

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
BİREYLERE CİNSEL İSTİSMARDAN KORUNMA
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE
SOSYAL ÖYKÜ YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ**

Tanyel SÜZER

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2015

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE
CİNSEL İSTİSMARDAN KORUNMA BECERİLERİNİN
ÖĞRETİMİNDE SOSYAL ÖYKÜ YÖNTEMİNİN
ETKİLİLİĞİ**

Tanyel SÜZER

Yüksek Lisans Tezi

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Şubat, 2015

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1304E074 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tanyel SÜZER'in "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Cinsel İstismardan Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykü Yönteminin Etkililiği" başlıklı tezi 24 Şubat 2015 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd.Doç.Dr.Nurgül AKMANOĞLU

Üye : Doç.Dr.Emine KOLAÇ

Üye : Doç.Dr.Onur KURT

İmza




Prof.Dr.Kemal YILDIRIM
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tez Özü

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE CİNSEL İSTİSMARDAN KORUNMA BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE SOSYAL ÖYKÜ YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ

Tanyel SÜZER

Uygulamalı Davranış Analizi Ana Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şubat 2015

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU

Bu çalışmada, otizimli bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği araştırılmış ve izleme ve genellenmesi açısından değerlendirilmiştir. Araştırma, katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama araştırma modeline göre planlanmış olup başlama düzeyi, öğretim, aralıklı yoklama, genelleme ve genellenmenin izlenmesi oturumlarından oluşmuştur. Çoklu örneklerle göre genelleme stratejisinin kullanıldığı çalışmada, otizimli bireylerin farklı ortamlarda, farklı kişilere ve farklı cinsel istismar türlerine karşı da kendilerini korumalarında sosyal öykülerin etkisi sınanmıştır. Genellenmenin izlenmesi oturumları öğretim sona erdikten 3 ve 5 hafta sonra düzenlenmiştir. Çalışmanın sosyal geçerliği araştırmaya katılan deneklerin annelerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla elde edilen verilere göre incelenmiştir.

Araştırmaya İstanbul ve Eskişehir illerinden 10 ve 17 yaş aralığında otizm tanısı olan ikisi kız biri erkek üç denek katılmıştır. Öğretimi yapılacak cinsel istismar türleri aileler ile birlikte belirlenmiş olup ilk olarak uygunsuz dokunma taciz türünün öğretimi gerçekleştirilmiştir. Ölçüt karşılandıktan sonra istismardan korunma becerilerinin öğretimi yapılmayan uygunsuz öpüşme ve teşhir taciz türleri ile öğretimi yapılan taciz türü için farklı ortamlara ve kişilere genellenip genellenmediği değerlendirilmiştir. Öğretim oturumları deneklerin evlerinde ve okullarında yürütülmüş olup, genelleme oturumları için çeşitli sosyal ortamlar kullanılmıştır.

Araştırma bulguları araştırmaya katılan üç katılımcının da sosyal öykü uygulamasıyla tacizden korunma becerilerini öğrendiğini ve farklı ortam, kişi ve taciz türlerine genelleme yapabildiklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların öğretim sona erdikten 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen genellemenin izlemesi oturumlarında, öğrenilen becerilerin kalıcılığını sağlandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, güvenlik becerileri, cinsel istismar, sosyal öyküler, çoklu örneklere göre genelleme

Abstract

EFFECTS OF SOCIAL STORIES ON TEACHING PROTECTING SKILLS AGAINST SEXUAL ABUSE TO INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Tanyel SÜZER

Applied Behavior Analysis

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, February 2015

Advisors: Ph. D. Nurgül AKMANOĞLU

This study investigated the effectiveness of social stories method in the teaching of protection skills from sexual abuse to individuals with autism, and the skills were also evaluated in terms of maintenance and generalization. The research was planned according to the research model of multiple probe design across subjects, and it consisted of the sessions of baseline, instruction, intermittent probes, generalization and the maintenance sessions of generalization. This study exploited generalization strategy with multiple exemplars and assessed the effects of social stories on the self-protection skills of individuals with autism across different settings, different persons and against different sexual abuse types. The maintenance sessions of generalization were realized 3 and 5 weeks after the instruction was completed. The social validity of the study was assessed on the basis of the data collected from mothers of the subjects who participated in the research, with the subjective evaluation approach.

The three subjects who took part in the study were two girls and one boy who were diagnosed as having autism, were between 10-17 ages, and from the cities of Istanbul and Eskisehir. The type of sexual abuse to be instructed were determined together with the parents, and the first type instructed was inappropriate touch. After the criterion was met, the skills for protection from abuse were evaluated to see whether they were generalized to the abuse types, which have not been instructed, namely inappropriate kiss and exhibition, and to the type which has been instructed. All the

instruction sessions were conducted in the subjects' houses and schools, and different public places were chosen for generalization sessions.

The research findings indicated that, with the social stories method, all of three subjects of the study were able to learn the skills for protection from abuse and to generalize them to different settings, persons and abuse types. In addition, the participants showed retention of the learnt skills in the maintenance of generalization sessions conducted 3 and 5 weeks after the completion of the instruction.

Keywords: Autism spectrum disorder, safety skills, sexual abuse, social stories

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

13.03.2015
Tanyel SÜZER
Tuf.

Özgeçmiş

Tanyel SÜZER

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans 2002 Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
Lisans Programı

Lise 1998 Kırklareli Atatürk Lisesi, Sosyal Bilimler Bölümü

Yayımlar

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Özet Metin Olarak Yayımlanan Bildiriler

Süzer, T., ve Akmanoğlu, N. (2014). Teaching Individuals With Autism Spectrum Disorders to Protect Themselves From Sexual Abuse. ABAI Autism Conference (poster sunum), Louisville, KY, ABD.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Özet Metin Olarak Yayımlanan Bildiriler

Süzer, T. (2014). Ebeveynlerin Otizmli Çocuklarının Cinsel Gelişim ve Eğitimleri Konusunda Bilgi Düzeyleri, Görüş ve Önerileri. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (poster sunum), Edirne.

Kişisel Bilgiler:

Doğum yeri/yılı: 19.12.1980 / Almanya Cinsiyeti: Kadın Yabancı Dil: İngilizce

İçindekiler

Jüri ve Enstitü Onayı.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	v
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi.....	vii
Özgeçmiş	viii
Tablolar ve Şekiller Listesi	xiii
Kısaltmalar	xiv
1. Giriş.....	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Güvenlik Becerileri.....	1
1.2. Güvenlik Becerileri.....	3
1.3. Cinsel İstismar	8
1.3.1. Otizm spektrum bozukluğu ve cinsel istismardan korunma	12
1.3.2. Cinsel istismardan korunma ile ilgili araştırma örnekleri.....	17
1.4. Bilimsel Dayanaklı Uygulama Yaklaşımı ve Sosyal Öyküler	19
1.4.1. Sosyal öyküler ve otizm spektrum bozukluğu	20
1.4.2. Sosyal öykülerde kullanılan cümle türleri ve oranları	23
1.4.3. Sosyal öykülerin aşamaları	24
1.4.4. Sosyal öykülerle öğretilen beceriler	26
1.4.4.1. Sosyal öyküler kullanılarak yürütülen araştırma	

örnekleri.....	27
1.5. Araştırma Gereksinimi	31
1.6. Amaç	34
1.7. Önem.....	35
2. Yöntem.....	36
2.1. Denekler ve Seçimi	36
2.1.1. Deneklerde bulunması gereken önkoşul özellikler	38
2.2. Gönüllüler	40
2.2.1. Gönüllülerin bilgilendirilmesi.....	42
2.3. Ortam	43
2.3.1. Sosyal öykü öğretiminin yapılacağı ortamlar	43
2.3.2. Genelleme ortamları	44
2.3.3. Genellemenin izlemesi ortamları.....	44
2.4. Araç Gereçler.....	45
2.5. Araştırma Modeli	46
2.6. Bağımlı Değişken	49
2.6.1. Yoklama, genelleme ve genellemenin izlenmesi oturumlarında olası denek tepkileri	50
2.7. Bağımsız Değişken.....	51
2.8. Genel Süreç	51
2.8.1. Pilot uygulama.....	51
2.8.2. Deney süreci.....	53

2.8.2.1. Yoklama oturumları.....	55
2.8.2.1.1. Başlama düzeyi yoklama oturumları	55
2.8.2.1.2. Aralıklı yoklama oturumları	56
2.8.2.2. Öğretim oturumları	57
2.8.2.3. Genelleme	59
2.8.2.4. Genellemenin izlemesi	59
2.9. Veri Toplama	60
2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması.....	60
2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	60
2.9.3. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	60
2.9.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması.....	60
2.9.3.2. Uygulama güvenirligi verilerinin toplanması.....	61
2.10. Verilerin Analizi	61
2.10.1. Cinsel istismardan korunma becerisinin sosyal öykü yöntemiyle öğretimin etkililiğine ilişkin verilerin analizi.....	61
2.10.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	62
2.10.3. Güvenirlik verilerinin analizi.....	62
2.10.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi	62
2.10.3.2. Uygulama güvenirligi verilerinin analizi.....	62
3. Bulgular	63
3.1. Cinsel İstismardan Korunmayı Öğrenme	63

3.1.1. Ayfer'in cinsel istismardan korunmayı öğrenmesi.....	63
3.1.2. Merve'nin cinsel istismardan korunmayı öğrenmesi	64
3.1.3. Burak'ın cinsel istismardan korunmayı öğrenmesi.....	65
3.2. Sosyal Geçerlik.....	66
4. Tartışma.....	71
4.1. Tartışma	71
4.2. Sınırlılıklar	80
4.3. Öneriler	80
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	80
4.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	81
Ekler Listesi.....	83
Kaynakça	95

Tablolar ve Şekiller Listesi

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Güvenlik Becerilerine İlişkin Örnek Araştırmalar.....	5
Tablo 1.2. Sosyal Öykülerin Hazırlanmasında ve Sunulmasında Dikkat Edilecek Ölçütler.....	21
Tablo 1.3. Sosyal Öykülerde Kullanılan Cümle Türleri.....	23
Tablo 2.1. Deneklerin Özellikleri.....	39
Tablo 2.2. Gönüllülerin Özellikleri.....	41
Tablo 2.3. Denekler İçin Belirlenen Genelleme Ortamları.....	45
Tablo 2.4. Sosyal Öykülerde Kullanılan Cümle Türleri ve Sayılar.....	46
Tablo 3.1. Cinsel İstismardan Kaçınma Becerilerinin Öğrenimine İlişkin Öğretim Verileri.....	66
Şekil 2.1. Deney Süreci Uygulama Akışı.....	54
Şekil 3.1. Deneklerin Başlama Evresi (B.E.), Uygulama Evresi (U.E.), Genelleme (G.) ve Genellemenin İzlemesi (G.İ.) Oturumlarında Cinsel İstismardan Korunma Becerilerine İlişkin Puanlama Grafikleri.....	67

Kısaltmalar Listesi

A:Ö: Açık Öğretim

PDR: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

UDA YL: Uygulamalı Davranış Analizi Yüksek Lisansı

1.Giriş

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Güvenlik Becerileri

Otizm spektrum bozukluğu, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini olumsuz etkileyen ve aynılığa bağlılık ile sınırlı ilgilerin olması gibi bir takım problem davranışların yaşandığı gelişimsel bir bozukluktur. Sosyal etkileşim, dil ya da sembolik oyun gelişimlerinden en az birinde gecikmenin 3 yaşından önce ortaya çıkmış olması gerekmektedir (Scheuermann ve Webber, 2002).

Otizmin tanı ölçütleri belirlenirken ilk olarak sadece konuşma ve iletişim bozukluğu üzerinde yoğunlaşmış, daha sonraki süreçte ailelerin çocukları hakkında verdikleri bilgiler “sosyal iletişim eksikliğini” gündeme getirmiştir. Sosyal iletişimin çocukluk dönemindeki en önemli göstergelerinden biri olan oyun etkinliği içinde, başkalarını anlama, kendini başkasının yerine koyma ve diğer insanların bakış açılarını, duygularını, niyetlerini anlamak gibi daha karmaşık ve soyut pek çok sosyal beceriyi öğrenememelerinin, otizmlili çocukların toplumsal ortamlarda yaşadıkları sosyal etkileşim sorunlarının temelini oluşturduğu söylenebilir (Plimley ve Boven, 2007).

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından ilk kez 1952 yılında kullanılan ve kısaca DSM olarak adlandırılan “Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı”nın 2013 güncellemesinde (DSM-V) Otizm Spektrum Bozukluğu, “Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk” adıyla yer almıştır. Otizme özgü davranışlara bakıldığında göz kontağı kurma, beden dilini kullanma ve başkalarının duygularını anlamada yetersizlik, arkadaşlık kurmada ve grup içi etkileşimlerinde zorlanma, yalnızca özel ilgilere dayalı iletişim geliştirme, toplumsal etkileşime girmeme, yalnızlığı tercih etme, dil gelişiminde gecikme, sıra dışı ve tekrarlayıcı dil ile sembolik ve sosyal oyunlarda yetersizlik, kendini uyarıcı davranışlar, sınırlı konulara yoğun ilgi duyma, nesnelere herhangi bir özelliğine aşırı ilgi gösterme ya da nesnelere sıra dışı amaçlarla kullanma, işlevsel olmayan rutinlere bağlılık ve aynılığı koruma gibi sosyal etkileşim ile sınırlı ve yinelenen ilgi ve davranışlara yönelik özelliklerden söz edilmektedir (DSM-5, 2013; Kircaali-İftar, 2012a).

İletişim ve karşılıklı sosyal etkileşimdeki yetersizlik, otizmlili bireylerin sosyalleşmelerini ve duygusal sosyal ilişkiler kurmalarını zorlaştırmakta, bu problem sosyal yükümlülüklerin yaşa bağlı olarak gelişmesini ve normal gelişim gösteren

akranların birbirlerinden öğrendikleri pek çok beceriyi otizmli bireylerin akranlarından öğrenmelerini engellemektedir (Stokes, Newton ve Kaur, 2007).

Otizm spektrum bozukluğunun meydana getirdiği davranışsal bozukluklara bakıldığında göz teması kurma, sosyal iletişim amacıyla gülümseme, akranlarıyla birlikte vakit geçirme, aile bireylerinin varlığına ya da yokluğuna tepkide bulunma, iletişim amacıyla konuşma başlatma, oyuncaklarla işlevine uygun oynama gibi pek çok beceride gecikme ve/veya eksiklikten bahsedilebilir (Scheuermann ve Webber, 2002).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için düzenlenen eğitim programlarının en temel hedeflerinden birisi, otizmli bireylerin toplumsal ortamlarda bağımsız hareket edebilir hale gelmelerini sağlamaktır. Ancak bu durum, yani otizmli çocukların bağımsız yaşamaya başlamaları, beraberinde güvenlik riskini de doğurmaktadır (Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012; Browder ve Barbara, 2006; Collins, Wolery ve Gast, 1991; Mechling, 2008; Taylor, Hughes, Richard, Hoch ve Coello, 2004).

Otizmli çocukların çevreden gelen tüm uyaranları aynı anda algılayıp cevap verememeleri onların tehlikeleri fark edememelerine neden olmaktadır (Koegel ve Koegel, 1995). Davranış ve algı bozuklukları otizmli çocukların tehlike oluşturan durumla etkileşmelerine ya da farklı bir tehdit oluşturan bir başka davranış sergilemelerine; sosyal etkileşim ve yargılamadaki yetersizlikler tehlike oluşturan duruma ilişkin uyarı anlamı taşıyan doğal ipuçlarını yakalayamamalarına; takıntılı ve yinelenen davranışlar ise yeni durumlarda doğaçlama davranamamalarına ve öğrenilen güvenlik becerilerinin farklı durumlara genellenememesine neden olabilmektedir (Strickland, McAllister, Coles ve Osborne, 2007).

Aileler evlerinde çeşitli düzenlemeler yaparak çocuklarının güvenliğini sağlamaya çalışmaktadırlar (Miltenberger, 2008). Bununla birlikte Ivey'in (2004) otizmli çocukların geleceğine dair zorunlu ve olası gereksinimleri belirlemek amacıyla ailelerle yaptığı araştırmanın sonuçları, ailelerin çocuklarının güvenliğiyle ilgili endişe duyduklarını ve çocuklarını güvende hissetmedikleri durumlarda çocuklarını toplumdan uzak tutmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin doğrudan ya da dolaylı olarak çocuklara risklerden korunmayı öğretmeleri gerekmektedir. Ancak çocukların mümkün olduğunca bağımsız olarak yaşamaları bekleniyorsa, tehlikeli

durumlardan nasıl uzak durulacağı ve tehlikeli bir durumla karşı karşıya kalındığında nasıl davranılacağı çocuklara öğretilmelidir. (Agran, Krupp, Spooner ve Zakas, 2012; Collins vd., 1991).

Tehlikeli durumları fark edip, bireyin kendisini koruyabilmek için uygun davranışlarda bulunması bireyin güvenliğini sağlamaktadır. Ancak otizm ve/veya zihinsel yetersizlik gibi farklı gelişim özelliklerine sahip bireyler, özel bir eğitim almadan kendilerini koruma becerilerini sergileyememektedirler (Summers, Tarbox, Findel-Pyles, Wilke, Bergstrom ve Williams, 2011). Bu sebeple güvenlik becerilerinin sistematik bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir (Miltenberger, 2008). Farklı gelişim gösteren çocuk ve bireylere davranış analizine dayalı uygulamalarla güvenlik becerilerinin öğretimi, 1970'li ve 1980'li yıllara kadar uzanmaktadır (O'Reily, Green ve Mc-Morrow, 1990; Page, Iwata ve Neef, 1976; Tertinger, Greene ve Lutzker, 1984).

1.2. Güvenlik Becerileri

Güvenlik, sadece farklı gelişim gösteren çocuk ve bireyler için değil, insanlar ve hayvanlar, diğer bir ifadeyle tüm canlılar için hayati önem taşımaktadır. Tüm canlılar, çevrelerinde kendilerine zarar verebilecek durumlardan korkar ve kendilerini güvende hissetmek için gerekli önlemleri alırlar. Canlıların kendilerini güvende hissetmeleri onları kaygıdan kurtarır ve daha bağımsız hareket etmelerine fırsat verir.

Güvenliği tehdit eden durumlar ele alındığında silah, bıçak, kibrit ve zehir gibi maddeler fiziksel tehlikelere örnek gösterilirken, yabancıların kaçırma girişimleri ve fiziksel ya da cinsel istismar sosyal tehlikelere örnek olarak gösterilebilir (Bevill ve Gast, 1998). Bu tehlikeler güvenlik becerilerinin öğretimi açısından göz önünde bulundurulduğunda arabada çocuk koltuğunda oturmak, bisiklete binerken kask takmak ve karşıdan karşıya geçmek gibi bazı beceriler için çocukların davranışı üst üste ya da farklı zamanlarda tekrarlayarak öğrenme ya da alıştıırma yapma fırsatı olabilmektedir. Ancak kaçırılma, ateşli silahlar ve yangın gibi gerçekleşme olasılığı düşük olmasına rağmen çocuğun karşılaştığında güvenlik becerisini sergileyebileceği tek bir fırsatının olduğu ve hayati risk taşıyan durumlar da söz konusudur (Miltenberger ve Gross, 2011).

Aileler ve uzmanlar uygulama yapılabilen güvenlik becerilerini okul öncesi dönemdeki çocuklar için güvenli olmayan durumları fark etme (örn., yanan ocaktan

uzak durma, gibi) becerisi olarak ele almakta, tehlikeli durumlara tepkide bulunma (örn., yangın alarmı çaldığında dışarıya çıkma, vb.) becerisini ergenler için öncelikli hedef olarak görmektedirler. Tüm bunlar göz önüne alındığında güvenlik becerilerinin öğretiminde farklı yaş gruplarına göre farklı becerilere öncelik verildiğini söylemek mümkündür. Örneğin kişisel güvenlik becerilerine bakıldığında ergenler için özel vücut bölümlerini ve güvenli cinsellik konusunu öğrenmek gerekli görülürken, daha küçük çocuklarda fiziksel yakınlaşmalara hayır deme ve bir yetişkinden yardım istemeyi öğrenmek öncelikli olmaktadır. Öncelikli güvenlik becerilerinin belirlenmesinde yaş faktörünün yanı sıra yaşanan bölge, öğretim yapılan ortam, öğretim yapılacak çocuğun sahip olduğu gelişim özellikleri ve ailelerin tercihleri de göz önünde bulundurulmaktadır. Örneğin kırsal alanda yaşayan bir çocuk için trafik ışıklarını öğrenmek öncelikli hedef olmayabilir (Collins vd., 1991).

Güvenlik becerileri; evde çıkan bir yangından nasıl korunacağını bilmek, yangın söndürmek, evdeki silahlara dokunmamak ve/veya oyuncak ve gerçek silahı birbirinden ayırmak, kesici aletlere dokunmamak ve/veya güvenli bir şekilde dokunmak, zehirli temizlik malzemelerine dokunmamak ve/veya içmemek, ilk yardım becerilerini öğrenmek, karşıdan karşıya güvenli bir şekilde geçmek ve diğer yaya becerilerini öğrenmek, kaybolduğunda ne yapılması gerektiğini bilmek, acil telefon etmek, yabancılarla bir yere gitmemek ve cinsel istismardan korunmak gibi çok farklı becerileri ifade etmektedir (Batu, Ergenekon, Erbaş ve Akmanoğlu, 2004; Dancho, Thompson ve Rhoades, 2008; Dixon, Bergstrom, Smith ve Tarbox, 2010; Ergenekon, 2012; Gunby, Carr ve Leblane, 2010; Himle, Miltenberger, Flesner ve Gatheridge, 2004; Johnson, Miltenberger, Egemo-Helm, Jostad, Flessner ve Gatheridge, 2005; Jones, Kazdin ve Haney, 1981; Mechling, 2008; Mechling, Gast ve Gustafson, 2009; Miltenberger, vd., 2005; Page, Iwata ve Neef, 1976; Summers, Tarbox, Findel-Pyles, Wilke, Bergstrom ve Williams, 2011; Winterling, Gast, Wolery ve Farmer, 1992). Güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik hem gelişimsel yetersizlik gösteren hem de normal gelişimi olan bireylerle 2000 yılından sonra yapılarak yayımlanmış araştırmalar Tablo 1.1.'de sunulmaktadır.

Tablo 1.1. Güvenlik Becerilerine İlişkin Örnek Araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma Modeli	Sonuç
Bergstrom, Najdowski ve Tarbox, 2012	OSB tanısı olan 10-11 yaşlarında 3 çocuk	Kaybolduklarında anne ve babayı arama ya da görevliye durumu bildirme	Kuralları öğretme, rol yapma, ipucu ve pekiştirme: “Davranışsal beceri öğretimi”	Çoklu başlama düzeyi modeli	Etkili
Ergenekon, 2012	OSB tanısı olan 7, 8 ve 9 yaşlarında 3 çocuk	Basit ilk yardım becerileri	Hikaye okuma, benzeşim durumu yaratma ve videoyla model olma paket programı	Yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	Etkili
Akmanoglu ve Tekin- Iftar, 2011	OSB özellikleri gösteren 6-11 yaş aralığında 4 çocuk	Kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma	Aşamalı yardımla düzenlenen video model yöntemi	Yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	Etkili
Summers vd., 2011	OSB tanısı olan 4-8 yaşlarında 6 çocuk	Kapı zili çaldığında yetişkine haber verme ve kimyasal temizlik malzemelerinden uzaklaşma	Kuralları öğretmek, kısmi fiziksel ipucu ve sözel geri bildirim: “Davranışsal beceri öğretimi”	Çoklu başlama düzeyi modeli	Etkili
Gunby, Carr ve Leblanc, 2010	OSB tanısı olan 6, 7 ve 8 yaşlarında 3 çocuk	Yabancınnın kaçırma tuzağından korunma ve durumu rapor etme	Davranışsal beceri öğretimi ve doğal ortamlarda geri bildirim yöntemleri	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Etkili

Beck ve Miltenberger, 2009	Normal gelişim gösteren 6-8 yaşlarında 6 çocuk	Evde kapı çaldığında ve dışarıda yabancı biri yaklaştığında kendini koruma	The Safe Side kaçırma girişiminden korunma programını ve ailelerin sunduğu davranışsal beceri öğretimi	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	The Safe Side Programı Etkisiz, DBÖ Etkili
Mechling, Gast ve Gustafson, 2009	Zihinsel yetersizlik tanısı olan 19-21 yaş aralığında 3 kişi	Yemek pişirmeye bağlı yangın söndürme	Video modellerle öğretim	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Etkili
Pan-Skadden vd., 2009	Normal gelişim gösteren 4-6 yaşlarında 3 çocuk ile ebeveynleri	Alışveriş merkezinde ebeveynlerini kaybettiklerinde yardım isteme	Davranışsal beceri öğretimi ile gerçek ortamda öğretim (iki katılımcı için pekiştireç)	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Etkili
Dancho, Thompson ve Hazards, 2008	Normal gelişim gösteren 3-5 yaşlarında 15 çocuk	Zehirli sıvıları tüketmemek	Sözel bilgilendirme, model olma, tekrarlama, geribildirim ve ödüllendirmenin kullanıldığı grup öğretimi	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Etkili
Özen, 2008	Zihinsel yetersizlik tanısı olan 12-13 yaş aralığında 3 kişi	Acil telefon numaraları	Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim	Çoklu yoklama modeli	Etkili
Johnson vd., 2005	Normal gelişim gösteren 4-5 yaşlarında 17 çocuk	Kaçırma girişiminden korunma	Davranışsal beceri öğretimi ile gerçek ortamda öğretim	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Etkili

Miltenberger vd., 2005	Normal gelişim gösteren 4-5 yaşlarında 10 çocuk	Ateşli silahtan kendini koruma	Davranışsal beceri öğretimi ile gerçek ortamda öğretim	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Etkili
Batu vd., 2004	Gelişim yetersizliği olan 7-17 yaşlarında 5 öğrenci	Trafik ışıklarından, üst geçitten ve ışık ya da geçit olmayan yolda karşıdan karşıya geçme	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve benzetim ortamında öğretim	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Etkili
Himle vd., 2004	Normal gelişim gösteren 4-5 yaşlarında 8 çocuk	Ateşli silahtan kendini koruma	Davranışsal beceri öğretimi ile gerçek ortamda öğretim	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Etkili
Taylor vd., 2004	OSB özellikleri gösteren 13-17 yaşlarında üç ergen	Kaybolduklarında kendilerine yardım etme	Davranışsal beceri öğretimi, canlı model, fiziksel ipucu ve silikleştirme ile pekiştirme kullanımı	Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Etkili
Winterling vd., 1992	MR ve OSB tanısı olan 17-21 yaşları arasındaki dört lise öğrencisi	Kesici materyalleri güvenli şekilde tutma	Beceri analizi, sabit bekleme süreli ipucu ve pekiştirme paket programı	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	Etkili

1.3. Cinsel İstismar

Çocuk cinsel istismarı, çocukla etkileşimde bulunan ya da gözlemleyen kişi için cinsel uyarılma ve haz almak amacıyla, çocuk ve bir yetişkin ya da başka bir çocuk arasındaki herhangi bir etkileşim olarak tanımlanmaktadır. Cinsel istismarda çocuğa dokunulup dokunulmaması esas alınmaz. Dokunarak gerçekleştirilen cinsel istismar, vajina, penis, göğüsler ya da kalçaya dokunma, oral ve genital temas ya da cinsel birleşme olarak gerçekleşebilir. Dokunmadan gerçekleştirilen cinsel istismar ise çocuğu çıplak kalmaya zorlama ve çıplak kalan çocuğu izleme (röntgencilik) ya da çocuğu pornografiye maruz bırakma olarak gerçekleşebilir. İstismarcılar genellikle fiziksel baskı kullanmamakla birlikte, çocukların kendi isteklerine uyması ve sessiz kalmaları için oyun ya da tehdit kullanabilmektedirler. İstismarcıların çocukları cinsel temasa ikna etmek için çeşitli planlar hazırladıkları, hediye alma ya da özel etkinlikler düzenleyerek çocukların kafasını karıştırmak suretiyle çocukları ikna etmeye çalıştıkları görülmektedir.¹

Türkiye’de Çukurova Üniversitesi’nde cinsel istismar vakaları incelendiğinde en fazla gerçekleşen taciz davranışları sözel taciz, dokunma, cinsel organı okşama, cinsel birleşme ve pornografik materyallerinin kullanımı olarak sıralanmıştır (Bahali, Akçan, Tahiroğlu ve Avcı, 2010). İstanbul ili Kartal ilçesinde yürütülen başka bir araştırmada belirlenen taciz türleri sürtünme, genital penetrasyon (içine alma), anal penetrasyon, cinsel amaçlı satma, öpme-dokunma, oral penetrasyon ve sözlü istismardır (Yalçınkaya, 2011). Ayrıca Kanada Vaka Araştırması’nda (2003), çocuklara uygulanan cinsel istismar davranış şekilleri, cinsel birleşme, oral seks, teşhircilik, röntgencilik, cinsel konuşmalar ve okşama olarak belirlenmiştir.

Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerin demografik özelliklerini inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları bazı farklılıklar göstermekle birlikte, araştırma sonuçları araştırmaları yürüten uzmanlar tarafından değerlendirildiğinde benzer görüşler ortaya çıkmaktadır. Zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri ile uygun ve uygun olmayan durumları ayırt etme becerisini öğrenmede yaşadıkları zorluklara bağlı olarak ihmal ve istismar edilme olasılıkları normal gelişim gösteren bireylere oranla oldukça yüksektir (Clees ve

¹<http://nctsn.org/sites/default/files/assets/pdfs/caringforkids.pdf>

(Erişim Tarihi: 18.11.2012)

Gast, 1994; Kim, 2010; Lumley ve Scotti, 2001; Mahoney ve Poling, 2011; Skarbek, Hahn ve Parrish, 2009). İzleyen bölümde dünyada ve ülkemizde cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerin demografik özelliklerini inceleyen araştırmalar ve bu araştırmalar ile ilgili yapılmış değerlendirmeler yer almaktadır.

Amerika’da çocuk ve ailelere yönelik toplumsal zihin sağlığı merkezine kayıtlı otizmliler ve Asperger sendromlu çocukların bakıcılarından elde edilen bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada, çocukların %16.6’sının cinsel istismara uğradığı belirtilmektedir. Ancak istismar olayını tekrar hatırlatması ve bakıcıların istismarla suçlanma riskinin bakıcıların cevaplarını etkileme ihtimalinden dolayı sadece bakıcıların bildirimlerine bağlı olan araştırmada kesin sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığının bilinemeyeceği belirtilmiştir. Araştırmacılara göre otizmliler çocukların cinsel istismar riskinin yüksekliği, güvenilir yetişkinlerle kendi cinsellikleriyle ilgili olarak iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi gerekli kılmaktadır (Mandell, Walrath, Manteuffel, Sgro ve Pinto-Martin, 2005).

