



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ERGENLERLE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNİN UYGUN OLMAYAN
CİNSEL DAVRANIŞLARIYLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ

ESRA SEÇGİN

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ERGENLERLE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNİN UYGUN OLMAYAN
CİNSEL DAVRANIŞLARIYLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ

ESRA SEÇGİN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

İzmir
2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Özel Gereksinimli Ergenlerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerinin UOCDlarıyla Baş Etme Stratejileri” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

03/12/2020


Esra SEÇGİN



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 24/12./2020

Tez Başlığı:

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ERGENLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNİN UYGUN OLMAYAN CİNSEL DAVRANIŞLARIYLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 80 sayfalık kısmına ilişkin, 24/12/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %7** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : ESRA SEÇGİN
Öğrenci No : 2017950044
Anabilim Dalı : Özel Eğitim Anabilim Dalı
Programı : Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Esra SEÇGİN

24.12.2020

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

24.12.2020

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisansa başladığım zaman diliminden bugüne kadar, bana araştırmacı bakış açısı kazanmamda en büyüğü desteği sağlayan, tez konusu belirleyip raporlaştırma sürecine kadar yardımlarını esirgemeyen, inancımın sarsıldığı süreçlerde yanımda olan ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan kıymetli danışmanım *Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA*'ya,

Tez konusuna karar vermemde destek olan, cinsel eğitime bakış açısı kazanmamda büyük payı olan ve değerli fikirleriyle tez katılımcılarına uyguladığım ankete katkılar sunan *Prof. Dr. Diğdem Müge SİYEZ hocama*,

Yüksek lisansa başladığım günden itibaren tüm zor zamanlarımda yanımda olan, dostluğunu esirgemeyen, araştırmamda ve çalışmalarımda en büyük destekçilerimden olan ve tezimi şekillendirmemde büyük katkılar sunan sınıf arkadaşım *Arş. Gör. Furkan ATMACA*'ya,

Yalnızca yüksek lisans sürecinde değil hayatımın her alanında bana destek olan dostlarım, meslektaşlarım *Ayşe IŞIK ve Büşra IŞIK*'a,

Araştırmaya katılmayı kabul ederek bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan *meslektaşlarıma*,

Aldığım tüm kararlarda yanımda olan, beni yetiştiren ve desteklerini her daim hissettiğim annem *Ümmehan SEÇGİN*'e, babam *Gürcan SEÇGİN*'e ve kardeşlerim *Hasan SEÇGİN*'e, *Elif Nisa SEÇGİN*'e

Sonsuz teşekkür ederim.

Esra SEÇGİN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.2. Ergenlik Dönemi.....	2
1.1.3. Özel Gereksinimli Ergenlerde Cinsel Gelişim.....	4
1.1.4. Özel Gereksinimli Ergenlerde Cinsel Eğitim.....	6
1.2. Amaç ve Önem.....	13
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	14
1.4. Sınırlılıklar	14
1.5. Varsayımlar.....	14
1.6. Tanımlar.....	15
BÖLÜM II.....	16
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	16
2.2. Türkiye'de yapılan Araştırmalar.....	18
BÖLÜM III	23
YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Katılımcılar	25
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	27
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	27

3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu.....	27
3.3.1.2. UOCDlar: Tanımlar ve Stratejiler Öğretmen Formu.....	27
3.3.1.3. Araştırmacı Günlüğü.....	28
3.3.2. Süreç.....	28
3.5. Verilerin Analizi.....	29
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	29
3.7. Araştırmacının Rolü	30
BÖLÜM IV	31
BULGULAR.....	31
4.1. Tema1: Öğretmenlerin Öğrencilerinde Gözledikleri UOCDlar.....	33
4.2. Tema 2: Öğretmenlerin UOCDlara Yönelik Uyguladıkları Müdahaleler.....	36
4.3. Tema 3: Uygulanan Müdahalelerin Etkililiğine Yönelik Görüşler.....	39
4.4. Tema 4: UOCDlar ile Baş Etmede Gereksinimn Duyulan Destekler....	43
BÖLÜM V	46
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	46
5.1. Tartışma.....	46
5.1.1. Öğretmenlerin UOCD Tanımları.....	46
5.1.2. Öğretmenlerin UOCDlarla Baş Etmede Yararlandıkları Stratejiler ve Bu Stratejilerin Etkililiği.....	47
5.1.3. Öğretmenlerin Öğrencilerindeki UOCDlarla Baş Etmede Gereksinim Duydukları Destekler.....	50
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	52

KAYNAKÇA.....	54
EKLER.....	75
EK 1. Araştırma Onam Formu.....	75
EK 2. Demografik Bilgi Formu.....	77
EK 3. UOCDlar: Tanımlar ve Stratejiler Öğretmen Formu.....	78
EK 4. Araştırmacı Günlüğü Örnek Sayfa.....	79
EK 5. Uygulama İzinleri.....	80
EK 6. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi.....	82

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri	25
Tablo 2 UOCDların gözlenme durumlarına ilişkin sosyal sonuçlar.....	31
Tablo 3 Öğretmenlerin UOCDlarla baş etmeye yönelik başvurdukları strateji sayısı.....	32
Tablo 4 İçerik analizinden elde edilen temalar	33
Tablo 5 Öğretmenlerin öğrencilerinde gözledikleri UOCDlar	33
Tablo 6 Öğretmenlerin UOCDlara yönelik uyguladıkları müdahaleler	36
Tablo 7 Uygulanan müdahalelerin etkililiğine yönelik görüşler	39
Tablo 8 UOCDlar ile baş etmede gereksinim duyulan destekler	53

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OÇEM	Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi
ÖEMO	Özel Eğitim Meslek Okulu
ÖEUO	Özel Eğitim Uygulama Okulu
UOCD	Uygun Olmayan Cinsel Davranış



ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ERGENLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERİNİN UYGUN OLMAYAN CİNSEL DAVRANIŞLARIYLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ

Ergenlik dönemi, cinsel gelişimin en kritik olduğu dönemlerin başında gelmekte ve pek çok ergenin bu alanda desteğe gereksinim duyduğu görülmektedir. Yerli ve yabancı birçok araştırmada özel gereksinimli ergenlerin cinsel gelişimlerinin önemli olduğunun göz ardı edildiği, buna paralel olarak Türkiye’de de öğretmenlerin öğrencilerine cinsel eğitim vermede zorlandıkları bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin uygun olmayan cinsel davranışlarını (UOCD) tanımlamaları ve bunlarla baş etmede yararılandıkları stratejilerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada özel gereksinimli ergenlerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin UOCDlarıyla baş etme stratejilerinin neler olduğunun araştırılması hedeflenmiştir. Araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde yer alan otistik çocuklar eğitim merkezlerinde (OÇEM), özel eğitim uygulama okullarında (ÖEUO) ve özel eğitim meslek okullarında (ÖEMO) görev yapan ve özel gereksinimli ergenlerle çalışmakta olan 181 özel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, öğrencilerinin UOCDlarıyla baş etme stratejilerine dair görüş ve deneyimleri ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan UOCDlar: Tanımlar ve Stratejiler Öğretmen Formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Katılımcılardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin UOCDları herhangi bilimsel bir dayanak çerçevesinde tanımlamadıkları, ergenlik döneminin gelişim görevlerinden olan davranışları da UOCD olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin UOCDlara müdahalelerinde, planlı bir müdahale uygulayan katılımcıların sayısının oldukça az olduğu, genel olarak anlık müdahalelerde bulundukları ve bu müdahaleler süresince de aile işbirliğine gittikleri, öğretmenlerin en çok destek duydukları ve başvurdukları kaynağın aileler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar, uyguladıkları stratejilerin aile işbirliği, öğrenci yaşı, yetersizlik düzeyi/türü gibi etmenlere bağlı olarak değiştiğini ifade etmişler ve

aileye, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik cinsel eğitim hizmetine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda, özel gereksinimli ergenlerle çalışan öğretmenlerin UOCDları doğru tanımlamaları ve sistematik müdahaleler uygulamaları yönünde kendilerine destek olunması gereği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: özel gereksinimli ergen, cinsel gelişim, uygun olmayan cinsel davranışlar, cinsel eğitim, eğitimci görüşleri



ABSTRACT

TEACHERS' COPING STRATEGIES REGARDING THEIR ADOLESCENT SPECIAL NEEDS STUDENTS' INAPPROPRIATE SEXUAL BEHAVIORS

Adolescence is one of the most critical periods in sexual development and many adolescents seem to need support in this area. Many locals and foreigners with special needs of adolescents' sexual development that ignored the importance of research, in parallel, in Turkey are also known to have difficulty in making sex education teachers to students. In this context, it is important for teachers to identify the inappropriate sexual behaviors (ISB) of their students with special needs and to determine the strategies they use to deal with them. Therefore, in this study, it was aimed to investigate the coping strategies of the students of teachers who work with adolescents with special needs are. Basic qualitative research method was used in the research. The participants of the study constituted 181 special education classroom teachers working with adolescents with special needs and working in autistic children education centers (ACEC), special education practice schools (SEPS) and special education vocational schools (SEVS) in the province of İzmir in the 2019-2020 academic year. Participants were formed using the typical case sampling method, one of the purposeful sampling methods. The demographic characteristics of the participants were collected through the Demographic Information Form developed by the researcher, and the opinions and experiences of the students on the strategies of coping with ISBs were collected through the ISBs: Definitions and Strategies Teacher Form, which was also developed by the researcher and consisted of open-ended questions. The data obtained were analyzed by inductive content analysis.

The findings obtained from the participants revealed that teachers do not define ISBs within the framework of any scientific basis, and they see behaviors that are one of the developmental tasks of adolescence as ISB. In the interventions of teachers with ISBs, it was found that the number of participants who applied a planned intervention was quite low, that they generally made instant interventions and they went to family cooperation during these interventions, teachers supported the most and the source they applied to was families. Participants stated that the strategies they implemented vary depending on factors such as family cooperation, student age, disability level / type, and stated that they needed sexual education services for family, teachers and students. In line with these results, it has emerged

that teachers who work with adolescents with special needs should be supported in order to correctly define ISBs and to implement systematic interventions.

Keywords: adolescents with special needs, sexual development, inappropriate sexual behaviors, sexual education, educator views



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihi ile birlikte başlamış olan cinsellik (Tanrahill, 2003), insan kişiliğinin önemli bir parçasını oluşturup doğumdan ölüme kadar sürmektedir (Güngör Aytar, Artan ve Boztepe, 2004). Cinsellik, yaşam boyunca insanın en temel özelliklerinden olup, cinsiyet, cinsel kimlik ve roller, cinsel eğilim, erotizm, zevk, yakınlık ve üreme öğelerini kapsar. Düşünceler, fanteziler, inançlar, tutumlar, değerler, davranışlar, roller ve ilişkilerle tecrübe edilip açığa vurulur. Cinsellik aynı zamanda biyolojik, psikolojik, sosyal, ekonomik, politik, kültürel, yasal, tarihi, dini ve manevi faktörlerden de önemli ölçüde etkilenir (WHO, 2006). Bireyin cinselliğe bakış açısı, etkileşimlere, deneyimlere, örgün ve yaygın eğitime göre değişmektedir (Koller, 2000).

Cinsel davranıştan daha fazlasını kapsayan cinsellik, benlik saygısını, duyguları, değerleri, tutumları, inançları ve davranışları da içerir. Cinsellik üremenin ötesinde bireyin erkek ve kadın olarak duygularının ve davranışlarının toplamının derin ve yaygın bir yönüdür. Daha da geniş bir perspektiften bakacak olursak, cinsellik kim olduğumuzun ve ne olduğumuzun temel bir parçasıdır (Smith, 1993).

Cinsel gelişim yalnızca biyolojik bir kavram olarak tanımlanmamakta, kişinin karar verebilmesi, sorumluluk sahibi olabilmesi gibi kişisel becerileri, iletişim becerilerini, cinsellik ve cinsel sağlık hakkında fikir sahibi olmayı kapsamaktadır (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008). Cinsel gelişme temel olarak beğenilme, sevme, sevilme, kendini gösterme, duyguları paylaşma, onaylanma gibi insani ihtiyaçlara bağlı olan çok boyutlu bir süreçtir. Yalnızca anatomi ve fizyolojik işlevleri içermeyip aynı zamanda cinsel bilgi, inançlar, tutumlar ve değerleri içerir. Cinsellik üremenin ötesine uzanan cinsel rolü sosyalleştirme, fiziksel olgunlaşma, beden imajı, sosyal ilişkiler ve gelecekteki sosyal istekleri de içerir (Blum, 1997). Dolayısıyla pek çok kültürde bir tabu olarak kabul edilen cinsel benliğe merak duymak, kendimizin ve diğerlerinin beden bölümleriyle ilgilenmek ve insan bedeni hakkında sorular sormak, aslında son derece doğal ve olması gereken meraklardır (Smith, 1993).

1.1.2. Ergenlik Dönemi

Üreme yeteneğinin kazanıldığı, biyolojik ve psikolojik olarak hızla gelişilen bir dönem olması, ergenlik dönemini cinsel gelişim için önemli kılmaktadır (İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı [İKGV], 2000). Dünya Sağlık Örgütü (2006) tarafından 10-19 yaşları olarak belirlenen ergenlik çağı, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir (Fortenberry, 2013; İKGV, 2000; Santrock, 2017; Topses, 2004). Cinsiyet hormonlarının salgılanmasıyla başlayan bu dönem (İKGV, 2000), çok boyutlu değişkenlerin ve bununla ilişkili karmaşık ve çok çeşitli etmenlerin sonucu olarak ortaya çıkar. Fizyolojik, duygusal ve toplumsal yönleriyle hızlı bir gelişim dönemi olarak görülen ergenlik dönemi, yetişkinliğe ilk adım olarak görülür. Bireyde en hızlı büyüme ve olgunlaşmanın görüldüğü iki dönemden biri olan ergenlikte, iç salgı bezlerinden salgılanan hormonlar baskındır. Cinsiyete özgü dış görünüm özelliklerinin gelişmesi, büyüme ve kemik olgunlaşmasında belirgin hızlanma, vücut oranlarında ve bedensel yapıda değişiklikler, ergenliğin temel özelliklerini oluşturur. Ergenlik döneminin başlıca özelliklerini, fiziksel gelişmeyle birlikte cinsiyet özelliklerinin gelişmesi ve soyutluğun bilişsel gelişimde yer alması oluşturur (Topses, 2004). Ergenlikte biyolojik, psikolojik ve toplumsal gelişmelerle birlikte bedende cinsiyete özgü farklı olmak üzere birtakım gelişmeler olur (İKGV, 2000).

Ergenlik döneminde başlangıçta üreme organlarının gelişimi gibi cinsiyet özellikleri daha sonrasında da ikincil cinsiyet özellikleri meydana gelir (Çok, 2003). Kız ergenlerin gelişim sırası şu şekildedir: öncelikle göğüslerin büyümeye başlaması ya da genital kılların oluşması gerçekleşir, sonrasında koltuk altı kılları oluşur ve bu gelişimler yaşanırken aynı zamanda kalçalar omuzlardan daha geniş şekilde büyür ve boy uzar. Genç kızın adet görmesi (menstürasyon) ilerleyen zamanlarda gerçekleşir. Başlangıçta adet dönemleri düzenli olmayabilir. Kızlarda erkeklerdeki gibi bir ses değişikliği söz konusu değildir. Kızlar göğüsleri tamamen gelişmiş olarak ergenlik sürecini tamamlarlar. Erkek ergenlerin ise gelişim sırası şu şekildedir: penis ve testisler büyür, genital kıllar oluşur, seste değişme başlar, genellikle mastürbasyon ya da gece rüyasıyla gerçekleşen ilk boşalma gerçekleşir, boy ve kilo artışı olur, koltuk altı kıllar gelişir, ses tamamen değişir ve sonunda yüzdeki kıllar gelişir (Santrock, 2017).

Ergenlik döneminde uyum güçlükleri, değişken ruh hali, fiziksel görünüşünden rahatsızlık duyma, benliği inşa etmede güçlük, toplumdan ve kalabalıktan uzaklaşma isteği, tembellik, otoriteyi reddetme, karşı cinsle inatlaşma, duygusallık ve yoğun bunalım yaşama, insanlara inanmama, cinselliğe aşırı ilgi duyma, utangaçlık, gündüz düşleri ve kaygı gibi durumlar görülebilmektedir (Topses, 2004). Ergenin yaşadığı tüm fiziksel değişiklikler aynı

zamanda psikolojik etkilerle de kendini gösterir. Bireyin zihni ergenlik döneminde vücudu ve vücudunun görünüşü hakkında fikir üretmekle meşguldür. Beden imgesi hakkında duyulan kaygı, ergenlik dönemi boyunca baskınlığını koruyabilmektedir (Santrock, 2013).

Ergenlik dönemi birey için cinsel araştırmalar ve deneyler dönemidir. Ergen cinsel benliğiyle özdeşleştireceği cinsel fantezileri ve gerçekleri araştırır. Ergenlerin cinsellik hakkında bitmeyen merakları söz konusudur. Cinsel olarak çekici olup olmadıklarını merak ederler, nasıl cinsel ilişkiye gireceklerini hayal ederler ve ilerideki cinsel yaşamlarının nasıl olacağını öngörmeye çalışırlar (Santrock, 2013). Üreme yeteneğini kazanmış olan bireyde cinsel istek ve cinsel uyarılma fazlalaşır (İKGV, 2000; Karabekiroğlu, 2009). Ergenler fantezi ve kendini uyarma davranışından farklı türde cinsel davranışlar da sergilemektedirler. Bu dönemde erotik fanteziler ve mastürbasyon en sık görülen cinsel davranışlardır. Öpüşme, cinsel ilişki olmadan genital bölgelere dokunma, karşı cinsin vücudunu elleme ergenlik döneminde sık sık görülebilen diğer cinsel içerikli davranışlardandır (Crockett, Raffaelli ve Moilanen, 2006).

Ergenlik dönemindeki fiziksel ve psikolojik değişim ve gelişimler, bireyin ilk defa karşılaştığı, anlamakta güçlük çektiği durumlarla iç içedir (Konstantareas ve Lunskey, 1997). Bu dönemde birey cinselliği ve cinsel yeterliği hakkında merak ve/veya kaygı duyabilir. Zihninde kendi cinsel yaşamını akranlarıyla kıyaslar. Diğerlerinin kendi cinselliği hakkındaki izlenimlerini merak eder. Birey kendisini kıyaslayarak denemelerde bulunur ancak bu kıyaslamalar zamanla azalır, kendi cinselliğini ve yapabildiklerini kavrar (Öztürk, 2004).

Susman ve Rogol'un (2004) ifadesiyle, insanın yaşamı boyunca en etkileyici biyolojik ve sosyal geçiş dönemlerinden biri olan ergenlik dönemi (Akt: Parlaz, Tekgül, Karademirci ve Öngel, 2012), bireyin sosyal çevresi, içinde yaşadığı toplumun kültürel ve etnik yapısı ve sosyoekonomik koşullar tarafından etkilenir (Santrock, 2013; Türmen, 2003). Alpua (2006) ergenlerle yaptığı çalışmasında ergenlerin cinsellik hakkındaki bilgileri en çok arkadaş sohbetlerinden, ikinci sırada dergi ve kitaplardan daha sonra televizyon, öğretmen, en son sırada da ebeveynlerden edindiklerini bulgulamıştır. Alanyazında benzer şekilde, ergenlerin bu dönemdeki değişimler konusunda ebeveynlerine, akranlarına ve diğerlerine merak ettiklerini sorarak, kitle iletişim araçlarından ve kişisel deneyimlerinden yola çıkarak bilgi sahibi oldukları ifade edilmiştir (Couwenhoven, 2001; Çakmak, 2006; Cifci-Tekinarslan ve Eratay, 2013).

Çoğu ergenin sağlıklı cinsel gelişim sergileyerek yetişkinliğe geçiş yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte, bazı bireylerde çeşitli nedenlerden dolayı uygun olmayan

cinsel davranışlar (UOCD) da gözlenebilmektedir. UOCDlara bakıldığında; diğerlerine beden bölümlerine izinsiz ve/veya saldırganca dokunmak, diğerlerinin yanında kendi özel bölgelerine dokunmak (Carlson ve diğ., 2008; Davies, Glasser ve Kossoff, 2000; Early ve diğ., 2012; Hagopian ve diğ., 2002; Lockhart, Guerin, Shanakan ve Coyle, 2009; Ruble ve Dalrymple, 1993; Sandnabba, Santtila, Wannas ve Krook, 2003; Sprague ve diğ., 1997), cinsel konulardan alenen söz etmek (Carlson, Luiselli, Slyman ve Markowski, 2008; Early, Erickson, Wink, McDougle ve Scott, 2012; Hagopian ve diğ., 2002; Sprague, Holland ve Thomas, 1997), diğerlerinin yanında soyunmak, mastürbasyon yapmak, rızasını almadan karşı tarafla cinsel ilişkiye girmeye kalkışmak (Carlson ve diğ., 2008; Early ve diğ., 2012; Hagopian ve diğ., 2002; Ruble ve Dalrymple, 1993; Sprague ve diğ., 1997), cinsel organını diğerlerine göstermek, fetişizm, küfürlü ya da cinsel içerikli konuşmak (Lockhart ve diğ., 2009) olarak sıralanmaktadır. UOCD olarak tanımlanan davranışlar grubunun yanında, “cinsel sorunlar” şeklinde gruplandırılır. Bunlar, uygun olmayan yerlerde, zamanlarda mastürbasyon ya da aşırı mastürbasyon yapmak (Leutar ve Mihokovic, 2007; Lockhart ve diğ., 2009), ısrarcı evlenme isteği (Murphy & Young, 2005), ergenlikte değişim gösteren beden bölümlerine sık dokunma, cinsel dürtülerini kontrol edememe (Girgin Büyükbayraktar ve diğ., 2017; İşler ve diğ., 2009) davranışlarıdır.

1.1.3. Özel Gereksinimli Ergenlerde Cinsel Gelişim

Özel gereksinimi olmayan bireyler ergenlik dönemindeki cinsel gelişimlerini yukarıda açıklanan yollarla ve genellikle kişisel gözlem ve deneyimleri yoluyla öğrenebilmektedir. Özel gereksinimli ergenler ise akranlarına kıyasla daha izole yaşamlar sürmekte, söz konusu gözlem ve deneyimden yoksun kalma riski taşıyabilmektedirler (Berman ve diğ., 1999; Greydanus, Rimsza ve Newhouse, 2002; Walton ve Ingersoll, 2013).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (1997) özel gereksinimli birey, “özel eğitim gerektiren birey” başlığı altında yer almakta ve *çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri, gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı farklılık gösteren birey* olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler için, *gelişimi normalden farklı olan birey* (Baykoç-Dönmez, 2010) ve *normalin altında ya da üstünde gelişime sahip, özel bir eğitim ile normal eğitim ortamlarından faydalanan birey* (Eripek, 2002) gibi tanımlamalar da mevcuttur.

Özel gereksinimli pek çok birey, gelişimlerinin tüm dönemlerinde özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyarlar (MEB, 2006). İnsan organizmasında en hızlı gelişmenin

yaşandığı iki dönemden biri olan ergenlik dönemi de bunlardandır (Topses, 2004). Yine bu bireylerin pek çoğu cinsel gelişim özellikleri bakımından özel gereksinimi olmayan akranlarından farklılık göstermezler (Tepper, 2005). Özel gereksinimli ergenler olağan şekilde çalışan hormonal sistemlere sahip oldukları sürece, cinsel gelişimleri akranlarıyla aynı sırada gelişmekte ancak bazılarında bu gelişim daha yavaş olabilmektedir (Burk, Kalpakjian, Smith ve Quint, 2010). Sarı (2005) zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin akademik, sosyal ve duygusal destekle beraber cinsel eğitime de ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Özel gereksinimli bireylerin gecikme ya da zorlanma yaşadıkları gelişimsel alanların olması, ebeveynlerin, eğitimcilerin ve toplumun bu bireylerdeki cinsel ya da fiziksel gibi diğer gelişim alanlarının normal seyrinde geliştiği gerçeğini göz ardı etmelerine neden olabilmektedir (Gümüş ve Altınsoy, 2015). Nitekim özel gereksinimli bireyler cinsel anlamda aktif değilmiş gibi kabul edilir ve bu yüzden cinsel gelişimleri görmezden gelinen ve bilinmeyen bir konu olarak kalmıştır (Cumurcu, Karlıdağ ve Almış, 2012).

