt karşılanmasının (%100 öğrenmesi) hemen ardından dördüncü toplu yoklama evresi gerçekleştirilmiştir.
6. Dördüncü katılımcıda davranışa (hayır deme, ortamdan uzaklaşma ve bir yetişkine durumu rapor etme) ilişkin ölçüt karşılanmasının (%100 öğrenmesi) hemen ardından son toplu yoklama evresi gerçekleştirilmiştir.

3.7.3.2. Günlük yoklama oturumları

Günlük yoklama oturumları da toplu yoklama oturumlarına benzer biçimde gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarının toplu yoklama oturumlarından farkı, toplu yoklama oturumlarında katılımcılarda bütün davranışlara ilişkin veri toplanmasıdır. Günlük yoklama oturumlarında ise, yalnızca öğretim çalışması yapılan denegin davranışına ilişkin olan veriler toplanmıştır.

Günlük yoklama oturumlarında, başlama düzeyi yoklama oturumlarında belirtilen sürecin aynısı izlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, katılımcılar ard arda üç oturum en az %100 düzeyde doğru tepki gösterinceye değin öğretim oturumlarından önce düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarına ilişkin veriler günlük yoklama oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında katılımcıların göstermiş olduğu her doğru tepki uygulamacı tarafından sürekli pekiştirme tarifesi ile sözel olarak (örn., aferin) pekiştirilmiştir. Aynı zamanda, günlük yoklama oturumlarında katılımcıların gösterdiği yanlış tepkiler ise görmezden gelinerek, bir sonraki denemeye geçilmiştir. Beceriye ilişkin katılımcı performansını belirlemek amacıyla katılımcının günlük yoklama oturumlarındaki doğru tepkileri göz önüne alınmıştır.

3.7.4. Öğretim oturumları

Öğretim oturumlarında teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitimi kullanılmıştır. Bu oturumlarda ilk olarak özel bölgeler, çamaşırların çıkarılabileceği yerler ve iyi ve kötü dokunuşun öğretimine yönelik doğrudan öğretim yöntemi kullanılmış ve bu yöneme ek olarak görseller, animasyonlar ve rol etkinliklerinden yararlanılmıştır. Aşağıda örnek bir öğretim oturumuna yer verilmiştir.

Örnek Bir Öğretim Oturumu:

Öğretmen: Merhaba Dilek, hoş geldin! Bugün seninle öncelikle özel bölgelerimizi öğreneceğiz, benimle çalışmaya hazır mısın?

Dilek: Evet!

Öğretmen: Peki, harikasin! Dilek’ciğim, vücudumuzda başımız, kollarımız ve ayaklarımız gibi bölgelerin yanında bir de “özel bölgelerimiz” vardır. Bunlar; “ağzımız, göğüslerimiz, bacaklarımızın arası ve popumuz”dur. Bir daha tekrar edelim; “ağzımız, göğüslerimiz, bacaklarımızın arası ve popumuz”dur. (Bunları söylerken öğretmen aynı zamanda kendi vücudunda da gösterir). Peki Dilek’ciğim, hadi bakalım şimdi sen söyle, özel bölgelerimiz nelerdir?

Dilek: Ağzımız, göğüslerimiz, bacaklarımızın arası ve popumuz!

Öğretmen: Harikasin Dilek! Doğru! Şimdi de bu özel bölgelerimizin nereler olduğuna bilgisayardan bakalım. (Bilgisayardaki iki animasyon çizim olan üzerlerine çamaşırları giydirilmiş kız ve erkek görseli açılır ve onların üzerinde de özel bölgeler tek tek hem kız hem de erkekte öğretmen tarafından en az iki kez gösterilir ve daha sonra da öğrenciden özel bölgeleri sayarak bilgisayar üzerindeki görseller üzerinden göstermesi istenir). Evet Dilek, buralar özel bölgelerimizdir, hadi şimdi özel bölgeleri bilgisayardan göstererek sen söyle!

Dilek: (Öğrenci tek tek bilgisayardaki görseller üzerinde özel bölgeleri eliyle işaret ederek gösterir ve aynı zamanda da sayar). Ağız, göğüsler, bacak arası ve popo!

Öğretmen: Süpersin Dilek! Bravo! Şimdi de seninle çamaşırlarımızın nerelerde ve hangi koşullarda çıkarılabileceğini öğreneceğiz! Hazır mısın?

Dilek: Evet, hazırım!

Öğretmen: Harikasin! Hadi o zaman başlayalım! Dilek’ciğim, üzerimize giydiğimiz çamaşırlarımızı asla her yerde çıkartmamalıyız. Çamaşırlarımızı tuvaletimizi yaparken tuvalette çıkarabiliriz, anne ya da anneannemiz bize banyo yaptırırken ya da kendi kendimize banyo yaparken banyoda çıkarabiliriz, kendi odamızda çamaşırlarımızı ya da kıyafetlerimizi değiştirmek için çıkarabiliriz, ıslanan şortumuzu ya da mayomuzu

değiştirmek için deniz kenarındaki soyunma kabininde çıkarabiliriz ve bir mağazada yeni bir kıyafet ya da çamaşır denemek için deneme kabininde çıkarabiliriz. Bunların dışındaki hiçbir yerde çamaşırlarımızı asla çıkartmamalıyız. (Öğretmen en az iki kez anlatım yapar ve anlatım yaparken aynı zamanda çamaşırın çıkartılabileceği yerler olan tuvalet, banyo, çocuğun kendi odası, deneme kabini ve soyunma kabini görsellerini de bilgisayardan gösterir). Hadi bakalım Dilek’ciğim, şimdi de çamaşırlarımızı çıkarabileceğimiz yerleri sen söyle bakalım.

Dilek: Çamaşırlarımızı tuvalette, banyoda, mağazadaki deneme kabininde, kendi odamızda ve plajdaki soyunma kabininde çıkarabiliriz.

Öğretmen: Harikasın Dilek! Çak! Peki Dilek’ciğim, şimdi de seninle iyi dokunuş ve kötü dokunuşu öğreneceğiz, hazır mısın?

Dilek: Hazırım!

Öğretmen: Süpersin! Hadi o zaman önce iyi dokunuşları öğrenmeye başlayalım. Arkadaşımızın kolunu omzumuza atması iyi bir dokunuştur, öğretmenimizin başımızı okşaması iyi bir dokunuştur, tanıdığımız ya da yeni tanıştığımız birinin bizimle tokalaşması iyi bir dokunuştur, dedemiz ya da bir büyüğümüzün sırtımızı sıvazlayarak bizi sevmesi iyi bir dokunuştur, anne ve babamızın bize sarılarak yanaklarımızdan öpmesi iyi bir dokunuştur, düştüğümüzde ya da herhangi bir şekilde yaralandığımızda öğretmenimizin ya da herhangi bir kişinin özel bölgelerimiz dışındaki yaralandığımız bölgeye bakması veya iyileştirmek için dokunması iyi bir dokunuştur, anne-babamız yanımızdayken doktorun bizi tedavi etmek için vücudumuzun herhangi bir yerine dokunması iyi bir dokunuştur, ellerimizle herhangi bir kişiyle “Çak!” yapılması iyi bir dokunuştur, birisinin omzumuza dokunarak bize seslenmesi iyi bir dokunuştur ve arkadaşlarımızla oyun oynarken el ele tutuşmak iyi bir dokunuştur. (Tüm bunlar anlatılırken aynı anda bilgisayardaki resimler de gösterilir ve en az iki kez tekrarlanır. Öğretmenin iki kez resimleri göstererek anlatmasının hemen ardından öğrenciden resimlere bakarak tek tek davranışları ve iyi birer dokunuş olduklarını söylemesi istenir. Eğer öğrenci cevap veremezse öğretmen sözel ipucu kullanır.) Hadi bakalım Dilek’ciğim, şimdi resimlere bak ve davranışları sen açıkla!

Dilek: (Öğrenci tek tek resimlere bakarak “arkadaşımızın kolunu omzumuza atması iyi dokunuştur” vb. şeklinde tüm davranışları sayarak iyi birer dokunuş olduklarını söyler).

Öğretmen: Evet, hepsini de doğru bildin! Harikasın! Hadi şimdi de kötü dokunuşlar nelerdir, onları öğrenelim!

Anne ve babamız dışında tanıdığımız ya da tanımadığımız herhangi birinin özel bölgelerimize dokunması kötü bir dokunuştur, herhangi birinin bizi dudağımızdan öpmesi kötü bir dokunuştur, anne ve babamız dışında herhangi birinin bizi kucağına oturtması kötü bir dokunuştur, anne ve babamız dışında herhangi birinin popomuza dokunması kötü bir dokunuştur, anne ve babamız dışında herhangi birinin göğüslerimize dokunması kötü bir dokunuştur, anne ve babamız dışında herhangi birinin bacak aramıza dokunması kötü bir dokunuştur, herhangi birinin bizi onun özel bölgesine dokundurtması kötü bir dokunuştur, herhangi birinin bizim kendi özel bölgelerimize dokunmamızı istemesi ve dokundurtması kötü bir dokunuştur (Tüm bunlar anlatılırken aynı anda bilgisayardaki animasyon resimler de gösterilir ve toplam iki kez anlatım tekrarlanır. Öğretmenin resimleri göstererek anlatmasının hemen ardından öğrenciden resimlere bakarak tek tek davranışları ve kötü dokunuş olduklarını söylemesini ister, eğer öğrenci cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse öğretmen sözel ipucu kullanır). Hadi bakalım Dilek, şimdi resimlere bak ve davranışları açıklayarak ne tür bir dokunuş olduklarını sen söyle!

Dilek: Bu resim birinin bizi dudağımızdan öpmek istemesi, bu kötü bir dokunuştur; bu resim öğretmenin bizi kucağına oturtması, bu kötü bir dokunuştur; bu resim (Öğrenci tüm resimlere bakarak tek tek açıklar).

Öğretmen: Evet, Dilek! Harikasın! Çak! Dilek’ciğim, şimdi de seninle kötü bir dokunuşa maruz kalındığında ne yapmamız gerektiğini gösteren animasyonlar izleyeceğiz, hazır mısın?

Dilek: Evet, hazırım!

Öğretmen: Süper! (Katılımcıya 1. ve 2. öğretim oturumunda tüm kötü dokunuş animasyonlarının hepsi bir kez durdurulup “Şimdi bu öğrencinin böyle bir durumda ne demesi ve ne yapması gerekiyor?” diye sorularak izletilir ve katılımcının cevap vermesi için 5sn beklenir, eğer öğrenci doğru tepkide bulunursa sözel olarak pekiştirilir, yanlış tepkide bulunur ya da hiç tepkide bulunmazsa ipucu sunularak doğru tepkide bulunması sağlanır, ancak 3. öğretim oturumundan itibaren animasyonlar sırayla ikişer ikişer durdurulup katılımcıya sorular sorularak izletilir. Birinci animasyonda; 35-40 yaşlarında yabancı bir adam, okulun bahçesinde oyun oynayan bir erkek öğrencinin yanına yaklaşır ve öğrencinin en sevdiği oyuncak olan uzaktan kumandalı arabayı göstererek “Merhaba, bak elimde çok güzel bir araba var. Eğer seni dudağından öpmeme izin verirsen bu arabayı sana vereceğim” der, ancak çocuk yüksek sesle “Hayır, olmaz!” diyerek adamın yanından uzaklaşır ve bu durumu okulun bahçesindeki nöbetçi

öğretmene “Öğretmenim, şu karşıdaki adam eğer dudağımdan öpmesine izin verirsem bana uzaktan kumandalı arabayı vereceğini söyledi ama ben olmaz dedim” diyerek anlatır. Öğretmen ise ”Aferin sana, asla bir başkasının bizi dudağıımızdan ya da herhangi özel bölgemizden öpmesine izin vermemeliyiz, bu kötü bir dokunuştur. Böyle bir durumda tıpkı senin yaptığın gibi “Hayır” demeli, hemen oradan uzaklaşmalı ve bu durumu bir yetişkine anlatmalıyız, sen en doğru olanı yaptın, harikasın!” diyerek öğrenciyi sözel olarak pekiştirir.

İkinci animasyonda bir kız öğrencinin tanıdığı 50-60 yaşlarında bir hizmetli teyze, öğrenci ellerini lavaboda yıkarken içeri gelir ve “Merhaba Esra, biliyor musun kendime yeni bir cep telefonu aldım, içinde harika oyunlar var! Sen de bu oyunlarla oynamak ister misin?” diye sorar ve öğrenci “Evet, isterim.” dediğinde, hizmetli teyze “Ama bir şartım var, eğer seni dudağıından öpmeme izin verirsen telefondaki oyunlarla oynatabilirim, olur mu?” der, ancak öğrenci “Hayır, olmaz!” diyerek hızlıca lavabodan çıkar ve sınıftaki öğretmenin yanına giderek “Öğretmenim, öğretmenim! Hizmetli Fatma teyze beni dudağıından öpmek istedi ama ben ’Olmaz!’ dedim ve hemen onun yanından uzaklaştım.” deyip olayı sınıf öğretmenine rapor eder. Sınıf öğretmeni ise “Aferin Esra, bunu kabul etmeyip oradan uzaklaşarak ve bana söyleyerek çok doğru bir davranışta bulundun. Bravo sana!” diyerek öğrenciyi sözel olarak pekiştirir.

Üçüncü animasyonda bir kız öğrenci okulun kantinine gelir ve parasını uzatarak “Bir çikolata istiyorum.” der. 20-30 yaşlarındaki erkek kantinci ise “Eğer seni dudağıından öpmeme izin verirsen sana tam 10 tane çikolata veririm, olur mu?” der. Öğrenci ise “Hayır!” diyerek hızlıca kantinden çıkar, sınıfına gelir ve öğretmenine “Öğretmenim, kantinci abi eğer dudağıından öpmesine izin verirsem bana 10 tane çikolata vereceğini söyledi, ama ben hayır dedim.” der. Bunun üzerine öğretmen “Bir başkasının bizi dudağıımızdan öpmesi kötü bir dokunuştur, buna izin vermemen ve hemen oradan uzaklaşarak bu durumu güvendiğin bir yetişkine anlatman harika bir davranış, aferin sana Ayşe!” diyerek öğrenciyi sözel olarak pekiştirir.

Dördüncü animasyonda okulun bahçesinde top oynayan bir kız öğrencinin yanına 25-30 yaşlarında bir erkek yaklaşır ve “Biliyor musun, bende bu toplardan bir sürü var, hem de rengârenk; eğer istersen sana hepsini de hediye ederim ama tabii seni dudağıından öpmeme izin verirsen.” der. Ancak öğrenci bunu duyunca “Hayır!” der, hızlıca adamın yanından uzaklaşır ve bahçede nöbet tutan öğretmenin yanına giderek “Öğretmenim, şuradaki tanımadığım adam beni dudağıından öpmek istedi ama ben kabul etmedim ve hemen onun yanından uzaklaşıp size anlatmak için buraya geldim.”

diyerek durumu nöbetçi öğretmene rapor eder. Öğretmen de “Bir başkasının bizi dudağımızdan öpmesi kötü bir dokunuştur, buna izin vermemen ve hızlıca oradan uzaklaşarak bunu bana anlatman çok doğru bir davranış. Aferin sana!” der ve yabancı kişinin yanına doğru gider.

Beşinci animasyonda okulun lavabosunda aynaya bakarak saçlarını tarayan bir erkek öğrencinin yanına, öğrencinin tanıdığı 35-40 yaşlarında hizmetli Ahmet amca gelir ve “Merhaba Ali, bak elimde harika bir tablet var! Bu tabletle oynamak ister misin?” der. Öğrenci de “Evet, tabii ki isterim Ahmet Amca.” der, bunun üzerine hizmetli adam “Eğer seni dudağından öpmeme izin verirsen tabletle istediğin kadar oynamana izin veririm, hem merak etme, bu ikimizin arasında bir sır olarak kalacak, asla hiç kimseye söylemeyeceğiz.” der, ancak öğrenci “Hayır, olmaz, bu kötü bir davranıştır.” der ve hemen lavabodan çıkarak durumu koridordaki nöbetçi öğretmene anlatır; “Öğretmenim, öğretmenim! Hizmetli Ahmet Amca, eğer dudağımdan öpmesine izin verirsem tabletiyle oynamama izin vereceğini söyledi ama ben olmaz dedim.” der. Nöbetçi öğretmen ise “Buna izin vermemen ve gelip bana bu durumu anlatman çok doğru bir davranış Ali, aferin sana, bir başkasının bizi dudağımızdan öpmesi kötü bir dokunuştur, buna asla izin vermemelisin!” der ve hizmetlinin yanına doğru gider.

Altıncı animasyonda bir erkek öğrenci kantinde parasını uzatarak “Bir tane tost alabilir miyim Hatice Abla?” diye sorar, 30-40 yaşlarındaki kantinci kadın ise “Eğer seni dudağından öpersem hem tost hem de kola veririm, hem de istediğin kadar, ne dersin?” diye sorar. Ancak, öğrenci “Hayır, istemem!” diyerek kantinden çıkar ve müdürün odasına girerek ”Öğretmenim, kantinci Hatice Abla, eğer dudağımdan öpmesine izin verirsem bana istediğim kadar tost ve kola vereceğini söyledi ama ben istemedim.” der. Bunun üzerine okul müdürü “Aferin Hakan, bunu kabul etmemen çok doğru bir davranış, bir başkasının bizi dudağımızdan öpmesine asla izin vermemeliyiz.” der ve odasından çıkıp kantinci kadının yanına doğru gider.

Kucağına oturtup sevmeye davranışının birinci animasyonunda bir kız öğrenci kendi sınıfındaki sırasında oturmuş resim yaparken 25-30 yaşlarındaki bir erkek sınıf öğretmeni resmine bakar ve “Ne kadar güzel bir resim yapmışsın Merve, çok beğendim! Ama sanki bazı eksik şeyler var, hadi gel kucağıma otur da seni hem seveyim hem de resmi seninle birlikte yapalım.” der, ancak öğrenci “Hayır, olmaz!” der ve sınıftan çıkarak koridordaki erkek öğretmene “Öğretmenim! Hasan öğretmen kucağına oturtup beni sevmek ve resim yapmak istedi ama ben kabul etmedim.” der. Koridordaki öğretmen ise ”Bir başkasının kucağına oturmamız yanlış bir davranıştır, asla kabul

etmemeliyiz, sen de öğretmeninin kucağına oturmayı kabul etmeyerek ve bunu gelip bana anlatarak çok doğru bir davranışta bulundun, aferin sana!” diyerek öğrenciyi sözel olarak pekiştirir ve sınıftaki Hasan öğretmenin yanına doğru gider.

İkinci animasyonda ise bu defa erkek bir öğrenci kendi sınıfındaki sırasında oturmuş kitap okurken 45-50 yaşlarındaki kadın bir sınıf öğretmeni, öğretmen masasında oturuyorken şöyle der “Barış, bugün matematik dersinde çok başarılıydın! Hadi gel kucağıma otur da seni tebrik etmek için öpeyim ve seveyim.”. Ancak, öğrenci “Hayır, bir başkasının kucağına oturarak bizi sevmesine izin vermemiz doğru değildir.” diyerek sırasından kalkar ve sınıftan çıkarak Müdürün odasına gider ve “Öğretmenim, Seda öğretmen beni kucağıma oturtarak sevip tebrik etmek istedi ama ben ‘hayır’ dedim ve hemen onun yanından uzaklaşıp bunu size anlatmak için yanınıza geldim.” diyerek durumu okul müdürüne anlatır. Müdür ise “Aferin sana, bir başkasının kucağına oturmak ve bizi sevmesine izin vermek doğru değildir, bunu kabul etmeyerek ve bana gelip anlatarak çok iyi bir davranışta bulundun.” der ve sınıftaki Seda öğretmenin yanına gider.

Üçüncü animasyonda koridorda yürüyen bir kız öğrenciyeye 20-30 yaşlarındaki tanımadığı bir erkek öğretmen gülümseyerek “Sen ne kadar tatlı bir kızsın öyle! Hadi gel kucağıma otur da seni bir seveyim!” der, ancak öğrenci “Hayır olamaz!” diyerek hızlıca oradan uzaklaşır ve sınıfına girerek öğretmenine durumu anlatır “Öğretmenim! Koridordaki bir öğretmen çok tatlı olduğumu söyleyerek kucağına oturmamı ve beni sevmek istediğini söyledi. Ben de hayır, olmaz deyip hemen sınıfıma geldim.” der. Öğretmeni ise “Aferin sana Zeynep! Tıpkı senin yaptığın gibi bir başkasının kucağına oturmayı asla kabul etmemeli, ‘Hayır’ diyerek oradan hemen uzaklaşmalı ve bu durumu güvendiğimiz bir yetiškine anlatmalıyız! Çok doğru bir davranışta bulundun.” diyerek öğrenciyi sözel olarak pekiştirir.

Dördüncü animasyonda ise bu defa koridorda yürüyen bir erkek öğrenciyeye 45-50 yaşlarındaki tanımadığı bir kadın öğretmen gülümseyerek “Sen ne kadar yakışıklı bir çocuksun öyle! Hadi gel kucağıma otur da seni bir seveyim!” der, ancak öğrenci “Hayır, olmaz!” diyerek hızlıca koridordan uzaklaşır ve sınıfa girerek durumu öğretmenine anlatır, “Öğretmenim, koridorda tanımadığım bir öğretmen kucağına oturtup beni sevmek istedi, ama ben hayır deyip hemen oradan uzaklaştım.” der. Bunun üzerine sınıf öğretmeni ise “Aferin sana Burak, asla bir başkasının kucağına oturarak bizi sevmesine izin vermemeliyiz, bu kötü bir dokunuştur. Bir başkasının kucağına oturmayı kabul etmeyip ‘Hayır’ diyerek ve oradan hemen uzaklaşıp durumu bana anlatarak harika bir

davranışta bulundun! Seninle gurur duyuyorum!” der ve öğrenciyi sözel olarak pekiştirir.

Beşinci animasyonda okulun parkında kaydıraklardan kayarak oyun oynayan bir kız öğrencinin yanına, öğrencinin tanıdığı 20-30 yaşlarındaki erkek bir hizmetli gelir ve “Merhaba Elif, kaydıraklardan mı kayıyorsun? diye sorar, öğrenci de “Evet, Hasan Abi!” der. Okulun hizmetlisi ise “Peki Elif, bu kaydıraklardan çok daha hızlı kaymak ister misin?” diye sorar, öğrenci de “Evet, Hasan Abi, isterim!” der, bunun üzerine hizmetli erkek “Hadi o zaman, gel kucağıma otur da seni bu kaydıraklardan çok daha hızlı kaydırayım! Bak göreceksin, çok daha zevkli olacak! İkimiz de çok eğleneceğiz!” der. Ancak, öğrenci “Hayır olmaz, bir başkasının kucağına oturmak yanlış bir davranıştır.” der ve hemen parktan uzaklaşarak az ileride bahçede nöbet tutan öğretmenin yanına giderek durumu anlatır; “Öğretmenim, hizmetli Hasan Abi kaydıraktan kayarken onun kucağına oturmamı istedi, böylece çok daha hızlı kayarak eğleneceğimizi söyledi ama ben olmaz dedim.” der. Öğretmen ise “Aferin sana, asla bir başkasının kucağına oturmamalıyız, bunu kabul etmeyerek gelip bana anlatman çok doğru bir davranış!” der ve parktaki hizmetlinin yanına doğru gider.

Altıncı animasyonda ise okulun parkındaki salıncakta sallanan bir erkek öğrencinin yanına hiç tanımadığı 45-50 yaşlarında bir erkek gelir ve “Daha hızlı sallanmak ister misin?” diye sorar, öğrenci de “Evet.” der, bunun üzerine öğrencinin tanımadığı bu kişi “Hadi o zaman, gel kucağıma otur da seni çok daha hızlı sallayayım! İkimiz de çok eğleniriz! Çok yükseklere çıkabiliriz, ne dersin?” der. Ancak, öğrenci “Hayır, olmaz!” diyerek salıncaktan iner ve okulun içine girip sınıftaki öğretmene “Öğretmenim, parkta tanımadığım bir adam salıncakta sallanırken kucağına oturursam beni çok daha hızlı sallayabileceğini söyledi ama ben ‘Hayır’ dedim” diyerek durumu rapor eder. Öğretmeni ise “Çok doğru bir davranışta bulundun Eren, asla bir başkasının kucağına oturmamalıyız ve böyle bir durumla karşılaştığımızda derhal oradan uzaklaşmalı ve bunu güvendiğimiz bir yetişkine mutlaka anlatmalıyız. Sen de ‘Hayır’ deyip oradan hemen uzaklaşarak ve bunu bana anlatarak harika bir davranışta bulundun! Aferin sana.” der.

Öğretmen: Dilek’ciğim, şimdi sen animasyonları izlerken ben bazı yerlerinde bu animasyonları durdurup çocuğun böyle bir durumda ne yapması ve söylemesi gerektiğini sana sorup cevap vermeni isteyeceğim. Hazır mısın?

Dilek: Evet hazırım!

Öğretmen: Harikasın! Hadi o zaman animasyonları izlemeye başlayalım! (Animasyon filmi başlatılır, ilk animasyondaki yabancı adamın “seni dudağından öpmeme izin verirsen, bu uzaktan kumandalı arabayı sana vereceğim” sözünden sonra öğretmen animasyonu durdurur ve katılımcıya sorar; “Dilek’ciğim, bu durumda çocuğun ne söylemesi ve yapması gerekiyor?”. Eğer katılımcı eksiksiz ve doğru cevap verirse sözel olarak pekiştirilir, ancak eğer katılımcı cevap veremezse, yanlış cevap verirse ya da eksik cevap verirse öğretmen tarafından “çocuk hayır demeli, oradan hemen uzaklaşmalı ve bir yetişkine durumu anlatmalı” diyerek sözel ipucuyla öğretimi yeniden sunar. Uygulamacı; 1. ve 2. öğretim oturumlarında tüm öpme ve kucağına oturtup sevme durumları için animasyonların hepsini, 3. öğretim oturumundan itibaren ise sırayla iki tane öpme, iki tane de kucağına oturtup sevme durumları için animasyonları durdurup katılımcıya ne yapması gerektiğini sorar. Katılımcı doğru tepkide bulunduğu sözel olarak pekiştirilir, tepkide bulunmaz ya da yanlış tepkide bulunursa hata düzeltilmesi yapılır. Animasyon gösteriminin ardından destek odada rol yapma etkinliklerine geçilir).

Peki Dilek’ciğim, şimdi de izlediğimiz bu görüntüleri birlikte canlandırarak yapalım. Şimdi ben bir yabancıyım, sen okulun bahçesinde oynarken yanına geliyorum ve en sevdiğin oyuncak olan ağlayan bebeği sana göstererek diyorum ki “Eğer seni dudağından öpmeme izin verirsen, bu ağlayan bebeği sana hediye edeceğim!” Hadi bakalım söyle, şimdi ne yapacaksın?

Dilek: “Hayır diyeceğim, bahçeden çıkıp hemen sınıfa gideceğim ve bu olayı öğretmenime anlatacağım”.

Öğretmen: Harikasın Dilek! Çok doğru! Çak! (Ancak, öğrenci yanlış ya da eksik cevap verirse veya cevap vermezse öğretmen sözel ipucuyla öğretimi yeniden sunar.)

Peki, şimdi de senin öğretmeninim, ben masada otururken sana diyorum ki “Hadi gel Dilek’ciğim, kucağıma otur da seni bir seveyim!”. Bu durumda ne yaparsın?

Dilek: “Hayır derim, sınıftan çıkarım ve güvendiğim bir öğretmene bunu anlatırım.

Öğretmen: Evet Dilek, çok doğru! Harikasın! (Destek odada yapılan bu rol oynama etkinliklerinden sonra aynı ya da benzer senaryolardan birer tanesi gerçek ortamlar olan mutfak, farklı sınıflar, koridorlar, lavabolar, merdivenler, oyun parkı, bekleme salonu, müdür odası ve bahçede de uygulamacı ve katılımcı tarafından her durum için tek bir ortamda, yalnızca bir defa gerçekleştirilir).

Dilek'ciğim hadi şimdi bu rol oynama etkinliklerini bir de tuvalette yapalım!
Tamam mı?

Dilek: Tamam!