İngiltere’nin Batı Sussex bölgesinde 1983-2001 yıllarının kayıtları incelenerek yapılan araştırmada, cinsel istismar riskini en fazla taşıyan grubun serebral palsili, en az risk taşıyan gruplardan birinin de otizmliler olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın 19 yıllık bir periyodu kapsamaması ve bu süre içerisinde hem gelişim bozukluklarının tanı ölçütlerinin ve sınıflamasının hem de cinsel istismar tanımına giren davranışların değişmiş olma olasılığının araştırmanın sonuçlarını etkileyeceği belirtilmiştir. Otizmin 19 yıl önceye göre daha kolay tanımlanan bir bozukluk olduğu vurgulanmıştır (Spencer vd., 2005).

Norveç’te 1994-1996 yıllarını kapsayan hastane kayıtlarından yararlanılarak yapılan araştırmada, cinsel istismar şüphesi ile hastaneye başvuran çocuklar arasında yer alan engelli çocukların bazı hastanelerde sayısı fazla iken bazı hastanelerde sadece normal gelişim gösteren çocukların cinsel istismar sebebiyle muayene olduğu tespit edilmiştir. Engelli bireylerin yaşadıkları olayları anlatmakta ve kendilerini korumakta yetersiz olabilecekleri, kendi bedenleri ve kabul edilebilir cinsel yaşantıyla ilgili az bilgiye sahip olabilecekleri ve en önemlisi kendilerini istismar eden kişilere bağımlı olarak yaşamak zorunda kalabilecekleri belirtilerek, bu faktörlerin engelli bireylerin

normal gelişim gösteren bireylere göre daha fazla risk altında olmasına kanıt olarak gösterilebileceği açıklanmıştır (Kvam, 2000).

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında, Kartal Adli Tıp Şube Müdürlüğü’ne cinsel istismar iddiası nedeniyle Haziran 2005 ile Haziran 2010 tarihleri arasında muayeneye gönderilen 18 yaşını doldurmamış olgular incelenmiştir. Çalışmadaki 479 olgunun % 17.7 erkek, % 82.3 kız çocuğu olduğu; değerlendirilen çocukların 13’ünde (% 2.7) zihin yetersizliği, 8’inde (% 1.7) akıl hastalığı tespit edilmiştir (Yalçınkaya, 2011).

Çukurova Üniversitesi’nde yapılan bir başka çalışmada, 2001-2007 yılları arasında Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Bölümü’ne başvuran 4-17 yaş aralığındaki cinsel istismar vakalarının %23’ünün zihinsel yetersizlik tanısı olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de çocuk istismarı ile ilgili mücadele 1990’lı yıllarda başlamakla birlikte henüz çocuklar için cinsel istismardan korunma ile ilgili bir eğitim programı olmadığı belirtilmiştir (Bahali vd., 2010).

Orta Anadolu ve Doğu Anadolu’yu temsil edecek iki ilde (Kayseri ve Malatya) yapılan bir araştırmada ise, Erciyes Üniversitesi’ne adli rapor istemiyle başvurusu yapılan cinsel istismar vakalarından %5’inde zihinsel yetersizlik, %4’ünde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve %3’ünde zihinsel yetersizlik ve dikkat eksikliği bulunduğu belirtilmiştir (Öztop ve Özcan, 2010).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsel istismar konusunda en büyük risk grubunu oluşturmalarının en önemli sebeplerinden biri olarak, kendilerine yapılan uygunsuz davranışların kötü niyetten kaynaklandığını anlayamadıkları, hatta rızaları alınmadan girilen cinsel ilişkiden zevk alma olasılıklarının olduğu araştırmalarda belirtilmektedir (Gönener, 2010). Cinsel istismara uğrayan çocukların zeka geriliği, akıl ve/veya bedensel hastalıklarının olmasının, çocukların kendilerini ifade etmede ve uygunsuz davranışları tanımlamakta zorluk yaşanmalarına neden olduğu, böylece istismar eden açısından cinsel saldırıyı kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Yalçınkaya, 2011).

Tang ve Lee (1999) tarafından yürütülen araştırma, Çinli ergen kızların cinsel istismara dair bilgi düzeylerini ve kendilerini koruma becerilerini değerlendirmek için

11-15 yaş aralığında, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan 77 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre zihinsel yetersizlik tanısı olan katılımcılar verilen cinsel istismar durumlarının %62.1'ini bilmiş ve uygun olmayan dokunuşlara ilişkin olarak verilen üç hipotetik olaydaki istismar durumunu, katılımcıların %93.5'i doğru olarak tanımlamıştır. Ancak katılımcıların %16.9'u uygun dokunuşlar konusunda başarısız olmuşlardır. Katılımcılar kendini koruma becerilerinde ortalama olarak %38.5 oranında başarılı cevaplar vermişlerdir. Uygunsuz teklifi tespit etme, sözel olarak reddetme, olay yerinden uzaklaşma ve uygunsuz teklifi rapor etme becerileri değerlendirildiğinde, en düşük oran rapor etme becerisinde ortaya çıkmıştır (%21.9).

Zihinsel yetersizliği olan ergenlerle yapılan bir başka araştırma, aile tutumları ve eğitim eksikliğiyle bağlantılı olarak cinsel istismar durumlarında nasıl davranmaları gerektiği ve özellikle de başkalarından yardım isteme konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan bireylerin, istismar konusunda daha fazla risk altında olduklarını göstermektedir (Mandan-Sürücü, 2009). Bununla birlikte özel eğitim alan çocukların güvenilir yetişkinlerle baş başa bırakılma tecrübesi ve yetişkinlerin yönergelerini yerine getirerek pekiştireç almalarına dair uzun süreli yaşantılarının olması taciz girişimine karşı koyma olasılığını azaltmakta, yeterli cinsel eğitim almamaları da yetişkinlerin dahi cinsel taleplere ne şekilde karşılık verecekleri konusunda tereddüt yaşamalarına neden olmaktadır (Collins, Schuster ve Nelson, 1992; Lumley ve Miltenberger, 1997). Ayrıca sosyal ilişkilerdeki soyutlanmışlık, ihtiyaç duydukları sosyal gruplara katılmakta ve ilişki kurmakta yaşadıkları zorluk, kişisel ihtiyaçlarının giderilmesinde ve güvenliklerinin sağlanması konusunda bakıcılarına duydukları güven ve istismar eden kişiden olumlu ya da olumsuz pekiştireç almaları gelişim yetersizliği olan bireylerin tanıdıkları kişiler tarafından istismar edilme olasılıklarını da arttırmaktadır (Howlin ve Clements, 1995; Swango-Wilson, 2009). Gelişim yetersizliği olan bireylerin çoğunlukla bakıcı, öğretmen, arkadaş ve aile bireyleri gibi tanıdıkları kişiler tarafından istismar edildikleri belirtilmektedir (Skarbek vd., 2009).

Özetle fiziksel ve sosyal yalıtılmışlık, kendi yaşantıları ve vücutları üzerinde kontrol sağlayamama, istismarı ifade edebilmek için gerekli sözcük dağarcığına sahip olamama, konuşma becerilerindeki eksiklik ve başkalarına bağlı yaşam engelli

bireylerin cinsel istismara karşı daha savunmasız olmalarına neden olmaktadır (Collins vd., 1992; Howlin ve Clements, 1995; Lumley ve Miltenberger, 1997; Mandan-Sürücü, 2009; Wescott ve Jones, 1999; Yalçınkaya, 2011).

İstismar riskinin yüksekliğine rağmen okul ya da ailelerin kaygılarından dolayı engelli bireylerin yaşadıkları cinsel istismarın tamamının yetkililere rapor edilmemiş olabileceği belirtilmektedir (Kvam, 2000). Türkiye’de cinsel istismar vakalarının sıklığı ve dağılımı ile ilgili resmi veriler olmamakla birlikte, istismara uğrayanların sadece ortalama %15’inin yetkililere bildirildiği tahmin edilmektedir (Öztop ve Özcan, 2010; Taner ve Gökler, 2004). Buna ek olarak farklı toplumlarda çocuk ve kadınlar üzerindeki baskılardan dolayı cinsel istismar vakalarının yetkililere rapor edilemediği de vurgulanmaktadır (Kenny vd., 2008). Türkiye’de Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından 2009 yılında yayınlanan ve Hacettepe Üniversitesi tarafından 15-59 yaş arasındaki kadınlarla yürütülmüş olan “Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet Araştırması’nda” görüşülen kadınların %7’si, 15 yaşından önce cinsel istismara uğradığını belirtmiştir.

İzleyen bölümde otizm spektrum bozukluğuna ilişkin gelişim özelliklerinin, cinsel istismar riskini ortaya çıkarmadaki etkisi ile cinsel istismardan korunma programlarının özellikleri açıklanmaktadır.

1.3.1. Otizm spektrum bozukluğu ve cinsel istismardan korunma

Otizm Spektrum Bozukluğu’na özgü sosyal problemler ve iletişim problemleri, otizmlili bireyleri farklı şekillerde istismar edilme riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Sosyal gelişim özelliklerinden dolayı arkadaşlık ilişkisi kurmakta zorluk yaşayan otizmlili bireylerin, kimlerin arkadaş olmadığını ayırt etmelerini beklemek gerçekçi değildir (Dijkxhorn, 1998). Bu özellikler dikkate alındığında otizmlili çocukların kendilerine yaklaşan kötü niyetli bir kimsenin, hareketleri ve/veya söylediği tuzak cümleleri yorumlaması oldukça güçtür.

İnsanlar duygu durumlarını (örn., korkma, sıkılma, kızma ya da mutluluk, vb.) vücut dilleriyle gösterirler. Oysa otizmlili bireyler başka insanların vücut dillerini anlamlandırmakta, kendi duygularını hem sözel hem de sözel olmayan dille ifade etmekte güçlük yaşarlar (Plimley ve Boven, 2007). Başkalarının duygularını ve kötü

niyetini anlamamakla birlikte, öfke ya da üzüntü gibi kendi duygularını ifade edemeyen otizmliler, yaşadıkları fiziksel acıyı dahi tanımlamayabilirler. Hissettikleri acıyı paylaşamayan otizmliler bu duyguyu yaşamadıkları var sayılamaz (Dijkxhorn, 1998). Empati kurmada ve sosyal durumları fark etmede yetersizlik yaşayan otizmliler, başkalarıyla kurdukları uygunsuz ilişkileri ve bu uygunsuz ilişkilerin çevrelerindeki insanlar için rahatsız edici bir durum oluşturduğunu anlayamamaktadırlar (Kim, 2010; Stokes vd., 2007). Otizmliler çocukların başkalarının negatif yaklaşımlarını tanımlayamaması, iletişim becerilerinin kısıtlı olması ve uzun yıllar güvenlik ve kişisel bakım ihtiyaçlarının karşılanması için birden fazla bakıcıyla etkileşimde bulunmalarına bağlı olarak istismara açık oldukları düşünülmektedir (Ballan, 2012).

Sosyal etkileşimde yaşadıkları sınırlılıkların dışında otizmliler de cinsel gelişimlerinin sürdüğü, bazı cinsel davranışlar sergiledikleri unutulmamalıdır. Van Bourgondien, Reichle ve Palmer (1997), Kuzey Carolina’da bulunan otizmliler ve zihinsel yetersizlik tanısı olan bireylerin yaşadığı grup evlerine soru formları göndererek, otizmliler bireylerin cinsel davranışları ve grup evlerinde yaşayan personelin cinsellik eğitimiyle ilgili bilgi düzeylerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda otizmlilerde en yaygın görülen cinsel davranışın masturbasyon olduğu ancak kadınların masturbasyon yapıp yapmadığının grup evlerinde çalışan personel tarafından bilinmediği görülmüştür. Bununla birlikte değerlendirilen 89 bireyin üçte birinin diğer insanlara dokunma, sarılma ve öpüşme gibi davranışlar sergilediği ve başka insanlarla etkileşime girerek cinsel olarak uyarıldıkları, masturbasyon yapma sıklığının stereotipik davranışları daha yoğun olan bireylerde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Otizmliler bireylerin ailelerinden bilgi alınan başka bir araştırmada otizmliler bireylerin sergilediği cinsel davranışlar; özel bölgelerine toplumsal ortamlarda dokunmak (%65), giysilerini toplumsal ortamlarda çıkartmak (%28), toplumsal ortamlarda masturbasyon yapmak (%23), karşı cinsiyetteki bireylere uygunsuz şekilde dokunmak (%18), uygunsuz konuları konuşmak ve şort ya da etek giymiş kişilere bakmak (%18) gibi çeşitli uygunsuz davranışlar olarak belirlenmiştir (Ruble ve Dalrymple, 1993). Otizmliler bireylerin özel bölgelerine dokunmak ve teşhir gibi toplumsal ortamlarda sergiledikleri uygun olmayan davranışlarının olduğu ve bu uygunsuz davranışların çoğu zaman zihinsel yetersizlikle de ilişkili olduğu unutulmamalıdır (Realmuto ve Ruble, 1999).

Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfından başlayarak lise öğrencilerine kadar farklı yaş gruplarına yönelik olarak planlanan cinsel istismardan korunma programları 1970'li yıllarda başlamıştır (Roberts ve Miltenberger, 1999; Wurtele ve Owens, 1997). Cinsel eğitim ve kendi bedenini koruma programları, engelli bireyler için mümkün olduğunca erken ve düzenli bir şekilde, engel durumlarının gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda sunulmalıdır (McEachern, 2012).

Cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretimi planlanırken öğretilecek becerilere ilişkin çok ayrıntılı bir analiz yapılması, öğretim aşamalarının dikkatli bir şekilde oluşturulması ve kullanılan öğretim materyallerinin çocuklar için nasıl uygun hale getirileceğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Boyle ve Lutzker, 2005). Özel eğitim okullarında görevli öğretmenler ile yetişkinlerin yaşadığı bakım evlerinde çalışan uzmanlar, bireylerin engel durumlarına uygun eğitim verebilecekleri araç-gereçleri hazırlamanın zor olduğunu, bu eğitim için pek çok duyuya hitap eden araç-gereçlere gereksinim olduğunu düşünmektedir (Wilkenfeld ve Ballan, 2011).

Eğitim programlarına bakıldığında çocukların, hem okulda öğretmenler hem de evde ebeveynler tarafından verilen eğitimle, uygunsuz dokunma taleplerinin neler olduğunu ve güvenlik becerilerini daha iyi öğrendikleri vurgulanmıştır (Kenny vd., 2008). En iyi kendini koruma eğitim programlarının; ailelerin katıldığı, pratik yapma ve tekrarlama imkanı veren, taciz durumlarını ayırt edebilecekleri durumlar oluşturan, yaşına uygun cinsellik eğitimi veren ve vücudunu koruma becerilerini öğretmeyi hedefleyen programlar olduğu görülmüştür (Kenny vd., 2008; Tutty, 2000). Aileler çocuklarına banyo ve yatak odasında soyunulacağını, etrafta çıplak dolaşmayacağını, banyo kapısının kapatılması gerektiğini, kapalı kapıların çalınması gerektiği ve izinsiz bir odaya girilmeyeceğini, kendi özel bölgelerine sadece yalnız kaldığı zamanlarda dokunabileceğini ve başkalarının özel bölgelere dokunmasına izin verilmemesi gerektiğini öğretmektedirler (Ruble ve Dalrymple, 1993). Öğretmenler ve ebeveynler gelişim yetersizliği olan bireylerin sağlıklı ilişkiler kurma ve kendilerini uygunsuz durumlardan koruma gibi becerileri öğrenmelerini sağlayabilirler. Aileler gelişim yetersizliği olan çocuklarının cinsel gelişimlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı istismar edilmeleri konusunda endişe duymaktadırlar (Howard-Barr, Rienzo, Pigg ve James, 2005). Erkek çocukların aileleri çocuklarının hemcinsleri

tarafından cinsel olarak istismar edilmesinden kaygı duyarken, kız çocukların aileleri ise kızlarının hamile kalmalarından korkmaktadırlar (Ruble ve Dalrymple, 1993).

Nichols ve Blakeley-Smith (2010), ebeveynlerin ve/veya bakıcıların otizmlili gençlerin cinsel gelişimlerine yönelik endişeleri ile ne tür hizmetlere ihtiyaç duyduklarını belirlemek ve ailelere sunulan 8 haftalık bir cinsel eğitim müfredatının etkililiğini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmanın ikinci aşamasında 10 ebeveyne bir eğitim programı sunulmuştur. İki bölümden oluşan programın ilk bölümünde (a) otizm spektrum bozukluğu olan gençler için cinsellik konularına giriş, (b) ebeveynlerin korkular ve beklentileri ile kendi cinselliklerini keşfi, tutumları ve inançları, (c) kendileri için hedef belirleme, (d) ergenlik dönemine ilişkin cinsel gelişimi öğrenme, (e) cinsellikle ilgili kendi çocuklarıyla konuşma becerilerine genel bir bakış ve (f) cinsel eğitim planı geliştirme ve öğretim ekibi oluşturma konuları yer alırken ikinci bölümde ise (a) gizlilik, (b) hijyen, (c) mastürbasyon, (d) sevgi, (e) kişisel sınırlar, (f) etkilenme ve flört, (g) süreci takip etme ve (h) istismarı önleme öğretimi konularına yer verilmiştir. Ebeveynler öğretimin başında kendileri için pek çok hedef belirlemiş ve programın sonunda bu hedeflere ulaştıklarını bildirmişlerdir.

Sullivan ve Ceterino (2008), otizmlili bireyler için gerekli cinsel eğitim programlarının vücut bölümleri ve işlevleri, fiziksel olgunlaşma, kişisel temizlik ve korunma, sağlık, uygun sosyal ve cinsel davranışlar, mahremiyet, duygu ve dürtüleri anlama, kişisel görünüm, istismardan korunma, kendine güven, çekicilik ve yaşına uygun olarak kişiler arası ilişkiler başlıklarını içermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Amerika ve Kanada'da okullarda uygulanan kendini koruma programları incelendiğinde, özel bölgeleri ayırt etme, güvenilir ve güvenilir olmayan dokunuşlar, güvenilir kişileri ayırt etme, kendine güven, tehdit oluşturan durumu ayırt etme, tehdit oluşturan durumu sözel olarak reddetme ya da ortamdan ayrılma, cinsel istismarı tanımlama, güvenilir yetişkinlerle iletişim kurma, tacizi rapor etme ile tacizciyi ve taciz davranışı tanımlama başlıkları belirlenmiştir (Kenny vd., 2008; Kim, 2010; Lanning, Ballard ve Robinson, 1999; Tutty, 2000; Wurtele ve Owens, 1997).

Çocuklar iyi ve kötüyü kesin çizgilerle birbirinden ayırmaktadırlar. Bu sebeple hem gelişimsel yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren çocuklar, tanıdıkları

kişilerden gelen tacizlere karşı daha savunmasızdırlar. Cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretimi için hazırlanan programlarda üzerinde durulan konulardan birisi, çocuklara “iyi” olarak bildikleri kişilerin de “kötü davranışlarda bulunabileceklerinin öğretilmesidir (Boyle ve Lutzker, 2005; Kenny ve Wurtele, 2010; Tutty, 2000).

Ziyalar (1998), Amerika ve Kanada gibi ülkelerde uygulanmış video ve basılı materyallerden oluşan “Feeling Yes, Feeling No” adlı görsel destekli çeşitli senaryoların tanımlandığı bir eğitim programını incelemiştir. “Evet” ve “hayır” duygusu yaratan durumların ayırt edilmesini, çocuklara iyi ve kötü dokunuşları, kötü dokunuşları reddetmeyi ve ortamdan uzaklaşp durumu güvenilir yetişkine bildirme becerilerini öğretmeyi hedefleyen programa ilişkin olarak, öğretmen ve ailelere eğitim verilmiştir. Öğretilen bu programın cinsel eğitim programı olduğu ve cinsel istismara ilişkin bilgi verdiği konusunda öğretmenler ailelere oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak her iki grup da eğitim programının kültürel farklılıklardan dolayı gerekli düzenlemeler yapılmadan yaygın olarak kullanılamayacağını belirtmişlerdir.

Cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde genel güvenlik becerilerinin öğretiminde olduğu gibi üzerinde durulan üç beceri; (a) tehdit oluşturan durumu fark etmek ve o durumla etkileşime girmemek, (b) tehdit oluşturan durum ve ortamdan uzaklaşmak ve (c) durumu güvenilir bir yetişkine bildirmektir (Egemo- Helm, Miltenberger, Knudson, Finstrom, Jostad ve Johnson, 2007; Gunby vd., 2010; Kim, 2010; Lumley ve Miltenberger, 1997; Lumley, Miltenberger, Long, Rapp ve Roberts, 1998; Miltenberg vd., 2005; Miltenberger, 2008; Summers vd., 2011; Wurtele ve Owens, 1997).

Egemo-Helm ve diğerleri (2007), yapılan çalışmalarda ele alınan üç beceriyle ilişkili olarak, kendi çalışmalarındaki katılımcılardan birinin öğretim sürecini yorumlarken, tacizi fark edip reddettikten sonra ortamdan uzaklaşmanın, katılımcının kendisini güvende hissetmesini sağlama olasılığından dolayı, “güvenilir bir yetişkine taciz durumunu bildirme” becerisinin en zor öğrenilen beceri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Gorczyca, Kapinos-Gorczyca, Ziora ve Oswiecimska (2011), bazı otizmli çocukların cinsel istismara uğramış olsalar dahi, yaşadıklarını anlatmak için gerekli iletişim becerilerine sahip olmadıklarını ve bu yüzden cinsel istismara dair ayrıntıları ortaya çıkarmak için gerekli karşılıklı iletişimi kuramadıklarını belirtmektedirler. Buna

bağlı olarak “güvenilir bir yetişkine taciz durumunu bildirme” becerisinin otizmlili çocuklara sistematik bir şekilde öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Kim (2010), durumu güvenilir yetişkine rapor etmede sorun yaşayan bireyler için özellikle bu becerinin öğretilmesine yönelmek gerektiğini belirtmiştir. İzleyen bölümde otizmlili ve/veya zihinsel yetersizlik tanısı olan bireylerle yürütülen ve cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretildiği araştırmalar yer almaktadır.

1.3.2. Cinsel istismardan korunma ile ilgili araştırma örnekleri

Lumley ve diğerlerinin (1998) yürüttükleri araştırmada, 30 ila 42 yaşlar arasında zihinsel yetersizlik tanısı olan 6 kadın yer almıştır. “Cinsel istismar teklifini reddetme, ortamdaki ayrılma ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etme” becerilerinin öğretildiği araştırmada “bilgilendirme, model olma, anlatma-açıklama, ödül ve düzeltici geribildirim, sözel rapor ve rol yapma” öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle tasarlanan araştırmanın sonunda katılımcıların cinsel tacizden korunma bilgi ve becerilerinde artış görülmüştür. Ancak katılımcıların öğrendiklerini doğal ortama aktarmaları öğretimden sonra yapılan izleme oturumlarında hedeflenen düzeyde gerçekleşmemiştir. Grup evinde çalışan personele araştırma sürecinde katılımcılarda bir davranış değişikliği olup olmadığı sorularak çalışmanın katılımcılar üzerinde olumsuz bir etki yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve herhangi bir olumsuz durum katılımcıların bakıcıları tarafından rapor edilmemiştir.

Miltenberger ve diğerlerinin (1999) yürüttükleri araştırmada, yatılı grup evinde kalan, orta ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış, 33-57 yaş aralığındaki 5 bekar kadına, cinsel istismardan korunma davranışı öğretilmiştir. “Teklif edilen taciz davranışı reddetme, hayır deme ya da farklı bir sözel ifade, ortamdaki uzaklaşma ve olayı bir çalışana söyleme” olmak üzere birbirini tamamlayan 4 tepkinin hedeflendiği araştırmada, bilgi verme, rol yapma, doğru tepkiyi ödüllendirme ve gerektiğinde düzeltme yapmak için geri bildirimde bulunma yöntemlerinden oluşan davranışsal beceri öğretimi kullanılmıştır. Ayrıca gerçek ortamlarda öğretim, eğitmen ve taciz davranışını gerçekleştiren asistan tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanan araştırmada tüm katılımcılar cinsel istismardan korunma becerilerini öğrenmişlerdir. Ölçüt karşılandıktan bir ay sonra düzenlenen izleme yoklamalarında katılımcılar 4 puandan daha düşük bir puan aldığına gerçek

ortamlarda öğretim oturumlarına devam edilmiştir. Ayrıca bulgular katılımcıların öğrendikleri davranışları genellemediklerini göstermektedir.

Egemo-Helm ve diğerlerinin (2007) yürüttükleri araştırmada 28-65 yaşları arasında orta ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış 7 kadın yer almış ancak 4 katılımcı çalışmayı tamamlamıştır. Çoklu başlama düzeyi modelini kullanarak yapılan araştırmada “teklif edilen taciz davranışını hayır diyerek ya da farklı şekilde sözel olarak reddetme, ortamdaki uzaklaşma ve olayı bir çalışana söyleme” davranışları tanımlanmıştır. Öğretim gerçek ortamlarda (yatılı grup evlerinde ve katılımcıların yaşadıkları evlerde) gerçekleştirilmiş olup, katılımcılara “uygun olan ve olmayan ilişkiler, cinsel istismar ve güvenli durumlarla ilgili bilgi verilmiş, “teklife hayır deme, ortamdaki uzaklaşma ve güvenilir bir kişiye durumu bildirme” becerileri öğretilerek “rol yapma” yöntemi kullanılmış ve yine gerçek ortamlarda değerlendirmeler yapılmıştır. Tüm katılımcılar cinsel istismardan korunma becerilerini öğrenmişler ancak izleme oturumlarında genelleme yapamamışlardır.

Kenny, Bennett, Dougery ve Steele (2013)’nin yürüttükleri araştırmada, “çocuklar güvenliği öğreniyor” adında bir eğitim programı kullanılarak, 5 yaşında otizmli bir erkek çocukla vaka çalışması yapılmış ve genel güvenlik becerileriyle birlikte beden güvenliği yani cinsel istismardan korunma için gerekli becerilerin öğretilmesi hedeflenmiştir. İlk test değerlendirmesinde katılımcının genel güvenlik becerileriyle ilgili olarak sadece emniyet kemerinin takılması gerektiğini bildiği; ayrıca vücut bölümlerinin adlarını, uygun olan ve olmayan dokunuşları tanımlayamadığı ve vücuduna herkesin dokunmasına izin verdiği belirlenmiştir. Son testte ise emniyet kemerini takması ve yangından uzak durması gerektiğini, vücuduna sadece iyi insanların dokunmasına izin vereceğini söylemiş, vücut bölümlerinden “penis”i bağımsız olarak adlandırmış ve cinsel istismara ilişkin sorulara kapalı uçlu 4 soruya doğru yanıt vermiştir. Ancak uygun olan ve olmayan dokunuşlarla ilgili sorulara yanlış cevap vermiştir. İzleme değerlendirmesine gelindiğinde katılımcının cevaplarının ilk testtekine benzer olduğu görülmüştür.

1.4. Bilimsel Dayanaklı Uygulama Yaklaşımı ve Sosyal Öyküler

Eğitim alanında bilimsel dayanaklı uygulamalar kavramıyla ilgili gelişmeler ilk olarak Amerikan Hükümeti'nin yönlendirmesi ile başlamıştır. Bu konudaki çalışmalar 2001 yılında çıkarılan “Hiç Bir Çocuğun Geride Bırakılmaması Yasası (No Child Left Behind, 2001) ile devletten eğitim desteği alan ve hem genel hem de özel eğitim sunan okullarda, deneysel araştırmalarla etkililiği kanıtlanmış, "Bilimsel Dayanaklı Uygulamaları" kullanmaları bir gereklilik haline getirilmiştir (Kırcaali-İftar, 2012b; Kurt, 2012a).

Otizm spektrum bozukluğu için kullanılan bir yöntemin bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak kabul edilmesi için, yöntemin etkililiğini sınavan deneysel araştırmaların hakem kontrolünden geçerek bilimsel bir dergide yayımlanmış olması gerekmektedir. Yayımlanan araştırmalar tam deneysel, yarı-deneysel grup araştırması ya da tek denekli araştırmalar olabilir: Tam deneysel ve yarı deneysel grup araştırmaları için, nitelikli 2 grupla düzenlenen araştırma bulgusu gerekmektedir. Tek denekli araştırmalar için, üç farklı araştırmacı ya da araştırma grubu tarafından yapılmış 5 araştırma bulgusu gerekmektedir. Bir nitelikli tam deneysel ya da yarı-deneysel grupla ve üç farklı araştırmacı ya da araştırma grubu tarafından yapılmış 3 yüksek kaliteli tek denekli araştırma bulgusu gerekmektedir² (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010).

Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Ulusal Otizm Merkezi'nde (National Autism Center) 2009 yılında Prof. Dr. Susan Wilczynski'nin liderliğinde oluşturulan bir kurul tarafından Ulusal Standartlar Raporu (National Standards Report- NAC) hazırlanarak, otizm spektrum bozukluğunun sağaltımında kullanılan çeşitli uygulamaların etkililiğine ilişkin deneysel dayanakları ortaya koyabilmek amacıyla değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Araştırmaların değerlendirilmesinde; deneysel tasarımın gücü, bağımlı değişkenin niteliği, uygulama güvenilirliği, denek özelliklerinin netliği ve genelleme verileri dikkate alınmıştır. Bu projede, otizm alanında kullanılan uygulamalar “yeterli bilimsel dayanağa sahip, umut vaat eden ve bilimsel dayanaktan yoksun uygulamalar” olarak kategorilendirilmiştir. Sosyal öyküler, NAC Raporu'nda, bilimsel dayanağa sahip uygulamalardan biri olarak tanımlanmaktadır (NAC, 2014).

²autismpdc.fpg.unc.edu

(Erişim Tarihi: 10.12.2012)

NAC Raporu'na benzer sonuçlar Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center- NPDC) tarafından da ortaya konmuştur. Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi de sosyal öyküleri bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olarak kabul etmiştir. Bilimsel dayanakları olan sosyal öykülerin erken çocukluk döneminden başlayarak otizm spektrum bozukluk tanısı olan orta öğretim düzeyindeki çocuklar için de etkili olduğu belirtilmiştir. Sosyal öyküler davranış problemleri, sosyal beceriler ile etkili ve uygun iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılmaktadır.³

1.4.1. Sosyal öyküler ve otizm spektrum bozukluğu

Sosyal öyküler, Carol Gray tarafından 1991 yılında otizmliler için geliştirilmiş etkili davranışsal uygulamalardan biridir. Sosyal öyküler, uygun sosyal davranışları çocuğun bakış açısına göre olumlu bir şekilde açıklayan kısa basit hikayelerdir (Gray ve Garand, 1993). Sosyal öykülerde tek bir konuya ait bir tane örnek paylaşılır. Örnek, öykü ve resimlerin ortaklaşa tanımladığı ana fikri betimler (Gray ve White, 2002). Sosyal öykülerde, otizmliler için güçlükle algılanan sosyal durumlar kısa ve açık bir şekilde tanımlanır, farklı durumlar karşısında otizmlilerden ne beklendiği çocuğun anlayabileceği dil düzeyinde, olumlu ve doğrudan bir şekilde ifade edilir (Özdemir, 2007; Quilty, 2007).

