

**T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Psikoloji Anabilim Dalı  
Gelişim Psikolojisi Bilim Dalı**

**ERKEN ERGENLİK DÖNEMİNDE ÇOCUK CİNSEL İSTİSMARINI  
ÖNLEME PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Duygu ESLEK**

**DANIŞMANI : Dr. Öğr. Üyesi. Türkan YILMAZ IRMAK**

**İZMİR-2018**

**T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Psikoloji Anabilim Dalı  
Gelişim Psikolojisi Bilim Dalı**

**ERKEN ERGENLİK DÖNEMİNDE ÇOCUK CİNSEL İSTİSMARINI  
ÖNLEME PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Duygu ESLEK**

**JÜRİ ÜYELERİ**

**Dr. Öğr. Üyesi Türkan YILMAZ IRMAK (Danışman)  
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÇENGELCİ ÖZEKES  
Prof. Dr. Eda Şeyda AKSEL**

**İZMİR-2018**

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “**Erken Ergenlik Döneminde Çocuk Cinsel İstismarını Önleme Programının Etkililiğinin İncelenmesi**” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Duygu ESLEK





YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Duygu Eslek

Numarası : 92160000166

Anabilim Dalı : Psikoloji

Tez Başlığı (Türkçe) : Erken Ergenlik Döneminde Çocuk İstismarını Önleme Programının Etkiliğinin İncelenmesi

Tez Başlığı (İngilizce) : Investigation of Effectiveness of Child Abuse Prevention Program in Early Adolescence

Tez Savunma Tarihi : 14.08.2018

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık: Erken Ergenlik Döneminde Çocuk Cinsel

JÜRİ ÜYELERİ İstismarını Önleme Programının Etkiliğinin İncelenmesi

İngilizce Başlık : Investigation of Effectiveness of child Sexual Abuse Prevention Program in Early Adolescence

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Türkan Yılmaz İrmak

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : .....

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Banu Çengelci Özekes

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : .....

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Eda Şeyda Aksel

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza : .....

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

## ÖNSÖZ

Akademik kariyer yönünde attığım ilk adım olan yüksek lisans sürecinde, bana yol gösteren, yolumu aydınlatan, destek olan herkese teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle akademik alanda her yönüyle örnek aldığım kişi olan danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Türkan Yılmaz Irmak'a minnettarım. Kariyer planlamamda asla akademide ilerlemeyi düşünmezken, onunla çalışma fırsatı bulduktan sonra hayatımın yönünün değiştiğini söyleyebilirim. Her zorlandığım anda benden desteğini esirgemeyen, çözülemez olarak düşündüğüm tüm sorunları hızlıca çözen, hiçbir konuda hevesimi kırmamaya çalışan ve tezimi en iyi hale getirmek için hiçbir emekten kaçınmayan hocama çok teşekkür etmek istiyorum. Hep yakınınızda bir yerlerde olmayı ve ileride sizin gibi etik ilkelerine bağlı, adil, sevecen ve öğretici bir akademisyen olabilmeyi dilerim.

Tez sürecimde ve hayatıma dair birçok alanda desteğini esirgemeyen danışman yarım Arş. Gör. Rukiye Kızıltepe'ye teşekkürlerimi sunmak isterim. Aklıma takılan her şeyi sorabildiğim, en yoğun zamanlarında bile benden desteğini esirgemeyen, görüşleri ve eleştirileriyle beni geliştiren, her zorlandığım anda yardımına koşan hocama minnettarım. Bu tez sürecinde altından kalkamayacağımı düşündüğüm çok zaman oldu. Böyle zamanlarda en büyük destekçilerimden biri olduğunuz için teşekkür ederim. Sizinle hep birlikte çalışabilmeyi umuyorum. İyi bir hoca olmanızın yanında, çok adil, etik ilkelere bağlı, destekleyici, anlayışlı ve öğretici bir çalışma arkadaşısınız.

Tez sürecimde, gözlemci olarak eğitim gruplarına destek olmak için benimle birlikte eğitime gelen, veri girmeme yardımcı Psikoloji Bölümü Lisans öğrencilerine çok teşekkür ederim. Eğitimi, niteliksel ölçüm hikâyelerini oluşturma sürecinde yardımcı olan ve yazdıklarımı okuyup düzeltmeler öneren canım arkadaşım Psk. Özge Sönmezcan'a teşekkür ederim. Hikâyeleri kodlama sürecinde yardımcı olan sınıf arkadaşlarım ve Arş. Gör. Dürdane Gümüşten hocama teşekkür ederim. İzlem ölçümlerini alma konusundaki desteği için arkadaşım Arş. Gör. Bahtım Kütük'e teşekkür ederim. Uygulama sürecimde destek olan öğretmen, idare ve rehberlik servisi çalışanlarına minnettarım. Özellikle A. Şeniz Kurt'a ekstra ilgisi ve emeği için teşekkür ederim. Uzun anketlerimi sabırla (!) dolduran, eğitime katılım gösteren ergenlere ve ebeveynlerine teşekkür ederim.

Tez sürecimde tüm stresli süreçlerimde maddi ve manevi destek olan aileme ve İzmir'deki ailem olan; arkadaşlarım Özge ve Sevgi'ye teşekkür ederim. En büyük teşekkür de her şey çok zorken olan destekleri için Elif ve Pınar'a sizleri çok seviyorum. Bu tez Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir (Proje no: 18 EDB005).



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
GRAFİK LİSTESİ.....	x
GİRİŞ.....	1
I. KURAMSAL BÖLÜM.....	4
I.1 Erikson'ın Psikososyal Kuramı.....	4
I.1.1. Temel güvene karşı güvensizlik (0-2 yaş).....	5
I.1.2. Bağımsızlığa karşı kuşku ve utanç(2-4 yaş).....	5
I.1.3. Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu (4-6 yaş).....	5
I.1.4. Başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (6-11 yaş).....	5
I.1.5. Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (11-20'li yaşlar).....	5
I.2. Havighurst'un Gelişimsel Görevler Teorisi.....	6
I.3. Çocuk İstismarı ve İhmali.....	8
I.3.1. Fiziksel İstismar.....	8
I.3.2. Duygusal İstismar.....	9
I.3.3. Cinsel İstismar.....	9
I.3.3.1. Sanal İstismar.....	9
I.4. Çocuk Cinsel İstismarının Yaygınlığı.....	11
I.5. Çocuk Cinsel İstismarının Gelişimsel Sonuçları.....	14
I.6. Çocuk Cinsel İstismarı Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler.....	15
I.6.1. Ekolojik Sistemler Kuramı.....	16
I.6.1.1. Mikrosistem.....	16
I.6.1.2. Mezosistem.....	17
I.6.1.3. Ekzosistem.....	18
I.6.1.4. Makrosistem.....	19
I.6.1.5. Kronosistem.....	20
I.7. Çocuk Cinsel İstismarının Önlenmesi.....	20
I.8. Cinsel Eğitimin Önleme Programındaki Yeri.....	26
II. YÖNTEM.....	28

II.1. Araştırmanın Amacı.....	28
II.2. Araştırmanın Modeli.....	29
II.3. Araştırmanın Önemi.....	29
II.4. Araştırmanın Örneklemi.....	30
II.5. İşlem.....	30
II.6. Eğitim İçeriği.....	31
II.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	32
II.8. Veri Toplama Araçları.....	32
II.8.1. Bilgi Formu.....	32
II.8.2. Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutum Envanteri.....	33
II.8.3. Sanal İstismar Bilgi Ölçeği (SİBÖ).....	33
II.8.4. Güvenli ve Güvensiz Durum Değerlendirme Formu (GGDDF).....	34
II.8.5. Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ).....	37
II.8.6. Duygusal Farkındalık Değerlendirme Anketi (DFDA).....	37
II.8.7. Ebeveyn Bilgi Formu.....	38
II.8.8. Duygu Durum Eğilimi Ölçeği (The Trait Meta Mood Scale).....	38
I.9. İstatistiksel Analiz.....	39
III. BULGULAR.....	40
III.1. Ergenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine Dair Bulgular.....	41
III.2. Ebeveynlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	47
III.3. Eğitimin Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	49
III.3.1. Katılımcıların Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	49
III.3.1.1. İstismardan Korunmaya Yönelik Bilgi Düzeyi Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	50
III.3.1.2. Ergenlik Gelişimi ve Cinsellik Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	55
III.3.1.3. Toplumsal Cinsiyet ve Güvenli İlişkiler Kurma Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	60
III.3.2. Katılımcıların İstismardan Korunmaya Yönelik Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	63
III.3.2.1. Cinsel İstismar Durumlarından Korunma Becerilerine İlişkin Bulgular.....	64



III.3.2.1.1. GGDDF Doğru Bilme Toplam Puanları.....	64
III.3.2.1.2. ÖCİDK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulguları	66
III.3.2.1.3. YYCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulguları	70
III.3.2.1.4. TBÇCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular	75
III.3.2.1.5. AYCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerinde Dair Bulgular	82
III.3.2.2. Sanal İstismardan Korunmaya Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular .....	88
III.3.2.2.1 YEİSCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular .....	88
III.3.2.2.2. KÜKBPSCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular	93
III.3.2.2.3. YBCİMSCİK' ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular	98
III.4. Programın Olası Olumlu ve Olumsuz Yan Etkilerine İlişkin Bulgular .....	102
III.4.1. Ergenlerden Alınan Ölçümlere Göre Olumlu ve Olumsuz Yan Etki Ölçümlerine İlişkin Bilgiler .....	102
III.4.2. Ebeveyn Formuna Göre Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yan Etki Ölçümlerine İlişkin Bilgiler .....	105
III.5. Eğitimin Etkisinin Devamına İlişkin Bulgular .....	108
III.5.1. Katılımcıların İstismardan Korunmaya Yönelik Bilgi Ölçümlerine Dair Bulgular .....	109
III.5.1.1. İstismardan Korunmaya Yönelik Bilgi Ölçümlerine Dair Bulgular .....	109
III.5.1.2. Ergenlik Gelişimi ve Cinsellik Bilgi Ölçümlerine Dair Bulgular .....	109
III.5.1.3. Toplumsal Cinsiyete İlişkin Bilgi Ölçümlerine Dair Bulgular	109

III.5.2. Katılımcıların İstismardan Korunmaya Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular .....	110
III.5.2.1. Cinsel İstismar Durumlarından Korunmaya Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular.....	110
III.5.2.2. Sanal İstismar Durumlarından Korunmaya Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular .....	111
III.5.3. Programın Olası Olumlu ve Olumsuz Yan Etkilerine İlişkin Bulgular .....	111
IV. TARTIŞMA .....	112
IV.1. Eğitimin Etkililiğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi .....	113
IV.2. Eğitimin Olası Olumlu ve Olumsuz Yan Etkilerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi .....	116
IV.3. Eğitimin Etkililiğinin Devamına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi .....	118
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121
V.1. Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler .....	121
V.2. Ailelere ve Öğretmenlere Önerileri .....	122
KAYNAKÇA .....	123
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	
Özet	
Abstract	

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerinin Gruplara Göre Dağılımı.....	42
Tablo 2: Eğitim Alma ve İstismar Yaşantısı Bildirmenin Gruplara Göre Dağılımı.....	44
Tablo 3: Sosyal Medya Kullanımlarının Gruplara Göre Dağılımı .....	46
Tablo 4: Ebeveynlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Gruplara göre Dağılımı.....	48
Tablo 5: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının CFDİTÖ, CİAB, HFVKÖ ve SİBÖ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	51
Tablo 6: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının EDDBT ve ECYİÖ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	56
Tablo 7: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının TCÖ ve AİRİÖ Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 8: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Grupları Güvenli, Güvensiz Durumları Doğru Bilme Toplam Puanlarının Ön test ve Son test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	65
Tablo 9: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Grupları ÖCİDK'ye Yönelik TCS, ECS ve ECC Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	67
Tablo 10: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarında YYCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECC Ön test ve Son test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	71

Tablo 11: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarında TBÇCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 76

Tablo 12: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının AYCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 83

Tablo 13: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının YEİSCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 89