Özel gereksinimli birey ailelerinin bu bireylerin hep çocuk kalacakları gibi yanlış inanışları vardır (Mandan-Sürücü, 2009; Yohalem, 1995). Özel gereksinimli bireyler cinselliğe ilgi duymazlar (asexual) ya da aşırı ilgi duyarlar (oversexed) gibi mitler de ailelerin ve toplumun benimsediği inanışlardandır (Brunnberg, Boström ve Berglund, 2009; Neufeld, Klingbeil, Bryen, Silverman ve Thomas, 2002). Bireylerin cinsellikleri üzerine geliştirilen bu yanlış inanışlar ise özel gereksinimli bireyin yaşamını zorlaştırmaktadır (Esmail, Darry, Walter ve Knupp, 2010; McKenzie, 2012).

Ergenlik dönemi, biyolojik ve psikolojik değişimin ve ilerleyişin olduğu, ergenin ilk kez yaşadığı bu süreci anlamlandırmakta zorlandığı bir dönemdir (Konstantareas ve Lunsy, 1997). Özcebe, Ünalın, Türkyılmaz ve Coşkun (2007), ergenlik dönemindeki bireylere bu dönemde kendilerinde karşılaştıkları değişimlerin bir kaygı hissettirip hissettirmedikleri sormuş, katılımcıların %83,4'ünden ergenlik döneminde karşılaştıkları değişimlere karşı kaygı hissettikleri yanıtını almışlardır. Dolayısıyla ergenlerin kaygı ve meraklarını medya, akranlar ve diğer ağlar yoluyla gidermeye yönelmeleri kaçınılmazdır (Yetkin ve İncesu, 2001). Ne var ki, özel gereksinimli bireylerin aileleri çocuklarına ergenlikteki değişimler hakkında yeterli bilgi sağlamayıp bu değişimleri kendisinin fark edip onlarla baş etmesini beklemektedirler. Alanyazına göre ise, özel gereksinimli bireylerin cinsel bilgileri ve uygun cinsel davranışları, gözlemleyerek öğrenmelerinin mümkün olamayabileceği ifade edilmiştir (Çıfci Tekinarslan ve Eratay, 2013; Davis ve diğ., 2016; Eaves ve Ho, 1996; İşler, Beytut, Taş ve Conk, 2009)

Zihinsel yetersizliği olan bireyler fiziksel değişimleri fark edebilmekte ancak çoğu durumda bu değişiklikleri anlayamamakta ya da anlamlandıramamaktadırlar (Kijak, 2011). Sosyal etkileşim ve iletişim alanında güçlüklerin gözlemlendiği otizmde de (APA, 2013) hem açık hem de örtük cinsel mesajlar, belirtiler ve işaretler birey için herhangi bir anlam ifade etmeyebilmektedir (Gabriels ve Van Bourgondien, 2007). Sonuç olarak özel gereksinimli bireyler özel gereksinimi olmayan bireylere oranla daha fazla cinsel zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Embregts ve diğ., 2010; Walton ve Ingersoll, 2013). Bu bireyler cinsel deneyimlerde sorun yaşamalarının yanı sıra hem cinsel ilişki hem de arkadaşlık ilişkisi kurma ve sürdürmede zorluklar yaşarlar, toplumdan soyutlanıp iletişim kurmada yetersizlik gösterebilirler (Abbott ve Burns, 2007; Abbott ve Howarth, 2007; Brunnberg ve Bostroöm, 2009; Henry, Ridley, Perry ve Crane, 2011; Hershkowitz, Lamb ve Horowitz, 2007; Walton ve Ingersoll, 2013). Özel gereksinimli bireylerin uygun ve keyifli ilişkiler kuramaması cinsel sağlığı da olumsuz etkileyebilir (Schaafsma, Kok, Stoffelen, Van Doom ve Curfs, 2014). Söz konusu güçlüklerden dolayı, bu bireylerin ergenlik döneminde cinsel gelişim gereksinimlerini sistematik eğitim programlarıyla destekleme gereği belirtilmektedir (Blanchett ve Wolfe, 2002; Lockhart, Guerin, Shanahan ve Coyle, 2009; Walton ve Ingersoll, 2013).

1.1.4. Özel Gereksinimli Ergenlerde Cinsel Eğitim

Cinsel eğitim gelişimin desteklenmesinde önem arz etmesine karşın günümüzde pek çok ergen ailesinden, okuldan, sağlık kurumlarından ya da toplumdan cinsel eğitim desteği alamamaktadır. Özel gereksinimli bireyler için bu durumun daha da çıkmazda olduğu bilinmektedir (Becker, Stuifbergen ve Tinkle, 1997; Murphy ve Elias, 2006). Çakmak ve Çakmak (2012), özel gereksinimlilik ve cinsel eğitime vurgu yaparak özel gereksinimli bireylerin cinsel sağlık ve cinsellik söz konusu olduğunda görmezden gelinen ancak bu alanda özel bir hassasiyete ve dikkate ihtiyacı olan bir grup olduğunu ifade etmişlerdir. Bireyin cinsel eğitimi söz konusu olduğunda aile, çocukların bilişsel ve işlevsel yeteneklerini geliştirerek temel eğitim kaynağı olmaktadır. Ailelerin ve eğitimcilerin özel gereksinimli ergenlerin cinsel gelişimlerine yönelik olumlu tutum sergilemeleri, özel gereksinimli ergenleri bu alanda desteklemeleri ve dolayısıyla ergenlerin bu konuda bilgili ve özgüvenli olmalarıyla yakından ilişkilidir. Ergenin bu süreçte ailesiyle kuracağı olumlu iletişim ve işbirliği, eğitimcilerin gerekli destekleri sağlamalarına bağlıdır (Murphy ve Elias, 2006).

Aileler çocuklarının normal gelişim aşamalarıyla birlikte ergenlik dönemindeki cinsel gelişimini de daha iyi anlayıp fark edebilir (Murphy ve Elias, 2006). Aynı zamanda

bireylerin ergenlik sürecinde bilgi alabilecekleri en ulaşılabilir kaynakları ebeveynleridir. Ne var ki özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler, çocuklarının fizyolojik gelişimlerini takip etseler de cinsel gelişimlerini göz ardı edebilmekte ve cinsellik konusunda sabit fikirli olabilmektedirler (Gürol, Polat ve Oran, 2014; Surekha, Indiramma, Girimaji ve Pillai, 2017; Tekinarslan ve Eratay, 2013). Özel gereksinimli bireyler, cinsel bilgileri ve uygun cinsel davranışları kişisel gözlem ve deneyimler yoluyla sınırlı düzeyde edinmelerine karşın, ailelerin söz konusu değişimleri çocuklarının kendilerinin fark edip öğrenmelerini beklemektedir (Çifci Tekinarslan ve Eratay, 2013; Eaves ve Ho, 1996; İşler, Beytut, Taş ve Conk, 2009). Aynı zamanda özel gereksinimli ergen ailelerinin, onların hep çocuk kalacaklarına inanmaları (Mandan-Sürücü, 2009; Yohalem, 1995), hem ailenin hem de toplumun söz konusu bireylerin cinselliğe ilgi duymacaklarını (asexual) ya da aşırı ilgi duyacaklarını (oversexed) düşünmeleri (Brunnberg, Boström ve Berglund, 2009; Gürbüz, 2018; Marks, Crips, Hahn, 2003; Neufeld, Klingbeil, Bryen, Silverman ve Thomas, 2002; Tuğrul ve Artan 2001; Walker-Hirsch, 1995), bu ergenlerin cinsel yaşamlarını zorlaştırmabilmektedir (Esmail, Darry, Walter ve Knupp, 2010; McKenzie, 2012; Walker-Hirsch, 1995). Aileler cinsel eğitim vermek isteseler dahi cinsellik ve cinsel eğitim konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğu ifade edilmektedir (Brunnberg ve Bostro'm, 2009; Bilgiç, 2015; Bülbül, 2012; Çalışandemir ve diğ., 2008; Günlü, 2015; Gürbüz, 2018; İşler ve diğ., 2009; Karaca, Başgöl, Cangöl, Aslan ve Cangöl, 2016; Kök, 2010; Mermer, 1993; Öncü, Aktaş, Vayisoğlu ve Karakuş, 2019). Aileler söz konusu bilgi eksikliklerinden dolayı kendilerine ve çocuklarına bu alanda eğitim verilmesi gerektiğini de vurgulamaktadırlar (Bilgiç, 2015; Günlü, 2015; Gürbüz, 2018).

Günümüz toplumunda cinselliği ve cinsel eğitimi halen tabu olarak görüp bu konularda konuşmaya dahi yanaşmayan aileler bulunmaktadır (Bilgiç, 2015; Gökdeniz, 2008; Gürbüz, 2018; Karabulut, 2005; Tuzcuoğlu, 2007; Yörükoğlu, 1998). Bununla birlikte, çocuklarına cinsel eğitim vermeye istekli ebeveynlerin olduğu da bilinmekte, ne yazık ki bu ailelerin pek çoğunda toplumsal baskıdan kaynaklı çekincelerin görülebildiği dikkat çekmektedir (Bilgiç, 2015). Ayrıca kız ergenlerin cinsel gelişimlerinin erkeklere kıyasla daha da ciddi bir tabu olarak değerlendiriliyor olması başlı başına bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Yelken, 1996). Nitekim özel gereksinimli bireylerle yapılan çalışmalar, erkek çocuk ebeveynlerinin, kız çocuklarına göre cinsel gelişim ve cinsel eğitim konularında daha olumlu tutumlar ve daha yüksek düzeyde bilgi sahibi olduklarını göstermektedir (Çerçi, 2013; Çetin 2002). Yine toplumsal tabuların ve kuralların etkisiyle çocuklarının cinsel gelişimlerinde ve cinsel eğitiminde annelerin, babalara göre daha ilgili olduklarını görmekteyiz. Bunlara ek olarak

Gürbüz'ün (2018) çalışmasında, zihinsel yetersizliği olan erkek ergenlerin cinsel doyum yaşarken, zihinsel yetersizliği olan kız ergenlerin ise ergenlikteki bedensel değişim ve gelişim konusunda bireylerin kendilerinde bazı sorunlar oluşturduğu, bilgiye ihtiyaç duydukları bulgusu da cinsiyet etkisini gözler önüne sermektedir. Tüm bu cinsiyet eşitsizlikleri, toplum tarafından dikte edilen roller, tabular, toplumsal baskılar ve kültürel etkiler, Gökdeniz'in (2008) çalışmasında ifade ettiği gibi, toplumsal çapta gerçekleştirilecek eğitim çalışmaları, söz konusu sorunları ortadan kaldırmaya hizmet edecektir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerle yürütülen çalışmalar, bu bireylerin cinsel bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Galea, Butler, Iacono ve Leighton, 2004; McCabe ve Schreck, 1992). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin muhakeme ve dikkat alanlarındaki sınırlılıklarından kaynaklı doğru tepkide bulunamamaları, ayrıntılara dikkat edememeleri, verilen bilgileri kolay kabul etmeleri, doğru-yanlış ayırt etmede zorlanmaları, cinsel tacize uğrama riskini artırmakta ve dolayısıyla bu bireylerin cinsel eğitimden geçmeleri bir zorunluluk halini almaktadır (Kreutner, 1981; Murphy ve Elias, 2006; Yaşın, 1995). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin akranlarından daha fazla cinsel ilgiye sahip olduğu sanılabilmektedir. Ne var ki bu bireyler cinsel davranışlar için hangi durumlarda, zamanlarda uygundur ve uygun yer neresidir gibi bilgilere sahip olamadıkları için cinsel içerikli davranışlarını kontrol edemeyebilmektedirler (Bilge ve Baykal, 2008; McCabe, 1999).

Alanyazında otizmli bireylerin de cinsel gelişim ile ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu ve konuyla ilgili yeterli eğitim ve desteği almadıkları ifade edilmektedir (Konstantareas ve Lunsy, 1997; Ousley ve Mesibov, 1991). Koller (2000), otizmli bireylerin de gelişimsel özelliklerine duyarlı olarak geliştirilen cinsel eğitim programlarının sağlanması gereğine ve bu grubun bu tür eğitimlerden anlamlı düzeyde yararlanacaklarına dair artan kanıtlar olduğunu ifade etmektedir.

Cinsel eğitim yoluyla özel gereksinimli bireyin bilişsel becerileri ve sosyal yaşamına iyi yönde katkıda bulunulur. Bireyin çevreye bakış açısını zenginleştirir, toplumsal yaşama uyumu kolaylaştırır ve hem toplumda hem eğitim çevresinde muhtemel sorunları önemli ölçüde engelleyerek yaşamı olumlu etkiler (Aderemi, 2013; Ateş ve Ateş, 1981; Cangöl, Karaca ve Aslan, 2013; McCabe ve Taleporos, 2003; Wilkenfeld ve Ballan, 2011). Özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm bireyler, cinsel eğitimden yararlanıp cinsellik konusunda öğrenmeler yaşayarak uygun cinsel davranış geliştirecek ve böylece uygun olmayan cinsellikten uzaklaşabileceklerdir (Çakmak ve Çakmak, 2012; Murphy ve Elias, 2006).

Cinsel eğitim, cinsellik hakkında doğru bilgileri ve uygun cinsel davranışları bireye kazandırmayı hedefleyen tüm çalışmaları kapsar. Benlik, ilişkiler ve mahremiyet konularında kişinin yaşamı boyunca devam eden öğrenme, değer edinme, tavır ve tutum geliştirme çabası cinsel eğitimin birer parçasıdır (Sexuality Information and Education Council of United States [SIECUS], 1996). Genç bireylere üreme sağlığını öğretmekten daha ötesini kapsayan cinsel eğitim; cinsel gelişim, üreme, bireysel ilişkiler, merhamet, yakın olma, beden imajı ve cinsiyet rollerini de öğretmeyi hedefler (İKGV, 2003). Cinsel eğitim, kişinin biyolojik, psikolojik ve cinsel gelişimini kavraması, olumlu kişilik özellikleri geliştirmesi, diğerlerinin haklarını önemseyen ve cinselliğe karşı olumlu ve olması gerektiği gibi tutum sergilemesini destekleyen bir süreçtir (Bayhan ve Artan, 2004). Fizyolojik değişiklikler hakkında bilgi verilmekle birlikte bireysel yeteneklere katkı sağlamak ve toplumsal iletişim becerilerinin geliştirilmesi de cinsel eğitimin hedeflerindendir (Çok, 2003). Cinsel eğitim, bireye cinselliğin olağan bir insan özelliği olduğunu düşündüren, kişisel ilişkileri güçlendiren ve cinselliği konusunda bireyde sorumluluk geliştiren bir eğitimidir (SIECUS, 1996).

Bireyler doğrudan ya da dolaylı olarak çevrelerinden doğru olmayan cinsel bilgiler edinebilirler. Bu durumda cinsellikle ilgili bilgi almak için doğru kişilere rahatlıkla erişebilmelidirler. Cinsel eğitim doğru olmayan bu tür bilgilerin bireyde yaşatabileceği olumsuz etkileri önlemede de etkilidir. Örneğin, kız ergenler adet görmeye ilk başladıkları dönemlerde hissettikleri bedensel değişimleri anlamlandırabilmek için bir yetişkinin anlatımına ihtiyaç duyarlar. Erkek ergenler ise ilk ejakülasyon deneyimlerinde, mastürbasyon konusunda ne yapacaklarını bilemediklerinde birinin bu deneyimleri onlara anlatmasına, bu dürtülere karşı ne yapacaklarını söylemesine ihtiyaç duyarlar. Yaşadıkları bu değişimler hakkında bilgi verilmesi ve karşı cinsle ilişkiler hakkında eğitim verilmesi bireylerde kaygıyı azaltırken özgüveni artırır, aynı zamanda hem kendilerine hem de diğerlerine saygı göstermelerine yardımcı olur. Cinsel istismar hakkında sağlanacak bilgiler ise, cinsel eğitimin oldukça kritik bir diğer değişkeni olarak karşımıza çıkmaktadır (İKGV, 2000).

İşler ve diğerleri (2009) zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel eğitim almadıklarını, ergenlik dönemi, cinsellik, cinsiyete özgü gelişen farklılıklar ve özel bölgeler konularında sınırlı bilgiye sahip olduklarını bulgulamıştır. Tekinarslan ve Eratay (2013) ise, zihinsel yetersizliği olan bireylerin, ergenlik döneminde yaşanacak değişimler konusunda, erkeklerde kılınma, boşalma sonrasında temizlik gibi özbakıma dayanan konularda, kızlarda adet dönemi ve ped kullanımı konularında bilgi eksikliği olduğu bilgilerine ulaşmışlardır. Bu

bulgulara paralel olarak birçok çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin mastürbasyon, gebelik, uygun cinsel ilişki, ilişkiler, üreme gibi cinsellikle ilgili konularda bilgi eksiklikleri olduğu ifade edilmiştir (Eastgate, 2008; Healy, McGuire, Evans ve Carley, 2009; Kelly, Crowley ve Hamilton, 2009; Lesseliers, 1999; Leutar ve Mihokovic, 2007; McCabe, 1999; McCarthy, 2009; Murphy ve O’Callaghan, 2004; Öncü ve diğ., 2019). Krater ve Thorne (1957) çalışmalarında zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin dürtülerini ve beden fonksiyonlarını yetişkinler tarafından verilen cinsel eğitimle fark edebileceklerini belirtmişlerdir (Akt: Sürücü, 2009).

Özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim verilirken bireyin yetersizlik düzeyine uygun eğitim verilmesi önemlidir (Er, Büyükbayraktar ve Kesici, 2016). Cinsel eğitimin içeriğinin yaşa ve gelişimsel özelliklere uygun olması önem taşır (UNESCO, 2009). Zihinsel yetersizliği olan bireylere uygulanan cinsel eğitim bireyin diğer alanlarda aldığı eğitimlere de dâhil edilmeli, müdahale programı öğrencinin bireysel öğrenme stilleri ve gereksinimleri doğrultusunda desenlenmeli ve uygulanmalıdır (Blanchett ve Wolfe, 2002; Harnest, 2005; Stanfield, 2005). İçerik gerekli durumlarda sadeleştirilerek, daha küçük basamaklara ayrılarak, olabildiğince doğal ortamlarda, doğal pekiştiriciler kullanılarak sunulmalı, öğretimi daha da somutlaştırmak gerektiğinde anatomik bebekler gibi özel öğretim materyallerinden yararlanılmalıdır (Er ve diğ., 2016; Harnest, 2005; Murphy ve Elias, 2006; Stanfield, 2005). Ayrıca cinsel eğitimin, öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına da mutlaka eklenmesi gereği akıldan çıkarılmamalı, bir diğer deyişle diğer gelişim alanlarından bağımsız bir müdahale olduğu düşünülmemelidir (Murphy ve Elias, 2006).

Özel gereksinimli bireye hazırlanan cinsel eğitimin neleri kapsadığından ve olması gerekenlerden söz ettik. Söz konusu programın hazırlanmasında ilk olarak yapılması gereken, öğrencilerin ne tür cinsel bilgilere ihtiyaç duyduğunu ve bu bireylerin cinsel sorunlarını çözüme kavuşturmak için hangi becerilerin kazandırılması gerektiğini görmek adına ihtiyaç analizi hazırlamak olacaktır (Doğan, 1997; Er ve diğ., 2016). Önceki paragraflarda sözü edilen UOCDlara ve cinsel sorunlara paralel olarak hazırlanan cinsel programda olması gereken konular:

- Ergenlikte meydana gelen fiziksel değişiklikler (Er ve diğ., 2016; Gillberg ve Schaumann, 1992; Girgin-Büyükbayraktar ve diğ., 2016; Yaşın, 1995)
- Cinsiyet farkları
- Beden bölümleri

- Kişisel bakım ve hijyen
- Cinsel ilişki
- Cinsel istismar bilgisi
- Doğum ve gebelik
- Sosyal ilişkiler ve iletişim becerileri (Cho, Park, Park ve Na, 2004; Gökdeniz, 2008; Murphy ve Elias, 2006; Yaşın, 1995)
- Kendini cinsel olarak tatmin etme (Easgate, 2008; Er ve diğ., 2016; Grandin, 1992; Kaeser ve O’neill, 1987; Kijak, 2013) olarak sıralanmaktadır.

Cinsel eğitimin uygulanmasına geldiğimizde, temel olarak aile cinsel eğitim sürecine aktif katılım sağlamalı, işbirliği, destek ve fikir alışverişinde etkin olmalıdır (Er ve diğ., 2016; Koller, 2000). Dünya’da cinsel eğitimin uygulanmasında etkili kabul edilen yaklaşımlara bakıldığında, kültürel değerlerle örtüşen ve bireyin gerçek yaşamda karşılaşma olasılığı yüksek koşulları dikkate alan programların verimliliği dikkat çekmektedir (Koller, 2000).

Özel gereksinimli bireylere cinsel eğitimde kullanılabilecek teknik ve stratejiler arasında video modelle öğretim, açık anlatım (Carlson, 1996; Er ve diğ., 2016; Ozonoff ve Miller, 1995; Roeyers, 1996), sosyal beceri öğretimi, akran destekli öğrenme, sosyal durumların tasviri (Carlson, 1996; Ozonoff ve Miller, 1995; Roeyers, 1996), model olma, dramatizasyon, bilgisayar destekli öğretim (Er ve diğ., 2016), zaman çizelgeleri, seçim yapma ve kendini kontrol etmeyi içeren formlar (Carlson, 1996) yer almaktadır. Eğitimin etkililik düzeyi; gözlem yaparak, örnek durumlara imkan tanıyarak, aile ile iş birliği yaparak ve bireye soru yönelterek ölçülebilmektedir (Carlson, 1996; Er ve diğ., Ozonoff ve Miller, 1995; Roeyers, 1996).

Cinsel eğitim programı uygulanarak bahsedilmiş olan cinsel sorunların ve UOCDların sağaltılması mümkündür. Kaeser ve O’neill (1987) çalışmasında ağır yetesizliğe sahip bireylere mastürbasyon yapma becerisini kazandırmış, Bülbül (2012) ise, zihinsel yetersizliği olan erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisini kazandırmıştır. Süzer (2015) çalışmasında otizmi olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerini kazandırmıştır. Öğrencilere cinsel eğitim sağlanarak bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının arttığına yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda rastlamak

mümkündür (Açıkgöz, 1999; Bambury, Wilton ve Boyd, 1999; Esen, 2015; Karaca ve Özeltin, 2010; Küçük, Platin ve Erdem, 2017; Lawrence ve Swain, 1993; Lindsay, Bellshaw, Culross, Staines ve Michie, 1992). Öğretmenlere, cinsel eğitim programı uygulayarak etkililiğinin incelendiği ve olumlu dönüt alındığı araştırmalara rastlamak mümkündür (Şahin, 2014). Bunların yanında ebeveynlere cinsel istismar ve cinsel gelişim konularında eğitim uygulanarak etkililiğinin ölçüldüğü çalışmalarda olumlu sonuçlar alınmış ve ebeveynlerin bilgi düzeylerinde artış meydana gelmiştir (Eliküçük, 2011; Küçük, 2012; Küçük, Platin ve Erdem, 2017).