Öğretmen: Süper! Hadi o zaman tuvalete gidiyoruz! (Lavaboya gelindiğinde katılımcı ellerini yıkıyormuş gibi yapar ve uygulamacı da okulda çalışan bir hizmetli ablaymış gibi davranır. Hizmetli abla Dilek'e, "Dilek, bak elimde çok sevdiğin rengârenk tokalar var! Eğer seni öpmeme izin verirsen hepsini sana vereceğim" der ve Dilek'in tepkisini bekler. Eğer Dilek "Hayır, olmaz!" diyerek lavabodan çıkar ve bu durumu koridordaki ya da sınıftaki öğretmene rapor ederse, öğretmen "Evet Dilek! Çok doğru bir davranış! Harikasin!" diyerek sözel olarak öğrenciyi pekiştirir. Ancak, eğer Dilek beş sn. içinde cevap vermez ve tepkide bulunmazsa, yanlış ya da eksik cevap verirse öğretmen hemen sözel ipucu kullanarak "Hayır, demeli, lavabodan hızlıca çıkmalı ve koridorda gördüğün bir öğretmene ya da sınıftaki öğretmene bu durumu hemen anlatmalısın!" der ve "Hadi şimdi yap bakalım." diyerek Dilek'in tepkisini bekler. Rol etkinliklerinde oynanan senaryoların aynısı ya da benzerleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin farklı bir ortamında da hem öpme hem de kucağına oturtup sevme durumu için katılımcı ve uygulamacı tarafından yalnızca bir kez gerçekleştirilerek öğretim sonlandırılır. Tüm rol oynama etkinliklerinde katılımcının durumu rapor edebilmesi için bulunduğu ortama çok yakın bir yerde bekleyen katılımcının güvendiği bir yetişkin mutlaka bulundurulmuş ve katılımcının durumu rapor etmesi sağlanmıştır.)

3.7.5. Genelleme oturumları

Araştırmanın genelleme oturumları, toplu yoklama oturumlarına benzer biçimde gerçekleştirilmiştir. Genelleme çalışması ortamlar arası ve kişiler arası genelleme biçiminde yapılmıştır. Genelleme çalışması, ön-test ve son-test biçiminde gerçekleştirilmiştir. Birinci toplu yoklama evresinin hemen ardından ön-test oturumu, öğretim çalışmalarının tamamlanıp son yoklamalar bittikten sonra da son-test oturumu gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama ve günlük yoklama oturumlarında benzer ya da farklı olan bir senaryo farklı ortam ve kişilerle değerlendirilmiştir. Katılımcıların yanlış tepkileri görmezden gelinmiş, doğru tepkileri ise oturum sonunda sözel olarak (örn., aferin, çok güzel, harikasin vb.) pekiştirilmiştir.

3.7.6. İzleme oturumları

İzleme oturumları son yoklama oturumu sonrasındaki 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra her bir katılımcının kazanılan davranışı yerine getirip getiremediğini görmek amacıyla yapılmıştır. İzleme oturumları, yoklama oturumları gibi düzenlenmiştir. İzleme aşamasında pekiştireçler silikleştirilmiştir. Katılımcı bütün denemeleri doğru olarak gerçekleştirdiğinde oturum sonunda pekiştireç sunulmuştur. Katılımcının dikkatini yönelterek çalışmaya katılımı sözel ve sosyal pekiştireçlerle pekiştirilmiştir (örn., “Bravo!, Harkasın!”).

3.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik verileri, (izleme, genelleme ve genellemenin izlenmesi), sosyal geçerlik verisi ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Verilerin tümü uygulamacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada güvenilirlik verileri, araştırmacı ve özel eğitimde doktora derecesine sahip ikinci bir gözlemci tarafından tüm oturumların %30’unda toplanmıştır. Doğru tepkiler “+” olarak kaydedilmiş; ipucundan sonra yapılan doğru tepkiler, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama ise “-” olarak kaydedilmiştir.

3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması

Etkililik verilerinin toplanmasında katılımcının gösterdiği doğru ve yanlış tepkiler; öğretim oturumları veri toplama formu, günlük yoklama ile yoklama, izleme, genelleme ve genellemenin izlenmesi oturumları veri toplama formuna kaydedilmiştir ve doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır.

3.8.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmaya katılan katılımcıların anneleri, öğretmenleri ve zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendilerinden cinsel istismardan kaçınma becerisinin öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Özel Eğitim alanında doktora derecesine sahip beş uzmandan görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları geliştirilmiş ve sorular bire bir görüşme ve ses kaydı yapılarak toplanmıştır.

3.8.3. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırma süresince düzenlenen oturumların en az %30’unda gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri

bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmış ve video kamera kayıtları yardımıyla her katılımcı ile gerçekleştirilen tüm oturumlar aynı kişi tarafından izlenmiştir.

3.8.3.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri; yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genellenenin izlenmesi oturumlarında toplanmıştır. Bu veriler; yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genellenenin izlenmesi veri toplama formuna kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi için “[Görüş birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] × 100” formülü (Erbaş, 2012, s. 117) kullanılmıştır. Özel eğitim alanında doktora derecesine sahip ikinci bir gözlemci tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik oturumları sonrası, yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genellenenin izlenmesi oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik ortalama olarak %94 (ranj, 90-100) olarak hesaplanmıştır.

3.8.3.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Araştırmada uygulama güvenilirliği, bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri de gözlemciler arası güvenilirlik verileri gibi, yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genelleme izlenmesi oturumlarında toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri; yoklama, öğretim, izleme, genelleme ve genellenenin izlenmesi uygulama güvenilirliği veri toplama formuna kaydedilmiştir.

Uygulama güvenilirliği, öğretimin ne ölçüde planlandığı gibi uygulandığını değerlendiren güvenilirlik hesaplamasıdır. Araştırmada uygulama güvenilirliği verileri analiz edilirken, “[Gözlenen Uygulamacı Davranışı Sayısı/Planlanan Uygulamacı Davranışı Sayısı] × 100” (Erbaş, 2012, s. 125) formülü kullanılmıştır. Özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman tarafından gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları, uygulamacının tüm katılımcılarda çalışmada uygulama güvenilirliği verileri toplanırken dikkate alınan davranışa ilişkin çalışmayı planlandığı gibi yürüttüğü ve tüm oturumları %100 güvenilirlik düzeyinde gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bilgi düzeyinde değerlendirilen özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin elde edilen veriler

sütun grafiği kullanılarak analiz edilmiştir. Beceri düzeyine ilişkin öpme ve kucağa oturma davranışlarına ilişkin elde edilen veriler ise çizgi grafiğinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularının analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu araştırmada zihin yetersizliği olan bireylere yönelik olarak hazırlanmış olan cinsel istismarı önlemeyi hedefleyen teknoloji destekli eğitimin araştırmaya katılan katılımcıların özel bölge adlarını, çamaşırların çıkartılabileceği yerleri, iyi ve kötü dokunuş kavramlarını edinme, kalıcılığını sağlama ve genellemeleri üzerindeki etkililiğine ilişkin Ela'ya ait veriler Şekil 4.1., 4.2. ve 4.3.'te gösterilmekte, Naz'a ait veriler Şekil 4.4., 4.5. ve 4.6.'da gösterilmekte, Simla'ya ait veriler Şekil 4.7., 4.8. ve 4.9.'da gösterilmekte, Seyfi'ye ait veriler ise Şekil 4.10., 4.11. ve 4.12.'de gösterilmektedir. Cinsel istismarı önlemeye yönelik hazırlanmış teknoloji destekli eğitimin araştırmaya katılan katılımcıların cinsel istismardan kaçınma becerisini edinme, kalıcılığını sağlama ve genellemeleri üzerindeki etkililiğine ilişkin veriler ise Şekil 4.13., 4.14., 4.15., 4.16., 4.17., 4.18., 4.19., 4.20. ve 4.21.'de gösterilmektedir. İzleyen bölümde katılımcıların performans düzeyleri ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

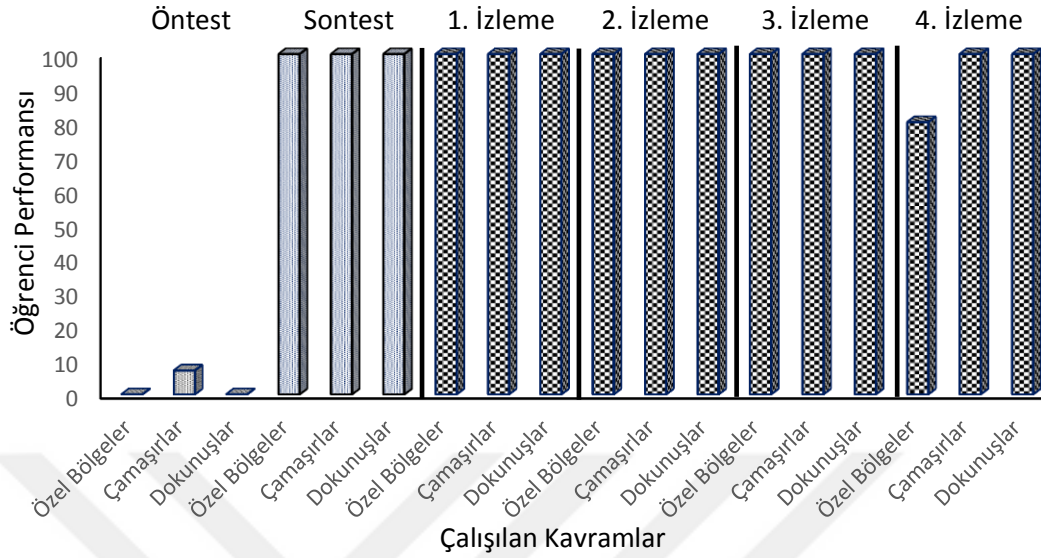
4.1. Katılımcıların Bilgi Düzeyi Edinim, Kalıcılık ve Genelleme Bulguları

4.1.1. Ela'nın özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler, iyi ve kötü dokunuş kavramlarına ilişkin edinim, kalıcılık ve genelleme bulguları

Şekil 4.1.'e göre Ela bilgi düzeyi ön-test oturumlarında özel bölge adlarından üç denemede de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkartılabileceği yerlerden birinci denemede sıfır, ikinci ve üçüncü denemede ise bir doğru tepkide bulunmuş, iyi-kötü dokunuşta ise üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamıştır. Son-test oturumlarında ise Ela özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepki vermiştir.

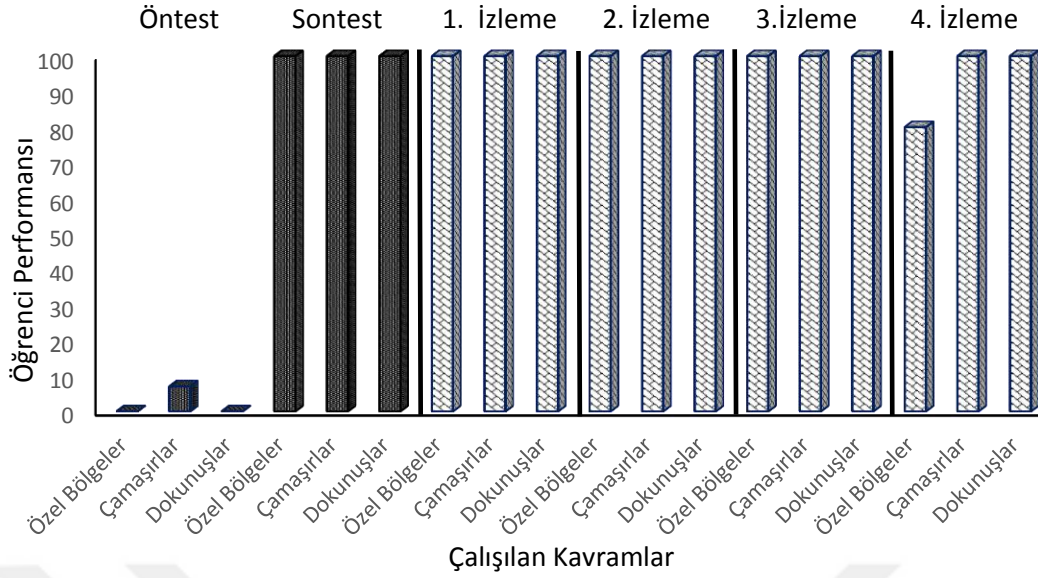
Yine Şekil 4.1.'e göre Ela, öğretim sona erdikten 2, 4 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında özel bölge adları, çamaşırların çıkarılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuş ancak, 28 hafta sonra yapılan dördüncü izleme oturumunda özel bölge adlarından "ağız"ı unutarak %75 oranında doğru tepkide bulunmuştur.

Çamaşırların çıkartılabileceği yerler ile iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin sorulan sorulara ise %100 oranında doğru tepki vermiştir.



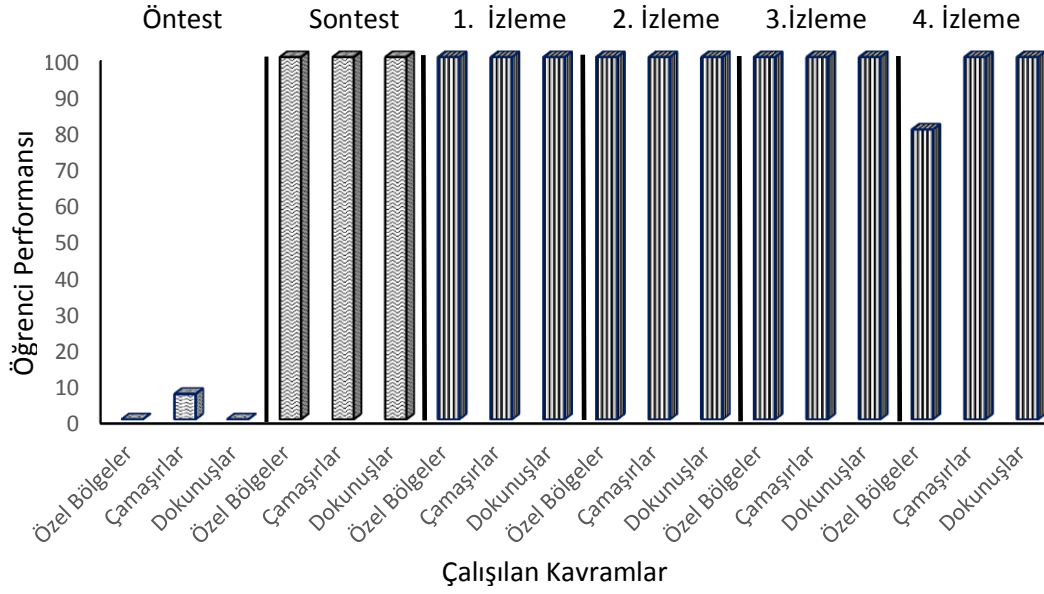
Şekil 4.1. Ela'nın Bilgi Düzeyi Edinim ve Kalıcılık Performansı

Şekil 4.2.'ye göre, Ela araçlar arası genelleme ön-test oturumlarında özel bölgelerden üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkartılabileceği yerlerde birinci ve ikinci denemede doğru tepkide bulunmamış, üçüncü denemede ise bir doğru tepkide bulunmuş, iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamıştır. Araçlar arası genelleme son-test oturumlarında ise Ela özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepki vermiştir. Öğretim sona erdikten 2, 4 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen araçlar arası genellemenin izleme oturumlarında özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuş ancak, 28 hafta sonra yapılan dördüncü izleme oturumunda ise özel bölge adlarından “ağız”ı unutarak %75 oranında doğru tepkide bulunmuştur. Çamaşırların çıkartılabileceği yerler ile iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin sorulan sorulara ise %100 oranında doğru tepki vermiştir.



Şekil 4.2. *Ela'nın Bilgi Düzeyi Araçlar Arası Genelleme Performansı*

Şekil 4.3.'e göre, Ela kişiler arası genelleme ön-test oturumlarında özel bölgelerde üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkarılacağı yerlerde birinci, ikinci ve üçüncü denemelerde birer doğru tepkide bulunmuş, iyi-kötü dokunuşta ise üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamıştır. Kişiler arası genelleme son-test oturumlarında ise özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepki vermiştir. Öğretim sona erdikten 2, 4 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen kişiler arası genellemenin izleme oturumlarında özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuş ancak, 28 hafta sonra yapılan dördüncü izleme oturumunda ise özel bölge adlarından “ağız”ı unutarak %75 oranında doğru tepkide bulunmuştur. Çamaşırların çıkartılabileceği yerler ile iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin sorulara ise %100 oranında doğru tepki vermiştir.

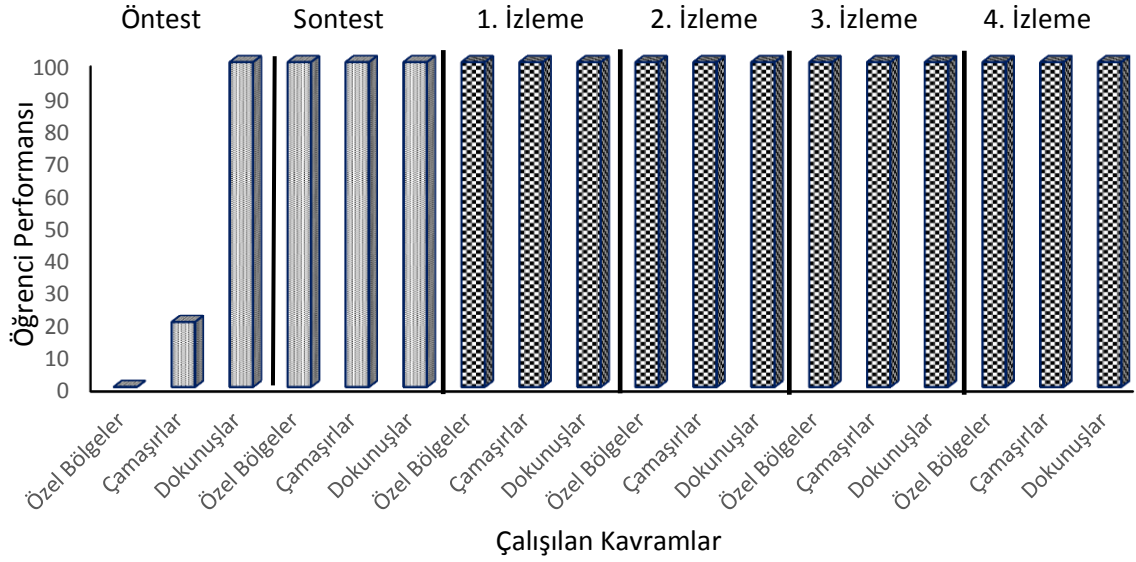


Şekil 4.3. *Ela'nın Bilgi Düzeyi Kişiler Arası Genelleme Performansı*

4.1.2. Naz'ın özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler, iyi ve kötü dokunuş kavramlarına ilişkin edinim, kalıcılık ve genelleme bulguları

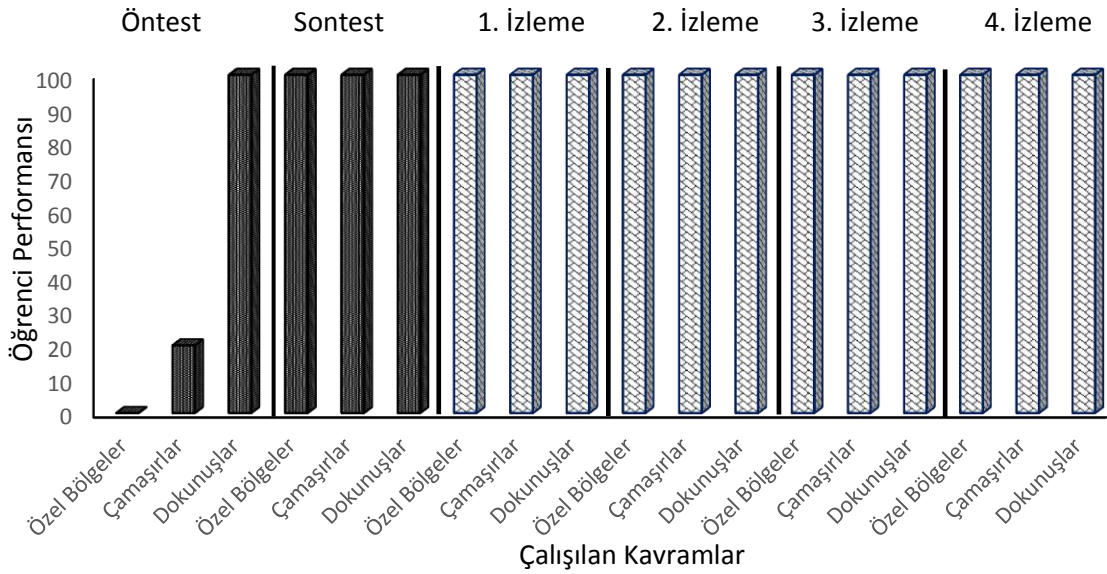
Şekil 4.4.'e göre Naz bilgi düzeyi ön-test oturumlarında özel bölge adlarından üç denemede de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkartılabileceği yerlerde üç denemenin üçünde de iki doğru tepkide bulunmuş, iyi-kötü dokunuşta ise üç denemenin üçünde de 10 doğru tepkide bulunmuştur. Bilgi düzeyi son-test oturumlarında ise Naz özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepki vermiştir.

Yine Şekil 4.4.'e göre Naz, öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuştur.



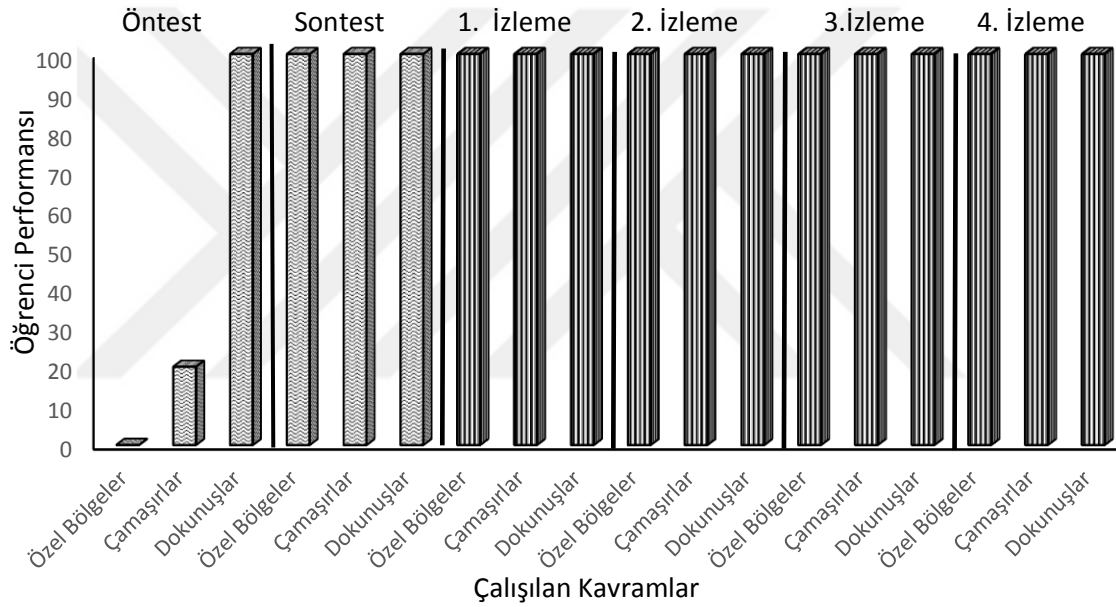
Şekil 4.4. Naz'ın Bilgi Düzeyi Edinim ve Kalıcılık Performansı

Şekil 4.5.'e göre, Naz araçlar arası genelleme ön-test oturumlarında özel bölgelerden üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkartılabileceği yerlerde üç denemede de iki doğru tepkide bulunmuş, iyi-kötü dokunuşta ise üç denemenin üçünde de 10 doğru tepkide bulunmuştur. Araçlar arası genelleme son-test oturumlarında ise Naz özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm sorulara doğru tepki vermiştir. Öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen araçlar arası genellemenin izleme oturumlarında da Naz özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuştur.



Şekil 4.5. Naz'ın Bilgi Düzeyi Araçlar Arası Genelleme Performansı

Şekil 4.6.'ya göre, Naz kişiler arası genelleme ön-test oturumlarında özel bölgelerde üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkartılabileceği yerlerde üç denemede de iki doğru tepkide bulunmuş, iyi-kötü dokunuşta ise üç denemenin üçünde de 10 doğru tepkide bulunmuştur. Kişiler arası genelleme son-test oturumlarında ise özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepki vermiştir. Naz, öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen kişiler arası genellemenin izleme oturumlarında özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuştur.

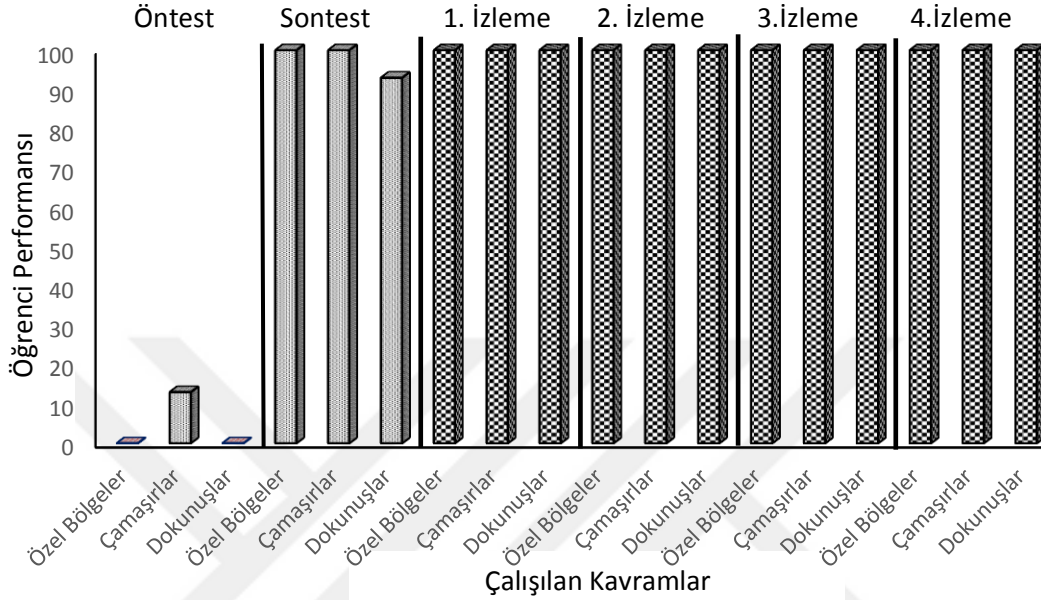


Şekil 4.6. Naz'ın Bilgi Düzeyi Kişiler Arası Genelleme Performansı

4.1.3. Simla'nın özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler, iyi ve kötü dokunuş kavramlarına ilişkin edinim, kalıcılık ve genelleme bulguları

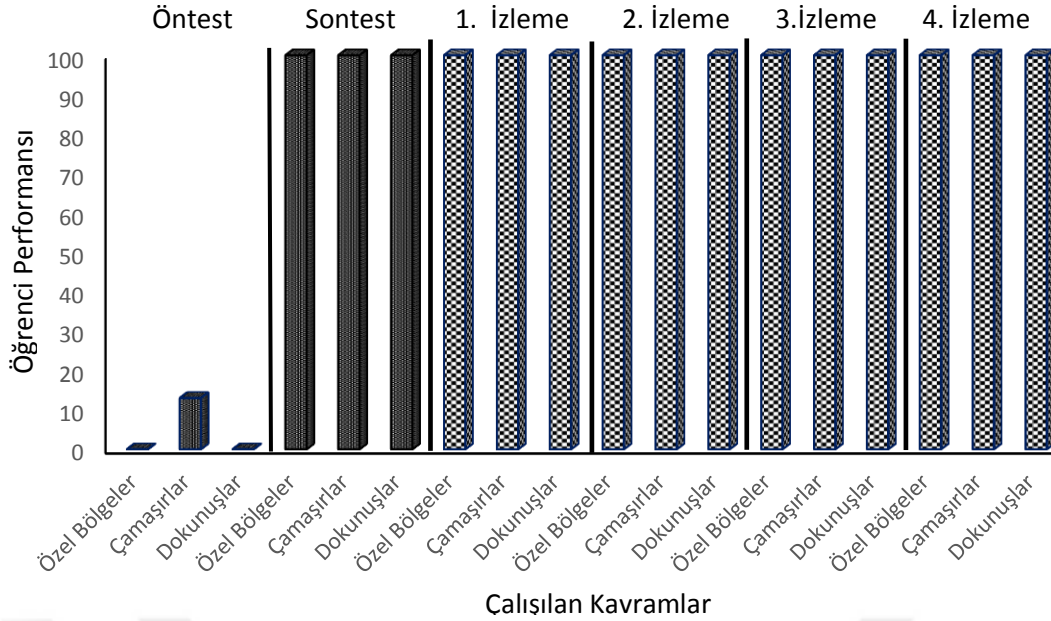
Simla, Şekil 4.7.'ye göre bilgi düzeyi ön-test oturumlarında özel bölge adlarından üç denemede de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkarılacağı yerlerde birinci denemede bir doğru tepki, ikinci denemede iki doğru tepki, üçüncü denemede ise bir doğru tepkide bulunmuş, iyi-kötü dokunuşta ise üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamıştır. Bilgi düzeyi son-test oturumlarında ise Simla özel bölgeler ile çamaşırların çıkartılabileceği yerlerde üç denemenin üçünde de tüm sorulara doğru tepki vermiş ancak, iyi-kötü dokunuşta birinci ve ikinci denemede birer yanlış tepkide bulunmuş, üçüncü denemede ise tüm sorulara doğru tepki vermiştir.