Sosyal öyküler bireye özgü sorunlara odaklanarak, otizmlilerden tecrübe ettiği olumsuz bir duruma hemen müdahale etmeye olanak sağlayan uygulamalardan biridir. Otizmlilerden gelişim özellikleri dikkate alındığında sosyal öykülerin; (a) görsel destek, (b) tekrarlanabilirlik, (c) basit sözcükler, (d) temel ihtiyaca odaklanma ve (e) kişilerin duygularını ifade etme gibi yararlarından söz edilebilir. Ayrıca sosyal öykülerin önceden tahmin edilebilir bir tarzının ve belirlenmiş kurallarının olması, sosyal öykü yöntemini aileler ve uzmanlar için de yararlı kılmaktadır (Smith, 2001). Sosyal öykülerde görseller kullanılırken sembollerin net ve bireyin dikkatini öğretilmesi hedeflenen mesajı çekecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir (Özdemir, 2007). Sosyal öykülerin kullanılmasında öykünün hazırlanması ve sunulması için Gray (2010) tarafından belirlenen ölçütler Tablo 2'de yer almaktadır.

³autismpdc.fpg.unc.edu

(Erişim Tarihi: 01.10.2014)

Tablo1.2. Sosyal Öykülerin Hazırlanmasında ve Sunulmasında Dikkat Edilecek Ölçütler

- 1) Bütün sosyal öykülerin konuya uygun bir başlığı olmalıdır.
- 2) Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmalıdır. Bu bölümlerin hepsi açık ve anlaşılır olmalıdır.
- 3) Sosyal öykünün içeriği, cümle ve sayfa sayısı, biçimi, tekrarlamalar ve görsel destekler okuyucunun yaşına ve gelişim düzeyine göre belirlenmelidir.
- 4) Sosyal öykülerde geniş zamanla birlikte, geçmiş zamandaki tecrübeleri kullanmak ve gelecek zamanla ilgili çıkarımlarda bulunmak genellemeyi destekler. Sosyal öyküde birinci ya da üçüncü tekil şahıs zamirlerinden biri kullanılmalıdır.
- 5) Sosyal öykülerde olumsuz davranışları tanımlayıp, “bunlar kötüdür ya da yanlışır” demek yerine, yapılması beklenen davranışlar örnek olarak sunulmalıdır. Amaç okuyucuya ne yapması gerektiğini öğretmektir.
- 6) Sosyal öykünün amacı süreç, şekil, ses ve içerik kullanarak doğru bilgiyi paylaşmaktır. Okuyucu için tanımlayıcı, anlamlı ve fiziksel, sosyal ve duygusal olarak güvenilir olmalıdır.
- 7) Sosyal öykü, okuyucuyu tehdit etmeden, ona nasıl davranması gerektiğiyle ilgili bilgi sağlamalıdır.
- 8) Sosyal öyküde çok genel ifadeler kullanmak kimi zaman okuyucuya yanlış bilgi verebilir. Örneğin bir sosyal öyküde bütün çocukların birbiriyle arkadaş oldukları ve birbirlerine güvenmeleri gerektiği söylendiğinde; sosyal mesajları anlamakta güçlük çeken otizmlili bir okuyucu bu öyküden sonra kendisiyle dalga geçmek için bir şeyler talep eden çocukların sözünü dinleyerek güç bir durumda kalabilir.
- 9) Sosyal öykü kim, nerede, ne zaman, ne, nasıl ve niçin sorularının cevaplarını içinde barındırmalıdır.
- 10) Sosyal öyküde 7 farklı cümle çeşidi kullanılabilir. Cümle çeşitleri dengeli bir şekilde öyküde yer almalıdır.

Kaynak: Gray (2010): lxviii - lxxi

Gray (2000), sosyal öykülerin yazımında belli kurallara uyulması gerektiğini belirtmiştir. Öykülerdeki cümle türleri ve bu cümle türlerinin öykü içindeki oranları, sosyal öykülerin yazımına ilişkin dikkat edilmesi gereken kuralların başında gelmektedir. İzleyen bölümde sosyal öykülerde kullanılan cümle türleri ile devamında cümle türlerinin öykü içerisindeki oranlarına ilişkin açıklamalar yapılacaktır.

1.4.2. Sosyal öykülerde kullanılan cümle türleri ve oranları

Sosyal öyküler için başlangıçta betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı olmak üzere dört cümle türü belirlenmiş (Gray, 2000; Gray ve Garand, 1993), daha sonra bu cümle türlerine kontrol cümlesi, işbirlikçi ve tamamlanmamış cümle türlerini eklemiştir (Gray, 2010). Tablo 1.3.'te bu cümle türlerine ilişkin tanımlamalar yer almaktadır:

Tablo 1.3. Sosyal Öykülerde Kullanılan Cümle Türleri

Betimleyici Cümle: Her sosyal öyküde bulunması gereken, durumu gerçekçi bir şekilde ortaya koyan, tahmine dayanmayan ve tartışmaya yer vermeyen cümledir. Betimleyici cümleler, konuyla ilgili kişi, ortam, olay, etkinlik ya da beceriyi tarif eder. Örnek: İnsanlar tanıdıkları kişilerle karşılaştıklarında selamlaşır.

Yansıtıcı Cümle: Öyküde ele alınan sosyal durumla ilişkili diğer insanların içsel durumlarını, bakış açılarını, bilgilerini, duygu ve düşüncelerini tanımlayan cümlelerdir. Örnek: Öğretmenlerim ve arkadaşlarım, onlara günaydın dediğimde mutlu olur.

Yönlendirici Cümle: Sosyal öyküde anlatılan durumla ilgili olarak uygun tepkinin ne olduğunu belirten cümlelerdir. Örnek: Okula gittiğimde öğretmenime ve arkadaşlarıma günaydın diyeceğim / derim.

Doğrulayıcı Cümle: Öyküde ele alınan sosyal duruma ilişkin en önemli noktayı vurgulamak, kurallardan bahsetmek ve otizmlili bireye güvence vermek için yazılan cümlelerdir. Örnek: Tanıdığımız kişilere selam vermek doğru bir davranıştır.

İşbirlikçi Cümle: Sosyal öykü okunan kişiyi desteklemek için diğer kişilerin neler yapması gerektiğini açıklayan cümlelerdir. Örnek: Arkadaşlarım ve öğretmenlerim beni gördüklerinde başlarını öne eğerek “günaydın” demem gerektiğini bana hatırlatır.

Kontrol Cümlesi: Sosyal öyküde anlatılmak istenen bir kavramın, otizm spektrum bozukluğu olan bireyin hakim olduğu ve ilgi duyduğu bir konu üzerinden örneklendirilerek açıklandığı cümlelerdir. Örnek: Tanıdığım kişilere günaydın demek, bebeklerin annelerini görünce gülümsemesine benzer.

Tamamlanmamış Cümle: Betimleyici, yansıtıcı, yönlendirici ve doğrulayıcı cümlelerden herhangi biri tamamlanmamış cümle olarak sosyal öyküde kullanılabilir. Tamamlanmamış cümle, otizmlili bireylerin, sosyal öyküde anlatılan sosyal duruma ilişkin olarak bir sonraki adımda ne olacağını tahmin etmesi için yazılır. Örnek: Okula gidince öğretmenime ve arkadaşlarıma günaydın dediğimde herkes

Hazırlanan sosyal öykülerde yukarıda açıklanan cümle türlerinin kullanımına ilişkin olarak Carol Gray (2000) tarafından iki farklı öneri sunulmuştur:

1. *Temel Sosyal Öykü Oranı:* Her yönlendirici cümleye karşılık iki ile beş arasında betimleyici, yansıtıcı ya da doğrulayıcı cümlenin kullanılmasıdır. Bazı öyküler yedi betimleyici cümleyle başlayıp iki tane yönlendirici cümleyle bitebilir.
2. *Tamamlanmış Sosyal Öykü Oranı:* Her yönlendirici ya da kontrol cümlesine karşılık iki ile beş arasında betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı ya da işbirlikçi cümlenin kullanılmasıdır.

1.4.3. Sosyal öykülerin aşamaları

Sosyal öykülerin hem hazırlık hem de uygulama sürecinde yer alan aşamalar izleyen bölümlerde ele alınmıştır.

- a) **Hedef Davranışı Belirleme:** Sosyal öykü yöntemini kullanırken öyküde ele alınacak hedef davranış genellikle aile ve eğitimcilerin ortak kararı ile belirlenir.

Problem davranışı belirlerken gözlem (Adam, Guovousis, Van-Lue ve Waldron, 2004; Scattone, Tingsrom ve Wilczynski, 2006), görüşme, kesin kayıt (olay, süre, bekleme süresi) (Chan ve O'Reilly, 2008) ya da yaklaşık kayıt (zaman aralığı, anlık zaman örnekleme) tekniklerinden biri ya da işlevsel analiz (Adam vd., 2004) kullanılabilir. Hedef davranış arttırılmak ya da azaltılmak istenen bir davranış olabilir.

b) Bilgi Toplama: Bilgi toplama sürecinde de hedef davranış belirlemede olduğu gibi, aile bireyleri (Ivey, Heflin ve Alberto, 2004) ve öğretmenleriyle (Croizer ve Tincani, 2007) görüşme yapılır. Sosyal öykünün hazırlanması için davranışın hangi durumlarda, ne zaman ve nerede ortaya çıktığı ya da nerede sergilenmesi gerektiğine ilişkin bilgi toplanır.

c) Sosyal Öyküyü Hazırlama/Yazma: Sosyal öykü yazılırken davranışın öğretileceği bireyin dağarcığında olan kelimeler seçilmeli ve öykünün tamamında bireyin bakış açısına göre cümleler yazılmasına özen gösterilmelidir (Özdemir, 2007).

Sosyal öykülerle ilgili araştırmalara bakıldığında, her bir cümlenin bir sayfada anlatıldığı ve renkli sembollerle gösterildiği öyküler (Croizer ve Tincani, 2007), cümlelerin beyaz kağıt üzerine yazılarak siyah elışı kağıtlarına yapıştırılıp kitap formatına getirildiği öyküler (Ivey vd., 2004; Scattone vd., 2006), her sayfada katılımcıların kendi resimlerinin kullanıldığı öyküler (Özdemir, 2008) ya da bilgisayar programıyla hazırlanan öyküler (Hagiwara ve Myles, 1999) örnek olarak gösterilebilir.

d) Sosyal Öyküyü Sunma: Sosyal öykü, çocuğun kendini rahat ve güvende hissettiği bir ortamda ve zamanda okunmalıdır. Öykünün çocuk için yazıldığı ve hangi konuyu içerdiği sosyal öykünün başında söylenmelidir. Sosyal öykü okunurken çocuğun yanında ya da biraz arkada oturulabilir. Dikkat edilmesi gereken, çocuğun dikkatini sosyal öyküyü okuyan kişinin jest ve mimiklerine çekmeden, çocuğun öyküye odaklanmasını sağlamaktır. Yine de öğrenci öyküyle ilgili bir soru sorarsa öğretmen soruya cevap verebilir (Gray ve White, 2002; Okada, Ohtake ve Yanagihara, 2008). Sosyal öykülerin, öyküde ele alınan

sosyal durumun gerçekleşme olasılığı olan yerde okunması önerilmektedir (Tarnai ve Wolfe, 2007).

Sosyal öyküler otizmli bireylerin bilişsel ve akademik gelişimlerine göre bireyin kendisi (Chan ve O'Reilly, 2008) ya da ebeveyn ve kardeş gibi çevresinde bulunan bireyler tarafından okunabilmekte (Barry ve Burlew, 2004; Dodd vd., 2008), okumada güçlük çeken ya da kayıtları dinlemekten hoşlanan çocuklar için sesli kaset ve videokaset ile sunulabilmekte (Gray, 1995: 228), ayrıca görsel çizelgelerle (Schneider ve Goldstein, 2010) ve video modellerle öğretim yöntemiyle birlikte kullanılabilir (Bernad-Ripoll, 2007).

e) Sosyal İnceleme: Video kayıtların gözden geçirilip çocuğun sosyal durumu algılamasını, sosyal bilgilerin yanlışsız sunulmasını ve çocuğun gelişen sosyal becerilerinin etkilerinin nasıl destekleneceğinin değerlendirildiği süreçtir (Gray, 1995).

f) Sosyal Öyküyü Silikleştirme: Sosyal öyküler, çocuk hedeflenen beceriyi gerçekleştirmeye başladıktan sonra yavaş yavaş silikleştirilmelidir. Carol Gray (2000), öykülerin silikleştirilmesi için iki farklı yöntem önermektedir:

İlk olarak, öyküdeki yönlendirici cümlelerin kaldırılması ya da tamamlanmamış cümle olarak tekrar yazılması denenebilir. Öğrenci kendisinden beklenen davranışın ne olduğunu öğrenmeye başladığında, yönlendirici cümleyi kendisi tamamlayabilir.

İkinci seçenekte ise, sosyal öykünün okunduğu zamanla ilişkilidir. Hedeflenen davranışın gerçekleşme zamanına göre her gün derse başlamadan okunan sosyal öykü, çocuk davranışı sergilemeye başladıktan sonra iki ya da üç günde bir okunarak silikleştirilebilir.

g) Öğrenilen Yeni Becerileri Destekleme: Sosyal öykülerde tanımlanan ya da tekrarlama etkinliğiyle çocuğun hala öğrenmekte olduğu sosyal becerilerin desteklenmesi için sınıf ya da hedeflenen sosyal davranışa ilişkin ortamda kullanılan araç ya da etkinliklerdir (Gray, 1995).

1.4.4. Sosyal öykülerle öğretilen beceriler

Yapılan araştırmalar sosyal öykülerin yemek yeme sırasında sergilenen kendi kendine konuşma ve şarkı söyleme, televizyondaki ses efektlerini bağırarak tekrar etme, ağız doluyken konuşma, yemekleri ve içecekleri masaya ve üzerine dökme, yüksek sesle konuşma ve yemekten sonra masayı temizlememe gibi uygunsuz davranışlar ile sınıf ortamında ve evde yalnız kalmayı tercih etme davranışlarını azalttığını göstermektedir (Bledsoe, Myley ve Simpson, 2003; Kuttler, Myles ve Carlson, 1998; Norris ve Dattilo, 1999). Sosyal öykülerin evde aileler tarafından uygulandığında uygunsuz davranışları azalttığı ve olumlu sosyal davranışları kazandırdığını gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Lorimer, Simpson, Myles ve Ganz, 2002; Olcay-Gül, 2012).

Sosyal öykülerle yapılan başka çalışmalarda sosyal etkinliklere katılma, sosyal etkinlik sırasında daha esnek davranma, akranlarla sözel iletişim başlatma ve sosyal durumları anlayarak uygun tepki verme ve selamlaşma becerilerinin öğretiminde etkili bulunmuştur (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Hanley-Hochdorfer, Bray, Kehle ve Elinoff, 2010; Kuoç ve Miranda, 2003; Olcay-Gül, 2012). Smith (2001), otizm tanısı olan okul öncesi dönemdeki üç öğrenciye iletişim becerilerin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiğini değerlendirirken, öğretimin gerçekleştirildiği okul öğretmenlerine ve öğrencilerin ebeveynlerine sosyal öykü yöntemini öğretmiştir. Smith'in bu çalışmasında sosyal etkileşim kurma ve öz bakım becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirme gibi olumlu davranışları arttırmak ve arkadaşlarını itme gibi tehlikeli durumlardan kaçınma ile uygunsuz cinsel davranışları azaltmak amacıyla sosyal öyküler yazılarak uygulama yapılması sağlanmıştır. Araştırmacı uygunsuz cinsel davranışların, tehlikeli ve takıntılı davranışların kontrol edilmesi gibi geniş bir sosyal davranış yelpazesinde sosyal öykülerin etkili olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Sosyal öykülerin farklı öğretim yöntemleriyle birlikte kullanıldığı bir araştırmada video model kullanılıp duygu ifadeleri gösterilerek sosyal öykülerle duyguları tanımlama becerisi öğretilmiştir (Bernad-Ripoll, 2007). Bir diğeri araştırmada ise görsel çizelgelerle bilgisayar odasını uygun şekilde bırakma davranışı öğretilmiş, grup ve okuma etkinliklerinde uygun davranışlara ilişkin resimler sosyal öykülerle birlikte kullanılarak uyulması gereken sınıf kuralları sosyal öyküler aracılığıyla açıklanmıştır

(Schneider ve Goldstein, 2010). Ayrıca sosyal öykülerin beceri analiziyle birlikte kullanıldığı ve menstüral bakım becerilerinin öğretildiği bir araştırma da bulunmaktadır (Klett ve Turan, 2012).

Yıllar içinde gelişen bu uygulama, günümüzde çok sayıda araştırmada kullanılmış ve otizmlilerle yapılan çalışmaların etkililiği bilimsel dergilerde yayımlanmıştır. İzleyen bölümde sosyal öykü yönteminin tek başına ya da farklı öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılarak üç ve daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilmiş araştırma örneklerine yer verilmiştir.

1.4.4.1. Sosyal öyküler kullanılarak yürütülen araştırma örnekleri

Scattone ve diğerlerinin (2002) yürüttüğü araştırmada, doğal ortamlarda sunulan sosyal öykülerin, kendilerine ve başkalarına zarar veren davranışların azaltılmasındaki etkililiği, ikisi 7 yaşında ve biri 15 yaşında olan üç otizmlilerle değerlendirilmiştir. Çoklu başlama modelinin kullanıldığı araştırmada, birinci katılımcı için sandalyesini arkaya doğru itme, ikinci katılımcı için çevresindeki kızlara rahatsız ederek bakma ve üçüncü katılımcı için matematik dersinde çılgınlık atma davranışları hedef davranışlar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda üç katılımcının da problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. Ancak araştırmada genelleme ve izleme oturumlarına yer verilmediği görülmektedir.

Sansosti ve Powell-Smith (2006) otizm tanısı olan üç öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde sosyal öykülerin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Birinci katılımcı için birlikte spor yaptığı arkadaşlarına karşı daha sportmence davranma (selamlaşma, oyun kurallarına uyma ve yere düşen arkadaşını kaldırma gibi), ikinci katılımcı için akranlarıyla bireysel ya da grup içerisinde etkileşim kurarak iletişim sürdürme ve üçüncü katılımcı için bir ya da birden fazla arkadaşının sürdürdüğü oyun etkinliklerine katılma becerileri hedef davranış olarak belirlenmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada hazırlanan sosyal öyküler resimli iletişim sembolleriyle birlikte sunulmuştur. Sosyal öyküler aileler tarafından okunmuş ve öğretim oturumları sonrası hem katılımcılar hem de aileler, hazırlanan değerlendirme günlükleri aracılığıyla öykünün anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin soruları yanıtlamışlardır. Uygulama sona erdikten sonra sosyal öyküler daha az sıklıkla

sunularak silikleştirme süreci uygulanmıştır. Araştırmada genelleme oturumlarına yer verilmemiş olup iki haftalık sosyal öykülerin silikleştirilmesi sürecinde alınan veriler izleme verisi olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu sosyal öykülerle gerçekleştirilen uygulamanın iki katılımcının belirlenen hedef davranışlarının artmasında etkili olduğunu ancak üçüncü katılımcının hedeflenen davranışında çok küçük bir artış olduğunu göstermiştir.

Delano ve Snell (2006), otizm spektrum bozukluğu tanısı olan üç çocuğa dikkatini yöneltme, yorumda bulunma, ricada bulunma ve uygun tepkide bulunma (akranın sorusunu yanıtlama ya da cevap verme gibi) becerilerinin öğretiminde ve uygun etkileşim süresinin artmasında sosyal öykülerin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çoklu yoklama modeli kullanılan araştırmada, normal gelişim gösteren altı akrandan üçü öğretim oturumlarında, üçü de genelleme oturumlarında oyun arkadaşı olarak yansız olarak belirlenmiş ve otizmlili çocuklara eşlik etmişlerdir. Sosyal öyküler oyun etkinliklerinden önce hem katılımcılara hem de normal gelişim gösteren akranlara araştırmacı tarafından okunmuştur. Araştırmanın sonucunda katılımcılar, belirlenen hedef davranışları daha sıklıkla gerçekleştirmişler ve aynı zamanda sosyal etkileşim süreleri artmıştır. Sosyal öyküler, edinilen becerilerin uygulama sona erdikten sonra kalıcılığının sağlanmasında ve iki katılımcının edindikleri becerileri yeni ortamlara genellemelerinde etkili bulunmuştur.

Özdemir (2008), otizm spektrum bozukluğu tanısı olan ilköğretim öğrencilerinin uygunsuz davranışlarını azaltmada, davranış yönetme sistemi kullanılmadan uygulanan sosyal öyküyle öğretimin etkililiğini değerlendirmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırmada, sınıfta bağırarak konuşan birinci katılımcı için daha kısık sesle konuşma, ikinci katılımcı için sandalyesini yana ya da arkaya doğru itmeden oturma ve üçüncü katılımcı için kafeteryada öğle yemeği için uygun şekilde sırada bekleme becerileri hedef olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, üç katılımcının da uygunsuz davranışlarının azaldığı, uygulamanın tamamlanmasından sonra uygulanan iki aşamalı silikleştirme evresinde alınan iki izleme verisinde üç katılımcının da kalıcılığının devam ettiği gözlenmiştir. Bununla birlikte silikleştirme evrelerinin devamında öykü okunmadan değerlendirme yapılmaya devam edilmiş, ve uygunsuz davranışların başlama düzeyinden daha düşük seviyede gerçekleştiği

görülmüştür. Bu araştırmada, sosyal öyküler katılımcılara sunulduktan sonra, katılımcıların sınıf arkadaşlarıyla sosyal öyküleri paylaştıkları ve sınıftaki akranların, katılımcıların fotoğraflarına ve öykülere ilgi göstererek katılımcılarla sosyal etkileşime geçtikleri gözlenmiştir.

Hanley-Hochdorfer ve diğerleri (2010), otizm ve Asperger Sendromu tanısı bulunan dört öğrencinin okul ortamında akranlarına uygun tepkide bulunmaları ve sözel iletişimlerinin geliştirilmesinde sosyal öykülerin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bir katılımcı için makale formatında hazırlanan sosyal öyküde grup sohbetine nasıl katılacağı ve akranlara soru sormanın önemi açıklanırken, diğer üç öğrenci için kitap formatında sosyal öyküler hazırlanmış ve öğle yemeği süresince akranlarla sosyal etkileşim kurma davranışları üzerinde durulmuştur. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı araştırma sonucunda belirlenen hedef davranışlarda birinci ve ikinci katılımcıda anlamlı bir değişim olmamış, üçüncü ve dördüncü katılımcıda az da olsa bir değişim gözlenmiştir. Araştırma bulguları sosyal öykülerin bu becerilerin öğretiminde etkili olmadığını gösterdiğinden araştırmada genelleme oturumlarına yer verilmemiştir.

Sosyal öykülerin farklı öğretim yöntemleriyle birlikte de kullanıldığı önceki bölümlerde belirtilmiştir. Aşağıda sosyal öykülerin farklı öğretim yöntemleriyle birlikte kullanıldığı araştırmalar yer almaktadır.

Swaggard ve Gagnon (1995) yürüttükleri araştırmada, sosyal öykü yönteminin biri kız ikisi erkek üç otizmli katılımcının, uygun davranışlarını arttırma (selamlaşma, oyuncakları paylaşmak ve paralel oyun) ve uygun olmayan davranışlarını azaltma (selamlaştığı kişilere dokunma ve itme, yanlarına yaklaşan kişilere karşı çığlık atma ve vurma) üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Sosyal öyküyle birlikte bir katılımcıda tepkinin bedeli ve sözel ipucu da kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda üç katılımcının da sosyal öykü yöntemi kullanıldığında hedeflenen uygun davranışları daha fazla sergilediği ve problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. Araştırmada genelleme ve izleme oturumlarına yer verilmemiştir.

Thiemann ve Goldstein (2001), sosyal öykülerin yazılı metin ve görsel ipuçları ve video geri bildirimle bütünleşik olarak kullanılmasının, sosyal gecikme gösteren

beş otizmlı çocuğun sosyal etkileşimlerine etkisini değerlendirmişlerdir. Çoklu başlama düzeyi modeli kullanılan araştırmada dikkati sürdürme, fikirlerini paylaşmaya başlama, talepte bulunma ve beklenmedik durumlara cevap verme gibi sosyal becerilerin ortaya çıkması hedeflenmiştir. Hedef davranışlar, hayali oyun, masa oyunları ve sanat ya da bilim projeleri etkinlikleri içerisinde gözlenmiştir. Araştırmada yer alan normal gelişim gösteren akranlara katılımcılarla ne şekilde iletişim kurabilecekleri öğretilmiştir. Hedeflenen her beceri için ayrı bir öykü yazılmıştır. Araştırmanın sonucunda, tüm katılımcıların belirlenen hedef davranışlar dahilinde sosyal etkileşimlerinde artış olduğu ancak her katılımcının izleme ve genellemede farklı performanslar sergilediği belirlenmiştir.

Kouch ve Mirenda'nın (2003) yürüttükleri araştırmanın amacı, en küçüğü 3 yaş 10 ay ve en büyüğü 6 yaş 8 aylık olan ve otizm tanılı 3 erkek katılımcının sahip olduğu birbirinden farklı problem davranışların (birinci katılımcı için, oyuncakları paylaşması istendiğinde ağlama, çığlık atma; ikinci katılımcı için yemek yerken yiyecekleri fırlatma ve elini pantolonuna sokma ve üçüncü katılımcı için oyun sırasında hile yapma, arkadaşlarını rahatsız etme) azaltılmasında sosyal öykü yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bununla birlikte araştırmada kitap ve hatırlatmanın birlikte kullanılmasıyla uygulanan yetişkin müdahalesinin etkililiği, sosyal öykü yönteminin etkililiğiyle karşılaştırılmıştır. İlk iki katılımcı için ABA, üçüncü katılımcı için ACABA tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı araştırmada, A evresinde herhangi bir öğretim olmadan değerlendirme yapılmış, B evresinde sosyal öykü öğretimi uygulanmış ve C evresinde kitap ve hatırlatma birlikte kullanılmıştır. Üç katılımcıda da, sosyal öyküler okunduğunda problem davranışlarda azalma görülmüştür. Üçüncü katılımcı için kullanılan kitap ve hatırlatma paket programında, problem davranışların azalmadığı tespit edilmiştir. Kitap ve hatırlatmanın birlikte kullanıldığı uygulama üçüncü katılımcı için etkili olmamıştır.

Croizer ve Tincani (2007) sosyal öykülerin 3-5 yaş aralığında 3 çocuğun toplumsal davranışları öğrenmedeki etkililiğini sınıf ortamında değerlendirilmişlerdir. ABAB modelinin kullanıldığı araştırmada ikinci katılımcı için ABCACBC çok bileşenli (sosyal öykü ve sözel ipucu-C) uygulama düzenlenmiştir. Birinci katılımcı için halka etkinliğine 10 dk. katılma ve halıda öğretmene bakarak oturma, ikinci katılımcı için

kahvaltı saatinde arkadaşlarıyla etkileşime geçme (merhaba deme, dikkat çekme, yiyecek isteme) ve üçüncü katılımcı için blok oyunları sırasında uygunsuz davranışları azaltarak arkadaşlarıyla uygun şekilde etkileşime geçme davranışları hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda, birinci katılımcıda hedeflenen davranışın sosyal öykü yöntemiyle yüksek oranda gerçekleştiği ve izleme oturumlarında da devam ettiği, üçüncü katılımcının uygunsuz davranışları azalırken akranlarıyla uygun etkileşiminin sosyal öyküyle birlikte arttığı ancak izleme oturumlarında uygunsuz davranışların tekrar artmamasına karşın uygun etkileşiminde de azalma olduğu tespit edilmiştir. İkinci katılımcıda sosyal öykü yönteminin çok az etkili olduğu ve sosyal öyküyle birlikte sözel ipucu kullanıldığında hedeflenen davranışta daha fazla artış olduğu gözlenmiştir. Öyküler araştırma tamamlandıktan sonra tüm çocukların erişebilmesi için sınıf kitaplığında tutulmuştur.

Klett ve Turan (2012) otizm tanısı olan 9-12 yaş aralığındaki üç kız öğrenciye menstürel bakım becerilerini öğrettikleri araştırmalarında beceri analiziyle birlikte sosyal öyküleri kullanmışlardır. Anneler tarafından sunulan sosyal öyküler “ergenlik, regl dönemi ve regl döneminde nelere dikkat edilmeli” başlıklarında hazırlanmış olup ped kullanımı için oluşturulan beceri analizi gömülü öğretim yöntemine uygun olarak uygulanmıştır. Çoklu başlama düzeyi modeline göre tasarlanan araştırmada üç katılımcının da beceri analiziyle öğrendikleri ped kullanma becerisinde önemli düzeyde artış görülmüştür. Bununla birlikte menstürasyon dönemine ilişkin kontrol listesi ile öykülerde yer alan genel bilgilere ilişkin hazırlanan sorular için ön test ve son test uygulanmış olup araştırma verileri katılımcıların sosyal öykülere ilişkin soruları anladıklarını ve öyküyle ilişkili olarak doğru bilgiler verdiklerini göstermektedir.

1.5. Araştırma Gereksinimi

Cinsel istismar ile ilgili yürütülen araştırmalar, farklı gelişim gösteren çocuk ve bireylerin cinsel istismar konusunda büyük bir risk altında olduğunu göstermektedir (Agran ve Krupp, 2011; Kim, 2010; Lumley ve Scotti, 2001; Mahoney ve Poling, 2011; Skarbek vd., 2009). Otizm spektrum bozukluğunun, sözel olmayan davranışlar, akran etkileşiminin yaşına uygun olarak gelişmemesi ve ilgilerin yeterince paylaşılmaması gibi sosyal etkileşim; ifade edici dil becerilerinde yetersizlik, konuşmanın sürdürülmesinde eksiklik, tekrarlayıcı ya da kişiye özgü dil gibi iletişim alanındaki

yetersizliklerin, otizmlı bireylerin cinsel istismara uğrama risklerini/olasılıklarını arttırdığını söylemek mümkündür.

Otizmlı bireylerin sosyal ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerine bağılı olarak insanları betimleme, cinsellik, ilişki kurma ve samimiyet gibi kavramları doğal ortamlarında öğrenemedikleri; rapor etme konusundaki yetersizliklerine bağılı olarak ise otizmlı bireylere cinsel istismarda bulunan kişilerin belki de hiçbir zaman ortaya çıkmadığı belirtilmektedir. Bütün bu nedenlere bağılı olarak alanyazında otizmlı bireyler için hazırlanan bireyselleştirilmiş cinsel eğitim ve beden güvenliği programlarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Travers ve Tincani, 2010).