Cinselliğin ailelerde, toplumda ifade edilememesi (Dittus, Miller, Kotcick ve Forehand, 2004; Miller, Benson ve Galbraith, 2001) ve okul süresi boyunca cinsel gelişmelerin devam etmesinden ötürü (Çakşak, 2018; Gürsoy ve Gençalp, 2010) eğitimcilerin ergen öğrencilerinin cinsel gelişmelerinin desteklenmesinde kritik bir rol oynadıkları açıktır. Brantlinger (14-17) zihinsel yetersizliği olan bireylerle yaptığı çalışmasında, bireylerin cinsel eğitim konusunda bilgi almak için öğretmenlerini tercih edip buna istekli oldukları bilgisine ulaşmıştır. Bu anlamda özel gereksinimli ergen öğrencilerle çalışan eğitimcilerin de cinsel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olup erişilebilir bilgi sağlayarak kolaylaştırıcı olmaları gerekmektedir (Karaca ve diğ., 2016). Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda, özel gereksinimli bireylerle çalışan eğitimcilerin, cinsel eğitimin verilmesi gerektiğini düşündükleri ancak bu konuda eğitim eksikliği hissedip yöntem konusunda yetersiz bilgiye sahip olmadıklarından sıkça söz edilmiştir (Chirawu, Hanass-Hancock, Aderemi, Reus ve Henken, 2014; Cifci Tekinarslan ve Eratay, 2013; Karaca ve diğ., 2016; Karasu ve diğ., 2014; Rohleder, 2010). Türkiye'deki alanyazının, konunun belki de yukarıda sözünü ettiğimiz tabular çerçevesinde sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin Er ve diğerlerinin (2016) yakın tarihli çalışmalarında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinde UOCD gözledikleri ortaya çıkmıştır. Bu da ülke genelinde büyük olasılıkla benzer bir durum olduğunu düşündürmektedir. Yine eğitimcilerle gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırmalar, eğitimcilerin cinsel eğitim ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir (Cifci Tekinarslan ve Eratay, 2013; Gümüş ve Altınsoy, 2015; Karaca ve diğ., 2016; Karasu ve diğ., 2014). Söz konusu sonuçlar, özel gereksinimlilerle çalışan öğretmenlerin ergen öğrencilerinin cinsel davranışlarını nasıl yorumladıkları ve bunlarla baş etmede ne tür stratejilerden yararlandıklarının araştırılması gereğini ortaya koymuştur.

1.2. Amaç ve Önem

Bedenin yetişkin özelliklerini ve üreme yeteneğini kazandığı dönem olan ergenlikte, cinsellik önemli hale gelmektedir (Yavuzer, 2007). Bu dönemde değişim, bireyde yoğun ve zor bir gelişimsel aşamadır ve her bireyin bilgili olması kritiktir (Günlü, 2015; Konstantareas ve Lunskey, 1997; Şentürk, 2006). Özel gereksinimli bireyin, cinsellik hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının onu istismara daha açık hale getirmesi (Kreutner, 1981; Küpper, 1995; Topçu, 2009), kişisel temizlik konularında desteğe ihtiyaç duyması (Tekinarslan ve Eratay, 2013) gibi nedenlerden dolayı bu bireylerin bilgili olması oldukça kritik görünmektedir. Ne var ki, tüm insanlar için sosyalleşmenin bir unsuru olmasına karşın özel gereksinimli bireylerin cinselliklerinin yaşam boyu desteklenmesi halen bazıları tarafından göz ardı edilen bir konudur (Pati, 1995; Marks, Crips ve Hahn, 2003).

Özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim söz konusu olduğunda toplumdaki ön yargılar (Brunnberg ve diğ., 2009; Gürbüz, 2018; Ailey, Marks, Crisp ve Hahn, 2003; Neufeld ve diğ., 2002; Tuğrul ve Artan 2001; Walker-Hirsch, 1995) ve ailelerin yaklaşımları (Çerçi, 2013; Çetin 2002; Mermer, 1993) bu anlamda cinsel eğitimin önünü kapatmaktadır. Nitekim Türkiye’de özel gereksinimli bireylerde cinsel eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, zihinsel yetersizlik tanı grubuyla yapılan çalışmaların ağırlıkta olduğu gözlenmektedir. Hem zihinsel yetersizlik hem de diğer tanı gruplarıyla cinsel eğitim konulu çalışmalara bakıldığında, ailelerin ve eğitimcilerin bu konuda görüşlerini, tutumlarını araştıran, bireylerin, ailelerin ve eğitimcilerin cinsel bilgi düzeylerini inceleyen, ailelere yapılan bilgilendirme müdahalelerinin etkililiğini araştıran, özel gereksinimli bireylerin cinselliklerini, cinsel eğitimlerini ve cinsel sağlıklarını araştıran, cinsel istismar konularında farkındalıklarını ve yapılan eğitimin etkililiğini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Bulut, Karaman, 2018; Cangöl ve diğ., 2013; Doğru, 2006; Döner, 2015; Er ve diğ., 2016; Gümüş ve Altınsoy, 2015; İrdem, 2006; Karaca ve diğ., 2016; Kök, 2010; Kutlu, 2016; Kutlu ve Kurt, 2017; Küçük, Platin ve Erdem, 2017; Süzer, 2015; Tutar Güven ve İşler, 2015).

Sistemik eğitimin gerektiği bir konu olan cinsel gelişim ve cinsel eğitim kapsamında özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ne yaptığı ise bir soru işaretidir. Özel gereksinimli ergenlerle çalışan eğitimcilerin, öğrencilerinde UOCDlara yönelik müdahalelerini araştıran ve baş etme stratejilerini ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu araştırmayla, Türkiye’de özel gereksinimli ergen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu ergenlerin UOCDlarına dair gözlemleri ve bu davranışlarla baş etmede yararlandıkları

stratejilerle ilgili elde edilen bulgular yoluyla, var olan gerçek duruma ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunulacağına inanılmaktadır. Böylelikle UOCDlara müdahalede etkili olan ve olmayan stratejilerin saptanması ve öğretmenlerin bu konudaki desteklenme gereksinimlerinin ortaya çıkması beklenmektedir. Böylelikle bu araştırmanın sonuçlarının, müdahale çalışmaları için de bir kaynak görevi göreceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Önceki bölümlerde yer alan araştırma gerekçe ve kapsamı çerçevesinde, bu araştırmanın problem cümlesi, *“Zihinsel yetersizliği ya da otizmi olan ergenlerle çalışan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin cinsel davranışları ve bu davranışlarla baş etme stratejilerine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?”* olarak ifade edilmiştir. Araştırma probleminin daha ayrıntılı incelenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Katılımcı öğretmenlerin zihinsel yetersizliği ya da otizmi olan öğrencilerinde gözledikleri UOCDlar nelerdir?
- 2) Katılımcı öğretmenlerin zihinsel yetersizliği ya da otizmi olan öğrencilerinde gözledikleri UOCDlarla baş etme stratejileri nelerdir?
- 3) Katılımcı öğretmenlerin zihinsel yetersizliği ya da otizmi olan öğrencilerinin UOCDlarıyla baş etmede yararlandıkları stratejilerin etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?
- 4) Katılımcı öğretmenlerin zihinsel yetersizliği ya da otizmi olan öğrencilerinin UOCDlarıyla baş etmede gereksinim duydukları destekler nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 yılında İzmir ilinde yer alan özel eğitim devlet okullarında çalışan özel eğitim sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Bu çalışmada özel gereksinimli öğrenciler zihinsel yetersizlik ve otizm tanısı alanlarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarını doğru şekilde yanıtlamış oldukları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Cinsel eğitim: Cinsellik konusunda olması gereken doğruları, uygun cinsel davranışları bireye kazandırmayı hedefleyen, benlik, ilişkiler ve mahremiyet konularında, bireyin yaşamı boyunca devam eden öğrenme, değer edinme, tavır ve tutum geliştirme çalışmalarını kapsar (SIECUS, 1996).

Ergenlik dönemi: Bireylerde bedensel ve duygusal değişim süreçlerini kapsayan çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecidir (İKGV, 2000).

Özel gereksinimli birey: Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri, gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (MEB, 2018).

Uygun olmayan cinsel davranış (UOCD): Cinsel bir davranışın, toplumsal standartlara uymayacak şekilde, topluma açık ortamlarda meydana gelmesi, karşı tarafın rızası alınmadan uygulanmasıdır (Ward, Trigler ve Pfeiffer, 2001). Cinsel konulardan alenen bahsetmek (Carlson, Luiselli, Slyman ve Markowski, 2008; Early, Erickson, Wink, McDougale ve Scott, 2012; Hagopian ve diğ., 2002; Sprague, Holland ve Thomas, 1997), insanlar içinde soyunmak, kıyafetlerini çıkarmak, insanlar içinde özel bölgelerine dokunmak, karşı tarafın rızasını almadan cinsel ilişki için dokunmak, başkalarının yanında mastürbasyon yapmak, uygun olmayan şekilde cinsel davranışlarda bulunmak gibi davranışlar, UOCDlar olarak sıralanmaktadır (Carlson ve diğ., 2008; Early ve diğ., 2012; Hagopian ve diğ., 2002; Ruble ve Dalrymple, 1993; Sprague ve diğ., 1997).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişimi, eğitimi ve özel gereksinimli ergenlerin cinsel gelişimiyle, cinsellikleriyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında konu hakkında daha çok zihinsel yetersizlik, otizm, görme yetersizliği, bedensel yetersizlik gibi tanı grupları ayrıştırılarak araştırmalarda bulunduğu görülebilmektedir. Konunun ağırlıklı olarak nitel araştırmalar aracılığıyla incelendiği, kısıtlı sayıda alanyazın taraması ve doküman incelemesi olarak da incelendiği görülmektedir. Araştırmanın bu kısmında özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişimleri, cinsel eğitimleri ve özel gereksinimli ergenlerin cinsellikleri konularını ele alan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar ve çalışmalar özet şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalara, özel gereksinimli bireylerin cinsel bilgi düzeylerinin araştırıldığı çalışmalardan söz ederek başlayacak olursak; Konstantareas ve Lunskey (1997), gelişim geriliği ve otizm tanılı bireylerle yaptığı çalışmalarında, söz konusu bireylerin cinsel terimleri birbirinden ayırmada ve anlamada başarılı oldukları bilgisine ulaşmışlardır. Fisher ve Krajicek (1974), yaptıkları çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsellikle ilgili bilgi düzeylerini ve ailelerinin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada bireylerin cinsel organları isimlendirmede, cinsel ilişkileri anlamlandırmada, doğumun nasıl olduğu konusunda bilgi düzeylerinin çok düşük olduğu ve erkeklerin bilgi düzeylerinin genel anlamda kızlardan yüksek olduğu bulunmuştur. Ailelere yönelik bulgularda, çocuklarının cinselliklerinin istismar edilmesinden, kız çocuklarının flört etmesinden ve gebe kalma riskinden, erkekler çocuklarının mastürbasyon yapmasından ve eşcinsel davranış sergilemesinden endişe ettikleri rapor edilmiştir. Benzer şekilde Bourgondien, Reichle ve Palmer (1997), otizmlili bireylerin aileleriyle yaptığı çalışmada ailelerin, erkek çocuklarının mastürbasyon davranışı ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar konularında kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. McCabe (1994) ise, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin ve ebeveynlerinin cinsellik hakkındaki bilgilerini değerlendirmek için yaptığı çalışmada, ebeveyn bilgi düzeyi ile çocuklarının bilgi düzeylerinin paralel olduğunu bulmuştur. Bilgi düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının duygularını ve cinsel isteklerini anlamak için çaba sarf edip farkında olarak davrandıklarını, çocuklarının cinsel deneyimleri hakkında bilgili olup cinsel gereksinimlerini karşılayacak uygun yöntem

araştırdıklarını rapor etmiştir. Bu araştırma, ebeveyn eğitim düzeyinin ergenlerin cinsel eğitimindeki önemini vurgulayan bir çalışma olması bakımından önemlidir.

Bireylerin yetersizlik düzeyinin, bireylerin cinsel yaşamlarında farklılıklar yarattığını gösteren araştırmalar da mevcuttur. Bu anlamda Monat (1982), zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin psikososyal ve cinsel davranışlarını bireylerin yetersizlik düzeylerine göre incelemiştir. Araştırma, hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin Özel gereksinimi olmayan bireylerde olduğu gibi cinsel davranışlarını kontrol ederek uygun şekilde gerçekleştirmeye çalıştıkları, orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin cinsel davranışlar konusunda eğitim ve desteğe gereksinim duydukları, ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin ise cinsel dürtülerini yönetmede ve kontrol etmede sınırlılıklar yaşadıkları saptanmıştır. Chamberlain, Rauh, Passer, Mc Grath ve Burket (1984) ise, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin özel gereksinimi olmayan bireylerdeki gibi cinsel ilişki tecrübesine sahip olduğu, orta düzey zihinsel yetersizliği olanların %32'sinin, ağır düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin de %9'unun ilişki tecrübesine sahip olduğu, yetersizlik düzeyi arttıkça özel gereksinimi olmayanlara benzer tecrübelerin azaldığı bulgulanmıştır.

McDermott, Martin, Weinrich ve Kelly (1999), hazırladıkları cinsel eğitim programının zihinsel yetersizliği olan kadınlar üzerindeki etkililiğini incelemişler ve vücut temizliği, cinsel bilgiler, cinsel deneyimler ve sosyal ilişkiler konularındaki uygulanan cinsel eğitim programının etkili olduğu saptanmıştır. Thompson ve Beail (2002) ise ağır düzeyde zihinsel yetersizlik ve otizm tanısı olan 18 yaşındaki erkek öğrenciye, mastürbasyon yaparak cinsel haz edinmek için nefes almayı kesmesi davranışına müdahale programı uygulamışlardır. Uygulanan müdahale davranışı sonucunda bireydeki nefes almayı kesme davranışı sönmüş, doğru mastürbasyon davranışı kazandırılmış ve söz konusu müdahale programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Blanchett ve Wolf (2002), SIECUS'de bulunan cinsel eğitim programlarını inceleyip zihinsel yetersizliği olan birey açısından içerik analizi yaparak uygun olup olmadığını araştırmışlardır. 12 cinsel eğitim programı incelenmiş ve bunlardan 10'unun üremeyi, yedisinin güvenliği, dokuzunun kişisel temizliği, 11'inin toplumsal ve cinsel konuları içerdiği, sekizinin basamaklandırılmasının öğrenmeye uygun olduğu, beşinin ise ölçülebilir hedef ve amaca sahip olduğu rapor edilmiştir.

Otizmli ergenler ve cinsellik konulu çalışmasında Koller (2000), cinsel eğitim için ihtiyaçları ve zorluk yaşanan konuları ele almıştır. Çalışmada otizmli bireyler için cinsel eğitimin oldukça duygusal bir konu olduğu, bu duygusallığın bireylere bakım verip korumak isteyenler için engel oluşturacağı ifade edilmiştir. Otizmli bireylere cinsel eğitim verecek olanların öncelikle tutumlarını ve bu doğrultuda da değerlerini, eğitim verirken etki edecek güdülerini incelemeleri gerektiği belirtilmiştir. Sınırlı alanyazına karşın otizmli bireylere cinsel eğitim verilmesi gerektiği bilinmektedir, nasıl verileceğinin ise önemli bir soru olduğu ifade edilmiştir. Uygun cinsel eğitim ile bireyin gelişimine olumlu katkı sağlayıp benlik saygısı geliştirmesine yol açacağı belirtilmiştir. Otizme sahip birey için cinsel eğitimin sağlıklı benlik imajı oluşumuna yardımcı olacağı, potansiyel depresyon ve yalnızlık duygularını önleyebileceği araştırmada ifade edilenler arasındadır.

Eastgate (2008), zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin cinsel sağlığı konusunda yaptığı araştırmasında, söz konusu bireylerin diğer bireylerle aynı cinsel ihtiyaçlara ve isteklere sahip olduğunu, uygun cinsel eğitim ve sosyal becerilerinin desteklenmesiyle potansiyel riskleri yok ederek cinsel ihtiyaçlarını doğru şekilde karşılayıp sağlıklı ilişkiler kurabileceklerini bildirmiştir. Benzer olarak Murphy (2005) de, bireylerin yetersizliğe sahip olmaları, onların cinsel ihtiyaçlarının, gelişimlerinin ve de cinsel haklarının olmasına engel olmadığını belirtmiştir. Fakat sosyal ve kültürel engeller, sınırlı eğitim gibi sebeplerle bu bireylerin özel gereksinimi olmayan bireylerden iki kat fazla istismara maruz kalma riski olduğunu, farkındalıklarının artırılarak fiziksel, duygusal, psikoseksüel ihtiyaçlarına yönelik eğitim ve hizmet sunularak mevcut durumun iyileştirilebileceğinden söz etmiştir.

Davis ve diğerleri (2015), özel gereksinimli bireylerdeki UOCDları ve bunları azaltmak, söndürmek için uygulanan yöntemleri araştırdıkları çalışmalarında, söz konusu bireylerin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimlerinin toplum tarafından büyük oranda kabul edildiğini ve farkınlığın arttığı, bu konuda az sayıda çalışma yapılmasına rağmen uygulanan eğitimlerin ve yöntemlerin etkililiğinin belirgin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim uygularken UOCDı etkileyen tüm faktörleri dikkate alarak, UOCDın yerine uygun davranış koyarak ve bireyin tüm haklarına saygı göstererek uygulanması gerektiğini bildirmişlerdir.

2.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yabancı alanyazında olduğu gibi yurt içi alan yazın da benzer katılımcılardan benzer araştırma desenleri yoluyla sonuçlar elde edilen çalışmalardan oluşmaktadır. İlerleyen

paragraflarda, bu çalışmalar ülkemizdeki durumu yansıtmaları amacıyla, yabancı alan yazına nazaran daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Çakmak (2006), gören ergenler ile görmeyen ergenlerin cinsel gelişimlerinde farklılıklar olup olmadığını karşılaştırmış, adet dönemi, cinsel organların büyümesi, sivilce, kıllanma gibi bedensel değişikliklerin her iki grupta da aynı sırayı izlediğini, her iki grubun da zorlanmadan karşı cinsle iletişim kurup merak ettikleri cinsel bilgileri sorabildiklerini ve kız/erkek flörtlere de her iki grubun sahip olduğunu bulmuştur. Gören ergenlerin birçoğunun ailelerinin bu ilişkilerden haberdar olduğu, görme yetersizliğine sahip bireylerin ailelerinin haberdar olmadığı, gören ergenlerin kız/erkek arkadaşlarıyla park, sinema, kafe gibi okul dışı ortamlarda, görme yetersizliğine sahip ergenlerin ise daha çok okul içi, kurs, dersane gibi ortamlarda görüştükleri rapor edilmiştir. Görme yetersizliği olan erkeklerin mastürbasyon yaparken gören erkeklere oranla daha çok yakalanma korkusu yaşadıkları saptanmıştır.

Gürbüz (2018), ergenlik dönemindeki zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim özelliklerini anne-baba fikirlerini alarak saptadığı ve ölçek geliştirdiği çalışmasında, zihinsel yetersizliğe sahip çocuğunun cinsel gelişimlerini tabu olarak gören ve UOCD'ları paylaşmaktan sakınan ebeveynler bulunduğunu ve eşlerinden ayrı olan ebeveynlerin çocuklarının uygun olmayan davranışları konusunda daha çok bilgiye ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. Yurt dışı alan yazına paralel olarak bu çalışmada da, hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bedensel, duygusal ve cinsel gelişime dair bilgiye ihtiyaç duyarken orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin özbakıma ve sosyal değişime dair bilgiye ihtiyaç duydukları rapor edilmiştir. Erkek ergenlerde cinsel doyum yaşama söz konusu olduğu, kız ergenlerde bedensel değişimler bireylerde sorunlara sebep olabileceği ve ebeveynlerin çocuklarının cinsel gelişimlerini desteklemek istediklerini fakat yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bulmuşlardır. Benzer şekilde Öncü ve diğerleri (2019), çalışmalarında erkeklerde boşalma ve kızlarda ilk adet sonrasında çoğunlukla korku, utanma, suçluluk gibi sorun olacak duyguları yaşadıklarını ve ebeveynlerin cinsel eğitim konusundaki bilgilerinin kısıtlı olduğu ve çocuklarının cinsellikle ilgili sorularına cevap veremediklerini ifade ettiklerini bulgulamışlardır. Ayrıca çalışmaya katılan ebeveynlerden %17.8'i çocuklarına cinsel eğitim vermiş olduklarını, %5.6'sının ergenlik döneminde cinsel eğitim vermenin gerekli olmadığını, %34.4'ü yardım alabilecekleri uzmanın olmadığını, %21.1'i de çocuğuna gerektiği gibi açık davranıp yakınlık gösteremediğini ifade etmiştir.

Döner (2015), görme yetersizliğine sahip bireylerin cinsellik eğitimi, cinsel bilgi ve cinsel yaşantılarını araştırdığı çalışmasında, bireylerin cinsel sağlık, bireysel ihtiyaçlar, insan

gelişimi, cinsel ilişkiler, cinsel davranış konularında eksik olduklarını belirttiklerini ve bu konularda eğitim almak istediklerini saptamıştır. Mandan Sürücü de (2009) zihinsel yetersizliğe sahip kız öğrencilerin cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarını araştırdığı çalışmasında aynı şekilde, bireylerin temel cinsel bilgilerinin yetersiz, cinsel ilişki ve doğum gibi konularda bilgi düzeylerinin düşük, beden fonksiyonları konusundaki bilgilerinin eksik olduğunu ve söz konusu bireylerin cinsel istismarı algılamalarına yönelik durumlara maruz kaldıklarında ne yapacaklarını bilmediklerini ve cinsel istismarı algılama düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Zerey (2019), yetersizlikten etkilenmiş ve özel gereksinimi olmayan çocuğa sahip olan annelerin cinsel istismardan korunma hakkında görüşlerini incelediği çalışmasında ise yetersizlikten etkilenmiş bireylerin algıladıkları farklılıklardan dolayı bu bireylerin istismara açık hale geldiklerini belirtmiştir. Söz konusu bireylerin anneleri çocuklarının cinsel istismara karşı eğitim almaları konusunda olumlu düşündüklerini, çocuklarına karşı cinsel istismar riskinin yüksek olduğunu, istismarcı kişinin tanıdık olmasına ve istismar yoğunluğuna göre çocuklarının korunma becerisi göstereceğini ifade etmişlerdir.

Önceki paragraflarda belirtildiği gibi özel gereksinimli bireylerde cinsel bilgi eksikliği görülebilmekte ve bireyler cinsel becerilerde desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu anlamda ulusal alan yazında bireylere cinsel beceri öğretiminin yapıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Karaca ve Özaltın (2010) görme yetersizliğine sahip ergenlerin bu dönemdeki cinsel gelişimleri ve değişimleri, iletişim becerileri, stresle baş etme yöntemleri ve sorun çözme becerileri konularının yer aldığı yapılandırılmış grup eğitiminin etkililiğini inceledikleri çalışmalarında yapılan eğitimin gözlem listesindeki davranışlara olumlu şekilde etki ettiğini bildirmişlerdir. Bülbül (2012), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılmasını amaçlayan bir çalışma yürütmüş ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin mastürbasyon yapma becerisinin öğretiminde, genellenmesinde ve kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğunu saptamıştır. Süzer (2015) ise “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Cinsel İstismardan Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykü Yöntemin Etkililiği” isimli çalışmasında ailelerle eğitimi yapılacak cinsel istismar türlerini seçip bireylere eğitimi yapmış ve çalışma sonucunda sosyal öykü uygulamasıyla tacizden korunma kazanımlarının bireylerin edindiğini ve genelleyebildiğini bulmuştur. Yabancı bireylerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla, video modelle birlikte sunumunun verimlilik ve etkililik yönünden değişiklik gösterip göstermediğini araştıran Kutlu (2016), sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasının üç katılımcıda daha verimli

olduğunu rapor etmiştir. Yapılan bu çalışmalar özel gereksinimli bireylerle yapılan cinsel beceri öğretimi çalışmalarının etkili olduğunu göstermektedir. Bu konuda Kutlu ve Kurt (2017), alan yazın taraması çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış, yabancılardan korunma becerilerinin öğretimini içeren araştırmalarda kullanılan yöntemlerin başarılı olup öğretimlerin etkili olduğu bilgilerini rapor etmişlerdir.