Yine Şekil 4.7.'ye göre Simla, öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuştur.



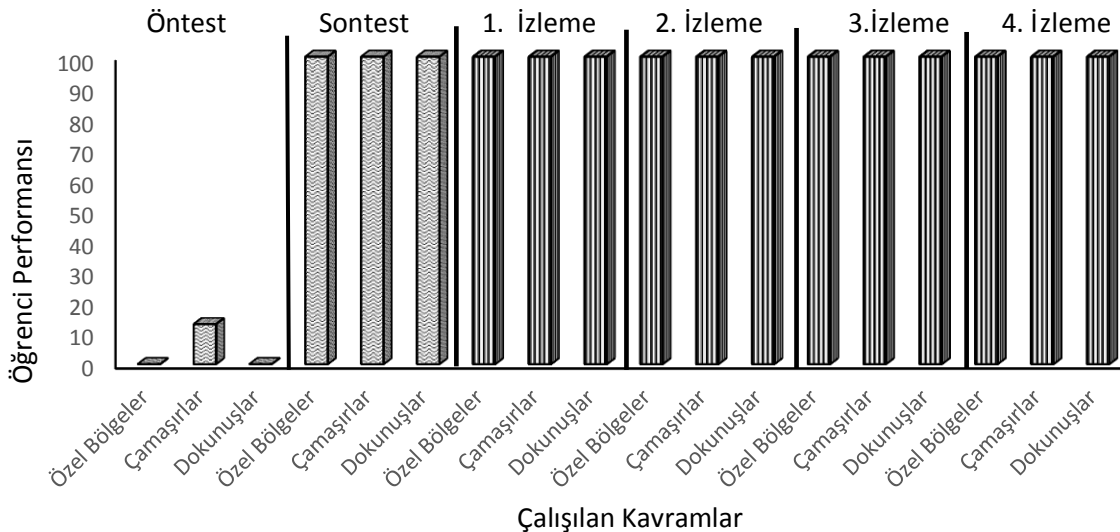
Şekil 4.7. Simla'nın Bilgi Düzeyi Edinim ve Kalıcılık Performansı

Şekil 4.8.'e göre, Simla araçlar arası genelleme ön-test oturumlarında özel bölgelerden üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkartılabileceği yerlerde birinci denemede bir doğru tepki, ikinci denemede iki doğru tepki, üçüncü denemede ise bir doğru tepkide bulunmuş, iyi-kötü dokunuşta ise üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamıştır. Araçlar arası genelleme son-test oturumlarında ise Simla özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm sorulara doğru tepki vermiştir. Öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen araçlar arası genellemenin izleme oturumlarında da Simla özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuştur.



Şekil 4.8. Simla'nın Bilgi Düzeyi Araçlar Arası Genelleme Performansı

Şekil 4.9.'a göre, Simla kişiler arası genelleme ön-test oturumlarında özel bölgelerde üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkartılabileceği yerlerde üç denemede de bir doğru tepkide bulunmuş, iyi-kötü dokunuşta ise üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamıştır. Kişiler arası genelleme son-test oturumlarında ise özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepki vermiştir. Simla, öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen kişiler arası genellemenin izleme oturumlarında da özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuştur.

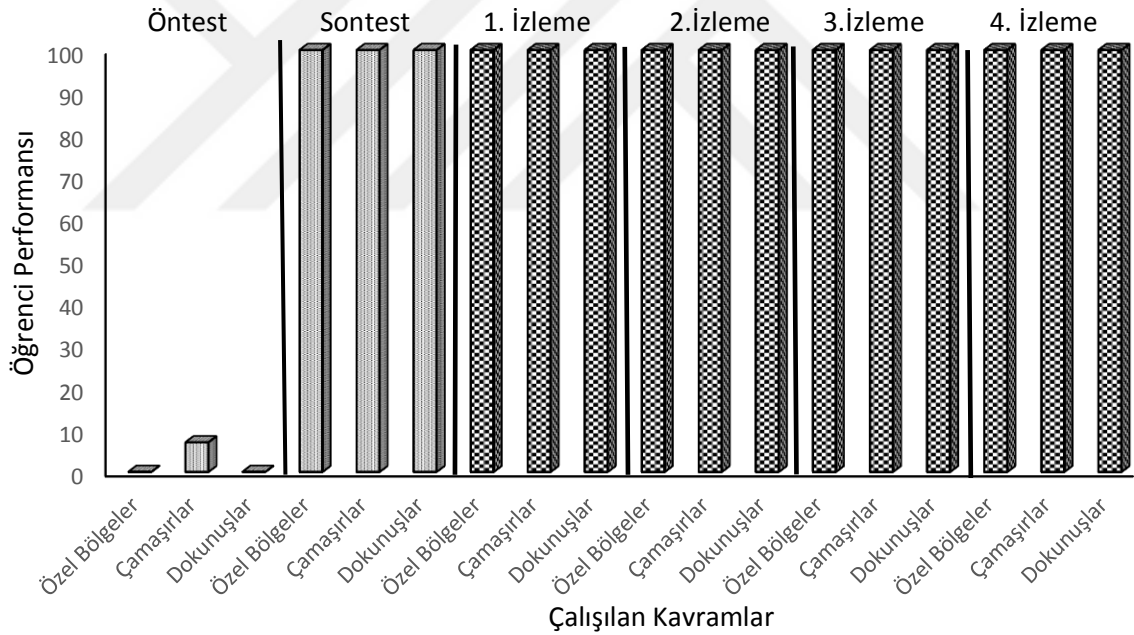


Şekil 4.9. Simla'nın Bilgi Düzeyi Kişiler Arası Genelleme Performansı

4.1.4. Seyfi'nin özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler, iyi ve kötü dokunuş kavramlarına ilişkin edinim, kalıcılık ve genelleme bulguları

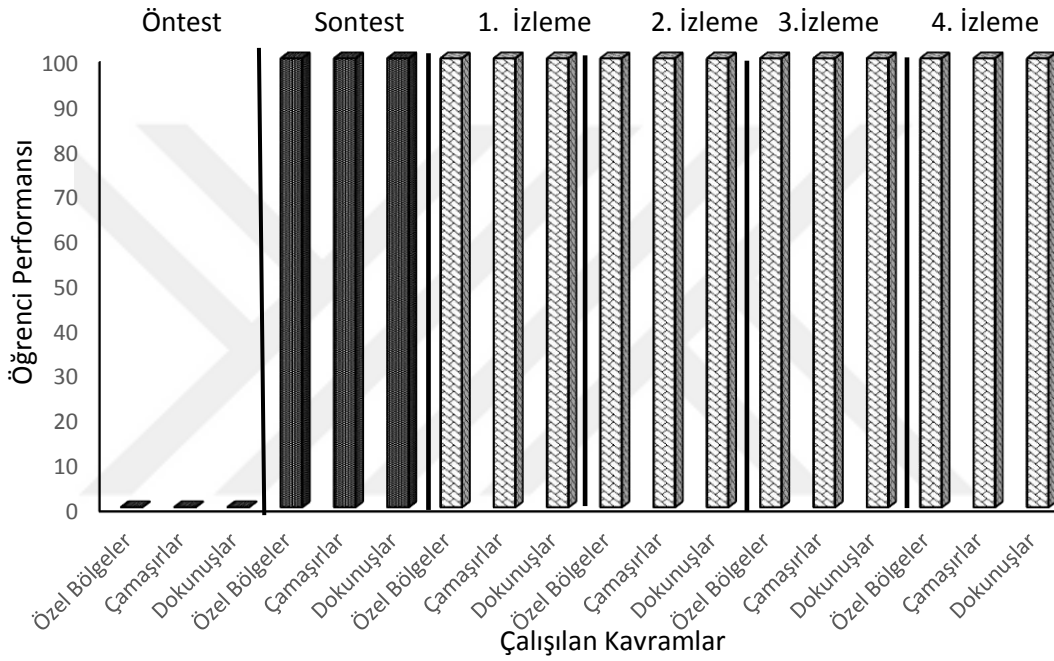
Şekil 4.10.'a göre Seyfi, bilgi düzeyi ön-test oturumlarında özel bölge adlarından üç denemede de doğru tepkide bulunmamış, çamaşırların çıkartılabileceği yerlerden birinci ve ikinci denemede bir doğru tepkide, üçüncü denemede ise hiç doğru tepkide bulunmamış, iyi-kötü dokunuşta ise üç denemenin üçünde de doğru tepkide bulunmamıştır. Bilgi düzeyi son-test oturumlarında ise Seyfi özel bölgeler, çamaşırların çıkarılacağı yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepki vermiştir.

Yine Şekil 4.10.'a göre Seyfi, öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuştur.



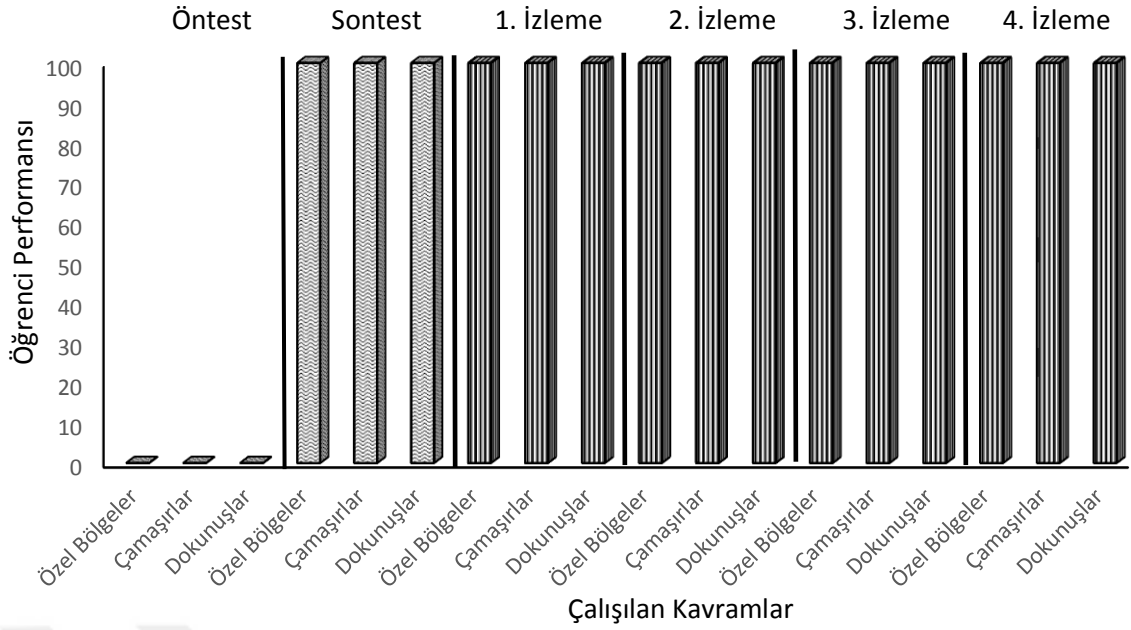
Şekil 4.10. Seyfi'nin Bilgi Düzeyi Edinim ve Kalıcılık Performansı

Şekil 4.11.'e göre, Seyfi araçlar arası genelleme ön-test oturumlarında özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşun üç denemesinde de hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Araçlar arası genelleme son-test oturumlarında ise Seyfi özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm sorulara doğru tepki vermiştir. Öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen araçlar arası genellemenin izleme oturumlarında da Seyfi özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuştur.



Şekil 4.11. Seyfi'nin Bilgi Düzeyi Araçlar Arası Genelleme Performansı

Şekil 4.12.'ye göre, Seyfi kişiler arası genelleme ön-test oturumlarında özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşun üç denemesinde de hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Kişiler arası genelleme son-test oturumlarında ise özel bölgeler, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuşta üç denemenin üçünde de tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepki vermiştir. Seyfi, öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen kişiler arası genellemenin izleme oturumlarında da özel bölge adları, çamaşırların çıkartılabileceği yerler ve iyi-kötü dokunuş kavramlarına ilişkin tüm soruları bilerek %100 oranında doğru tepkide bulunmuştur.



Şekil 4.12. Seyfi'nin Bilgi Düzeyi Kişiler Arası Genelleme Performansı

4.2. Katılımcıların Beceri Düzeyine İlişkin Edinim, Kalıcılık ve Genelleme Bulguları

4.2.1. Ela'ya cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli eğitimin etkililiği

Şekil 4.13. incelendiğinde Ela'nın başlama düzeyi evresinde, cinsel istismardan korunma becerisi olarak belirlenmiş öpme ve kucağa oturma davranışlarına ilişkin gerçekleştirilmiş toplu yoklama oturumlarında her iki davranış için de doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Uygulama evresinde ise her iki hedef davranışın eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu, Ela'nın dördüncü öğretim oturumunda iki puan seviyesinde doğru tepki gösterdiği ve altıncı, yedinci ve sekizinci öğretim oturumlarında ölçüt düzeyinde tepkide bulunarak her iki beceri için dört puan aldığı görülmüştür. Ela'nın öğretim oturumlarının ardından 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında her iki cinsel istismar durumundan korunma becerisini en yüksek puan olan 4 puan düzeyinde alarak sürdürdüğü görülmüştür.

Öğretim sonlandırıldıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen beceriler arası genellemenin izleme oturumlarında Ela'nın sırasıyla göğse dokunma, popoya dokunma, kendi bacak arasına dokunma ve başkasının bacak arasına dokunma gibi öğretimi yapılmayan cinsel istismar durumundan korunma becerileri için de dört puan alarak bu becerileri edindiği ve öğretimi yapılan öpme ve kucağa oturma becerilerini farklı becerilere genellemiş olduğu Şekil 4.13.'de görülmektedir.

4.2.2. Naz'a cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli eğitimin etkililiği

Şekil 4.13 incelendiğinde Naz'ın başlama düzeyi evresinde, cinsel istismardan korunma becerisi olarak belirlenmiş öpme ve kucağa oturma davranışlarına ilişkin gerçekleştirilmiş toplu yoklama oturumlarında her iki davranış için de doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Uygulama evresinde ise her iki hedef davranışın eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu, Naz'ın birinci öğretim oturumunda öpme becerisinde iki puan, ikinci öğretim oturumunda kucağa oturma becerisinde iki puan seviyesinde doğru tepki gösterdiği ve dördüncü, beşinci ve altıncı öğretim oturumlarında ölçüt düzeyinde tepkide bulunarak her iki beceri için de dört puan aldığı görülmüştür. Naz'ın öğretim sonlandırıldıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında her iki cinsel istismar durumundan korunma becerisini de en yüksek puan olan dört puan alarak sürdürdüğü görülmüştür.

Öğretim sonlandırıldıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen beceriler arası genellemenin izleme oturumlarında Naz'ın sırasıyla göğse dokunma, popoya dokunma, kendi bacak arasına dokunma ve başkasının bacak arasına dokunma gibi öğretimi yapılmayan cinsel istismar durumundan korunma becerileri için de dört puan alarak bu becerileri edindiği ve öğretimi yapılan öpme ve kucağa oturma becerilerini farklı becerilere genellemiş olduğu Şekil 4.13.'de görülmektedir.

4.2.3. Simla'ya cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli eğitimin etkililiği

Şekil 4.13. incelendiğinde Simla'nın başlama düzeyi evresinde, cinsel istismardan korunma becerisi olarak belirlenmiş öpme ve kucağa oturma davranışlarına ilişkin gerçekleştirilmiş toplu yoklama oturumlarında her iki davranış için de doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Uygulama evresinde ise her iki hedef davranışın eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu, Simla'nın ilk altı oturum hem öpme hem de kucağa oturma davranışı için sıfır puan aldığı, ancak yedinci, sekizinci ve dokuzuncu öğretim oturumlarında ölçüt düzeyinde tepkide bulunarak her iki beceri için de dört puan aldığı görülmüştür. Simla'nın öğretim oturumları sonlandırıldıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında her iki cinsel istismar durumundan korunma becerisini en yüksek puan olan dört puan alarak sürdürdüğü görülmüştür.

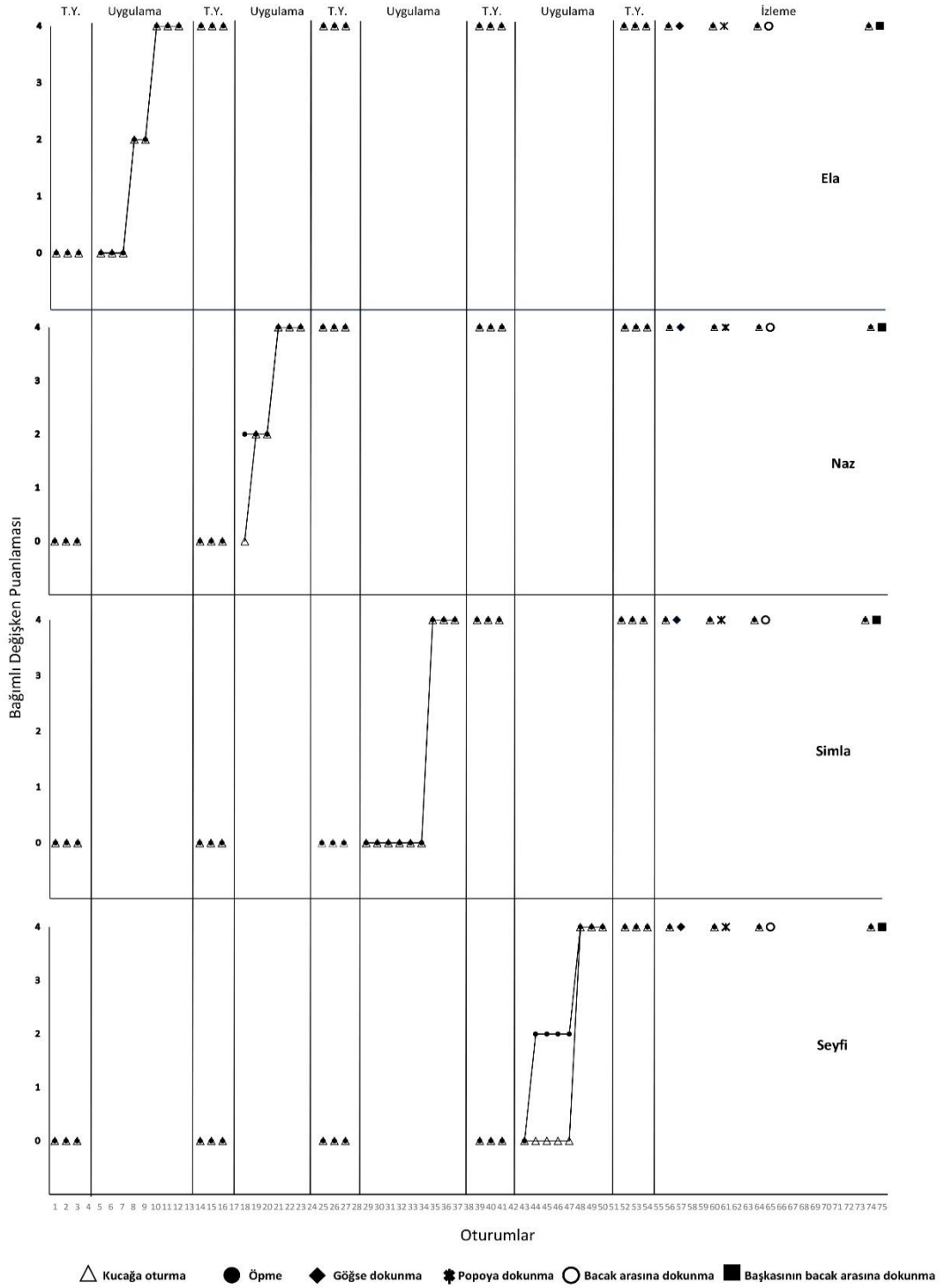
Öğretim sonlandırıldıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen beceriler arası genellemenin izleme oturumlarında Simla'nın sırasıyla göğse dokunma, popoya

dokunma, kendi bacak arasına dokunma ve başkasının bacak arasına dokunma gibi öğretimi yapılmayan cinsel istismar durumundan korunma becerileri için de 4 puan olarak bu becerileri edindiği ve öğretimi yapılan öpme ve kucağa oturma becerilerini farklı becerilere genellemiş olduğu Şekil 4.13.'de görülmektedir.

4.2.4. Seyfi'ye cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli eğitimin etkililiği

Şekil 4.13. incelendiğinde Seyfi'nin başlama düzeyi evresinde, cinsel istismardan korunma becerisi olarak belirlenmiş olan öpme ve kucağa oturma davranışlarına ilişkin gerçekleştirilmiş toplu yoklama oturumlarında her iki davranış için de doğru tepki sergilemediği görülmüştür. Uygulama evresinde ise her iki hedef davranışın eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu, Seyfi'nin ilk beş oturum kucağa oturma davranışı için sıfır puan aldığı, ikinci oturumda öpme için iki puan seviyesinde doğru tepki gösterdiği ve yedinci, sekizinci ve dokuzuncu öğretim oturumlarında ise ölçüt düzeyinde tepkide bulunarak her iki beceri için dört puan aldığı görülmüştür. Seyfi'nin öğretim oturumları sonlandırıldıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında her iki cinsel istismar durumundan korunma becerisini en yüksek puan olan dört puan olarak sürdürdüğü görülmüştür.

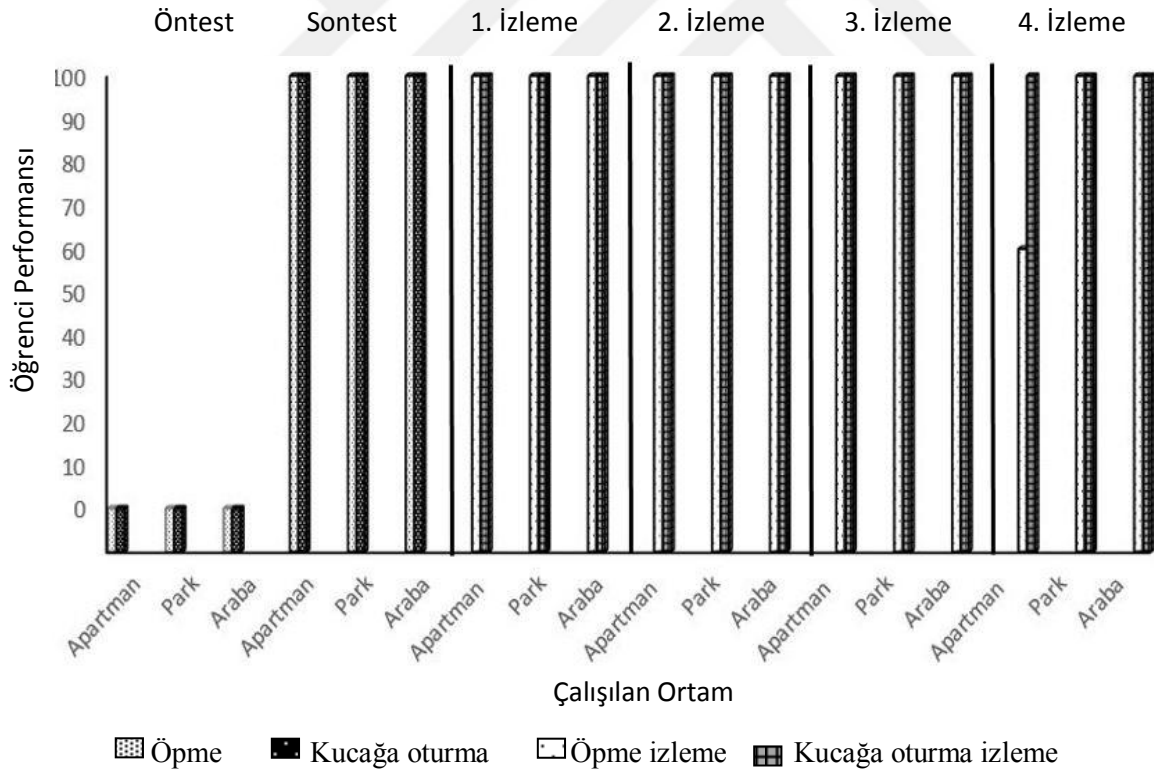
Öğretim sonlandırıldıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen beceriler arası genellemenin izleme oturumlarında Seyfi'nin sırasıyla göğse dokunma, popoya dokunma, kendi bacak arasına dokunma ve başkasının bacak arasına dokunma gibi öğretimi yapılmayan cinsel istismar durumundan korunma becerileri için de dört puan olarak bu becerileri edindiği ve öğretimi yapılan öpme ve kucağa oturma becerilerini farklı becerilere genellemiş olduğu Şekil 4.13.'de görülmektedir.



Şekil 4.13. Teknoloji Destekli Eğitimin Cinsel İstismardan Korunma Becerisini Kazanma Üzerindeki Etkililiği

4.2.5. Ela'ya ilişkin ortamlar arası ve kişiler arası genelleme bulguları

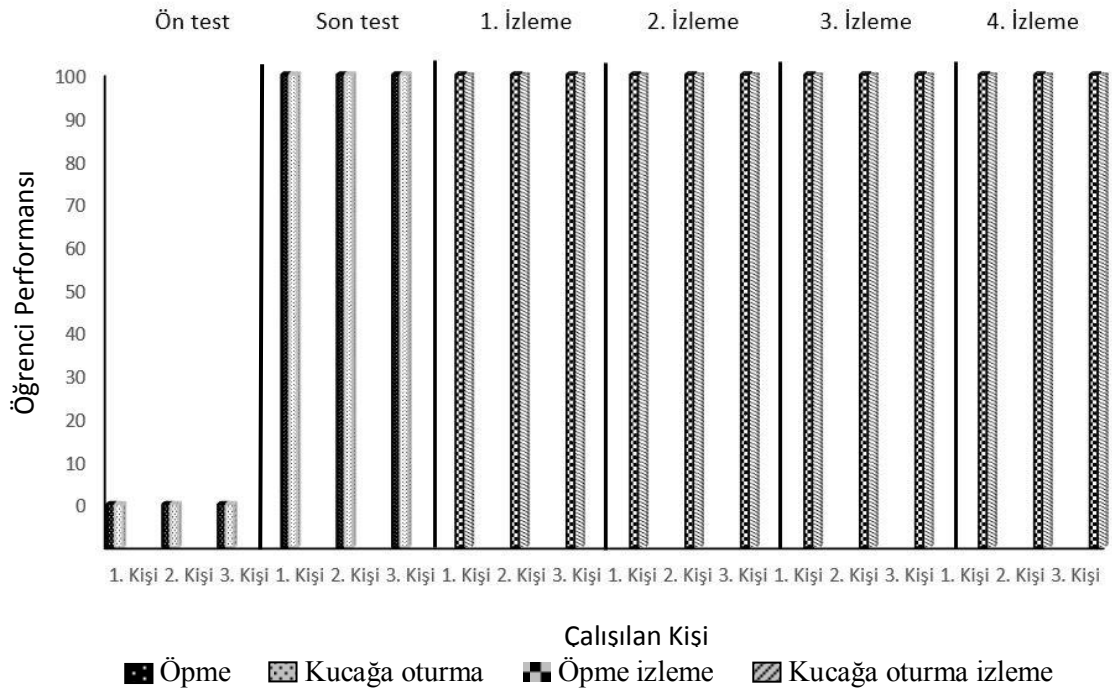
Şekil 4.14. incelendiğinde Ela'nın cinsel istismardan korunma becerisine ilişkin ortamlar arası genelleme ön-test oturumlarında apartmanda, parkta ve arabada gerçekleştirilen oturumların tamamında öpme ve kucağa oturma becerileri için doğru tepki sergilemediği görülmektedir. Ortamlar arası genelleme son-test oturumlarında ise Ela'nın apartman, park ve araba ortamlarının hepsinde tüm adımları doğru gerçekleştirerek %100 düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir. Ela öğretim oturumlarının gerçekleştirilmesinin ardından 2, 4 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen ortamlar arası genellemenin izleme oturumlarında apartman, park ve araba ortamlarında hem öpme hem de kucağa oturma davranışlarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek genellemiştir. Ancak Ela öğretimden 28 hafta sonra gerçekleştirilen son izleme oturumunda kucağa oturma becerisini her üç ortam için %100 doğruluk düzeyi ile sergilerken, öpme becerisini apartman ortamında %60, park ve araba ortamlarında ise %100 doğruluk düzeyinde genellemiştir.