İstismar edilme riski yüksek olan gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerin etkili önleme ve müdahale programlarına ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Strickland vd., 2007). Otizmlı bireylerin gelişim özellikleri ve tanı kriterleri göz önünde bulundurulduğunda cinsel istismar riskinin var olduğu, bu sebeple istismarı önlemek amacıyla otizmlı çocuk, ergen ve yetişkinlerin beden güvenliğiyle ilgili eğitim programlarına ihtiyaç duydukları bir gerçektir. Yurt dışında özel gereksinimli bireyler için sürdürülen eğitim programlarında da cinsel istismardan korunma becerilerinin eğitim programı içerisinde olduğu görülmektedir (Bowman, Scotti ve Morris, 2010; Fallon, Eifler ve Niffenegger, 2002; Koller, 2000). Ancak deneysel araştırmalar açısından bir alanyazın taraması yapıldığında, otizm ve/veya zihinsel yetersizlik tanısı olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretilmesine ilişkin gerçekleştirilmiş çok az sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır (Egemo-Helm vd., 2007; Kenny vd., 2013; Lumley vd., 1998; Miltenberg vd., 1999; Tang ve Lee, 1999). Ayrıca ulusal alan yazında cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretilmesine ilişkin hiçbir araştırmaya ulaşılamamış, genel güvenlik becerileriyle ilgili de sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Akmanoğlu ve Tekin-Iftar, 2011; Batu vd., 2004; Ergenekon, 2012; Özen, 2008). Bu gereksinimlerden yola çıkarak ülkemizde otizmlı bireylerin beden güvenlikleri için uygulanabilecek bilimsel dayanakları olan uygulama örneklerine gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Trafikte ve yangında güvenlik becerilerinin öğretilmesi aileler için ne kadar önemliyse kişisel güvenlik becerileri yani bedenine yönelik tehditlere karşı çocukların kendilerini nasıl koruyacaklarını öğrenmeleri de o derece önemlidir ve eğitimin bir

parçası olmalıdır (Kenny vd., 2008). Türkiye’de cinsel istismar görülme oranına yönelik istatistiklerin gerçekleşen olayların çok azını yansıttığı, çocuk istismarı konusunda hem çocuklara, hem anne-babalara hem de topluma sunulacak eğitimlerin istismarın önlenmesi ve oranının azaltılmasında etkili olacağı belirtilmektedir (Keser, Odabaş ve Elibüyük, 2010; Öztop ve Özcan, 2010; Taner ve Gökler, 2004).

Alanyazın incelemesinde araştırmanın bağımsız değişkeni olan sosyal öykü uygulamasının kullanıldığı, araştırmaların pek çoğunda sosyal öykü yönteminin etkililiğinin değerlendirildiği daha fazla deneysel araştırmaya ihtiyaç olduğu da ifade edilmektedir (Test, Richter, Knight ve Spooner, 2011; Crozier ve Tincani, 2007). Bununla birlikte Bozkurt ve Vuran (2014), yürüttükleri betimsel ve meta-analiz çalışmasında otizmlili bireylere sosyal öykü kullanılarak sosyal becerilerin öğretildiği 32 çalışmayı incelemişlerdir. Bu çalışmaya göre 32 araştırmanın %50’sinde kalıcılık verisi, %31.25’inde genelleme verisi, %18.75’inde hem kalıcılık hem genelleme verileri ve %56.25’inde sosyal geçerlik verisinin toplandığı görülmektedir. Ayrıca Bozkurt ve Vuran (2014), çalışmasında alanyazında var olan bu sınırlılığı gidermeye yönelik olarak sosyal öykülerin tek başına kullanıldığı ve kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı deneysel araştırmalara gereksinim olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma planlanırken yukarıda ifade edilen gerekçeler de dikkate alınmıştır.

Tarnai ve Wolfe’a (2008) göre sosyal öyküler, cinsel gelişim eğitiminin farklı bileşenlerini ele alabilir. Cinsel gelişim becerilerine ilişkin olarak menstürel bakım becerilerinin öğretildiği Klett ve Turan’ın (2012) araştırmasında, beceri analiziyle birlikte sosyal öyküler kullanılmış, sosyal öykülerin etkililiği yalnızca ön test ve son test verileriyle değerlendirilmiştir. Ayrıca Smith’in (2001) anneler ve öğretmenlerle yürüttüğü araştırmada bedenine uygunsuz dokunma davranışının azaltılması üzerine bir sosyal öykü hazırlanmış ancak sosyal öykünün etkililiği deneysel bir çalışmayla sınanmamıştır. Otizmlili bireylere cinsel gelişim ve/veya güvenlik becerilerinin öğretilmesinde sosyal öykülerin kullanıldığı, yayımlanmış, başka araştırmalara rastlanmamıştır.

1.6. Amaç

Bu araştırmanın amacı, 10-17 yaş aralığında otizm spektrum bozukluğu yelpazesinde yer alan üç deneğe, cinsel istismar girişimine karşı kendilerini koruma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkililiğini değerlendirmek ve öğretimi yapılan becerilerin genellenmesinde çoklu örneklere göre genelleme stratejisinin etkisini incelemektir. Ayrıca araştırmada çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin, cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretimine dair görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada yanıt aranan sorular aşağıda sıralanmıştır:

- 1- Sosyal öyküyle öğretim yöntemi ve çoklu örnekler modeliyle genelleme stratejisinin birlikte kullanımı, otizmlili bireylerin cinsel istismar girişimine karşı kendilerini koruma becerilerini
 - a. Edinmelerinde etkili midir?
 - b. Farklı cinsel taciz çeşitlerine genellemelerinde etkili midir?
 - c. Farklı kişi, ortam ve tuzaklara genellemelerinde etkili midir?
 - d. Genellemenin 3, 5 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
- 2- Çocuklarına cinsel istismara karşı korunma becerilerinin öğretilmesi konusunda ebeveyn görüşleri nelerdir?

1.7. Önem

Otizm spektrum bozukluğunun ortalama 10 yıldır daha iyi tanınmaya başladığı ülkemizde, otizmlili bireylerin bağımsız bir yaşam sürebildiklerine dair örneklere rastlanmamaktadır. Bununla birlikte kaynaştırma eğitimiyle ilgili yasaların sürekli değişmesi ve okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konularında yeterli hizmet içi eğitimi alamamaları, otizmlili öğrencilerin normal gelişim gösteren yaşlılarıyla birlikte eğitim almalarını zorlaştırmaktadır.

Engellilerin toplumsal hayata tam ve eşit katılımının tam olarak sağlanamadığı toplumumuzda çocuktan gence, yaşlıya kadar normal gelişim gösteren bireylerin büyük bir kısmı, engellilere doğru yaklaşım konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip değildir. Bu sebeple kaynaştırma eğitimi alan otizmlili çocukların aileleri çocuklarının

fiziksel, sosyal-duygusal ve cinsel olarak istismar edilmeleri konusunda yoğun kaygı yaşamaktadırlar. Bu aileler, çocuklarını bir kaynaştırma sınıfına kayıt ettirdiklerinde ise, çocuklarını sürekli gözleme ihtiyacı duymaktadırlar.

Aileler çocuklarına cinsellikten bahsettiklerinde, duydukları sözleri ya da mastürbasyon gibi kendini uyarıcı davranışları takıntı haline getirerek sosyal ortamlarda uygun olmayan davranışlarda bulunmalarından kaygı duymakta (Ballan, 2012) ve çocuklarının cinsel istismara uğramalarından korktukları için cinsellikle ilişkili bilgileri özellikle sosyal durumları algılamakta zorluk çeken çocuklarıyla paylaşmaktan kaçınmaktadırlar (Howard-Barr vd., 2005). Bununla birlikte ailelerle yapılan görüşmeler, ailelerin büyük bir çoğunluğunun cinsellik eğitiminin bir parçası olan beden güvenliğiyle birlikte genel güvenlik becerilerinin de hem evde hem de okulda verilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Agran ve Krupp, 2010).

Yapılan bu araştırmanın, bugüne kadar sosyal öykü yöntemiyle çalışılmış olan sosyal beceriler (Olçay-Gül, 2012), iletişim ve oyun becerileri (Norris ve Dattilo, 1999; Barry ve Burlew, 2004), olumlu davranışların arttırılması (Delano ve Snell, 2006; Hanley-Hochdorfer vd., 2010; Kuoch ve Mirenda, 2003; Olçay-Gül, 2012) ve uygun olmayan davranışların azaltılması (Adams vd., 2004; Bledsoe vd., 2003; Kuttler vd., 1998) ile tek bir çalışmada rastlanan el yıkama becerisinin öğretimi dışında güvenlik becerilerinin öğretimi için kullanılacak olmasının önemli bir yenilik olduğu düşünülmektedir. Sosyal öykü uygulamasının, çeşitli güvenlik becerilerinin öğretimi açısından ebeveyn, eğitimci ve diğer araştırmacılara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın (a) sosyal öykü yöntemiyle ilgili alanyazını zenginleştirilmesi, (b) sosyal öykü yöntemine ilişkin bilimsel dayanakları güçlendirecek şekilde tek denekli araştırma modeliyle tasarlanmış deneysel bir çalışma olması, (c) çoklu örnekler modeli ile yapılacak olan genelleme çalışmasının, tüm güvenlik becerileri için hayati önem taşıyan, öğrenilen becerilerin gerçek ortamlara genellemesindeki etkililiğine örnek olması, (d) otizmli bireylere cinsel istismardan korunma becerilerini öğretmede kullanılan etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntemi ihtiyacını karşılamayı hedeflemesi ve (e) Türkiye’de ve uluslararası alanyazında otizmli bireylere cinsel istismardan korunma becerilerini öğreten ilk deneysel çalışma olması açısından kuramsal öneme sahip olacağı düşünülmektedir.

2.Yöntem

2.1. Denekler ve Seçimi

Bu araştırmada, İstanbul ve Eskişehir ilinde yaşayan, otizm spektrum bozukluğu yelpazesinde yer alan 10 yaş 5 ay-16 yaş 10 ay aralığında üç denek yer almıştır.

Araştırmada deneklerin çalışmaya katılımlarının sağlanması konusunda annelerle araştırmacı arasında anne-baba izin formu kullanılarak bir sözleşme imzalanmıştır (Ek-1).

Bu araştırma kapsamında deneklere uygulamacı tarafından, 2011 yılında Diken, Ardıç ve Diken tarafından standardizasyon çalışması yapılan Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) uygulanmıştır. Deneklerin otistik bozukluk indeksi puanlarının belirlenmesi için kullanılan bu ölçek, deneklerin annelerinden bilgi alınarak uygulanmıştır.

Aşağıda deneklerin yaş, cinsiyet, tanı, okul durumu, farklı gelişim alanlarına göre performansları ve GOBDÖ-2-TV'den aldıkları puanlar sunulmuştur.

Birinci denek olan Ayfer 10 yaş 5 aylıktır ve ilköğretim dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Ayfer'e İstanbul Şişli Etfal Hastanesi tarafından yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konulmuştur. Ayfer'e uygulamaya başlamadan önce uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda otistik bozukluk indeksi puanı 77 olarak hesaplanmıştır. Bu puan Ayfer'de otistik bozukluk görülme olasılığının olduğunu göstermektedir. Ayfer okuyup yazabilmekte, basit düzeyde dört işlemle ilgili problem çözebilmekte; neden-sonuç ilişkisi kurabilmektedir. Ayfer göz teması kurma, adına tepki verme, yörgeleri yerine getirme, sınıf kurallarına uyma, kendisine sorulan sorulara yanıt verme, oyun kurallarına uyma gibi temel becerileri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme, lütfen, özür dileme gibi sosyal davranışları, kendini tanıtmaya, akranları ve yetişkinlerle iletişim başlatma, sürdürme, sonlandırma, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi sosyal becerilerde, zaman zaman hatırlatıldığında, pek çok zaman bağımsız olarak hareket edebilmektedir.

İkinci denek olan Merve 16 yaş 10 aylık kız öğrencidir. Merve'ye Okmeydanı Araştırma Hastanesi tarafından otizm tanısı konmuştur. Merve zihinsel yetersizliği olan

öğrencilerin eğitim gördüğü özel iş okulunda 11. sınıf öğrencisidir. Merve'ye, uygulamaya başlamadan önce uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda otistik bozukluk indeksi puanı 83 olarak hesaplanmıştır. Bu puan Merve'de otistik bozukluk görülme olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Merve okuyup yazabilmektedir. Dört işlemle ilgili basit problemlerde hangi işlemi kullanacağına ilişkin ipucuna ihtiyaç duymaktadır. Merve göz teması kurma, adına tepki verme, yönergeleri yerine getirme, sınıf kurallarına uyma, kendisine sorulan sorulara yanıt verme gibi temel becerileri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Selamlaşma, teşekkür etme, lütfen, özür dileme, iletişim başlatma ve sürdürme ile duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi sosyal davranışları hatırlatıldığında yerine getirmektedir. Merve insanlarla etkileşim halinde olmaktan keyif almaktadır.

Üçüncü denek Burak 15 yaş 9 aylık erkek öğrencidir. Burak'a Eskişehir Yunus Emre Devlet Hastanesi tarafından yaygın gelişimsel bozukluk ve zihinsel yetersizlik tanısı konmuştur. Burak'a uygulamaya başlamadan önce uygulanan GOBDÖ-2-TV sonucunda otistik bozukluk indeksi puanı 86 olarak hesaplanmıştır. Bu puan Burak'ta otistik bozukluk görülme olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Burak okuyup yazabilmekte, iki basamaklı rakamlarla dört işlem yapabilmekte ancak neden-sonuç ilişkisi kuramamaktadır. Burak göz teması kurma, adına tepki verme, yönergeleri yerine getirme, sınıf kurallarına uyma, kendisine sorulan sorulara yanıt verme gibi temel becerileri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Ancak selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme, lütfen, özür dileme gibi sosyal davranışları, kendini tanıtmaya, akranları ve yetişkinlerle iletişim başlatma, sürdürme, sonlandırma, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve oyun kurallarına uyma gibi sosyal becerilerde pek çok zaman sözel ipucuna gereksinim duymaktadır.

Deneklerin araştırmada yer almalarını sağlayan genel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Deneklerin Özellikleri

Denekler	Tanı	Kurum	GOBDÖ Puanı	Cinsiyet	Yaş
Ayfer	Yaygın Gelişimsel Bozukluk	Şişli Etfal Hastanesi, İstanbul	77 - %6	Kız	10 yaş 5 ay
Merve	Otizm	Okmeydanı Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul	83 - %14	Kız	16 yaş 10 ay
Burak	Yaygın Gelişimsel Bozukluk + Mental Yetersizlik	Eskişehir Yunus Emre Devlet Hastanesi	86 - %21	Erkek	15 yaş 9 ay

2.1.1. Deneklerde bulunması gereken önkoşul özellikler

Araştırmada yer alan deneklerden (a) iki eylem bildiren yönergeleri takip etme, (b) görsel ve işitsel uyarılara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme, (c) temel öz bakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirme, (d) kendisine okunan hikayeye ilişkin “kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl ve neden” sorularına yanıt verme, (e) vücudun bölümlerini söyleme, (f) cinsiyetleri ayırt etme ve (g) kişileri ayırt etme olmak üzere yedi ön koşul özelliğe sahip olmaları beklenmiştir.

Araştırmada yer alan deneklerin sahip olmaları beklenen önkoşul özelliklerin belirlenmesi için yapılacak değerlendirmeler şu şekildedir:

- a) **İki eylem bildiren yönergeleri takip etme:** Deneklere “...al ve annene götür, bebeğe yemek yedir ve yatağına yatır, elini kaldır ve yan odadan üç kalem getir, vb.” yönergeler sunulmuş, deneklerin bu yönergelere beş saniye içinde cevap vermeleri beklenmiştir. Sunulan yönergeler deneklerin yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde belirlenmiştir.
- b) **Görsel ve işitsel uyarılara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme:** Deneklere ilgi duydukları boyama, bulmaca, eşleme gibi sesli ve görsel etkinlikler tablet bilgisayar aracılığıyla sunulmuş ve deneklerin bu etkinliklere en az beş dakika süreyle dikkatlerini yöneltip yöneltmedikleri belirlenmiştir. Etkinlikler deneklerin yaşları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak seçilmiştir.
- c) **Temel öz bakım becerilerini bağımsız olarak yerine getirme:** Deneklerin, tuvalet becerisi, el-yüz yıkama, giysilerini giyip çıkarma gibi temel öz bakım

becerilerini bağımsız olarak yapıp yapmadıkları aileleriyle görüşülerek değerlendirilmiştir.

Öz bakım becerilerine sahip olma ön koşulu, deneklerin pantolon giyip çıkarma, tuvalete gitme gibi eğitimcinin yanında soyunmasını gerektirecek bir öğretim programının içerisinde yer almaları durumunda, yürütülen araştırmada öğretilmesi hedeflenen cinsel istismardan korunma becerileriyle çelişki oluşturacağından, deneklerin öğrenmelerini olumsuz etkileme riskini ortadan kaldırmak amacıyla belirlenmiştir.

- d) Kendisine okunan hikayeye ilişkin “kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl ve neden” sorularına yanıt verme:** Denekler için 10 cümleden oluşan bir hikaye hazırlanmıştır. Hikaye araştırmacı tarafından okunarak ve hikayeye ilgili yöneltilen “5N1K” sorularına en az 6/5 oranında doğru cevap vermesi istenmiştir.
- e) Vücudun bölümlerini söyleme/gösterme:** Deneklere hem kadın hem de erkek vücudunu temsil eden çıplak resimler gösterilmiş; cinsel organları da kapsayan 10 farklı vücut bölümünü söylemesi istenmiştir (Gövdeyi işaret ederek: “- Vücudumuzun neresi söyle.” Özel bölgeleri göstererek: “Bunun adı ne?” vb.).
- f) Cinsiyetleri ayırt etme:** Farklı yaşlarda kadın ve erkek resimleri gösterilerek hangisinin kadın-kız, hangisinin erkek olduğu sorularak yapılan 8 denemede %100 doğru cevap vermesi beklenmiştir.
- g) Kişileri ayırt etme:** Deneklere, aile bireylerinden ve yakın akrabalarından altı farklı kişinin fotoğrafları gösterilerek isimlerini söylemesi istenmiştir. Deneklerin tanıdığı 6 kişinin fotoğraflarından en az 5 kişinin ismini doğru bilmesi beklenmiştir. Ayrıca deneklerin tanıdığı ve tanımadığı kişilerin fotoğraflarıyla ikişerli 6 set oluşturulmuştur. Deneklerin tanıdıkları ve tanımadıkları kişileri ayırt edip etmediklerini belirlemek amacıyla 3 defa “tanıdığın kişiyi göster” ve 3 defa “tanımadığın kişiyi göster” şeklinde yönerge verilmiştir. Deneklerin tanıdığı ve tanımadığı kişilerin sorulduğu 6 soruda en az 5 doğru göstermesi beklenmiştir.

2.2. Gönüllüler

Araştırmada çoklu örneklerle göre genelleme stratejisi uygulandığından, hem öğretim hem de yoklama oturumları için farklı gönüllüler yer almıştır. Gönüllüler, deneklere cinsel istismar girişiminde bulunmak amacıyla tuzak cümleler sunmak için araştırmada yer almışlardır. Gönüllülerin yaş, cinsiyet ve fiziksel özelliklerinin birbirinden farklı olmasına özen gösterilmiş ve “gönüllülük” esası dışında herhangi bir ön koşul belirlenmemiştir. Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü öğrencileri, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Sorumluluk Kulübü öğrencileri, Anadolu Üniversitesi öğrencileri, araştırmacının arkadaşları ve profesyonel oyuncular gönüllü olarak araştırmada yer almıştır. Öğretim ve yoklamalarda toplam 48 gönüllü görev almıştır. Gönüllüler evde yapılan yoklama oturumlarında mutlaka denekler ile tanıştırılırken, okulda yapılan aralıklı yoklamalar ile genelleme ortamlarında düzenlenen genelleme ve genellemenin izlemesi yoklamalarında gönüllülerin yarı yarıya bir oranda olacak biçimde, tanıdık ve tanımadık kişi olarak tuzak sunmaları sağlanmıştır. İzleyen bölümde araştırmada yer alan gönüllülerin özellikleri Tablo 2.2.’de sunulmuş ve gönüllülerin bilgilendirme sürecine ilişkin yapılan çalışmalar açıklanmaktadır.

Tablo 2.2. Gönüllülerin Özellikleri

Ad- Soyad	Cinsiyet	Yaş	Boy	Kilo	Meslek
1. Janet E.	Kadın	42	1.75	90	Öğretmen
2. Zeynep	Kadın	39	1.65	54	Ev hanımı
3. Arzu T.	Kadın	38	1.66	52	Oyuncu
4. Seçil A.	Kadın	37	1.60	65	Gıda Mühendisi
5. Fatma B.	Kadın	37	1.71	75	Öğrenci (UDA Y. L.)
6. Hatice B.	Kadın	33	1.67	56	Öğrenci (UDA Y.L.)
7. Hande K.	Kadın	33	1.68	55	Oyuncu
8. Yasemin Ş.	Kadın	32	1.60	52	Memur
9. Evin A.	Kadın	30	1.60	60	Anaokul Öğretmeni
10. Hülya Ö.	Kadın	25	1.67	63	Özel Eğitim Öğretmeni
11. Kader Y.	Kadın	22	1.60	48	Öğrenci (Özel Eğitim)
12. Sedef Y.	Kadın	22	1.69	60	Öğrenci (Özel Eğitim)
13. Bengi A.	Kadın	22	1.68	62	Öğrenci (Özel Eğitim)
14. Şule K.	Kadın	22	1.65	55	Öğrenci (Özel Eğitim)
15. İclal Y.	Kadın	21	1.65	59	Öğrenci (PDR)

16. Şevval Ş.	Kadın	18	1.64	48	Öğrenci (PDR)
17. Cemre S.	Kadın	20	1.73	58	Öğrenci (PDR)
18. Hediye K.	Kadın	21	1.53	42	Öğrenci (Özel Eğitim)
19. Elif A.	Kadın	20	1.68	52	Öğrenci (Dershane)
20. Ayşegül Ö.	Kadın	28	1.70	70	Edebiyat Öğretmen
21. Tuğba B.	Kadın	22	1.68	58	Öğrenci (PDR)
22. Serap Y.	Kadın	26	1.65	55	Özel Eğitim Öğretmeni
23. Fevziye S.	Kadın	21	1.69	79	Öğrenci (A.Ö.)
24. Ayşe A.	Kadın	21	1.68	60	Öğrenci (PDR)
25. Öznur L.	Kadın	21	1.68	60	Öğrenci (A.Ö.)
26. Silvia K.	Kadın	22	1.68	65	Öğrenci (Oyunculuk)
27. Seher B.Z	Kadın	23	1.68	55	Öğrenci (PDR)
28. İclal A.	Kadın	38	1.62	65	Özel Eğitim Öğretmeni
29. Hakan E.	Erkek	42	1.80	70	Oyuncu
30. Deniz Ali K.	Erkek	21	1.85	130	Öğrenci (Tercüman)
31. Serhat D.	Erkek	24	1.79	65	Öğrenci (Edebiyat)
32. Mustafa Ö.	Erkek	22	1.82	90	Öğrenci (Özel Eğitim)
33. Aykut D.	Erkek	19	1.83	85	Öğrenci (Özel Eğitim)
34. Ferhat Can K.	Erkek	18	1.70	55	Öğrenci (İşletme)
35. Kerim Ç.	Erkek	22	1.78	88	Öğrenci (Özel Eğitim)
36. Onur A.	Erkek	22	1.80	90	Öğrenci (Özel Eğitim)
37. Ahmet K.	Erkek	22	1.77	80	Öğrenci (Özel Eğitim)
38. Birol Ş.	Erkek	22	1.75	68	Öğrenci (Özel Eğitim)
39. Özgür D.	Erkek	34	1.70	70	Oyuncu
40. Egemen S.	Erkek	24	1.72	72	Öğrenci (PDR)
41. Serdar H.	Erkek	20	1.85	78	Öğrenci (Oyunculuk)
42. Orkun T.	Erkek	20	1.78	75	Öğrenci (Oyunculuk)
43. Abdullah A.	Erkek	22	1.75	70	Öğrenci (Özel Eğitim)
44. Gazi A.	Erkek	45	1.77	85	Özel Eğitim Öğretmeni
45. Ufuk Ş.	Erkek	34	1.81	78	Serbest Meslek
46. Ali İ. Ç.	Erkek	23	1.70	70	Öğrenci (Özel Eğitim)
47. Fatih K.	Erkek	22	1.72	67	Öğrenci (PDR)
48. Onur G.	Erkek	22	1.78	85	Öğrenci (Özel Eğitim)

2.2.1. Gönüllülerin bilgilendirilmesi

Gönüllüler belirlendikten sonra, katılımcılara uygulanacak başlama düzeyi değerlendirmelerinden önce gönüllülerle bir toplantı düzenlenerek, araştırma süreci ile ilgili kendilerine bilgi verilmiştir. Bilgilendirme çalışması (a) araştırmanın amacını açıklama, (b) cinsel istismar türlerine göre hazırlanan örnek tuzak cümleleri okuma, (c) tuzak cümlelerin sunumunu açıklama, (d) tuzakların sunumuna dair model olma ve (e) gönüllülere uygulama fırsatı verme aşamalarından oluşmuştur.

- a) *Tuzak cümleleri sunacak olan gönüllülere araştırmanın amacını açıklama:* İlk olarak, otizm spektrum bozukluğunun genel özellikleri, bu özelliklere bağlı olarak otizmlili bireylerin cinsel istismardan kendini koruma becerilerinin öğretilmesine neden ihtiyaç duyduğu ve yapılan araştırmanın amacı açıklanmıştır. Deneklere öğretilmek istenen hedef davranışlar belirtilmiştir (tuzağı reddetme (“-hayır” deme), ortamdan uzaklaşma ve güvenilir yetişkine bilgi verme).
- b) *Cinsel istismar türlerine göre hazırlanan örnek tuzak cümle okuma:* Deneklere öğretilmesi hedeflenen cinsel istismar türleri (örn., uygunsuz dokunuşlar, uygunsuz öpme ve teşhircilik) belirtilerek, cinsel istismar çeşitlerine dair hazırlanan örnek tuzak cümleler okunmuştur (örn., “-Dizilerdeki öpüşmeleri merak ediyorum. Dudaktan öpüşelim mi?). Gönüllülerin, görev aldıkları günlerde hangi tuzak cümleyi kullanacaklarına dair uygulamacıdan bilgi alacakları belirtilmiştir.
- c) *Tuzak cümlelerin sunumunu açıklama:* Üçüncü olarak uygulamacı, gönüllülerin çocuklara tuzak cümleleri sunarken nasıl davranmaları gerektiğini açıklamıştır. Gönüllülerin çocuklara fiziksel olarak yaklaşık yarım metre uzakta durmaları istenmiştir. Gönüllüler ve denekler arasında yarım metrelik mesafe olması Edward Hall’ın tanımladığı bireysel alan kavramından yola çıkılarak belirlenmiştir. Edward Hall, bireyler arasındaki mesafenin, kişisel özelliklerle birlikte yaşanan kültürün de etkisiyle şekillendiğini belirtmiştir. Bu alanlar; özel alan, kişisel alan, sosyal alan ve genel alandır.⁴ Özel mesafe: 30-35 cm.’lik bir alanı kapsamaktadır. Duygusal bakımdan çok yakın hissedilen kişilerin

⁴<http://www.yapidergisi.com/makaleicerik.aspx?MakaleNum=45>

(Erişim Tarihi: 01.12.2012)

girebildiği bölgedir. Kişisel mesafe: 40-80 cm arasında değişen bölgedir. Sosyal ortamlarda, birbirini tanıyan kişilerin girebildiği bölgedir.⁵

- d) *Tuzakların sunumuna dair model olma*: Uygulamacı gönüllülere tuzakları nasıl sunacaklarına dair model olmuştur (örn., Beni dikkatle izleyin, sizi katılımcıların yerine koyarak ben tuzak sunan kişi olacağım: “-Seninle öpüşürsek kimse görmez, hadi öpüşelim).
- e) *Gönüllülere uygulama fırsatı verme*: Uygulamacı gönüllülerin de pratik yapmalarını istemiştir. Öğretim oturumlarında, katılımcılar yanlış tepkide bulunmak üzere bir harekette bulduklarında, katılımcının yanlış tepkide bulunmaya devam etmemesi için uygulamacının hemen içeri gireceği ve gönüllülerin ortamdan uzaklaşmaları gerektiği belirtilmiştir. Genelleme ve genellenenin izlemesi yoklama denemeleri için tuzak sunduktan 4 sn. sonra gönüllülerin kendilerinin ortamdan ayrılması gerektiği belirtilmiştir. Deneklerin durumu annelerine rapor etme durumunda ortamdan kaçmaları ya da annelerin kendilerine kızacakları açıklanmıştır.

2.3. Ortam

Otistik özellikler gösteren çocuklara cinsel istismar girişiminden korunma becerilerinin öğretimi için düzenlenen uygulamada sosyal öykünün okunduğu, öğretim oturumlarından sonra aralıklı yoklamaların yapıldığı ortamlar ile genelleme ve genelleme izlemesi yoklamalarının yapıldığı ortamlar farklıdır. Araştırmada çoklu örneklerle göre genelleme stratejisinin kullanılmış olmasına bağlı olarak, hem öğretim uygulamaları için hem de genelleme yoklamaları için birden fazla ortam belirlenmiş izleyen bölümde bu ortamlara ilişkin açıklamalara ve Tablo 2.3.’te her bir denek için kullanılan genelleme ortamlarına yer verilmiştir.

2.3.1. Sosyal öykü öğretiminin yapıldığı ortamlar

Sosyal öyküyle öğretim yapılan oturumlar deneklerin evlerinde ve okullarında gerçekleştirilmiştir. Ortamlar belirlenirken cinsel istismara uğrama riskinin olduğu gerçek ortamlar olması, aynı zamanda sosyal öykülerin okunabileceği ve uygulama

⁵<http://www.pdrm.anadolu.edu.tr/b/bedendili.pdf>

(Erişim Tarihi: 01.12.2012)

yapılabilecek, bireysel çalışma ortamlarının yapılandırılabilceği yerler olmasına dikkat edilmiştir.

Sosyal öykülerin okunması için deneklerin anneleri ve öğretmenleriyle görüşülüp deneklerle bire-bir çalışılabilecek ortamlar belirlenmiştir. Birinci denek için evde oturma odası ve okulda konferans salonu; ikinci denek için evde deneğin kendi odası ve okulda öğretmenler odası; üçüncü denek için ise evde mutfak ve salon, okulda ise yemek salonu ile deneğin kendi sınıfı kullanılmıştır. Sosyal öyküler okunduktan sonra yoklamaların yapılması için katılımcıların evlerinde salon, çocuk odası ve mutfak; okulda konferans salonu, öğretmenler odası, yemek salonu ve sınıf kullanılmıştır. Uygulama sürecinde düzenlenen yoklamalarda deneklerin tuzak kuran gönüllülerle yalnız kalabilecekleri zamanlar belirlenmiştir.

2.3.2. Genelleme ortamları

Araştırmada başlama düzeyinde düzenlenen üç yoklamanın en az biri öğretim yapılan ortamlarda (ev ve okul), bir ya da iki yoklama ise genelleme yapılması beklenen toplumsal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğretimi yapılan uygunsuz dokunma taciz türünden korunma davranışı için ölçüt karşılandıktan sonra yapılan genelleme yoklamalarında taciz davranışının gerçekleşme olasılığı yüksek olan çeşitli sosyal ortamlar kullanılmıştır. Genelleme yoklamaları market, alışveriş merkezi, spor salonu soyunma odası, park, okul bahçesi, özel eğitim merkezi, eczane, kafeterya ve tanıdık evinde gerçekleştirilmiştir.

2.3.3. Genellemenin izlemesi ortamları

Genellemenin izlemesi, belirlenen hedef davranışların öğretimi ve genelleme ortamlarındaki yoklamaların tamamlanmasından itibaren 3 hafta ve 5 hafta sonra düzenlenmiştir. Genelleme ortamlarında kullanılan yerlerden rastgele seçim yapılarak ve alternatif toplumsal ortamlarda, deneklerin zaman geçirdikleri ortamlarda genellemenin izlemesi yapılmıştır.