Tablo 14: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının KÜKBPSCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 94

Tablo 15: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının YBCİMSCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 99

Tablo 16: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının Ergenlerden Alınan Ölçümlere Göre Programın Olası Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..... 103

Tablo 17: Ebeveynden Alınan Ölçümlere Göre Programın Olası Olumlu ve Olumsuz Yan Etkileri... ..... 106

## GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1: CİAB Puanı için Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	53
Grafik 2: EDDBT Puanı için Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi.....	57
Grafik 3: EDDBT Puanı için Zaman ve Sınıf Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	58
Grafik 4: ECYİÖ Puanı için Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi.....	59
Grafik 5: YYCİK'ye Yönelik TCS Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	72
Grafik 6: YYCİK'ye Yönelik ECS Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	73
Grafik 7: YYCİK'ye Yönelik ECÇ Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	74
Grafik 8a: 5. Sınıfların TBÇCİK'ye Yönelik TCS Zaman, Sınıf ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	78
Grafik 8b: 6. Sınıfların TBÇCİK'ye Yönelik TCS Zaman, Sınıf ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	78
Grafik 9: TBÇCİK'ye yönelik ECS Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	79
Grafik 10a: 5. Sınıflar TBÇCİK'ye yönelik ECS Zaman, Sınıf ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	80
Grafik 10b: 6. Sınıflar TBÇCİK'ye yönelik ECS Zaman, Sınıf ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	80

Grafik 11: TBÇCİK'ye yönelik ECÇ Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi.....	81
Grafik 12: TBÇCİK'ye yönelik ECÇ Zaman ve Sınıf Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	82
Grafik 13: AYCİK'ye Yönelik TCS Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi.....	84
Grafik 14: AYCİK'ye yönelik ECS Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi.....	86
Grafik 15: AYCİK'ye yönelik ECÇ Zaman ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi.....	87
Grafik 16a: 5. Sınıfların YEİSCİK'ye yönelik ECS Zaman, Sınıf ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	91
Grafik 16b: 6. Sınıfların YEİSCİK'ye yönelik ECS Zaman, Sınıf ve Grup Değişkenlerinin Ortak Etkisi .....	92
Grafik 17: KÜKBPSCİK'ye yönelik TCS Zaman ve Sınıf Değişkenlerinin Ortak Etkisi.....	95
Grafik 18: KÜKBPSCİK'ye yönelik ECS Zaman ve Sınıf Değişkenlerinin Ortak Etkisi.....	97
Grafik 19: ESKÖ Puanı Zaman ve Sınıf Değişkenlerinin Ortak Etkisi.....	105

## GİRİŞ

Ergenlik dönemi, fiziksel, psikolojik, sosyal ve çevresel bakımdan birçok değişimi içermektedir. Ergenlik cinsel konulara diğer dönemlere göre daha fazla odaklanılan bir dönemdir. Bronfenbrenner (1979) ergenlik dönemini ekolojik geçiş dönemi olarak da değerlendirmektedir. Ekolojik geçiş dönemlerinde yaşanan travmatik yaşantının etkilerinin daha yıkıcı olabileceğini belirtmektedir. Cinsel istismar da travmatik bir yaşantıdır. Bu dönemde ya da önceki dönemlerde yaşanan cinsel istismar yaşantısı ergenlik döneminde hem cinsel hem de diğer gelişim alanlarını etkileyecektir (Finkelhor, Ormrod, Turner ve Hamby, 2005). Buna göre, ergenlik daha önceki dönemlerde yaşanan istismarın tekrar değerlendirildiği bir dönem olması ve istismarın sonuçlarının pek çok alanda görülebilmesi nedeniyle bu dönemde gerçekleşen istismarın etkilerinin daha yıkıcı olabildiği bir gelişim dönemidir. Cinsel istismarın ergenlik döneminde; sağlıklı cinsel davranışa dair algının bozulması, yeme bozukluğu, riskli cinsel davranışlar, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, akıl sağlığı problemleri, sınırlı kimlik alternatiflerine sahip olma ve ilişki kurmanın tek yolu olarak cinselliği görme gibi etkileri olabilir (Herman-Giddens, Sandler ve Friedman, 1988; Hibbord, İngersoll ve Orr, 1990; Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005; Werkerle, Goldstein, Tanaka ve Tonmyr 2017). Bu nedenle cinsel istismarın değerlendirildiği çalışmaların yaygınlaşması uygun olacaktır.

İstismar önleme çalışmalarında, öncelikle çocuk cinsel istismarını teorik olarak incelemek uygun olacaktır. Çocuk istismarını açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Çalışmalara başlandığı ilk dönemlerde psikiyatrik açıklamalar baskın bir şekilde görülürken 1970'lerde sosyolojik kuramlar önem kazanmıştır. Bu kuramların sadece bireysel veya çevresel faktörleri açıklaması nedeniyle çocuk istismarını açıklamak konusunda yetersiz kalması sonucunda 1980'lerde Ekolojik Kuramlar yaygınlaşmıştır. Günümüzde Ekolojik Sistemler Kuramı hem bireysel hem çevresel özellikleri kapsadığı için istismar açıklamalarında kullanılmaktadır (Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005). Ekolojik Sistemler Kuramı merkezinde gelişen bireyin olduğu, sosyal ve çevresel etkileri birbiri içerisine geçmiş sistemlerle incelemektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu sistemler; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Bu sistemler temelinde koruyucu ve risk faktörlerinin değerlendirilmesi, cinsel istismar önleme

programının oluşturulma sürecinde dikkat edilecekler ve örneklemin seçimine dair yol gösterici olmuştur. Yapılan çalışmalara göre ergenlik özellikle erken ergenlik istismar nleme açısından riskli bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Bolen, 1998; Boney-McCoy ve Finkelhor, 1995; Finkelhor, Hotaling, Lewis ve Smith, 1990; Russel, 1983).

Ergenlere yönelik hazırlanan istismar nleme programları genelde erken ergenlik (10-13 yaş) dönemindekilere uygulanmaktadır. Bu dönem erinlikle birlikte gelen hızlı fiziksel gelişimi içermektedir. Bedenleri hızla değişen hormon seviyeleri artış gösteren ergenler, bedenlerine ve cinselliğe dair konularla daha çok ilgilenmektedir (Steinberg, 2007). Bu nedenle cinsel eğitim ve cinsel istimar nleme çalışmaları çoğunlukla bu dönemdeki katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu dönemde sanal ortamlarda ilişki kurulmaya da başlanmaktadır. Müdahale programlarında sanal istismardan korunma yöntemlerinin bulunması gerektiği belirtilmiştir (Wurtele ve Kenny, 2016).

Alan yazında erken ergenlik döneminde cinsel istismarı önlemeye yönelik yapılan birçok çalışma etkili olduğu bulunmuştur (Campo Snchez ve Lpez Snchez, 2006; Jacobs, Hashima ve Kenning, 1995; Müller, Röder ve Fingerle, 2014; ztrk ve Siyez, 2015). Ergenlere yönelik yapılan nleme çalışmalarda; iyi dokunuş kötü dokunuş ayırımı, iyi sır kötü sır ayırımı, istismarcının tanıdık/yabancı olma durumları, cinsel istismarın yanı sıra diğer istismar türleri, istenmeyen yaklaşımlara hayır deme, istismarı bir yetişkine söyleme, istismarın çocuğun suçu olmaması, problem çözme becerileri, girişkenlik becerileri riskli durumları tanıma konuları işlenmektedir (Jacobs, Hashima ve Kenning, 1995; Müller, Röder ve Fingerle, 2014).

Önleme programların geliştirildiği ülkelerde cinsel eğitim konusu okul müfredatında bulunduğu için nleme programı içeriğinde yer almamaktadır. Cinsel eğitim içeren istismar nleme programlarının da etkili olduğu grlmştur (Campo Snchez ve Lpez Snchez, 2006). Ülkemizde istismar nleme programları sınırlı sayıdadır. Okulöncesi ve ilkokul seviyesine yönelik programlar bulunmaktadır (een-Eroğul, 2013; ıtak Tunç, 2016; Yılmaz Irmak ve ark., 2018). Erken ergenlik döneminde, cinsel istismarın modül olarak işlendiği, bir cinsel eğitim programı bulunmaktadır. Bu çalışmada; yakın ilişkiler, sağlıklı ve sağlıksız ilişkiler ile şiddet içeren ilişkilerden korunma yöntemleri, ergenlik dönemi gelişim, üreme



sağlığı, karar verme ve hayır deme, duygusal, fiziksel ve cinsel istismar ve ihmal, toplumsal cinsiyet, cinsellikle ilgili yanlış inanışlar konularında eğitim verilmiştir ve programın etkili olduğu bulunmuştur (Öztürk ve Siyez, 2015). Bu tez çalışmasında ise, ergenlik dönemine yönelik cinsel eğitim içeren istismar önleme programının kısıtlı kapsamda olması nedeniyle bu konuda bir program geliştirilip etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Erken ergenlere yönelik istismar önleme programında; ergenlik gelişimi, toplumsal cinsiyet, güvenli ve güvensiz ilişkiler (arkadaşlık ve romantik), cinsel eğitim, beden değerli olması, istismar türlerini ayırt edebilme, güvenli yetişkin belirleme, istismardan korunmak için yapılabilecekler (problem çözme aşamaları temelinde), sanal ortamdaki güvenli ve güvensiz durumlar, e-grooming (yetişkinin çocuğu istismar etmek için kandırması) süreci, cinsel içerikli mesajlaşma ve kişisel bilgi paylaşımı konuları yer almaktadır. Bu konular belirlendikten sonra, uygulama temelli kaynaklar incelenerek özgün bir önleme programı araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (Beth Kurland, 2018; Couwenhoven, 2007; Goleman, 2017; Kahn-Nathan, Cohen, Tordjman ve Verdoux, 2009; Mayle, 2003; Netsmartz, 2015; Rubenstein, 2016; Schrupf, Crawford ve Bodine, 2007; Üstündağ, 2006; Yanardağ Çelik, 2013).

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda sunulmaktadır.

**Çocuk İstismarı (Child Abuse):** Çocuktan sorumlu bir yetişkinin veya kurumun çocuğun gelişimine zarar veren ya da zarar verme riski taşıyan davranışlarıdır

**Çocuğun Cinsel İstismar (Child Sexual Abuse):** Çocuğun cinsel amaçlarla bir yetişkin ya da arasında güç ilişkisi bulunan bir çocuk (en az 5 yaş büyük) tarafından cinsel haz amacıyla kullanılmasıdır.

**Çocuğun Sanal İstismarı (Child Internet Related Abuse):** Çocuğun sanal ortamda veya sanal ortam aracılığıyla cinsel haz almak amacıyla kullanılmasıdır

## I. KURAMSAL BÖLÜM

Ergenlik anlamına gelen “adolescence” sözcüğü Latin kökenli “adolescere” yani “-e doğru büyümek” sözcüğünden türemiştir (Steinberg, 2007). Ergenlik çocukluğun bittiği, yetişkinliğe dair adımın atıldığı gelişim dönemidir. Ergenliğin hangi yaşta başlayıp ne zamana kadar devam ettiği ise, bu gelişim dönemine fizyolojik, psikolojik ve kültürel bakış açılarının hangisinden bakıldığına göre farklılık göstermektedir.