Şekil 4.14. Ela'ya Ait Ortamlar Arası Genelleme Bulguları

Ela'ya ilişkin kişiler arası genelleme bulgularını gösteren Şekil 4.15. incelendiğinde, Ela'nın cinsel istismardan korunma becerisine ilişkin kişiler arası

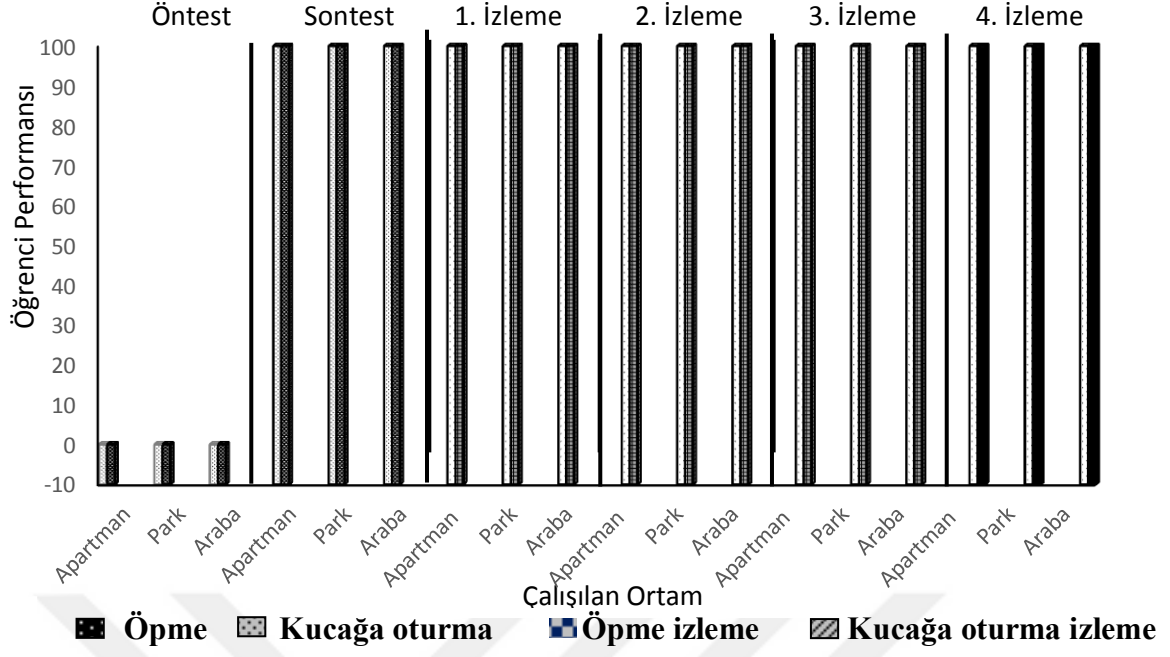
genelleme ön-test oturumlarında 1., 2. ve 3. kişi ile gerçekleştirilen oturumlarda doğru tepki sergilemediği görülmektedir. Kişiler arası genelleme son-test oturumlarında ise Ela'nın 1., 2. ve 3. kişi ile gerçekleştirilen oturumların tamamında hem öpme hem de kucağa oturma becerileri için %100 doğruluk düzeyinde performans sergileyerek becerileri genellediği görülmüştür. Ela öğretim oturumları sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen kişiler arası genellenenin izleme oturumlarında hem öpme hem de kucağa oturma davranışlarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek genellediği görülmüştür.



Şekil 4.15. Ela'ya Ait Kişiler Arası Genelleme Bulguları

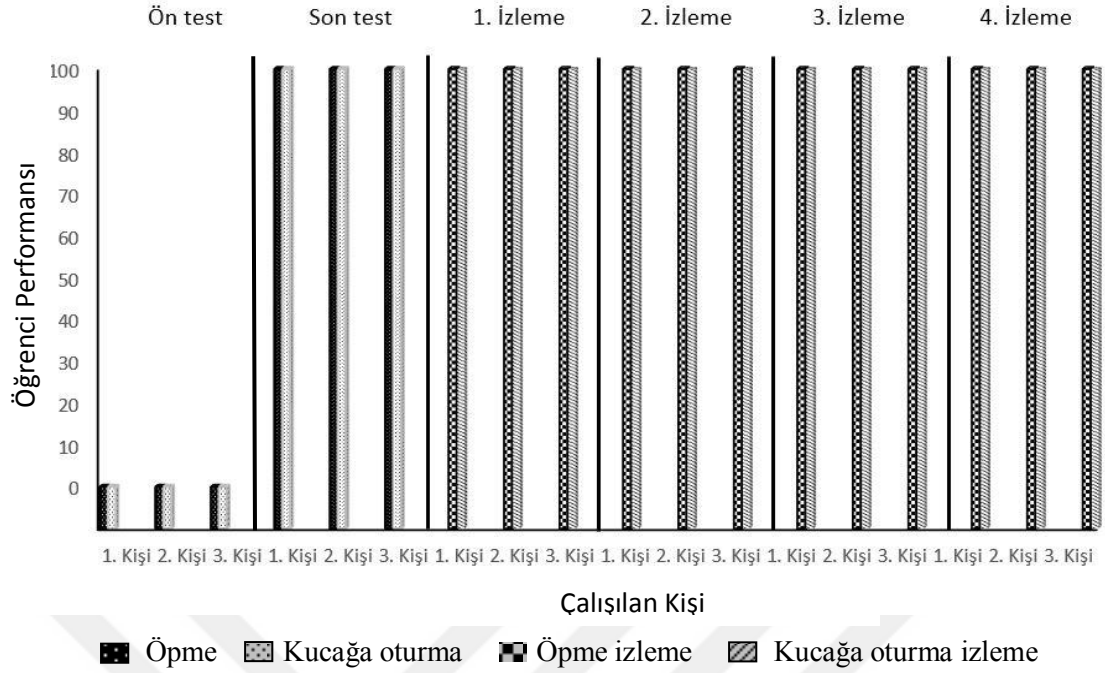
4.2.6. Naz'a ilişkin ortamlar arası ve kişiler arası genelleme bulguları

Şekil 4.16. incelendiğinde Naz'ın cinsel istismardan korunma becerisine ilişkin ortamlar arası genelleme ön-test oturumlarında apartmanda, parkta ve arabada gerçekleştirilen oturumlarda öpme ve kucağa oturma becerileri için doğru tepki sergilemediği görülmektedir. Ortamlar arası genelleme son-test oturumlarında ise Naz'ın apartman, park ve araba ortamlarında tüm adımları doğru gerçekleştirerek %100 düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir. Naz öğretim oturumlarının ardından 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen ortamlar arası genellenenin izleme oturumlarında da apartman, park ve araba ortamlarında hem öpme hem de kucağa oturma davranışlarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek genellemiştir.



Şekil 4.16. Naz'a Ait Ortamlar Arası Genelleme Bulguları

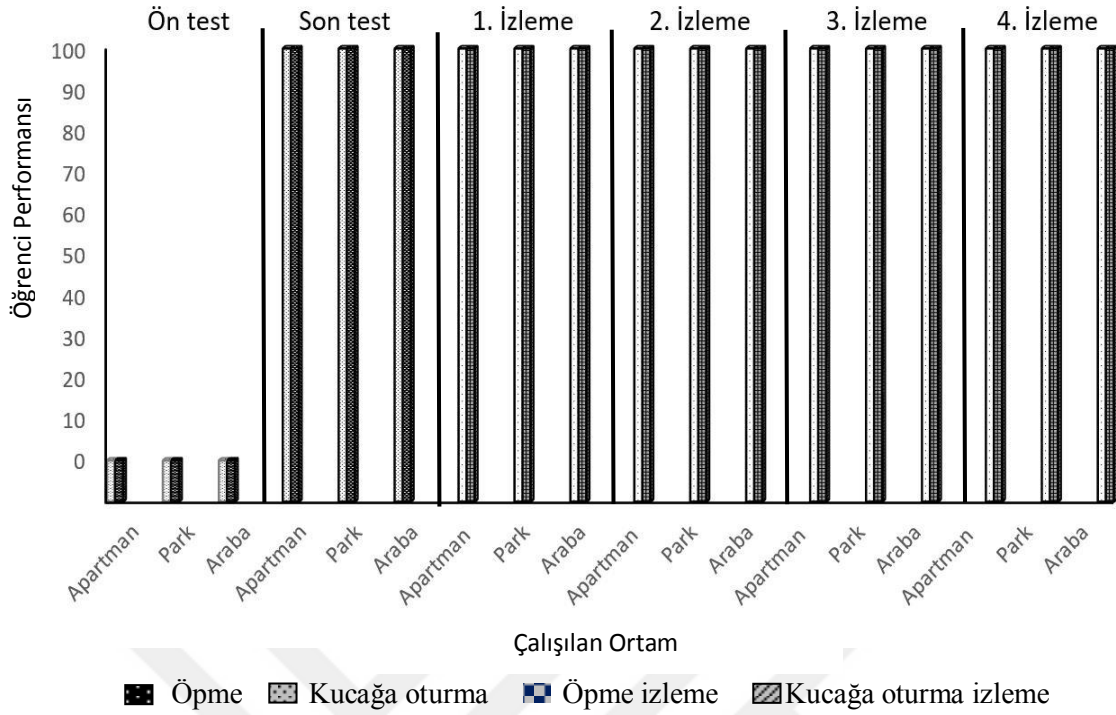
Naz'a ilişkin kişiler arası genelleme bulgularını gösteren Şekil 4.17. incelendiğinde, Naz'ın cinsel istismardan korunma becerisine ilişkin kişiler arası genelleme ön-test oturumlarında 1., 2. ve 3. kişi ile gerçekleştirilen oturumlarda doğru tepki sergilemediği görülmektedir. Kişiler arası genelleme son-test oturumlarında ise Naz'ın 1., 2. ve 3. kişi ile gerçekleştirilen oturumların tamamında hem öpme hem de kucağa oturma becerileri için %100 doğruluk düzeyinde performans sergileyerek becerileri genellediği görülmüştür. Naz öğretim oturumlarının gerçekleştirilmesinin ardından 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen kişiler arası genellemenin izleme oturumlarında hem öpme hem de kucağa oturma davranışlarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek genellemiştir.



Şekil 4.17. Naz'a Ait Kişiler Arası Genelleme Bulguları

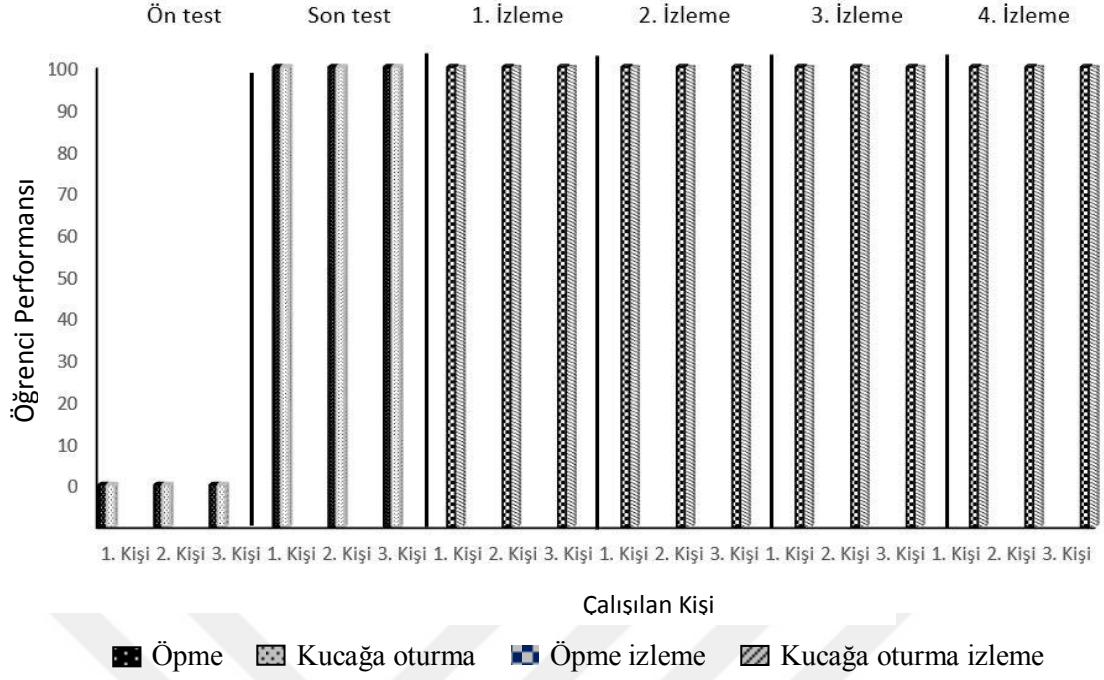
4.2.7. Simla'ya ilişkin ortamlar arası ve kişiler arası genelleme bulguları

Şekil 4.18. incelendiğinde Simla'nın cinsel istismardan korunma becerisine ilişkin ortamlar arası genelleme ön-test oturumlarında apartmanda, parkta ve arabada gerçekleştirilen oturumların tamamında öpme ve kucağa oturma becerileri için doğru tepki sergilemediği görülmektedir. Ortamlar arası genelleme son-test oturumlarında ise Simla'nın apartman, park ve araba ortamlarının hepsinde tüm adımları doğru gerçekleştirerek %100 düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir. Simla öğretim oturumlarının gerçekleştirilmesinin ardından 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen ortamlar arası genellenimin izleme oturumlarında apartman, park ve araba ortamlarında hem öpme hem de kucağa oturma davranışlarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek enellemiştir.



Şekil 4.18. Simla'ya Ait Ortamlar Arası Genelleme Bulguları

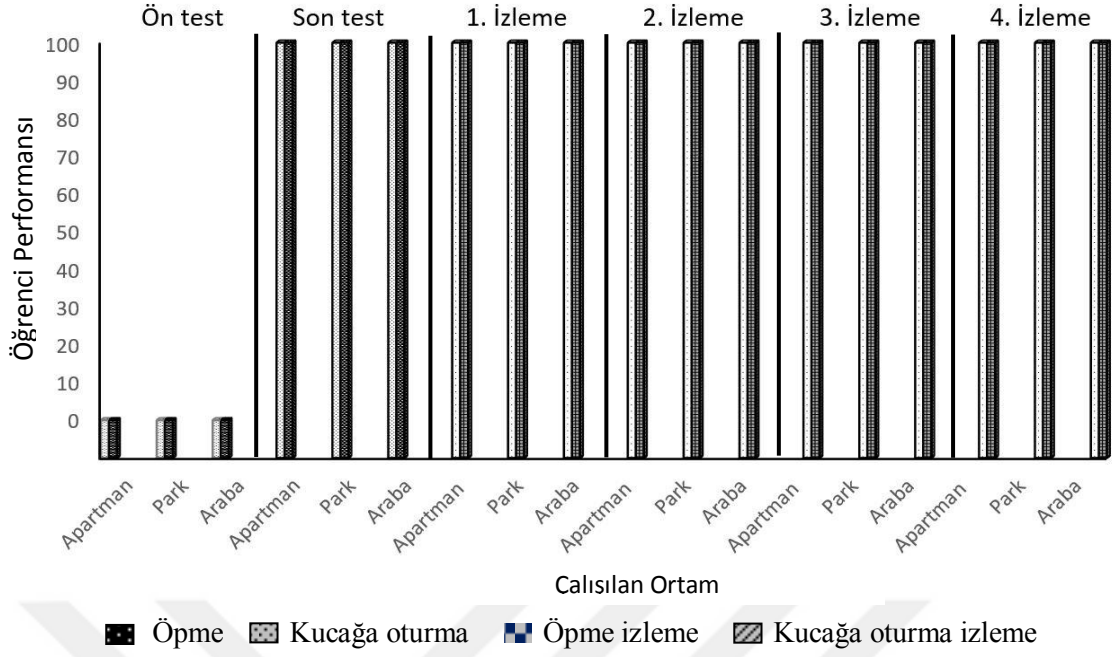
Simla'ya ilişkin kişiler arası genelleme bulgularını gösteren Şekil 4.19. incelendiğinde, Simla'nın cinsel istismardan korunma becerisine ilişkin kişiler arası genelleme ön-test oturumlarında 1., 2. ve 3. kişi ile gerçekleştirilen oturumlarda doğru tepki sergilemediği görülmektedir. Kişiler arası genelleme son-test oturumlarında ise Simla'nın 1., 2. ve 3. kişi ile gerçekleştirilen oturumların tamamında hem öpme hem de kucağa oturma becerileri için %100 doğruluk düzeyinde performans sergileyerek becerileri genellediği görülmüştür. Simla öğretim oturumlarının gerçekleştirilmesinin ardından 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen kişiler arası genellenmenin izleme oturumlarında hem öpme hem de kucağa oturma davranışlarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek genellediği görülmüştür.



Şekil 4.19. Simla'ya ait kişiler arası genelleme bulguları

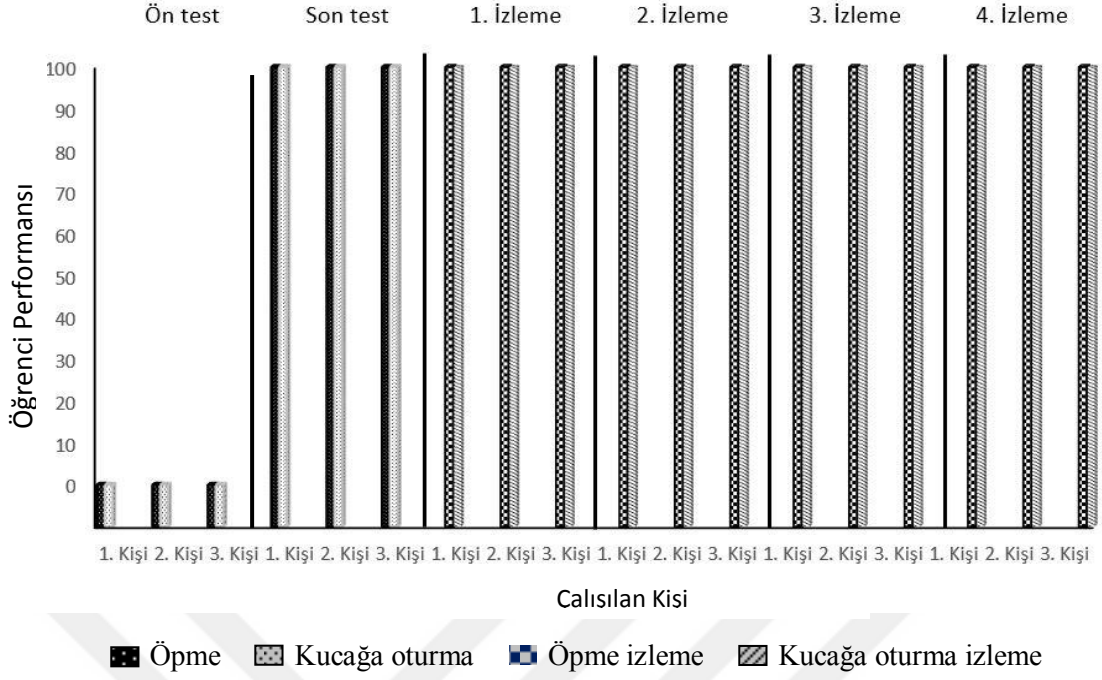
4.2.8. Seyfi'ye ilişkin ortamlar arası ve kişiler arası genelleme bulguları

Şekil 4.20. incelendiğinde Seyfi'nin cinsel istismardan korunma becerisine ilişkin ortamlar arası genelleme ön-test oturumlarında apartmanda, parkta ve arabada gerçekleştirilen oturumların tamamında öpme ve kucağa oturma becerileri için doğru tepki sergilemediği görülmektedir. Ortamlar arası genelleme son-test oturumlarında ise Seyfi'nin apartman, park ve araba ortamlarının hepsinde tüm adımları doğru gerçekleştirerek %100 düzeyinde doğru tepki verdiği görülmektedir. Seyfi öğretim oturumları sonlandırıldıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen ortamlar arası genellemenin izleme oturumlarında apartman, park ve araba ortamlarında hem öpme hem de kucağa oturma davranışlarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek genellemiştir.



Şekil 4.20. Seyfi'ye Ait Ortamlar Arası Genelleme Bulguları

Seyfi'ye ilişkin kişiler arası genelleme bulgularını gösteren Şekil 4.21. incelendiğinde, Seyfi'nin cinsel istismardan korunma becerisine ilişkin kişiler arası genelleme ön-test oturumlarında 1., 2. ve 3. kişi ile gerçekleştirilen oturumlarda doğru tepki sergilemediği görülmektedir. Kişiler arası genelleme son-test oturumlarında ise Seyfi'nin 1., 2. ve 3. kişi ile gerçekleştirilen oturumların tamamında hem öpme hem de kucağa oturma becerileri için %100 doğruluk düzeyinde performans sergileyerek becerileri genellediği görülmüştür. Seyfi öğretim oturumları sonlandırıldıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen kişiler arası genellemenin izleme oturumlarında hem öpme hem de kucağa oturma davranışlarını %100 doğruluk düzeyinde sergileyerek genellemiştir.



Şekil 4.21. Seyfi'ye Ait Kişiler Arası Genelleme Bulguları

4.2.9. Katılımcıların öğretim sürecine ilişkin zaman verileri

Çalışmaya katılan katılımcıların öğretim oturumlarının ne kadar sürdüğüne ilişkin bulgular Tablo 4.1.'de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların öğretim oturumlarının 117 dakika 26 saniye ile 245 dakika 1 saniye arasında değiştiği görülmektedir. En kısa sürede Naz öğrenirken en uzun sürede Simla'nın öğrendiği görülmektedir. Tüm katılımcılar için en uzun süren öğretim oturumu birinci öğretim oturumu olurken, en kısa süren öğretim oturumunun ise en son öğretim oturumu olduğu görülmektedir. Katılımcıların ortalama olarak 206 dakika 20 saniye sürede becerileri edindikleri söylenebilir.

Tablo 4.1.

Katılımcıların Öğretim Oturumu Süreleri

Öğrenci	Öğretim Oturumu Numarası / Süresi								Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Ela	51 dk 22 sn	43 dk 21 sn	32 dk 42 sn	29 dk 15 sn	26 dk 25 sn	14 dk 33 sn	-	-	229 dk 52 sn
Naz	37 dk 55 sn	28 dk 27 sn	19 dk 52 sn	16 dk 58 sn	14 dk 14 sn	-	-	-	117 dk 26 sn
Simla	47 dk 47 sn	37 dk 37 sn	26 dk 42 sn	35 dk 47 sn	27 dk 31 sn	23 dk 23 sn	24 dk 40 sn	21 dk 34 sn	245 dk 1 sn
Seyfi	50 dk 30 sn	46 dk 29 sn	37 dk	32 dk 23 sn	24 dk 35 sn	19 dk 53 sn	19 dk 45 sn	-	234 dk 28 sn