Tablo 2.3. Denekler İçin Belirlenen Genelleme Ortamları

Öğrenciler	Başlama Evresi	Genelleme	İzleme
Ayfer	Ev, Okul, Eczane	Alışveriş Merkezi, Tanıdık Evi, Eczane	Market
Merve	Ev, Okul, Özel Eğitim Merkezi, Resim Atölyesi	Park, Spor salonu Soyunma Odası, Market	Okul Bahçesi, Seramik sınıfı, Dans Salonu, Resim Atölyesi
Burak	Ev, Okul, Özel eğitim Merkezi	Spor Salonu Soyunma Odası, Özel eğitim Merkezi, Kafeterya	Market, Kafeterya, Apartman Merdivenleri, Park, Özel eğitim Merkezi

2.4. Araç Gereçler

Araştırmada denekleri belirleme sürecinde, ailelerle görüşmeler yapılmış ve araştırmada deneklere bedenlerini korumayı öğrenecekleri cinsel istismar türleri açıklanmıştır. Bu istismar türlerinden ailelerin kendi çocukları için en fazla risk olarak gördükleri üç taciz türü belirlenmiştir. Belirlenen taciz türlerine uygun öyküler hazırlanmıştır. Bu öyküler, Carol Gray'in 2010 yılı basımlı "The New Social Story Book" kitabında belirttiği ölçütlere uygun olarak hazırlanmıştır. Her denek için kendi isimlerinin belirtildiği cümlelerle başlayan her bir sosyal öyküde olası cinsel taciz çeşitlerine ilişkin tanımlamalar yapılmış, taciz türüne ilişkin uygun olan ve olmayan durumlar açıklanmış ve deneklerin durumlar karşısında nasıl tepki vermeleri gerektiği örneklendirilmiştir. Sosyal öykülerde cinsel taciz durumuyla karşılaşıldığında "hayır diyerek tuzağı reddetme, olayın gerçekleştiği yerden uzaklaşma ve ebeveynlerden birine, ikisine ya da ablanın (güvenilir bir yetişkin) yanına giderek durumu bildirme" hedef davranışlarını içerecek şekilde yazılmıştır. Öykülerde deneklerin yapması beklenen davranış sonrasında, güvenilir yetişkin tarafından pekiştirilecekleri son cümlelerle ifade edilmiştir.

Sosyal öyküler bilgisayarda Word programında yazılmıştır. Kapak, öykünün anlatıldığı üç sayfa ve öyküye ilişkin üç sorunun yer aldığı son sayfayla birlikte toplam 5'er sayfalık öykü kitapları hazırlanmıştır (Ek-2). Öykülerde Gray (2010) tarafından belirlenen cümle oranları dikkate alınarak betimleyici, doğrulayıcı, yansıtıcı ve yönlendirici cümleler kullanılmış, her bir öğrenci için kullanılan bu cümlelerin sayıları Tablo 2.4'te verilmiştir. Hazırlanan öykü A4 boyutlarında beyaz fon kartonlarına tek

yön olarak bastırılmış, spiralle birleştirilerek ve ön tarafında şeffaf pvc ve arka tarafında renkli plastik kapaklarla kitap formatına getirilmiştir. Öykünün kapak sayfasında hedeflenen davranışa ilişkin bir başlık ve resim yer almıştır. Öykünün anlatıldığı ilk sayfada taciz türüne ilişkin uygun olan ve olmayan durumlar ile uygun davranışa ilişkin bir resim; ikinci sayfada taciz girişimiyle karşılandığında ne yapılması gerektiğini ifade eden hedef davranışlar ile reddetmeyi ya da ortamdaki uzaklaşmayı ifade eden bir resim; üçüncü sayfada ise doğru davranış karşısında güvenilir yetişkinin mutlu olacağını ve deneği pekiştireceğini ifade eden bir cümle ile resim yer almıştır.

Tablo 2.4. Sosyal Öykülerde Kullanılan Cümle Türleri ve Sayılar

Öğrenciler	Betimleyici	Doğrulayıcı	Yansıtıcı	Yönlendirici
Ayfer	5	3	1	3
Merve	7	3	1	3
Burak	6	3	1	3

Çoklu örneklerle göre genelleme stratejisine uygun olarak, ara yoklamalarda ve genelleme ile genellemenin izlenmesi yoklama oturumlarında gönüllüler tarafından farklı tuzak cümleler kullanılmıştır.

Gönüllüler tarafından sunulan örnek tuzak cümleler:

1. Poponu sevmek istiyorum, tamam mı?
2. Göğüslerine dokunmama izin verirsen sana para vereceğim, olur mu?
3. Şimdi kilodumu çıkartacağım ama kimseye söylemek yok, tamam mı?
4. Büyük bir kız/erkek olduysan seni dudağından öpmeme izin verirsin, tamam mı?

Güvenirlilik verilerinin toplanması için, dijital kamera ve akıllı telefon kullanılmış ancak birinci deneğin ailesinin talebi üzerine yoklamalarda kamera yerine ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Uygulama güvenirliliği ve katılımcı performansına ilişkin kayıt tutabilmek için yoklama, öğretim, genelleme ve genellemenin izlenmesi oturumları veri toplama formları (Ek-2) ve kalem kullanılmıştır.

2.5. Araştırma Modeli

Araştırmada otizm spektrum bozukluğu yelpazesinde yer alan bireylere cinsel istismar girişimine karşı korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin çoklu

örneklere göre genelleme stratejisi ile birlikte sunulmasının etkili olup olmadığını belirlemek amacı ile tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modelleri, bir bağımsız değişkenin (öğretim ya da davranış değiştirme programı), birden fazla bağımlı değişken üzerinde etkiliğini değerlendiren tek denekli araştırma modelidir ve aynı zamanda çoklu başlama düzeyi modelinin bir uyarlamasıdır. Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, uygulamaya başlanan bağımlı değişkenin veri düzey ve eğiliminde değişiklik olurken, uygulamaya geçilmeyen bağımlı değişkenlerde bir değişiklik olmaması ve her bir bağımlı değişkende sırayla uygulamaya geçilerek, benzer değişikliklerin art zamanlılık ilkesine göre diğer bağımlı değişkenlerde de gerçekleşmesiyle kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Çoklu yoklama modellerinde sürekli başlama verisi toplamaya gerek yoktur ve başlama düzeyinde toplanan verilere yoklama adı verilir. Çoklu yoklama modelleri, yoklama denemeli ya da yoklama evreli çoklu yoklama modeli olarak düzenlenebilir. Ayrıca çoklu yoklama modellerinin denekler, davranışlar ve ortamlar arasında olmak üzere 3 türü vardır (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Başlama düzeyi yoklama evresi ve uygulama evrelerinden oluşan bu modelde birinci deneğe kazandırılan davranışın 2 denekle yinelenmesi hedeflenmiştir. Üç denekte başlama düzeyi verileri alınmıştır. Birinci denekte belirlenen üç taciz türüne (uygunsuz dokunma, uygunsuz öpüşme ve teşhir) ilişkin birer yoklama yapılarak kararlı veri alındıktan sonra hedef davranışta uygulamaya geçilmiş ve diğer deneklerde, deneklerin tuzak cümlelere çok fazla maruz kalmasını engellemek amacıyla, ikinci denekte iki haftada bir üçüncü denekte üç haftada bir aralıklı yoklama verisi toplanması kararlaştırılmıştır. Birinci denekte ölçüt karşılanıp genelleme yoklamaları tamamlandıktan sonra ikinci denekte son bir başlama düzeyi verisi alınmıştır. Üçüncü denekte belirlenen aralıklarla (üç haftada bir) yoklama yapılmaya devam edilmiştir. İkinci denek ölçütü karşıladıktan sonra genelleme yoklamaları düzenlenmiş ve denek farklı ortam ve taciz türlerine genelleme yaptığından başka bir öğretim düzenlenmeden üçüncü denekte son bir başlama düzeyi verisi alınıp uygulamaya geçilmiştir. Bu

uygulama tüm denekler için aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulaması biten deneklerde genelleme gerçekleştiği için genelleme yoklamaları tamamlandıktan 3 ve 5 hafta sonra genelleme izlemesi oturumları düzenlenerek kalıcılık değerlendirmesi yapılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan çoklu örnekler modeli genelleme stratejisinde, katılımcılara kazandırılmak istenen davranışı ortaya çıkaracak bir uyarın sınıfı belirlenmiştir. Bu araştırma için uygunsuz dokunma, uygunsuz öpüşme ve teşhir uyarınları ailelerle fikir alışverişi yapılarak, öğretilmesi hedeflenen taciz örnekleri olarak belirlenmiştir. Çoklu örneklere göre öğretim stratejisinde öğretilmesi planlanan ilk uyarın için üç defa arka arkaya kararlı veri alınmaya kadar başlama düzeyi yoklama verisi toplanırken, diğer uyarınlar için birer defa başlama verisi alınmaktadır. Ancak yürütülen araştırmada deneklerin öğretim başlamadan önce çok fazla uygunsuz yaşantıya maruz kalmamaları için her bir örneğe ilişkin birer yoklama verisi alınarak kararlı veri elde edilmiştir. Kararlı veri alınan ilk uyarına dair öğretim yapıp ölçüt karşılandıktan sonra, genelleme yoklamaları düzenlenerek katılımcının birinci uyarın için öğrendiği zincirleme becerileri, birinci uyarın için farklı ortamlara ve yine farklı ortamlarda öğretim yapılmayan diğer örneklere genelleyip genellemediği test edilmiştir. Denek diğer ortamlara ve örneklere genelleme yaptığında, ikinci katılımcıda kararlı veri almak için yoklama denemeleri düzenlenmektedir. Yine bu araştırma için ikinci ve üçüncü deneklerde öğretime başlamadan önce son bir defa başlama verisi alınmıştır. Tüm öğrencilerde başlama düzeyi verileri alındıktan sonra, öğretime başlanmayan deneklerde öğretim oturumlarına geçilmeden önce en az üç yoklama denemesi yapılmış olması kararlaştırılmıştır. Çoklu örneklere göre genelleme stratejisine uygun olarak genellemenin yapılamadığı uyarınlarla ilişkin öğretim oturumlarının düzenlenmesine sadece birinci katılımcıda gereksinim duyulmuştur. Birinci katılımcı öğrendiği hedef davranışı uygunsuz öpüşme taciz türüne genellerken, yalnızca teşhir taciz türüne genelleme yapamadığından katılımcının genellemediği örnek için de öğretim başlatılmıştır. Ancak öğrencinin bu durumla ilişkin rahatsızlığını dile getirmesi üzerine anne ve araştırmacının kararıyla öğretime devam edilmemiştir. İkinci ve üçüncü denekte araştırma çoklu örneklere göre genelleme stratejisine uygun olarak planlandığı şekilde uygulanmaya devam edilmiştir.

İç ve dış geçerlik deneysel araştırmalarda, araştırmanın sonucunu etkileyen iki etmendirdir. Dış geçerlik, araştırma bulgularının başka ortamlara, davranışlara ya da bireylere genellenebilirliğidir. İç geçerlik ise, bağımlı değişkende gerçekteleşen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının gösterilmesidir (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2012). Katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanan bu araştırmada iç geçerliği tehdit eden olası etmenler şunlardır: (a) dış etmenler, (b) ölçme, (c) denek kaybı ve (d) uygulama güvenilirliğidir.

Dış etmenleri kontrol altına almak için ebeveynlerden çocuklarına cinsel istismar ve korunma ile ilgili bilgi vermemeleri istenmiştir. Ayrıca çalışma başlamadan önce öğrencilerinin tam gün devam ettiği özel eğitim ve iş okullarındaki sınıf öğretmenleriyle ve özel özel eğitim kurumlarında öğrencilerin bireysel eğitim derslerine giren özel eğitim öğretmenleriyle görüşülerek bu çalışmayı tekrarlamamaları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Ölçme etkisini aza indirmek için aralıklı yoklamaların sıklığı minimum düzeyde tutulmuş, ikinci ve üçüncü denekler için farklı aralıklarda yoklama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama araştırmacının kendisi tarafından yapıldığı için öğretim ve yoklama oturumlarının en az %30'unda gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Denek kaybını önlemek için ise araştırmaya katılacak ailelerin gönüllü olmasına dikkat edilmiş, çalışmaya başlamadan önce deneklerin ebeveynlerine araştırmaya ilişkin ayrıntılı bir bilgilendirme yapılmıştır.

2.6. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, cinsel istismar girişimlerine karşı “kendini koruma” becerilerini öğrenme düzeyidir. Kendini koruma olası kaçışma ya da istismar girişimine karşı güvenliği sağlayacak bir tutum olarak tanımlanmıştır (Miltenberger ve Olsen, 1996). Cinsel istismar girişiminden kendini koruma becerileri, deneklerin “sunulan tuzağı reddetmeleri (“hayır” deme, başını hayır anlamında sallama, eliyle dur ya da git işareti yapma, vb), cinsel istismar girişiminin gerçekteleştiği ortamdan uzaklaşmaları ve durumu güvenilir bir yetişkine bildirmeleri” olmak üzere zincirleme bir beceri olarak ele alınmıştır (Poche, Brouwer ve Swearingen, 1981).

Gelişim yetersizliği olan çocukların iletişim kurmakla ilgili sorunları varsa, yaşadıkları istismarı güvenilir biriyle paylaşmaları daha zor olmaktadır (Skarbek vd.,

2009). Miltenberger ve Olsen (1996) de kaçırma girişiminin gerçekleştiği ortamdan yürüyerek veya koşarak uzaklaşmanın kendini koruma becerileri arasında en kritik olan beceri olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Egemo-Helm ve diğerleri (2007), yaptıkları çalışmada deneklerden birinin yetişkine rapor etme becerisini öğrenmekte zorlanmasını, hayır deyip ortamdan uzaklaştığında kendisini güvende hissetme olasılığıyla açıklamışlardır. Bu araştırmaların verilerine dayanılarak ve otizm spektrum bozukluğunda görülen iletişim ve konuşma problemleri göz önünde bulundurularak, yapılan araştırmada durumu güvenilir yetişkine bildirme davranışı zorunlu tutulmamıştır. Deneklerin tuzağı reddetme ve cinsel istismar girişiminin gerçekleştiği ortamdan uzaklaşması ya da istismar girişiminin gerçekleştiği ortamdan uzaklaşma durumu güvenilir yetişkine bildirme gibi kendilerinin güvenliğini sağlayacak ve istismar girişimini sonlandıracak en az iki davranışı sergileyerek en az 4 puan almaları başarı ölçütü olarak kabul edilmiştir.

Bağımlı değişkene ilişkin 5 üzerinden bir puanlama çizelgesi oluşturulmuştur. Deneklerin arka arkaya üç defa en az 4 puan alması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu puanlama Lumley ve diğerlerinin (1998) çalışmasından uyarlanmıştır: “Tuzak cümleyi reddetmek, ortamdan uzaklaşmak ve güvenilir bir yetişkine durumu rapor etmek - 5; ortamdan uzaklaşma durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek - 4 puan; tuzak cümleyi reddedip ortamdan uzaklaşmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek - 4 puan; ortamdan ayrılmak - 3 puan; tuzak cümleyi reddetmek - 2 puan; tuzağa katılım göstermemesine rağmen reddetmeye yönelik bir davranışta bulunmamak - 1 puan ve tuzağa uymak - 0 puan şeklinde derecelendirilmiştir (Ek-4).

2.6.1. Yoklama, genelleme ve genellenmenin izlenmesi oturumlarında olası denek tepkileri

Tüm deneysel oturumlarda deneklerin, doğru tepki göstermesi, yanlış tepki göstermesi ya da tepkide bulunmaması beklenmiştir. Tepkide bulunmama yanlış tepki olarak kaydedilmiştir. Bu sebeple aşağıda doğru tepki ve yanlış tepki tanımları yer almaktadır.

Doğru Tepki: Denekler yoklama oturumları, genelleme ve genellenmenin izlenmesi oturumlarında uygulamacının daha önceden belirlediği bir yerde (deneklerin evleri ya

da okulları ile sosyal etkinlikler için buldukları park ve spor salonları, vb.), yalnız başlarına ya da gönüllüler ile bırakılmışlardır. Denekler yalnız bırakıldığında bir gönüllü deneklerin bulunduğu ortama giderek, deneye sosyal öyküde belirtilen cinsel istismar çeşidine uygun, uygulamacının daha önceden kendisine bildirdiği tuzak cümleyi sunmuştur. Deneğin, gönüllü kişinin teklifini “4 sn.” içinde reddetmesi (hayır deme ya da farklı bir jest ya da mimikle), bulunduğu ortamdan uzaklaşması, uygulamacının ya da ortamda bulunan ebeveynin yanına gelerek durumu rapor etmesi” doğru tepki olarak kabul edilmiş ve 5 puan olarak değerlendirilmiştir. Deneğin, “4 sn. içinde ortamdan uzaklaşıp durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmesi ya da tuzak cümleyi reddedip ortamdan uzaklaşması ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemesi 4 puan olarak değerlendirilmiştir. Denekler en az 4 puan aldıklarında doğru tepki gösterdikleri kabul edilmiş ve veri formuna işlenmiştir.

Yanlış Tepki: Deneklerin, tuzak cümleyi duyduktan sonra “4 sn.” içinde, ortamdan ayrılması 3; hayır demesi ya da farklı şekilde sözel, jest ya da mimikle tuzağı reddetmesi 2; tuzağa uygun bir katılım göstermemesine rağmen reddetmeye yönelik de bir davranışta bulunmaması 1 ve tuzağa uyması 0” puanla değerlendirilmiş ve yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Deneklerin herhangi bir tepkide bulunmaması da yanlış tepki olarak kayıt edilmiş ve 1 puan olarak değerlendirilmiştir.

2.7. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, sosyal öykülerle öğretimdir.

Bağımsız değişken haftada dört gün bire-bir öğretim düzenlemesiyle birer öğretim oturumu yapılarak uygulanmıştır.

2.8. Genel Süreç

2.8.1. Pilot uygulama

Araştırmanın bağımsız değişkeni ve denek özellikleri belirlendikten sonra, deney sürecinde farklı ortamlarda gerçekleştirilecek uygulamaların alıştırmalarını yapmak, karşılaşılabilecek olası sorunları önceden belirleyebilmek ve gerekli uyarlamaları yapmak amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, araştırmanın

denekleri dışında, ancak deneklerle benzer gelişim özelliklerine sahip 16 yaşında otistik özellikler gösteren bir erkek öğrenciyle yapılmıştır.

Pilot uygulamada yer alan öğrenciyi belirlerken, araştırmanın deneklerinde aranan ön koşul özellikler aranmıştır. Pilot uygulama deney sürecinde olduğu gibi video kamerayla kaydedilmiştir. Pilot uygulamada, araştırma için seçilen cinsel taciz çeşitleri arasından ailenin öncelik verdiği bir cinsel taciz türüne ilişkin (teşhir) öykü hazırlanmış ve araştırmadaki gönüllülerin kullanacakları tuzak cümleler kullanılmıştır. Pilot çalışma öğrencinin evinde ve bireysel eğitim aldığı Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulama sürecinde araştırma modeline uygun şekilde başlama düzeyi verileri alınmış ve hemen ardından öğretim ve yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Deney sürecinden önce gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından, deneğin cinsel istismarı günlük hayatın bir parçası olarak algılanmaması, anne-babalar ve tuzakları sunan gönüllülerin üzerindeki psikolojik baskının azaltılması ile araştırmanın etik yönünü güçlendirmesi amacıyla başlama düzeyinde her bir taciz türüne ilişkin sadece birer başlama düzeyi verisi alınması ve ayrıca günlük yoklama oturumları yerine aralıklı yoklama oturumlarının düzenlenmesine ve aralıklı yoklama oturumlarında yalnızca bir deneme yapılmasına karar verilmiştir.

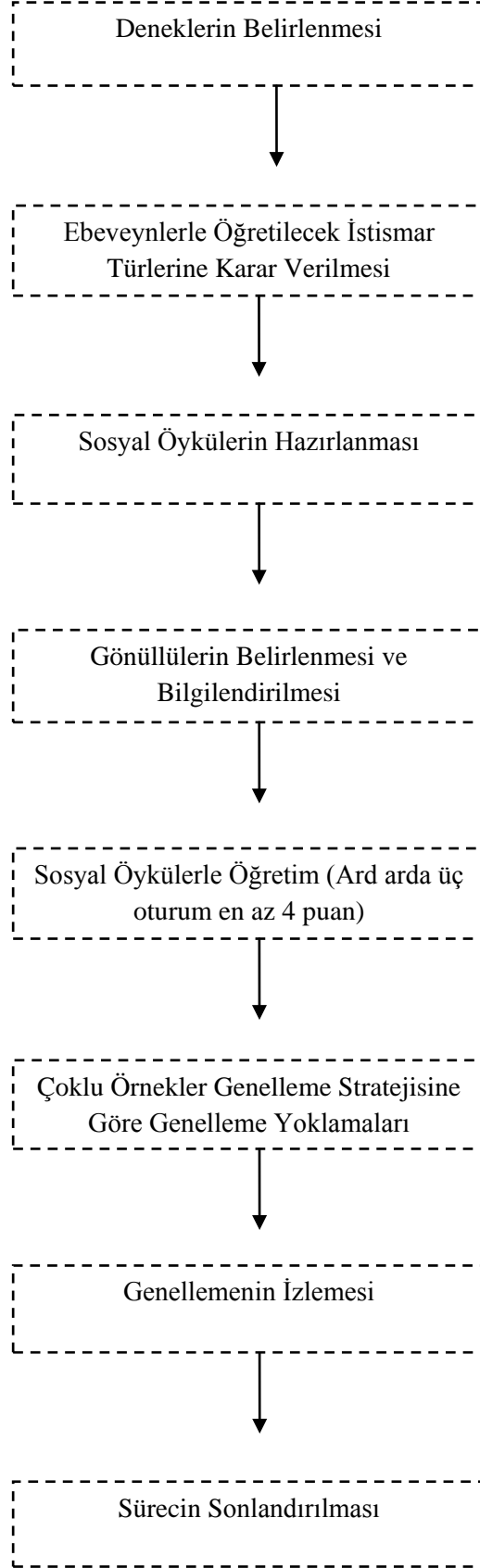
Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesinden önce araştırmanın uygulama sürecinde altı farklı tepki olasılığı belirlenerek 4 puan üzerinden bir değerlendirme sistemi oluşturulmuş ve ölçüt en az 3 puan olarak belirlenmiştir. Pilot çalışmada öğrenci, sözel olarak reddettiğini gösteren bir ifade kullanmadan tuzak sunan kişiden uzaklaşp güvenilir yetişkine durumu rapor ederek yeni bir tepki olasılığının puanlama sistemine dahil edilmesinin uygun olacağını göstermiştir. Ek olarak, sosyal öykü uygulaması için araştırma önerisinde üç aşamalı bir silikleştirme planlanmıştır. Yoklama sıklığının aralıklı olmasının kararlaştırılması ile sosyal öykülerin silikleştirilmesi tekrar planlanmış, deneklerin ilk taciz türünde ölçüt karşıladıktan sonra düzenlenecek genelleme yoklamalarında başarılı olması durumunda silikleştirmenin uygulanmaması; ancak genelleme sağlanamadığı durumda son taciz türünün öğretimde silikleştirme yapılmasına karar verilmiştir. Son taciz türünde üç oturum üst üste ölçüt karşılandıktan sonra silikleştirmenin zaman bağlamında yapılması kararlaştırılmıştır. Üç öğretim

oturumunda bir kere düzenlenen yoklama oturumları ilk aşamada öğretim oturumundan ortalama yarım saat/40 dakika sonra düzenlenmiş, ilk ölçüt alındıktan sonra iki öğretim oturumun ardından yarım saat/40 dakika sonra ara yoklamalar düzenlenip üç oturum üst üste ölçüt alınması sağlanmıştır. Genelleme yapamayan öğrenciler için üç yoklama oturumu üst üste ölçüt karşılandıktan sonra silikleştirilerek iki öğretim oturumundan bir gün sonra yoklama yapılması planlanmış, bununla birlikte bu araştırmada silikleştirme uygulanan denek olmamıştır.

2.8.2. Deney süreci

Araştırmanın deney süreci başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim, günlük yoklama, genelleme yoklamaları ve genellemenin izlemesi oturumlarından oluşmuştur. Araştırmanın tüm aşamaları uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Tüm öğretim oturumları bire bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiş, yoklama denemelerinde yanıt aralığı 4 saniye olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, genelleme yoklamaları ve genellemenin izlemesinde uygulamacı deneklerin görüş alanlarının dışına çıkmıştır. Seçilen ortamlar uygulamacının deneklerin görüş alanlarından çıkabilmesine, bununla birlikte yoklamalarda deneklerin yanlış tepki verme olasılığına karşı hemen ortama geri dönebilmesine imkan verecek özelliklerde seçilmiştir. Her oturum öncesinde uygulamacı ortamı, araç gereçleri hazırlamış ve gönüllü olan kişiyi hazır bulundurmuştur. Gönüllülerin sundukları tuzak cümleler önceden belirlenerek gönüllülere bildirilmiştir. Şekil 2.1’de deney süreci uygulama akışı yer almaktadır.

Şekil 2.1. Deney Süreci Uygulama Akışı



2.8.2.1. Yoklama oturumları

Araştırmada, öğretilmesi amaçlanan üç basamaklı davranış zincirinin edinim düzeyi aralıklı yoklama oturumlarıyla sınanmıştır. Araştırmada başlama düzeyi yoklama oturumları ve aralıklı yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir.

2.8.2.1.1. Başlama düzeyi yoklama oturumları

Başlama düzeyi yoklama oturumları öğretime başlamadan önce, gerçek ortamlarda düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında çoklu örnekler genelleme stratejisine uygun olarak tüm uyararı sınıfı için veri toplanmıştır. Birinci denek için hem öğretilmesi planlanan ilk uyararı yönelik hem de ikinci ve üçüncü uyararı için birer değerlendirme yapılmış böylece denekin öğretim öncesinde çok sık tuzığa maruz kalması engellenerek araştırmanın etik yönünün güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Diğer deneklerde hem etik olmak hem de iç geçerliliği etkileyen sınaama etkisine maruz bırakmamak amacıyla üç farklı uyararı için birer veri toplanmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında 1 denemeden oluşan birer oturum düzenlenmiştir. Birinci denekte kararlı veri alındıktan sonra diğer deneklerin daha az tuzıkla karşılaşması için iki ve üç haftada bir yoklama denemeleri düzenlenmiştir. Birinci denek öğretim yapılan taciz türüne ilişkin ölçüt karşıladıktan sonra genelleme yoklamaları düzenlenmiş, teşhir taciz türüne genelleme yapamadığı için çoklu örneklere göre genelleme stratejisine göre öğretime devam edilmiştir. Ancak birinci denekin düzenlenecek olan ilk aralıklı yoklama oturumundan önce durumdan rahatsızlık duyduğunu dile getirmesi üzerine anneyle konuşularak öğretim oturumlarının sonlandırılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte birinci denekte genelleme yoklamalarının tamamlanmasıyla ikinci denek için iki haftalık süre beklenmeden son bir başlama düzeyi verisi alınmıştır. Üçüncü denekte üç haftada bir yapılması kararlaştırılan yoklama denemeleri aynı düzende devam etmiştir.

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında veri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında deneklerin doğru ya da yanlış tepkide bulunması beklenmiştir. Doğru ve yanlış tepkiler “yoklama, genelleme ve genellemenin izlemesi oturumlarında olası denek tepkileri” başlığında açıklanmıştır.

Başlama düzeyi yoklama oturumları sırasında toplanan veriler yoklama, genelleme ve genellenenin izlemesi oturumları veri formuna işlenmiştir. Tek fırsat yöntemiyle veri toplamaya uygun olarak deneğin yanlış tepki verdiği ilk basamakta deneme sonlandırılmış ve bağımlı değişkene ilişkin hazırlanan puan çizelgesine göre puanlama yapılmıştır.

Başlama düzeyi yoklama oturumları şu şekilde uygulanmıştır: Uygulamacı deneklerin evinde, okulunda ve sosyal bir ortamda, o ortama uygun bir sebep bularak (örn., “Mutfaktan bir bardak su alacağım.”), kendisi deneği görebilecek şekilde deneği yalnız başına ya da gönüllü ile başbaşa bırakmıştır. Deneğin yalnız kaldığı denemelerde, gönüllü yalnız kalan deneğin yanına gelmiştir. Gönüllü denekle iletişim başlatıp birkaç cümle sohbet ettikten sonra deneğin dikkatini çekmiş ve uygulamacı tarafından önceden belirlenen tuzak cümleyi söylemiştir (örn., “-Sana bir şey söyleyeceğim, bacalarını sevmek istiyorum tamam mı?, vb”). Deneğin 4 saniye içinde tuzağı reddetmesi (örn., hayır demesi) ve ortamdaki uzaklaşması ile tuzağı reddedip uzaklaştıktan sonra annesinin yanına giderek durumu rapor etmesi” doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Deneklerin anneleri deneğe tuzak sunulan yere yakın, deneklerin tuzak sunulan ortamdaki ayrıldıktan sonra hemen ulaşabilecekleri bir yerde bekletilmişlerdir. Denek tepkide bulunmayarak ya da tuzağı kabul ederek yanlış tepki verdiğinde ya da sadece tuzağı reddedip ortamdaki uzaklaşmadığında uygulamacı tuzak sunulan ortama girmiş ve gönüllü ortamdaki ayrılmıştır. Yanlış tepkiler görmezden gelinmiş ve uygulamacı başka bir konu açarak deneği denemeler tamamlandıktan sonra annesinin yanına göndermiştir.

2.8.2.1.2. Aralıklı yoklama oturumları

Aralıklı yoklama oturumları uygulama sürecinde öğretim uygulamasıyla öğretimi yapılan beceriye ilişkin, deneklerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Öğretim oturumları haftada dört gün düzenlenmiş olup aralıklı yoklama oturumları önce her üç öğretim oturumunun ardından, ölçüt karşılandıktan sonra ise iki öğretim oturumunun ardından yarım saat ya da 40 dakika sonra gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklik ile uygulama evresi zamanı kısaltılarak, uygulama yapılmayan denekler için daha az sayıda başlama düzeyi yoklama oturumu düzenlenmesi amaçlanmıştır.

Aralıklı yoklama oturumlarındaki olası denek tepkileri başlama düzeyi yoklama oturumlarında beklenen denek tepkilerinin aynısıdır. Aralıklı yoklama oturumları öğretim yapılan denekte üç oturum üst üste en az 4 puan alarak ölçüt karşılanıncaya kadar devam etmiştir. Aralıklı yoklama oturumlarında başlama düzeyi yoklama oturumlarıyla aynı süreç izlenmiştir.