Tutar Güven ve İşler (2015), zihinsel yetersizliği olan çocuklarda cinsel eğitimin önemini ve cinsel eğitimde sağlık personelinin yerini belirtmek amacıyla derleme çalışması yapmışlardır. Araştırma bulguları şu şekilde sıralanmaktadır: zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinselliklerini kontrol edemeyen, aseksüel, çocuksu, sekse aşırı düşkün oldukları varsayılıyordu. Hâlbuki zihinsel yetersizliği olan bireyler cinsel davranışların ne zaman, nerede ve hangi durumlarda uygun olup olmadığını bilmedikleri, cinsel dürtülerini kontrol edemedikleri için böyle sanılmakta olduğu ifade edilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin de özel gereksinimi olmayan bireyler gibi cinsel gelişimleri vardır ve farklı kaynaklardan şüpheli mesajların elde edildiği cinsellik hakkında doğru bilgilendirmenin aileler tarafından yapılması önemlidir. Cinsel bilgiler verilirken tüm zihinsel yetersizliği olan bireylerde standart bir eğitim yoktur, çocuğun seviyesine uygun bilgilendirmeler yapılmalıdır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler cinsel istismara açık olduklarından, cinsel eğitimlerinde hemşire, hekim, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, eğitimci gibi farklı uzmanların yer aldığı disiplinler arası bir ekip yaklaşımı benimsenmelidir. Cinsel eğitim en doğru ve güvenilir olarak okul, aile ve birey arasında oluşturulan güçlü bir iletişimle sağlanabilir ve gerektiğinde her türlü uzmanlık alanlarından destek alınarak sürdürülmesi önemlidir.

Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerinde önemli yeri olan ailelerinin ve eğitimcilerinin görüşlerinin alındığı çalışmalara bakıldığında, Çerçi (2013) zihinsel yetersizliğe çocuğa sahip ailelerin çocuklarının cinsel gelişimi ve tutumlarına yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, eğitim düzeyi yüksek olan anne babaların çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu, ebeveynlerin yeterli bilgi edinemediklerini ve bu durumun da cinsel problemlerle karşılaşmalarını tetiklediğini belirttiklerini, cinsel eğitim programına ihtiyaç duyduklarını rapor etmiştir. Ayrıca kız çocuklarının cinsel eğitime mahrem, ayıp bakış açısıyla yaklaşmalarından dolayı erkeklere oranla daha az önem verildiği de araştırma sonuçlarındandır. Mermer'in (1993) zihinsel yetersizliği olan ergenlerin cinsel eğitim gereksinimleri hakkında ebeveynlerinin ve eğitimcilerinin görüşlerini aldığı çalışması yerli

alanyazında yapılan ilk çalışmalardandır. Çalışma sonucunda anne, baba ve eğitimcilerin zihinsel yetersizliğe sahip ergenlerin cinsellikleri hakkında yeterli derecede bilgiye sahip olmayıp bu bireylerin cinsel gelişim ve özellikleri, evlilikleri, aile yaşamları ve cinsel eğitim vermede kullanılacak yöntemler konusunda düzenli ve sürekli eğitim ihtiyacı oldukları ifade edilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan ergenlerin UOCDlarının ortadan kalkması, cinsel yaşamlarının kısıtlanmaması, cinsel istismara maruz kalmamaları için sistemli bir cinsel eğitime gereksinimleri olduğu, ebeveyn ve eğitimci görüşleri arasındadır. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin cinsel eğitimleri için anne, baba ve eğitimcilerin bilgilendirilmesi gerektiği araştırma sonuçları arasındadır. Börk (2017) de, Down Sendromlu bireylerin aileleri ve öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında benzer şekilde ailelerin cinsel eğitim verirken neyi, ne şekilde öğreteceklerini bilmediklerini ve hem ailelerin hem de öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olduğunu ve cinsel programa ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu bulgulara ek olarak Günlü (2015), zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin, çocukları UOCD sergilediğinde baş etmede zorlandıklarını ve müdahale için kullandıkları yöntemlerin davranışı artırabildiğini ve azaltmadığını, bu konuda uzman desteğine gereksinim duyduklarını rapor etmiştir. “Öğretmen ve idarecilerin özel gereksinimli öğrencilerin okulda veya sınıfta UOCD gösterdiğinde baş etme becerilerinin incelenmesi” çalışmanın önerileri arasındadır.

Uzun (2015) zihinsel yetersizliğe sahip ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerinin karşılaştıkları sorunları araştırmış ve bulgular aşağıda sıralanmıştır:

- Aileler özel bölgelerin öğretimi, temizliği, adet döneminde ped kullanımı, değiştirilmesi ve adet sonrası banyo konularında zorlanmaktadır.
- Aileler kızlarının karşı cinse yönelik eğilimlerini kontrol etmekte ve cinsiyet farkındalığı edindirmede yetersiz hissetmektedirler.
- Öğretmenler, özel bölge ve adet dönemi temizliğinin öğretimi için okulda uygun ortam olmaması, sınıfların karma olması ve velilerin olumsuz tutum sergilemesi gibi zorluklarla karşılaşmaktadırlar.
- Cinsiyet farkındalığı, mahremiyet, cinsel istismara karşı bilgi edindirme gibi konularda öğretmenlerin bilgi eksikliği mevcuttur ve öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerinin sorduğu cinsel soruları nasıl cevaplandıracaklarını bilmedikleri için zorlanmaktadırlar.

Er ve diğerleri (2016), zihinsel yetersizliği olan bireylerin öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri “Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Cinsel Eğitim Programının Geliştirilmesi” isimli çalışmalarında, cinsiyet farkları, özel bölgelerini tanıma, cinsel tatmin becerisi, özel bölge temizliği, ergenlik dönemindeki fiziksel değişiklikler, cinsellik ve cinsel istismar bilgisi kazanma amaçları alınarak model olma, gösterip yaptırma, videodan öğretim, bilgisayar destekli öğretim, dramatizasyon, düz anlatım gibi yöntemler kullanılarak cinsel eğitim programının uygulanabileceğini bildirmişlerdir. Karaca ve diğerleri (2016), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitimcilerin özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimi hakkında fikirlerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlik dönemindeki fiziksel ve duygusal değişimler eğitim konusu olarak öğrencilere verilmeli, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışanlara cinsel eğitim konusunda hizmet içi eğitimlerle katkı sağlanmalıdır. Akdemir (2016), çalışmasında zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarıyla etik durumları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmış ve genel anlamda cinsel eğitime karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını saptamıştır. Demografik özelliklerle beraber bakıldığında özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin diğer branşlardan daha yüksek puanlar edindikleri ifade edilmiştir. Etrafında zihinsel yetersizliğe sahip birey ve cinsel istismara uğramış birey olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldıkları bunun da empatinin anlamını ortaya koyduğu yorumu bulgular arasındadır. Gümüş ve Altınsoy (2015) da özel gereksinimli bireylerin eğitim aldığı okullarda çalışan rehber öğretmenlerle bir araştırma gerçekleştirmiş ve okullarda sistematik bir cinsel eğitim olmadığı, katılımcıların yaklaşık yarısının cinsel eğitim almadığı, ergenlik ve cinsel gelişim konularının sınırlı içerikle sınırlı zamanlarda sağlanarak sunulan eğitimlerden olduğu rapor edilmiştir.

Türkiye’de gerçekleştirilen özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri konusundaki çalışmalara bakıldığında, söz konusu bireylere cinsel eğitim sağlanırken yer alması gereken konulara değinilmiş, genel olarak bireylerdeki cinsel eğitimin eksikliğinden, ailelerinin bilgi düzeyinin düşük olduğundan ve hem çocukları hem de kendileri için bu konuda bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirttiklerine rastlanmaktadır. Aynı zamanda bu cinsel eğitim konusunda öğretmenlerin de bilgi eksikliğinden ve bunun eğitime yansımından söz edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde yöntem, katılımcılar, veri toplama süreci ve araçları, verilerin çözümlenmesi ve araştırmacının rolü açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, özel gereksinimli ergenlerle çalışan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin UOCD ile baş etme stratejilerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. UOCDların belirlenmesi, uygulanan müdahalelerin ve etkililiklerinin saptanması da hedeflenen amaçlardandır. Araştırmanın amacına ulaşmak için niteliksel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma modeli benimsenmiştir.

Nitel araştırma modeli, eğitimde sık kullanılmakla beraber uygulamalı alanlarda ve farklı disiplinlerde de başvuru bir modeldir. Söz konusu modelde, bireylerin deneyimleri ve yaşantılarını yorumlamaları, bunlardan söz ederken neleri ifade ettikleri incelenmektedir (Merriam, 2015). Veriler genellikle gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanır. Toplanan veriler ile tümevarımsal analiz yoluyla tema ve kategoriler oluşturulur ve sunulur (Merriam, 2015; Somekh, 2006). Bu araştırmada da, temel nitel araştırma modeliyle aynı süreç izlenmiş, katılımcıların görüş ve deneyimleri nitel veri toplama tekniklerinden olan anket aracılığıyla toplanarak bu doğrultuda analiz edilmiştir.

Niteliksel araştırmalarda sık kullanılan anket, bireylerin davranışlarını, yaşam koşullarını, tutumlarını ve değerlerini betimlemeyi amaçlayan soruları içeren işlevsel bir araştırma materyalidir (Thomas, 1998). Diğer veri toplama tekniklerine kıyasla farklı bölgelerde yaşayan çok daha fazla sayıda katılımcıya hızlı şekilde uygulanabilmesi açısından da oldukça pratik bir veri toplama aracıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Mertens (1998) araştırma katılımcılarının serbest şekilde yanıt vermesi istenildiğinde ankette açık uçlu soruların kullanılabileceğini, katılımcıların yapılandırılmamış sorulara serbestçe yanıt vermesiyle araştırmacının planlamadığı yanıtları da elde edebileceğini ve böylelikle konuyla ilgili daha detaylı bulgulara ulaşılabileceğini ifade etmiştir (Akt: Büyüköztürk, 2005). Açık uçlu soruların yer aldığı anketlerde, soruların doğru anlaşıldığının belirlenmesinin zorluğu, bir soruya verilen yanıtı takip ederek örnekler sağlamanın, yanıtlar arasında nedensel ilişkiler kurmanın ve ek açıklamalar almanın güçlüğünden dolayı birtakım sorunlar meydana gelebilir. Bunun yanında soruları rahatlıkla anlayabilecek, araştırmacının elde etmeyi hedeflediği ayrıntıda ve derinlikte verileri

sunabilecek yeterliğe sahip katılımcılar için söz konusu sorunlar geçerli değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Aynı zamanda ankette yer alan soruların fazla olmasıyla yanıtlama süresi de artmakta, bu da yorgunlukla birlikte isteğin azalmasına, düşünmeden yanıtlamaya neden olmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bahsedilen gerekçelerden yola çıkılarak, bu araştırmada verilerin planmasında beş açık uçlu soru ile eğitimcilerden oluşan katılımcı grubunun görüş ve deneyimlerini açık şekilde, derinlemesine ifade edebilmeleri amaçlanarak anket kullanımı tercih edilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde yer alan otistik çocuklar eğitim merkezleri (OÇEM), özel eğitim uygulama okulları (ÖEUO) ve özel eğitim meslek okullarında (ÖEMO) görev yapan ve özel gereksinimli ergenlerle çalışmakta olan özel eğitim sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Söz konusu örneklemede önemli olan sıra dışı olmayan, tipik durumun seçilebilmesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2016; Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tipik durum örnekleme yöntemi, araştırma problemiyle ilgili evrende bulunan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir veya birkaç durumun belirlenerek bilgi toplanmasına imkan tanır (Büyüköztürk ve diğ., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmacı, İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ildeki özel eğitim okullarının listesini edinmiş ve listede yer alan okullardan 13'üne ulaşmış bu okullarda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılma onayı veren 181 özel eğitim sınıf öğretmeni ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Katılımcıların seçiminde özel eğitim sınıf öğretmeni olarak çalışıyor olmaları ve çalıştıkları yaş grubunun ergenlik döneminde olması ölçütleri belirlenmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

*Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (n=181)**

Demografik değişken	ÖEUO (n=118)	ÖEMO (n=32)	OÇEM (n=31)	Toplam (%)
---------------------	-----------------	----------------	----------------	------------

Cinsiyet	Kadın	79	17	21	117 (64.64)
	Erkek	39	15	10	64 (35.36)
Yaş	26-35	34	5	13	52 (28.73)
	36-45	35	16	13	64 (35.36)
	46-55	39	8	4	51 (28.18)
	56-65	10	3	1	14 (7.73)
Öğrenim düzeyi	Lisans	100	28	26	154 (85.10)
	Yüksek Lisans	17	4	4	25 (13.81)
	Doktora	1	-	1	2 (1.1)
	Özel Eğitim	37	10	8	55 (30.38)
Branş	Diğer Branşlar	81	22	23	126 (69.61)
	0-5	66	9	24	99 (54.70)
Meslekte deneyim (y)	6-10	22	7	3	32 (17.68)
	11-15	8	7	1	16 (8.84)
	16-20	16	4	3	23 (12.71)
	21-25	6	5	-	11 (6.10)

* Tabloda yer alan yüzdeler toplam katılımcı sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların önemli bir oranının 26-55 yaş aralığında, diğer branşlardan mezun olan, 0-5 yıl arası özel eğitim öğretmenliği deneyimi olan lisans diplomalı kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu ve UOCDlar: Tanımlar ve Stratejiler Öğretmen Formu ile toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayandığından, katılımcılar için aynı zamanda Araştırma Onam Formu da hazırlanmıştır (Ek 1).

3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini edinebilmek amacıyla geliştirilen bu form, katılımcı tarafından doldurulan; yaş, cinsiyet, eğitim, meslekteki deneyim yılı ve okul türü gibi değişkenlere yönelik soruları içeren yedi maddeden oluşmaktadır (Ek 2). Katılımcı gizliliğini korumak adına katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir.

3.3.1.2. Uygun Olmayan Cinsel Davranışlar: Tanımlar ve Stratejiler Öğretmen Formu

Davis ve diğerleri (2016), UOCD açıktan yapılıyor olsa da bu davranışları gözlemlemenin bireyi tedirgin edebileceğini ve araştırmacının da gözlemekten rahatsız olabileceğini bu yüzden de bu konuda gözlemden ziyade tanımlayıcı anket çalışmalarının ve davranışları ele alan müdahale çalışmalarının daha yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda araştırmada çok sayıda öğretmenin deneyimlerini, fikirlerini alabilmek ve bu sayede de genel profili daha çok yansıtabilmesine yardımcı olmak amacıyla verilerin anket yoluyla toplanmasına karar verilmiştir. Araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik geliştirilen bu anket toplam beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlk aşamada, araştırmacı yaptığı okumalar ve kişisel deneyimleri doğrultusunda konuya ilişkin bir soru havuzu oluşturmuş ve bu soru listesi tez danışmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Danışmandan gelen öneriler doğrultusunda ankete ilk formatı verilmiş ve özel eğitim alanında görev yapmakta olan üç akademisyene gönderilmiştir. Yüz ve kapsam geçerliğini değerlendiren akademisyenlerden alınan dönütler ışığında ankete son hali verilmiştir (Ek 3).

3.3.1.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı, araştırmasının planlama aşamasından raporlaştırma aşamasının sonuna kadar geçen sürede, çalışmanın gidişatını düzenli şekilde takip edebilmek adına çizgili orta boy 60 sayfalık bir defterin 48 sayfasını kullanarak notlar tutmuştur. Araştırmacı anketleri uyguladığı, veri analizlerini yaptığı süreçte dikkat çekici ve ilginç bulduğu noktaları defterine not almıştır. Danışmanla gerçekleştirilen görüşmelerde ve bulguların incelenmesinde, deftere alınan notlardan sıklıkla yararlanılmıştır. Geçerliğinin sağlanması amacıyla bu günlük, danışman tarafından belirli aralıklarla gözden geçirilmiştir (Örnek sayfa, Ek 4).

3.3.2. Süreç

Araştırmacı yüksek lisans ders döneminde aldığı dersler ve mesleği olan özel eğitim öğretmenliğinde, öğrencilerinin cinsel eğitim gereksinimlerine dair gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak danışmanıyla görüşmüş ve özel gereksinimli bireylerin ergenlik döneminde UOCDlarda bulunduklarına dair gözlemlerini dile getirmiştir. Bu sohbet esnasında, söz konusu davranışlar gösteren özel gereksinimli ergen öğrencilerle çalışan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin bu davranışları nasıl tanımladıkları ve problem gördükleri cinsel davranışlarla hangi stratejilerle baş ettiklerini incelemenin verimli bir yol gösterici olacağı konusunda görüş birliği oluşmuştur. Böylelikle araştırmacı özel gereksinimli ergenlerle çalışan öğretmenlerin, UOCDlarla baş etme deneyimlerine ilişkin bilgi toplamaya karar vermiştir.

Araştırmacı ilk aşamada gerçekleştirdiği alanyazın taramasıyla araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Bu süreçte, görüşmelerin ne tür bir bağlamda yapılması gerektiği üzerine yoğunlaşmış ve farklı bölgelerde çalışmakta olan çok daha fazla sayıda katılımcıya hızlı şekilde ulaşabilmek adına (Büyüköztürk ve diğ., 2016) anket uygulamaya, uygulanan ankette de Mertens'in (1998) ifade ettiği gibi, görüşmecilerin fikirlerini özgürce belirterek derinlemesine bulgular elde edilmesini sağlayacak olan açık uçlu anketi (Akt: Büyüköztürk, 2005) kullanmaya karar vermiştir.

Anketlerin uygulanması öncesinde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 5). Olabildiğince geniş bir öğretmen, öğrenci ve okul profilinden veri toplamak amacıyla İzmir ilinin farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapıdaki bölgelerindeki özel eğitim okullarına gidilmiştir. Araştırmacı okullara gitmeden

önce okul idarelerini arayarak kendisini ve çalışmasını kısaca tanıtmış, anketi uygulamak için uygun gün belirleyerek randevu oluşturmuştur. Araştırmacı okullara gittiğinde idareci ya da rehber öğretmen eşliğinde özel eğitim sınıf öğretmenlerine çalışmayla ilgili bilgi vermiştir. Araştırmaya katılım onayı veren eğitimciler, çalıştıkları okulların öğretmenler odasında ya da kendi sınıflarında, birbirlerinden bağımsız şekilde veri toplama araçlarını doldurmuşlardır. Elde edilen veriler hem danışman hem de araştırmacı tarafından Microsoft Word 2010 programına değişiklik yapılmadan aktarılmış ve hem danışman hem de araştırmacı tarafından bağımsız şekilde analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracına uygun olarak, elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Buna göre araştırmacı ve danışman, araştırmacı tarafından Microsoft Word 2010 ortamında hazırlanan Betimsel Veri İndeksi'ne hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılan katılımcı yanıtlarını bağımsız olarak analiz etmişlerdir. Her iki araştırmacının oluşturduğu kodlar, kategoriler ve bunlardan çıkarılan tema ve alt temalar karşılaştırılmış ve iki grup bulgu arasındaki güvenirlik katsayısı *Görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100* (Miles ve Hubermann, 1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Miles ve Hubermann'a (1994) göre, iki grup bulgu arasındaki güvenirlik katsayısının en az 0.70 olması uygundur ve bu araştırmada katsayı 0.70 gibi sınırdan bir değer almıştır. Bu nedenle, araştırmacı ve danışman görüş birliğini artırma gereği duymuş ve bir araya gelerek tüm kategori, alt tema ve temaları gözden geçirerek tartışmış ve görüş birliğini oluşturmuşlardır. Bu doğrultuda verilerden 4 tema ve 9 alt tema elde edilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Araştırma süresince uluslararası ve ulusal alanyazın taraması yapılmış ve araştırma bulguları bu alanyazın doğrultusunda titizlikle karşılaştırılmıştır.

2. Uygulanan anket, özel gereksinimli bireyler ve cinsel eğitim alanlarında çalışan üç uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilmiştir.

3. Araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarında geniş çaplı saha notları tutmuş, bu notları anketlerden elde edilen verilerle karşılaştırmış ve belirli aralıklarla danışmanı ile paylaşmıştır.

4. Araştırmacı tüm araştırma sürecinde belirli aralıklarla tez danışmanı ile görüşerek araştırmanın basamaklarına ilişkin dönütler almıştır.

5. Araştırma verileri araştırmacı ve danışman tarafından bilgisayar ortamında saklanmıştır.

6. Araştırmanın bir bütün olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, raporun son hali özel gereksinimli bireylerle çalışan bir uzmana okutularak görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir.
2. Araştırmacı, anketi uygun şekilde uygulamak ve analiz edebilmek adına danışmanından nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizi konularında eğitim almıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı alanında lisans derecesine sahip olup Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans eğitimini sürdürmektedir. Araştırmacı lisans mezuniyetinden sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ÖEMOnda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır. Devam ettiği kurumda lise düzeyinde özel gereksinimli bireyleri okutmaktadır (Ek 6).

Araştırmacı alanda bizzat gözlediği, merak ettiği bir konuyu araştırmak için bu çalışmayı gündeme getirmiş ve tüm araştırma sürecini yüksek bir güdülenmeyle yürütmüştür. Dolayısıyla alanyazın taraması, veri araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, veri analizi ve çalışmanın raporlaştırılması aşamalarının tümünde aktif görev almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlere uygulanan anketten elde edilen verilerin analiz sonuçları yer almaktadır. Temaların değerlendirilmesinde okuyucu için kolaylık sağlaması açısından Tablo 2 ve Tablo 3'te bazı sayısal sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2

UOCDların Gözlenme Durumlarına İlişkin Sayısal Sonuçlar (n=181)

Okul Türü	UOCD gözleyenler (%)	UOCD gözlemeyenler (%)	UOCD gözlemeyen ancak görüş bildirenler (%)	Toplam (%)
ÖEUO	69 (58.47)*	32 (27.12)*	17 (14.41)*	118 (65.19)^
ÖEMO	11 (34.38)*	17 (53.12)*	4 (12.50)*	32 (17.68)^
OÇEM	23 (74.19)*	8 (25.81)*	-	31 (17.13)^
Toplam	103 (56.91)^	57 (31.49)^	21 (11.60)^	181

* Yüzde hesaplamaları her okulda bulunan toplam katılımcı sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

^ Yüzde hesaplamaları, toplam katılımcı sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 2, öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56.91) öğrencilerinde UOCD gözlediklerini göstermekte, dolayısıyla özel gereksinimli öğrenciler arasında bu tür davranışların yoğun olabildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte tüm katılımcıların %11.6'sının UOCD gözlememesine karşın konuyla ilgili kapsamlı yorumlar yapmış olmaları, önceki görev yıllarında UOCD gözlemiş olabileceklerini, aynı zamanda bu konuyu kritik gördüklerini akla getirmiştir. Okul türleri arasındaki farklara yönelik ilginç bir bulgu, OÇEMlerde çalışan öğretmenlerde UOCD gözleme oranının %74.19 gibi oldukça yüksek bir oranda olmasıdır. Öğrencilerinde UOCD gözlemeyen öğretmenlerin ise, %53.12'lik bir istatistikle en yoğun olarak meslek okulu grubunda gözlenmiştir. ÖEMOdaki öğrenciler genellikle yetersizlikten hafif düzeyde etkilenmiş öğrencilerdir ve bu bulgumuz, alanyazınla

da paralel olarak (Cangöl ve diğ., 2013; Surekha ve diğ., 2017; Tepper, 2001) yetersizliğin düzeyi hafifledikçe UOCD görülme oranının da azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3

Öğretmenlerin UOCDlarla Baş Etmeye Yönelik Başvurdukları Strateji Sayısı (n=103)

Strateji sayısı	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam (%)
1	19	2	2	24 (23.30)
2	21	3	12	36 (34.95)
3	19	4	6	29 (28.16)
4 ve üzeri	10	2	2	14 (13.59)
Toplam	69	11	23	103

Öğrencilerinin UOCDlarına herhangi bir davranış değiştirme stratejisi uygulayan 103 öğretmenin yaklaşık 1/3'ünün iki farklı stratejiden yararlandığı, tek stratejiden yararlananların ise grubun ¼'ünü oluşturduğu görülmektedir. Tabloya göre öğretmenler giderek azalan oranda üç ya da daha fazla stratejiden yararlanmaktadırlar.

Yöntem Bölümü'nde de açıklandığı gibi, bu araştırmanın bel kemiğini anket verilerinin tümevarımsal içerik analiziyle analizi sonucunda ortaya çıkan temalar oluşturmaktadır. Tablo 4'te, elde edilen temalar ve her tema altında elde edilen görüş sayısı özetlenmiştir.