Ergenlik dönemi ilk olarak “ergenliğin babası” olarak isimlendirilen Stanley Hall tarafından çalışılmaya başlanmıştır. Stanley Hall insan gelişimi konusunda evrimsel temelli bir görüş ortaya atmıştır. Buna göre insan gelişiminde dört dönem vardır. Bunlar; erken çocukluk (0-4 yaş), çocukluk (5-7 yaş), gençlik ya da ön ergenlik (8-12 yaş), ergenlik (12-24 yaş) tir. Bu kuramda sosyokültürel ögeler önemsiz olarak nitelendirilirken, insan gelişimi, içsel büyüme ve doğru olanı yapma dürtüsüyle açıklanmaktadır. Erken çocukluk döneminde, çocuğun hayvanlara benzer şekilde yaşadığı belirtilmiştir. Bu şekilde açıklanmasının nedeni bu dönemin çoğunluğunun dört ayak üzerinde geçirilmesidir. Çocukluk döneminde oynanan saklambaç ve yakalamacanın ise, avcılık, balıkçılık aktivitelerine benzerlik gösterdiği belirtilmektedir. Ön ergenlik dönemi daha çok kişisel denetimin arttığı ve akademik (eski çağlarda yaşamsal) becerilere odaklanılan bir dönemdir. Ergenlik, dalgalanmaların, denemelerin (rol ve karar değişiklikleri) ve keşiflerin olduğu bir dönem olduğu için yerleşik hayata geçişten önceki kabile yaşantısına benzetilmektedir. Ergenliğin fırtınalı ve stresli bir dönem olduğu belirtilmektedir. Hall ilerleyen zamanlardaki çalışmalarında, bu fırtınalı ve stresli dönemin ortaya çıktığı gibi zamanla kaybolacağını belirtmiştir. Bu kuram çevresel faktörler dikkate alınmadığı için oldukça eleştirilmiştir (Muuss, 1975) Ergenlik Hall’dan sonra birçok kuramcı tarafından incelenmiş bir gelişim dönemidir. Bu kuramcılardan ikisi sonraki bölümde açıklanmaktadır.

### I.1 Erikson’ın Psikososyal Kuramı

Erikson, insan gelişimini psikodinamik paradigma temelinde açıklamaktadır. Ergenlik dönemini ayrıntılı değerlendirdiği için bu bölümde yer verilmiştir. Kuramda sosyal ilişkilere önem verilmektedir. İnsan gelişimi, birbirini izleyen sekiz dönemde açıklanmaktadır. Bu dönemlerden her birinde temel bir çatışma

tanımlanmıştır. Bu çatışmalar başarılı bir şekilde çözümlenirse olumlu bir özellik edinilir. Eğer başarılı bir şekilde çözümlenemezse olumsuz özellik yerleşir (Erikson, 1959). Bu aşamaları çatışmaların olumlu ve olumsuz sonuçlarına göre inceleyecek olursak:

**I.1.1. Temel güvene karşı güvensizlik (0-2 yaş):** Bu aşamada, temel güvene karşı güvensizlik çatışması yaşanır. Bu güvenin oluşmasında en önemli rol bakım verene düşmektedir. Bebeğin ihtiyaçları karşılanırsa temel güven duygusu gelişir. Aksi halde güvensizlik gelişir.

**I.1.2. Bağımsızlığa karşı kuşku ve utanç (2-4 yaş):** Bağımsız olma ve özgüvene karşı kuşku ve utanç sonucu görülebilir. Özerkliğin önem kazandığı bu evre, çocuğun kendi olmayı fark etmesini içermektedir. Yani çocuk bakım vereninden farklı bir kişi olduğunun ayırımına varır. Yürüme, konuşma gibi becerilerin geliştiği bu dönemde, çocuk birçok şeyi (kıyafetlerini seçmek, yolda birinin elini tutmadan yürümek) kendi yapmak isteyecektir. Bu istekleri kendine ve çevreye zarar verecek boyuta ulaşmadığı sürece desteklenmeli ve bağımsızlık duygusu geliştirmesine olanak sağlanmalıdır. Çocuk bunlara dair katı bir tutum ve cezalandırılmayla karşılaşır kendine dair kuşku ve utanç duygularına sahip olacaktır.

**I.1.3. Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu (4-6 yaş):** Okul öncesi dönemi kapsayan bu 3. dönemde, merak ve amaca yönelik davranışlar görülmektedir. Çocuğun bu davranışlarına izin verilirse girişimcilik, izin verilmezse suçluluk yerleşmektedir (Dolgin, 2008).

**I.1.4. Başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (6-11 yaş):** Bu dönem çocuğun öğrenmeye en açık olduğu dönemdir. Çocuk enerjisini kendini bilgi ve becerilerini arttırmaya yöneltmektedir. Sağlıklı olan, çocuğun başarılı olma duygusunu tatması ve otoriteye körü körüne itaat etmemesidir. Çocuğun çabası teşvik edilirse çalışkanlık, edilmezse aşağılık duygusu yerleştirmektedir (Santrock, 2012).

**I.1.5. Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (11-20'li yaşlar):** Ergenlik dönemini kapsayan bu dönemde, şimdiye ve geleceğe dair sağlıklı kimlik oluşturmaya karşın kimlik karmaşası görülebilir (Dolgin, 2008). Ergenlik dönemi Erikson tarafından psikolojik moratoryum olarak isimlendirmektedir. Çocuktan yetişkinliğe geçiş dönemidir ve bu dönemde birçok kimlik denemesi yapılabilmektedir. Kimlik karmaşasını çözenin yolu başkalarıyla etkileşim kurmaktan geçmektedir. Ergenler başkaları ile etkileşim kurdukça

deneyebilecekleri kimlikleri keşfetmektedirler. Bu etkileşimler ergenlere seçebilecekleri kimliklere dair ayna tutmakta ve ergen bunlar arasından ayırım ve seçim yapmaktadır. Ayrıca yaşam olayları da ergenin kimlik gelişimini etkilemektedir. Örneğin; toplumsal kargaşa durumu kimlik kazanma sürecini uzatabilir (Steinberg, 2007).

Kuram incelendiğinde, gelişim dönemleri boyunca birçok ögenin gelişerek birikmeli bir şekilde ilerleme kat edebildiği görülmektedir. Çatışmalar çözümlendikçe kimlik duygusunun oluştuğu görülmektedir. Bir dönemde olan olumsuz yönde çözülmüş çatışma konusu diğerini de etkileyebilmektedir. Özellikle kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası döneminde, kimlik karmaşası esnasında yaşanabilecek istismar yaşantılarını önlemeye dair çalışmaların yapılmasının değerli olduğu düşünülmektedir (Noll, Trickett, ve Putnam, 2003).

## **I. 2. Havighurst'un Gelişimsel Görevler Teorisi**

Havighurst, bireysel özellikleri ve toplumsal gerekliliklere göre ergenin tamamlanması gereken görevleri tanımlamaktadır. Eklektik bir teori olan Gelişimsel Görevler Teorisi, bireyin ihtiyaçları ve toplumun beklentileri temel alınarak oluşturulmuştur. Bu kuramdaki görevler bireyin belli bir zamanda; fiziksel olgunlaşma, sosyal beklentiler ve kişisel çabası sonucu geliştirmesi beklenen eylem, bilgi, becerileri kapsamaktadır. Bir gelişim dönemindeki görevlerin tamamlanması diğer gelişim dönemine sağlıklı bir geçişi kolaylaştırmaktadır. Ergenlik dönemindeki görevlerin tamamlanması onay ve olgunluk getirmektedir. Eğer tamamlanamazsa bireyin olgun davranmaması ve toplum tarafından onaylanmaması durumları gelişmektedir.

Ergenlik için belirlenen sekiz görev bulunmaktadır. Bunlar;

- Bireyin fiziksel değişimini ve özelliklerini kabul edip bedenini etkili şekillerde kullanması: Bireyin bedeni bu dönemde üreyebilir hale gelmek için gelişmektedir. Cinsel olgunluğa erişen bedene dair farkındalığın oluşması önem taşımaktadır. Ayrıca ergen egzersiz, iş ve sosyal hayatta da bedenini kabul edip etkili bir şekilde kullanmaktadır.
- Karşı cins ve hem cins akranlarla yeni ve olgunlaşmış ilişkiler kurabilmek: Karşı cinsle ilişki kurabilmek ve grup yaşamına ayak uydurmak bu görevde kazanılması beklenen davranışlardır.

- Erkeksi ya da kadınsı cinsiyet rolleri benimsemek: Ergen kendi ihtiyaçları ve toplumun değerleri ışığında benimseyeceği role karar vermelidir.
- Ebeveyn ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlık kazanmaktır.
- Kariyer seçiminde bulunmaktır.
- Evlilik ve aile hayatına hazırlıktır.
- Sosyal sorumluluklara eğilim göstermek ve başarmaktır.
- Davranışlara rehberlik edecek bir dizi değer ve etik sistem geliştirmektir (Dolgin, 2008).

Pek çok kuramda Hall'in görüşüne paralel biçimde ergenlik birçok değişimi, rol denemelerini ve görevleri barındıran stresli bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Mead (1933) ve Benedict (1938) Hall'in fırtınalı ve stresli tanımına karşı çıkmaktadırlar. Samoa'da yaptıkları çalışmada gelişimin aşamalı değil, süreklilik gösteren bir yapı olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla da ergenlik fırtınalı ve stresli bir dönem olarak tanımlanmamaktadır. Ergenliğin fırtınalı ve stresli tanımlanmasının modern hayatın getirisi olduğu, yaşamın erken dönemlerinde yetişkin hayatı ve sorumlulukları ile etkileşimi olmayan modern yaşamdaki çocuk için bu dönemin stresli olduğu belirtilmiştir. Ancak ilkel kabiledede yaşayan çocuk küçüklüğünden beri yetişkin sorumluluk ve görevlerine aşınadır. Bu nedenle ergenlik dönemi de yaşamın diğer dönemlerinde olduğu ölçüde stressiz bir şekilde devam etmektedir. Bu yaklaşımda ergenliği değerlendirirken toplumsal etkenlere dair önemli bir bakış açısı sunulmaktadır.

İnsan gelişimini açıklarken çevrenin etkilerini inceleyen en önemli kuramlardan biri Ekolojik Sistemler Kuramıdır. Bronfenbrenner (1979)'ın Ekolojik Sistemler Kuramı insan gelişimini ortada bireyin bulunduğu iç içe geçmiş sistemler ile açıklamaktadır. Ekolojik geçiş kavramında, değişen roller ve koşullar sonucu ekolojik konumun değişmesi tanımlanmaktadır. Ergenlik dönemi, rollerde ve ortamlarda (okul, sosyal çevre) birçok değişimi içerdiği için, ekolojik geçiş dönemine örnek olarak verilmektedir.

Ergenliğin yaklaşık olarak hayatın ikinci 10 yılını kapsadığı belirtilmektedir. Buradan hareketle ergenliğin 10 yaşında başladığı 20'li yaşların başına kadar devam ettiği söylenebilir. 10-13 yaş erken ergenlik, 14-17 orta ergenlik, 18-22 yaşlar ileri ergenlik olarak belirtilmiştir (Steinberg, 2007). Bu araştırma, erken ergenlik dönemindeki olan ergenlerle yürütülmüştür. Bu yaşlardaki ergenler

ülkemizde 5 ve 6. sınıfa devam etmektedir. Ergenlik pek çok değişim ve geçişin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde cinsellik konusunda da fizyolojik, bilişsel ve sosyolojik değişimler görülmektedir. Ergenlik dönemi ekolojik geçiş dönemidir. Ekolojik geçiş döneminde gerçekleşen, cinsel istismar yaşantısı etkileri daha yıkıcı olabilmektedir. Sonraki bölümde çocuk istismarı ve çocuk cinsel istismarı açıklanmaktadır.

### **I.3. Çocuk İstismarı ve İhmali**

Çocuk istismarı ve ihmali gelişim psikolojisi alanında sıkça çalışılan bir konudur. Çocuk istismarı, çocuğun bakımından sorumlu yetişkinler veya toplum tarafından bilinçli veya bilinçsiz yapılan çocuğun gelişimine zarar veren ya da zarar verme riski taşıyan davranışlardır. İstismar tanımı çocuğun ve yetişkinin istismar olarak algılamadığı davranışları da içermektedir. Yetişkinin yapması gereken davranışları yapmaması ihmal, yapmaması gereken davranışları yapması istismar olarak isimlendirilir. Çocuğa verilen zarar; çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi, toplumsal değerler ve uzman görüşü tarafından değerlendirilir (Polat, 2007). Bir davranışın çocuk istismarı olarak belirlenmesi için çocuğun bu davranıştan zarar görmesi gerekmez. Çocuğa zarar verme riski taşıyan davranışlar da çocuk istismarı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu zarar hemen görülebileceği gibi (fiziksel istismar sonrası kolun kırılması), uzun zaman sonra (10 gün sonra bilinç kaybı, yetişkinlikte depresyon) da görülebilir (Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005). İstismar alan yazında üçe ayrılarak incelenmektedir. Bunlar; fiziksel istismar, duygusal istismar ve cinsel istismardır. Aşağıdaki bölümde istismar türlerine dair ayrıntılı bilgi verilmektedir.