Aralıklı yoklama oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Uygulamacı deneği sosyal öykünün okunduğu ev ya da uygulama biriminin çeşitli ortamlarında yalnız başına ya da gönüllü ile başbaşa bırakmıştır. Denek yalnız kaldığında bir gönüllü deneğin yanına gitmiştir. Uygulamacı deneği görebilecek bir yerde beklemiştir. Gönüllü ile denek başbaşa kaldıklarında bir kaç cümlelik sohbet etmişler ve sonra gönüllü tuzak cümleyi söylemiştir (örn., “-Selam, artık büyüdün. Dudaktan öpüşmeye ne dersin?, vb”). Deneğin 4 saniye içinde “tuzağı reddetmesi (örn., hayır demesi) ve ortamdan uzaklaşması ile tuzağı reddedip ortamdan uzaklaştıktan sonra annesinin ya da öğretmenin/uygulamacının yanına giderek durumu rapor etmesi” doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Deneklerin anneleri ya da öğretmenleri, deneğe tuzak sunulan yere yakın, deneğin tuzak sunulan ortamdan ayrıldıktan sonra, hemen ulaşabilecekleri bir yerde bekletilmişlerdir. Yoklama oturumlarında deneklerin doğru tepkileri, durumu güvenilir yetişkine bildirdikleri takdirde, gerçekleştirilen deneme sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., aferin sana, süpersin, çok cesursun, vb). Denek sadece kaçtığına güvenilir yetişkin herhangi bir tepkide bulunmamıştır. Denek tuzağa uygun bir davranış göstermeye başlayarak ya da tepkide bulunmayarak yanlış tepki verdiğiğinde ya da sadece tuzağı reddedip ortamdan uzaklaşmadığında, uygulamacı tuzak sunulan ortama girerek çocuğun yanlış tepki gerçekleştirme olasılığını önlemiş ve gönüllü ortamdan uzaklaşmıştır. Yanlış tepkiler görmezden gelinmiştir. Denek aile bireylerinin yanına gönderilmiş ya da aile bireyleri deneğin bulunduğu ortama gelmişlerdir.

2.8.2.2. Öğretim oturumları

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan sosyal öykülerin sunulduğu öğretim oturumları için deneklerin evlerinde ve öğrenim gördükleri okullarda, bire bir öğretim yapılabilecek yerler belirlenmiştir. Birinci denek için evde oturma odasında bulunan yemek masası ve okulda seminer salonunda bulunan masa; ikinci denek için evde deneğin kendi odasında bulunan çalışma masası ve okulda öğretmenler odasında

bulunan masa; üçüncü denek için ise evde mutfakta bulunan masa ile okulda yemekhanede bulunan masalarda öğretim oturumları düzenlenmiştir. Sosyal öykünün okunması sırasında uygulamacı deneğin karşısına oturmuştur.

Öğretim oturumları şu şekilde uygulanmıştır: Uygulamacı ve denek karşılıklı yaklaşık 1 metre mesafeyle sandalyelere oturmuşlardır. Uygulamacı “senin için vücudumuzla ilgili bir öykü yazdım, okumaya-dinlemeye hazır mısın” diyerek ön ayırt edici uyarı sunmuştur. Denek hazır olduğunu sözel olarak, göz teması kurarak ya da jestlerle ifade ettiğinde uygulamacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir (örn., “-Hazır olmana sevindim”). Uygulamacı ya da denek sosyal öyküyü okumuştur. Sosyal öykü okunurken uygulamacı, deneğin başka yere baktığını ya da dikkatinin dağıldığını fark ettiğinde, “Hadi devam edelim. vb” diyerek deneğin dikkatini tekrar öyküye çekmeye çalışmıştır. Sosyal öykü okunduktan sonra uygulamacı deneği sözel olarak pekiştirmiş ve öyküyü özetleyeceğini açıklayarak tekrar hazır olup olmadığını sormuştur. Sosyal öykü özetlendikten sonra dikkatle öyküyü sonuna kadar dinlediği için deneğe “aferrin, vb.” sözlerle sözel pekiştireç sunulmuştur. Deneğin öyküyü anlayıp anlamadığını belirlemek için okunan öyküye ilişkin üç soru sorulmuştur (örn., “Birisi özel bölgene dokunmak isterse ne dersin?” gibi). Denek doğru yanıt verdiğiğinde “aferrin, doğru bildin” denerek öğrenci sözel olarak pekiştirilmiştir. Denek cevap vermediğinde ya da yanlış bir cevap verdiğiğinde hikayede soruyla ilgili bölüm tekrar okunmuştur. Yanlış cevap verilen soru tekrar edilerek deneğin tepkisi beklenmiştir. Denek bağımsız olarak doğru cevap verene kadar öykünün soruyla ilişkili bölümü okunmaya devam edilmiştir. Sosyal öyküyle ilgili sorular öğrenciye sorulup, sorulan üç soruya da doğru cevap alındıktan sonra çalışmanın tamamlandığı söylenerek katılımından dolayı denek sosyal pekiştireçlerle sürekli olarak pekiştirilmiştir (örn., “teşekkür ederim, beni çok dikkatli dinledin.”). Uygulamacı deneğin öğretim yapılan ortamdan çıkmasına ya da günlük yoklama oturumlarına geçene kadar olan sürede oyalanmasını sağlayacak bir etkinlikle uğraşmasına izin vermiştir.

Araştırmada, zaman bağlamında silikleştirmenin yapılması kararlaştırılmakla birlikte, denekler öğrendikleri becerileri farklı taciz türlerine genelleme yaptığından silikleştirme süreci uygulanmamıştır.

2.8.2.3. Genelleme

Araştırmada oklu örnekler modeli genelleme stratejisi kullanmıştır.  ğretim oturumunun ardından düzenlenen aralıklı yoklama oturumlarında denekler üç defa art arda ölçüt karşıladıklarında, ğretim yapılmayan taciz türlerine ve farklı ortamlara yönelik olarak genelleme yoklamaları düzenlenmiştir. Araştırmada, genelleme yoklamaları düzenlenirken bazı uyarlamalar yapılmıştır. Belirlenen tüm taciz türlerinde genelleme yapılamadığında, yalnızca birinci denekte, genellemesi gerçekleşemeyen taciz türünün öğretimine geçilmiş ancak diğer deneklerin daha fazla başlama düzeyi yoklama denemelerine maruz kalmamaları için diğer deneklerle de sıralı olarak sürece devam edilmiştir.

Çoklu rnekler modeline göre genelleme yoklamaları, başlama düzeyi ve aralıklı yoklama oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. Genelleme yoklamalarında deneğin doğru tepkileri deneme sonunda, güvenilir yetişkine durumu rapor ettiği takdirde sözel ve nesnel pekiştireerle pekiştirilmiştir (aferin sana kendini ne kadar güzel korudun, çok cesursun, oyuncak, bilgisayar, vb). Bulunulan ortama ve gönüllülerin tanıdık ya da tanımadık kişi rollerine uygun olarak rapor edilen güvenilir yetişkin, gönüllüleri ortamdaki kızgın bir şekilde uzaklaştırmış ya da gönüllüler güvenilir yetişkin yanlarına gelmeden ortamdaki kaçmışlardır. Denek tuzağa uygun bir davranış göstermeye başlayarak ya da tepkide bulunmayarak yanlış tepki verdiğinde ya da tuzağı reddettiği halde ortamdaki uzaklaşmadığında gönüllü ortamdaki uzaklaşmıştır. Yanlış tepkiler görmezden gelinmiş, anne hiç birşey söylemeden deneği ortamdaki uzaklaştırmıştır. Uygulama evresinde deneklerin sunulan tuzağları uygulamacıyla ilişkilendirme olasılıklarına bağlı olarak, uygulamacı hiç bir genelleme yoklamasında deneklerle iletişime geçmemiştir.

2.8.2.4. Genellemenin izlemesi

Genellemenin izlemesi oturumlarının genelleme yoklamalarında ölçüt karşılandıktan 3 ve 5 hafta sonra düzenlenmiştir. Genellemenin izlemesi oturumlarında genelleme yoklama oturumlarında gerçekleştirilen sürecin aynısı gerçekleştirilmiştir.

2.9. Veri Toplama

Araştırmada etkililik verisi, sosyal geçerlik verisi ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Verilerin tümü uygulamacı tarafından toplanmıştır.

2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması

Etkililik verileri, deneklerin doğru ve yanlış tepkilerinin, başlama düzeyi, aralıklı yoklama, genelleme ve genellemenin izlemesi oturumları veri toplama formlarına kaydedilmesiyle toplanmıştır. Deneklerin olası tepkileri için farklı puanlar belirlenmiştir (Ek-4).

2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmanın amaçlarından biri, “çocuklarına cinsel istismara karşı korunma becerilerinin öğretilmesi konusunda ebeveynlerin görüşlerini” belirlemektir. Bu amaçla sosyal geçerlik soru formu hazırlanmıştır (Ek-3). Bu form uygulamacı tarafından hazırlanmış olup, kimlik yazma zorunluluğu olmadığı belirtilerek ebeveynlerden bu formları doldurmaları istenmiştir. Ebeveynler formları doldurmadan önce deneklerle yürütülen araştırma süreci hakkında konuşulmuştur. Formlar kapalı zarfla verilip toplanmıştır.

2.9.3. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmanın her evresinde oturum sayısının yansız atamayla belirlenen en az %30’unda gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri kamera ve ses kayıtları yardımıyla, Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi bölümünde yüksek lisans yapan ve özel eğitim alanında çalışıp tek-denekli araştırmalar konusunda deneyim sahibi olan bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Her denekle yapılan oturumlar aynı kişi tarafından kontrol edilmiştir.

2.9.3.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri yoklama, genelleme ve genellemenin izlemesi oturumlarında toplanmıştır. Bu veriler yoklama, genelleme ve genellemenin izlemesi oturumları etkililik veri kayıt formlarına (Ek-4) işlenmiştir.

2.9.3.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Araştırmada uygulama güvenilirliği, bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri, oğretim ile yoklama, genelleme ve genellemenin izlemesi oturumları uygulama güvenilirliği veri toplama formuna kaydedilmiştir.

Oğretim oturumlarında uygulama verisi toplanırken, (a) dzenlenecek oturumlarda kullanılacak olan araç gereçleri hazırlama, (b) oğküyü uygun zamanda sunma, c) oğküyü uygun ortamda sunma, d) katılımcının dikkatini çekme, (d) sosyal oğküyü okuma ya da okunmasını isteme, (e) sosyal oğk okunduktan sonra kısaca tekrar etme, (f) oğküyü dinlediği için sözel olarak pekiştirme, g) sosyal oğkyle ilgili sorular sorma ve doğru cevapları pekiştirip yanlış cevaplarda hata düzeltmesi yapma ve h) alışmanın tamamlandığını belirterek katılımdan dolayı deneğe teşekkür etme davranışları dikkate alınmıştır (Ek-5).

Yoklama, genelleme ve genellemenin izlemesi oturumları için toplanacak uygulama güvenilirliği verilerinde (a) araç-gereçleri hazırlama, (b) katılımcıyı belirlenen ortamlarda yalnız ya da gönüllüyle bırakma, (c) araştırmacı dışındaki güvenilir yetişkini uygun konumda bekletme, (d) gönüllülerin cinsel istismar girişiminde bulunması, (e) uygun bekleme süresi kadar (4sn) katılımcının tepkisini bekleme, (f) katılımcının tepkisine uygun tepkide bulunma (bağımlı değişken başlığı altında belirtilmiştir) davranışları dikkate alınmıştır (Ek-6).

2.10. Verilerin Analizi

2.10.1. Cinsel istismardan korunma becerisinin sosyal oğk yöntemiyle oğretiminin etkililiğine ilişkin verilerin analizi

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının analiz edildiği grafikte yatay eksen zaman boyutunu göstermekte ve araştırmada dzenlenen oturum sayısı olarak yer almaktadır. Düşey eksen ise bağımlı değişkenin niceliksel ifadesidir ve bu araştırmada bağımlı değişkenin niceliksel ifadesi düşey ekseninde deneklerin 5 puan üzerinden aldıkları puan olarak ifade edilmiştir.

2.10.2. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada çalışılan davranışın önemi, yöntemin uygunluğu, elde edilen davranış değişikliğinin önemi ile ilgili olarak katılımcıların annelerinin görüşlerini belirlemek üzere, sosyal geçerlik formu uygulanmıştır. Sosyal geçerliğin belirlenmesi amacıyla soru formundan elde edilen veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir (Kurt, 2012b).

2.10.3. Güvenirlik verilerinin analizi

2.10.3.1. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik verisi yoklama, genelleme ve genellemenin izlemesi oturumlarının en az %30'unda hem araştırmacı hem de gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirliliğin hesaplanması için, “*görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100*” (Alberto ve Troutman, 2013) formülü kullanılmıştır. Çalışmada üç denek için de gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı %100 olarak hesaplanmıştır.

2.10.3.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin analizi

Araştırmanın uygulama güvenirliliğinin analiz edilmesi için hem öğretim hem de yoklama, genelleme ve genellemenin izlemesi uygulama güvenirliliği veri toplama formlarına kaydedilen uygulamacının davranış sayısı, önceden planlanan uygulamacı davranış sayısına bölünüp 100'le çarpılmış ve uygulama güvenirliliği yüzdesi tespit edilmiştir. Bu amaçla, “*gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı X 100*” formülü (Erbaş, 2012) kullanılmıştır.

Öğretim oturumları için ilk deneğin uygulama güvenirliliği ortalaması %92.85 (ranj: %80-%100)'tir. İkinci ve üçüncü deneklerde öğretim oturumlarının uygulama güvenirliliği %100'dür.

Yoklama, genelleme ve genellemenin izlemesi oturumları için uygulama güvenirlilikleri Ayfer' in %81.65 (ranj: %80-%83.3), Merve'nin %88.32 (ranj: %83.3-%100) ve Burak'ın %88.13 (ranj: %66.6-%100) olarak hesaplanmıştır.

3.Bulgular

3.1. Cinsel İstismardan Korunmayı Öğrenme

Araştırmaya katılan deneklerin cinsel istismardan korunma becerisini öğrenmede sosyal öyküyle öğretimin etkililiğine ilişkin verilerin grafiği Şekil 3.1.'de yer almaktadır. Grafikte başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve genellenmenin izlenmesi oturumlarının verileri, deneklerin öğretimi yapılan beceriye ilişkin verdikleri tepkiler için aldıkları puanlar yer almaktadır. İzleyen bölümde, deneklerin öğretim uygulamasıyla kendilerine öğretilen cinsel istismardan korunma becerisine ilişkin performans düzeylerine yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

3.1.1. Ayfer'in cinsel istismardan kendini korumayı öğrenmesi

Ayfer başlama düzeyi evresinde, bağımlı değişken için belirlenen 5 puanlık puanlama çizelgesinde üç defa üst üste 2 puan almış ve hedef davranışa ilişkin ölçüt olarak belirlenen 4 ve 5 puanlık davranışları sergilememiştir. Sosyal öyküyle öğretimin sunulduğu uygulamalar başlatıldığında kendisine öğretilen becerinin eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu ve ölçütü karşılayarak 5 puan aldığı görülmüştür (Bkz., Şekil 3.1)

Bulgulara göre Ayfer, sosyal öyküyle öğretimin sunulduğu 68 dak. 56 sn. süren toplam 19 öğretim oturumunun sonunda uygunsuz dokunma taciz türüne üç oturum arka arkaya doğru tepkide bulunmuştur. Uygulamada toplam 7 aralıklı yoklama oturumu düzenlenmiş ve yoklama oturumları 13 dakika 19 saniye sürmüştür. Ayfer bu yoklama oturumlarının dördünde yanlış tepki vermiş ve aralıklı yoklama oturumları yanlış tepki yüzdesi %57.14 olarak hesaplanmıştır (Bkz., Tablo 3.1).

Ayfer'in uygulama evresinde ölçütü karşılamasından sonra çoklu örneklerle göre genelleme stratejisine uygun olarak iki farklı taciz türü ve öğretilen taciz türünün farklı ortama genellenmesini değerlendirmek amacıyla üç farklı genelleme yoklaması düzenlenmiştir. Ayfer öğretimi yapılan uygunsuz dokunma taciz türü için öğretim uygulamalarının yapıldığı okul ve ev ortamları dışında sosyal bir ortama genelleme yaparak 4 puan almıştır. Ayrıca öğretim yapılmayan uygunsuz öpüşme taciz türüne yine öğretim ortamlarından farklı bir sosyal ortamda genelleme yaparak 5 puan almıştır.

Ancak öğretim yapılmayan ikinci taciz türü olan teşhir için düzenlenen genelleme yoklamasında 2 puan olarak ölçütü karşılayamamış ve genelleme yapılamayan bu taciz türüne ilişkin öğretime geçilmiştir. Ayfer'in yoklamalardan rahatsız olduğunu belirtmesi üzerine (örn., “Ben bunu yaşamak istemiyorum. Öyküdeki gibi oluyor.”) genelleme öğretimi sonlandırılmıştır (Bkz., Şekil 3.1).

Genelleme yoklamaları tamamlandıktan 3 ve 5 hafta sonra yapılması planlanan genellenmenin izlemesi yoklamalarından, annenin isteği üzerine, yalnızca uygunsuz dokunma taciz türü için farklı ortam ve farklı kişiyle deneme yapılmış ve Ayfer bu denemede de 5 puan almıştır (Bkz., Şekil 3.1).

3.1.2. Merve'nin cinsel istismardan kendini korumayı öğrenmesi

Merve başlama düzeyi evresinde bağımlı değişken için belirlenen 5 puanlık puanlama çizelgesinde üç defa üst üste 2 puan almış ve başlama düzeyi evresinin bütününde hedef davranışa ilişkin ölçüt olarak belirlenen 4 ve 5 puanlık davranışları sergilememiştir. Sosyal öyküyle öğretimin sunulduğu uygulamalar başlatıldığında kendisine öğretilen becerinin eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu ve ölçütü karşılayarak 5 puan aldığı görülmüştür (Bkz., Şekil 3.1)

Bulgulara göre Merve, sosyal öyküyle öğretimin sunulduğu 58 dak. 10 sn. süren toplam 19 öğretim oturumunun sonunda uygunsuz dokunma taciz türüne üç oturum arka arkaya doğru tepkide bulunmuştur. Uygulamada toplam 7 aralıklı yoklama oturumu düzenlenmiş ve yoklama oturumları 15 dakika 56 saniye sürmüştür. Merve bu yoklama oturumlarının dördünde yanlış tepki vermiş ve aralıklı yoklama oturumları yanlış tepki yüzdesi %57.14 olarak hesaplanmıştır (Bkz., Tablo 3.1).

Merve'nin uygulama evresinde ölçütü karşılamasından sonra çoklu örneklerle göre genelleme stratejisine uygun olarak iki farklı taciz türü ve öğretilen taciz türünün farklı ortama genellenmesini değerlendirmek amacıyla üç farklı genelleme yoklaması düzenlenmiştir. Merve öğretimi yapılan “uygunsuz dokunma” taciz türü için öğretim ortamlarından farklı bir sosyal ortama genelleme yaparak 5 puan almıştır. Ayrıca öğretim yapılmayan “uygunsuz öpüşme” ve “teşhir” taciz türlerine, yine öğretim ortamlarından farklı sosyal ortamlarda genelleme yaparak 5 puan olarak ölçütü karşılamıştır (Bkz., Şekil 3.1).

Merve çoklu örneklere göre genelleme stratejisine göre belirlenen tüm uyaranlarda (taciz türleri, ortam ve kişi), öğrendiği beceriyi genellemeyi başardığından başka bir öğretime gerek olmadan, genelleme yoklamaları tamamlandıktan 3 ve 5 hafta sonra genellemenin izlemesi yoklamaları düzenlenmiştir. Üç hafta sonra üç taciz türünde farklı ortam ve kişilerle düzenlenen genellemenin izlemesi yoklama oturumlarının tümünde Merve 5 puan almıştır. Beş hafta sonra düzenlenmesi planlanan genellemenin izlemesi yoklamalarından, annenin talebi üzerine yalnızca uygunsuz dokunma taciz türü için farklı ortam ve farklı kişiyle oturum düzenlenmiş ve Merve bu denemede de 5 puan almıştır (Bkz., Şekil 3.1).

3.1.3. Burak'ın cinsel istismardan kendini korumayı öğrenmesi

Burak başlama düzeyinde üç defa üst üste 0 puan, 1 puan ve yine üç defa üst üste 2 puan almıştır. Burak başlama düzeyi evresinin bütününde hedef davranışa ilişkin ölçüt olarak belirlenen 4 ve 5 puanlık davranışları sergileyememiştir. Sosyal öyküyle öğretimin sunulduğu uygulamalar başlatıldığında kendisine öğretilen becerinin eğilim ve düzeyinde ilerleme olduğu ve ölçütü karşılayarak 5 puan aldığı görülmüştür (Bkz., Şekil 3.1)

Bulgulara göre Burak, sosyal öyküyle öğretimin sunulduğu ve 112 dak. 32 sn. süren toplam 28 öğretim oturumunun sonunda uygunsuz dokunma taciz türüne üç oturum arka arkaya doğru tepkide bulunmuştur. Uygulamada toplam 10 aralıklı yoklama oturumu düzenlenmiş ve yoklama oturumları 17 dakika 43 saniye sürmüştür. Burak bu yoklama oturumlarının yedisinde yanlış tepki vermiş ve aralıklı yoklama oturumları yanlış tepki yüzdesi %70 olarak hesaplanmıştır (Bkz., Tablo 3.1).

Burak'ın uygulama evresinde ölçütü karşılamasından sonra çoklu örneklere göre genelleme stratejisine uygun olarak iki farklı taciz türü ve öğretilen taciz türünün farklı ortama genellenmesini değerlendirmek amacıyla üç farklı genelleme yoklaması düzenlenmiştir. Burak öğretimi yapılan “uygunsuz dokunma” taciz türü için öğretim ortamlarından farklı bir sosyal ortama genelleme yaparak 5 puan almıştır. Ayrıca öğretim yapılmayan “uygunsuz öpüşme” ve “teşhir” taciz türlerine, yine öğretim ortamlarından farklı sosyal ortamlarda genelleme yaparak 5 puan almayı başarmıştır (Bkz., Şekil 3.1).

Burak çoklu örneklere göre genelleme stratejisine göre belirlenen tüm uyarılarda (taciz türleri, ortam ve kişi), öğrendiği beceriyi genellemeyi başardığından başka bir öğretime gerek olmadan, genelleme yoklamaları tamamlandıktan 3 hafta sonra genellemenin izlemesi ilk yoklamaları düzenlenmiştir. Burak uygunsuz dokunma taciz türünün ortam genellemesinin izlemesi ile uygunsuz öpme taciz türünün genelleme izlemesinde 5 tam puan almış ancak teşhir taciz türünün genelleme izlemesinde tuzağı kabul ederek 0 puan almıştır. Genelleme izlemesi ikinci yoklamaları genelleme yoklamaları tamamlandıktan sonra 5. Haftada düzenlenmiş, yoklamaların üçünde de Burak 5 puan almıştır (Bkz., Şekil 3.1).

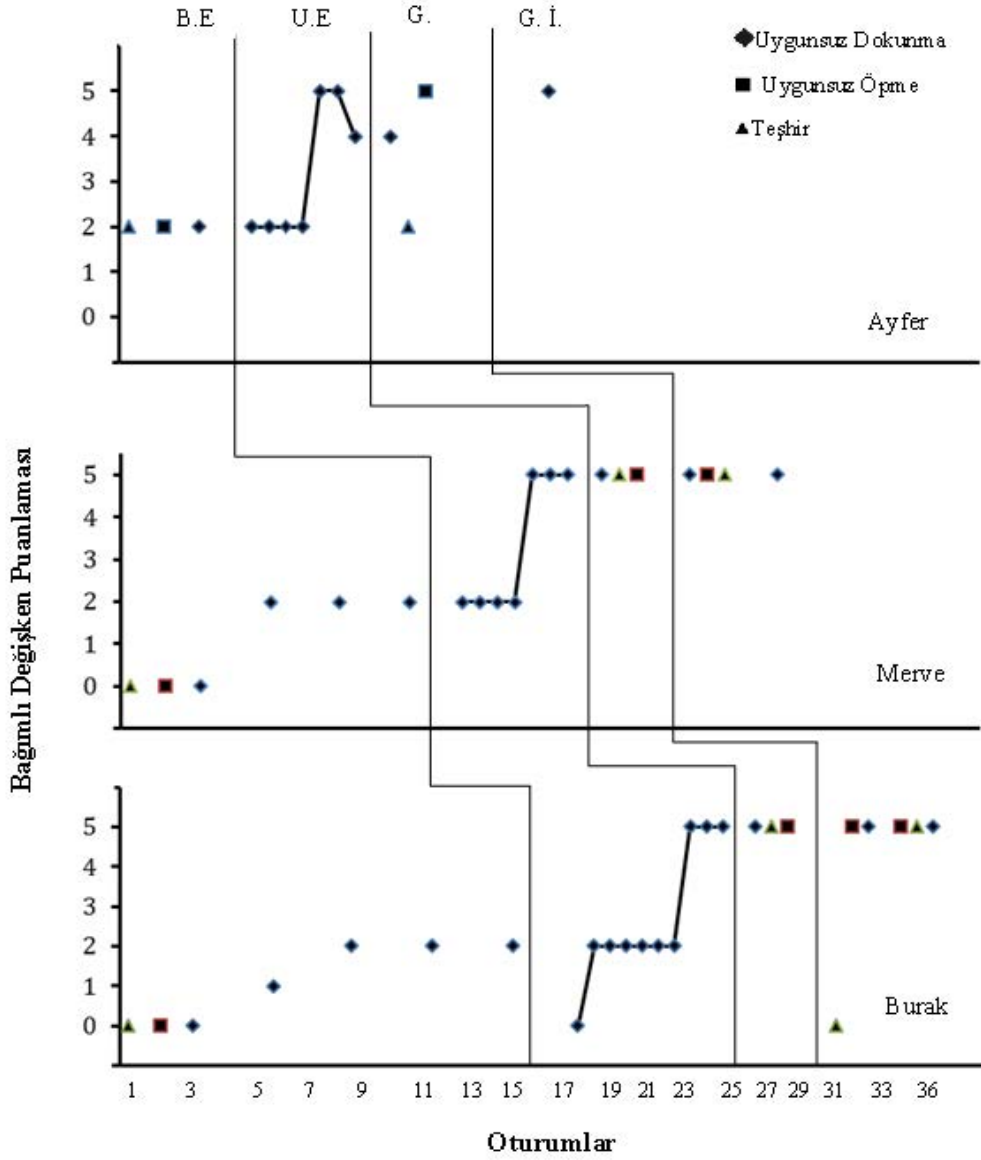
Tablo 3. 1. Cinsel İstismardan Kaçınma Becerilerinin Öğrenimine İlişkin Öğretim

Verileri

Öğrenci	Öğretim Oturum Sayısı	Öğretim Oturumları Süresi	Aralıklı Yoklama Sayısı	Aralıklı Yoklama Oturumları Yanlış Tepki Sayısı/Yüzdesi	Aralıklı Yoklama Oturum Süresi
Ayfer	19	68 dak. 56 sn	7	4- %57.14	13 dak. 19 sn.
Merve	19	58 dak. 10 sn.	7	4- %57.14	15 dak. 56 sn.
Burak	28	112 dak. 32 sn.	10	7- %70	17 dak. 43 sn.

3.2. Sosyal Geçerlik

Araştırmada öğretilen cinsel istismardan korunma becerisinin önemi, belirlenen beceri için seçilen sosyal öykü yönteminin uygunluğu ve elde edilen davranış değişikliğinin önemiyle ilgili olarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Deneklerin anneleri “güvenilir yetişkin” olarak çalışmada yer alarak araştırmanın tüm süreçlerini yakından takip etmişlerdir. Bu nedenle çalışmayı tamamlayan üç deneğin de yalnızca annelerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Hazırlanan “Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu”nda yer alan sorulara ilişkin annelerin verdikleri cevaplar izleyen bölümde açıklanmıştır.



Şekil 3.1. Deneklerin Başlama Evresi (B.E.), Uygulama Evresi (U.E.), Genelleme (G.) ve Genellenin İzlemesi (G.İ.) Oturumlarında Cinsel İstismardan Korunma Becerilerine İlişkin Puanlama Grafikleri

Birinci soruda, “Çocuğunuzun cinsel istismardan korunma becerisini öğrenmesini yaşına göre gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusu sorulmuştur. Bu soruya tüm deneklerin anneleri evet yanıtı vermiştir. Sorunun devamında sorulan “Düşünceleriniz nelerdir?” sorusunda ise Ayfer ve Merve’nin anneleri “kızları ergenlik dönemin yaşadıkları için doğru bir zamanda eğitim aldıklarını” ve Ayfer’in annesi “kızının yaşında ve onu korkutmayacak şekilde bir eğitim sunulmasının önemli olduğu”

yanıtlarını vermişlerdir. Ayrıca Burak'ın annesi *“bu eğitim için geç bile kalmış olduklarını oğlunun ancak şimdi kendini koruyabileceğini”* belirtmiştir.

İkinci soruda, *“Çocuğunuza cinsel istismardan korunma becerisinin öğretilmesiyle, çocuğunuzun daha güvende olacağına inanıyor musunuz?”* sorusu sorulmuştur. Bu soruya tüm deneklerin anneleri evet yanıtı vermiştir. Sorunun devamında sorulan *“Düşünceleriniz nelerdir?”* sorusunda, öğrenilen becerinin kendine güven duyma konusunda katkı sağlayacağı ve çocuklar bir taciz durumunda kendilerini koruyamasalar bile durumu kendilerine söyleyecek olmalarından dolayı çocukların güvenlikleri açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Üçüncü soruda, *“Çocuğunuza cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü kullanımının uygun bir yöntem tercihi olduğunu düşünüyor musunuz?”* sorusu sorulmuştur. Bu soruya tüm deneklerin anneleri evet yanıtı vermiştir. Sorunun devamında sorulan *“Düşünceleriniz nelerdir?”* sorusunda Ayfer'in annesi *“sosyal öykülerin görsellerle desteklenmesinin ve tekrar edilebilir olmasının önemli olduğunu”*, Merve'nin annesi *“sosyal öykülerle kızının bu beceriyi kolayca öğrendiğini”* ifade etmişlerdir. Burak'ın annesi *“öğretim uzun da sürse sorulara cevap verebilmesinin ve beceriyi öğrenmesinin kendisini mutlu ettiğini”* bildirmiştir.

Dördüncü soruda, *“Çocuğunuzun cinsel istismardan korunma becerisini öğrenmesinin, çocuğunuzun bağımsız yaşamasına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?”* sorusu sorulmuştur. Bu soruya tüm deneklerin anneleri evet yanıtı vermiştir. Sorunun devamında sorulan *“Düşünceleriniz nelerdir?”* sorusunda Ayfer'in annesi *“arada bir hatırlatma yapılmasının ve kızının yaşı büyüdükçe tehditlerin farklı boyutlarının öğretilmesi gerektiğini”* bildirmiştir. Merve'nin annesi *“kızının yüzme yarışları için 3 gün şehir dışına çıkacağını ve bu beceri çalışılmamış olsaydı kendisi olmadan kızını geziye yollamakta tereddüt yaşayacağını”* belirtmiştir. Burak'ın annesi ise *“yapılan çalışmanın oğlunun istemediği diğer durumlara da hayır demesine katkı sağladığını ve bu durumun oğlunun özgüvenini geliştirdiğini”* ifade etmiştir.