Tablo 4

İçerik Analizinden Elde Edilen Temalar

Tema	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam
Tema 1: Öğretmenlerin öğrencilerinde gözledikleri UOCDlar	117*	19	48	184
Tema 2: Öğretmenlerin UOCDlara yönelik uyguladıkları müdahaleler	169	28	55	252
Tema 3: Uygulanan müdahalelerin etkililiğine yönelik görüşler	125	39	57	221
Tema 4: UOCDlar ile baş etmede gereksinim duyulan destekler	102	21	28	151
Toplam görüş sayısı	517	108	179	804

* Tema için elde edilen toplam görüş sayısı

4.1. Tema 1: Öğretmenlerin Öğrencilerinde Gözledikleri UOCDlar

Tablo 5’te katılımcıların öğrencilerinde gözledikleri UOCDların neler olduğuna dair yanıtları yer almaktadır. Bu tema, “Kendine Yönelik UOCDlar” ve “Diğerlerine Yönelik UOCDlar” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 5

Tema 1: Öğretmenlerin Öğrencilerinde Gözledikleri UOCDlar

Alt tema 1: Kendine yönelik UOCD				
Kategori	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam
Mastürbasyon	23	4	12	39
Kendine dokunma	18	2	12	32
Cinsel dürtüsel davranışlar	5	-	1	6
Soyunma	2	-	4	6
Ereksiyon	4	1	-	5
Ara toplam	52	7	29	88

Alt tema 2: Diğerlerine yönelik UOCD

Kategori	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam
Dokunma (akran veya öğretmene)	50	7	9	66
İlgi elde etme isteği	9	4	1	14
Küfür (el hareketleriyle / sözlü)	3	1	4	8
Diğer	1	-	5	6
Ara toplam	63	12	19	94
Toplam görüş sayısı	117	19	48	184

Öğrencilerin kendilerine yönelik UOCDlarına ilişkin yanıtlara genel olarak bakıldığında, en sık belirtilen davranışın “mastürbasyon” olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre mastürbasyon nesneyle ya da nesnesiz ve okul saatleri içerisinde çeşitli ortamlarda yapılmaktadır. U63’ün “*Kız öğrencilerimden biri masaya sürtünüp yastıkla ve başka eşyalarla mastürbasyon yapıyor.*” ifadesi nesneyle mastürbasyonun okul ortamında gözlenebildiğine örnek teşkil etmektedir. O27 de “*Sınıf ortamında, servis içinde ve yemekhanede...*” gibi kalabalık ortamlarda öğrencilerin mastürbasyon davranışını sergilediklerini belirtmiştir. Sık yanıtın gözlemlendiği (n=32) bir diğer UOCD ise “kendine dokunma” dır. Öğretmenler bu davranışı sergileyen öğrencilerin mastürbasyonda olduğu gibi toplu alanlarda gösterdiklerini, bu davranışı cinsel haz almak amacıyla göğüs, kalça ve genital bölge gibi özel bölgelerine dokunarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir (örneğin U1, U30, O4).

“Soyunma”, “ereksiyon” ve “cinsel dürtüsel davranışlar” katılımcıların daha seyrek olarak rapor ettikleri kendine yönelik UOCDlar arasındadır. U28, cinsel dürtüsel davranışları “*çeşitli cinsel dürtülerden kaynaklı cinsel hareketler*”, U104 ise “*kontrol edilemeyen cinsel dürtüler*” olarak tanımlamıştır. U108 “*ilacını almadığında kontrolsüz (cinsel) davranışlar*” ifadesiyle, bir öğrencisinde gözlediği cinsel davranışların öğrenci tarafından kontrol edilemediğini vurgulamıştır. Dolayısıyla bu yanıtı veren öğretmenlerin, bu davranışlarından dolayı öğrencileri sorumlu görmedikleri ortaya çıkmaktadır. Beş yanıtın yer aldığı “ereksiyon” kategorisi altında U64’un öğrencisinde bu davranışın tesadüfen ortaya çıktığını

açıklaması ilginçtir: “*Cinsel organında tüylenmelerden dolayı kaşıntılar başlamıştı. Kaşıntılar sırasında keşfetti.*” “Soyunma” kategorisinde dikkat çeken ilginç bir bulgu, yanıtların 2/3’ünün OÇEMlerde çalışan öğretmenlerden gelmiş olmasıdır. Çarpıcı diğer genel bir sonuç, kendine yönelik UOCDların meslek okullarında görev yapan öğretmenler tarafından diğer iki okul türüne kıyasla oldukça az olmasıdır.

Diğerlerine yönelik UOCD alt temasında en sık verilen yanıtın “akran ya da öğretmene dokunma” olduğu gözlenmiştir (n=66). Bu yanıtlar içerisinde diğerlerinin çeşitli beden bölümlerine dokunma için 33, diğerlerini öpme için 14 ve diğerlerine sarılma için 11 yanıt belirlenmiştir. Diğer 16 yanıt ise gözlenebilen davranışlardan ziyade “yakın olma isteği” gibi soyut kavramlardan oluşmaktadır. Öğretmenler bu dokunmaların karşı tarafın rızası dışında gerçekleştiğini açıklarken, bunların akranlara olduğu kadar öğretmenlere de yöneltilebildiğini gündeme getirmişlerdir. Örneğin U15’in “*Yaşıtlarından çok daha büyük erkek öğretmenlere ilgisi olan bir kız öğrencim var. Sürekli onlara sarılmak ve onlarla konuşmak istiyor. Kız erkek ayrımı yapmadan arkadaşlarına sürekli arkalarından sarılmak isteyen erken öğrencilerimiz var.*” açıklaması, öğrencilerinin akran ve yetişkinlere izinsiz dokunma davranışlarını özetler niteliktedir. U93 ise “*Tuvalet gibi ortamlarda hem cinsini rahatsız etme*” sözleriyle diğerlerine uygunsuz dokunmalarının yanında, bu öğrencilerin akranlarına cinsel tacizde de bulunabildiklerini belirtmiştir. Katılımcıların öğrenci cinsiyetine göre farklılıklar belirtmeleri ve bu konuda birbiriyle örtüşmeyen gözlemlerinin olduğu da dikkat çekmiştir. Örneğin bazı öğretmenler uygun olmayan dokunmaların erkeklerde (örneğin U93, U97), bazıları ise kızlarda daha yoğun olduğunu (örneğin U15) belirtmişlerdir.

İkinci alt tema altında yer alan “ilgi elde etme isteği” kategorisi, araştırmacının gözlenebilir ölçülebilir şekilde ifade etmekte zorlandığı bir kategori olup, öğretmenler tarafından 14 kez belirtilmiş olmasından dolayı bulgularda yer almıştır. Örneğin M2 “*Erkeklerle karşı aşırı ilgi ... isteği*”, U6 ise “*Kız öğrencilere karşı aşırı ilgi göstermesi*” ifadeleriyle kesin davranışlardan söz etmezken, bu görüşlerin de önemli olduğu araştırmacı ve danışman tarafından önemli olabilecek yanıtlar olarak kabul edilmiştir. Üçüncü bir kategori olan “küfür” ise, öğretmen anlatımlarına göre sözlü ya da birtakım el hareketleriyle sergilenebilmektedir. M6’nın şu sözleri, davranışın tanımını kadar nedenlerini ortaya koyması bakımından çarpıcıdır: “*Özellikle öğrencilerin cinselliği doğru tanımlayamamaları, engellerinden dolayı doğru iletişim yollarını bulamamaları sebebiyle sıkıntı yaşanabiliyor. Uygunsuz küfür barındıran mesajla iletişim buna bir örnek olabiliyor.*”

İkinci alt temaya yönelik son bir grup bulgu ise “diğer” kategorisi altında yer almaktadır. Bu kategori altında OÇEMlerde görev yapan öğretmenlerden dördü “diğerlerini koklama”, yine OÇEM öğretmenlerinden biri “cinsel istismara uğrama” ve ÖEUO’ndan bir öğretmen “rahatsız edici bakma” davranışlarından söz etmişlerdir.

4.2. Tema 2: Öğretmenlerin UOCDlara Yönelik Uyguladıkları Müdahaleler

Tablo 6’da, katılımcıların öğrencilerinin UOCDlarına yönelik yararlandıkları müdahaleleri içeren ikinci tema yer almaktadır. Bu tema, “Doğrudan Müdahaleler” ve “Dolaylı Müdahaleler” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 6

Tema 2: Öğretmenlerin UOCDlara Yönelik Uyguladıkları Müdahaleler

Alt Tema 1: Doğrudan Müdahaleler				
Kategori	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam
Öğrenciye açıklama yapma/bilgilendirme	24	6	9	39
Dikkati farklı yöne çekme	26	2	8	36
Sözlü uyarı	13	2	10	25
Anında fiziksel müdahalede bulunma	3	1	8	12
Öğrenciyi takip etme	6	4	-	10
Görmezden gelme	6	-	3	9
İlgi alanlarına uygun etkinliklere yönlendirme	3	1	3	7
Cinsel eğitim yapma	4	1	-	5
Davranış değiştirme	3	1	-	4
İhtiyacı uygun ortamda karşılamasını sağlama	3	-	1	4
Zarar verici teknikler kullanma (Tehdit/ceza/yasaklama)	4	-	-	4
Drama	2	-	-	2
Ara toplam	115	19	45	179
Alt Tema 2: Dolaylı Müdahaleler				
Kategori	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam
Aile bireyleri ile iletişim ve işbirliği kurma	28	6	8	42
Eğitimcilerle iletişim ve işbirliği	21	3	1	25

Öğrencinin çevresini/ortamını düzenleme	18	1	3	22
Tıbbi desteğe yönlendirme	5	-	-	5
Alanyazın takibi	-	-	1	1
Ara toplam	54	9	10	73
Toplam görüş sayısı	169	28	55	252

Öğretmenlerin, öğrencilerinin UOCDlerine doğrudan müdahalelerinde, en sık kullandıkları stratejilerin “öğrenciye açıklama yapma/bilgilendirme”, “dikkati farklı yöne çekme” ve “sözlü uyarı” olduğu saptanmıştır. Bu stratejilerin genellikle birbirlerini destekleyecek şekilde eşzamanlı kullanılıyor olmaları, katılımcı yanıtlarında dikkat çeken bir nokta olmuştur. U30, “... birbirlerine dokunma, sarılma, öpme hareketleri göstermekteler. ... Bu davranışları gösteren öğrencileri birbirinden uzaklaştırdıktan sonra bu hareketleri yapmasının yanlış olduğunu ve tekrarlamamasını söylüyoruz. Dikkatinin yönünü değiştirecek başka faaliyetler oluşturuyoruz. Davranışın boyutuna göre rehberlik servisi ile ortak çalışmalar oluşturuyoruz ve aileyi durum ile ilgili bilgilendiriyoruz.” bilgilerini vererek bilgilendirmeyle dikkati başka yöne çekmeyi, aynı zamanda bunları destekleyici bazı dolaylı stratejilerden de yararlandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde M32, “Dikkatini başka yöne çekip davranışı durdurma veya unutturma yöntemi. Sürekli ve uzun süren çalışmalar ile zihni meşgul ederek davranışın önlenmesi sağlandı. Davranışın gerçekleşmesi esnasında ismi söylenip “yapmıyoruz öyle” şeklinde uyarılarda bulunuldu.” ifadesiyle bu stratejileri eşzamanlı kullandığını dile getirmiştir. U33 ise, “Önce uyarıda (sözel olarak) bulunup sınıfta böyle yapılamayacağı söylendi. Öğrenci düzeyleri ağır olduğu için “hayır/yok” gibi kelimelerle kısa ve net konuşmaya çalışıldı. Öğrenciye elini çektirerek, işaret ederek neye kızıldığı gösterildi.” yanıtıyla, sözlü uyarılarda öğrencilerin bilişsel düzeylerine göre uyarlamalara gittiğini açıklamıştır.

On iki öğretmen UOCD ortaya çıktığında “anında fiziksel müdahalede bulunma” stratejisini kullandığını belirtmiştir. Bu stratejinin çoğunlukla mastürbasyon davranışını engellemek amacıyla kullanılması dikkat çekmiştir. O8, öğrencisinin mastürbasyon yapma davranışını fiziksel müdahale yoluyla nasıl engellediğini şu sözlerle anlatmıştır: “Sözlü uyarıyla engellemek, davranışa hazırlık esnasında fark edip engellemek, yere uzandığında ise fiziksel yardımla kaldırarak engel olmak.” ifadesiyle en son tercih olarak fiziksel müdahalede bulunduğunu belirtmiştir.

Doğrudan müdahaleler alt temasında dikkat çeken bir durum, “cinsel eğitim yapma”, “ilgi alanlarına uygun etkinliklere yönlendirme”, “davranış değiştirme”, “ihtiyacını uygun ortamda karşılamasını sağlama” ve “drama” gibi etkili olduğu bilinen tekniklerin az sayıda öğretmen tarafından kullanılıyor olmasıdır. Örneğin M1, *“Okul ortamında böyle davranışların olmaması yönünde telkinlerde bulunarak gerekli takip kontrol ve her öğrencinin kendi durumuyla alakalı bilgilendirerek durumu kontrol altında tuttum. Bedenini tanıma, iyi davranış, kötü davranış nedir? Uygun davranış nedir? Vermeye çalıştım. Sevmek, hoşlanmak, ilgi duymak hoşgörülen davranışlar olmasına rağmen bunu kontrol etmek üzere slaytlı anlatımlı bilgiler verdim.”* yanıtıyla öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda planlı bir öğretim yaptığını belirtmiştir. U18 de *“Bu davranışları söndürmek amacıyla girişimde bulundum. Gösterip uygulama stratejileri kullanarak öğrencinin bu davranışını söndürmeye çalıştım. ... uygulayıp anlatılarak ... arkadaşlarımıza dokunmamamız gerektiğini söyleyerek bu davranışı söndürdük.”* açıklamasıyla davranış değiştirme tekniğinden yararlandığını ifade etmiştir.

“Görmezden gelme” stratejisi, UOCD açısından bakıldığında pek tercih edilmemesi beklenen bir strateji olmakla birlikte dokuz katılımcının yararlandığı bir strateji olarak belirmiştir. Bu kategoride verilen ilginç ve bir anlamda doğru bir yaklaşım olarak kabul edilebilecek bir yanıt U43’ten gelmiştir: *“Keşif aşamasında olduğu için tam olarak müdahale edilmedi. Aile görüşmesi yapıldı ve mastürbasyonu tam keşifte ihtiyacını ev içinde belli alanlarda gidermesi konusunda öneride bulunuldu. Herhangi bir eşya kullanma durumu engellendi.”* ifadeleridir.

Dört katılımcı öğrencilerinin UOCDlarıyla baş etmede tehdit, ceza, yasaklama gibi “zarar verici tekniklere” başvurduklarını belirtmişlerdir. U118, *“Bayanlara dokunmayı yasakladım. Bayan öğretmenlerden isteklerini kibarca reddetmesini istedim. Öpmemelerini rica ettim.”* yanıtıyla yasaklamaya başvurduğunu belirtmiştir. U86’nın şu sözleri ise, tehdit ve ceza uygulamalarına örnek teşkil etmektedir: *“Olayı öğrendikten sonra korkup çekindikleri birine söylendiğinde, anne, baba, müdür gibi, alacakları cezaları bilmeleri davranışı azaltıp zaman içinde tamamen azaltıp ortadan kaldırabiliyor.”*

İkinci alt tema olan dolaylı müdahalelere baktığımızda, en çok yanıt verilen kategori “aile bireyleri ile iletişim ve işbirliği kurma” olmuştur (n=42). Ailelerle iletişim ve işbirliğini tercih eden katılımcılar, genellikle ailelere çocuklarını evde nasıl destekleyebileceklerine dair bilgiler verdiklerini belirtmişlerdir. U27, *“Aile ile iletişime geçilip nasıl bir yöntem ve teknik uygulanacağı kararlaştırılmıştır. Okulda yapılan yöntem ve teknikler aileye*

anlatılmıştır.” diyerek müdahale yöntemine aile ile birlikte karar verdiklerini ve bu yöntemlerle ilgili aile eğitimi yaptığını açıklamıştır. U43 de *“Keşif aşamasında olduğu için tam olarak müdahale edilmedi. Aile görüşmesi yapıldı ve mastürbasyonu tam keşifte ihtiyacını ev içinde belli alanlarda gidermesi konusunda öneride bulunuldu.”* ifadesiyle aile ile oluşturduğu işbirliğini dile getirmiştir. Yirmi beş katılımcı ise, okuldaki rehber öğretmen (n=19), özel eğitim öğretmeni (n=1), diğer sınıf öğretmenleri (n=1) ve okul idaresiyle (n=4) işbirliği yaptığını ifade etmiş ancak bu işbirliği çerçevesinde ne tür müdahale kararları aldıklarından söz etmemişlerdir.

Dolaylı müdahalelerden “öğrencinin çevresini/ortamını düzenleme”, 22 katılımcının yararlandıkları bir stratejidir. Ortam düzenlemeleri arasında UOCD gösteren öğrencilerin yan yana oturmadığı bir oturma düzeni oluşturmak ve teneffüs saatlerinde sınıf kapısının açık tutulması gibi uyarlamalar dikkat çekmiştir. Bunun yanında, cinsel uyarılmayı engellemek amacıyla öğrencinin giysilerinde düzenleme yapan bir katılımcının şu ifadesi dikkat çekmiştir: *“Fiziksel uyarı ortadan kaldırmak adına uygun iç çamaşır ve rahat pantolon giymesi sağlandı.”* (U85)

ÖEUOlarda çalışan beş katılımcı öğrencilerini ilaç kullanımı ya da psikiyatrik destek için “tıbbi destek” almaya yönlendirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu yönlendirmelere genellikle öğrencilerinin cinsel dürtüsel davranışlarıyla hiçbir şekilde baş edemedikleri durumda başvurdukları saptanmıştır. Bu alt temaya ilişkin son bir bulgu, yalnızca bir öğretmenin UOCDlarla baş etmek için alanyazın takibi yaptığını belirtmesidir

4.3. Tema 3: Uygulanan Müdahalelerin Etkililiğine Yönelik Görüşler

Tablo 7’de katılımcıların, öğrencilerinin UOCDlarına uyguladıkları müdahalelerin etkililiği konusundaki görüşleri yer almaktadır. Bu tema, “Müdahalelerin Etkililik Düzeyi”, “Etkili Olan Müdahaleler” ve “Müdahalenin Etkililiğinde Rol Oynayan Etmenler” olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 7

Tema 3: Uygulanan Müdahalelerin Etkililiğine Yönelik Görüşler

Alt tema 1: Müdahalenin etkililik düzeyi				
Kategoriler	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam
Etkili	32	6	10	48

Etkisiz	7	1	1	9
Kısmen etkili	26	2	18	46
Ara toplam	65	9	29	103
Alt tema 2: Etkili Olan Müdahaleler				
Kategoriler	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam
Öğretmen-aile işbirliği/aile eğitimi	6	-	4	10
Öğrencinin dikkatini farklı yöne çekme	5	1	-	6
Öğrenciye açıklama yapma/bilgilendirme	1	1	2	4
Öğrenciyi ilgi alanına uygun etkinliklere yönlendirme	-	1	2	3
Erken çocuklukta tuvalet eğitimi	2	-	-	2
Öğretmen-personel işbirliği/tutarlılık	1	-	-	1
Görmezden gelme	1	-	-	1
Davranışçı yaklaşımlar	-	-	1	1
Drama	1	-	-	1
Ara toplam	17	3	9	29
Alt tema 3: Müdahalenin etkililiğinde rol oynayan etmenler				
Kategoriler	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam
Öğrenci özellikleri	27	18	10	55
Ailenin sürece aktif katılımı ve desteği	8	4	8	20
Müdahalenin bireyselleştirilmesi gereği	2	2	-	4
Öğretmenin süreci istikrarlı yürütmesi	2	1	-	3
PDR servisinden destek alınması	1	1	-	2
Cinsel davranışın yoğunluğu	1	1	-	2
Problem davranışın eşlik etmesi	1	-	-	1
Öğrenciye güven ve sevgiyle yaklaşılması	-	-	1	1
Ara toplam	43	27	19	89
Toplam görüş sayısı	124	39	57	220

Öğretmenlerin öğrencilerinin UOCDlarıyla baş etmede yararlandıkları stratejilerin genel etkililiğine ilişkin görüşlerin yoğunlukla “etkili” ya da “kısmen etkili” (%91.26)

kategorilerinde yer aldığı görülmüştür. “Kısmen etkili” kategorisi *“anlık etkili oldu, kısa süreli etkili oldu, etkisi öğrenciden öğrenciye değişiyor, bazen etkili oluyor”* yanıtlarından yola çıkılarak oluşturulmuştur.

UOCDlarla baş etmede “etkili olan müdahaleler”e bakıldığında, ilk dikkat çeken nokta, ilk alt temada 48 öğretmenin uyguladıkları müdahalelerin etkili olduğunu ifade etmelerine karşın bu alt temada toplam görüş sayısının 29 olmasıdır. Katılımcılar tarafından en sık belirtilen etkili müdahale “öğretmen-aile işbirliği/aile eğitimi” dir (n=10). O9’un *“...Velinin bilgilendirilmesi ve davranışçı yaklaşım prensipleriyle evde eğitime devam edilmesi süreçteki en önemli etmen.”* Sözleri, ailenin eğitime katılımının ne derece kritik bir süreç olduğunu açıkça ifade etmektedir. “Öğrencinin dikkatini farklı yöne çekme”, öğretmenler tarafından ikinci sırada bildirilen etkili strateji olmuştur. U47, *“Davranış geçici olarak durduğuna göre etkili oluyor.”* sözleriyle, kalıcı değişim olmasa da bu tekniğin etkili olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

“Öğrenciye açıklama yapma/bilgilendirme”, öğretmenlerin nispeten etkili buldukları stratejilerden biridir. Örneğin O12, *“Olumlu tepki ile karşılandı. Öğrenci ile konuşmamın öğrenciye güven verdiğini düşünüyorum.”* sözleriyle öğrenciye açıklama yapmanın aynı zamanda öğrenciyi rahatlatığından, öğrenciye güven verdiğinden söz etmiştir. Bu alt temada son olarak dikkat çeken bir bulgu, “öğrenciyi ilgi alanına uygun etkinliklere yönlendirme”, “görmezden gelme”, “davranışçı yaklaşımlar”, “öğretmen-personel işbirliği” ve “drama” gibi tekniklerin etkililiklerine ilişkin az sayıda görüşün yer almasıdır.

Üçüncü alt tema, müdahalenin etkililiğinde rol oynayan etmenlerden oluşmaktadır. Bu alt tema içerisinde öğretmenlerin en yoğun olarak rapor ettikleri kategori “öğrenci özellikleri” olmuştur. Bu kategori altında yetersizlik düzeyi (n=14), yaş (n=12), cinsiyet (n=11), yetersizlik türü (n=9), öğrencinin ruh hali (n=5) ve öğrencinin hazırbulunuşluğu (n=4) ifadeleri yer almaktadır. Aşağıda, her ifadeye ilişkin alıntılar sıralanmıştır:

Yetersizlik düzeyi: *“Elbette engel durumuna göre algı ve uzun süreli belleğe aktarımda sorun yaşanabiliyor. Olumlu davranışları uzun süreli belleğe geçiremiyorlar.”* (U97)

Yaş: *“Zamanında müdahale çok önemli. Kemikleşmiş davranış bozukluklarının özellikle ileri yaşlarda ise öğretmen işini zorlaştırdığı açık olarak söylenebilir.”* (M22); *“Öğrencinin yaşı, belli davranışların kazandırılmasındaki kritik dönemlerin fazlasıyla aşılmış olduğu için stratejilerin etkililiğinin üzerindeki en büyük faktör. 3. Kademedeki*

kazandıramadığımız birçok davranışın 1. Kademedeki ya da erken çocukluk döneminde uygun eğitsel yaşantılar ile kazandırılabilirliğini düşünüyorum.” (U116)

Cinsiyet: Bu kategoride, her iki cinsiyetin diğerinden zor olduğunu belirten ve dolayısıyla birbiriyle örtüşmeyen yanıtlara ulaşılmıştır. Ayrıca bu yanıtları veren öğretmenlerin cinsiyetlerinin de yanıtlara yansıdığı görülmüştür: *“Erkek öğrencide cinsel eğitim daha uzun yorucu oluyor. Kız öğrencide daha kısa olumlu geçiyor.” (O25); “Uygun olmayan cinsel davranış gösteren öğrencilerin kız olmasından ötürü gerektiği kadar anlatılması ve müdahalesi için kadın bir rehber öğretmen ya da rehber öğretmene ihtiyaç duyuyorum. Aynı şekilde bu hareketi bir erkek öğrenci sergilemesi durumunda müdahale ve yaklaşım daha kolay olmakta.” (M14)*

Yetersizlik türü: *“Yetersizlik türü. Ağır davranış problemi olan, otistik takıntıları olan öğrencilerde kontrol daha zor oluyor.” (U42)*

Öğrencinin ruh hali: *“Stratejiler çocukların o günkü ruh haline göre etki durumu değişebiliyor.” (U68)*

Hazırbulunuşluk: *“Cinsiyet, hazırbulunuşluluk, tıbbi ve eğitsel tanısı davranışların değişmesinde süreyi ve genellemeyi etkileyen faktördür.” (U63)*

Katılımcıların ikinci sırada belirttikleri etmen “ailenin sürece aktif katılımı ve desteği”dir. Katılımcıların bu konuda ev-okul tutarlılığının, ailenin cinsel eğitimi ve desteği kabul etmesinin, müdahale sürecine dâhil olmasının olumlu yönde katkı sağladığını savundukları gözlenmiştir. Örneğin M22, *“İş birliğine açık, durumun tüm gerçekliğiyle kabul eden aile olduktan sonra farklı bir personele gerek yok aslında.”* ifadesiyle, ailenin bu müdahale sürecinin neresinde olması gerektiğini açık şekilde belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcılar, öğrenciye uygulanan cinsel eğitimde kalıcılık ve genelleme basamakları için de aile katılımının ve desteğinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu durumu U20, *“Ancak yanlış davranışın kalıcı bir biçimde sonlandırılması açısından aile katılımına ihtiyaç duymaktayız.”*, ifadesiyle açıklarken M32, *“Davranışı gerçekleştirmeyi sadece okul ortamı değil sosyal ortamda da sürdürme isteği olduğundan, aile ile iş birliği içinde olup durum aktarılıp aynı stratejilerin evde ve diğer ortamlarda uygulanmasını sağlanması istenmektedir.”* sözleriyle bu bakışı destekler bir görüş sunmuştur.