#### **I.3.1. Fiziksel İstismar**

18 yaşından küçük çocukların ebeveyn ya da bakım veren tarafından sarsma, tekmeleme, elle veya başka bir materyal ile vurma, bıçak vb. bir aletle yaralama, yakma ya da boğma davranışları sonucu zarar görmesi veya zarar görme riski yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Kolko, 2002). Kısaca, çocuğun bir yetişkin veya kurum tarafından kaza dışı yaralanması şeklinde açıklanmaktadır.

### **I.3.2. Duygusal İstismar**

Çocuğun hakaret, aşağılanma ve gelişiminin engellenmesini içeren uzman görüşü ve toplumun kültürel özelliklerine göre belirlenmiş eylemlerdir. Bu eylemlere örnek olarak; aşağılama, hakaret etme, kendini ifade etmesini engelleme, korkutma, yalnız bırakma, görmezden gelme, kışkırtma örnek verilebilir (Kozcu, 1989). Duygusal istismar olgularında, fiziksel bir kanıt bulunması çok güç olduğundan tanınması zordur.

### **I.3.3. Cinsel İstismar**

Çocuğun aralarında güç ve otorite ilişkisi bulunan bir başka kişi tarafından cinsel hazzı için kullanmasıdır. Cinsel istismar; fiziksel temas içeren ve fiziksel temas içermeyen olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Fiziksel temas içermeyen; izleme, gösterme (teşhircilik, fotoğraf ve video gösterme), cinsel içerikli konuşma gibi çocuğun yaşının ilerisinde cinsel içeriğe maruz bırakılması şeklinde fiziksel temas içermeyen tüm davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel temas içeren cinsel istismar ise, çocuğa rahatsız edici bir şekilde dokunma (göğüs, karın, kalça, cinsel organ), kendi cinsel bölgesini çocuğa dokundurma, çocuğu çocuk pornosu için kullanma, vajinal, anal, oral penetrasyonu içeren davranışlardır (Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005). Burada ayırt edici olan bu eylemlerin çocukla arasında güç ilişkisi olan kişi tarafından ( en az 5 yaş farka karşılık gelen, fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan daha büyük bir çocuk veya yetişkin) çocuğa rahatsız edici davranışlarda bulunulmasıdır. Ancak çocuğun akranlarıyla beraber yaptığı cinsel içerikli dokunma veya gösterme tarzı eylemler zorlama içermiyorsa cinsel oyun olarak isimlendirilmektedir (Polat, 2007). Cinsel eylem ve cinsel istismar ayrımını yapmak cinsel istismarı doğru tanılamak bakımından önemlidir. Cinsel istismarı ayırt etmek eylemin gerçekleştiği bağlam özelliklerini de incelemeyi içerir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte Cinsel istismar gerçek hayatta gerçekleşebildiği gibi, sanal ortam aracılığıyla ilişki kurularak da gerçekleşebilir. Sonraki bölümde sanal ortamda gerçekleşen cinsel istismara dair ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

#### **I.3.3.1. Sanal İstismar**

Sanal istismar, bir yetişkinin çocuğa cinsel içerikli mesaj göndermesi (sexting), fotoğraf göndermesi ve sanal seks talebinde bulunması gibi davranışları, telefon ya da internet üzerinden gerçekleştirilmesini içermektedir. Cinsel içerikli mesajlaşma

istismarcıların çocuklara ulaşma türlerinden biridir. Cinsel içerikli mesajlaşma ergenler arasında deneme/keşif amacıyla da (romantik, cinsel ilgi arayışı ve diğer) kullanılmaktadır (Wolak ve Finkelhor 2011). Keşif amaçlı sanal eylemler ile istismar ayırımını yapmak önemlidir.

Risk durumlarını sağlıklı bir şekilde değerlendirmek için, istismarcıların özelliklerinin bilinmesi de önem taşımaktadır. İstismarcılar genelde çocuğun tanımadığı kişilerdir (Wolak ve Finkelhor, 2013). Sistemik olarak kandırma (grooming) yetişkinler tarafından çocukları istismara hazırlamak için yapılan davranışlardır. Amaç çocuğun rıza göstermesi, itaat etmesi, gizliliği sağlaması ve istismarı açıklamamasıdır. Çocuğun bu davranışları gerçekleştirmesi, istismarcının istismar örüntüsünü güçlendirip istismar davranışını inkâr etmesini ve istismarı meşrulaştırmasını kolaylaştırmaktadır (Craven, Brown ve Gilchrist 2006). Çocuğu cinsel olarak istismar etmek için sistemik olarak internet aracılığıyla kandırma (e-grooming) ise cinsel konulara girmeden flört etme, günlük hayattan konuşma ve iltifat gibi davranışları içermektedir. Günler, haftalarca sürebilir. İstismarcının motivasyonuna ve çocukla ilişkisine göre farklılık gösteren düzeylerde cinsel içerik iletişime dahil edilmeye başlanır (Whittle ve ark., 2013). 11-14 yaş aralığında sanal cinsel istismara maruz kalmış olan 20 ergen (19 kadın, 1 erkek) ile yapılan görüşmeler sonucu e-grooming süreci belirlenmiştir. Bunlar; çocuğa internetten yakınlaşma, çocukla internetten ilişki kurma ve yakınlık oluşturma, buluşmak için telefon numarası isteme, çocukla buluşma ve istismarın gerçekleşmesidir. Bu çocuklardan 8'i istismarcı ile buluşmuştur. Buluşmaların hepsi penetrasyon içeren cinsel istismara maruz kalmışlardır (Mitchell, Finkelhor ve Wolak, 2005). O'Connell (2003) e-grooming süreci için seviyeler belirlemiştir. Bunlar; arkadaşlık oluşturma, ilişki oluşturma, risk değerlendirmesi, ayrıcalıklı bir ilişki kurma ve son olarak da ilişkinin cinsel boyuta taşınmasıdır (cinsel içerikli mesajlaşma, sanal seks, cinsel birleşme vs.). Bu aşamalarda neler yapıldığı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Birinci aşamada istismarcı çocuk ile ilgili bilgi toplamaktadır. Bunlar yaş, cinsiyeti, ilgi alanları gibi bilgilerdir. İkinci aşamada arkadaşları, ailesi, okulu ve sosyal hayatı hakkında bilgi toplanmaktadır. İstismarcı bu aşamada şefkatlidir ve güven oluşturmaya çalışır. Üçüncü aşamada çocuğun yaşadığı yer, günlük programı, ebeveynlerinin günlük programı hakkında bilgi toplanmaktadır. Bu aşamada cinsellikle ilgili konulara da giriş yapılır. Amaç çocuğun cinsel faaliyette bulunup bulunmama ihtimalini değerlendirmektir. Dördüncü aşamada



istismarcı, güvenli ve ayrıcalıklı bir ilişki girişiminde bulunur. İlişkinin doğasını kimseye anlatmaması için çocuk teşvik edilir. Çeşitli oyunlar oynayarak çocuğun sır saklaması sağlanmaya çalışılır. Beşinci aşamada güven kazanıldıktan sonra çocuğa porno gönderilir. Çocuğun cinsel deneyimleri sorulur ve istismarcı çocukla yapmak istediği cinsel eylemleri ayrıntılı olarak tarifler. Buluşma ayarlamaya çalışılır. E-grooming aşamalarının incelendiği, diğer çalışmada ise bu aşamaların varlığı kabul edilir ancak sırasıyla gerçekleşmeyebileceği vurgusu yapılmaktadır (Black, Wollis, Woodworth ve Hancock, 2015). Özetle, e-grooming süreci her zaman aynı yoldan ilerlemese de belli aşamalar içermektedir. Önleme programlarında bu aşamalar hakkında çocukların bilgilendirilmesi uygun olacaktır. Sanal istismar çağımızda gittikçe önem kazanan bir konudur. Bu konuda birçok bilgilendirme çalışması yapılmaktadır. Wurtele ve Kenny (2016) sanal istismarı önleme çalışmalarının cinsel ve sosyo-duygusal gelişimi destekleyen, dijital vatandaşlık ve güvenli ilişkiler ile ilgili bilgi veren, duygusal olarak manipülatif yetişkinlere karşı korunma stratejileri geliştirmeye katkı sağlayan, duygular, yakınlık kurma, güvenli arkadaşlık kurma becerilerini içermesi gerektiğini belirtmektedir.

#### **I.4. Çocuk Cinsel İstismarının Yaygınlığı**

İstismarın yaygınlığı birçok çalışmada incelenmiştir. Bazılarında tüm istismar türleri incelenirken, bazılarında spesifik türler seçilip incelenmiştir. Genç yetişkinlerle yapılan bir araştırmada katılımcıların %28.4'ü fiziksel istismara maruz kaldığını belirtmiştir. Bu grubun %4.5'i ise fiziksel temas içeren cinsel istismara da maruz kaldıklarını bildirmişlerdir (Hussey, Chang ve Kotch 2006). Çok sayıda çalışmanın incelendiği (217) meta analiz araştırmasında cinsel istismarın yaygınlığının %11.8 olduğu belirtilmiştir (Stoltenborgh, Ijzendoorn, Euser ve Bakermans-Kranenburg, 2011). Yeni Zelanda'da 1019 katılımcıyla yapılan bir çalışmada çocukluk dönemlerine dair cinsel istismar yaşantıları incelenmiştir. Ergenlerin %10.4'ü, 16 yaşından önce istismar edildiklerini bildirmişlerdir (Fergusson, Lynskey, Horwood 1996). Ülkemizde bu konuda az sayıda yaygınlık çalışması bulunmaktadır. Bir çalışmada 14-15 yaşlarındaki lise öğrencisi kadında %1.8 oranında aile içi cinsel istismar, %11.3 oranında çocukken dokunma içeren cinsel istismar, %4.9 oranında cinsel birleşmenin gerçekleştiği cinsel istismara maruz kaldıkları belirtilmiştir (Alikashifoğlu, Erginoz, Ercan, Albayrak Kaymak,

Uysal ve İter, 2006). Üniversite öğrencilerinin geriye dönük istismar yaşantılarının incelendiği bir çalışmada cinsel istismar oranının %21 olduğu bulunmuştur (Görak, Bahçecik, Yıldız ve Gülçiçek, 1999). Birçok araştırmanın sonuçlarının derlendiği bir çalışmada cinsel istismar yaygınlık oranının %20 olduğu belirtilmiştir (Aksel ve Yılmaz Irmak, 2005). Sanal cinsel istismar yaygınlığı da çalışmalarda farklılık göstermektedir. Mitchell, Ybarra ve Korchmaros (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada yaygınlık %9 olarak saptanmıştır. Hollandalı ergenlerle yapılan bir çalışmada yaygınlık oranı erkeklerde %6, kadınlarda %19 olarak bulunmuştur (Baumgartner, Valkenburg ve Peter 2010). Yapılan başka bir çalışmada ise ergenlerin %13'ünün sanal ortamlarda cinsel istismara maruz kaldığı, %4'ünün ise cinsel içerikli resim gönderme isteği aldığı görülmüştür (Mitchell, Finkelhor ve Wolak 2005). Sanal istismar bakımından, 13-17 yaş aralığındaki ergenlerin, 12 yaş ve altına göre risk grubunda olma ihtimali daha yüksektir (Baumgartner ve ark. 2010; Mitchell ve ark. 20014).