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

4.3.1. Annelerin sosyal geçerliğe ilişkin görüşleri

Sosyal geçerliğe yönelik aşağıda takma isimler kullanılmış olan annelere ilk olarak sorulan “Çocuğunuza cinsel istismarı önlemeye yönelik uygulanan bu eğitim ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusuna tüm anneler eğitimin çok etkili ve yararlı olduğunu, iyi ki böyle bir eğitimi almış olduklarını ve çok memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Simla'nın annesi Şenel Hanım “Eğitim başta Simla'ya çok şey kazandırdı, biz çok memnunuz böyle bir eğitim aldığı için, Simla için çok iyi oldu. İyi ki de böyle bir eğitime kalkışılmış, bizim gibi özel çocukların gözlerini açtığı için, onları uyandırdıkları için bu eğitim çok faydalı oldu, çok memnunuz.” demiştir. Seyfi'nin annesi Melahat Hanım “Bu eğitimle gerçekten bilinçlendiğimizi, çocuğumuzun bilinçlendiğini, her şeyin farkına vardığını anladık. Daha önceden hiçbir şey bilmiyormuşuz, cahilmiştik. Bu eğitimin çok çok etkili olduğunu düşünüyorum. Öncesi ile sonrasını düşünürsem bu eğitim çok çok etkili oldu, iyi ki yapmışız, iyi ki bu eğitimi yapmışsınız.” demiş, Ela'nın annesi Figen Hanım “Çok yararlı olduğunu düşünüyorum ilk önce. Ela öpme konusunda artık daha temkinli davranıyor.” demiş, Naz'ın annesi Halime Hanım ise “Olumlu düşünüyorum, olması gereken bir şey bu, çok memnunuz. Çok etkili oldu çocuğum için, çok memnunuz.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında ikinci soru olan “Cinsel istismarı önlemeye yönelik aldığı eğitimden sonra çocuğunuzun davranışlarındaki değişim hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna tüm anneler çocuklarında davranış değişikliğinin olduğunu, çocuklarının artık öpme ve kucağa oturma davranışlarına ilişkin daha temkinli olduklarını ve “Hayır.” deyip uzaklaşarak durumu güvenilir birine rapor ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Şenel Hanım “Herkes kendisini dokundurtmuyor, kendini korumayı öğrendi, çok iyi oldu. Ben çok korkuyordum Simla için, öncesinde insanlara daha da yaklaştı, şimdi biraz araya duvar örüyor. Mesela sarılma konusunda, öpme konusunda ‘hayır’ deyip kestirip atıyor, önceden ‘tabii öpebilirsin’ deyip hemen yanak uzatıyordu, kendisi sarılıyordu, şimdi ‘hayır’ diyor, kestirip atıyor. Bu eğitim öncesinde istismara daha yatkındı ama eğitim sonrasında kendini korumayı öğrendi.” şeklinde yanıtlamıştır. Melahat Hanım “Seyfi önceden herkese giderdi, çok cana yakın, girişken, herkesle konuşmak isteyen bir çocuktü, herkesin kucığına gider, herkesten bir şeyler alırdı, öptürür sarılırdı, konuşurdu. Sevdiğini düşündüğünde her şeyi yapabiliirdi, yapıyordu da zaten, cinsel istismara uğramaya çok daha açıktı. Bizler de anne baba

olarak bilinçli değildik, bizim daha hoşumuza gidiyordu ‘Aa! Karşı taraf ne kadar çok seviyor, ne kadar çok ilgileniyor’ diyorduk, bizim hoşumuza gidiyordu yani ama öyle değilmiş. Artık gelen misafirlerim, akrabalarım, kuzenlerimiz olsun ‘öpelim’ deyince Seyfi ‘Hayır’ diyor uzaklaşıp rapor ediyor. Kucağa falan oturma yok. Önceden kucağa oturur ve öptürürdü ama şimdi hiç yapmıyor, hayır deyip uzaklaşıp rapor ediyor, aynen söylüyor.” demiştir. Figen Hanım “Güzel, çok farklı değişimler oldu. Şimdi daha temkinli hem yabancılara hem de tanıdıklarına karşı. Öpme konusunda, özellikle bayramda yaşadık biz bunu, Ela kendini geri çekiyor ve bana bakıyor, göz teması kuruyor, gözleri ile durumu bana rapor ediyor, kendini öptürmek istemiyor. Halası ona çok yakındır, onu iki kez denedi ama Ela direkt reddetti ve gelip bana ‘Halam beni öpmek istedi ama ben hayır dedim.’ diyerek rapor etti, ondan hiç bu tepkiyi beklemiyordum. Kardeşine de yapıyor mesela, ‘Öykü, şimdi sen bana seni öpebilir miyim? de.’ diyor, kardeşi ‘Seni öpebilir miyim?’ deyince de Ela ‘Hayır, olmaz!’ deyip gelip bana söylüyor, kardeşine öğretmeye çalışıyor.” demiştir. Naz’ın annesi Halime Hanım “Naz çok farklı oldu aldığı bu eğitimle. Önceden birisi geldiği zaman erkek veya bayan Naz sarılıyordu vıcık vıcık, yanaktan öpüyordu, öptürmeye izin veriyordu, kucağa otururdu ama şimdi öyle değil. Benim onayım olduğunda çok yaşlı bayanlara sarılıp öpüyor, benim onayım dahilinde. Artık öpme, kucağa oturma ya da özel bölgelere dokunacak kadar sarılmaya izin vermiyor, artık yapmıyor. Naz banyo yaparken artık yanına hiç kimseyi almıyor, normalde üzerini değiştirirken yanına asla bizi sokmuyor, biz ailesi olduğumuz halde bize göstermiyor hiçbir yerini. Bu eğitimle birlikte hem cinselliği öğrendik, hem mahremiyeti öğrendik, yani çok şeyler kattı bize. Otobüse ve tramvaya binerken Naz artık insanlar bana değişiyor mu değmiyor mu diye bakıyor, özel bölgelerini kolluyor.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında üçüncü soru olan “Özel gereksinimli ya da normal gelişim gösteren diğer çocukların da bu eğitimi alması konusunda ne düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna annelerin hepsi de tüm çocukların bu eğitimi almaları gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Gerekçesine ise Şenel Hanım “Ülkemizde çoğaldı bu istismar olayları, ben de bu yüzden Türkiye geneline bu eğitimin yayılmasını isterim, bence ikisi de alsınlar, bütün çocuklar bu eğitimi alsın. Simla’nın kardeşi de ondan göre göre öğrendi. Çünkü ülkemizde çoğaldı, ne kadar normal çocuk da olsalar kandırılmaya onlar da meyilli o yüzden bu eğitimi alıp da öğrenmeleri daha iyi olur.” demiştir. Melahat Hanım “Gerçekten almalarını çok isterim. Çünkü kendilerini korumaları için, başlarına kötü bir şey gelmesin diye.” demiştir. Figen Hanım “Bence çok faydalı

olacağını düşünüyorum, yani almalılar. Her çocuğa yapılan bir şey bu. Çünkü kendilerini nasıl savunmalarını, korumalarını bilmeleri gerekiyor bence, bu yüzden de bu eğitimi almaları gerekiyor. Bilinçli oldukları zaman belki bu istismarlar daha aza inebilir çünkü o kadar çok yaygın ki... Bu korkusunu yenebilir, ‘bu kötü bir şey, ben bunu hemen rapor edeyim’ diye korkmadan açıkça ailesine anlatabilir bunu.” demiştir. Halime Hanım ise “Özel çocuklar ve normal çocuklar anasınıfından itibaren almalı bu eğitimi, bütün hepsinin alması gerekiyor çünkü ortalık kötü insanlarla dolu, yani kimseye güven yok. Çok çabuk kandırılıyor çocuklar, çocuklar kandırılmasın diye almasını istiyorum. Hem kendilerini korusunlar hem de inanmasınlar başka insanlara, kanmasınlar.” demiştir. Melahat Hanım ise “Gerçekten çok isterim, almalarını çok isterim. Çünkü kendilerini korumaları için, başlarına kötü bir şey gelmesin diye. Kendilerini arkadaşlarından olsun, karşı taraftaki büyüklerden olsun korumaları için.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında dördüncü soru olarak “Cinsel istismarın önlenmesine yönelik bir eğitimin daha başka hangi konu ya da becerileri içermesini isterdiniz?” sorusuna anneler farklı görüşler bildirmiştir. Örneğin, Şenel Hanım istismar konusunda aile eğitimi, kaçırılma ve insanlarla olan temas; Melahat Hanım ergenlikte cinsel gelişim, kaçma kaçırılma, kendini koruma, arkadaşlık ilişkileri ve iletişim; Figen Hanım ergenlik döneminde bedensel gelişim ve davranış problemleri, ped kullanma ve saklama, beden temizliği, iyi-kötü niyet, arkadaşlık ilişkileri ve iletişim, karşı cinse ilgi, karşı cinsle iletişim ve mahremiyet; Halime Hanım ise tanıdık ve yabancı insanlarla olan ilişki ve temas, iyi-kötü niyet, ergenlik döneminde karşı cinsle olan ilişki ve mahremiyet konularında eğitim verilmesini istemişlerdir.

Sosyal geçerlik kapsamında beşinci soru olan “Daha önce cinsel eğitim dendiğinde neler düşünüyordunuz, bu eğitimden sonra neler düşünüyorsunuz?” sorusuna tüm anneler eğitim öncesinde farklı düşüncelere sahipken eğitimden sonra kendilerinde farkındalık yarattığını ve artık çok daha kapsamlı ve farklı şeyler düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Melahat Hanım “Daha önce cinsel eğitim kolay basit bir şey geliyordu bana ama şimdi bu eğitimden sonra cinsel eğitim o kadar da basit bir şey değilmiş, gerçekten çok ince ince dokunuşlar varmış, onların gerçekten farkına vardık. Büyüdüğünü anladık, bir anne olarak ergenlik döneminde ona ne yapabilirim diye düşündürdü. Yapılan bu çalışmadan sonra Seyfi artık büyüyor, farklı farklı sorunlarla karşılaşacağız, cinsel eğitim o kadar da basit bir şey değilmiş. Bu program ne yapmam gerektiğine dair her konuda yol gösterici oldu.” yanıtını vermiştir.

Figen Hanım “Önceden cinsel eğitim dendiğinde daha farklı şeyler düşünüyordum ama şimdi çok şey düşünüyorum, çünkü Ela çoğu şeyi kazandı bu eğitimden sonra. Mesela iyi-kötü dokunuş, çamaşırların nerede çıkarılması gerektiğini, örneğin banyo yapacağı zaman ‘Ben tişörtümü burada çıkarabilirim ama iç çamaşırlarımı banyoda çıkartmam gerekiyor.’ diyor ve bunu direkt evde uyguluyor. En yakınımından bile istismarı beklemem gerektiğini öğrendim, eğitimden önce hiç böyle düşünmüyordum. Bu eğitimden sonra her an herkes her şeyi yapabilir dedim.” demiştir. Halime Hanım ise “Önceden bu kadar farkında değildim ama eğitim aldıktan sonra, tabii sizin Naz’a anlattıklarınızı Naz’dan duyduktan sonra çok şeylerin farkında olmadığımı anladım. Artık cinsel eğitim denince aklıma istismar geliyor, artık daha kapsamlı olduğunun farkına vardım cinsel eğitim kavramının.” demiştir. Şenel Hanım ise “Korkuyordum, çok korkuyordum çocuklarım hakkında, acaba benimkilerin de başına gelir mi diye, etraftan duyuyordum çünkü, acaba başına gelirse ne yapar diye. Ama bu aldığı eğitimden sonra Simla’nın başarabileceğine eminim, eğitimden sonra korkularım, düşüncelerim değişti, çocuklarıma benim güvenim geldi, daha da güvenmeye başladım, salabiliyorum yani artık en azından.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında altıncı soru olan “Yapılan çalışmanın hoşunuza giden ve gitmeyen yönleri nelerdir?” sorusuna tüm anneler “Hoşuma gitmeyen hiçbir yönü yok.” demiştir. Hoşlarına giden yönleri belirtirken ise Halime Hanım “Yaptığınız her şey benim çok hoşuma gitti, bütün bir eğitimin hepsinden çok memnunum, yani tekrar böyle bir çalışma olursa Naz’ın almasını çok isterim.” demiştir. Figen Hanım “Ela’nın ‘Hayır olmaz!’ demesi, bir anda taşların yerine oturması, öğrenemeyecek mi acaba derken bir anda öğrenmesi hoşuma giden yönleri. Bütün eğitimle ilgili tamamı hoşumuza gitti, bu eğitimden çok çok memnun kaldık.” demiştir. Melahat Hanım “Her şey dört dörtlük oldu, gerçekten çok çok memnun kaldım, iyi ki varsınız!” demiştir. Şenel Hanım ise “Valla artıları çok, hoşuma gitmeyen yönü yok. Dışarıda Simla’nın ‘Hayır!’ deyip hemen gitmesi ve gelip bana anlatması çok hoşuma gitti, yani sevindim. Kızım nereden nerelere gelmiş, öğrenmiş.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında yedinci soru olan “Çocuğunuzun istismar edilme olasılığı hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna tüm anneler eğitim öncesinde çocuklarının cinsel istismara uğrama olasılığının %100 iken eğitimden sonra üç anne bu olasılığın %0’a, bir anne ise %50’ye indiğini belirtmiştir. Örneğin, Şenel Hanım “%100’dü bence, elinden tutulup da götürülmesi, cips ya da dondurma verilip kandırılmaya yatkın bir çocuktur. Şimdi zannetmiyorum, gitmeyecektir, artık %0. Eğitim

öncesinde istismar edilme olasılığı %100'dü ama eğitimden sonra şimdi artık %0, gitmez, kanmayacak yani.” demiştir. Melahat Hanım “Önceden Seyfi hiçbir şey bilmiyordu, hiçbir şey yoktu çünkü biz bilinçlendirmedik çocuğumuzu, hiçbir şey veremedik, istismar edilme olasılığı %100'dü ama şimdi %0 derim. Çünkü çocuğun gerçekten kendine özgüveni geldi. Şimdi kimseye güvenmeyecek, bunu anlıyorum. Artık Seyfi için böyle bir olasılık kalmadı, önceden vardı, çok vardı, %100 vardı. Çünkü öyle bir bilgi vermedik çocuğa. Önceden ‘Ayy, çok seviyor, teyzen o senin, öpebilir, ondan bir zarar gelmez.’ diye düşünüyorduk ama öyle değilmiş, tanıdık da olsa, yakın da olsa istismarın herkesten gelebileceğini öğretti bize.” demiştir. Figen Hanım ise “Tanıdık akrabaları, teyzeleri, halaları, amcaları ve yeğenleri düşünürsek eğitimden önce Ela %100 istismara uğrardı çünkü kimden ne geleceğini nasıl davranacağını bilmeyecekti o zaman, iyi dokunmuş kötü dokunmuş olduğunu da bilmeyecekti. Ela dokunmayı, öpmeyi algılamayabilirdi ama şimdi bunların kötü dokunmuş olduğunu bildiği için kendini koruyabilir. Eğer çevresinde Ela birisini bulamaz, göremez, kendini bildiremezse diye, bu olasılığı da düşünerek şu an istismar edilme olasılığının %30 olduğunu düşünüyorum. Ama çevresinde birilerini falan görüp de durumu iletirse o zaman istismar edilme olasılığı %0, istismara uğramaz yani. Çünkü artık bilinçli, daha farkında şu an.” demiştir. Halime Hanım ise “Önceden Naz %100 kandırılırdı tabii ki ama şimdiden sonra %50 kandırılır diye düşünüyorum. Çok iyi oldu bu eğitim.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında sekizinci soru olan “Çocuğunuzun cinsel istismarı önlemeye yönelik aldığı eğitim sizi nasıl etkiledi?” sorusuna anneler çocuklarına olan güvenlerinin arttığını, bu eğitimin kendilerini rahatlattığını, tanıdık veya tanımadık herkese karşı artık daha temkinli ve dikkatli olduklarını, çocuklarının daha yakınlarında bulunmaya çalıştıklarını, daha bilinçli olduklarını ve eğitimin onlarda farkındalık yarattığını belirtmişlerdir. Örneğin Şenel Hanım “Çocuklarıma daha da bir güvenim geldi, uygulanan eğitim çocuklar üzerinde on numara! Çok süper yani! Etkili! Bence bu eğitime devam edilsin, bütün çocuklara ulaşsın! Programdan çok memnunum!” demiştir. Melahat Hanım “Beni rahatlattı, anne olarak içim rahatladı. İçim rahat bakkala gönderebiliyorum, gidip ekmek alıp gelebiliyor. Önceden otobüs kalabalık olduğunda başkasının kucağına oturtuyordum, ne zarar gelecek diye, teyzendir bir şey olmaz diye düşünüyordum ama şimdi öyle düşünmüyorum, zaten artık Seyfi de gitmiyor. Karşı komşumuz Umut Abimiz var, ‘Seyfi çok değişti, çok fark ettik biz komşu olarak.’ diye söyledi Seyfi’nin daha oturaklaştığını, herkesle muhatap olmadığını. Umut Abi öpmek

istediğinde şu an, Seyfi öptürmüyor, komşularımız Seyfi'deki bu değişikliği bu eğitim, programa bağlıyorlar.” demiştir. Figen Hanım “Ben de artık tanıdık ya da tanımadık olsun artık temkinli olmaya başladım. Herkese karşı artık daha temkinli ve dikkatli oldum. Şimdi artık Ela'nın daha yakınına olmaya çalışıyorum, ona daha yakın bir odada olmaya çalışıyorum, arada bir gidip kontrol ediyorum. Daha bilinçli oldum, iyi ve kötü dokunuşu artık ben de öğrendim.” demiştir. Halime Hanım ise “Ben çok şeyler öğrendim, farkındalık yarattı bende. İşte istismarın hangi boyutlu olduğunu öğrendim, yani biz genç yaşlarda böyle şeyleri düşünmüyorduk, yakınımdan gelmez diye düşünüyorduk. Ama şimdi çok şey öğrendim, çocuğumu daha iyi korumaya alabileceğimi öğrendim.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında son soru olan “Çocuğunuzun benzer bir çalışmada benimle yine çalışmasını ister misiniz?” sorusuna tüm anneler “Tabii ki çok isterim.” yanıtını vermişlerdir. Örneğin, Şenel Hanım “Tabii isterim, çok isterim! Eğer öyle bir çalışmanız varsa Simla birinci sırada olabilir.” demiştir. Melahat Hanım ise “Tabii ki! Tabii ki! Öyle bir şey olursa yine siz, yine siz, yine siz! Gerçekten çok güzel bilinçlendirdiniz aile olarak bizi. İyi ki varsınız, iyi ki böyle bir çalışma yapmışsınız. İnşallah dediğiniz gibi yeni bir çalışma yaparsınız bizimle.” demiştir. Figen Hanım “İsterim! Bizim için çok faydalı olur, çok şanslı oluruz!” demiştir. Halime Hanım ise “Çok isterim, çok istiyorum! Daha çok şeyler öğrensin, biz de öğrenelim. İyi ki sizi tanıdım. Sizi tanıdığımızı çok mutluyum!” demiştir.

4.3.2. Öğretmenlerin sosyal geçerliliğe ilişkin görüşleri

Öğretmenlere sosyal geçerlik kapsamında ilk olarak sorulan “Öğrencinize cinsel istismarı önlemeye yönelik olarak uygulanan bu eğitimle ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?” sorusuna her iki öğretmen de eğitimin çok etkili ve gerekli olduğu yanıtını vermişlerdir. Emine Öğretmen “Şu anda günümüz için düşünürsek bu eğitimin kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum, kesinlikle etkili bir eğitim. Öğrencim bu yaşına kadar bununla ilgili bir eğitim almamış ama çok çabuk, kısa bir süre içerisinde ilerleme kaydetti.” demiştir. Esin Öğretmen ise “Şu an eğitimin uygulandığı öğrencilerimin buna çok ihtiyacı olduğunu düşünüyordum. O yüzden çok yerinde bir eğitim oldu, çok etkili oldu öğrencilerim için.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında ikinci soru olarak “Cinsel istismarı önlemeye yönelik aldığı eğitimden sonra öğrencinizin davranışlarındaki değişim hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna her iki öğretmen de öğrencilerinde olumlu anlamda çok

güzel değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Emine Öğretmen “Seyfi öncesinde herkese sarılabiliyordu, dokunmasına müsaade edebiliyordu, öperdi ama şu anda daha mesafeli. Bana bile daha mesafeli, temkinli olarak yaklaşıyor, bana bile ‘Seni öpebilir miyim?’ dediğimde ‘Hayır!’ diyor. Seyfi ağzının salyası akan bir çocuk, o yüzden de biz onun kıyafetlerini değiştiriyoruz, Seyfi ‘Ama benim atletim yok, sen bakma!’ deyip artık bana giydirmiyor, mahremiyetini sağlamış durumda, kendisi giyinmeye çalışıyor, bakmamı istemiyor, bu da çok güzel oldu. Bir de Seyfi’nin aşağıda başka öğretmenlerin öğrencileri öptüğünü görünce o öğretmenleri öpmemeleri konusunda uyardığını duydum, bana da gelip ‘Öpmemeli değil mi? Öpmemeli desene! Git o öğretmene öpmemelisin de, hayır dokunmamalısın de!’ diye beni dürtüp söylediğini biliyorum. Sonra aşağıya inip oradaki öğrencisini öpen öğretmene müdahale ediyoruz birlikte. Yani bana da yapıyor, diğer öğretmenlere de yapıyor. Genelleme çok güzel Seyfi’de, unutacağımı da düşünmüyorum Seyfi’nin.” demiştir. Esin Öğretmen ise “Ben öğrencilerimin hepsine sarılarak derse giren bir öğretmendim işin aslı, öpüyordum da çocuklarımı. Önceden öğrencilerim çok özledim diyerek geldiklerinde koşarak sarılıyorlardı ama şimdi çok özlediklerini, beni sevdiklerini ifade ediyorlar ama bunu sarılmadan ve öpmeden yapıyorlar çünkü daha önce onlar da ben de bir sakınca görmüyorduk. Bu konuda ben de yanlış yönlendirmiş olabilirim ama şu an geldiklerinde ‘Ben seni çok özledim öğretmenim, seni seviyorum.’ ifadesinde yine bulunuyorlar ama artık bunu sarılmadan, öpmeden, özel bölgelerine temas sağlamadan yapıyorlar.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında üçüncü soru olarak “Özel gereksinimli ya da normal gelişim gösteren diğer çocukların da bu eğitimi alması konusunda ne düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna her iki öğretmen de kesinlikle her iki grubun da alması gerektiği cevabını vermişlerdir. Örneğin, Emine Öğretmen “Kesinlikle normal çocukların da alması gerekiyor zaten, özel gereksinimli çocukların iki katı alması gerekiyor çünkü kötü niyetin farkında değiller, bu da çok önemli. Mahrem yer neresidir, nereye dokunulabilir, sınır nedir, dokunmak nedir bunları o özel çocuklarımıza anlatmamız gerekiyor. Her ikisi de almalılar çünkü kendilerini korumaları gerekiyor, hele şu dönemde gerçekten korumaları gerekiyor maalesef.” demiştir. Esin Öğretmen ise “Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum, hem özel gereksinimli çocuklarımız için hem de normal gelişim gösteren çocuklarımız için gerçekten gerekli. Ben on yıldır çalışıyorum bu işte, bizim çocuklarımızın ihtiyacı olduğunu biliyorum ama normal gelişim gösteren çocukların da kesinlikle böyle bir eğitim alması gerektiği

inancındayım. Çünkü kendilerini korumaları gerektiğini öğretmemiz gerekiyor. Yani insanlardan gelebilecek kötülüğü ayırt etmelerini öğretmemiz gerekiyor, maalesef şu anda çok büyük bir ihtiyaç. Kendilerini korumaları için.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında dördüncü soru olarak “Cinsel istismarın önlenmesine yönelik bir eğitimin daha başka hangi konu ya da becerileri içermesini isterdiniz?” sorusuna her iki öğretmen de farklı görüşler bildirmiştir. Örneğin, Emine Öğretmen “Yabancı birisiyle gitmemeleri, kaçırılma. Yine cinsel istismar, başkaları ile iletişim kurma, yabancılarla iletişim becerisi, ailelerin de cinsel eğitime ilişkin bilgilendirilmesi gerekir.” demiştir. Esin Öğretmen ise “Kişisel bakım ve hijyen, ergenlik döneminde uygun zaman ve uygun yerde ne yapılması gerektiği konusunda muhakkak bir eğitim şart, hem biz öğretmenlere de şart, öğrencilerimize de şart, ailelere de şart.” cevabını vermiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında beşinci soru olarak “Daha önce cinsel eğitim dendiğinde ne düşünüyordunuz, bu eğitimden sonra neler düşünüyorsunuz?” sorusuna her iki öğretmen de artık daha fazla bilinçlenip bilgilenerken verilen eğitimin kendilerinde farkındalık yarattığını dile getirmişlerdir. Örneğin, Emine Öğretmen “Daha önce dokunulmaması gereken yerler, dokunma ya da öpme gibi istismar edilebilecek türdeki davranışların sınırları, istismara açık olan davranışların neler olduğu ve hangi sınırdan durulması gerektiği hakkında bir bilgiye sahip değildim ama şimdi bu eğitimden sonra daha fazla bilgi edindim, bu eğitimden sonra aydınlandım. Sınırlarla ilgili şeyler öğrendim, çocuk kaç yaşında olursa olsun sınırların konmasıyla ilgili şeyler öğrendim.” demiştir. Esin Öğretmen ise “Daha önce cinsel eğitim dendiğinde ergenlikle beraber çocuklarımızın gösterdiği dürtüsel problemler geliyordu. Daha öncesinde ben çocuklarıma sevgimi bu şekilde gösteriyordum diyordum, yaptıklarımın doğru olduğunu düşünüyordum ama sizin verdiğiniz eğitimden sonra artık bu davranışlarıma ket vurdum. Önceden cinsel eğitim dendiğinde öpme ya da kucağa oturma gibi davranışların aslında cinsel eğitim açısından çok fazla içermediğini ama bu eğitimden sonra artık öpme, sarılma, kucağa oturma gibi ya da vücudunun belli yerlerine dokunduğumuzda bunların artık cinsel eğitimin de içinde istismara girebileceği konusunda bir farkındalık yarattığını düşünüyorum, büyük bir farkındalık yarattı. Benim de kendi açımdan bir eğitmen olarak çocuklarıma artık bu konuda daha kontrollü yaklaşmam gerektiği konusunda daha da bilinçliyim. Artık cinsel eğitim denince çocuklarımıza sevgimizi dokunarak, sarılarak, öperek göstermeyebilmişiz, bunu

öğrenmiş oldum, iyi ve kötü dokunuşu artık daha bilinçli öğrenmiş oldum. Büyük bir farkındalık sağlandı çocuklarım ve benim aramda.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında altıncı soru olarak “Yapılan çalışmanın hoşunuza giden ve gitmeyen yönleri nelerdir?” diye sorulmuş ve her iki öğretmen de hoşlarına gitmeyen hiçbir şeyin olmadığını belirtmişlerdir. Hoşlarına giden yönleri belirtirken ise Emine Öğretmen “Çalışmanın hoşuma giden yönleri Seyfi’nin kendisinin giyinmesi, bana da dâhil ki ben onun kaç senelik öğretmeni olmama rağmen kesinlikle hiçbir şekilde özel bölgelerine dokundurtmaması, kötü dokunuşa asla izin vermemesi, ‘Yanıma gel hadi seni biraz sıkayım, kucağıma otur.’ dediğimde hemen ‘Hayır!’ demesi, dışarıdan gelen insanlara temkinli davranması oldu. Uygulamanın bütünüyle hoşuma gittiğini kesinlikle söyleyebiliriz.” demiştir. Esin Öğretmen ise “Eğitimin kısa sürede sonlanması, kısa sürede bitti, çocuklar sıkılmadı, ders gibi olmadı, bu benim çok hoşuma gitti. Çocuklar ‘Biz Özge Öğretmen ile ders yapıyoruz.’ demediler hiç bana ve sonrasında öğrencilerin duygu durumuna değinmeniz de çok mutlu etti beni mesela. Yani şu anda benim kaç yıldır aldığım çocukları benim kadar tanıyorsunuz siz de, bu beni çok mutlu etti. Bıktırıcı olabilirdi ama bu çalışma içerisinde onların hevesle katılması, onların ve ailelerinin istekle sizi takip ediyor olması çok mutlu etti beni.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında yedinci soru olarak “Öğrencinizin istismar edilme olasılığı hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna her iki öğretmen de %70’in üzerinde oranlar verirken eğitimden sonra bu oranların %0’a düştüğünü ifade etmişlerdir. Örneğin, Emine Öğretmen “Seyfi’nin öncesinde istismar edilme olasılığı evet vardı. Magnum dondurmaya da giderdi, jelibona da kesinlikle ‘Evet!’ derdi, çerez olsun! Evet!’ derdi, onun için %100 diyebilirdim ama şu anda kesinlikle yapmaz, yani %0 diyebilirim, kesinlikle yapmaz yani.” şeklinde yanıtlamıştır. Esin Öğretmen ise “Mesela Simla’nın istismara uğrama olasılığı %90’ların üzerindedeydi, çok yüksekti ama şimdi %0. Naz’ın yine keza aynı şekilde %70-80’lerin üzerinde derdim ama şu anda yine aynı şekilde %0 yani artık. Ela’nın da önceden istismar edilme olasılığı %100 oranında vardı ama şimdi onun tavrı da bu konuda çok net, o yüzden ona da %0 derim.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında sekizinci soru olarak “Öğrencinizin cinsel istismarı önlemeye yönelik aldığı eğitim sizi nasıl etkiledi?” sorusuna öğretmenler davranışlarına çeki düzen vermeleri gerektiğini düşündüklerini, özellikle çocukların özel bölgelerini de içeren bölümlerine dokunma konusunda artık çok daha titiz davrandıklarını, eğitimin

onlara çok şey kazandırarak farkındalık yarattığını, davranışlarında temkinli ve dikkatli olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Emine Öğretmen “Ben de davranışlarıma biraz daha çeki düzen vermem gerektiğini düşünüyorum, haldır huldur çocuğun üstünü çıkartıp o arada çocuğun orasına burasına, her yerine dokunarak çocuğun üzerindeki çıkartıp giydirdiyordum, servise yetiştiriyordum. Ama şu anda kesinlikle! Ben de artık bir öğretmen olarak çamaşırlarını giydirip çıkartırken ya da vücudunun bazı bölgelerine, özellikle özel bölgelerini de içeren bölümlerine dokunma konusunda artık çok daha titiz davranıyorum. Bir öğrencim altına kaçırdığında ondan izin alarak yapmaya başladım, oraya bakmıyorum, ‘Bacağını silebilir miyim?’ gibi bu şekilde çocuğa sorarak yapıyorum, eskisi kadar artık öpmüyorum, hadi gel kucağıma otur demiyorum, kucağıma oturtmuyorum, bunları bu eğitimden sonra kazandım. Zaten bana Seyfi hemen hatırlatıyor bunları. Bazen ‘Seyfi hadi gel kucağıma otur.’ deyip onu denediğim zamanlar da oldu, Seyfi ‘Hayır, olmaz! Orayı elleyemezsin, dokunamazsın, alamazsın kucağına! Gelmem!’ gibi tepkiler verdikten sonra evet, ben de artık biraz daha duruyorum.” demiştir. Esin Öğretmen ise “Öncelikle bir öğretmen olarak duygusal anlamda baktığımda çocuklarımın güvende olması, bu eğitimi almış olmaları beni zaten bir eğitmen, bir anne, bir insan olarak çok mutlu ediyor. Bana çok şey kazandırdı. Ben kötü dokunmadığımı düşünürken, kötü niyetle dokunmadığım için çocuklarımın bunu genelleyebileceğini düşünmüyordum. Esin Öğretmen’in yaptığı davranışı bütün çevresindeki insanların yapmasını da doğru bir davranış olarak algılamalarına sebep veriyordum aslında, bunu programdan sonra anladım. Kendimi bir geri çekme, farkındalık, davranışlarımda temkinli, bu anlamda daha dikkatli oluyorum. Dediğimle yaptığının uymadığını fark ettim, yine bununla ilgili farkındalığım çalışmamdan sonra arttı.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında son olarak “Öğrencinizin benzer bir çalışmada benimle yine çalışmasını ister misiniz?” sorusuna her iki öğretmen de “Kesinlikle isterim.” cevabını vermişlerdir. Örneğin, Emine Öğretmen “Kesinlikle isterim! Çünkü hiçbir sıkıntı yaşamadım, hiçbir kötü dönüt almadım aileden de olsun, Seyfi’den de olsun. O yüzden sizinle çalışmasını isterim kesinlikle. Gerçekten başından sonuna kadar gayet güzel gittiğini düşünüyorum.” demiştir. Esin Öğretmen ise “Kesinlikle isterim Hocam! Her zaman yani! Kesinlikle isterim! Sizinle bu çalışmanın içerisinde bulunmalarından gerçekten çok mutluyum! Emeğinize sağlık diyorum Hocam! Ben kendim de bu konuda ufak bir eğitim almak istiyorum sizden, ihtiyacım var çünkü. Bizim çocuklarımız için bu eğitim çok önemli bir ihtiyaç.” demiştir.