Beşinci soruda, *“Sosyal öykü yöntemini kullanarak kendinizin beceriler öğretebileceğini düşünüyor musunuz?”* sorusu sorulmuştur. Bu soruya tüm deneklerin anneleri evet yanıtı vermiştir. Sorunun devamında sorulan *“Düşünceleriniz nelerdir?”*

sorusunda ise Merve'nin ve Burak'ın anneleri “sosyal öykülerin hazırlanması konusunda yardıma ihtiyaç duyabileceklerini ama başka becerileri sosyal öykülerle öğretebileceklerini” belirtmişlerdir. Ayfer'in annesi “kızının film izleyerek bazı becerileri öğrendiğini ve daha önce Ayfer'in kardeşine yabancılardan korunma ile ilgili alınan bir öyküyü defalarca okuduğunu” bildirmiştir.

Altıncı soruda, “Bu çalışmanın en beğendiğiniz yönlerini birkaç cümleyle açıklayınız?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya Ayfer'in annesi “çalışmanın her çocuğun özelliklerine göre bireyselleştirilmiş olmasının, genelleme yapana kadar çalışmaya devam edilmiş olmasının ve çocuğunun incinmemesi için özen gösterilmiş olmasının” kendisi için çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Merve'nin annesi “değişik ortamlarda görerek ve yaşayarak becerinin öğretilmesini beğendiğini” belirtmiştir. Bu soruya Burak'ın annesi “öğretilen becerinin her çocuk için hayati bir önem taşıdığını ve eğitim programlarının içerisinde istismardan korunma becerilerinin olması gerektiğini” vurgulamıştır.

Yedinci soruda, “Bu çalışmanın en beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümleyle açıklayınız?” sorusu sorulmuştur. Ayfer'in annesi “deneme amaçlı da olsa kızının bu olumsuz tecrübeleri yaşamış olmasından üzüntü duyduğunu, denemelerin çok fazla olmasından rahatsızlık duyduğunu” ifade etmiştir. Merve'nin annesi “tuzak sunan gönüllülerle tekrar karşılaşmaktan kaygı duyduğunu”, Burak'ın annesi de “tuzak sunan kişilerin kötü insanlar olduğunu oğlunun anlaması için denemeler sonunda gönüllülere tepki gösterilmesinin kendisini üzdüğünü” ifade etmişlerdir.

Tüm bu bulgulara ek olarak ikinci katılımcı olan Merve'nin annesi ve sınıf öğretmeni, Merve'nin araştırmaya katılmadan önce okul arkadaşlarından biri tarafından okul tuvaletlerine kapatıldığı, kendisini bir yere çağıran tüm çocukların yönergelerine uyduğu ve kendisine sorulan olumsuz sorulara “hayır” diyemediğini bildirmişlerdir. Merve ölçüt karşıladığı hafta içerisinde gerçekleştirilen bir sohbet sırasında en sevmediği arkadaşının okulda herkesin yanağını sıkan kişi olduğunu belirtmiş, bu kişinin kendisini okul tuvaletine kilitleyen öğrenci olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca yine Merve'nin ölçüt karşıladığı hafta sınıf öğretmeni Merve'nin son iki haftadır kendisinden yapılması istenen bazı durumlara “hayır” diyerek istemediği durumları reddetmeye başladığını bildirmiştir. Üçüncü denek olan Burak'ın da ikinci denek gibi yapılan

Çalışma öncesinde kendisine sunulan her teklife ve verilen yönergelere evet dediği bildirilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonunda Burak'ın annesi ve tam gün eğitim gördüğü iş okulundaki stajyer ğretmeni yapılan çalışmayla birlikte Burak'ın farklı durumlara da "hayır" demeye başladığını bildirmişlerdir. Bu iki ğrenci için okulda yapılan gözlemlerin, cinsel istismar girişimini reddetmek için deneklere öğretilen "hayır deme" becerisini, diğer olumsuz ve/veya istemedikleri durumlarla ilişkilendirerek genelleme yapabilmeleri açısından sosyal geçerliliği güçlendirdiği düşünülmektedir.

4.Tartışma

4.1. Tartışma

Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan bireylere, kendilerini cinsel istismardan koruma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin etkili olup olmadığı incelenmiş, çoklu örneklere göre genelleme stratejisiyle birlikte planlanan uygulamanın öğrenilen becerilerin öğretim yapılmayan taciz türlerine, ortamlara ve kişilere genellenmesinde etkisi değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmayı tamamlayan deneklerin annelerinin, “otizmlili bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretimi” hakkında görüşleri alınarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırma bulguları, çoklu örneklere göre genelleme stratejisiyle birlikte planlanan sosyal öykü uygulamasının, otizmlili bireylerin cinsel istismardan korunma becerilerini edinimlerinde, farklı taciz türleri, ortam ve kişilere genellemelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonunda istismardan kendini koruma becerilerinin uygulama sona erdikten sonra da farklı kişi, ortam ve taciz türleri için kalıcılığının sağlandığı görülmüştür. Annelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları, annelerin otizmlili bireylere öğretilen cinsel istismardan korunma becerilerine, öğretimde kullanılan sosyal öykü uygulamasına ve araştırmının sonuçlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Cinsel istismardan korunma becerilerinin davranışsal beceri öğretimi uygulamasıyla öğretildiği araştırmalara (Egemo-Helm vd., 2007; Lumley vd., 1998; Miltenberger vd., 1999; Lumley ve Miltenberger, 1997) bakıldığında üç araştırmada da katılımcıların rol yapma oturumlarında doğru tepki verdikleri halde gerçek ortamlarda yapılan değerlendirmelerde hedeflenen davranışı sergilemedikleri görülmektedir. Araştırmacılar davranışsal beceri öğretiminin cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu ancak gerçek durumlara aktarılabilmesi için gerçek ortamda öğretim yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmadaki bulgular diğer araştırmalardan farklı olarak sosyal öykü yöntemi ile gerçek ortamlarda gerçekleştirilen uygulamanın deneklerin gerçek durumlarda doğru tepkiyi sergileyebilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Güvenlik becerilerinin gerçek ortamlarda bağımsız olarak sergilenmesinin önemi dikkate alındığında

araştırmanın güçlü yanlarından birinin bu olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları bu becerinin öğretiminin gerçekleştirildiği sınırlı alanyazınının genişlemesine de katkı sağlamaktadır.

Alanyazında daha önce cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretimine yönelik olarak yapılan araştırmalarda öğrenilen becerilerin genellenmesi ve kalıcılığına yönelik farklı sonuçlar elde edilmiştir. Lumley ve diğerleri (1998), araştırmalarında yer alan zihinsel yetersizlik tanısı olan kadın katılımcıların öğretim oturumları tamamlandıktan sonra düzenlenen izleme oturumlarında öğrendikleri kendini koruma becerilerini doğal ortamlara genellemediklerini rapor etmişlerdir. Bu araştırmadaki sonuç göz önünde bulundurularak Miltenberger ve diğerleri (1999), gerçek ortamlarda öğretim oturumları düzenleyerek daha fazla tuzak sunan kişi, farklı taciz türleri ve farklı ortamlar kullanarak öğrenilen becerilerin gerçek ortamlara genellenmesini sağlamışlardır. Egemo-Helm ve Miltenberger (2007), hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 4 kadın katılımcıya kendini koruma becerilerini öğrettikleri araştırmalarında çeşitli taciz senaryoları hazırlayarak katılımcıların evleri ve grup evleri olmak üzere doğal ortamlarda değerlendirmeler düzenlemişlerdir. Ancak öğretim tamamlandıktan sonra düzenlenen izleme oturumlarında doğal ortama genellenmenin gerçekleşmediği ve yeniden öğretim yapılmasına ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir. Diğer araştırmalardaki sonuçlarla karşılaştırıldığında bu araştırmanın hem öğretim yapılan taciz türüne ilişkin tüm deneklerin farklı kişi ve doğal ortamlara genelleme yapabildiği hem de öğretim yapılmayan taciz türleri için de büyük oranda genellemeyle sonuçlandığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilen kalıcılık ve genelleme bulgularının alanyazına önemli bir katkı sağladığı düşünülebilir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olarak belirlenen sosyal öykü yönteminin hem çocuğun bakış açısına göre durumu tanımlaması, hem basit bir dil kullanılıp aynı zamanda görsellerle desteklenmesine bağlı olarak otizmlili bireyler üzerinde etkili olduğu çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Olcay-Gül, 2012; Özdemir, 2007; Sansosti ve Powell-Smith, 2006). Balçık ve Tekinarslan (2012), sosyal öykülerde öğretilmek istenen hedef davranışa ilişkin özellikle yönlendirici cümlelerin resim ya da fotoğraflarla somutlaştırılmasının, otizmlili bireylerin sosyal becerileri öğrenmelerini kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Yürütülen araştırmada güvenlik becerilerinin öğretilmesi için hazırlanan sosyal öykülerde, deneklerin uygunsuz bir

durumda kalmalarına engel olmak amacıyla gerçek fotoğraflar yerine çizimler kullanılmıştır. Taciz girişimini reddetme ve/veya ortamdan kaçma hedef davranışlarını sembolleştiren çizimlerin deneklerin kendilerinden beklenen davranışları öğrenmelerine yardımcı olduğu düşünülmekte, araştırma sonuçları bu açıdan Balçık ve Tekinarslan'ın (2012) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sosyal öykülerin selamlaşma, iletişim başlatma gibi sosyal becerilerin öğretimindeki etkililiğinin değerlendirildiği diğer araştırmalarla (Hanley-Hochdorfer vd., 2010; Kuoch ve Miranda, 2003) yapılan bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayrıca sosyal öykülerin sosyal etkileşim becerilerinin yanı sıra otizmlili bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu gösteren ilk çalışma olması araştırmayı güçlü kılmaktadır.

Sosyal öykülere ilişkin genellemenin değerlendirildiği araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise Bernad-Ripoll (2007)'un sosyal öyküleri video modellerle birlikte kullandıkları ve duyguları tanımlamayı öğrettikleri araştırmalarında katılımcının duygu tanımlamalarını farklı durumlara genellediği rapor edilmiştir. Başka bir örnekte Hagiwara ve Myles (1999), bilgisayarda sunulan sosyal öykülerin otizm tanısı olan üç öğrenci için özbakım ve sosyal becerilerin öğretilmesinde etkililiğini değerlendirmişler, araştırmanın sonucunda sadece bir öğrencinin farklı ortamlara genelleme yaptığını rapor etmişlerdir.

Alanyazında sosyal öykülere ilişkin yapılan araştırmaların bir bölümünde zaman bağlamında ve/veya öyküdeki yönlendirici cümlelerin kaldırılması ya da tamamlanmamış cümle olarak tekrar yazılması olmak üzere iki tür silikleştirme yapıldığı görülmektedir (Balçık ve Tekinarslan, 2012; Croizer ve Tincani, 2005; Deleno ve Snell, 2006; Olcay-Gül, 2012; Özdemir, 2008). Yürütülen diğer araştırmalarda ise sosyal öykülerin silikleştirilmesine yer verilmemiştir (Hanley-Hochdorfer vd., 2010; Sansosti ve Powel-Smith, 2006; Scattone vd., 2006). Yürütülen bu araştırmada öğretim oturumlarına başlanmadan önce sosyal öykülerin zaman bağlamında silikleştirilmesi planlanmakla birlikte, tüm katılımcıların belirlenen taciz türlerine genelleme yapmasına bağlı olarak sosyal öykülerin silikleştirilmesine gerek kalmamıştır. Sosyal öykülerin silikleştirilmesinin uygulama süresini uzattığı göz önünde bulundurulduğunda, silikleştirme yapılmadan hedeflenen tüm taciz türlerinde genelleme yapılmasının

araştırmanın verimliliğini olumlu etilediği söylenebilir. Ayrıca sosyal öykülerle yürütülen öğretim çalışmalarında silikleştirme sürecine yer verilmesinin gerekliliğine yönelik çalışmalar planabilir ve bu konu tartışılabilir.

Sosyal öykülerin kullanıldığı ve sosyal geçerliğe ilişkin değerlendirme yapılan araştırmalara bakıldığında Croizer ve Tincani (2005, 2007), yaptıkları araştırmalarda sosyal öykülere ilişkin sosyal geçerlilik verilerini araştırmalara katılan öğrencilerin okullarında görev yapan öğretmenlerle görüşerek toplamışlardır. Öğretmenler sosyal öykü yöntemini daha önce kullanmadıklarını, bununla birlikte araştırmada elde edilen sonucu gördüklerinde sosyal öykülerin nasıl hazırlanacağını öğrenmek istediklerini ve diğer öğrenciler için de kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Chan ve O'Reilly (2008), Özdemir (2008) ve Scattone ve diğerleri (2006) sosyal öykülerin etkililiğini değerlendirdikleri araştırmalarında “müdahale derecelendirme ölçeği”ni öğretmenlerin kullanmasını isteyerek sosyal geçerlik verisi toplamışlardır. Chan ve O'Reilly (2008) öğretmenler dışında yardımcı öğretmenler ve ebeveynlerden de sosyal geçerlik değerlendirmesi almış olup üç araştırmada da sosyal öykülere ilişkin olumlu bildirimde bulunulmuştur. Litras ve diğerleri (2010) araştırmada yer alan 3 yaşındaki otizmlili öğrencinin ebeveynleriyle, Adams ve diğerleri (2004) ise araştırmada yer alan 7 yaşındaki otizmlili öğrencinin annesi, babası ve öğretmeniyle görüşmüşler; Dodd ve diğerleri (2008) ve Ivey ve diğerleri (2004) araştırmalarına katılan deneklerle ve ebeveynleriyle görüşerek sosyal öykülerin sosyal geçerliliğine ilişkin olumlu geri bildirim almışlardır. Delano ve Snell (2006) ve Thiemann ve Goldstein (2001) sosyal öykülere ilişkin sosyal geçerlik verisi toplamak için sosyal karşılaştırma yapmışlardır. Sosyal geçerlik verisi toplanan sosyal öykü araştırmaları incelendiğinde yöntemle ilişkin olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik verileri diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan bu becerinin öğretiminin hem otizmlili bireyin daha güvenilir yaşamasını hem de ailenin çocuğun güvenliğine yönelik yaşayacağı kaygıları azaltmasından bu çalışmanın günlük yaşama katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sosyal öykü yöntemi çoklu örnekler genelleme stratejisiyle birlikte planlanmıştır. Öğretim yapılan ortamlar, öğretimde kullanılan tuzak cümleler, tuzak sunan kişiler ve son olarak farklı taciz türleri için yapılan genelleme yoklamalarına

benzer bir uygulama Collins ve diğeri (1992) tarafından yabancıların kaçırma girişimlerinden korunma becerilerinin öğretiminde gerçekleştirilmiştir. Gerçek ortamda sabit bekleme süreli öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmada hedeflenen davranışlar gerçek ortamlarda yürütülen öğretim oturumlarında sergilenmesine rağmen izleme oturumlarında gerçek ortamlara genelleme yapılamamıştır. Mevcut araştırmada ise genellemenin hedeflendiği tüm uyaranlar için çalışmayı tamamlayan üç deneğin de ölçüt karşıladığı en az bir genellemenin izlemesi oturumu gerçekleştirdiği görülmektedir. Çoklu örnekler genelleme stratejisi kullanılarak planlanan iki araştırmada farklı tehdit durumlarında aynı koruma becerilerinin (reddetme, uzaklaşma ve rapor etme) öğretilmesi hedeflenmiş, iki farklı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Ancak izleme oturumlarında doğal ortamlara genelleme başarısındaki farklılığın iki araştırmada da yer alan katılımcıların farklı bilişsel düzeylere sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada yer alan katılımcılar otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip olmakla birlikte yalnızca bir katılımcıda hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı söz konusudur. Collins ve diğeri (1992) yürüttüğü araştırmada ağır düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan katılımcılar yer almıştır.

Araştırmanın etkililik ve genelleme bulguları olumlu olmakla birlikte çalışmada gözlemlenen bir kaç noktanın tartışılması önemli görülmektedir.

Sievert ve diğeri (1988) ile Poche ve diğeri (1981), kaçırma girişiminden ya da istismardan korunma, hak ihlallerini tanımlama ve hakkını savunma gibi becerilerin gerçek ortamda öğretilmesi planlanırken öğrenen bireyin ve/veya ebeveynlerinin öğretimden olumsuz etkilenmemesi için deneme sıklığına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm bu etkenler göz önünde bulundurularak deneklerin art arda çok sayıda tuzağa maruz kalmamaları için araştırmanın deney süreci gerçekleştirilirken bazı uyarlamalar yapılmıştır.

Bunlardan ilki, Ayfer'in arka arkaya gerçekleştirilen yoklama oturumlarından olumsuz etkilenmemesi için anneye yapılan görüşme sonucunda iki hafta ara verildikten sonra genelleme yapılmayan taciz türü için öğretim oturumlarına başlanmıştır. Üçüncü öğretim oturumu sonunda gerçekleştirilecek olan yoklama için öğretim oturumuna gönüllü geldiğinde Ayfer'in öğretim ortamından ayrılarak, "Öyküde

okuduktan sonra aynısı oluyor. Ben bunu yaşamak istemiyorum” şeklinde durumdan rahatsızlığını ifade etmesiyle, aileyle görüşülmüş ve öğretimlerin sonlandırılmasına karar verilmiştir. Ayfer’in sosyal öykü ile yoklamalar arasında kurduğu bağlantı ve karşılaştığı tuzaklardan duyduğu rahatsızlık göz önünde bulundurularak genelleme oturumlarından 3 hafta sonra yapılması planlanan genellemenin izlemesi oturumlarından vazgeçilmiş ve yalnızca öğretimi yapılan uygunsuz taciz türünün ortam genellemesi için 5 hafta sonra genelleme izlemesi oturumu düzenlenmiştir. İkincisi, Merve için genelleme yoklamalarından 3 hafta sonra tüm taciz türleri için genellemenin izlemesi oturumları düzenlenmiş olup, birinci deneye benzer şekilde annenin talebi üzerine, genelleme yoklamalarından 5 hafta sonra düzenlenmesi planlanan genellemenin ikinci izlemesi oturumlarından sadece öğretim yapılan uygunsuz dokunma taciz türü için farklı ortamda yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Deneklerin öğretim süreleri birbirinden farklılık göstermiştir. İlk iki deneğin öğretim sayısı aynı olmakla birlikte 10 dakikalık bir fark görülmektedir. İlk katılımcı sosyal öykülere ilişkin sorulara hiç yanlış cevap vermemiş olmakla birlikte, öğretim oturumlarının bir kısmında araştırmacıya soru sormuş ya da okulda gerçekleştirilen öğretim oturumlarının bir kısmında hemen eve gitmek istediğini belirtip öykünün okunmasını geciktirmiştir. İlk deneğin öğretim süresinin uzaması sosyal öykünün okunmasının engellenmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretim oturumlarını en kısa sürede tamamlayan kişi ikinci denektir. İkinci denek üçüncü oturum dışında ilk sekiz öğretim oturumunda 2. ve/veya 3. Sorulara yanlış cevap vermiş ve bu sebeple sosyal öykünün yanlış cevap verilen soruyla ilişkili cümlesi tekrar okunmuştur. Bununla birlikte Merve öğretim oturumlarını yavaşlatacak herhangi bir davranışta bulunmamıştır. İkinci katılımcının yanlış cevap verdiği soru, ilişkili cümlenin tekrar okunması şartıyla, en fazla 3 defa tekrar edilmiştir (Sadece 5. Öğretim oturumunda 2. Soru).

En uzun öğretim süresi 112 dak. 32 sn. ile üçüncü denekte görülmüştür. Üçüncü denek diğer iki deneğin doğru tepki verdiği 15. Öğretimin ardından düzenlenen aralıklı yoklamada doğru tepki verememiştir. Ancak Burak 15. Öğretimde sosyal öykü okunduktan sonra sorulan üç sorunun tamamına ilk defa bağımsız olarak cevap vermiştir. Burak’ın sosyal öykü sorularında bağımsız cevaplar vermeye başlaması ve

aralıklı yoklamalarda ölçütü karşılayacak doğru tepkileri verememekle birlikte yoklama denemeleri sonlandırıldıktan sonra “kaçacağım” gibi ifadelerle durumu güvenilir yetişkine rapor etme girişimleri göz önünde bulundurularak diğer iki öğrencinin ölçüt karşıladığı 19 öğretim oturumundan sonra da öğretimlerine devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Burak’la gerçekleştirilen 19 öğretim oturumu da, sorulara bağımsız cevap verme süreci daha uzun sürede tamamlandığından, ilk iki denekten daha uzun (81 dak. 26 sn.) sürmüştür.

Burak’ın öğretim sürecinin daha uzun sürmesinin nedeni olarak düşünülen bir diğer nokta bilişsel sürecinin diğer iki denekten daha düşük olduğunun gözlenmesidir. Burak, hem rehabilitasyon merkezindeki bireysel eğitim oturumlarında yürütülen okuduğunu anlama çalışmalarında hem de araştırmanın öğretim oturumlarında ki soruları cümleler halinde ezberlemiş ve yorum gerektiren sorulara cevap verememiştir. Ayrıca Burak’ın yapılandırılmış öğretim oturumlarında sergilediği pek çok beceriyi doğal ortamlara genellemediği, doğal ortamlarda gerçekleştirilen öğretim oturumlarında dikkatini toplamakta güçlük çektiği araştırmacı tarafından gözlenmiş ve Burak’ın bu özelliği, özel eğitim merkezinde bireysel eğitim aldığı özel eğitim öğretmeni tarafından da araştırmacıyla paylaşılmıştır. Burak’ın özel eğitim öğretmeni “bireysel eğitim sınıfında masada oturarak çalışırken Burak dikkatini veriyor ancak okuldaki başka bir ortama genelleme yapmak için gittiğimizde dikkati hemen dağılıyor” diyerek durumu açıklamıştır. Burak’ın öğretim sürecinin daha uzun sürede tamamlanmasını etkileyen nedenlerden bir diğerinin de kendisine sorulan tüm sorulara (örn., “Burak şimdi senin saçını çekeceğim, tamam mı?”) “hayır” cevabı vermemesinin olduğu düşünülmektedir.

Himle ve diğerleri (2004) her bireyin bir güvenlik becerisini edinip gerçek ortamlarda kullanabilmesi için farklı sayıda öğretim oturumuna ihtiyaç duyabileceğini belirtmişlerdir. Yukarıda olası gerekçeleriyle açıklanan öğretim sürelerinde görülen farklılık alanyazın ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan deneklerin genelleme ve genellemenin izlemesi oturumlarında birbirlerinden farklı performanslar sergiledikleri görülmektedir. Birinci denek ölçüt karşıladığı iki yoklamada 5 ve bir yoklamada 4 puan, genelleme yoklamalarında 4, 5 ve 2 puan ve genellemenin izlemesinde 5 puan alarak

gerçekleştirilen denemelerde farklı tepkiler göstermiştir. İkinci denek ölçütü karşıladığı üç oturumda, genelleme ve genellemenin izlemesi oturumlarının tamamında “tuzak cümleyi reddetme, tuzak sunulan ortamdaki uzaklaşma ve durumu güvenilir yetişkine bildirme” davranışlarının tamamını göstermiştir. Üçüncü denek ise ölçüt karşıladığı üç oturum ve genelleme yoklamalarında tutarlı bir şekilde hedeflenen tüm becerileri sergileyerek 5 puan alırken, üçüncü hafta yapılan genellemenin izlemesi oturumlarında 5, 0 ve 5 puan almıştır. Genelleme yoklamalarından beş hafta sonra gerçekleştirilen genellemenin izlemesi oturumlarında ise üç taciz türü için de 5 puan almıştır. Birinci ve üçüncü deneklerin puanlarında görülen iniş çıkışların birbirinden farklı sebepleri olduğu düşünülmektedir. İzleyen bölümde bu değişkenliğe sebep olduğu düşünülen konulara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Araştırmada düzenlenen yoklamalara ilişkin pek çok değişken söz konusudur. Bu değişkenler tuzak sunan gönüllülerin kadın ve erkek olması, gönüllülerin tanıdık ve tanımadık kişi olarak tuzak sunmaları ile aralıklı yoklamalarda denek ile gönüllü yalnız kalırken genelleme yoklamaları için belirlenen sosyal ortamların bazılarında çevrede insanlar ve çeşitli uyaranların bulunması olarak sıralanabilir. Tüm bu değişkenler göz önünde bulundurulduğunda üç farklı taciz türüne ilişkin tanıdık, tanımadık, kadın ve erkek düzenlemelerinin eşit bir şekilde yapılmasına özen gösterilmekle birlikte tüm olasılıklarda deneme gerçekleştirilememiştir. Deneklerin verdikleri tepkilerin uyaranların farklı bileşenleriyle bağlantılı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Üçüncü denekin genelleme izlemesi oturumlarında farklı tepkiler vermesinin, yoklamalarda kullanılan uyaran farklılığıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Genelleme ve genellemenin izlemesi oturumlarında gönüllülerin tanıdık ve tanımadık kişi olmalarına, kadın ve erkek olmalarına ve son olarak sır saklama, rüşvet teklif etme gibi sunulan tuzak türlerinin belirlenen üç taciz türü için dengeli bir şekilde kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte birinci ve ikinci denek bu tuzakları reddetmiş olmasına rağmen üçüncü denek uygulama evresindeki ilk aralıklı yoklama oturumunda ve genellemenin izlemesi oturumunda teşhir taciz türü için yapılan yoklamada 0 puan almıştır. Bu iki durumun ortak özelliği tuzak cümleler söylenirken rüşvet olarak çikolata sunulmuş olmasıdır. Annesi tarafından çikolatayı çok sevdiği ifade edilen üçüncü denekin, çikolata teklif edilen iki yoklamada evet diyerek tuzağı

kabul etmiş olması göz önünde bulundurularak belirlenen ikinci ve üçüncü taciz türlerine ilişkin, araştırmanın tamamlanmasından sonra kullanılmak üzere hazırlanan sosyal öykülerde deneklerin hangi tuzak türleriyle karşılaşabileceklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öğretim yapılan istismar türüne ilişkin hazırlanan sosyal öykülerde uygun olan ve olmayan dokunuşların tanımı verilirken, diğer istismar türlerine ilişkin hazırlanan sosyal öykülerde her bir denek için “*Eğer bir arkadaşım veya büyük birisi “seni dudağından öpmeme izin verirsen sana çikolata vereceğim” derse ona “hayır” derim*” ya da “*Eğer bir arkadaşım veya büyük birisi “hiç kimseye söyleme” diyerek bana özel bölgesini göstermek isterse ona “hayır” derim*” gibi örnek tuzak cümleler kullanılmıştır. Bu öyküler tüm denekler için ve deneklerin özelliklerine uygun olarak hazırlanmış olup, deneklerin annelerine teslim edilmiştir.

Araştırmanın deney sürecinde karşılaşılan ve tartışılmasının önemli olduğu olduğu düşünülen bir diğer konu ise, birinci deneğin sosyal öykülerle gerçekleştirilen öğretim sürecinde öykünün tamamını ezberleyerek ilk öğretim gününden itibaren öyküye ilişkin sorulara bağımsız olarak doğru cevap vermesine karşın yoklamalarda tuzak sunulan ortamdan kaçıp, durumu güvenilir yetişkine bildirmemesidir. Birinci denek uygulama sürecinde öyküyü öğrendiğini araştırmacıya bir kaç defa bildirmiş, bir öğretim oturumunun ardından “benim vücuduma kimse dokunmaz ki” diyerek araştırmacıyla bir paylaşımda bulunmuştur. Araştırmacının “vücuduna dokunmak isteyen biri olduğunda annenin yanına giderek paylaşman gerekir” şeklinde yönlendirmesi üzerine denek kulaklarını tıkayarak “şişşt, ayıp” diyerek tepki göstermiştir. Ayfer’in ölçüt karşıladığı genelleme yoklamalarından birinde bulunduğu ortamda gönüllüden kaçarak saklandığı ve kendini güvende hissettikten sonra annesine durumu rapor etmediği, bir başka denemede annesinin yanına kaçtıktan sonra fısıltıyla annesinin kulağına durumu rapor ettiği gözlenmiştir. Deneğin ayıp olarak tanımlanan cinsel konularda annesiyle konuşmak istemediği ve utandığı düşünülerek çalışma tamamlandıktan sonra annenin kadın-erkek ilişkilerine yönelik olarak deneğin ablalarıyla konuşmalar yaparak model olmaları istenmiştir.

Wurtele ve diğerleri (2008), cinsel istismar hakkında çocuk-ebeveyn arasındaki iletişimin, çocuğun yaşadığı ya da ileride yaşayacağı bir istismarı daha rahat dışarı vurmasına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmada deneklerin rapor etmeyi

öğrenmeleri ve rapor ettiklerinde anneleri tarafından pekiştirilmelerinin, anneleriyle aralarındaki etkileşime olumlu katkıda bulunacağı ve yaşadıkları herhangi bir istismar durumunu annelerine bildirmelerini teşvik edeceği düşünülmektedir.

4.2. Sınırlılıklar

Araştırmanın etkililik ve genelleme sonuçları sosyal öykülerin otizmlili bireylerin cinsel istismardan korunma becerilerini öğrenmelerinde olumlu olduğunu göstermekle birlikte çalışmada karşılaşılan bazı sınırlılıklardan söz edilebilir.

Çalışma sürecinde deneklere tuzak sunmak için gönüllü olan katılımcıların kadın ve erkek oranları planlanmış ancak gönüllülerin çoğunlukla öğrenci olmaları, ders programları ve ulaşım imkanlarına bağlı olarak yoklamaların yapılacağı günlerde zamanı uygun olan kişiler gönüllü olması nedeniyle planlanan oranda yürütülemediği. Özellikle birinci deneyeğin yoklama oturumlarında ailenin tercihi üzerine ağırlıklı olarak kadın gönüllüler yer almış; araştırmacının talebiyle başlama düzeyinde, uygulama sürecindeki aralıklı yoklamalarda, genelleme ve izleme yoklama oturumlarında birer erkek gönüllü tuzak sunmuştur. Birinci denekte 10 kadın 4 erkek, ikinci denekte 10 kadın ve biri iki yoklamada yer alan 8 erkek ve üçüncü denekte üçü iki yoklamada yer alan 10 kadın ile biri iki yoklamada yer alan 10 erkek olmak üzere deney sürecinde toplam 48 gönüllü yer almıştır. Araştırma boyunca düzenlenen denemelerin pek çoğunda çoklu örnekler genelleme stratejisine göre farklı gönüllülerin yer aldığı görülmektedir. Ancak bu durumun gönüllü bulmak, gönüllüler ile deneklerin boş zamanlarını birbirine göre ayarlamak ve gönüllülerin ulaşımını sağlamak açılarından uygulamanın verimliliğini olumsuz etkilediği söylenebilir.

4.3. Öneriler

Bu araştırma sonunda uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma sonucu ortaya çıkan bulgular ele alındığında ilk olarak, sosyal öykülerin cinsel istismardan korunma becerisinin öğretiminde, sosyal öykü uygulaması

için gerekli ön koşul becerilere sahip otizmli bireyler için etkili bir yöntemdir. Ayrıca, araştırmaya katılan denekler öğrendikleri kendini koruma becerilerini farklı durumlara genellemişler ve öğretim tamamlandıktan sonra da sürdürmüşlerdir. Bu bulgulara dayanarak farklı gelişim gösteren bireylerle çalışan uygulamacılara farklı cinsel istismar türlerine karşı kendini koruma becerilerinin öğretiminde sosyal öyküleri kullanmaları önerilebilir.