Yaygınlığı cinsiyete göre incelediğimizde, Finkelhor (1994)'un 20 çalışmayı incelediği araştırmada cinsel istismar yaygınlığının kadınlarda %7-36, erkeklerde %3-29 arasında olduğu belirtilmiştir. Gorey ve Leslie (1997)'nin 16 çalışmayı derlediği araştırmasında cinsel istismar oranının kadınlarda %22.3, erkeklerde ise %8.5' olduğu bulunmuştur. Goldman ve Padayachi (1997)'nin çalışmasında kadınlarda cinsel istismar oranının %45, erkeklerde %19 olduğu belirtilmiştir. İstismarın sıklığına ve türüne göre cinsel istismar oranlarını inceleyen çalışmada istismara beş kereden fazla maruz kaldıklarını belirtenlerin %17.3'ü kadın, %3.4'ünün erkek olduğu görülmüştür. İstismar bildiren kadınların %5.6'sı, erkeklerin %1.4'ü penetrasyon içeren cinsel istismara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Fergusson, Lynskey ve Horwood, 1996). Birçok çalışmada cinsel istismar oranlarının kadınlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.. Priebe ve Svedin (2008)'in 4339 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada, örneklemin %45'i cinsel istismara maruz kaldığını belirtmiştir. Bu kişilerin %65'i kadın, %23'ü erkektir. Araştırmacılar yaygınlık oranlarındaki farklılığın nedeninin örneklem özellikleri ve farklı araştırma yöntemlerinin kullanılması olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca kadınlarda istismar yaygınlığının yüksek olması, kadınların istismarı yaşantılarını bildirme oranlarının erkeklerden daha fazla olmasıyla açıklanmaktadır. Ancak bu durum literatürdeki çalışmalarda genelde kadın örnekleminde çalışılmasıyla da açıklanabilir. (O'Leary ve Barber, 2008). Bir diğer açıklama da, yardım arama

davranışının erkeklerde daha az görülmesi şeklindedir (Galdas, Cheater ve Marshall, 2005). Genç yaştaki erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyet temelli stereotipler ve maskülenliğin getirdiği utanç ve dışlanma ihtimali, onların cinsel istismarı açıklamalarını zorlaştırmaktadır (Kenny ve McEachem, 2000). Cinsiyete göre yaygınlık oranlarına dair farklı açıklamalar bulunsada, yapılan çalışmalar kadınların erkeklerden daha fazla risk altında olduğunu göstermektedir. Ancak, erkeklerde de cinsel istismar yaygınlığının göz ardı edilemeyecek boyutlarda olduğu bilinmektedir.

Çocuk cinsel istismar vakalarının çoğunun gizli kaldığı belirtilmektedir. Açıklama oranlarının bilinen istismar yaygınlığı üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Cinsel istismarın yaygınlığının kültürden etkilendiği belirtilmektedir. İstismar yaygınlığı ve istismarı açıklama oranı kültürel bazı faktörlerinden etkilenmektedir. Toplulukçu kültürlerde aile bütünlüğünü korumak önemli olduğu için istismar bildirimleri düşük olmaktadır (Back, Jackson, Fitzgerald, Shaffer, Salstrom ve Osman, 2003). Ayrıca cinsel kısıtlamaların olduğu ülkelerde de istismarı açıklama oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Buna örnek olarak kadınlar için bekâretini kaybetme, erkekler için homoseksüelliğin tabu olduğu kültürler verilebilir (Kenny ve McEachem, 2000). İstismarın açıklanması yaygınlık konusunda göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husustur. İstismar olgularının %60-70 kadarı istismarı yetişkinlik döneminde açıklama davranışını göstermişlerdir (London, Bruck, Wright ve Ceci, 2008). Yaşı küçük olan çocukların büyük olanlara göre istismarı açıklamayı geciktirme davranışını daha fazla gösterdikleri bulgulanmıştır (Kellog ve Huston 1995; Smith, Letourneau, Saunders, Kilpatrick, Resnick ve Best, 2000). Küçük yaşlarda kazara istismarı açıklama daha fazla görülürken, büyüdükçe bilinçli açıklama artmaktadır (Sorensen ve Snow, 1991). Çocukluk döneminde, yaşanan istismarın en çok ebeveynlere anlatıldığı söylenebilir (Lamb, Edgar ve Smith, 1994). Ergenlik döneminde ise istismar durumlarının en çok akranlara açıklandığı (%78), sonra ebeveynlere (%55), az bir miktarının da sosyal çalışmacı ve öğretmenlere açıklandığı belirtilmiştir (Tang, 2002). Çocukların cinsel istismarı anlatmamalarının nedenleri çocuğun bu olaydan dolayı kendini suçlaması ve utanması, istismarcının istismarın gizli kalması yönünde çocuğa baskı uygulaması veya tehdit etmesi, çocuğun olayı açıkladığı zaman destek görmeyeceğini düşünmesi ya da okuldan uzaklaşması ve ailenin parçalanması gibi istemediği olayları yaşama korkusu olabilir. Bu nedenle istismarı

açıklama oranları ve açıklamanın gelişim dönemlerine göre farklılaşan özellikleri göz ardı edilmemelidir.

### **I.5. Çocuk Cinsel İstismarının Gelişimsel Sonuçları**

Çocuk cinsel istismarının etkileri fiziksel, psikolojik, bilişsel ve sosyal alanlarda görülebilmektedir. Çocuklarda cinsel istismardan sonra kısa dönemde görülen başlıca psikolojik uyarı işaretleri; oyuncaklara, nesnelere, çocuklara, yetişkinlere ya da evdeki hayvanlara karşı cinsellik içeren gelişim dönemi ile uyumsuz davranışlar sergileme, daha önce görülmeyen cinsel içerikli dil ve bilgi kullanımı, saldırgan davranışlar, kâbuslar ya da uyku sorunları, kişilikte değişiklik yaşama, yatağını ıslatma gibi daha önceki davranışlara gerileme, birine yapışma gibi güvensiz davranışlarda artma, yeme alışkanlıklarında değişme, belli yerlere ya da insanlara karşı nedeni anlaşılmayan bir korku duyma, günlük aktivitelere devam etmekte isteksizlik yaşama, okula gitmeyi reddetme ya da dikkat sorunları yaşama, içe kapanık ya da keyifsiz olmadır. Kısa dönemde görülen fizyolojik belirtiler ise, destekleyici tıbbi bulgusu olmayan yineleyen fiziksel şikâyetler (somatizasyon), cinsel organların etrafında bulunan açıklanamayan ağrı ya da morluklar, cinsel yolla bulaşan hastalıklardır. Çocuğun açıklama getiremediği paralara sahip olması da istismar olabileceğine dair şüphe uyandırmalıdır (Sanderson, 2010). Uzun süreli etkileri ise; depresyon, somatik şikâyetler, kendine zarar verme, anksiyete, sosyal izolasyon, başkalarına güvenmede güçlük, evden kaçma, madde kullanımı, cinsel sorunlardır (Finkelhor, 1990; Kendall-Tackett, 1993).

Çocuğun cinsel olgunluğa eriştiği ergenlik döneminde cinsel istismara maruz kalması, çocuğun sağlıklı cinsel davranışa dair algısını bozacaktır. Ayrıca cinsel istismara maruz kalan ergenler, istismardan kendilerinin sorumlu olduğunu düşünebilirler. Cinsel istismarın ardından ergenlik döneminde görülen etkiler ise yeme bozukluğu (Hibbard, İngersoll ve Orr, 1990), riskli cinsel davranışlar, cinsel yolla bulaşan hastalıklar (CYBH), istenmeyen ergen hamilelikleri, doğum ve hamilelik komplikasyonları, akıl sağlığı problemleri (Duygu Durum Bozuklukları, Travma Sonrası Stres Bozukluğu, Kişilik Bozukluğu) dir (Werkerle, Goldstein, Tanaka ve Tonmyr 2017). Ayrıca düşük dikkat, saldırganlık, kabuslar, obsesyonlar, kendine, arkadaşlarına ve aile üyelerine karşı güvensizlik ve düşmanlık görülebilir (Egeland 1997). Bazen istismarın sonuçları olaydan hemen sonra ortaya çıkmaz.

Ayrıca daha önceden yaşanmış cinsel istismar yaşantısının sonuçları ergenlik döneminde de ortaya çıkabilir (Scannapieco, Connell-Carrick, 2005).

Okulda görülebilecek problemler ise akran çatışmaları, notların düşmesi, okuldan kaçma, kurallara karşı gelme (suç boyutunda) görülebilir (Miller-Perrin ve Perrin, 1999; Browne ve Finkelhor, 1989). Kendini yaralama, bedenini kesme, oyma, çizme ve damgalama şeklinde davranışlar da gözlenebilir. Duygularla baş etmek için yapılan bu eylemlerle, psikolojik ve fizyolojik acıyı azaltmak amacıyla yapılmaktadır (Perry ve Szalavitz, 2013).

Ergenlik dönemi değişimleri ekseninde cinsel istismar sonucunda erinliğe erken girilebilmektedir (Herman-Giddens, Sandler ve Friedman, 1988). Cinsel istismar yaşantısının ardından yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı kimlik denemeleri yapacak enerjiyi kendilerinde bulamayabilirler. Bu nedenle sınırlı kimlik alternatiflerine sahip olduklarını düşünebilirler. Akranlar ve romantik partnerlerle ilişki kurmanın birincil yolu olarak cinselliği görürler. Bu nedenle ilişki kurmakta zorlanabilir ve akranları tarafından dışlanabilirler (Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005).

Görüldüğü üzere ergenlik döneminde cinsel istismar yaşantısı neredeyse gelişimin her alanında sorunlara neden olabilmektedir. Ayrıca daha önceki dönemlerde yaşanan istismarın etkileri de ergenlik döneminde ortaya çıkabilir ya da devam ediyor olabilir. Sonraki bölümde cinsel istismara özgü risk ve koruyucu faktörler açıklanmaktadır.

## **I.6. Çocuk Cinsel İstismarı Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler**

Çocuk istismarını açıklayan çok sayıda kuram bulunmaktadır. Konu ilk başlarda çalışılırken daha çok psikiyatrik açıklamalar yapılmış ardından 70'lerde sosyolojik modeller hâkimiyet kazanmıştır. Ancak bu kuramlar sadece bireysel ya da çevresel açıklamalara ağırlık vermekte olduklarından cinsel istismarı açıklamakta yetersiz kalmışlardır. 1980'lerden itibaren Ekolojik kuramlar olguyu açıklamak için kullanılmaya başlanmış ve halen en çok başvurulan kuramlardandır. Bu kuram hem bireysel hem de çevresel özellikleri kapsamaktadır. Sonraki bölümde cinsel istismarın risk ve koruyucu faktörleri "Ekolojik Sistemler Kuramına" göre açıklanmaktadır (Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005).

### **I.6.1. Ekolojik Sistemler Kuramı**

Ergenler, toplumu ve yaşadığı ülkeyi içinde barındıran bir sistemler bütünü içerisinde gelişmektedir. Ailelerinden, akrabalarından, arkadaşlarından, çevrelerindeki yetişkinlerden, okullardan, bağlantılı olduğu kulüp ve gruplardan etkilenmektedirler. Ergenler biyolojik özelliklerinin yanında, toplumun ve çevresel faktörlerin ve onların etkileşiminin bir ürünüdür. Ekolojik Sistemler Kuramında merkezinde gelişen bireyin olduğu, sosyal ve çevresel etkiler birbiri içerisine geçmiş sistemler çerçevesinde incelenmektedir (Aksel, 2009). Bunlar; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir.

#### **I.6.1.1. Mikrosistem**

Ergenin karşılıklı yakın etkileşim içinde olduğu kişi ve grupların olduğu sistem olarak tanımlanmaktadır. Mikrosisteme örnek olarak aile, okul, arkadaş, sosyal kulüp gibi sistemler verilmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Akran grubunun etkisi ergenlik döneminde artmaktadır. Bunun nedenleri arasında kabul görme, popüler olma gibi sosyal ödüller sayılabilir (Bronfenbrenner, 1988). Gelişimi olumlu yönde destekleyen mikrosistemler, karşılıklı sağlıklı ilişkilerin var olduğu sistemlerdir. Mikrosistemler, çocuğu olumlu etkileyebildiği gibi olumsuz da etkileyebilmektedir. Örneğin ergenlikte farklı arkadaş gruplarına katılan ergen arkadaş grubuyla birlikte problem davranışlara başvurabilir ya da gönüllü yardım çalışmalarına katılabilir (Aksel, 2009; Doğan, 2010).