Dört katılımcı, “müdahalelerin bireyselleştirilmesi gereği”nden söz etmiş, bireye özgü müdahalelerin uygulanmasının etkililiği artıracığını bildirmiştir. M3’ün bu duruma

ilişkin kısa ve etkili görüşüne kulak verelim: “Her öğrenci kendi içinde özeldir. Bir öğrencide yol aldığınız bir strateji diğer öğrencide aynı etkiyi vermiyor olabilir. Öğrenciler farklılaştıkça stratejileri de farklılaşmaktadır.” Üç katılımcı ise, “öğretmenin müdahale sürecini istikrarlı yürütmesi”nin müdahalenin başarısındaki önemine deyinmişlerdir. Örneğin U27, “Cinsel davranış için uygulanan yöntemde sıklık tablosuna göre uyarlama yapıldığı için davranışın uygulandığı ilk tarihten itibaren sıklığı artmıştır. Fakat düzenli uygulandığı için problem davranışın sıklığı zamanla azalmıştır...” yanıtıyla müdahalede sürekliliğin, istikrarın önemli bulunduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcının bu yanıtında uyguladığı müdahaleyi planlı yürüttüğü de görülmektedir.

Katılımcıların, aileyle işbirliğinin müdahalenin etkililiğinde önemli olduğunu vurgulamalarının yanında, eğitimcilerle ve spesifik olarak rehberlik servisi ile işbirliğinden yalnızca iki öğretmenin söz etmesi ve bu işbirliğinin kısa süreli etkili olduğunu belirtmeleri ilginç bir bulgudur. U78 bu durumu “Rehber öğretmen görüşmeleri sonucunda davranışta hafif bir durulma (anlık) oluyor.” şeklinde açıklamıştır.

4.4. Tema 4: UOCDlar ile Baş Etmede Gereksinim Duyulan Destekler

Tablo 8’de katılımcıların, öğrencilerinin UOCDlarıyla baş etmede ihtiyaç duydukları destekler yer almaktadır. Bu tema, “UOCD ile baş etmede gerek duyulan destek personel” ve “UOCD ile baş etmede gerek duyulan destekler” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 8

Tema 4: UOCDlar İle Baş Etmede Gereksinim Duyulan Destekler

Alt tema 1: UOCD ile baş etmede gerek duyulan destek personel				
Kategori	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam
Rehber öğretmen	5	1	1	7
Deneyimli personel	2	2	-	4
Klinisyen	3	-	-	3
Özel eğitim uzmanı	-	-	1	1
Ara toplam	10	3	2	15

Alt tema 2: UOCDlar ile baş etmede gerek duyulan destekler				
Kategori	ÖEUO	ÖEMO	OÇEM	Toplam

Aile ile işbirliği/aile katılımı	41	11	16	68
Aileye cinsel eğitim verilmesi	20	3	3	26
Öğretmene cinsel eğitim/hizmet içi eğitim	16	1	2	19
Öğrenciye yönelik müdahale ve eğitimler	5	3	2	10
Tıbbi destek/ilâç	6	-	1	7
Desteğe gerek duymuyorum	2	-	1	3
Müfredat/programa dayalı ihtiyaçlar	1	-	1	2
Duyarsız ailelere yaptırım uygulanması	1	-	-	1
Ara toplam	92	18	26	136
Toplam	102	21	28	151

Birinci alt temada UOCDlarla baş etmede destek beklenen personele ilişkin 15 yanıt yer almıştır. Bunlar arasında en sık olarak rehber öğretmen rapor edilmiş, bununla birlikte herhangi bir mesleki özellik belirtilmeden “deneyimli personel” kategorisi altında dört yanıt gözlenmiştir. Yalnızca bir katılımcının özel eğitim alan uzmanından yararlanmak istemesi de söz konusu olmuştur.

Öğretmenlerin dördüncü temada hizmet personelinin ziyade hizmet/destek türleriyle ilgili yanıt vermeleri dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda en çok beklenen desteğin ailenin öğretmenle kuracağı işbirliği olduğu görülmektedir (n=68). M2 beklediği desteğe gerekçe olarak “*En önemli etken ve destek ailenin durumu kabullenip çalışmaya katılmasıyla gerçekleştirilebileceğine inanıyorum.*”, ifadelerini kullanmış, O5 ise, “*UOCDlarla baş etmeyi kolaylaştırmanın en önemli yolu aile katılımı olduğunu düşünüyoruz. Aileyle iş birliği içinde hareket edilince bu dönem daha kolay atlatılabilir.*” sözleriyle kendisinin ve meslektaşlarının aileden beklentilerini dile getirmiştir. Büyük olasılıkla bu taleple paralel olarak 26 katılımcı “aileye cinsel eğitim verilmesi” kategorisi altında görüş bildirmiştir.

On dokuz katılımcı görüşü, “öğretmenlere cinsel eğitim/hizmet içi eğitim” verilmesi yönünde olmuştur. Örneğin U51, “*Yetersizlik hissi yaşıyorum. Evet, aile mutlaka gerekli. Bunun yanında öğretmenlere UOCDlar vs alanlarında etkili yöntemler anlatılmalı.*” sözleriyle, UOCDlar, etkili baş etme yöntemleri ve benzeri konularda bilgilendirilmeye gereksinim duyulduğundan söz etmiştir. Diğer bir katılımcı (U85), UDA dışında yaklaşımları bilmediğini ve bu konuda hizmet içi eğitimlerin yararlı olacağını vurgulamıştır.

Aile ve öğretmen eğitimlerinin yanında, bazı katılımcıların “öğrencilere yönelik müdahale ve eğitimler” kategorisi altında doğrudan öğrencilere gitmesi gereken destekleri

vurgulamışlardır. O28, “...Otistik bireylerin cinsellikle ilgili olarak kendilerini ve başkalarını anlamakta sıkıntıları var. Cinsel uyarılma sırasında ne yapılması gerektiğini bilmemelerinden kaynaklanan öfke durumları vardır...” yanıtını vererek cinsel bilgi eksikliğinin problem davranışa sebep olduğunu belirtmiştir. Bu konuda katılımcıların bir kısmı öğrencilere cinsel bilgilendirilmelerin yapılmasının faydalı olacağını ve UOCDlarla baş etmeyi kolaylaştıracağını düşünmektedir.

“Tıbbi destek/ilâç” kategorisinde yanıtları olan katılımcılar, genellikle öğrencilerinde gördükleri bazı cinsel davranışların yalnızca hekim ya da ilâç desteğiyle önlenilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu durumu U53, “*Cinsel davranışları bastırmak için ilâç kullanılmasını etik buluyoruz. Avrupa’da bu ihtiyaçların karşılandığını okumuştum.*” şeklinde dile getirmiştir.

İki katılımcı, öğrencilerine cinsel eğitim vermek istediklerini ancak müfredatta buna dayalı içerik olmadığını vurgulamışlardır. Az sayıda rastlanan bu yanıt, en azından bazı öğretmenlerin konuya ilişkin motivasyonlarının olduğunu göstermesi bakımından ümit vericidir.

Özel gereksinimli ergenlerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin UOCDlarıyla baş etme stratejilerinin araştırıldığı ankete katılımcıların verdiği yanıtlar ışığında elde edilen bulguları özetleyecek olursak; özel gereksinimli ergenlerle çalışan öğretmenler, UOCDları tanımlarken kendi doğrularına göre uygun olan ve olmayan davranışları tanımlamışlar belli bir bilimsel ya da mutlak bilgi eşliğinde tanımlamalarda bulunmamışlardır. Öğretmenlerin ergenlik döneminin gelişim görevlerinden olan davranışları da UOCD olarak gördükleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin UOCDlara müdahalelerine bakıldığında planlı bir müdahale uygulayan katılımcıların sayısı oldukça az olup genel olarak anlık müdahalelerde bulundukları ve bu müdahaleler süresince de aile işbirliğine gidildiği görülmektedir. Öğretmenlerin en çok destek duydukları ve başvurdukları kaynağın aileler olduğu bulunmuştur. Öğretmenler uyguladıkları stratejilerin etkililiğinin öğrenci özellikleri ve aile-öğretmen işbirliği düzeyi gibi etmenlere bağlı olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, aileye, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik cinsel eğitim hizmetine gereksinim duyduklarını da belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada özel gereksinimli ergenlerin yoğun zaman geçirdikleri özel eğitim sınıf öğretmenlerinin gözüyle, okulda UOCDlarının neler olduğu, bu davranışlara öğretmenlerinin ne tür müdahaleler uyguladıkları, bu müdahalelerin etkililiği ve süreçte ne tür desteklere gereksinim duydukları ortaya konmak istenmiştir. Bu amaçla yürütülen niteliksel araştırmada, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, uygulanan ankete verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular, belirlenen hedefleri karşılar niteliktedir. İzleyen bölümlerde, bulgular tema başlıkları altında tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin UOCD Tanımları

Araştırmada elde edilen ilk bulgu, öğretmenlerin öğrencilerinde gözledikleri spesifik UOCDların hangileri olduğudur. Bu konuya ilişkin en sık gelen yanıtlar mastürbasyon, kendine dokunma ve diğerlerine dokunma davranışlarıdır. Alanyazına göre mastürbasyon, uygun zaman, ortam ve sıklıkta gerçekleştiğinde bireye kendini iyi hissettiren (Aras ve diğ., 2003; Çetin ve diğ., 2013) ve toplumsal açıdan kabul bulan bir davranıştır (Çetin ve diğ., 2013; Fegan ve diğ., 1993) ve ergenlikle birlikte ortaya çıkması olağandır. Kendine dokunma, çocukluk ve ergenlik döneminde bireyin kendi bedenini keşfetmesi bakımından yine olağan davranışlar arasındadır ve mastürbasyon davranışında olduğu gibi, uygun zaman ve ortamda yapıldığı durumlarda bir davranışsal sorun olarak görülmemektedir. Özel gereksinimli bireyler bu tür davranışların sergilenmesi gereken ortamları ayırt etmede zorlanabilmektedirler ve bunun temel nedeni olarak mahremiyet ve özel bölgelerin farkındalığının sınırlı olması gösterilmektedir (İşler ve diğ., 2009; Lockhart ve diğ., 2009; Quint, 2014; Tekinarslan ve Eratay, 2013; Uzun, 2015). Tıpkı pek çok gelişimsel alanda olduğu gibi, bu farkındalığın ve bilgilerin özel gereksinimli ergenlere çeşitli öğretim teknikleriyle kazandırılabilceği ortadadır. Nitekim öğretimle desteklenecek becerilerin gelişmesiyle birlikte, mastürbasyon ve kendine dokunmanın UOCDlar arasından çıkarılması gerektiğine dair alanyazın tartışmaları göze çarpmaktadır (Cambridge ve diğ., 2003; Easgate, 2008; Grandin, 1992; Kaeser ve O’neill, 1987; Kijak, 2013).

Benzer bir durum diğerlerine rızaları olmadan dokunma davranışı için de geçerlidir. Bazı öğretmenler bu davranışların cinsel dürtülerden kaynaklı olduğunu varsayıyor

olabilirler. Ne var ki, diğerlerine yakın olma, onlara dokunma gibi davranışların kaynağını sosyal beceri eksikliği olarak da yorumlamak olasıdır. Bu varsayım doğruysa, o halde öğretmenlerin öğrencilerine sosyal beceri öğretmek (Counwenhoven, 2001; Sex Education, 2007; Yohalem, 1995) diğerlerine uygunsuz dokunma davranışlarına yönelik önleyici bir müdahale yapmaları etkili olacaktır. Sosyal beceri öğretimi ile cinsel eğitimin harmanlanarak öğrencilere sunulmasının da, istendik sonuçlara ulaşılmasında etkili olacağına inanılmaktadır.

UOCDların ÖEMO öğretmenleri tarafından diğer iki okul türünde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha az rapor edilmesi dikkate değer bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. ÖEMOlarına devam eden öğrenciler genel olarak diğer okullara devam eden ergenlerden daha büyük yaşadılar. Ergenliğin daha geç evrelerinde olan bu öğrencilerin ergenlikle baş gösteren beden değişimlerine uyum sağlamış olmaları ve daha küçük yaş öğrencilere kıyasla daha üst düzey bilişsel beceriler sergilemeleri (İKGV, 2000; Santrock, 2017), onların cinsel gereksinimlerini daha uygun biçimlerde karşılayabildiklerini düşündürmektedir. Bununla birlikte meslek okulları öğrencilerin mesleki çalışmalar yürüttükleri daha hareketli ortamlardır. Dolayısıyla öğrencilerin, ortaya çıkan birtakım dürtülerini bu dinamizm içerisinde karşılama olasılıkları akla gelmektedir. Bu elbette daha genç ergenler için durumun ümitsiz olması olarak değerlendirilmemeli, tersine onlara yönelik cinsel eğitimin erken ergenlik döneminde sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır (SIECUS, 1996).

Birinci tema altında tartışılması gereken son bir nokta, bazı katılımcıların UOCD olarak değerlendirdikleri “ilgi görme isteği” ve “diğer” kategorisi altında yer alan “koklama” davranışlarının herhangi bir kaynaktan UOCD olarak adlandırılmamasıdır. Aşırı ilgi görme isteği ergenlik döneminde olağan kabul edilebilecek bir kişilik özelliğidir (Çok, 2003) ve bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yanlış değerlendirmeler yaptıkları söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin uygun olan diğer birtakım davranışları da UOCD olarak yorumlama riskini göz önünde bulundurarak, onlara cinsel gelişim ve cinsel eğitim konulu mesleki gelişim etkinlikleri sunmanın ivediliğini vurgulamak doğru olacaktır.

5.1.2. Öğretmenlerin UOCDlarla Baş Etmede Yararlandıkları Stratejiler ve Bu Stratejilerin Etkililiği

Katılımcılardan bu konuda elde edilen bulgular, süreçte dolaylı ve doğrudan müdahale seçeneklerinden yararlandıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin rapor ettikleri doğrudan müdahalelere genel olarak bakıldığında, bazılarının kanıt temelli uygulamalarla

paralellik göstermesi söz konusudur: görmezden gelme, davranış değiştirme, ortam düzenlemesi ve cinsel eğitim. Sevindirici sonuçlar olmakla birlikte, bu yanıtların sayıca az olduğu ve öğretmen bildirimleri tek tek incelendiğinde çoğu kez sistematik ve istikrarlı bir sürecin takip edilmediği görülmüştür. Diğer yanıtlar arasında yer alan ilgiyi başka yöne çekme, sözlü uyarı gibi stratejiler ise, yalnızca davranış ortaya çıktığında kullanılmakta ve yine öğretmen görüşlerine göre durumu anlık olarak çözme görevi görmektedir. Dolayısıyla rapor edilen stratejilerin genel anlamda işlevsel yaklaşımlar olduğu görülse de, bunların belirli bir sistematiklik ve tutarlılık çerçevesinde yürütülmemesine bağlı olarak UOCDların etkili şekilde önlenemediği sonucu doğmaktadır. Bu sonuç, üçüncü temanın birinci alt temasıyla (müdahalenin etkililik düzeyi) çelişkili görünmektedir. Nitekim bu alt temada yanıtların %90'ından fazlası uygulanan müdahalelerin etkili ya da kısmen etkili olduğu yönündeydi. Ne var ki yanıtlara daha kapsamlı bakıldığında, öğretmenlerin davranışı anlık olarak söndürdükleri durumları da “etkili” olarak niteledikleri görülmüştür. Tüm bu bilgiler bir arada değerlendirildiğinde, yararlanılan stratejilerin ciddi olumlu etkilerinden söz etmek mümkün görünmemektedir. Burada çıkarılabilecek daha doğru bir sonuç, öğretmenlerin etkili stratejilerin bazılarını, alanyazından farklı olarak (Chirawu ve diğ., 2014; Gümüş ve Altınsoy, 2015; Karasu ve diğ., 2014; Rohleder, 2010) bildikleri ancak bunlardan yeterli düzeyde yararlanmadıkları ve yararlanırken de sistematik bir süreci takip etmedikleri, bu nedenle de sınırlı verim alındığıdır. Buna ek olarak, Er ve diğerleri'nin (2016) de açıkladığı gibi, özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim sağlanırken model olma, videodan öğretim, düz anlatım, bilgisayar destekli öğretim, dramatizasyon, gösterip yaptırma gibi farklı tekniklerin de öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir.

OÇEMlerde çalışan öğretmenlerin UOCDlardan yoğun olarak söz etmeleri ancak herhangi birinin öğrencilerine cinsel eğitim yapmadığı dikkat çeken sonuçlar arasındadır. Alanyazında da benzer şekilde, otizme sahip bireylere yönelik cinsel eğitimi, eğitimcilerin tercih etmediği ifade edilmiştir (Caruso ve diğ., 1997; Koller, 2000; Shakespeare, 1996). Bu durum otizme sahip bireylere cinsel eğitim uygulama konusundaki bir önyargının habercisi olabilir. Türkiye’de de otizimli bireylere yönelik cinsel eğitim konusunda çalışmaların sınırlılığından dolayı öğretmenler söz konusu bireylere uygulanan cinsel eğitimin faydasına inanmıyor olabilirler. Öğretmenlerin bu önyargılarının aksine alanyazında ağır yetersizlik düzeyine sahip bireylere cinsel eğitim sağlanıp olumlu sonuçların alındığı çalışmalara rastlanmaktadır (Kaeser ve O'Neill, 1987; Thompson ve Beail, 2002). Sonuç olarak öğretmenlerin, otizimli bireylerin cinsel eğitimden yararlanamayacaklarına dair önyargılarının değiştirilmesi gerekmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin cinsel eğitim süreçlerinde başarının temel belirleyicilerinden olan aile bireyleriyle iletişim ve işbirliği (Er ve diğ., 2016; Girgin Büyükbayraktar ve diğ., 2016; Murhy ve Elias, 2016), bu araştırmanın katılımcıları tarafından da yoğun bir şekilde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin söz konusu bir işbirliğini tercih etmeleri yüz güldürücü bir bulgu olmakla birlikte, aile bireylerinin bu sürece katılımlarıyla ilgili önemli noktaların dikkate alınması gerektirmektedir. Şöyle ki, alanyazında ailelerin genel olarak cinsel eğitim konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri (Brunnberg ve Bostrom, 2009; Bilgiç, 2015; Bülbül, 2012; Çalışandemir ve diğ., 2008; Günlü, 2015; Gürbüz, 2018; İşler ve diğ., 2009; Karaca ve diğ., 2016; Kök, 2010; Mermer, 1993; Öncü ve diğ., 2019) ve evde kendiliğinden böyle bir süreci başlatma eğiliminde olmadıkları sıklıkla vurgulanmaktadır (Acer ve Artan, 2005; Alpua, 2006; Çalışandemir ve diğ., 2008; Saygılı, 2006). Dolayısıyla öğretmenlerin giderek artan oranda aileleri katılıma özendirmeleri, bir diğer deyişle onları bir ortak olarak görüp birlikte yola çıkmaları özel gereksinimli ergenlerin cinsel gelişimine önemli katkılar sunacaktır (Eliküçük, 2011; Kök, 2010; Küçük, 2012; Küçük ve diğ., 2017). Bu noktada aile bireylerinin kazanılan uygun davranışların genellenmesinde kritik bir rol oynadıkları da akıldan çıkarılmamalıdır (Cavkaytar, 1999). Nitekim araştırmanın katılımcılarından aileyi sürece dâhil edenlerin, aileye cinsel eğitim verenlerin ve/veya müdahaleye aileyle birlikte karar vererek süreci yürütenlerin, uyguladıkları müdahalenin etkili olduğunu bildirmeleri bu görüşe önemli bir kanıt oluşturur niteliktedir.

Katılımcılar ailelere kıyasla daha az oranda olmakla birlikte eğitimcilerle de iletişim ve işbirliği kurduklarını belirtmişlerdir. Bu eğitimciler arasında en sık rapor edilenler rehber öğretmenlerdir. Anımsanacağı gibi, bazı katılımcılar sınıf içinde UOCD'ye çözüm bulamadıkları durumlarda öğrencilerini rehber öğretmene yolladıklarını ve bunun geçici bir çözüm olduğunu belirtmişlerdi. Gümüş ve Altınsoy (2015), özel eğitim okullarında çalışan rehber öğretmenlerin cinsel eğitim bilgi ve uygulamalarında yetersiz olduklarını saptamışlardır. Yazarların bu bulgusu, araştırmamızdaki bulguyla birleştirildiğinde, tarafların cinsel eğitimde bilgi ve beceri sınırlılıkları, sözde yapılan işbirliğinden verim alınamamasıyla sonuçlanmaktadır. Bir taraftan sınıf öğretmenleri öğrencileriyle uğraşmamak için rehber öğretmeni bir nevi geçici bir çözüm sağlayıcı olarak algılamakta, rehber öğretmenler de bilgi yetersizliğinden dolayı kendilerine gönderilen öğrenciyle ne yapmaları gerektiği konusunda sorun yaşamaktadırlar. Her türlü, iki grup öğretmenin de cinsel eğitim ve uzmanlar arası iletişim ve işbirliği alanlarında kendilerini geliştirme zorunlulukları göze çarpmaktadır.