4.3.3. Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal geçerliliğe ilişkin görüşleri

Öğrencilere sosyal geçerlik kapsamında ilk olarak sorulan ”Seninle uyguladığımız bu eğitim ile ilgili olarak ne düşünüyorsun?” sorusuna öğrenciler bunları öğrendikleri için mutlu ve memnun olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Naz “Hem çok memnunum hem de çok mutluyum. Bu çalışmanın etkili olduğunu düşünüyorum çünkü bazı insanlar kötü biliyorsunuz.” demiştir. Simla “Kendimi çok mutlu hissediyorum.” demiş, Seyfi “Bunları öğrendiğim için memnunum, mutluyum. İyi ki öğrenmişim.” demiş, Ela ise “İyiydi, güzeldi, memnun oldum.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında ikinci soru olarak “Bu eğitimi aldıktan sonra davranışlarında bir değişim oldu mu? Ne gibi değişiklikler oldu?” sorusuna tüm çocuklar davranışlarında değişiklik olduğu yanıtını vermişlerdir. Örneğin, Simla “Önceden öptürüyordum ama şimdi ‘Hayır!’ diyorum, uzaklaşıyorum ve güvendiğim birisine anlatıyorum.” demiştir. Naz ise “Oldu, oldu. Mesela özel bölgelerimi korumam gerektiğini öğrendim, şimdi daha dikkatli daha! Önceden herkese sarılıyordum, şimdi öyle yapmıyorum. Önceden öpmeye ve kucağa oturmaya izin veriyordum ama şimdi yapmıyorum, artık öptürmeye izin vermiyorum kesinlikle yasak. Önceden annemin vücudumu görmesine izin veriyordum şimdi artık vermiyorum, hayır, hayır, hayır!” demiştir. Seyfi “Oldu. Önceden ‘Seni öpeyim!’ dediğinde izin veriyordum ama şimdi izin vermiyorum.” demiştir. Ela ise “Değişiklik oldu. Artık kötü dokunuş olduğunda ‘Hayır, olmaz!’ diyorum, uzaklaşıp birine anlatıyorum. Önceden öptürmeye izin veriyordum ama artık vermiyorum! Kimselere özel bölgelerime dokundurtmuyorum!” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında üçüncü soru olarak “Okulundaki ya da çevrendeki arkadaşlarının da bu eğitimi almasını ister misin? Neden?” sorusuna tüm çocuklar “İsterim” yanıtını vermişlerdir. Örneğin, Naz “İsterim tabii! Çünkü kötü insanlar şey yapıyor özellikle, onun için isterim. Arkadaşlarım da bu eğitimi alırsa dokunduramaz, öpmez kimseyi, uzaklaşır, öyle yani. Kendilerini sevdirmezler, koruyabilirler.” yanıtını vermiştir. Simla “İsterim! Çünkü onlar da öğrenir!” demiş, Seyfi “İsterim, öğrensin. Bunlara izin vermesinler!” demiş, Ela ise “İsterim tabii! Çünkü başkalarına “Hayır” derler!” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında dördüncü soru olarak “Sence böyle bir eğitim daha başka hangi konuları içermeli?” sorusuna tüm çocuklar farklı yanıtlar vermiştir. Simla “Grupla öğrenmek isterdim, arkadaşlarımla oyun oynayarak öğrenmek isterdim.” yanıtını; Seyfi “Başka zararlı davranışlara izin vermemeyi öğrenmek isterim.” yanıtını;

Ela “Yabancılarla nasıl konuşulur öğrenmek isterim.” yanıtını; Naz ise “Hangi kıyafetleri nerede giyip giymemeyi, dışardaki insanlarla nasıl konuşulacağını öğrenmek isterim.” yanıtını vermiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında beşinci soru olarak “Daha önce cinsel eğitim dendiğinde neler düşünüyordun bu eğitimden sonra neler düşünüyorsun?” sorusuna öğrenciler artık akıllarına “iyi kötü dokunuş, özel bölgeler, başkalarının onları öpmesine izin vermemeleri, özel bölgelerini başkasına dokundurtmamaları, başkasının kucağına oturmamaları” geldiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Simla “Artık aklıma iyi ve kötü dokunuş geliyor, herkesin bizi öpmemesi geliyor, özel bölgelerimiz geliyor, özel bölgelerimize dokunulmaz; bu geliyor, başımızı biri sevebilir; bu geliyor.” demiştir. Seyfi “İstismar, kucağa oturmuyoruz, ağızımızdan öptürmeyeceğiz, buna izin vermeyeceğiz, ağızımız, göğüslerimiz, bacak aramız, popumuz geliyor, özel bölgelerimiz aklıma geliyor.” demiştir. Ela “Artık aklıma özel bölgeler, özel bölgeleri başkasına dokundurtmayacağımızı, kimsenin öpmesine izin vermeyeceğimizi, kucağına oturmaya izin vermeyeceğimizi biliyorum.” demiştir. Naz ise “Şimdi sizden öğrendim ya çok mutlu oldum! Önceden aklıma kötü insanlar gelirdi, şimdi artık utanıyorum mahremiyeti öğrendim. Mesela özel bölgeleri ellettirmemek geliyor aklıma, iyi ve kötü dokunuş.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında altıncı soru olarak “Yaptığımız bu çalışmanın hoşuna giden ve gitmeyen yönleri nelerdir?” sorusuna tüm çocuklar farklı cevaplar vermiştir. Örneğin, Simla “Her şey hoşuma gitti. Özel bölgelerimizi, iyi kötü dokunuşu, öptürmemeyi öğrenmek hoşuma gitti. Bir de kartlar hoşuma gitti, animasyonlar çok hoşuma gitti, kazandığım ödüller hoşuma gitti. Ama kötü dokunuşlar hoşuma gitmiyor, herkesin beni öpmek istemesi hoşuma gitmiyor, kimsenin beni öpmek istemesini istemiyorum, bacak arama dokunmak istenmesini sevmedim.” yanıtını vermiştir. Seyfi “En çok jelibonları sevdim, ödülleri sevdim, oyuncakları sevdim, çizgi filmleri çok sevdim, kartları sevdim. Hiç hoşuma gitmeyen bir şey olmadı.” demiştir. Ela “Ben çalışmalarını çok sevdim. Hepsi hoşuma gitti. En çok çizgi filmleri, kartları, rol yapmaları sevdim. Bazen hoşuma gitmeyen şeyler olmuştu. Tanımadığım insanlarla konuşmak, tanımadığım birisinin hadi gel kucağıma otur, gel seni bir öpeyim demesi hoşuma gitmedi.” demiştir. Naz ise “Mesela rol oynamaları çok hoşuma gitti, izlediğim şeyler hoşuma gitti, mesela kartlar hoşuma gitti. Hoşuma gitmeyen bir şey yoktu, neşeliydi.” demiştir.

Sosyal geçerlik kapsamında son olarak ğrencilere “Benimle benzer bir çalışmada yine çalışmak ister misin?” sorusu ynelti miş ve tüm ocuklar “ İsterim!” yanıtını vermişlerdir. Örneğın, Simla “ İsterim! Çok isterim!” demiş, Seyfi “İsterim! alışmak isterim! Çok isterim!” demiş, Ela “ İsterim, çok isterim!” demiş, Naz ise “İsterim tabii ki de, istemez olur muyum? Tabii ki de isterim!” demiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli bir eğitimin etkililiği incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların annelerinin, öğretmenlerinin ve katılımcıların kendinin çalışma hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulguları katılımcıların cinsel istismardan korunma becerilerini edinmelerinde teknoloji destekli eğitimin etkili olduğunu, katılımcıların öğretilen bilgi ve becerileri öğretim bittikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra da koruduklarını ve farklı araç, ortam ve kişilere genellediklerini göstermiştir.

Araştırmanın etkililik bulguları, cinsel istismardan korunma becerisinin öğretimdeki etkisini inceleyen diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Çeçen-Eroğlu ve Hasırcı, 2013, s. 719; Davis ve Gidycz, 2001, s. 257; Self-Brown ve diğ., 2017, s. 344). Ancak, zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde teknoloji destekli bir eğitimin etkililiğinin incelendiği herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Oysaki Coyle ve diğerleri (2007, s. 546) teknolojinin ve bilgisayarın uygulamalara dâhil edilmesinin hizmet sağlayan ve hizmeti alanlara destek olabileceğini; teknoloji kullanımının bilimsel dayanaklı uygulamalarda katılımcının değerlendirilmesi, oturumların sunulması ve veriye dayalı gerçekleştirilmesi, uygulama güvenilirliğinin sağlanması ve oturumun belgelenmesi konusunda destek vererek süreci kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Self-Brown ve diğerleri (2017, s. 351) de teknolojinin istismarın önlenmesinde bilimsel dayanaklı uygulamalar ile birlikte kullanılmasının önemli bir gereksinim olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle yapılan bu araştırmada da teknoloji desteğinden yararlanılmıştır.

Gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada katılımcıların özel gereksinimlerine göre eğitimin içeriği uyarlanmış, 18 yaşından küçük olan zihin yetersizliği tanısı bulunan katılımcılara yer verilmiş, tuzakların kurulmasında katılımcıların çok yakını olan ya da tanıdıkları kişilerden yararlanılmış, öğrendikleri becerileri yedi ay sonra bile gerçek yaşama genelleyip genellemediklerine bakılmış ve elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerlikleri özel eğitim alanında çalışan bağımsız bir uzman tarafından yapılmıştır.

Böylece Chodan ve diğ., (2017, s. 2) tarafından belirtilen eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca, bu çalışmada verilen eğitimin katılımcıların zihinsel beceri ve cinsel olgunluğuna hitap edecek şekilde hazırlanması, eğitimin; tuzakları, suç işleyenleri ve farklı yerleri kapsamaması, cinsel istismarı önleme becerilerinin değerlendirme, reddetme, kaçma ve rapor etme gibi bilgi ve becerileri içermesi, eğitim yöntemlerinin yönergeleri, model olmayı, ipucunu, prova yapmayı/tekrarlamayı, doğru davranışı pekiştirmeyi ve doğal ortamlarda eğitim vermeyi kapsamaması, cinsel istismarı önleme becerilerinin rol yapma değerlendirmeleri ve gerçek ortam uygulamaları ile öğretilmesi, sosyal geçerlilik değerlendirmesinin yapılması, öğretilen becerilerin kalıcılığının sağlanması ve programlar ile değerlendirme çalışmalarının periyodik doğal ortam değerlendirmelerinden oluşması gibi faktörlere yer verilerek çalışmanın Chodan ve diğerleri (2017, s. 2) ile Lumley ve Miltenberger (Akt, Chodan, Häbler ve Reis, 2017, s. 2)'in belirtmiş oldukları unsurları kapsamaması sağlanmıştır. Bu yönüyle çalışmanın iyi planlanmış ve alanyazına katkı getirebilecek bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Bazı araştırmacılara ve Dünya Sağlık Örgütü (2018, s. 3) verilerine göre kızlar erkeklere göre cinsel istismara daha fazla maruz kalmaktadır. Ayrıca beş kadından birinin çocukluğunda cinsel istismara maruz kaldığı, bu oranın erkeklerde ise 13 erkekte bir olduğu belirtilmektedir (Koç ve diğ., 2012, s. 119). Bu nedenle yapılan bu çalışmaya pilot çalışmada yer alan katılımcı ile birlikte toplam dört kız, bir erkek katılımcı dâhil edilmiştir.

Cinsel istismar eylemlerinin %90'ı ebeveynler, akrabalar, özel eğitim öğretmenleri, araç şoförleri, psikologlar, fizyoterapistler, uğraşı terapistleri, psikiyatri, çocuk hastalıkları ve kadın hastalıkları hekimleri olmak üzere tıp doktorları, izci ve kamp liderleri gibi çocuğun tanıdığı biri tarafından gerçekleştirilmektedir (Çeçen, 2007, s. 5; Çöpür ve diğ., 2012, s. 46; Finkelhor, 2007, s. 641; Topçu, 2009, s. 142). Bu nedenle yapılan bu çalışmada öpme ve kucağa oturma becerilerinin tüm genelleme ve izleme oturumlarında tuzak kuran kişilerden en az ikisi çocukların tanıdığı, biri ise tanımadıkları kişilerden seçilerek uygulamalar gerçekleştirilmiş ve katılımcıların tepkisine bakılmıştır. Çalışmada katılımcıların tanıdığı tuzak kuran kişiler okulun/kurumun öğretmenleri, çaycısı, şoförü, müdürü, hizmetlisi, çocuğun kendi sınıf öğretmeni ve çocuğun arkadaşının annesinden oluşurken katılımcıların tanımadığı kişiler araştırmacının dışarıdan getirdiği katılımcıların daha önce hiç görmedikleri kişilerden oluşmuştur. Böylece katılımcıların hem tanıdıkları hem de tanımadıkları

kişiler tarafından cinsel istismara uğrayabilecekleri, bu nedenle de her kim olursa olsun “Hayır” deyip, ortamdan uzaklaşıp, bu durumu güvendikleri birine rapor etmeleri gerektiği öğretilmiştir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar (Bilginer ve diğ., 2013, s. 55; Dönmez ve diğ., 2014, s. 44; Şimşek ve Gençoğlan, 2014, s. 166; Urazel ve diğ., 2017, s. 20) cinsel istismara uğrayan çocukların yaşlarının 9 ila 14 arasında değişmekte olduğunu ve genellikle cinsel istismara uğrayan kızların yaş ortalamasının erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra zihin yetersizliği olan ergen kızların özellikle daha fazla cinsel istismar riski altında olduğu (Lund, 2011, s. 171; Randall ve diğ., 2000, s. 1) ve zihin yetersizliği olan kadınların yaklaşık %39-68’i, erkeklerin ise %16-30’unun 18 yaşından önce cinsel istismara uğradığı belirtilmektedir (Bowman ve diğ., 2010, s. 120; Senn, 1988, s. 16). Bu nedenle yapılan bu araştırmada önceki araştırma bulguları göz önünde bulundurularak benzer önkoşul becerilere sahip olan katılımcıların yaş aralığına dikkat edilmiş ve pilot çalışmada dokuz yaşında bir kız katılımcıya, ana çalışmada ise yaşları 10 ile 16 arasında değişen üç kız katılımcı ile 11 yaşında bir erkek katılımcıya yer verilmiştir.

Sarı ve diğ. (2016, s. 509)’ne göre, kurumlarda verilecek olan eğitim ve müdahale programları ile istismar olguları, istismar potansiyeli ve risk faktörleri azaltılabilmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmada tüm uygulamalar katılımcıların kendi kurumunda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmacılara göre çocukların cinsel istismara maruz kaldıkları alanlar çok çeşitli olup açık alanları, iş yerlerini, istismarcı ve mağdurun evini, araç içlerini, okul ile diğer kapalı mekânları kapsamaktadır (Urazel ve diğ., 2017, s. 23). Bu nedenle yapılan bu çalışmada da öğretim, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının tümünde kurumun ön ve arka bahçesi, koridorları, tuvaleti, mutfağı, bekleme salonu, müdür odası, öğretim yapılan sınıfın içi ve diğer sınıflar, katılımcıların yaşadıkları apartmanlar, farklı sokaklar, parklar, bahçeler ve araba içi gibi farklı mekânlar kullanılmıştır.

Araştırmacılara göre öğrencilerin cinsel istismarı önleme programlarına aktif olarak katılmaları programların etki büyüklüğünü iki katına çıkararak başarısını olumlu olarak etkilemekte ve bu programların içerisinde davranışsal beceri öğretimlerine yer verilmesi ise öğrenmeyi olumlu yönde etkileyerek programın etkililiğini artırmaktadır (Davis ve Gidycz, 2000, s. 262). Aktif katılım sağlayan bu programların ise; rol etkinlikleri, video model uygulamaları ve davranışsal beceri uygulamalarını içerdikleri görülmektedir. Öğrencilerin aktif olarak rol etkinlikleri yaptıkları ve pekiştirme ile şekil

verme süreçlerinin yer aldığı uygulamaların daha da etkili olduğu belirtilmektedir (Daro, 1994, s. 212; Davis ve Gidycz, 2000, s. 261; Kenny ve diğ., 2008, s. 40; MacIntyre ve Carr, 2000, s. 185; Zwi ve diğ., 2007, s. 10). Ayrıca, öğretim içeriğine videoların yerleştirilmesinin verilmek istenen bilgi ve diyalogların daha kolay kazandırılabilmesi ve rol etkinliklerini destekleyeceği vurgulanmaktadır (Wilson, 2017, s. 20). Bu nedenle, yapılan bu araştırmada öpme ve kucağa oturma gibi iki farklı davranışsal becerinin öğretilmesine yer verilmiş ve öğretim sırasında katılımcılara pek çok farklı ortamda rol oynama etkinlikleri yaptırılarak eğitime aktif olarak katılmaları sağlanmış, animasyonlar izletilmiş ve pekiştirme tarifeleri kullanılmıştır.

Sarı ve diğ. (2016, s. 510), zihin yetersizliği olan çocuklarda istismara ilişkin tekrarların arttığını ve bu risk gurubundaki çocuklar için izleme ve önleme programlarının planlanmasının önemini vurgulamışlardır. Bu nedenle yapılan bu araştırmada cinsel istismarın önlenmesine yönelik bir eğitim uygulanmış ve öğretim tamamlandıktan 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra da davranışın kalıcılığı izlenmiştir. Yedi ay sonra yapılan dördüncü ve son izleme oturumu sonuçlarına göre de sadece bir katılımcının ortamlar arası genelleme bulgularında yalnızca bir ortamda öpme becerisinin %60, diğer tüm katılımcıların ise her iki davranışı da %100 oranında sürdürdüğü görülmüştür.

Yapılan bu çalışma Haseltine ve Miltenberger (1990, s. 195)'in ve Abramson ve Mastroleo (2002, s. 15)'nin zihin yetersizliği olan yetişkinlere cinsel istismardan korunma ve cinsel istismarın önlenmesine yönelik gerçekleştirmiş oldukları çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Haseltine ve Miltenberger (1990, s. 188) yapmış oldukları çalışmada öğretim, model olma, tekrarlar, dönüt ve pekiştirmeden oluşan bir davranışsal beceri eğitim programını değerlendirmişlerdir. Program dokuz günden fazla bir zaman diliminde, günde bir kez, küçük grupla uygulanmıştır. Programa güvenlik kurallarının öğretimini içeren "Hayır" deme, ortamdaki uzaklaşma ve durumu birine rapor etme becerileri ile başlanmıştır. Katılımcıların doğal ortamda genelleme yapabilmesi için farklı ortamlarda çalışılmış ve çeşitli kandırma türlerinden yararlanılarak tuzaklar kurulmuştur. Ancak, Haseltine ve Miltenberger (1990, s. 188)'in yapmış oldukları çalışma rol oynama oturumlarında katılımcıların tanıdığı kişilerden yararlanılmaması, küçük grupla öğretim sunulması, katılımcıların yetişkinlerden oluşması ve eğitimin içeriğinde teknoloji kullanımına yer verilmemesi nedeniyle yapılan mevcut çalışmadan farklılık göstermektedir.

Lumley ve diğeri (1998, s. 91), hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliği olan altı kadına cinsel istismarı önleme becerilerini öğretmek amacıyla bilgi ve becerilerden oluşan bir önleme programı uygulamışlardır. Katılımcılara öğretilen bilgiler arasında özel bölgelerin adları, uygun ve uygun olmayan cinsel davranışlar ile ilişkiler yer almış ve bu bilgiler ön-test ve son-test uygulanarak değerlendirilmiştir. Becerileri ise katılımcıların tanıdıkları kişiler tarafından gelen bir cinsel talebe “Hayır” deme, ortamdaki/suçludan uzaklaşma ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etme oluşturmuştur. Öğretim oturumlarında sözel olarak anlatma, rol oynama, doğal yoklamalar, model olma, düzeltici geri bildirimlerinde bulunma ve pekiştirme kullanılmıştır. Bu yönleriyle Lumley ve arkadaşlarının (1998, s. 91) yapmış oldukları çalışma mevcut çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Ancak, Lumley ve diğeri (1998, s. 91) yapmış oldukları çalışmanın bulguları katılımcıların bilgi düzeylerinde ve rol oynama performanslarında bir artış olduğunu fakat öğretilen becerileri doğal ortama genellemede başarısız olduklarını gösterdiğinden yapılan bu mevcut çalışmanın bulgularından farklılık göstermektedir. Çünkü yapılan mevcut araştırmada tüm katılımcılar hem bilgi hem de beceri düzeyindeki hedef davranışları edinerek farklı kişiler ve doğal ortamlara da genellemişlerdir.

Miltenberger ve diğ. (1999, s. 385) yaptıkları araştırmada cinsel istismarı önleme becerilerinin genellenmesini artırmak amacıyla doğal ortam öğretimlerini içeren daha fazla farklı ortamı, oturumu, erkek araştırma görevlilerini, senaryoları ve rol oynama etkinliklerini öğretim ve değerlendirmeye dâhil etmişler ve doğal ortam değerlendirmesini başlama düzeyi esnasında ve eğitim tamamlandıktan bir hafta sonra yalnızca bir kez yapmışlardır. Ancak, araştırmanın sonuçları katılımcıların becerileri rol oynama değerlendirmelerinde sergilerken doğal ortamlara genellemediklerini göstermiştir. Bu yönüyle Miltenberger ve diğeri (1999, s. 385) yapmış olduğu çalışma, yapılan mevcut çalışmada doğal ortam değerlendirmelerinin hem her gün öğretim öncesi yoklama oturumlarında hem de genelleme ve izleme oturumlarının her birinde alınması ve katılımcıların edindikleri becerileri farklı doğal ortamlara %100 oranında genelledikleri için farklılık göstermektedir.

Abramson ve Mastroleo (2002, s. 15)'nin zihin yetersizliği olan çocuklara yönelik geliştirmiş oldukları kapsamlı cinsel istismar önleme programının öğretim oturumlarının 30 ila 60 dakikadan oluşması, eğitimin içeriğinde çizimler, şemalar ve rol etkinliklerinden yararlanılması gibi özellikler yapılan mevcut araştırmanın içeriği ile tutarlılık göstermektedir.

Egemo-Helm ve diğeri (2007, s. 99) zihin yetersizliği olan kadınlarla yapmış oldukları cinsel istismarı önleme çalışmasında verilen eğitimlerin daha etkili olması ve genellemenin sağlanabilmesi için davranışsal beceri eğitim programı ile doğal ortam eğitimlerini en başından itibaren eş zamanlı olarak birlikte kullanmışlardır. Benzer şekilde, tıpkı yapılan mevcut çalışmada olduğu gibi araştırmacılar öğretim uygulamasına vücut bölgelerini tanıtarak başlamış, uygun ve uygun olmayan dokunuşlar ile örnek durumlardan bahsetmişlerdir. Genelleme için farklı senaryo ve ortamlardan yararlanılmış ve çalışmalar katılımcıların ev ve apartman dairelerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tuzak duruma katılım göstermesi, “Hayır” demesi ya da sözel olarak reddetmesi, ortamdan uzaklaşması ve olayı öğretmene ya da bakıcısına rapor etmesi doğru tepki olarak kabul edilerek her bir tepki için bir puan verilmiştir. Ayrıca, sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Tüm bu yönleriyle Egemo-Helm ve diğeri (2007, s. 99) yapmış olduğu çalışma, yapılan mevcut çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Ancak Egemo-Helm ve diğeri (2007, s. 99) yapmış oldukları çalışmada yaşları 28 ile 47 arasında değişen zihin yetersizliği bulunan katılımcıların bulunması, araştırmada katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmış olması, katılımcılara ikişer kişi olarak öğretim sunulması, her öğretim oturumunda toplam 10 rol etkinliği yapılması ve katılımcılar senaryolara alıştıklarında senaryolara rüşvet, tehdit ve sır saklama gibi durumların dâhil edilmesi gibi özellikleri nedeniyle yapılan mevcut çalışmadan farklılık göstermektedir.

Tıpkı yapılan mevcut çalışmada olduğu gibi Chodan ve diğeri (2017, s. 1) gerçekleştirdiği çalışmada da, katılımcıların bilgi düzeyinde değişiklikleri, hedef davranışın sözel olarak bir başkasına rapor edilip edilmemesi, rol oynamalar ve doğal ortamda yoklama alma gibi dört farklı aşamada ölçme yapılmış ve bu dört aşamadan oluşan tüm değerlendirmeler videoya kaydedilerek kör puanlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Yine mevcut araştırmaya benzer şekilde çalışmada cinsel istismarı önleme bilgisi ve cinsel istismarı önleme becerisi olmak üzere iki bağımlı değişken belirlenmiştir. Ayrıca, değerlendirmeler yapılırken çocukla suçlu rolü oynayan kişi arasında asla fiziksel bir temas olmamasına, suçlunun ikna etmek için çocuğa bağırmasına ve tüm olayın videoya çekilmesine dikkat edilmesi gibi faktörler her iki çalışmanın da ortak yönlerindedir. Ancak, Chodan ve diğeri (2017, s. 1) yaptığı araştırma, katılımcıların bilgisinin bir tahta oyunu içine gömülmüş olan görüşmelerle ve bir video izletilip “Sen olsan ne yapardın?” gibi sorular sorularak ölçülmesi, öğretim oturumlarında “Önleme Bilgisi – Tahta Oyunu”na yer verilmesi, deney ve kontrol grubu

arasındaki farkın istatistiksel olarak ölçülmesi, suçlu pozisyonunda rol oynayan kişilerin çocukların hiç tanımadıkları kişiler olması ve çalışmanın yalnızca kız çocuklarıyla yürütülmesi açılarından yapılan mevcut çalışma ile farklılıklar göstermektedir.

Süzer (2015, s. iii) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretimi gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilen uygulamanın cinsel istismardan korunma beceresini kazandırma konusunda mevcut çalışma gibi etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca ilgili çalışmada da öğrencilerin edindikleri becerileri farklı kişilere ve farklı istismar türlerine genellemiş olmaları mevcut çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Ancak Süzer (2015, s. iii) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal öykülerden yararlanılırken mevcut çalışmada teknoloji destekli bir eğitim içeriği kullanılmış olması, çalışmada bilgi düzeyine yer verilmemiş olması, izleme ve genellemenin izlenmesi oturumlarının üç ve beş hafta sonra düzenlenmiş olması, sadece seçilen bir taciz türüne ilişkin veri toplanması açısından mevcut çalışma ile farklılaştığı görülmektedir.

Küçük ve diğerleri (2017, s. 153), ülkemizde zihin yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirdikleri cinsel istismarı önleme eğitiminde öğrencilerin bilgi düzeyindeki performanslarını ölçmesi yapılan çalışmayla tutarlılık göstermektedir ancak öğrencilerin istismar durumunda yapmaları gerekenlere ilişkin sergiledikleri becerileri incelememiş olmaları nedeniyle de yapılan mevcut çalışmadan farklılık göstermektedir.