Aile mikrosisteminde cinsel istismar için risk faktörü olarak tanımlanan özellikler: aile çatışmaları, düşük ebeveyn bağlanması, babanın koruyucu olması, ebeveynlerin genç olması (20 yaş ve altı çocuk sahibi olan ebeveynler), ebeveynlerin akademik başarısının düşük olması, ebeveynin fiziksel ve cinsel istismar geçmişinin olması, ebeveynin çocuk koruma servisi ve psikiyatrik öyküsünün olması, ailede psikolojik ve fiziksel hastalıkların olması, ayrılmış veya tek ebeveynli aileye sahip olma, mutsuz çocukluk yaşantısı, üvey baba ile yaşama, ebeveynin vefat etmesi, ebeveynlerin yetiştirilme ve yetiştirme tarzında işlevsizlik olması (Sidebotham ve ark., 2001), fazla sayıda kardeşe sahip olma, ailede sürekli devam eden çatışma ortamının olması, annenin yokluğu, çocuğun evde yalnız uyuması, ebeveyn-çocuk arasındaki rol değişimi, (Ferrera, 2002; Finkelhor, 1986) evlilik problemleri yaşama, çocukla sağlıklı ilişki kuramama, (Brown, Cohen, Johnson ve Salzinger 1998; Taner ve Gökler, 2004 ) annenin antisosyal eğiliminin

olması, empatik olmama, ebeveynin çocuktan yüksek beklentilere sahip olması, alkol ve madde kullanımının olması, plansız gebelik yaşantısının olması, öfke ve dürtü kontrolünde yetersizlik, doğum sonrası depresyon yaşama (Brown, Cohen, Johnson ve Salzinger 1998) olarak belirtilmiştir (Fergusson, Lynskey ve Horwood 1996). İstismar gerçek hayatta gerçekleşebildiği gibi sanal ortamda da gerçekleştirilebilmektedir. Sanal istismar ile ilgili risk faktörlerini ve sonuçlarını değerlendiren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre, ebeveynler arasında yüksek çatışmanın olması, ebeveynin iletişim becerilerinin zayıf olması (Mitchell ve ark., 2014), ebeveynin katılımının az olması ve zayıf ebeveyn çocuk iletişiminin varlığı sanal istismar için risk faktörlerindedir (Whittle, Hamilton-Giachritsis, Beech ve Collings 20132013). Ebeveyn ve akranlarıyla yakın ilişkilere sahip olmayan, cinsellik hakkında sanal mecralarda yorum yapmaya ve tartışmaya ilgili olan kişiler sanal istismara daha çok maruz kalmaktadır (Malesky, 2007).

Ebeveynlerin ebeveynlik becerileri bakımından risk faktörleri incelendiğinde, bakım veren ve çocuk arasında duygusal ihtiyaçlar bakımından uyumsuzluk olması ve çocuğa karşı cinsel çekim hissetme istismar için risk faktörleridir. Ayrıca yetişkinin kendi hayatına dair yetişkinlerle tatmin edici ilişkiler kuramaması, sosyal ilişkilere uyum sağlayamaması, güvensiz olma, cinsellikle ilgili kaygılar yaşama ve yetişkin bir kişiyle ilişki kurmakta zorlanma gibi sosyal alanlardaki işlevsizlikleri de istismar riskini arttırabilmektedir (Finkelhor ve Araji 1986).

Ebeveynler için bazı koruyucu faktörlerin olduğu belirtilmektedir. Bunlar; ebeveynin çocukluğunda sevgi dolu ve destekleyici bir çevresinin olması, destekleyici bir partnerden çocuk sahibi olması, çocuklukta problemleri çözmek için terapi görme, normal aralıkta (spektrumda) davranışlar göstermesi, sosyal olarak yeterli olması, özsaygısı ve öz yeterliliğinin yüksek olması ve hayatının diğer alanlarında başarılı olmasıdır (Wolfe 1999).

### **I.6.1.2. Mezosistem**

Mikrosistemler arasındaki ilişkiler mezosistemi oluşturur. Mikrosistemler arasındaki uyum çocuğun stres seviyesinin azalmasını sağlayacaktır. Sistemlerin benzer tutum ve değerlere sahip olması, tutarlı olması ergenler için daha sağlıklı bir ortam oluşturur. Çocuğun aile, okul ve arkadaş mikrosistemleri arasındaki ilişkiler en önemli mezosistemleridir (Aksel, 2009; Doğan, 2010). Ebeveyn, öğretmen ve

çocuk ilişkisinin olumlu ve destekleyici olması cinsel istismar açısından koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle önleme programlarının bu üç gruba da içeren düzenlemeleri olduğunda daha etkili olabileceği belirtilmektedir (Renk, Liljequist, Steinberg, Bosco ve Phares 2002).

### **I.6.1.3. Ekzosistem**

Çocuğun doğrudan ilişkide olmadığı ancak mikrosistemlerdeki kişiler aracılığıyla çocuğun gelişimini etkileyen kurumlar gibi birimleri içeren sistemdir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Örneğin, ebeveynin işi çocuğun ekzosisteminde yer alır. Çocuk ebeveynin işiyle doğrudan ilişkili değildir ama ebeveynin işinin özellikleri (ne kadar süre çalıştığı, ücreti ve yeşil pasaport hakkının olup olmaması gibi) çocuğun gelişimini etkiler. Ekzosistem içerisindeki kararlar çocuğu olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin Belediyenin gençlik merkezi açması, eğitim sistemi gibi unsurlar çocuğun alacağı eğitimin kalitesini ve sosyalleşme düzeyini etkiler (Aksel, 2009; Bronfenbrenner, 2005; Doğan, 2010). Madu ve Peltzer'in (2000) çalışmasında, çocukluk dönemi cinsel istismar oranı %54 bulunmuştur. Oranın bu kadar yüksek olmasının sebebi, araştırmada alınan ölçümlerin mevsimlik işçilerin yaşadığı yerlerden toplanmasıdır. İşçiler çalışmaya gittikleri sürelerde çocuklarını akraba ve dadılara bırakmaktadır. Ebeveyn gözetiminden uzakta kalan çocuklar daha yüksek oranlarda istismara maruz kalmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzey ve sağlık koşulları çocukların hediyeyle kolayca kandırılmasına sebep olmaktadır.

Ekzosistemle ilişkili risk faktörlerinden biri de ailenin sosyal olarak izole olmasıdır. İstismarın görüldüğü aileler akraba ve arkadaşlarıyla çocuklarını istismar etmeyen ailelere göre daha az iletişimde bulunmaktadır (Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005). Annenin çocukluğunda yaşadığı ev koşullarının kötü olması ilerde çocuğunu istismar etmesi konusunda risk faktörü olabilirken, annenin kendi çocuğunu kendisinininkine benzer bir ortamda yetiştirmeme kararlılığı koruyucu faktör olabilmektedir (Sidebotham ve ark. 2001). Ev ortamını değerlendirdiğimizde, evde kardeşlerin olması, stressiz ev ortamı ve ekonomik güvencenin varlığı koruyucu olabilmektedir (Anthony ve Cohler 1987; Hegar 1988; Kaufman ve Zigler 1992). Ergenin hayatında aile dışından destekleyici bir yetişkinin olmasının da koruyucu faktör olduğu belirtilmektedir (Kirby ve Fraser, 1997). Sadece ev içindeki özellikler değil evin bulunduğu mahalle (suç oranı



yüksek olan mahalleler) de ekzosistem açısından risk faktörü olabilmektedir. (Lynch ve Cicchetti, 1998). Ayrıca televizyon, reklam ve çocuk pornografisi aracılığıyla çocuk bedeninin metalaştırılması ergenlerin cinsel olarak istismar edilme riskini arttırmaktadır (Scannapieco veConnell-Carrick, 2005).

#### **I. 6.1.4. Makrosistem**

Ergenin içinde bulunduğu gelenekler, ideolojiler, kurallar ve değerlerin incelendiği sistemdir. Hukuk, eğitim, kültür gibi etkenleri içermektedir (Bronfenbrenner, 1988). Kültürel değerlerin istismar için oluşturduğu risk faktörlerine örnek olarak değerlendirilen çalışmaya göre; Sahra Altı Afrika (Sub Saharan Africa)'da bakire genç bir kadınla cinsel birleşme yaşamının AIDS gibi hastalıkları iyileştireceğine dair bir inanın bulunmasının bu bölgede cinsel istismar oranlarının artışı etkileyebileceği belirtilmektedir (Madu ve Peltzer, 2000). Ayrıca istismarın nedenleri arasında erkek egemen bir toplum yapısının olması da sayılabilir. Bazı kültürlerde fiziksel olarak gelişmiş kız çocuğunun istismar edilmesi suç olarak görülmemektedir. Ataerkil toplumlarda erkek otorite sahibi iken yetişkin erkekler daha çok otorite sahibidir. Bu kültürlerde erkeklerin cinsel dürtülerini kontrol etmesi beklenmemektedir (Meursing ve ark. 1995). Toplumsal cinsiyet normları tarafından kadınların güçsüz ve savunmasız, erkeklerin saldırgan olarak tanımlanması cinsel istismarın meşrulaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Özetle, erkeğin gücü elinde barındırdığı patriarkal sistem kadına, çocuğa ve hayvana şiddeti makul görmektedir (Bolen, 2001; Finkelhor, 1984; Flynn, 2000). Ancak babanın bebek bakımında sorumluluk alması da çocuğun cinsel istismarı bakımından koruyucu faktör olarak değerlendirilebilir (Öztürk Can ve Yılmaz Irmak 2015). Kadın ve erkeğin, toplumdaki ve ailedeki konumu cinsel istismarı risk ve koruyucu faktörlerini oldukça etkilemektedir. Toplumdaki şiddet oranlarının yüksek olması bir cinsel şiddet türü olan cinsel istismar için de risk faktörü oluşturmaktadır (Booney-McCoy ve Finkelhor, 1995). Din ve yasalar ise çocuklarla cinsel etkileşimi kınıyor görünmelerine rağmen failin rasyonelleştirilmesine ve kurbanın suçlanmasına zemin hazırlamaktadır (Araji ve Finkelhor, 1986).

### **I.6.1.5. Kronosistem**

Kronosistem zamanın ve zaman içerisinde oluşan değişimlerin gelişim üzerindeki etkilerini kapsayan sistemdir. Önemli olayların zamanlaması sistemleri etkiler (Aksel, 2009). Çocukluk döneminin en önde gelen normatif değişimleri; kardeş doğumu, okula başlama ve ergenliğe geçiştir. Ebeveynlerin boşanması, çocuk istismarı ve göç ise normatif olmayan değişimler arasında sayılabilir. Değişimlerin art arda meydana gelmesi ve aynı zamanda gelişimsel bir kriz yaşaması veya değişimlerin ekolojik geçiş esnasında yaşanması daha yıkıcı etkilere sebep olmaktadır (Bronfenbrenner, 2005). Bu bilgi ışığında ekolojik bir geçiş olan ergenlik döneminde cinsel olarak istismar edilmenin daha yıkıcı etkileri olabileceği düşünülebilir.

Çocuğun ilk kez istismar edilmesi 6-8 ve 10-13 yaşlarında daha sık görülmektedir. Başlangıç yaşı için riskin 6-7 yaşları olduğu ve 8 yaşında artış gösterdiği belirtilmektedir (Finkelhor, Hotaling, Lewis ve Smith, 1990). Boney-McCoy ve Finkelhor (1995) tarafından 10-16 yaş aralığındaki 2000 katılımcı ile yapılan çalışmada 132 çocuk cinsel istismar yaşantısı bildirdiği görülmüştür. Özellikle 10-12 yaş aralığındaki çocukların risk altında olduğu belirtilmiştir. Bir diğer çalışmada ise, 11-13 yaşlarında cinsel istismar oranının arttığı bulunmuştur (Bolen, 2001; Russell, 1983). Görüldüğü üzere bu konu hakkında araştırmalarda tam olarak uzlaşma bulunmamakla birlikte çoğu çalışmanın erken ergenlik dönemini riskli grup olarak ele aldığı görülebilmektedir.