Bulgular, öğretmen ve öğrenci cinsiyetinin de, UOCDları söndürme çalışmalarında etkili bir değişken olduğunu düşündürmüştür. Erkek öğretmenlerden, kız öğrencilerine cinsel eğitim vermede zorluk yaşadığını, ailenin tepkisinden tedirgin olduğunu ifade eden katılımcılara rastlanmıştır. Aynı zamanda kadın öğretmenlerden de erkek öğrencilerine müdahalede bulunurken cinsiyetin olumsuz etken olabildiğini belirten yanıtlara rastlanmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin karşı cins öğrenciye cinsel eğitimde bulunurken zorlandıklarını dile getirdiklerini söyleyebiliriz. Katılımcıların bu ifadeleri, Kocatürk'ün (2002) çalışmasında da, öğretmenlerin karşı cinsten öğrencilerine cinsel eğitim vermede çekimser olduklarını saptamıştır. Bu durum, ülkemizde cinselliğin bir tabu olmayı sürdürdüğünü düşündürmektedir. Ne var ki bu anlayışın öğrencilerin yaşama hazırlandığı okul ortamlarında benimsenmemesi ve öğrencilerin gerekli cinsel eğitimi her iki cinsiyetten öğretmenler tarafından alması esastır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık 2/3'ünün özel eğitim alan mezunu olmadıklarını Katılımcılar kısmında belirtmiştik (Bkz. Tablo 1). Katılımcı profilinin bu şekilde olmasına karşın, az sayıda öğretmenin diğer eğitimcilerle işbirliğine girdiklerini belirtmeleri çarpıcı bir bulgu olarak kabul edilebilir. Özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi, uygulamalı davranış analizi ilkeleri ve bireysel öğretim konularında bilgi ve beceri sahibi olmaları beklenmekte ancak Özel Eğitim Öğretmenliği programı dışındaki lisans programlarının müfredatlarında bu alanlardaki derslerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (YÖK, 2018). Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerinin eğitim-öğretimlerinde ve bu çalışma kapsamında özel olarak cinsel eğitim alanında özel eğitim alan mezunları başta olmak üzere uzmanlarla iletişim ve işbirliği yapmaları bir tercihten ziyade bir zorunluluk olarak bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

5.1.3. Öğretmenlerin Öğrencilerindeki UOCDlarla Baş Etmede Gereksinim Duydukları Destekler

Öğretmenlerin, öğrencilerinin UOCDyla baş etmede en sık yanlarında olmasını beklediği mercinin aileler olduğunu belirtmişlerdir. İkinci temadan anımsanacağı gibi, katılımcılar ailelerden yoğun destek aldıkları durumlarda müdahalenin daha başarılı sonuçlandığını belirtmişlerdi. Dolayısıyla en yoğun bekledikleri desteğin yine aileden olması tutarlı ve beklendik bir taleptir. Gerçekten de ailelerin sağladıkları desteğin sonuçlar üzerindeki anlamlı etkileri araştırmalarda sıklıkla vurgulanmakta (Eliküçük, 2011; Kök, 2010, Küçük, 2012; Küçük ve diğ., 2017) ve bu araştırmada da öğretmenlerin bu doğrultudaki beklentileri anlaşılır olmaktadır. Burada belki de en önemli unsur,

öğretmenlerin aileleri destek vermeye güdülemeleri ve bunun için de etkili iletişim ve işbirliği için çaba sarf etmeleridir (Er ve diğ., 2016; Karaca ve diğ., 2016).

Öğretmenler çok daha az oranda olmakla birlikte, kendileri için de cinsel eğitime ilişkin hizmet içi eğitim talep etmişlerdir. Bulgulara göre genel olarak yapılanların kısa süreli etkileri dikkate alındığında, çok daha fazla sayıda katılımcının hizmet içi eğitimi gündeme getirmesi beklenebilirdi. Nitekim alanyazında öğretmenlerin UOCDlarla baş etmede eğitim gereksinimleri sıklıkla belirtilmektedir (örneğin Chirawu ve diğ., 2014; Cifci-Tekinaslan ve Eratay, 2013; Gümüş ve Altınsoy, 2015). Taleplerin az olmasının nedeni, öğretmenlerin böyle bir eğitimden geçmenin UOCDlar üzerinde etkili olmayacağına dair varsayımları olabilir. Bu varsayımı ise, öğrencilerinin böyle bir eğitimden yararlanma potansiyellerinin olmamasına ilişkin inançlarına dayandırmak olasıdır. Bu durumda hizmet içi eğitimlerin öğretmen tutumlarına odaklanması gerekecektir. Talep azlığının ikinci bir nedeni, öğretmenlerin öğrencilere cinsel eğitim verecek kişinin kendileri olmadığına yönelik görüşleri olabilir. Nitekim on katılımcı, bekledikleri destekler arasında öğrencilere diğerleri tarafından cinsel eğitim verilmesi olduğunu bildirmiştir. O halde şu soru akla gelmektedir: “Davranış değiştirme kimin temel görev ve sorumluluğudur?” bu sorunun en doğru yanıtı “Gerekli destekleri alma koşuluyla sınıf öğretmeninin”. Karaca ve diğerlerinin (2016) özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada, katılımcıların %62’si zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin aile içinde cinsel eğitim alması gerektiğini, %51’i ise kendilerine eğitim sağlandığı takdirde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere cinsel eğitim verebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları, bulgularımızla bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin önemli bir oranının bu işin kendi görevleri arasında yer almadığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin, cinsel eğitimin öğretmenlerin görev ve sorumlulukları arasında yer aldığını vurgulaması gerekmektedir.

Rehber öğretmenden destek beklemeye ilişkin oldukça az bir talebin olması, dikkat çeken bulgular arasındadır. Bu eğilim, bir önceki başlık altında rehber öğretmenlere ilişkin olumsuz katılımcı görüşlerini akla getirmektedir. Bazı katılımcıların rehberlik servisinden etkili desteği alamadığını belirtmesi, doğal olarak onlardan destek talep etmemelerine neden olmuş olabilir. Okullardaki rehberlik servislerinin görevleri öğrenciye okul ortamında en yüksek yararın sağlanabilmesi için gerekli ortamları oluşturmak, var olan engelleri ortadan kaldırmak ve böylelikle öğrenciye kişilik hizmetleri sağlamaktır. Rehber öğretmenlerin bu çerçevede temel görev ve sorumlulukları arasında öğrencinin kendini daha iyi tanıması, kendini geliştirebilmesi, karşılaştığı problemlerle mücadele etme becerisi kazanması ve

topluma uyum sağlamasını desteklemektir (Ünal ve Ünal, 2010). Cinsel gelişimin de kendini tanıma, geliştirme ve topluma uyum sağlama bağlamında kritik bir gelişim alanı olduğu düşünüldüğünde, rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine etkili destek sağlamaları beklenir ancak sınıf öğretmenlerinin onlardan beklentiye az oranda girmeleri, rehber öğretmenlerin cinsel eğitim verme alanında ivedilikle desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Araştırmacının, öğretmenlerle birlikte idari personelin de cinsel gelişim ve eğitim alanında güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin gözlem notları ilginçtir. Araştırmacı öğretmenlere anketi doldurduğu dönemde, pek çok öğretmen ve okul yöneticisi araştırmacıya konuya ilişkin kişisel deneyimlerini sormuş ve bilgi alış veriş talebi etmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, sayfa 48). Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerinin UOCDlarını paylaşıp çözüm yolu için fikir alışverişinde bulunmayı, okul yöneticileri ise araştırmacıdan cinsel eğitim konulu öğretmen seminerleri yürütmesini talep etmişlerdir. Kocatürk'ün (2002) okul idarecileriyle yaptığı çalışmayla benzerlik gösteren bu gözlemler, öğretmenlerin yanında okul idarecilerinin de desteklenmesi görüşünü güçlendirmiştir. Okul idarecilerinin bu konudaki motivasyonları yüz güldürücüdür. Nitekim idareciler, okulun liderleridir ve tüm etkinlikler bir noktadan sonra onların inisiyatiflerine de dayanmaktadır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, özel gereksinimli ergenlerle çalışan öğretmenlerin bir kısmının UOCDı işevuruk olarak tanımlamadıkları, normal gelişim içerisinde kabul edilebilecek bir takım davranışları da UOCD olarak kabul ettikleri görülmüştür. Bu konudaki tutumlarının cinsel eğitim konusundaki bilgi eksikliklerinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Katılımcılar, aile ile işbirliği yapmanın öğrencinin UOCDına uygulanan müdahalenin etkililiğini artırdığını, kalıcılığı ve genellemeyi sağladığını ifade etmişler, en sık başvurdukları müdahale için aile ile iletişim kurma yanıtını belirtmişler ve yine en çok gereksinim duydukları destek hizmet konusunda aile ile iletişim/işbirliği yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların bu fikirleri, alanyazındaki ailenin cinsel eğitimdeki önemini belirten çalışmalar ile aynı düzlemde yer almaktadır (Er ve diğ., 2016; Girgin Büyükbayraktar ve diğ., 2016; Günlü, 2015; Murhy ve Elias, 2016).

Özel gereksinimli ergenlerle çalışan öğretmenlere uygulanan anketin açık uçlu sorulardan oluşması, öğretmen fikirlerini detaylı inceleme fırsatı sunmuş ve alanyazında daha önce araştırılmamış olan UOCDlarla baş etme stratejileri konusunda, uygulanan stratejilerin sistematik ve planlı olmasından ziyade anlık ve davranış esnasında uygulanan

müdahaleler olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin etkili olarak belirttikleri müdahalelerin birçoğunda aile işbirliğinin katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılmış olan sonuçlar doğrultusunda, özel gereksinimli ergenlerin UOCDlarına uygulanan müdahalelere ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) Özel eğitim sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında özel gereksinimli ergenlerin cinsel eğitim gereksinimlerine yönelik kuramsal ve uygulamalı ders, seminer ve çalıştaylar yürütülmelidir. Bu etkinliklerde UOCD tanımları, etkili öğretim yöntem ve teknikleri, program geliştirme konuları kapsamlı olarak ele alınmalıdır.
- 2) Özel gereksinimli ergenlerin UOCDları konusunda öğretmen fikirlerinin alınması yanında esasen gözlem yapılarak objektif, önyargıdan uzak ve gelişim dönemlerine göre süzgeçten geçirilip öğrencilerin UOCDnın kaydedilip gözlemlenmesi önem arz etmektedir. Bu konuda öğrenci davranışlarını gözlemlemek çok fazla zaman alabileceği için fazla sayıda görüş alıp genel bir profil çizme adına davranışları gözleme yoluna gidilmemiştir. Alanyazında öğrencilerin UOCD hususunda yapılan çalışmaların azlığı da göz önüne alındığında, bu konuda gözleme dayalı araştırmaların yapılmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- 3) Araştırmada katılımcılar ailelerin cinsel eğitim sürecine dâhil olduklarında müdahalelerin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda en çok gereksinim duydukları destekler konusunda da aile işbirliği ve aileye cinsel eğitim başlıklarını bildirmişlerdir. Konu ile ilgili olarak ailelere cinsel eğitim bilgilendirme seminerleri yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- 4) Araştırmada katılımcılar tarafından hem cinsel eğitim verilmesi hem de ihtiyaç duyulması halinde kullanılması için uygun eğitim ortamlarının bulunmadığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda alanyazında belirtilen şekilde cinsel eğitim için kullanılabilecek özel oyuncak benzeri materyallerin de bulunmadığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda okullarda cinsel eğitim için uygun ortam, materyal temininin müdahalede etkililiği artıracığı düşünülmektedir.
- 5) Bilindiği gibi Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları giderek artmaktadır. Dolayısıyla bu eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencilerin cinsel gelişimlerinin desteklenmesi için sınıf ve branş öğretmenlerinin de cinsel eğitim verme konulu eğitimlere katılmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abbott, D., & Burns, J. (2007). What's love got to do with it?: Experiences of lesbian, gay, and bisexual people with intellectual disabilities in the United Kingdom and views of the staff who support them. *Sexuality Research & Social Policy*, 4(1), 27-39.
- Acer, D., & Artan, İ. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu çocuklar için cinsel eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 12-19.
- Aderemi, T., J. (2013). Teachers' perspectives on sexuality and sexuality education of learners with intellectual disabilities in Nigeria. *Sexuality and Disability*, 32(3), 247-258.
- Ailey, S. H., Marks, B. A., Crisp, C., & Hahn, J. E. (2003). Promoting sexuality across the life span for individuals with intellectual and developmental disabilities. *Nursing Clinics*, 38(2), 229-252.
- Akbaş, T. (2000). Cinsel eğitim ve öğretmenlerin cinsel eğitime bakış açıları. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.
- Akdemir, B. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alpua, M. (2006). *Adölesanların anne-babalarının ve öğretmenlerinin cinsellik ve üreme sağlığı ile ilgili tutum ve davranışları* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi, Diyarbakır.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manuel of mental disorders* (5th Ed.). Washington DC: APA.

- Aras, Ş., Orçın, E., Özan, S., & Şemin, S. (2003) Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin cinsel tutum ve davranış özellikleri. *13. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh sağlığı ve Hastalıkları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı*: Ankara, Poster 50.
- Ateş, K., & Ateş, N. (1981). *Otistik çocuklar ve özel eğitime muhtaç çocukların cinselliği ve cinsel eğitimi*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Bambury, J., Wilton, K., & Boyd, A. (1999). Effects of two experimental educational programs on the socio-sexual knowledge and attitudes of adults with mild intellectual disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(2), 207-211.
- Baykoç-Dönmez, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Naykoç (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 213-263). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Becker, H., Stuifbergen, A., & Tinkle, M. (1997). Reproductive health care experiences of women with physical disabilities: a qualitative study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 78(5), 26–33.
- Bedard, C., Zhang, H. L., & Zucker, K. J. (2010). Gender identity and sexual orientation in people with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 28(3), 165-175.
- Berman, H., Harris, D., Enright, R., Gilpin, M., Cathers, T., & Bukovy, G. (1999). Sexuality and the adolescent with a physical disability: understandings and misunderstandings. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 22(4), 183–196.
- Bilen, M., & Topçuoğlu, A. (2008). *Yaşamın gizemi cinsellik*. Ankara: Betik Kitap.
- Bilge, A., & Baykal, Z. (2008). Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler ve cinsellik. *Öz-Veri Dergisi*, 5(2), 14-20.

- Blanchett, W., J., & Wolfe, P., S. (2002). A review of sexuality education curricula: Meeting the sexuality education needs of individuals with moderate and severe intellectual disabilities. *Research and Practice For Persons With Severe Disabilities*, 27(1), 43-57.
- Blum, R., W. (1997). Sexual health contraceptive needs of adolescents with chronic conditions. *The Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 151(3), 290–297.
- Bourgondien, M. E. V., Reichle, N. C., & Palmer, A. (1997). Sexual behaviors in adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(2), 113-125.
- Börk, S. (2017). *Down sendromlu öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Brantlinger, E., A. (1985). Mildly mentally retarded secondary students' information about attitudes toward sexuality and sexuality education. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 20(2), 99-108.
- Brunnberg, E., Boström, M. L., & Berglund, M. (2009). Sexuality of 15/16-year-old girls and boys with and without modest disabilities. *Sexuality and Disability*, 27(3), 139-153.
- 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.
- Burke, L. M., Kalpakjian, C. Z., Smith, Y. R., & Quint, E. H. (2010). Gynecologic issues of adolescents with down syndrome, autism, and cerebral palsy. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 23(1), 5-11.

- Bülbül, I. A. (2012). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılmasında eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cambridge, P., Carnaby, S., & McCarthy, M. (2003). Responding to masturbation in supporting sexuality and challenging behaviour in services for people with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7(3), 251–266.
- Cangöl, E., Karaca, P., & Aslan, E. (2013). Engelli bireylerde cinsel sağlık. *Androloji Bülteni*, 53(1), 141-146.
- Carlson, J. K. (1996). Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(4), 254-255.
- Carlson, J. I., Luiselli, J. K., Slyman, A., & Markowski, A. (2008). Choice-making as intervention for public disrobing in children with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(2), 86–90.
- Caruso, S. M., Baum, R. B., Hopkins, D., Lauer, M., Russell, S., Meranto, E., & Stisser, K. (1997). The development of a regional association to address the sexuality needs of individuals with disabilities. *Sexuality and Disability*, 15(4), 285-291.
- Cavkaytar, A. (1999). Özel eğitimde anne-baba katılımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97-106.

- Chamberlain, A., Rauh, J., Passer, A., Grath, M., & Burket, R. (1984). Issues in fertility control of mentally retarded female adolescents: I. sexual activity. Sexual abuse and contraception. *Pediatrics*, 73(4), 445-450.
- Chirawu, P., Hanass-Hancock, J., Aderemi, T. J., de Reus, L., & Henken, A. S. (2014). Protect or enable? Teachers' beliefs and practices regarding provision of sexuality education to learners with disability in KwaZulu-Natal, South Africa. *Sexuality and Disability*, 32(3), 259-277.
- Cho, S. R., Park, E. S., Park, C. I., & Na, S. I. (2004). Characteristics of psychosexual functioning in adults with cerebral palsy. *Clinical rehabilitation*, 18(4), 423-429.
- Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği (CETAD). (2011). *Cinsellik ve cinsel eğitim konferans kitabı*. <http://www.tapv.org.tr/wp-content/uploads/2019/06/Cinsellik-ve-Cinsel-E%C4%9Fitim-Konferans-Kitab%C4%B1.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Civil, B., & Yıldız, H. (2010). Erkek öğrencilerin cinsel deneyimleri ve toplumdaki cinsel tabulara yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi* 3(2), 58-64.
- Couwenhoven, T. (2001) . Sexuality education; Building a foundation for healthy attitudes. *Disability Solutions*, 4(5), 9-10.
- Coleman, M. E., & Murph, W. D. (1980). A survey of sexual attitudes and sex education programs among facilities for the mentally retarded. *Applied Research in the Mental Retardation*, 1(3-4), 269-276.
- Crockett, L. J., Raffaelli, M. & Moilanen, K. L. (2006). Adolescent sexuality: Behavior and meaning. G.R., Adam & M.D., Berzonsky (Eds.), *Adolescent responsive health and social systems* içinde (s. 371-393) USA: Blackwell Publishing.
- Cumurcu, B. E., Karlidag, R., & Almis, B. H. (2012). Fiziksel engellilerde cinsellik. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, 4(1), 84.

- Çakmak, S. (2006). *Gören ve görmeyen ergenlerin cinsel gelişimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, S., & Çakmak, S. (2012). *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çakşak, A. (2018). Ergenlerde cinsel eğitim. *Journal of Institute of Economic Development and Social Research*, 4(11) , 498-504.
- Çalışandemir, F., Bencik, S., & Artan, İ. (2008). Çocukların cinsel eğitimi: geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 15-27.
- Çetin, Z. (2002). *Beş-Onyedi yaş grubu zihinsel engeli olan ve beş-altı yaş grubu zihinsel engeli olmayan çocukların cinsiyet rolü kazanımlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, S. K., Bildik, T., Erermis, S., Demiral, N., Özbaran, B., Tamar, M., & Aydın, C. (2008). Erkek ergenlerde cinsel davranış ve cinsel bilgi kaynakları: sekiz yıl arayla değerlendirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 390-397.
- Çerçi, G. (2013). *Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimine yönelik bilgi düzeyleri ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Çifci Tekinarslan, İ., & Eratay, E. (2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemine uyum sürecinde ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *Nwsa-Education Sciences*, 8(3), 363-374.
- Çok, F. (2003). *Ergenlerin cinsel eğitimi: Bir program denemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Davies, S. L., Glasser, D., & Kossoff, R. (2000). Children's sexual play and behavior in pre-school settings: staff's perceptions, reports, and responses. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1329–1343.
- Davis, T. N., Machalicek, W., Scalzo, R., Kobylecky, A., Campbell, V., Pinkelman, S., Michael Chan, J. M., & Sigafos, J. (2016). A review and treatment selection model for individuals with developmental disabilities who engage in inappropriate sexual behavior. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 389-402.
- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I., Lobbestael, J., & Van Nieuwenhuizen, C. (2015). Sexuality in adolescent boys with autism spectrum disorder: Self-reported behaviours and attitudes. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(3), 731-741.
- Dittus, P., Miller, K., Kotchick, B. A., & Forehand, R. (2004). Why parents matter! The conceptual basis for a community-based HIV prevention program for the parents of AfricanAmerican youth. *Journal of Child and Family Studies*, 13(1), 5-20.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde program ve öğretim tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğru, S. S. Y. (2006). Zihin engelli çocuklarda cinsel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(6), 80-91.
- Döner, H. (2015). *Sexual knowledge, sexual experiences and views on sexuality education among adults with visual disabilities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Early, M. C., Erickson, C. A., Wink, L. K., McDougale, C. J., & Scott, E. L. (2012). Case report: 16-year-old male with autistic disorder with preoccupation with female feet. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 42(6), 1133–1137.

- Eastgate, G. (2008). Sexual health for people with intellectual disability. *Salud Publica de Mexico*, 50(2), 255-259.
- Eaves, L.C., .& Ho, H. H. (1996). Stability and change in cognitive and behavioral characteristics of autism trough childhood. *Journal of Autizm and Devaelopmental Disability*, 26(5), 557-569.
- Embregts, P. J. C. M., van den Bogaard, K. J. H. M., Hendriks, L., Heestermans, M., Schuitemaker, M., & Van Wouwe, H. (2010). Sexual risk assessment for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(3), 760-767.
- Er, R. K., Büyükbayraktar, Ç. G., & Kesici, Ş. (2016). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programının geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 224-234.
- Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Esmail, S., Darry, K., Walter, A., & Knupp, H. (2010). Attitudes and perceptions towards disability and sexuality. *Disability and Rehabilitation*, 32(14), 1148–1155.
- Fegan, L., Rauch, A., & McCarthy, W. (1993). *Sexuality and people with disability*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Fisher, H. L., & Krajicek, M. J. (1974). Sexual development of the modarately child: Level of information and parental attitudes. *Mental Retadation*, 12, 28-30.
- Fortenberry, J. D. (2013). Puberty and adolescent sexuality. *Hormones and Behavior*, 64(2), 280-287.
- Gabriels, R. L., & Van Bourgondien, M. E. (2007). Sexuality and autism: Individual, family, and community perspectives and interventions. R. Gabriels & D. Hill (Ed.) *Growing up with autism içinde* (s. 58–72). New York: Guilford Press.

- Galea, J., Butler, J., Iacono, T., & Leighton, D. (2004). The assessment of sexual knowledge in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(4), 350-365.
- Gillberg, C. L. (1992). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1991: autism and autistic-like conditions: subclasses among disorders of empathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 813-842.
- Girgin-Büyükbayraktar, Ç., Konuk-Er, R., & Kesici, S. (2017). According to the opinions of teachers of individuals with intellectual disabilities: what are the sexual problems of students with special education needs? How should sexual education be provided for them? *Journal of Education and Practice*, 8(7), 107-115.
- Grandin, T. (1992). An inside view of autism. E. Schopler & G. B. Mesibov (Ed.) *Highfunctioning individuals with autism içinde* (s. 105–128). New York: Plenum Press.
- Greydanus, D. E., Rimsza, M. E., Newhouse, P. A. (2002). Adolescent sexuality and disability. *Adolescent Medicine*, 13(2), 223–247.
- Gökdeniz, Ş. (2008). *İlköğretimde cinsel bilgiler eğitimi konusunda öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gölbaşı Z. (2003). Sağlıklı gençlik ve toplum için bir adım: Cinsel sağlık eğitimi. *Aile ve Toplum Dergisi* 2(6), 33-40.
- Gümüş, S. S., & Altınsoy, M. (2015). Hatay okullarında engellilerin cinsel eğitimi durum değerlendirmesi. *Journal of Educational Sciences*, (6)2, 63-72.
- Güngör Aytar, A., Artan, İ., & Boztepe, H. (Ed.). (2014). *Her yönüyle okul öncesi eğitim*. Ankara: Hedef Yayıncılık.

- Günlü, Y. (2015). *Ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının cinselliği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, S. (2018). *Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim özelliklerinin ebeveyn görüşleri ile değerlendirilmesi: bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürol, A., Polat, S., & Oran, T. (2014). Views of mothers having children with intellectual disability regarding sexual education: A qualitative study. *Sexuality and Disability*, 32(2), 123–33.
- Gürsoy, E. & Gençalp, N. S. (2010). Cinsel sağlık eğitiminin önemi. *Aile ve Toplum*, 23(6), 29-36.
- Hagopian, L. P., Rush, K. S., Richman, D.M., Kurtz, P. F., Contrucci, S. A., & Crosland, K. (2002). The development and application of individualized levels systems for the treatment of problem behavior. *Behavior Therapy*, 33(1), 65–86.
- Harnest, C. (2005). Teach-A-Bodies. <https://teach-a-bodies.com/> adresinden 3 Haziran 2020 tarihinde elde edildi.
- Healy, E., McGuire, B. E., Evans, D. S., .& Carley, S. N. (2009). Sexuality and personal relationships for people with an intellectualn disability. Part I: Service-user perspectives. *Journal of Intellectual Disability research*, 53(11), 905–912.
- Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R., & Deboutte, D. (2007). Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental Disorders*, 37, 260-269.