Yektaoğlu-Tamgüshehan (2018, s. V) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada mevcut çalışmada olduğu gibi zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismardan korunma konusunun çalışıldığı görülmektedir. Gerçekleştirilmiş olan çalışmada mevcut çalışmada da kullanılmış olan tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmada özel vücut parçalarının öğretilmesi, hayır deme, güvenilir olan ve olmayan durumları öğrenme gibi mevcut çalışmada da ele alınmış konuların çalışılmış olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçlarının mevcut çalışma gibi etkili olduğu rapor edilmiştir. Ancak ilgili araştırmanın beceri düzeyinde herhangi bir çalışma içermiyor olması, programın değerlendirilmesinde soru ve cevaplardan yararlanılmış olması, öğretimde teknoloji desteğinden yararlanılmamış olması mevcut çalışma ile tutarlı olmayan yönler olarak görülmektedir.

Zihin yetersizliği olan öğrencilere cinsel istismarı önlemeye yönelik olarak yapılan bu teknoloji destekli çalışmada katılımcıların öğretim sürelerinin farklılık gösterdiği ve katılımcıların üç ile altı öğretim oturumu sonrasında hedef becerilerde %100 düzeyinde performans sergilemeye başladıkları görülmüştür. Bir başka deyişle

katılımcıların hedef davranışları edinmeleri en fazla altı öğretim oturumu sürmüş, bir katılımcı ise yalnızca üç öğretim oturumu sonrasında hedef davranışları ölçütü %100 karşılar düzeyde sergileyerek edinmiştir. Çalışmada üç öğretim oturumu ile en kısa sürede öğrenen katılımcı Naz, altı öğretim oturumu sonrasında öğrenen katılımcı ise Simla olmuştur. Şekil 4.13. incelendiğinde katılımcıların performanslarının hızlı bir şekilde yükseldiği ve yüksek bir ilerleme eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda katılımcıların kısa süre içerisinde hem öpme hem de kucağa oturmaya ilişkin istismardan korunma becerilerini edinmiş olmalarının sebepleri arasında hem verilen eğitimin içeriğinde teknoloji ve gerçek ortamlarda rol oynama etkinliklerinden yararlanılmış olması hem de katılımcıların ailelerinden ve öğretmenlerinden bilgi alınarak seçilmiş olan etkili pekiştiricilerin kullanılması söylenebilir. Örneğin; Ela, Kral Şakir kitaplarını, Naz kuşları, Simla konuşan bebekleri ve Seyfi ise jelibonları çok sevmektedir ve araştırmacı tarafından katılımcılara öğretimi yapılan tüm kavram ve becerileri edindikleri takdirde sevdikleri bu nesne ya da canlıların kendilerine verileceği söylenmiştir. Bunun üzerine katılımcılar bu pekiştiricileri elde etmek için büyük bir çaba göstermişlerdir. Örneğin, Simla altı öğretim oturumu boyunca her iki hedef beceride de bir ilerleme kaydedemeyince çok istediği konuşan bebeği elde edememiş, bunun üzerine çok üzülüp ağlayarak “Bir daha asla unutmayacağım! Artık hiç kimsenin beni öpmesine hayatta izin vermem ve başkasının kucağına oturmam! Artık hayatta unutmam!” diyerek bir sonraki yoklama oturumunda hem öpme hem de kucağa oturma davranışından kaçınma becerilerini %100 doğruluk oranıyla sergilemiş ve ölçütü karşılamıştır. Benzer şekilde Ela ile Seyfi de beş öğretim oturumu boyunca çok istedikleri Kral Şakir kitap seti ile birkaç paket jelibonu kazanamayınca çok üzülmüş ve beşinci öğretim oturumu sonrasında yapılan ilk yoklama oturumunda ölçütü %100 oranında karşılamışlardır. Naz ise çok istediği mavi renkteki muhabbet kuşunu elde etmek için hedef becerileri üç öğretim oturumu gibi çok kısa bir sürede edinmiş ve tıpkı diğer katılımcılarda olduğu gibi ard arda üç yoklama oturumunda ölçütü %100 oranında karşıladıktan sonra muhabbet kuşunu alarak evine götürmüştür. Ancak Naz’ın diğer katılımcılara göre üç öğretim oturumu gibi çok daha kısa bir sürede hedef davranışları kazanmasının bir diğer nedeni olarak Naz’ın hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe, diğer katılımcıların ise orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Öpme ve kucağa oturma davranışlarından kaçınma becerilerinin öğrenilme süreleri arasında herhangi bir fark olup olmadığı incelendiğinde iki becerinin

ediniminde farklı performanslar sergilendiği görülmektedir. Ela ve Simla her iki beceriyi de aynı ilerleme ve performans ile sergilerken Naz ile Seyfi'nin önce öpme daha sonra kucağa oturma davranışından kaçınma becerisini edindikleri görülmektedir. Örneğin, Naz öpme becerisi için ilk oturumdan itibaren iki puan almış, kucağa oturma davranışı için ise ilk oturumda sıfır puan almıştır. İkinci oturum itibari ile Naz her iki beceri için de eşit performans sergilemiştir. Seyfi ise ilk oturumda her iki beceri için de sıfır puan alırken ikinci oturumda öpme için iki puan almış ancak kucağa oturma davranışı için altıncı oturuma kadar sıfır puan almaya devam etmiştir. Dolayısıyla katılımcıların öpme ve kucağa oturma davranışlarına ilişkin ölçütü karşılar düzeyde farklı performanslar sergilemeleri bu davranışların hangisini daha sakıncalı görüp görmediklerine göre farklılık gösterdiği, bir başka deyişle katılımcıların öpme davranışını kucağa oturma davranışından daha riskli ve istismara açık olarak görmüş olabileceklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca tüm bu bulgular doğrultusunda katılımcıların öpme davranışına ilişkin daha hızlı bir şekilde tepki geliştirerek kendilerini korumaya çalışmalarının öpme davranışı ile günlük hayatlarında daha sık karşılaşmalarından ve öğrendikleri bilgiyi işlevsel bir şekilde kullanma fırsatı bulmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ek olarak, özellikle Seyfi'nin kucağa oturma davranışında uzun süre düşük performans sergilerken öpmeye ilişkin kısa sürede daha iyi performans sergilemesi bazı çocuklar için kucağa oturma davranışı üzerinde daha yoğun şekilde durularak bunun bir cinsel istismar davranışı olduğuna dikkat çekilmesi gerekebileceğini düşündürmektedir.

Katılımcıların öğretim bittikten 2 hafta sonra göğse dokunma, 4 hafta sonra popoya dokunma, 8 hafta sonra bacak arasına dokunma ve 28 hafta sonra da başkasının bacak arasına dokunmaya ilişkin gerçekleştirilen beceri genelleme oturumlarında tüm katılımcılar her bir genelleme becerisi için dört puan düzeyinde performans sergilemişlerdir. Bu sonuç katılımcıların öğretimde çalışılmamış olmasına rağmen dört farklı beceriyi edindiklerini ve bu becerileri genellediklerini göstermiştir. Katılımcıların bu performansı, gerçekleştirilen bu çalışmanın yüksek düzeyde bir genellenebilirliği olduğunu göstermektedir. Çalışılan istismar becerilerinin çalışılmamış olan farklı istismar tehditlerine de genellenebilmiş olması çocukların karşılaştıkları farklı istismar türlerine karşı yüksek oranda korunmalarını sağlayarak katılımcılar için büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde tüm katılımcıların bilgi düzeyinde edindikleri kavramları öğretim sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra da sürdürdükleri

görülmektedir. Araştırmanın tüm izleme oturumlarında Naz, Simla ve Seyfi %100 düzeyinde performans sergilemişlerdir. Ela ise 1., 2. ve 3. izleme oturumlarında %100 düzeyinde performans sergilerken yalnızca 4. izleme oturumunda özel bölgelerin adlarından “ağız”ı unutarak %80 düzeyinde performans sergilemiş, çamaşırların çıkarılacağı yerler ve iyi-kötü dokunuşlara ilişkin ise %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Ela 4. izleme oturumundaki bu performans düşüklüğünü araçlar arası ve kişiler arası genellemenin 4. izleme oturumlarında da sergilemiştir. Bu performans düşüklüğünün nedeninin aradan geçen yedi ay gibi uzun bir zaman diliminde Ela'nın ilgili kavramı unutmuş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde Naz'ın bilgi düzeyi ön-test ile kişiler ve araçlar arası genellemenin ön-test oturumlarında iyi ve kötü dokunuşa ilişkin tüm soruları doğru yanıtlayarak %100 düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Bununla birlikte Naz'ın özel bölge adları ve çamaşırların çıkarılabileceği yerlere ilişkin ön-test oturumlarında ise düşük performans gösterdiği görülmektedir. Bu durumun nedeninin Naz'ın internete girerek kendi başına iyi ve kötü dokunuşlara ilişkin öğretim videoları izlemesi, eğitim içeriklerine ulaşarak buralardan iyi ve kötü dokunuşları öğrenmiş olduğu aile ile yapılan görüşmeler sonrasında anlaşılmıştır.

Katılımcıların beceri düzeyinde edinmiş oldukları öpme ve kucağa oturma istismar durumlarından kaçınma becerilerini farklı ortamlara genellemelerine ilişkin bulgular incelendiğinde tüm katılımcıların edindikleri becerileri park, apartman ve araba gibi farklı ortamlara genelledikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan Naz, Simla ve Seyfi genelledikleri becerileri 1., 2., 3. ve 4. genellemenin izlenmesi oturumlarında da %100 düzeyinde sürdürmüşlerdir. Ela ise 1., 2. ve 3. genellemenin izlenmesi oturumlarında her üç ortamda da öpme ve kucağa oturma becerisi için %100 düzeyinde performans sergilerken, yalnızca 4. izleme oturumunda apartmanda gerçekleştirilen öpme becerisinin denemesinde sadece “Hayır” demiş ancak ortamdaki uzaklaşıp durumu güvendiği birine rapor etmemiştir. Bu nedenle Ela 4. izleme oturumunda apartmanda gerçekleştirilen öpme becerisi için %60 düzeyinde performans sergilemiş, park ve arabada gerçekleştirilen denemelerde ise %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Bu durum Ela'nın araya giren zaman ile beceriyi unutmuş olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından yedi ay gibi uzun bir süreden sonra ortamlar arası genellemenin 4. izleme oturumunu ilk olarak Ela ile karşılaştığı apartmanda almasından dolayı Ela'nın araştırmacıyı gördüğünde yaşadığı şaşkınlık ve mutluluk ile beceriyi unutmuş olabileceğinden kaynaklandığı

düşünülmektedir. Çünkü Ela, araştırmacı ile ilk karşılaştığı apartman dışındaki diğer iki ortamda öpme davranışına ilişkin kaçınma becerilerini %100 oranında doğru olarak sergilemiştir.

Katılımcıların beceri düzeyinde edinmiş oldukları öpme ve kucağa oturma istismar durumundan kaçınma becerilerini farklı kişilere genelleyip genellemediklerine bakıldığında tüm katılımcıların becerileri başarılı bir şekilde farklı kişilere genelledikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan tüm katılımcılar edindikleri becerileri ikisi tanıdıkları biri ise tanımadıkları kişiler olmak üzere toplam üç farklı kişiye %100 düzeyinde genellemişlerdir. Ayrıca tüm katılımcılar genelledikleri becerileri 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra gerçekleştirilen genellemenin izlenmesi oturumlarında da %100 performans sergileyerek sürdürmüşlerdir. İstismar durumunun çok farklı kişiler tarafından sergilenebileceği göz önüne alındığında katılımcıların farklı kişilere karşı da öğrendikleri becerileri sergilemiş olmaları çalışmanın genelleme konusunda oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca aradan 28 hafta geçmesine rağmen katılımcıların herhangi bir düşüş olmadan aynı performansı sergilemiş olmaları çalışmanın sonuçlarının sürdürülebilirliğini gösteren önemli bir bulgudur.

Çalışmada gerçekleştirilmiş olan öğretim oturumlarının ne kadar zaman aldığı incelendiğinde öğretim oturumlarının ortalama olarak toplam 206 dakika 20 saniye sürdüğü görülmektedir. Ayrıca en kısa süren öğretim süresi 117 dakika 26 saniye ile Naz'a aitken en uzun öğretim süresi ise 245 dakika bir saniye ile Simla'ya aittir. Elde edilen veriler katılımcıların dört saatten kısa bir süre içerisinde cinsel istismardan korunma becerisini kazanmış olduklarını göstermektedir. Öğretim oturumu süreleri incelendiğinde en kısa öğretim oturumunun 14 dakika 14 saniye, en uzun öğretim oturumu süresinin ise 51 dakika 22 saniye olduğu görülmektedir. Öğretim sürelerinin ortalama olarak ise yaklaşık 32 dakika sürdüğü görülmektedir. Bu değerler Abramson ve Mastroleo (2002, s. 13) tarafından belirtilmiş olan öğretim süresi ile de tutarlı olduğu görülmektedir. Ayrıca en uzun öğretim sürelerinin ilk oturumlar iken en kısa öğretim sürelerinin son oturumlar olması öğretim süresince katılımcıların öğrenme hızlarının arttığını ve son oturumlarda oldukça hızlandıklarını göstermektedir. Tüm bunlara ek olarak, elde edilen sosyal geçerlik verilerine göre katılımcıların hedef davranışları kısa sürede edinmiş olmalarının hem ailelerini hem de öğretmenlerini çok mutlu ve memnun ettiği söylenebilir. Katılımcıların hedef davranışları bu kadar kısa sürede edinmelerinin ve etkinlik sürelerinin giderek kısalmasının çalışma sürecinde kullanılan görsellerden, animasyonlardan ve rol oynama etkinliklerinden kaynaklandığı ve aynı zamanda

kullanılan bu tekniklerin öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını artırarak öğretim sürecinden keyif almalarını sağladığı söylenebilir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların eğitim sürecinden keyif aldıklarını ve eğlendiklerini belirtmeleri de bu düşüneyi desteklemektedir. Bu bulgu eğitim içeriğinin ve sunum şeklinin katılımcıların sürece olan motivasyonunu canlı tutup artıracak şekilde planlanmış olduğunu göstermektedir.

5.2. Sınırlılıklar

Araştırma sonuçları teknoloji destekli cinsel istismardan korunma eğitiminin zihin yetersizliği olan çocuklara cinsel istismardan korunma becerisini kazandırmada etkili olduğunu göstermekle birlikte çalışmanın bazı sınırlılıkları olduğundan söz edilebilir.

1. Bu çalışma, cinsel istismardan korunma becerisine sahip olmayan ve araştırmacı tarafından erişilen beş çocuk ile sınırlıdır. Bu nedenle, benzer bir çalışma seçkisiz atama yolu ile belirlenmiş daha çok sayıda katılımcı ile yürütülerek çalışma sonuçları karşılaştırılabilir.
2. Çalışmada kişiler arası genelleme oturumlarında katılımcıların tanıdığı en az iki kişi tarafından tuzaklar kurularak veriler toplanmıştır. Katılımcıların tanıdığı bu kişiler ise kendi öğretmenleri, kurumda farklı arkadaşlarının dersine giren fakat katılımcıların tanıdığı diğer öğretmenler, kurum müdürü, temizlikçi teyzeler, aşçı ablalar, arkadaşlarının anneleri ve servis şoförü gibi kişilerden oluşmuştur. Ancak katılımcıların tanıdığı kişiler arasında amca, dayı, teyze, hala gibi akrabalar ya da ailelerin yakın görüştüğü komşular yer almamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın genelleme oturumlarında tuzak kuran bireyler sadece katılımcıların eğitim ve öğretim gördükleri kurumdaki kişiler ile sınırlıdır.
3. Çalışmada bilgi düzeyinde yalnızca özel bölge adları, çamaşırların çıkarılabileceği yerlerin isimleri ve iyi-kötü dokunuşlar; beceri düzeyinde ise öpme ve kucağa oturma davranışlarına “Hayır” deme, ortamdan uzaklaşma ve durumu güvenilir birine rapor etme davranışları çalışılmıştır. Dolayısıyla farklı bilgi ve beceri türlerinin edinilmesine ilişkin bir öğretim yapılmaması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

5.3. Öneriler

Çalışma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırma sonuçları zihin yetersizliği olan çocukların verilmiş olan eğitim ile cinsel istismardan korunma becerilerini edinebildiklerini göstermiştir. Bu sonuç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenler zihin yetersizliği olan çocukların çalışma programlarına cinsel istismardan korunma becerisini ekleyebilir ve çalışmada yer alan içerik doğrultusunda öğrencileri ile çalışabilirler. Ayrıca çalışmada belirtilen ön koşulları sağlayan farklı yetersizliği olan çocuklar ile de programda yer alan içerikten yararlanılarak öğretmenler tarafından öğretim sunulması sağlanabilir.
2. Çalışma sonuçları teknoloji desteğinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda zihin yetersizliği olan çocuklar ile çalışılırken öğretmenler ve aileler tarafından bu çalışmada olduğu gibi nitelikli bir şekilde teknolojiden yararlanarak çocuklara eğitim sunabilir.
3. Ailelerin cinsel istismar, istismarcı özellikleri, cinsel istismarın önlenmesi, cinsel istismar ile karşılaşıldığında yapılması gerekenler, yasal haklar ve düzenlemeler konusunda bilgilendirilmeleri ve eğitilmelerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. İleride gerçekleştirilecek olan araştırmalarda anasınıfı ya da kreşe devam eden farklı gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ile mevcut program uyarlanarak küçük yaş grubunda uygulamanın etkisi incelenebilir.
2. Mevcut çalışma daha fazla katılımcı çocuk ile deneysel bir araştırma planlanarak uygulanabilir. Böylece çalışmanın grup eğitimi ve geniş katılım olduğundaki etkisi ortaya konabilir.
3. Mevcut çalışma otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar ile yinelenabilir. Teknoloji destekli bir cinsel istismar önleme eğitiminin otizmliler üzerindeki etkisi incelenerek alanyazına önemli bir katkı sağlanabilir.
4. Programın aileler tarafından kendi çocuklarına kazandırılmasına yönelik yeni bir araştırma gerçekleştirilebilir.
5. Cinsel istismarı önleme çalışmalarını uygulayacak yeterli personelin olmayışı ve disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmemiş olması okullarda cinsel istismarı önleme uygulamalarının yeterince gerçekleştirilmemesine neden olmaktadır. Bu

doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından disiplinler arası bir yaklaşım ile farklı yetersizliği olan öğrencilere yönelik cinsel istismarı önleme programları geliştirilerek etkileri incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abramson, W. H., & Mastroleo, I. (2002). *Kid & Teen Safe: An abuse prevention program for youth with disabilities*. Harrisburg: National Resource Center on Domestic Violence. https://vawnet.org/sites/default/files/materials/files/2016-09/NRC_KTSafe-full.pdf adresinden erişilmiştir.
- Akdoğan, H. (2005). Çocuğun cinsel istismarı ve Türkiye’de çocuk cinsel istismarını önlemeye yönelik çalışmalar. *Polis Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 1-16.
- Akmanoğlu, N., & Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 15 (2), 205-222.
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Albayrak-Kaymak, D., Uysal, O., & Ilter, O. (2006). Sexual abuse among female high school students in Istanbul, Turkey. *Child Abuse & Neglect*, 30(3), 247-255.
- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-19.
- Alptekin, A. (2018). *Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği'nin (36-72 ay) geliştirilmesi ve 48-72 ay yetersizliği olan çocuklarda cinsel gelişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baladerian, N. J. (1991). Sexual abuse of people with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 9(4), 323-335.
- Balogh, R., Bretherton, K., Whibley, S., Berney, T., Graham, S., Richold, P., . . . Firth, H. (2001). Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 45(3), 194–201.
- Bahar, G., Savaş, H. A., & Bahar, A. (2009). Çocuk İstismarı ve İhmali: Bir Gözden Geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 51-65.
- Barbash, S. (2012). *Clear teaching: With direct instruction, Siegfried Engelmann discovered a better way of teaching*. Virginia: Education Consumers Foundation.
- Bernert, D. J. (2011). Sexuality and disability in the lives of women with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 29(2), 129-141.
- Bilginer, Ç., Hesapçioğlu, S. T. ve Kandil, S. (2013). Çocukluk çağı cinsel istismarı: Mağdur ve sanık açısından çok yönlü bakış. *Düşünen Adam*, 26(1), 55.

- Bolen, R. M. (2003). Child sexual abuse: Prevention or promotion? *Social Work, 48*(2), 174-185.
- Bowman, R. A., Scotti, J. R., & Morris, T. L. (2010). Sexual abuse prevention: A training program for developmental disabilities service providers. *Journal of Child Sexual Abuse, 19*, 119–127.
- Bryen, D. N., Carey, A., & Frantz, B. (2003). Ending the silence: Adults who use augmentative communication and their experiences as victims of crimes. *Augmentative and Alternative Communication, 19*(2), 125–134.
- Bulut, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 139-156.
- Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 277-301.
- Camine, D. W. (2000). *Why education expert resist effective practices*. Dayton, OH: Thomas B. Fordham Foundation.
- Camine, D. W., Silbert, J., & Kameenui, E. J. (2004). *Direct instruction Reading*. (4. Baskı), Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Carpenter, L. L., Tyrka, A. R., Ross, N. S., Khoury, L., Anderson, G. M., & Price, L. H. (2009). Effect of childhood emotional abuse and age on cortisol responsivity in adulthood. *Biological psychiatry, 66*(1), 69-75.
- Center for Relationship Abuse Awareness (2018). *Types of Abuse*. <http://stoprelationshipabuse.org/educated/types-of-abuse/> adresinden erişilmiştir.
- Cermack, P., & Molidor, C. (1996). Male victims of child sexual abuse. *Child and Adolescent Social Work Journal, 3*(5), 385–400.
- Chave-Cox, R. S. (2014). Forensic examination of the mentally disabled sexual abuse complainant. *Journal of Forensic And Legal Medicine, 25*, 71-75.
- Chodan, W., Häbler, F., & Reis, O. (2017). A randomized controlled trial on the effectiveness of a sexual abuse prevention programme for girls with intellectual disabilities: study protocol. *Translational Developmental Psychiatry, 5*(1), 1-11.
- Coyle, D., Doherty, G., Matthews, M., & Sharry, J. (2007). Computers in talk-based mental health interventions. *Interacting with computers, 19*(4), 545-562.

- Claussen, A. H., & Crittenden, P. M. (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. *Child abuse & neglect, 15*(1-2), 5-18.
- Çakar, F. S. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (44)*, 250-275.
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1*, 1-17.
- Çecen-Erogul, A. R., & Kaf Hasirci, O. (2013). The effectiveness of psycho-educational school-based child sexual abuse prevention training program on Turkish elementary students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(2), 725-729.
- Çöpür, M., Üneri, Ö. S., Aydın, E., Bahali, M. K., Tanidir, C., Günes, H., & Erdogan, A. (2012). İstanbul ili örnekleminde çocuk ve ergen cinsel istismarlarının karakteristik özellikleri/Characteristic features of sexually abused children and adolescents in Istanbul sample. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 46.
- Daro, D. A. (1994). Prevention of child sexual abuse. *Future of Children, 4*(2), 198–223.
- Davis, M. K., & Gidycz, C. A. (2000). Child sexual abuse prevention programs: A meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(2), 257-265.
- Davis, K. M., & Gidycz, C. A. (2001). Review: School based child sexual abuse prevention programs are effective for improving prevention skills and knowledge. *Evidence Based Mental Health, 2*, 12-14.
- Doğrucan, A., & Yıldırım, Z. (2011). Yazılı basında çocuk istismarı haberlerinin incelenmesi: (Cumhuriyet, Hürriyet, Posta, Sabah, Yeni Şafak ve Zaman Gazeteleri Örneğinde). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 176-194.
- Dokgöz, H., & Kar, H. (2017). Çocukta cinsel istismar. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics, 3*(3), 169-74.
- Doyle, J. (2008). Improving sexual health education for young people with learning disabilities. *Paediatric Nursing, 20*(4), 26-28.
- Dönmez, Y. E., Soylu, N., Özcan, Ö. Ö., Yüksel, T., Demir, A. Ç., Bayhan, P. Ç., & Miniksar, D. Y. (2014). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergen olgularımızın sosyodemografik ve klinik özellikleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi, 21*(1).

- Dubowitz, H. (1989). Prevention of child maltreatment: What is known. *Pediatrics*, 83, 570-577.
- Dünya Sağlık Örgütü (2002). *Child abuse and neglect by parents and other caregivers* http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/en/chap3.pdf adresinden erişilmiştir.
- Dünya Sağlık Örgütü (2006). *Preventing Child Maltreatment: a guide to taking action and generating evidence.* https://www.who.int/violence_injury_prevention/publications/violence/child_maltreatment/en/ adresinden erişilmiştir.
- Dünya Sağlık Örgütü (2014). *Global Status Report on Violence Prevention.* http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/ adresinden erişilmiştir.
- Dünya Sağlık Örgütü (2018). *Child maltreatment infographics.* http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/child/Child_maltreatment_infographic_EN.pdf?ua=1 adresinden alınmıştır.
- Düzkanar, A. (2017a). Kurumda cinsel gelişim ile ilişkili sorun davranışları yönetme. R. Akdoğan (Ed.). Ergenlik dönemi öğrencilere kurumda gelişimsel destek (Eğitimciler/Uzmanlar İçin) içinde (s. 138-162). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Düzkanar, A. (2017b). Yetişkinliğe geçişte cinsellik ve üreme sağlığı yeterliliklerinin kurumda desteklenmesi. V. Aksoy (Ed.). Yetişkinliğe geçecek bireylere kurumda gelişimsel destek (Eğitimciler/Uzmanlar İçin) içinde (s. 146-172). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- 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.
- Eliçin, Ö., Dağseven Emecen, D., & Yıkılmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkinliği. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 118-136.
- Eliçin, Ö., & Kaya, A. (2016). Zihinsel yetersizliği olan yetişkin bireylere doğrudan öğretim yöntemi ile tablet bilgisayarda oyun oynama becerisinin kazandırılması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 1-19.

- Engelmann, S. (2003). The benefits of direct instruction: Affirmative action for at-risk students. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 57(1), 77-79.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 109-131). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Euser, S., Alink, L. R. A., Tharner, A., van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2016). The prevalence of child sexual abuse in out-of-home care: Increased risk for children with a mild intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29, 83–92.
- Finkelhor, D. (2007). Prevention of sexual abuse through educational programs directed toward children. *Pediatrics*, 120(3), 640–645.
- Foster, K., & Sandel, M. (2010). Abuse of women with disabilities: toward an empowerment perspective. *Sexuality and Disability*, 28(3), 177-186.
- Gallagher, B. (1999). The abuse of children in public care. *Child Abuse Review*, 8, 357-365.
- Gencer, Ö., Özbek, A., Özyurt, G., & Kavurma, C. (2016). Çocuk ve ergenlerde aile dışı ve aile içi cinsel istismar olgularının karşılaştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 56-64.
- Girlguiding (2018). *Types of abuse and harm*. <https://www.girlguiding.org.uk/globalassets/docs-and-resources/safeguarding-and-risk/types-of-abuse-and-harm.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Groce, N. E. (2005). *Violence against disabled children: UN Secretary Generals report on violence against children thematic group on violence against disabled children: findings and recommendations*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/15686/> adresinden erişilmiştir.
- Haight, W., Kayama, M., Kincaid, T., Evans, K., & Kim, N. K. (2013). The elementary-school functioning of children with maltreatment histories and mild cognitive or behavioral disabilities: A mixed methods inquiry. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 420-428.
- Haseltine, B., & Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American journal of mental retardation: AJMR*, 95(2), 188-197.