İstismar için ergenlik dönemindeki koruyucu faktörler arasında; çocuğun yaşamının önceki dönemlerinde istismar edilmemesi, gelişimsel, sosyal, bilişsel yeterlilikleri olması sayılabilir (Kinard, 1995; Kolko, 2002). Ergenlik fiziksel ve zihinsel değişimlerle beraber beden, cinsiyet ve cinselliğe dair konulara odaklanılan bir gelişim dönemidir. Cinsel istismara maruz kalan bireylerin bu yaşantılarıyla yüzleştiği ve tekrar değerlendirdiği belirtilmiştir (Finkelhor, Ormrod, Turner ve Hamby, 2005). Bu nedenle erken ergenlik döneminde çocukların sağlıklı cinsel davranış ve cinsel istismar konusunda bilgilendirilmesi önem taşımaktadır.

### **I.7. Çocuk Cinsel İstismarının Önlenmesi**

Çocuk cinsel istismarını azaltmanın en etkili yolunun istismar önleme programlarının olduğu belirtilmektedir (Sanderson, 2010). İstismar önleme çalışmaları risk ve koruyucu faktörlerin ayrıntılı bir şekilde incelendiği, bireysel

faktörler, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem öğelerini içererek kapsamlı bir perspektif temelinde oluşturulduğunda daha etkili olacaktır (Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005).

Çocuk cinsel istismarının önlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar birincil, ikincil ve üçüncül önleme çalışmaları olarak sınıflandırılmaktadır. Birincil önleme çalışmalarında kendilerini cinsel istismardan korumalarına ilişkin eğitim programları yoluyla cinsel istismara karşı çocukların bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması hedeflenmektedir. Birincil önleme çalışmaları, çocuklara ebeveynlerine ve öğretmenlerine yönelik eğitimleri de içerebilir. Yetişkin (ebeveyn, öğretmen v.b) eğitimlerinin içeriğinde; çocuk cinsel istismarı ve istismarın kısa sürede gözlemlenebilecek sonuçları hakkında bilgilendirme, çocukları veya öğrencilerini istismardan koruma yolları, yasal tedbirler ve istismarın rapor edilmesi hakkında bilgilendirilmeleri bulunmaktadır. İkincil önleme çalışmaları, tek ebeveyne veya genç ebeveyne sahip olmak gibi cinsel istismar açısından risk faktörlerine sahip kişilerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalardır. İkincil önleme çalışmalarında çocuklara da eğitim verilmektedir. Üçüncül önleme cinsel olarak istismara maruz kalan çocuğun sistem içerisinde yaşadığı zorluklar ve stres verici durumların giderilmesi, güvenliğinin sağlanması, çocuğun korunması ve güçlendirilmesi için gereksinim duyulan yasal ve eğitim düzenlemelerinin yapılmasıdır. Üçüncül önlemenin amacı istismarın tekrarlanmasının önlenmesidir (Ceçen-Erogul ve Kaf Hasirci, 2013). Cinsel istismarın önlenmesi çalışmalarında çok boyutlu yaklaşım önemlidir. Bu bilgiler temel alınarak, psikolojik danışmanlara, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ebeveynlere yönelik müdahaleler planlanması önerilmektedir. Çocuklarla ilişkide bulunan kişilerin ve meslek çalışanlarının cinsel istismara ilişkin temel bir bakış açısı ve ortak bir anlayış kazanmaları, cinsel istismara uğrayan çocuklarda görülebilecek ipuçları hakkında bilgilenmelerinin sağlanması çok önem taşımaktadır (Cecen- Erogul ve Kaf Hasirci, 2013 ).

Çocuklara yönelik planlanan programlarda, dikkat edilmesi gereken bir takım unsurlar vardır. Çocuğu cinsel istismardan korumak için çocuklara verilecek eğitim; duygular, bedenlerinin kendilerine ait olması ve bedenleriyle ilgili kararları kendisinin verebileceği konusunda bilgilendirmeler, iyi ve kötü dokunuşlar ve bu dokunuşların hissettirdikleri duygular, kafaları karıştığında ve kötü hissettiklerinde bunu saklamamalarının gerekliliği ve bunu güvendikleri bir yetişkine anlatmaları

gerekliliği, tanıdıkları ve “iyi” bir insan olduğunu dūřundukleri kişilerin de onlara zarar verebilme ihtimali, istemedikleri ve onları kōtū hissettiren şeylere hayır demelerinin önemi, istismar durumunda oradan kaçmalarının önemi, gelişim dönemine uygun cinsel bilgiler, özel bölgeler ve oralara kimlerin ne koşulda dokunabileceğini ayırt edebilmesi, güvendiği bir yetişkine söylemeden kimseden bir řey almama, arabasına binmeme ve evine gitmeme, biri onlara kōtū bir şekilde dokunursa bunun onların suçu olmadığı konularındaki bilgi ve becerileri içermelidir (Finkelhor, 1986). Önleme çalışmalarında özellikle, psikolojik uyum, gelişim dönemi, çocuğun bireysel özellikleri ve ebeveynlik becerileri, anne sağlığı ve sosyal destek gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Öztürk Can ve Yılmaz Irmak 2015). Bir meta-analiz çalışmasına göre ise, cinsel istismarı önleme programları cinsel istismarı ve diğer istismar türlerini ayırt edebilme, uygun olan ve olmayan dokunuşları fark etme, iyi ve kōtū sır ayrımı yapma, istenmeyen yaklaşımlardan kaçınmak için hayır deme, bir yetişkine söyleme, kendini suçlamama konularını içermelidir. Araştırmacılara göre eğitimin en az 4-5 oturum şeklinde gerçekleştirilmesi de çalışmanın etkililiğine katkıda bulunmaktadır (Topping ve Barron, 2009). Özetle, bir eğitim programı çocuğun duygularının farkında olarak tehlikeli durumları anlayabilmesini ve istismar durumunu fark edebilmesini içermekle birlikte en az 4-5 oturum sürmelidir.

Gibson ve Leitenberg (2000) cinsel istismar önleme programlarının istismar yaşantısını azaltıp azaltmadığını geriye dönük bir çalışmada incelemiştir. 825 üniversite öğrencisi olan kadınla yapılan çalışmada, bu kişilerin kendilerini cinsel şiddetten koruma durumları ölçülmüştür. Katılımcıların %16’sı okul temelli cinsel istismar önleme programına katılmıştır. Katılmayan kadınlar katılan kadınlara göre iki kat daha fazla cinsel şiddete maruz kalmışlardır. Bu sonuç program aracılığıyla edinilen bilgi ve becerilerin katılımcıların kendilerini korumada fayda sağladığını göstermektedir.

İstismar önleme programlarında verilen bilgi ve becerilerin öğrenilip öğrenilmediğini değerlendirmek için programın etkililiğini inceleyen çalışmalar yapılmaktadır. 1991 ve 1999 yılları arasında uygulanan istismar önleme programlarından sonra rapor edilen cinsel istismar vakalarının azalma oranını inceleyen bir çalışmada cinsel istismar oranında %6 civarında bir azalma olduğu belirtilmiştir (Peddle ve Wang, 2001). Wurtele ve Owens’ın (1997) cinsel istismarı önlemek için davranışsal temelli beceri geliştirme programı geliştirip etkililiğini

incelediği çalışmalarında, eğitim öncesi istismardan korunmaya dair beceri oranı %22 iken eğitim sonrası bu oranın %68 olduğu bulunmuştur. Çin’de anaokulu öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da eğitim sonrasında istismara karşı sözlü tepkide bulunmanın %78, istismar durumunda bir şey yapmanın %78, istismarı birden fazla kişiye anlatmanın %90, istismar durumunu ayrıntılı rapor etmenin %73 oranlarında öğrenildiği bulgulanmıştır (Zhang, Chen, Feng, Li, Liu ve Zhao, 2014).

Cinsel istismar önleme programlarında, çocuklara kendilerini korumayı öğretmenin bazı olumsuz etkileri olabileceği belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda önleme programlarının çocuklarda anksiyete ve korkuyu arttırdığına ilişkin bulgular mevcuttur (Finkelhor ve Dziuba- Leatherman, 1995; Tutty, 1997). Bu programlar çocuklara gelişim dönemleriyle uyumlu olmayan, yaşlarının ötesinde bilgi ve sorumluluk verildiği iddiasıyla eleştirilmiştir. (Finkelhor, Asdigian ve Dziuba-Leatherman, 1995; Hébert, Lavoie, Piche ve Poitras, 2001). Ancak çoğu çalışmada olumsuz etkinin olmadığı bunun yanında pozitif etkilerinin olduğu bulunmuştur (Wurtele ve Kenny, 2010; Wurtele, Gillispie ve Currier 1992; Zhang, Chen, Feng, Li, Liu ve Zhao, 2014; Yılmaz Irmak, Kızıltepe, Aksel, Güngör ve Eslek, 2018).

Ülkemizde cinsel istismar önlemeye yönelik çalışmalar az sayıdadır. Cecen-Erogul ve Kaf Hasirci’nin (2013) tarafından geliştirilen ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel istismar önleme programının %80 oranında etkili olduğu bulunmuştur. Hafif zihinsel engeli olan 12-14 yaşlarındaki 3 öğrenci ile yapılan çalışmada katılımcıların cinsel istismarı korunma becerisini öğrendikleri belirtilmektedir (Uçar, 2014). Çıtak Tunç (2016) tarafından okul öncesi çocuklarla uyarılma çalışması yapılan “Beden Güvenliği Eğitimi” de etkili bulunmuştur. Ülkemizde okul öncesi dönem çocukları için “Mika ile Kendimi Korumayı Öğreniyorum.” programı bulunmaktadır. 175 okulöncesi çocuk ve ebeveyni ile gerçekleştirilen çalışmada, çocuklara eğitim verilmiştir. Ebeveynlerden de programın olumlu ve olumsuz etkilerine dair ölçüm alınmıştır. Çocuklardan alınan ön test ve son test ölçümleri Örtük Markov Analizi ile incelenmiştir. Analize göre üç statü saptanmıştır. Örtük statü içerikleri açısından 3 gruptan biri “kendini korumayı bilenler” (iyi sır/kötü sır, iyi dokunuş/kötü dokunuş ayırımını yapabilenler) eğitim sonrası bu statüdekilerin tamamı aynı statüde kalmıştır. İkinci grup “dokunulmaması gerektiğini bilip sır saklamaması gerektiğini bilmeyenler”, üçüncü grup ise “risk grubu” (iyi dokunuş ve kötü dokunuşu ayırt edemeyip sır

saklamaması gerektiğini bilmeyenler) dur. Eğitim grubunda ikinci gruptan birinci gruba, grubun %70'i üçüncü gruptan birinci gruba ise %30'u geçmiştir. Bu da programın etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmanın çocuklar üzerinde olumlu (duygular hakkında konuşma) ve olumsuz yan etkisi (kaygı ve korkular) bulunmamaktadır (Yılmaz Irmak ve ark., 2018).

Alanyazının taranması sonucunda, ülkemizde ergenlere yönelik cinsel istismar önleme çalışması kısıtlı kapsamda bulunmaktadır (Öztürk ve Siyez, 2016). Ancak alan yazında farklı ülkelerde çalışmalar mevcuttur. Ergenlik döneminde yapılan cinsel istismar önleme programlarının da erken ergenlik döneminde yoğunlaştığı görülmüştür. 2. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan bir çalışmada, özel bölgelere dokunma konusu; dokunanın tanıdık olmayan yetişkin, tanıdık yetişkin, ebeveyn, aynı yaşta kişi olma durumlarına göre işlenmiştir. Çalışma sonunda gerçek risk ile gerçek olmayan risk durumlarını ayırabildikleri görülmüştür (Jacobs, Hashima ve Kenning, 1995). Ortaokula devam eden çocuklar için hazırlanmış Cool and SAFE isimli sanal programda; iyi dokunuş, kötü dokunuş, iyi sır/ kötü sır ayrımı, kendine kimin dokunacağına karar verme, yabancılarla ilgili tehlikeli durumlar (arabalara mesafeli olma, yabancılarla yalnızken konuşmayı reddetme, sosyal ağlarda güvenlik stratejileri, özel bilgiyi koruma), tanıdık ve aileden olan kişilerin istismarı konuları internet üzerinden iki saat gibi bir sürede işlenmektedir. Çalışmada cinsel istismara dair bilgi ve beceriler, duygusal farkındalık ve anksiyete konularında ölçüm alınmıştır. Programın sonunda katılımcılar güvenli davranışsal stratejileri öğrenmiş, bilgileri artmış, duyguları hakkında daha fazla konuşmaya başlamıştır. Anksiyete düzeylerinde ise değişme görülmemiştir (Müller, Röder ve Fingerle, 2014).