4.3.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

İlk olarak, sosyal öykü uygulaması farklı ortamlarda (örn., kaynaştırma ortamlarında) ve farklı özellikteki deneklerin katılımıyla yürütülmesinin etkililikleri araştırılabilir. Bu araştırmada bire-bir öğretim düzenlemesiyle yürütülen öğretim oturumları yerine sosyal öykülerin grup düzenlemesindeki etkilerini belirlemek amacıyla araştırma yapılabilir. İkinci olarak sosyal öykülerin farklı güvenlik becerileri ve farklı cinsel gelişim becerilerinin öğretimindeki etkililikleri araştırılabilir. Üçüncü olarak güvenlik ve cinsel gelişim becerilerine yönelik olarak planlanacak sosyal öykü uygulamalarının bilgisayar ve tabletle sunulması ile ebeveynler ve öğretmenler tarafından sunulması gibi farklı uygulama tekniklerinin etkililikleri değerlendirilebilir ve karşılaştırılabilir. Dördüncü olarak, sosyal öykülerin farklı öğretim yöntemleri ile birlikte kullanılarak ağır düzeyde otizm ve/veya zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel istismardan korunma becerilerini öğrenmedeki etkililiği araştırılabilir. Beşinci olarak cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin etkililiği incelenebilir. Altıncı olarak bu çalışmada sosyal geçerlik verileri, yalnızca araştırmaya katılan deneklerin annelerinden toplanmıştır. İleri araştırmalarda, sosyal geçerliğin normal gelişim gösteren akranların belirlenen beceriye ilişkin bilgi düzeyleri ile araştırmada yer alan denekler dışındaki otizmli bireylerin ebeveynlerinin ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin görüşleri de alınarak toplanan verilere dayalı olarak belirlenmesi önerilebilir. Yedinci olarak otizmli bireylerin ailelerinin cinsel gelişim ve cinsel istismardan korunma ile ilgili tutum ve bilgi düzeyleri, sekizinci olarak da otizmli bireyler ile çalışan öğretmenlerin cinsel istismardan korunmaya yönelik eğitime ilişkin bilgi ve tutumları araştırılabilir.

Bu araştırma sonunda yapılan tartışma ile belirlenen sınırlılıklar ve öneriler doğrultusunda eğitim müfredatının ve BEP'lerin geliştirilmesine yönelik olarak genel öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- 1) Otizmlili bireylerin gereksinimlerine yönelik güvenlik eğitim programlarının hazırlanması,
- 2) Otizmlili bireylerin cinsel istismarı algılamalarına ve istismardan korunmalarına yönelik cinsel eğitim programlarının hazırlanması,
- 3) Otizmlili bireyler için hazırlanan bireysel eğitim programlarında cinsel eğitim, genel güvenlik ve cinsel istismardan korunma programlarının yer alması,
- 4) Otizmlili bireylerin ailelerine yönelik eğitim programları hazırlanarak otizmlili bireylerin bireysel eğitim programlarına ailelerin de dahil edilmesi,
- 5) Otizmlili bireylerin eğitim gördüğü tüm kurumlarda öğretmen ve yardımcı personel için genel güvenlik becerileri, cinsel gelişim ve cinsel istismardan korunma becerileri konusunda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Ekler Listesi

	<u>Sayfa</u>
EK 1 Anne-Baba İzin Formu.....	84
EK 2 Sosyal Öykü Örneği.....	85
EK 3 Sosyal Geçerlik Soru Formu.....	90
EK 4 Sosyal Öykü Uygulamasında Yoklama, Genelleme ve Genellemenin İzlemesi Oturumları Etkililik Veri Kayıt Formu.....	92
EK 5 Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu.....	93
EK 6 Yoklama, Genelleme ve Genellemenin İzlemesi Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu.....	94

EK 1

Anne Baba İzin Formu

Tanyel Süzer'e, sosyal öykü yöntemini kullanarak cinsel istismardan kendini koruma becerisini öğretmesi için izin veriyorum. Bu çalışmanın amacı, otizmli çocuklara cinsel istismardan korunmanın öğretilmesinde sosyal öykü yönteminin etkililiğini belirlemektir.

Bu çalışmanın Tanyel Süzer'in yüksek lisans tez çalışması olacağını ve çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Tanyel Süzer'in çocuğum ile periyodik çalışma yürüteceğini anlamış bulunmaktayım ve kendisine çocuğumla öğretim yapma, bu öğretimleri video ile kaydetme ve gelişimiyle ilgili her türlü kayıt tutma izni veriyorum.

Çalışmada gizliliğin esas alındığını, görüntülerin kontrolsüz bir biçimde internette yayınlanmayacağını, çocuğumun isminin hiçbir yerde geçmeyeceğini; bu çalışmada alınacak görüntülerin araştırma kapsamında sadece güvenilirlik verilerinin hesaplanması amacıyla alanda çalışan bir uzman ya da yüksek lisans öğrencisine izlettirileceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk oluşturmadığını anlamış bulunmaktayım. İstediğimde, neden ileri sürmeden çocuğumu çalışmadan çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Nurgül Akmanoğlu danışmanlığında yürütülecektir.

Anne-Baba İsim- Soyisim:

Tarih: .../.../2013

.....

İmza:

EK 2

Sosyal Öykü Örneği

VÜCUDUMA HERKES DOKUNAMAZ



Benim adımve 10 yaşıdayım. Artık genç kız oluyorum.

Ailemdeki kişilerle sarılırım ve kucaklaşıyorum. Tanıdığım kişilerle tokalaşmak, hafifçe kola, omuza ve sırtta dokunmak normaldir.

Tanıdığım kişilerin bacaklarıma ve vücudumun diğer bölgelerine uzun süre dokunması doğru değildir. Evde, okulda ya da dışarıda tanıdığım kişilerle şakalaşırken vücudumdaki özel bölgelere dokunulmasına izin vermem. Genç kızların genital bölgesine sadece hastalandığında doktor dokunur. Genital bölgemdeki tüyleri temizlemek için annemden yardım istemek normaldir. !!!



Eğer bir arkadaşım ya da büyük birisi vücudumdaki özel bölgelere dokunmak isterse ona “**hayır**” derim.

Hemen o kişinin yanından kaçırım.

Annemin yanına gidip “özel bölgelerime dokunmak isteyen kişiyi” söylerim.



Vücudumu koruduğum için annem çok mutlu olur. Bana “-aferin kızım” der.



SORULAR

- 1) Vücudunun özel bölgelerine dokunmak isteyen kişiye ne dersin?
- 2) Özel bölgelerine dokunmak isteyen kişiye hayır dedikten sonra ne yaparsın?
- 3) Özel bölgelerine dokunmak isteyen kişiyi kimlere söylersin?

EK 3

SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sayın Anne- Baba

Bu form çocuğunuza cinsel istismardan korunma becerisinin öğretimi konusundaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, ileride bu konuda yapılacak olan diğer araştırmalar için yol gösterici olacaktır. Soruları yanıtlarken samimi olmanız çok önemlidir. Olumlu ve olumsuz eleştirileriniz, otizmlili çocukların ihtiyaç duydukları alanları doğru olarak belirleyip en doğru yöntemleri kullanarak doğru öğretim stratejilerinin planlanmasına katkıda bulunacaktır. Aşağıda hem kapalı uçlu (evet, hayır) hem de açık uçlu sorular bulunmaktadır. Kapalı uçlu sorulara da görüşlerinizi eklemenizi rica ederim. Katkılarınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

UDA YL Öğrencisi Tanyel Süzer

1. Çocuğunuzun cinsel istismardan korunma becerisini öğrenmesini yaşına göre gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
() Evet () Hayır

Düşünceleriniz Nelerdir?

2. Çocuğunuza cinsel istismardan korunma becerisinin öğretilmesiyle, çocuğunuzun daha güvende olacağına inanıyor musunuz?
() Evet () Hayır

Neden, Nasıl?

3. Çocuğunuza cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü kullanımının uygun bir yöntem tercihi olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Hayır

Düşünceleriniz Nelerdir?

4. Çocuğunuzun cinsel istismardan korunma becerisini öğrenmesinin, çocuğunuzun bağımsız yaşamasına katkısı olacağını düşünüyor musunuz?

Evet Hayır

Düşünceleriniz Nelerdir?

5. Sosyal öykü yöntemini kullanarak kendinizin beceriler öğretebileceğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır

Düşünceleriniz Nelerdir?

6. Bu çalışmanın en beğendiğiniz yönlerini birkaç cümleyle açıklar mısınız?

7. Bu çalışmanın en beğenmediğiniz yönlerini birkaç cümleyle açıklar mısınız?

EK-4

**SOSYAL ÖYKÜ UYGULAMASINDAYOKLAMA, GENELLEME VE GENELLEMENİN İZLEMESİ OTURUMLARI
ETKİLİLİK VERİ KAYIT FORMU**

Adı-Soyadı:

Araştırmacı:

Amaç: Cinsel istismar girişimine karşı kendini koruma.

İstismar Türü:Uygunsuz öpüşme/ Teşhir, vb.

Başlama Tarihi:Bitiş Tarihi:

	1.oturum .2014	2.oturum .2014	3.oturum .2014	4.oturum .2014	5.oturum .2014	6.oturum .2014	7.oturum .2014
Tuzak cümleyi reddetmek, ortamdan uzaklaşmak ve güvenilir bir yetişkine durumu rapor etmek- 5 puan							
Ortamdan uzaklaşıp durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek- 4 puan							
Tuzak cümleyi reddedip ortamdan uzaklaşmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek- 4 puan							
Ortamdan ayrılmak- 3 puan							
Tuzak cümleyi reddetmek-2 puan							
Tuzağa katılım göstermemesine rağmen reddetmeye yönelik bir davranışta bulunmamak- 1 puan							
Tuzağa uymak- 0 puan							
Deneklerde alınan toplam puanlar							

EK- 5**ÖĞRETİM OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU****Adı- Soyadı:****Başlama Tarihi:****Bitiş Tarihi:****Gözlemci:****Toplam Süre:**

	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum	9. Oturum	10. Oturum
Düzenlenecek oturumlarda kullanılacak olan araç gereçleri hazırlama										
Öyküyü uygun ortamda sunma										
Katılımcının dikkatini çekme										
Sosyal öyküyü okuma ya da okutma										
Sosyal öyküyü dinlediği ya da okuduğu için katılımı pekiştirme										
Sosyal öykü okunduktan sonra kısaca tekrar etme										
Öyküyü dinlediği için sözel olarak pekiştirme										
Sosyal öyküyle ilgili soru sorma										
Doğru ve yanlış cevaplara uygun tepkiler verme										
Çalışmanın bittiğini açıklayarak teşekkür etme										
Toplam “+” ve “-“										
Doğru yüzdesi- %										

EK-6

YOKLAMA, GENELLEMEVE GENELLEMENİN İZLEMESİ OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ

VERİ KAYIT FORMU

Adı- Soyadı:

Başlama Tarihi:

Bitiş Tarihi:

Gözlemci:

Toplam Süre:

	1.oturum .11.2013	2.oturum .11.2013	3.oturum .11.2013	4.oturum .11.2013	5.oturum .11.2013	6.oturum .11.2013	7.oturum .11.2013	8.oturum .11.2013	9.oturum .11.2013
Araç gereçleri hazırlama									
Araştırmacı dışındaki güvenilir yetişkini uygun konumda bekletme									
Gönüllü ile deneği başbaşa bırakma									
Uygun şekilde tuzak sunma									
Dört saniye yanıt aralığını bekleme									
Yanlış tepkiye engel olma									
Durumu rapor ettiğinde deneği pekiştirme									
Toplam “+” ve “-“									
Doğru yüzdesi- %									

Kaynakça

- Adams, L., Gouvousis, A., Van-Lue, M., ve Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 87-94.
- Agran, M., ve Krupp, M. (2011). A preliminary investigation of parents opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between Importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*, 303-311.
- Agran, M., Krupp, M., Spooner, F., ve Zakas, T.L. (2012). Asking students about the importance of safety skills instruction: A preliminary analysis of what they think is important. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 37*, 45-52.
- Akmanoglu, N., ve Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 15*, 205-222.
- Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (9. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayısal elkitabı (DSM-5)*. (Çev. Köroğlu, E.). (Beşinci Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Bahali, K., Akçan, R., Tahiroğlu, A. Y., ve Avcı, A. (2010). Child sexual abuse: Seven years in practice. *Journal of Forensic Sciences, 55*, 633-635.
- Balçık, B., ve Tekinarslan-Çifci, İ. (2012). Otizimli çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*, 165-190.
- Ballan, M. S. (2012). Parental perspectives of communication about sexuality in families of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 676-684.

- Barry, L. M. & Burlew, S. B.(2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29, 45-51.
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbaş, D., ve Akmanoğlu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13, 147-164.
- Beck, K. V., ve Miltenberger, R. G. (2009). Evaluation of a commercially available program and in situ training by parents to teach abduction-prevention skills to children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 761-772.
- Bergstrom, R. Najdowski, A. C., ve Tarbox, J. (2012). Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 191-195.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 100-106.
- Bevill, A. R., ve Gast, D. L. (1998). Social safety for young children: A review of the literature on safety skills instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 222-234.
- Bledsoe, R., Myley, B. S., ve Simpson, R. L. (2003). Use of social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with asperger syndrome. *Autism*,7, 289-295.
- Boyle, C. L., ve Lutzker, J. R. (2005). Teaching young children to discriminate abusive from nonabusive situations using multiple exemplars in a modified discrete trial teaching format. *Journal of Family Violence*,20, 55-69.
- Bowman, R. A., Scotti, S. R., ve Morris, T. L. (2010). Sexual abuse prevention: A training program for developmental disabilities service providers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19, 119-127.

- Bozkurt, S. S., ve Vuran, S. (2014). An analysis of literature related to the use of social stories for the teaching of social skills to children with autism spektrum disorders. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 1875-1892.
- Browder, D. M., ve Barbara, L. M. (2006). Home and Community. *Home and Community Skills Gain Importance as Students Become Older. Instructions of Students with Severe Disabilities*. (Ed: M. E. Snell ve F. Brown). Amerika: Prentice Home, ss. 543-589
- Centre for Research & Education on Violence Against Women and Children. (2010). *Confronting the many faces of child sexual abuse: Developing a comprehensive national prevention strategy*, Ontario.
- Chan, J. M., ve O'Reilly, M. F. (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 405- 409.
- Clees, T. J., ve Gast, D. L. (1994). Social safety skills instruction for individuals with disabilities: A sequential model. *Education & Treatment of Children*, 17, 163-185.
- Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities* (1. Baskı). Amerika Birleşik Devletleri: Paul H Brooks Publishing.
- Collins, B. C., Schuster, J. W., ve Nelson, C. M. (1992). Teaching a generalized response to the lures of strangers to adults with severe handicaps. *Exceptionality*, 3, 67-80.
- Collins, B. C., Wolery, M., ve Gast, D. L. (1991). A survey of safety concerns for students with special needs. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 305-318.
- Crozier, S., ve Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism.

- Crozier, S., ve Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1803-1814.
- Dancho, K. A., Thompson, R. H., ve Rhoades, M. M. (2008). Teaching preschool children to avoid poison hazards. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 267-271.
- Delano, M., ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.
- Dijkxhorn, Y. (1998). What's Autism. *Draft Code of Good Practice on Prevention of Violence Against Persons with Autism*.
<http://www.autismeurope.org/files/files/code-good-practicesang.pdf#page=57>
(Erişim Tarihi: Kasım 2012)
- Dixon, D.R., Bergstrom, R., Smith ve Tarbox, J. (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 985-994.
- Dodd, S., Hupp, S. D. A., Jewell, J. D., ve Krohn, E. (2008). Using parents and siblings during a social story intervention for two children diagnosed with PDD-NOS. *Journal of Developmental Psychology and Disability*, 20, 217-229.
- Egemo-Helm, K. R., Miltenberger, R. G., Knudson, P., Finstrom, N., Jostad, C., ve Johnson, B. (2007). An Evaluation of in situ training to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions Behav. Intervent*, 22, 99-119.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*, (Ed: E. Tekin-İftar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, ss, 109-131.
- Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4, 2759-2766.

- Fallon, M. A., Eifler, K., ve Niffenegger, J. P. (2002). Preventing and treating sexual abuse in children with disabilities: Use of team model of intervention. *Journal of Pediatric Nursing, 17*, 363-367.
- Gorczyca, P. W., Kapinos-Gorczyca, A., Ziora, K., ve Oswiecimska, J. (2011). Sexual Abuse in Autistic Children as a Risk Factor of Developing of Schizophrenia. *Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders*. (Ed: M. R. Mohammadi). Hırvatistan: In Tech, ss, 205-211.
- Gönener, H. D. (2010). Zihinsel engelli çocuklarda ihmal-istismar ve hemşirelik yaklaşımı. *Journal of Experimental and Clinical Medicine,27*, 137-143.
- Gray, C. A. (1995). Teaching children with autism to “read” social situations. *Teaching children with autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*. (Ed: K. A. Quill). Amerika Birleşik Devletleri: Thomson Learning, ss. 219-229.
- Gray, C. (2000). *The new social story book*. Texas: Future Horizons.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Texas: Future Horizons.
- Gary, C. Ve Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1-10.
- Gray, C. ve White, A. L. (2002). *My social stories book*. Londra: Jessica Kingsley Publisher.
- Gunby, K. V., Carr, J. E., ve Leblanc, L. A, (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*, 107–112.
- Hagiwara, T., ve Myles, B. S. (1999). A Multimedia Social Story Intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,14*, 82-95.
- Hanley-Hochdorfer, K., Bray, M. A., Kehle, T. J., ve Elinoff, M. J. (2010). Social stories to increase verbal initiation in children with autism and Asperger’s disorder. *School Psychology Review, 39*, 484-492.

- Himle, M. B., Miltenberger, R. G., Flessner, C., ve Gatheridge, B. (2004). Teaching safety skills to children to prevent gun play. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*, 1- 9.
- Howard-Barr, E. M., Rienzo, B. A. Pigg, R. M., ve James, Jr, D. (2005). Teacher beliefs, professional preparation, and practices regarding exceptional students and sexuality education. *Journal of School Health, 75*, 99-104.
- Howlin, P., ve Clements, J. (1995). Is it possible to assess the impact of abuse on children with pervasive developmental disorders? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 337-354.
- Ivey, J. K. (2004). What do parents expect? A study of likelihood and importance issues for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 27-33.
- Ivey, M. L., Heflin, J., ve Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent bahviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*, 164-176.
- Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Egemo-Helm, K., Jostad, C. M., Flessner ve Gatheridge, B. (2005). Evaluation of behavioral skills training for teaching abduction- prevention skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38*, 67-78.
- Jones, R. T., Kazdin, A. E., ve Haney, J. I. (1981). Social validation and training of emergency fire safety skills for potential injury prevention and life saving. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*, 249-260.
- Kenny, M. C., Bennett, K. D., Dougery, J., ve Steele, F. (2013). Teaching general safety and body safety training skills to a Latino preschool male with autism. *Journal of Child and Family Studies, 22*, 1092-1102.
- Kenny, M. C., Cari, V., Thakkar-Kolar, R. R., Ryen E. E., ve Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: From prevention to self-protection. *Child Abuse Review, 17*, 36-54.

- Kenny, M. C., ve Wurtele, S. K. (2010). Children's abilities to recognize a "good" person as a potential perpetrator of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 34, 490-495.
- Keser, N., Odabaş, E., ve Elibüyük, S. (2010). Ana-babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4, 150-157.
- Kim, Y. R. (2010). Personal safety programs for children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 312-319.
- Kircaali-Iftar, G. (2012a). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*, (Ed: E. Tekin-Iftar). Ankara: Vize Yayıncılık, ss, 17-44.
- Kircaali-Iftar, G. (2012b). Tek denekli araştırmaların tarihçesi. *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*, (Ed: E. Tekin-Iftar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, ss, 1-14.
- Klett, L. S., ve Turan, Y. (2012). Generalized effects of social stories with task analysis for teaching menstüral care to three young girls with autism. *Sexuality and Disability*, 30, 319-336.
- Koegel, R.L. & Koegel, L. K. (1995). *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interaction and Improving Learning Opportunities*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koller, R. (2000). Sexuality and adolescent with autism. *Sexuality and Disability*, 18, 125-135.
- Kuoch, H. & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 219-227.
- Kurt, O. (2012a). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*, (Ed: E. Tekin-Iftar). Ankara: Vize Yayıncılık, ss, 83-120.

- Kurt, O. (2012b). Sosyal geçerlik. *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*, (Ed: E. Tekin-İftar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, ss: 375-394.
- Kuttler, S., Myles, B. S., ve Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13, 176-182.
- Kvam, M. H. (2000). Is sexual abuse of children with disabilities disclosed? A retrospective analysis of child disability and the likelihood of sexual abuse among those attending Norwegian hospitals. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1073-1084.
- Lanning, B., Ballard, D. J., ve Robinson, J. (1999). Child sexual abuse prevention programs in Texas public elementary schools. *Journal of School Health*. 69, 3-8.
- Litras, S., Moore, D. W., ve Anderson, A. (2010). Using video self-modelled social stories to teach social skills to a young child with autism. *Autism Research and Treatment*, Article ID 834979. doi:10.1155/2010/834979.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Myles, B. S., ve Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 53-60.
- Lumley, V. A., ve Miltenberger, R. G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101, 459-472.
- Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T., ve Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 91-101.
- Lumley, V. A., ve Scotti, J. R. (2001). Supporting the sexuality of adults with mental retardation: Current status and future directions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 109-119.

- Mahoney, A., ve Poling, A. (2011). Sexual abuse prevention for people with severe developmental disabilities. *Journal of Developmental Psychology of Disabilities*,23, 369-376.
- Mandan-Sürücü, S. (2009). 11-17 Yaş orta düzeyde zihin engelli kız ergenelerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Mandell, D. S., Walrath, C. M., Manteuffel, B., Sgro, G., ve Pinto-Martin, J. A. (2005). The prevalence and correlates of abuse among children with autism served in comprehensive community-based mental health settings. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1359-1372.
- McEachern, A. G. (2012). Sexual abuse of individuals with disabilities: Prevention strategies for clinical practice. *Journal of Child Sexual Abuse*,21, 386-398.
- Mechling, L. C. (2008). Thirty year of safety skills instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*,43, 311- 323.
- Mechling, L. C., Gast, D. L.,ve Gustafson, M. R. (2009). Use of video modeling to teach extinguishing of cooking related fires to individuals with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 67-79.
- Miltenberger, R. G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. Training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis Practice*,1, 30-36.
- Miltenberger, R. G., Gatheridge, B. J., Satterlund, M., Egemo-Helm K. R., Johnson, B. M., Jostad, C., Kelso, P., ve Flessner, C. A. (2005). Teaching safety skills to children to prevent gun play: An evaluation of in situ training. *Journal of Applied Behavior Analysis*,38, 395- 398.

- Miltenberger, R. G., ve Gross, A. C. (2011). Teaching safety skills to children. *Handbook of Applied Behavior Analysis*. (W. W. Fisher, C. C. Piazza ve H. S. Roone) New York: The Guilford Press. 417-431.
- Miltenberger, R. G., ve Olsen, L. A. (1996). Abduction prevention training: A review of findings and issues for future research. *Education & Treatment of Children, 19*, 69-83.
- Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., ve Lumley, V. A. (1999). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*, 385-388.
- National Autism Center (NAC). (2014). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.
- Nichols, S., ve Blakeley-Smith, A. (2010). "I'm not sure we're ready for this...": Working with families toward facilitating healthy sexuality for individuals with autism spectrum disorders. *Social Work in Mental Health, 8*, 72-91.
- Norris, C., ve Dattilo, J. (1999). Evaluating effects of social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*, 180-186.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youths with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54*, 275-282.
- Okada, S., Ohtake, Y., ve Yanagihara, M. (2008). Effects of perspective sentences in social stories on improving the adaptive behaviors of students with autism spectrum disorders and related disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 46-60.

- Olçay-Gül, S. (2012). Ailelerce Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerin Sosyal Becerilerine Etkileri. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- O'Reilly, M. F., Green, G., ve Mc-Morrow, D. B. (1990). Self-administered written prompts to teach home accident prevention skills to adult with brain injuries. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 431-446.
- Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler: Otistik çocuklara yönelik bir sağaltım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8, 49-62.
- Özdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1689-1696.
- Özen, A. (2008). Teaching emergency phone numbers to youth with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23, 85-95.
- Öztop, D. B., ve Özcan, O. O. (2010). Cinsel istismar vak'alarının sosyodemografik ve klinik özelliklerinin değerlendirilmesi. *New/Yeni Symposium Journal*, 48, 270-276.
- Quilty, K. M. (2007). Teaching How to Write and Implement Social stories for Students with Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 182-189.
- Page, T. J., Iwata, B. A., ve Neef, N. A. (1976). Teaching pedestrian skills to retarded persons generalization from the classroom to the natural environment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 433-444.
- Pan-Skadden, J., Wilder, D. A., Sparling, J., Severtson, E., Donaldson, J., Postma, N., Beavers, G., ve Neidert, P. (2009). The use of behavioral skills training and in-situ training to teach children to solicit help when lost: A preliminary investigation. *Education and Treatment of Children*, 32, 359-370.
- Plimley, L., ve Bowen, M. (2007). *Social Skills and Autistic Spectrum Disorder*. Paul Chapman Publishing: London.

- Poche, C., Brouwer, R., ve Swearingen, M. (1981). Teaching self-protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*,14, 169-176.
- Realmuto, G. M., ve Ruble, L. A. (1999). Sexual behaviors in autism: Problems of definition and management. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 121-127.
- Roberts, J. A., ve Miltenberger, R. G. (1999). Emerging issues in the research on child sexual abuse prevention. *Education & Treatment of Children*,22, 84-103.
- Ruble, L. A., ve Dalrymple, N. J. (1993). Social/Sexual awareness of persons with autism: A parental perspective. *Archives of Sexual Behavior*,22, 229-240.
- Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 43-57.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., ve Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,32, 535-543.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., ve Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,21, 211-222.
- Schneider, N., ve Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 149-160.
- Scheuermann. B., ve Webber, J. (2002). *Autism Teaching Does Make a Difference*. Wadsworth- thomson Learning: Canada.
- Sievert, A. L., Cuvo, A. J., ve Davis, P. K. (1988). Training self-advocacy skills to adults with mild handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 299-309.

- Skarbek, D., Hahn, K., ve Parrish, P. (2009). Stop sexual abuse in special education: An ecological model of prevention and intervention strategies for sexual abuse in special education. *Sexuality & Disability*,27, 155-164.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behaviour in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*,17, 337-345.
- Spencer, N., Devereux, E., Wallace, A., Sundrum, R., Shenoy, M., Bacchus, C., ve Logan, S. (2005). Disabling condition and registration for child abuse and neglect: A population-based study. *Pediatrics*,116, 609-613.
- Stokes, M., Newton, N., ve Kaur, A. (2007). Stalking, and social and romantic functioning among adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,37, 1969-1986.
- Strickland, D. C., McAllister, D., Coles, C. D., ve Osborne, S. (2007). An evolution of virtual reality training designs for children with autism and fetal alcohol spectrum disorders. *Top Lang Disorders*, 27, 226-241.
- Sullivan, A., ve Caterino, L. C. (2008). Addressing the sexuality and sex education of individuals with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children*, 31, 381-394.
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., ve Williams, W.L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*,5, 629-632.
- Swaggart, B. L., ve Gagnon, E. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*,10, 1-16.
- Swango-Wilson, A. (2009). Perception of sex education for individuals with developmental and cognitive disability: A four cohort study. *Sexuality & Disability*, 27, 223-228.
- Taner, Y., ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*,35, 82-86.

- Tang, C. S-K., ve Lee, Y. K-S. (1999). Knowledge on sexual abuse and self protection skills: A study on female Chinese adolescents with mild mental retardation. *Child Abuse & Neglect*, 23, 269-179.
- Tarnai, B., ve Wolfe, P. S. (2008). Social stories for sexuality education for persons with autism/pervasive developmental disorder. *Sexuality and Disability*, 26, 29-36.
- Taylor, B. A., Hughes, C. E., Richard, E., Hoch, H., ve Coello, A. R. (2004). Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 79-82.
- T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2009). *Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet*, Ankara.
- Tekin, E., ve Kırcaali-İftar. G. (2012). *Özel Eğitimde Yanlısız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Vize BasınYayın. ss, 96-99
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu Yoklama Modelleri. *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri, Eğitimve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar*, (Ed: E. Tekin-İftar). Ankara: Türk Psikologlar Derneği, ss, 181-211.
- Tertinger, D. A., Greene, B. F., ve Lutzker, J. R. (1984). Home safety: Development and validation of one component of an ecobehavioral treatment program for abused and neglected children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 159-174.
- Test, D. W., Richter, S., Knight, V., ve Spooner, F. (2011). A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 49-62.
- Thiemann, K. S., ve Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 425-446.

- Travers, J., ve Tincani, M. (2010). Sexuality education for individuals with autism spectrum disorders: Critical issues and decision making guidelines. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 4*, 284-293.
- Tutty, L. M. (2000). What children learn from sexual abuse prevention programs: Difficult concepts and developmental issues. *Research on Social Work Practice, 10*, 275-300.
- Van Bourgondien, M. E., Reichle, N. C., ve Palmer, A. (1997). Sexual behavior in adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 113-125.
- Wescott, H. L., ve Jones, D. P. (1999). Annotation: The abuse of disabled children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 40*, 497-506.
- Wilkenfeld, B. F., ve Ballan, M. C. (2011). Educators' attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. *Sexuality & Disability, 29*, 351-361.
- Winterling, V., Gast, D. L., Wolery, M., ve Farmer, J. A. (1992). Teaching safety skills to high school students with moderate disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 217-227.
- Wurtele, S. K., Moreno, T., ve Kenny, M. C. (2008). Evaluation of a sexual abuse prevention workshop for parents of young children. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 1*, 331-340.
- Wurtele, S.K., ve Owens, S. (1997). Teaching personal safety skills to young children: An investigation of age and gender across five studies. *Child Abuse & Neglect, 21*, 805-814.
- Yalçınkaya, A. (2011). Kartal ilçesinde çocukta cinsel istismar olgularının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ziyalar, N. (1998). Çocukların cinsel istismardan korunması. Bir eğitim modeli önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

İnternet Kaynakları:

<http://www.autismpdc.fpg.unc.edu> (Erişim Tarihi: 01.10.2014)

http://www.cdc.gov/media/releases/2012/p0329_autism_disorder.html
(Erişim Tarihi: 23.10.2012)

http://kadininstatusu.gov.tr/upload/mce/eski_site/tdvaw/anasayfa.htm
(Erişim Tarihi: 17.01.2013)

http://nctsn.org/sites/default/files/assets/pdfs/caring_for_kids.pdf
(Erişim Tarihi: 18.11.2012)

<http://www.pdrm.anadolu.edu.tr/b/bedendili.pdf>
(Erişim Tarihi: 01.12.2012)

<http://www.tohumotizmportali.org> (Erişim Tarihi: 24.12.2012)

<http://www.yapidergisi.com/makaleicerik.aspx?MakaleNum=45>
(Erişim Tarihi: 01.12.2012)