- Henry, L., Ridley, A., Perry, J., & Crane, L. (2011). Perceived credibility and eye witness testimony of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(4), 385-391.
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E., & Horowitz, D. (2007). Victimization of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 629-635.
- İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı (İKGV). (2000). *Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Aşama Matbaacılık.
- İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı (İKGV). (2003). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Cinsel Sağlık Eğitimi*. İstanbul: Uygun Matbaası.
- İrdem, F. P. (2006). *Görme engelli gençlerin cinsel sağlık bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşler, A., Beytut, D., Taş, F., & Conk, Z. (2009). A Study on Sexuality with the Parents of Adolescents with Intellectual Disability. *Sexuality and Disability*, 27(4), 229-237.
- Kaeser, F., & O'Neill, J. (1987). Task analyzed masturbation instruction for a profoundly retarded adult male: a data based case study. *Sexuality and Disability*, 8(1), 17-24.
- Karabekiroğlu, K. (2009). *Anne-Babalar İçin Ergen Ruh Sağlığı Rehberi*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Karabulut, A. (2005). *Cinselliğin Alfabetesi*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Karaca, P. P., Başgöl, Ş., Cangöl, E., Aslan, E., & Cangöl, S. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi çalışanlarının engelli bireylerin cinsel eğitimi konusundaki görüşleri. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 13-17.
- Karaca, S., & Özeltin, G. (2010). Görme engelli ergenlerle yürütülen yapılandırılmış bir grup eğitiminin etkinliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(1), 3-14.

- Karasu, N., Aykut, C., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-53.
- Kaeser, F., & O'Neill, J. (1987). Task analyzed masturbation instruction for a profoundly mentally retarded adult male: A data based case study. *Sexuality and disability*, 8(1), 17-24.
- Kelly, G., Crowley, H., & Hamilton, C. (2009). Rights, sexuality and relationships in Ireland: 'It'd be nice to be kind of trusted'. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 308–315.
- Kijak, R. J. (2011). A desire for love: consirerations on sexuality and sexual education of people with intellectual disability in Poland. *Sexuality and Disability*, 29(1), 65-74.
- Kijak, R. (2013). The sexuality of adults with intellectual disability in Poland. *Sexuality and Disability*, 31, 109-123.
- Kocatürk, D. (2002). *Öğretmenlerin cinsel eğitim alanında hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve okul yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, 18(2), 125-135.
- Konstantareas, M. M., & Lunsy, Y. J. (1997). Sociosexual knowledge, experience, attitudes, and interests of individuals with autistic disorder and developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(4), 397-413.
- Kök, G. (2010). *Zihinsel engelli çocuğun cinsel sağlığına yönelik ebeveynlere verilen sağlık eğitiminin etkinliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Komutanlığı: Ankara.

- Kreutner, A. K. (1981). Sexuality, fertility, and the problems of menstruation in mentally retarded adolescents. *Pediatric Clinics of North America*, 28(2), 475-480.
- Kutlu, M. (2016). *Otizmli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutlu, M., & Kurt, O. (2017). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1350-1368.
- Küçük, S. (2012). *Hafif zihin engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Küçük, S., Platin, N., & Erdem, E. (2017). Hafif zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinde çocuk cinsel istismari konusunda farkındalık yaratma: Eğitim uygulaması örneği. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2865-2874.
- Lawrence, P., & Swain, J. (1993). Sex education programmes for students with severe learning difficulties in further education and the problem of evaluation. *Disability, Handicap & Society*, 8(4), 405-421.
- Lesseliers, J. (1999). A right to sexuality? *British Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 137-140.
- Leutar, Z., & Mihokovic, M. (2007). Level of knowledge about sexuality of people with mental disabilities. *Sexuality and Disability*, 25(3), 93-109.
- Lindsay, W.R., Bellshaw, E., Culross, G., Staines, C., & Michie, A. (1992). Increases in knowledge following a course of sex education for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 36(6), 531-539.

- Lockhart, K., Guerin, S., Shanahan, S., & Coyle, K. (2009). Defining “Sexualized Challenging Behavior” in Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(4), 293-301.
- MacDougall, J. C., & Morin, S. (1979). Sexual attitudes and self-reported behavior of congenitally disabled adults. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 11(3), 189–204.
- Mandan Sürücü, S. (2009). *11–17 yaş orta düzeyde zihin engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- McCabe, M. (1994). *Sexuality knowledge, experience and needs scale, for people with intellectual disability: Sex ken-ID*. Deakin University, School of Psychology.
- McCabe, M. P. (1999). Sexual knowledge, experience, and feelings among people with disability. *Sexuality and Disability*, 17(2), 157–170.
- McCabe, M. P. & Schreck, A. (1992). Before sex education: An evaluation of the sexual knowledge, experience, feelings and needs of people with mild intellectual disabilities. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 18(2), 75-82.
- McCabe, M. P., & Taleporos, G. (2003). Sexual esteem, sexual satisfaction, and sexual behavior among people with physical disability. *Archives of Sexual Behavior*, 32(4), 359-369.
- McCarthy, M. (2009). Contraception and women with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(4), 363–369.
- McDermott, S., Martin, M., Weinrich, M., & Kelly, M. (1999). Program evaluation of a sex education curriculum for women with mental retardation. *Research In Developmental Disabilities*, 20(2), 93-106.

- McKenzie J. A. (2012). Disabled people in rural South Africa talk about sexuality. *Culture, Health & Sexuality*, 15(3), 1–15.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Turan S.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mermer, G. (1993). *Zihin engelli ergenlerin cinsel eğitim gereksinimleri hakkında anne, baba ve eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Miller, B. C., Benson, B., & Galbraith, K. A. (2001). Family relationships and adolescent pregnancy risk: a research synthesis. *Devolepmental Review*, 21(1), 1-38.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (27.11.2017). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 573 Sayılı Kanun.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07/07/2018 tarih ve 30471 Sayılı Resmi Gazete.
- Monat, R. K.(1982). *Sexuality and the mentally handicapped*. San Diago: Colege Hill Press.
- Murphy, G. H., & O'callaghan, A. (2004). Capacity of adults with intellectual disabilities to consent to sexual relationships. *Psychological Medicine*, 34(7), 1347–1357.
- Murphy, N. A., & Elias, E. R. (2006). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, 118(1), 398-403.

- Neufeld, J. A., Klingbeil, F., Bryen, D. N., Silverman, B., & Thomas, A. (2002). Adolescent sexuality and disability. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 13(4), 857–873.
- Ousley, O. Y. & Mesibov, G. B. (1991). Sexual attitudes and knowledge of high-functioning adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(4), 471–481.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 25(4), 415–433.
- Öncü, E., Aktaş, G., Vayisoğlu, S. K., & Karakuş, E. (2019). Zihinsel engelli ergenlerin cinsel gelişim özellikleri ve ailelerin yaşadığı güçlükler: Tanımlayıcı çalışma. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 413-425.
- Özcebe, H., Ünalın, T., Türkyılmaz, S., & Coşkun, Y. (2007). Türkiye gençlerde cinsel sağlık ve üreme sağlığı araştırması. *Nüfus Bilim Derneği Yayını, Ankara*.
- Özan, S., Aras, Ş, Şemin, S., & Orçin, E. (2004). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin cinsel tutum ve davranış özellikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Dergisi*, 18(1), 27-39.
- Özkorumak, E. (2009). Fiziksel/zihinsel engellilerde ve kronik hastalığı olanlarda cinsellik ve cinsel sorunlara yaklaşım. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 37.
- Öztürk, O. M. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.

- Quint, E. H. (2014). Menstrual and reproductive issues in adolescents with physical and developmental disabilities. *Obstetrics & Gynecology*, 124(2 PART 1), 367–75.
- Roeyers, H. (1996). The influence of non-handicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 303–320.
- Rohleder, P. (2010). Educators' ambivalence and managing anxiety in providing sex education for people with learning disabilities. *Psychodynamic Practice*, 16(2), 165-182.
- Ruble, L. A., & Dalrymple, N. J. (1993). Social/Sexual awareness of persons with autism: A parental perspective. *Archives of Sexual Behavior*, 22(3), 229-240.
- Sandnabba, N. K., Santtila, P., Wannas, M., & Krook, K. (2003). Age and gender specific sexual behavior in children. *Child Abuse & Neglect*, 27, 579–605.
- Santrock, J.W. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim Gelişim Psikolojisi*. (Çev. Ed. Yüksel G.), 13. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Saygılı, S. (2006). *Çocuklarda Davranış Bozuklukları*. (s. 66). Elit Kültür Yayınları: İstanbul.
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M., Van Doorn, P., & Curfs, L. M. (2014). Identifying the important factors associated with teaching sex education to people with intellectual disability: A cross-sectional survey among paid care staff. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(2), 157-166.
- Set, T., Dağdeviren, N., & Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde cinsellik. *Genel Tıp Dergisi*, 16(3), 137-141.
- Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS). (1996). *Guidelines for comprehensive sexuality education* (2nd Ed.). New York: SIECUS.

- Shakespeare, T. (1996). Disability, identity and difference. *Exploring the divide*, 94-113.
- Smith, M. (1993). Paediatric sexuality: Promoting normal sexual development in children. *The Nurse Practitioner*, 18(8), 37-44.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Berkshire: Open University Press.
- Sprague, J. R., Holland, K., & Thomas, K. (1997). The effect of noncontingent sensory reinforcement, contingent sensory reinforcement, and response interruption on stereotypical and self-injurious behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 18(1), 61-77.
- Stanfield, J. (2005). *Sex education and relationships*. <https://stanfield.com/> adresinden 26 Ekim 2019 tarihinde elde edildi.
- Surekha, N., Indiramma, V., Girimaji, S., & Pillai, R. (2017). Sexuality in adolescents with intellectual disability: Felt needs of parents. *Indian Journal of Psychiatric Social Work*, 8(2), 28-38.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Rohleder, P. (2010). Educators' ambivalence and managing anxiety in providing sex education for people with learning disabilities. *Psychodynamic Practice*, 16(2), 165-182.
- Tannahill, R. (2003). *Tarihte Cinsellik*. (1980-1989). çev: S. Gül. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Tekinarslan, İ. Ç., & Eratay, E. (2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemine uyum sürecinde ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 8(3), 363-374.

- Tepper, M. S. (2001). Becoming sexually able: education to help youth with disabilities. *Siecus Report*, 29(3), 2-36.
- Thomas, R. M. (1998). Conducting educational research: A comparative view. West Port, Conn: Bergin & Garvey.
- Thompson, A. R., & Beail, N. (2002). The treatment of auto-erotic asphyxiation in a man with severe intellectual disabilities: the effectiveness of a behavioural and educational programme. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(1), 36-47.
- Topses, G. (2004). Ergenlik Döneminde (11-18 Yaş) Gelişim. A. Ataman (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s. 159-187). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tuğrul, B., Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 141 – 149.
- Tutar Güven, Ş., & İşler, A. (2015). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda cinsel eğitim ve önemi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(3), 143-148.
- Tuzcuoğlu, N. & Tuzcuoğlu, S. (2007). *Çocuğun cinsel eğitimi. Anne ben nasıl doğdum?* (4. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Türmen T. (2003). Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Sağlığı. A. Akın (Ed.) *Toplumsal cinsiyet, sağlık ve kadın* içinde (s. 3-16). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, A., & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.

UNESCO. 2009. *International Technical Guidance on Sexuality Education – an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281> adresinden 29 Mayıs 2020 tarihinde elde edildi.

Uzun, Ö. (2015). *Zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Zerey, B. S. (2019). *Yetersizlikten etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların cinsel istismardan korunmaları hakkında anne görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Walker-Hirsch, L. (1995). Special Education Meets Sexuality Education: A Teacher's Perspective. <https://siecus.org> adresinden 17 Mart 2020 tarihinde elde edilmiştir.

Walton, K., & Ingersoll, B. (2013). Improving social skills in adolescents and adults with autism and severe to profound intellectual disability: a review of the literature. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 43(3), 594–615.

Ward, K. M., Trigler, J. S., & Pfeiffer, K. T. (2001). Community services, issues, and service gaps for individuals with developmental disabilities who exhibit inappropriate sexual behaviors. *Mental Retardation*, 39(1), 11-19.

Wilkenfeld, B. F., & Ballan, M. S. (2011). Educators' attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 29(4), 351-361.

World Health Organization (WHO). (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002, Geneva*. https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf adresinden 23 Nisan 2020 tarihinde elde edildi.

- Yaşın, Ü. (1995). *Zihinsel özürllülerde cinsel eğitim. Zihinsel engelli çocuk bakım-eğitim-hukuki konum sorunları*. Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı Özürllü Çocuk Aileleri Dayanışma Organizasyonu Bilimsel Toplantıları. İstanbul: Eko Matbaacılık.
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M., & Kılıç Atıcı, M. (2007). Gelişim psikolojisi. *Çocuk ve Ergen Gelişimi (3. Baskı)*, PegemA Yayıncılık, Adana.
- Yelken, Z. (1996). *Anne ve Babaların 3-6 yaş dönemindeki çocuğun cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Yetkin, N., & İncesu, C. (2001). Cinsel işlev bozuklukları. *İstanbul, Roche, Ocak 2001*, 16-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yohalem, L. (1995). Why do people with mental retardation need sexuality education. *Siecus Report*, 23(4), 14-16.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme> adresinden edinilmiştir.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı* (23. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER

EK 1. Araştırma Onam Formu

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Özel Gereksinimli Ergenlerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerinin UOCDlarıyla Baş Etme Stratejileri” başlıklı araştırma “Esra SEÇGİN” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma ile Özel gereksinimli ergen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin UOCDlarıyla baş etmede hangi stratejileri kullandıklarını bulgulanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Alan yazında yapılan araştırmalarda gerek özel gereksinimi olmayan öğrencilerle gerekse özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitim konusunda gerekli eğitimi almadıkları ve ihtiyaçları olduğu bulgulanmıştır. Her ne kadar böyle bir ihtiyaç söz konusu olsa da öğretmenler öğrencilerle beraber oldukları süre zarfında UOCDlara rastlayabilmektedir. Bu araştırma ile söz konusu olan uygun olmayan davranışlarda öğretmenlerin baş etme stratejilerinin neler oldukları bulgulanmak istenmektedir.

Süresi: Araştırma için gönüllü katılımcıların dolduracağı “Özel Gereksinimli Ergenlerde UOCDlar- Öğretmen Anket Formu” kullanılacaktır. Öğretmenlerin anketi doldurması için belirlenen süre 30 dakikadır.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Araştırma İzmir ili ÖEMO, ÖEUO, OÇEMler olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Esra SEÇGİN

e-posta: esraascginn@gmail.com

İmzası:

1. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:
3. Eğitim durumunuz:()Üniversite()Yüksek Lisans ()Doktora
4. Özel eğitim öğretmenliğinde kaçınıcı yılınız: _____
5. Çalıştığınız özel eğitim okulunun türü:

6. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı: _____
7. Sınıfınızdaki öğrencilerinizin tanıları ve sayıları: _____

EK 3. UYGUN OLMAYAN CİNSEL DAVRANIŞLAR: TANIMLAR VE STRATEJİLER ÖĞRETMEN FORMU

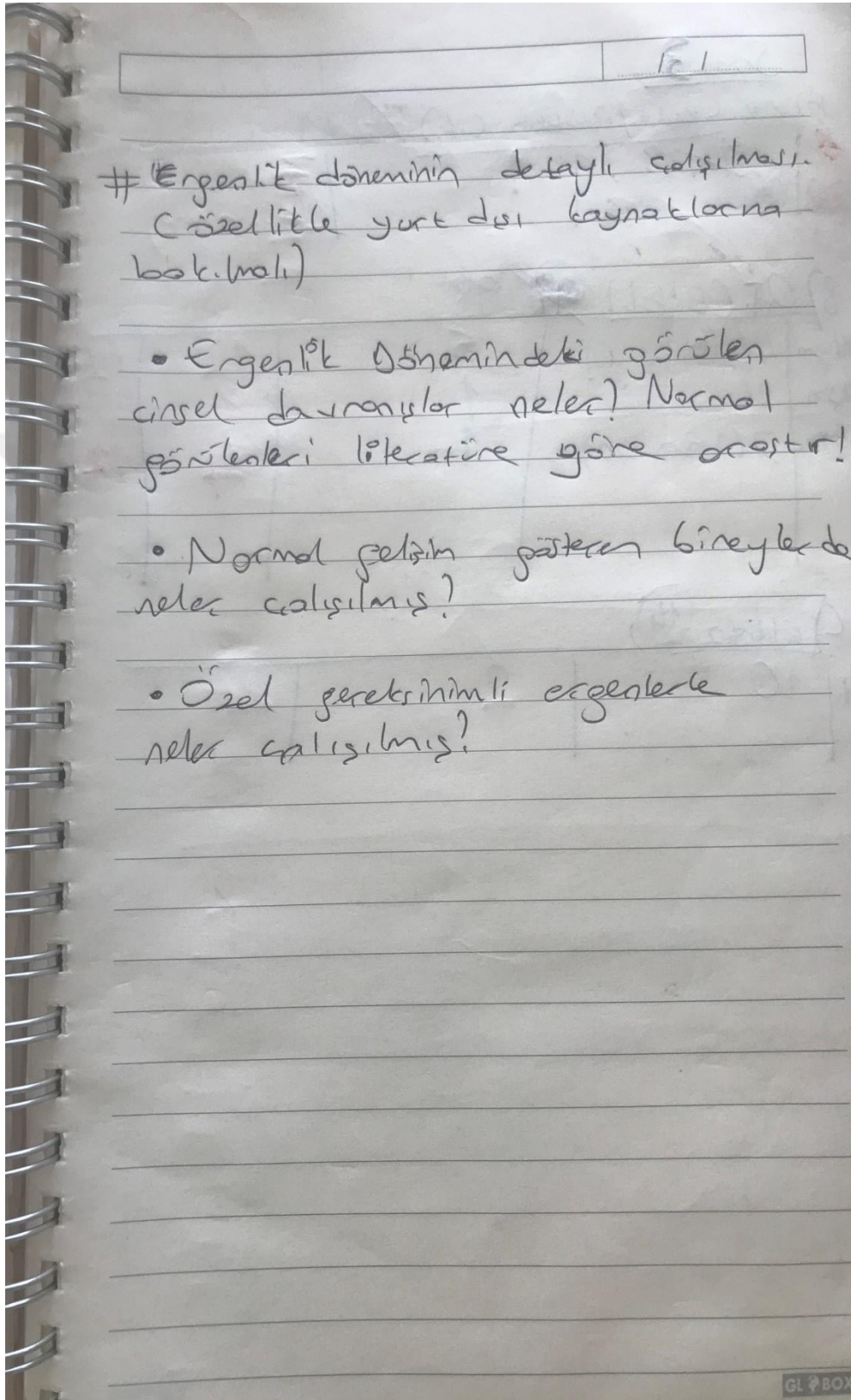
1)Sınıf ortamında ya da diğer okul saatleri içerisinde öğrencilerinizde UOCDlar gözlemlediniz mi? Yanıtınız Evet ise davranışı açıklayınız?

2) Yukarda gözlediğinizi belirttiğiniz öğrenci davranışlarıyla baş etmek için bir girişimde bulundunuz mu? Yanıtınız Evet ise, hangi strateji ya da stratejiler olduğunu kısaca açıklayınız.

3)Her bir stratejiye öğrenciler ne tür tepkiler verdi?

4)Sizce kullandığınız stratejiler etkili oluyor mu? Sözelimi, şu etmenlere bağlı olarak stratejilerin işlevselliğinde değişiklik oldu mu? (Öğrenci cinsiyeti, yetersizlik türü, öğrenci yaşı vb.)

5)Öğrencilerinizin UOCDlarıyla baş etmenizi kolaylaştırmak için herhangi bir desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz? Yanıtınız Evet ise, nelerdir bunlar (ör: aile katılımı, diğer personel, bilgilendirme vb...)?



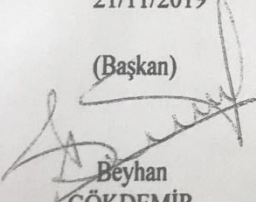
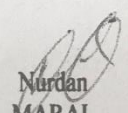
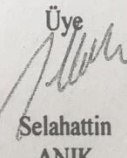
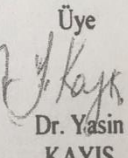
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Esra SEÇGİN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü özel eğitim ADB Özel Eğitim Bölümü
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ekli listede belirtilen okullar
Araştırmanın konusu	Özel Gereksinimli ergenlerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerin Uygun Olmayan Cinsel Davranışlarıyla Baş Etme Stratejileri
Üniversite / Kurum onayı	
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Özel Gereksinimli ergenlerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerin Uygun Olmayan Cinsel Davranışlarıyla Baş Etme Stratejileri (TEZ)
Veri toplama araçları	Demografik Bilgi Formu Özel Gereksinimli ergenlerde Uygun Olmayan Cinsel Davranışlar Öğretmen Anket Formu Bilgilendirilmiş Onam Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2019-2020 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

21/11/2019

(Başkan)	Üye	Üye	Üye	Üye
				
Beyhan GÖKDEMİR Şube Müdürü	Nurdan MARAL Öğretmen	Selahattin ANIK Öğretmen	Dr. Yasin KAYIŞ Öğretmen	Sezgi ÖZCAN İŞİK Öğretmen

UYGULAMA YAPMAK İSTENİLEN ÖZEL EĞİTİM OKULLARI LİSTESİ

- 1) Aliğa Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Kademe-2. Kademe)
- 2) Şehit sevda Güngör özel eğitim uygulama merkezi okulu
- 3) Hasan tahsin Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Bornova
- 4) Şehit hüseyin dalgılıç Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Ve 2. Kademe) Bornova
- 5) Şehit tahsin gerekli Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Ve 2. Kademe) Bornova
- 6) Buca Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Buca
- 7) Mehmet Ali Susam Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Ve 2. Kademe)
- 8) Çeşme Özel Eğitim Uygulama Merkezi
- 9) Atatürk org. Sanayi Bölgesi Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Ve 2. Kad.) çığlı
- 10) Ilıpınar Reha midilli iş uyg. Merk. (1. Ve 2. Kademe)
- 11) Şehit polis murat koç iş uyg. Merk. (1.ve 2. Kademe) Gaziemir
- 12) Yaşar eğit. Ve kült. Vakfı Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Ve 2. Kademe) Güzelbahçe
- 13) Sadettin Tezcan özel eğitim mesleki Eğitim Merk. Karabağlar
- 14) Şehit lütfü gülşen Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1.ve 2. Kademe)
- 15) İzmir Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu Karşıyaka
- 16) Karşıyaka Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu
- 17) Karşıyaka Özel Eğitim Meslek Okulu
- 18) Safiye Nadir Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Ve 2. Kademe)
- 19) Mert öztüre Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu Kınık
- 20) Ahmet şefika kilimci Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Ve 2. Kademe) konak
- 21) Konak moris bencuya Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu . (1. Ve 2. Kademe) konak
- 22) Konak Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu
- 23) Sabahat akşiray Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Ve 2. Kademe) menemen
- 24) Ödemiş fatih Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu (1. Ve 2. Kademe)
- 25) Tire Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu . (1. Ve 2. Kademe)
- 26) Aşık Veysel Görme Engelliler İlköğretim Okulu
- 27) Aşık Veysel Görme Engelliler Ortaokulu
- 28) İzmir Bayındır Şehit Oktay Ardiç İşitme Engelliler İlköğretim okulu
- 29) İzmir Bornova Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
- 30) İzmir Konak Kordon İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
- 31) İzmir Karşıyaka Hasan Kaya İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
- 32) Sabahat Akşiray Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (menemen)
- 33) Sabahat Akşiray Özel eğitim Uygulama Okulu Merkezi

EK 6. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Esra SEÇGİN		
E-postası/Web Sayfası	esraascginn@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Özel Eğitim		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Zihin Engelliler Öğretmenliği	2016
Tez Başlığı	Özel Gereksinimli Ergenlerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerinin UOCDlarıyla Baş Etme Stratejileri		
Tez Danışmanı	Ayşe Dolunay SARICA		
Akademik Eserler			
1) Seçgin, E., Girli, A. (2018). Zihin Engelli Kız Öğrencilere Cinsel İstismarı Önleyici Bilgilendirme Eğitimi. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. 11-13 Ekim 2018, Eskişehir, Sözlü Sunum Bildiri			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