- Hedin, L. W. (2000). Physical and sexual abuse against women and children. *Current Opinion in Obstetrics and Gynecology*, 12(5), 349-355.
- Hill, J. & MacMillan, B. (2004). *An effective research-based instructional approach to meet the needs of all students: Direct Instruction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490519). https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=spec_comm_dis_fac adresinden erişilmiştir.
- İlik, Ş. Ş. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1214-1222.
- Kendall-Tackett, K. A., Meyer-Williams, L., & Finkelhor, D. (1993). The impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164-180.
- Kenny, M. C., Capri, V., Thakkar-Kolar, R. R., Ryan, E. R., & Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: From prevention to self-protection. *Child Abuse Review*, 17, 36-54.
- Kenny, M. C., & Wurtele, S. K. (2012). Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach. *Journal of child sexual abuse*, 21(4), 361-367.
- Koç, F., Aksit, S., Tomba, A., Aydın, C., Koturoğlu, G., Aslan, A., ... & Çelik, A. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali olgularımızın demografik ve klinik özellikleri: Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi'nin bir yıllık deneyimi. *Türk Pediatri Arşivi*, 47(2), 119-124.
- Kot, M., Sönmez, S., & Yıkılmış, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere toplama işlemi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniği ile sayı doğrusu stratejisinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 253.
- Kucuk, 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*, 38, 153-158.

- Kutlu, M. (2016). *Otizimli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Laing, J. (2017). Preventing violence, exploitation and abuse of persons with mental disabilities: Exploring the monitoring implications of Article 16 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Law And Psychiatry*, 53, 27-38.
- Letourneau, E. J., Eaton, W. W., Bass, J., Berlin, F. S., & Moore, S. G. (2014). The need for a comprehensive public health approach to preventing child sexual abuse. *Public Health Reports*, 129(3), 222–228.
- Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T., & Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(1), 91-101.
- Lund, E. M. (2011). Community-based services and interventions for adults with disabilities who have experienced interpersonal violence: A review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 12(4), 171–182.
- Loeb, T. B., Rivkin, I., Williams, J. K., Wyatt, G. E., Carmona, J. V., & Chin, D. (2002). Child sexual abuse: Associations with the sexual functioning of adolescents and adults. *Annual review of sex research*, 13(1), 307-345.
- Taner, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Acta Medica*, 35(2), 82-86.
- McEachern, A. G. (2012). Sexual abuse of individuals with disabilities: Prevention strategies for clinical practice. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 386-398.
- MacIntyre, D., & Carr, A. (2000). Prevention of child sexual abuse: Implications of programme evaluation research. *Child Abuse Review*, 9, 183–199.
- Mansell, S., Sobsey, D., & Calder, P. (1992). Sexual abuse treatment for persons with developmental disabilities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 404– 409.
- McCabe, M. P., Cummins, R. A., & Reid, S. B. (1994). An empirical study of sexual abuse of people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 12, 297–306.

- Metin, A., Bilgin, N. G., ve & Yıldırım, V. (2014). Bakımevinde ölüm ile sonuçlanan engelli çocuğa yönelik fiziksel istismar olgusu. *Adli Tıp Bülteni*, 19(3), 193-197.
- Miller-Perrin, C. L., Perrin, R. D., & Renzetti, C. M. (2017). *Violence and maltreatment in intimate relationships*. California: SAGE Publications.
- Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., & Lumley, V. A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 385-388.
- Muccigrosso, L. (1991). Sexual abuse prevention strategies and programs for persons with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 9(3), 261-271.
- Murray, J. B. (2000). Psychological profile of pedophiles and child molesters. *The Journal of Psychology*, 134(2), 211-224.
- Newfoundland Labrador (2018). *Defining violence and abuse*. <https://www.gov.nl.ca/VPI/types/> adresinden erişilmiştir.
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLoS medicine*, 9(11), 1-31.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22.
- Pekdoğan, S. (2017). İstismar farkındalık ölçeği ebeveyn formu: ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 62, 173-185.
- Pelendecioğlu, B., & Bulut, S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9, 49-62.
- Pınar, E. S., & Kocabıyık, D. (2014). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere örüntü oluşturma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 281-300.
- Randall, W., Parilla, R., & Sobsey, D. (2000). Gender, disability status and risk for sexual abuse in children. *Journal on Developmental Disability*, 7, 1-15.
- Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(4), 371-387.

- Sanderson, J. (2004). Child-focused sexual abuse prevention programs. *Crime and Misconduct Commission: Research and Issues paper Series, 50*, 1-8.
- Sarı, H. Y., Ardahan, E., & Öztornacı, B. Ö. (2016). Çocuk ihmal ve istismarına ilişkin son 10 yılda yapılan sistematik derlemeler. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 15*(6), 501-511.
- Senn, C. Y. (1988). *Vulnerable: Sexual abuse and people with an intellectual handicap*. Downsview, ON, Canada: G. Allan Roeher Institute.
- Self-Brown, S. R., C., Osborne, M., Rostad, W., & Feil, E. (2017). A technology-mediated approach to the implementation of an evidence-based child maltreatment prevention program. *Child maltreatment, 22*(4), 344-353.
- Sevlever, M., Roth, M. E., & Gillis, J. M. (2013). Sexual abuse and offending in autism spectrum disorders. *Sexuality and Disability, 31*(2), 189-200.
- Shabalala, N., & Jasson, A. (2011). PTSD symptoms in intellectually disabled victims of sexual assault. *South African Journal of Psychology, 41*(4), 424-436.
- Shippen, M. E., Houchins, D. E., Steventon, C., & Sartor, D. (2005). A comparison of two direct instruction reading programs for urban middle school students. *Remedial and Special Education, 26*(3), 175-182.
- Sinason, V. (2002). Treating people with learning disabilities after physical or sexual abuse. *Advances in Psychiatric Treatment, 8*(6), 424-431.
- Smallbone, S., Marshall, W. L., & Wortley, R. (2013). *Preventing child sexual abuse: Evidence, policy and practice*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Smith, D. L. (2008). Disability, gender and intimate partner violence: Relationships from the behavioral risk factor surveillance system. *Sexuality and Disability, 26*(1), 15-28.
- Sobsey, D., & Mansell, S. (1994). Sexual abuse patterns of children with disabilities. *The International Journal of Children's Rights, 2*, 96-100.
- Soylu, N., Pılan, B. Ş., Ayaz, M., & Sönmez, S. (2012). Study of factors affecting mental health in sexually abused children and adolescent. *Anatolian Journal of Psychiatry, 13*(4), 292-298.
- Springer, K. W., Sheridan, J., Kuo, D., & Carnes, M. (2007). Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women. *Child Abuse & Neglect, 31*(5), 517-530.

- Stalker, K., & McArthur, K. (2012). Child abuse, child protection and disabled children: A review of recent research. *Child Abuse Review*, 21(1), 24-40.
- Stewart, C. C. (2012). Beyond the call: Mothers of children with developmental disabilities responding to sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(6), 701-727.
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Svensson, B., Bornehag, C., & Janson, S. (2011). Chronic conditions in children increase the risk for physical abuse but vary with socio-economic circumstances. *Acta Paediatrica*. 100, 407-412.
- Şahiner, Ü. M., Yurdakök, K., Kavak, U. S., & Çetin, İ. (2001). Tıbbi açıdan çocuk istismarı. *Katkı Pediatri Dergisi*, 22(1), 276-285.
- Şimşek, Ş., & Gençoğlan, S. (2014). Cinsel istismar mağdurlarında istismar süresi ve sıklığı ile travma belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi*, 41(1), 166-171.
- Tackett, K.K. (2002). The health effects of child abuse: four pathways by which abuse can influence health. *Child Abuse Negl.* 26, 715-29.
- Tang, C. S. K., & Lee, Y. K. S. (1999). Knowledge on sexual abuse and self-protection skills: a study on female chinese adolescents with mild mental retardation1. *Child Abuse & Neglect*, 23(3), 269-279.
- Taylor, J., & Daniel, B. (2005). *Child neglect: Practice issues for health and social care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Tek-denekli araştırma yöntemleri [Single subject research methods]*. Ankara, Turkey: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Topçu, S. (2009). *Cinsel istismar*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Topping, K. J., & Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research*, 79(1), 431-463.

- Traub, J. (1999). *Better by design? A consumer's guide to schoolwide reform*. <http://www.edexcellence.net/doc/bbd.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Turk, J., Robbins, I., & Woodhead, M. (2005). Post- traumatic stress disorder in young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(11), 872-875.
- Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- UNICEF. (2010). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Rapor*. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2014). *UNICEF Annual Report. UNICEF Publications*. https://www.unicef.org/publications/index_82455.html adresinden erişilmiştir.
- Urazel, B., Fidan, S. T., Gündüz, T., Şenlikli, M., & Asfuroğlu, B. Ö. (2017). Assessment of sexual abused child anadolescent. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 39(2), 18-25.
- Vadysinghe, A. N., Dassanayaka, P. B., Sivasubramaniam, M., Senasinghe, D. P. P., Samaranayake, A. N., & Wickramasinghe, W. M. M. H. P. (2017). A study on sexual violence inflicted on individuals with intellectual developmental disorder. *Disability and Health Journal*, 10(3), 451-454.
- Walrath, C., Ybarra, M., Holden, E.W., Liao, Q., Santiago, R., & Leaf, P. (2003). Children with reported histories of sexual abuse: utilizing multiple perspectives to understand clinical and psychosocial profiles. *Child Abuse Neglect*, 27, 509-24.
- Washington State Department of Social Health Services (2018). *Types and Signs of Abuse*. <https://www.dshs.wa.gov/altsa/home-and-community-services/types-and-signs-abuse> adresinden erişilmiştir.
- Watson, M., Bain, A., & Houghton, S. (1992). A preliminary study in teaching self-protective skills to children with moderate and severe mental retardation. *The Journal of Special Education*, 26, 181-194.
- Wazakili, M., Mpofo, R., & Devlieger, P. (2006). Experiences and perceptions of sexuality and HIV/AIDS among young people with physical disabilities in a South African township: A Case study. *Sexuality and Disability*, 24(2), 77-88.

- Wilson, K. (2017). *Child Abuse Prevention Training: Introducing a Train-the-teacher Manual for Child Safety Awareness*. <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1634&context=capstone> adresinden erişilmiştir.
- Wodarski, J. S., Holosko, M. J., & Feit, M. D. (Eds.). (2015). *Evidence-informed assessment and practice in child welfare*. London, UK: Springer.
- Wurtele, S. K. (1990). Teaching personal safety skills to 4-year-old children: A behavioral approach. *Behavior Therapy*, 21,25–32.
- Wurtele, S. K., & Kenny, M. C. (2012). *Preventing child sexual abuse: An ecological approach*. In P. Goodyear-Brown (Ed.), *Handbook of child sexual abuse: Identification, assessment and treatment* (pp. 531–565). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Yektaoğlu-Tomgüsehan, T. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım-Doğru, S. S. Y. (2006). Zihin engelli çocuklarda cinsel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2) 80-91.
- Zoroglu, S. S., Tüzün, Ü., Sar, V., Öztürk, M., Kora, M. E., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları/Probable results of childhood abuse and neglect. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69.sayfa aralığı?
- Zwi, K., Woolfenden, S., Wheeler, D., O'Brien, T., Tait, P., & Williams, K. (2007). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Campbell Systematic Reviews*, 3(1), 1-40.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Formu	127
EK 2	Bilgi Düzeyi Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Formu	128
EK 3	Beceri Düzeyi Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Formu	129
EK 4	Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu	130
EK 5	İstismar Durumu Öneri Formu	132
EK 6	Veli İzin Ve Bilgilendirme Formu	133
EK 7	Etik Kurul Onay Belgeleri	135

EK 1**Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Formu****Öğrenci Adı:****Oturum No:****Ortam:****Tarih:**

	Gözlenmesi Beklenen Uygulamacı Davranışları	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum
1.	Araç gereçleri hazırlama			
2.	Öğrencinin dikkatini çekme			
3.	Öğrenciye özel bölgelerin resimlerini bilgisayarda gösterme			
4.	Öğrencinin özel bölgelerin adlarını söylemesini sağlama (gerektiğinde ipucu sunma)			
5.	Öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirme			
6.	Öğrenciye çamaşırların çıkarılabileceği yerlere ilişkin görselleri bilgisayarda gösterme			
7.	Öğrencinin çamaşırların çıkarılabileceği yerleri söylemesini sağlama (gerektiğinde ipucu kullanma)			
8.	Öğrencinin doğru tepkisini pekiştirme			
9.	Öğrenciye iyi ve kötü dokunuşa ilişkin görselleri bilgisayarda gösterme			
10.	Öğrencinin resmin ne tür bir dokunuş olduğunu söylemesini sağlama (gerektiğinde ipucu sunma)			
11.	Öğrencinin doğru tepkisini pekiştirme			
12.	Öğrenciye kötü dokunuşlara ilişkin animasyonları bilgisayarda izletme			
13.	Öğrencinin animasyonda izlediği dokunuşun ne tür bir dokunuş olduğunu söylemesini sağlama (gerektiğinde ipucu sunma)			
14.	Öğrencinin doğru tepkisini pekiştirme			
15.	Öğrenci ile sınıf içerisinde rol etkinlikleri gerçekleştirme			
16.	Öğrencinin rol etkinliklerine katılımını pekiştirme			
17.	Öğrenci ile gerçek ortamlarda rol etkinlikleri gerçekleştirme			
18.	Öğrencinin gerçek ortamlardaki rol etkinliklerine katılımını pekiştirme			
Toplam				
Yüzde:				

EK 2

Bilgi Düzeyi Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Formu

Öğrenci Adı:

Oturum No:

Ortam:

Tarih:

	Gözlenmesi Beklenen Uygulamacı Davranışları	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum
1.	Araç gereçleri hazırlama			
2.	Öğrencinin dikkatini çekme			
3.	Öğrenciye özel bölgelerin adlarına ilişkin görseli sorma			
4.	Tepkide bulunma süresini bekleme (5 sn)			
5.	Öğrenci tepkisine uygun tepkiyi verme			
6.	Öğrenciye çamaşırların çıkarılabileceği yerlere ilişkin görselleri sorma			
7.	Tepkide bulunma süresini bekleme (5 sn)			
8.	Öğrenci tepkisine uygun tepkiyi verme			
9.	Öğrenciye iyi ve kötü dokunuşa ilişkin görselleri sorma			
10.	Tepkide bulunma süresini bekleme (5 sn)			
11.	Öğrenci tepkisine uygun tepkiyi verme			
12.	Öğrenci katılımını pekiştirme			
Toplam				
Yüzde:				

EK 3

Beceri Düzeyi Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Formu

Öğrenci Adı:

Oturum No:

Ortam:

Tarih:

	Gözlenmesi Beklenen Uygulamacı Davranışları	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum
1.	Öğrencinin dikkatini çekme			
2.	Öğrenciye öpme davranışına ilişkin tuzak sunma			
3.	Tepkide bulunma süresini bekleme (5 sn)			
4.	Öğrenci tepkisine uygun tepkide bulunma			
5.	Öğrenciye kucağa oturma davranışına ilişkin tuzak sunma			
6.	Tepkide bulunma süresini bekleme (5 sn)			
7.	Öğrenci tepkisine uygun tepkide bulunma			
8.	Öğrenci katılımını pekiştirme			
Yüzde:				

EK 4

Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Toplama Formu

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen:

Oturum:

1. Özel bölgelerimiz nelerdir söyle ya da göster.

Özel bölge adı	Doğru	Yanlış
a. Ağzımız		
b. Göğüslerimiz		
c. Bacaklarımızın arası		
d. Popumuz		
Toplam Puan		

2. Çamaşırlarımızı aşağıda resmi gösterilen yerlerden hangilerinde çıkarabiliriz, söyle ya da göster.

Öğrenciye gösterilecek resimler	Öğrenci Tepkisi	
	1. Oturum	
	Doğru	Yanlış
Banyo		
<i>Cadde</i>		
Tuvalet		
<i>Market</i>		
Kendi odası		
<i>Kafeterya</i>		
Soyunma kabini		
<i>Park</i>		
Mağazanın deneme kabini		
<i>Sınıf</i>		
Toplam Puan		

EK 4 (Devam)

Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Toplama Formu

3. Bu ne tür bir dokunuştur söyle.

İyi-kötü dokunuş görselleri	1. Deneme	
	Doğru	Yanlış
1. Görsel (iyi dokunuş)		
2. Görsel (iyi dokunuş)		
3. Görsel (kötü dokunuş)		
4. Görsel (iyi dokunuş)		
5. Görsel (kötü dokunuş)		
6. Görsel (kötü dokunuş)		
7. Görsel (iyi dokunuş)		
8. Görsel (iyi dokunuş)		
9. Görsel (kötü dokunuş)		
10. Görsel (kötü dokunuş)		
Toplam Puan		

EK 5
İstismar Durumu Öneri Formu

Zihin yetersizliği olan çocukların istismara maruz kalma oranı, normal gelişim gösteren akranlarına göre çok daha fazladır. Araştırmalar zihin yetersizliği olan çocukların her türlü istismara normal gelişim gösteren akranlarından neredeyse dört kat daha fazla uğradıklarını göstermektedir (Foster ve Sandel, 2010; Stewart, 2012). Gerçekleştirilecek olan bu çalışmanın amacı zihin yetersizliği olan çocuklara yönelik bir cinsel istismardan korunma eğitimi hazırlanarak etkililiğini incelemektir. Bu doğrultuda siz ilgili alan uzmanlarından, zihin yetersizliği olan bireylerin ülkemizde karşılaşma olasılığı yüksek olan cinsel istismar durumlarını aşağıda verilmiş olan boşluklara öncelik sırasına göre yazmanız istenmektedir. Sizlerden gelen bilgiler doğrultusunda cinsel istismar önleme programında kullanılacak olan senaryolar ve animasyonlar oluşturulacaktır. Şimdiden değerli katkılarınız için çok teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

Uzm. Özge ÜNLÜ

Adı Soyadı:

Ünvanı:

İmza:

Karşılaşılabilecek Cinsel İstismar Durumları

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

EK 6

Veli İzin ve Bilgilendirme Formu

Cinsel gelişimin sağlıklı bir şekilde tamamlanmış olması sağlıklı bir birey olmanın önemli bileşenlerinden biridir. Bunun sağlanmasında cinsel eğitim önemli bir etmen olarak görülmektedir. Normal gelişim gösteren akranlarına göre zihin yetersizliği olan bireylerin diğer gelişim alanlarında olduğu gibi cinsel gelişim alanında da ailesi ve eğitimciler tarafından verilecek özel bir desteğe ve eğitime daha çok ihtiyaçları vardır. Başarılı bir şekilde cinsel gelişimi desteklenmemiş ve gerekli eğitimleri almamış olan zihin yetersizliği olan bireyler cinsel istismara uğrama gibi problemler ile daha çok karşı karşıya kalabilmektedir. Günümüzde ise zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının büyük bir artış gösterdiği görülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel eğitim ve cinsel istismar konusundaki bilgi ve beceri eksiklikleri nedeniyle kendilerini koruyamayarak cinsel istismara maruz kaldıkları düşünülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik olarak hazırlanmış olan cinsel istismarı önleme programlarının ise bu bireylere cinsel istismardan kaçınma davranışlarını kazandırdığı görülmektedir. Bu nedenle, zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel gelişimin desteklenmesi ve cinsel istismarın önlenmesine yönelik eğitim programlarının geliştirilerek uygulanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, zihin yetersizliği olan çocukların istismara maruz kalma oranı, normal gelişim gösteren akranlarına göre çok daha fazladır. Araştırmalar zihin yetersizliği olan çocukların her türlü istismara normal gelişim gösteren akranlarından neredeyse dört kat daha fazla uğradıklarını göstermektedir. İstismar oranının kızlarda daha yüksek olduğu görülmekle birlikte erkek çocuklarda da istismarla sıkça karşılaşıldığı görülmektedir. Bu veriler ışığında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim ana bilim dalı bünyesinde gerçekleştirilmesi planlanan bu doktora tez çalışmasında, alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanacak olan teknoloji destekli bir cinsel istismarı önleme eğitiminin hazırlanması ve bu eğitimin zihin yetersizliği olan çocuklar üzerinde etkililiğinin sınanması planlanmaktadır. Çalışmada ilk ve orta öğretim çağında zihin yetersizliği olan kız ve erkek öğrenciler ile çalışılacaktır. Çocuğunuzun çalışmaya katılmasına onay verdiğiniz takdirde, çocuğunuzun mevcut eğitim düzenini ve günlük etkinliklerini bozmayacak bir şekilde sizin ile planlanan zaman dilimlerinde çocuğunuza cinsel istismardan korunmaya yönelik bilgi ve beceri düzeyinde eğitim verilecektir. Bu eğitimlerin yaklaşık olarak bir saat sürecek olan oturumlar şeklinde gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Çocuğunuz ile kaç oturum gerçekleştirileceğine ilişkin kesin bir sayı olmayıp, çocuğunuz ilgili becerileri kazanıncaya kadar oturumlar devam ettirilecektir. Çocuğunuzun cinsel istismardan korunma becerilerini kazanıp kazanmadığının değerlendirilmesi amacı ile gerçekleştirilen etkinlikler video kamera ile kayıt altına alınacak ve sonrasında araştırmacılar

EK 6 (Devam)

Veli İzin ve Bilgilendirme Formu

tarafından analiz edilecektir. İlgili görüntüler kesinlikle araştırma ekibi dışında üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacak ve kişisel verilerin güvenliği araştırmacılar tarafından size garanti edilecektir. Dilediğiniz zaman araştırmacılar ile iletişime geçerek çocuğunuza ilişkin eğitim kayıtlarını izlemeniz sağlanacaktır. Çalışmanın başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve çocuğunuzun ilgili becerileri kazanabilmesi için çalışmaya devamlılığı büyük önem taşımaktadır. Sağlık ve/veya herhangi bir önemli sorun dışında araştırma ekibi ile iletişime geçmeden çalışmaların %25'inden fazlasına mazeretsiz katılmayan çocukların çalışmadan çıkarılarak yeni çocuklar ile çalışılması gerekecektir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına göre olacak olup sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkınız bulunmaktadır. Bu form araştırmacılar ve sizin tarafınızdan imzalanacak ve bir nüshası sizde kalacaktır. Bu formu imzalayarak yukarıdaki bilgileri okuyup anladığınızı ve çocuğunuzun çalışmaya katılımına gönüllü olarak izin verdiğinizi onaylamış bulunacaksınız. Gerçekleştirilecek olan çalışmanın ne sizin ne de çocuğunuz için herhangi bir fiziksel ya da psikolojik risk taşımadığı araştırmacılar tarafından taahhüt edilmektedir. Çalışma tamamlandığında çalışma sonuçlarına ilişkin size detaylı bir bilgilendirme yapılacaktır. Çalışmaya sağladığınız değerli katkılar için şimdiden teşekkür ederiz.

Sözleşmeyi okudum ve kabul ediyorum.

ARAŞTIRMACI

Adı Soyadı:

Tel:

İmza:.....

.....

VELİ

Adı Soyadı:

Çocuğun Adı:

Tel:

İmza:

EK 7

Etik Kurul Onay Belgeleri



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul
HİZMETE ÖZEL



Sayı : 64075176-050.99-E.105809
Konu : 2018-10-Karar.

10/10/2018

SAYIN DOÇ. DR. MACİD AYHAN MELEKOĞLU

Sorumlu Araştırmacısı olduğunuz "*Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Teknoloji Destekli Eğitimin Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerde Etkisinin Değerlendirilmesi*" başlıklı çalışma hakkında alınan karar ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygı ile rica ederim.

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Etik Kurul Başkanı

BU BELGE ELEKTRONİK
İMZA İLE AYNIYDUR.

10.10.2018

Sibel AK
Bilgisayar İşletmeni

S.A.

HİZMETE ÖZEL

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/782ca1e5-4943-4fe6-8b74-9ca8c723b6e5>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Münevver Sibel AK - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2393750-5074	Faks	:
E-Posta	: sibelak@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://www.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK 7 (Devam)
Etik Kurul Onay Belgeleri

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 04.10.2018


Toplantı No : 2018-10

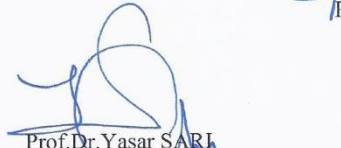
GÜNDEM :

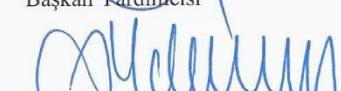
4. Başvuru Sahibi : Doç.Dr.Macid Ayhan MELEKOĞLU. **Konu :** “Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Teknoloji Destekli Eğitimin Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerde Etkisinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasının, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’na uygunluğunun görüşülmesi.

KARAR :

4. Doç.Dr.Macid Ayhan MELEKOĞLU’nun “Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Teknoloji Destekli Eğitimin Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerde Etkisinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.


Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Başkan


Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan Yardımcısı


Prof. Dr. Abdullah YALAMAN
Üye

Prof. Dr. Nurullah UÇKUN
Raportör


Prof. Dr. Nuri KAVAK
Üye

Prof. Dr. Erdoğan BOZ
Üye (İzinli)

Prof. Dr. Nuray CİRGİNER
Üye

EK 7 (Devam)
Etik Kurul Onay Belgeleri

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA
VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU**

Araştırma No : 04	
Araştırma Başlığı : Cinsel İstismarı Önlemeye Yönelik Teknoloji Destekli Eğitimin Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerde Etkisinin Değerlendirilmesi	
Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr.Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Başvuru Tarihi : 14.09.2018	
<input checked="" type="checkbox"/> Kabul	
<input type="checkbox"/> Düzeltilme Gereklidir	Gerekçe: 1. 2. 3.
<input type="checkbox"/> Red	Gerekçe: 1. 2. 3.
Başkan	
Adı Soyadı Prof.Dr. Eyüp ARTVİNLİ	Tarih 04.10.02018
İmza 	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Özge ÜNLÜ
Doğum Yeri : Balıkesir
Doğum Tarihi : 1984

Eğitim Durumu

Lise	Balıkesir Lisesi	2002
Lisans	Anadolu Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	2015
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2020

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	Sabahattin Gündür İlköğretim Okulu	2006-2009
Öğretmen	Hasan Karacalar İlköğretim Okulu	2009-2010
Öğretmen	Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu	2010 -

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler (SCI & SSCI & Arts and Humanities)

Ünlü, Ö. ve Güner-Yıldız, N. (basımda) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere İngilizce yer isimlerinin öğretilmesinde davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*.

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

Ünlü, Ö., Melekoğlu, M. A. ve Ünlü, E. (2019). Alan dışı özel eğitim öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18 (4), 1609-1640

Ünlü, Ö., Yıldız, N. G., & Aktar, E. (2020). Investigation of doctoral dissertations in special education in Turkey. *İlköğretim Online*, 19(2), 923-931.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler

Ünlü, Ö., & Güner-Yıldız, N. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere İngilizce yer isimlerinin öğretilmesinde davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimin etkililiği. 6'ncı Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dünya Kongresi- WCEIS, Ekim 2017.

Ünlü, Ö. & Güner-Yıldız, N. (2018). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış doktora çalışmalarının incelenmesi. 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi – ICECI, Mart 2018.

Ünlü, Ö., & Melekoğlu M. A. (2020). Sexual abuse prevention programs towards children with intellectual disabilities. Ankara 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Mart 2020.

Ünlü, Ö., & Melekoğlu M. A. (2020). Teaching protection skill from sexual abuse to a child with intellectual disabilities: A case study. Ankara 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Mart 2020.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler

Düzkanar, A., Görgün, B., Altın, D., İnci, G., Öğütölmüş, K., & Ünlü, Ö. (2015). Çoklu özür ve yetersizliğe ilişkin Türkiye’deki durum. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Aralık 2015.

Kitaplar ve Kitaplardaki Bölümler

Ünlü, Ö. (2019). Çoklu engellilerin değerlendirilmesi. Düzkanar, A. (ed.). Çoklu Engellilerin Bakım ve Rehabilitasyonu. Eskişehir, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Ünlü, Ö. (baskıda). Öğrenme Güçlüğünde Motivasyonu Artırıcı Stratejiler. Melekoğlu, M.(ed). Öğrenme Güçlüğü. Ankara, Pegem Akademi.

Ünlü, Ö. (baskıda). Hatırlatıcılar. Melekoğlu, M. (ed.). Öğrenme Güçlüğü. Ankara, Pegem Akademi.

Seminer ve Çalıştaylar

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmeti Sunan Kurumların Standartlarının Belirlenmesi Çalıştayı. Antalya 21-25 Ekim 2019.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Tanılanan Özel Yetenekli Öğrencilerin
Eğitimi İçin Etkinlik Yazma Çalıştayı. Antalya, 11-15 Kasım 2019.

İletişim

E-posta adresi: ozgezybk@gmail.com