Taal ve Edelaar (1997)'in çalışmasına göre 8-12 yaş aralığındaki çocuklara 8 seans halinde öğretmenleri tarafından çocuk hakları, güvenlik ve zorbalık (4 seans), başka bir uzman uygulayıcı tarafından olumlu ve olumsuz duygular, istenmeyen cinsel etkileşimi reddetme, yabancılar ve güvenilir kişiler, cinsel istismar sonrası yardım arama (4 seans) konularında eğitim verilmiştir. İstenmeyen cinsel etkileşimler karşısında duygu kontrolü, koruma stratejisi seçimi (Problem çözme, çatışmayı reddetme ve istismar durumundan korunma stratejilerini içermektedir) saldırganla işbirliği yapmayı reddetme, okul ilişkileri ve sosyal kaygı gibi konularda ölçüm alınmıştır. Eğitim sonunda eğitimin olumlu etkisi olarak küçük çocuklar daha az sosyal anksiyete gösterirken, olumsuz etki olarak büyük

çocukların dokunmaya daha fazla tepki verir hale geldikleri belirtilmiştir. Ancak bu dokunmaya duyarlılık hali sosyal ilişkilerinde bir probleme neden olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmada, iki farklı uygulayıcı kullanılması göze çarpmaktadır. Bunun açıklaması olarak, çocukların öğretmenler ile farklı konularda (akademik başarı, okul-aile-çocuk işbirliği) ilişki kurması nedeniyle cinsel istismar konularının başka bir uygulayıcı tarafından öğretilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir. Ancak bir başka çalışmada öğretmen ve başka uzman uygulayıcının verdiği eğitim etkililiği arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Hazzard, Kleemeier ve Webb, 1990). Buna göre, bu tip çalışmalarda öğretmen veya başka bir uygulayıcı kullanılması durumları arasında fark bulunmamasından hareketle iki tür uzmanın da bu çalışmalarda uygulayıcı olabileceği söylenebilir.

Sanal istismar önlemeye yönelik çalışmalar medya okuryazarlığı kapsamındaki internet okuryazarlığı programları ile gerçekleştirilmektedir (Livingstone, Bober ve Helsper, 2005). Sadece sanal istismarı önlemeye yönelik polisler tarafından geliştirilmiş “Safer Surfing Programme” bulunmaktadır. 10-14 yaş aralığındaki ergenlere, okul rehberlik öğretmenleri tarafından; cinsel istismar, bilinmeyen kişilerden gelen belgelerin açılmaması, kötü sırların saklanmaması, sohbet odalarında kişisel bilgilerin paylaşılmaması gibi konular küçük gruplara interaktif olarak anlatılmıştır. Küçük bir grup ebeveyn de programa katılmıştır. Ön test ve son test ölçümleri çocuklardan ve ebeveynlerden yarı yapılandırılmış görüşmeyle toplanmıştır. Çocukların internet kullanımları ve internette karşılaştıkları istismar durumları değerlendirilmiştir. Çocukların internette karşılaşılabilecekleri istismar durumuna dair bilgilendikleri, ebeveynler ve ergenlerin eğitime birlikte katılmaları etkililik açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Davidson ve Martellezo, 2008).

İncelenen çalışmalardaki konular değerlendirildiğinde; önleme programlarında iyi dokunuş kötü dokunuş ayrımı, iyi sır kötü sır ayrımı, istismarcının tanıdık/yabancı olma durumları, cinsel istismar dışındaki çocuğa zarar verici istismar türleri, istenmeyen yaklaşımlara hayır deme, istismarı bir yetişkine söyleme, istismarın çocuğun suçu olmaması, problem çözme becerileri, girişkenlik becerileri ve sanal ortamdaki riskler ele alınmaktadır. İncelenen çalışmalarda konulara göre, cinsel istismara dair bilgi ve beceriler, duygu düzenleme, anksiyete ve çocukların programı değerlendirmesi konularında ölçüm alındığı görülmektedir. Özellikle cinsel istismardan korunmaya dair bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde

niteliksel ve niceliksel ölçüm alınması önerilmektedir (Hazzard, Webb, Kleimer, Angert ve Pohl, 1991; Hébert, Lavoie, Piché ve Poitras, 2001).

Cinsel istismar önleme programlarında istismardan korunmaya yönelik bilgi ve becerileri arttırmaya yönelik etkinliklerin yanısıra; duygu farkındalığı gibi yaşamsal becerilerin de programa eklenmesi, çocukların aktif katılımlarının sağlanması (modelleme, canlandırma, pekiştirme gibi) etkileşime dayalı etkinliklerin kullanılmasının olumsuz etkileri ortadan kaldırılarak, programın daha etkili olmasını sağlayacağı belirtilmektedir. (Davis ve Gidycz, 2000; Goleman, 2017).

### **I.8. Cinsel Eğitimin Önleme Programındaki Yeri**

Cinsel istismar ile bilgilerin gelişimsel olarak uygun bir şekilde öğretilmesi cinsel istismar yaşantılarını açıklamayı kolaylaştırmaktadır (Lemaigre, Taylor ve Gittoes 2017). Bunun yanında sağlıklı cinsel davranışlar ile ilgili bilgi verilmesi de oldukça önemlidir. Cinsel olarak istismar edilmiş ergenlerin sağlıklı cinsel davranış hakkında bilgilendirilmesinin onları riskli cinsel davranışlardan koruyabileceği belirtilmiştir. Çünkü cinsel olarak istismar edilmiş ergenlerin, riskli cinsel davranışları başa çıkma stratejisi olarak kullanabildikleri bilinmektedir (Werkerle, Goldstein, Tanaka ve Tonmyr 2017).

Cinsel istismarı önleme programlarının bir kısmı cinsel eğitim içerirken bir kısmı içermemektedir. Eğitim müfredatında cinsel eğitim bulunan ülkelerde geliştirilen programlarda, tekrar cinsel eğitim vermeye gerek duyulmamaktadır. Eğitim müfredatında cinsel eğitim olmayan ülkelerde ise, cinsel istismar önleme programlarında cinsel eğitim verilmektedir. Cinsel eğitimin liseden önce verilmesi gerekmektedir. Aksi halde ergenler ve çocuklar cinsellikle ilgili bilgileri; televizyon, dergi, internet, arkadaşlar, öğretmen, ebeveyn ve dini kurumlar almaktadırlar. Cinsel eğitim içeren okul temelli cinsel istismar önleme programlarında sağlık kurumları ile işbirliği yapılmasının faydalı olacağı açıklanmalıdır. Bu eğitimde cinselliğin sadece biyolojik yanı değil duygusal yanı da vurgulanmalıdır. Eğitimde hangi koşullarda, hangi kurumdan ne şekilde yararlanabileceği belirtilmelidir. Cinsel eğitimlerin ergenlerin cinselliğe ilgilerini arttırmak gibi bir olumsuz etkisi bulunmadığı araştırmalarda gösterilmiştir. (Grunseit, Kippax, Aggleton, Baldo ve Slutkin, 1997).



Cinsel eğitimin müfredata dahil olmadığı İspanya’da yapılan bir çalışmada, 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan cinsel istismar önleme programında, cinsel istismara dair bilgilendirmenin yanı sıra cinsel eğitim de verilmiştir ve program etkili bulunmuştur. Ebeveyn ve öğretmenlerden alınan bildirimlere göre programın olumsuz etkisi bulunmadığı da belirtilmiştir (Campo Sánchez ve López Sánchez, 2006).

Ülkemizde cinsel eğitim ile ilgili bir çalışmada ise, 6. sınıf öğrencilerine ergenlik dönemi gelişim, üreme sağlığı, yakın ilişkiler, sağlıklı ve sağlıksız ilişkiler ile şiddet içeren ilişkilerden korunma yöntemleri, karar verme ve hayır deme, duygusal, fiziksel ve cinsel istismar ve ihmal, toplumsal cinsiyet ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar konularını kapsayan bir eğitim verilmiştir. Eğitim programı, kadın ve erkek öğrencilere ayrı ayrı uygulanmış haftada bir gün 80 dakika olmak üzere 8 oturum yapılmıştır. Eğitim erkek araştırmacı tarafından iki gruba da verilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin eğitimde verilen konular ve olumlu gelişim bakımından bilgi düzeylerinin arttığı belirtilmiştir. Öğrencilerin riskli cinsel davranışlara yönelme oranı düşmüştür. Cinsel istismara dair bilgileri de artmıştır (Öztürk ve Siyez 2015).

## II. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, amacı, önemi, örnekleme, veri toplama araçları, işlem süreci, eğitimin içeriği ve istatistiksel analiz hakkında bilgi verilecektir.

### II.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı 5 ve 6. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel istismar önleme programı oluşturmak ve bu programın etkililiğini incelemektir. Ülkemizde ergenlere yönelik cinsel istismarı önleme çalışmalarının sınırlılığı göz önünde bulundurularak bu konuda çalışılması planlanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek için cinsel istismara yönelik ergenlerin bilgi ve becerilerinde artış olup olmadığının incelenmesinin yanı sıra bazı gelişimsel özelliklerinde (duygu farkındalığı) artış görülüp görülmediği, programın olası bazı olumsuz (sosyal kaygı) sonuçları ve konularında ölçüm alınmıştır. Ayrıca ebeveynlerden de programın olumlu ve olumsuz yan etkilerine dair ölçüm alınmıştır. Bu programda ergenlerin istismardan korunmaya yönelik bilgi ve becerilerinin artması, ergenlik gelişimi, cinsellik, toplumsal cinsiyet ve güvenli ilişkiler kurmaya dair bilgilerinin artması beklenmektedir. Ebeveyn ve ergenlerden alınan ölçümlere göre olumlu yan etkiler görülürken, olumsuz yan etkilerin gözlenmemesi beklenmektedir. Eğitim grubundan son testten 2 ay sonra alınan izlem ölçümüne göre, etkinin devam etmesi veya artması amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. Eğitim sonunda 5 ve 6. sınıfa devam eden ergenlerin istismardan korunmaya dair bilgileri artmakta mıdır? Eğitim sonunda 5 ve 6. sınıfa devam eden ergenlerin istismardan korunmaya dair becerileri artmakta mıdır? Eğitim sonunda 5 ve 6. sınıfa devam eden ergenlerin sanal istismardan korunmaya dair bilgileri artmakta mıdır? Eğitim sonunda 5 ve 6. sınıfa devam eden ergenlerin sanal istismardan korunmaya dair becerileri artmakta mıdır? Eğitim sonunda 5 ve 6. sınıfa devam eden ergenlerin ergenlik gelişimin ve cinselliğe dair bilgileri artmakta mıdır? Eğitim sonunda 5 ve 6. sınıfa devam eden ergenlerin toplumsal cinsiyet ve güvenli ilişkiler kurmaya dair bilgiler artmakta mıdır?

Programın olumlu ve olumsuz yan etkileri görülmekte midir?

İzlem ölçümünde, eğitim programının etkisi devam etmekte midir?

## **II.2. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma 5 ve 6. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen istismar önleme programının etkililiğini değerlendirmek için yapılan yarı deneysel bir araştırmadır. Kesitsel bir model kullanılmıştır ve kullanılan yöntemler bakımında (niceliksel ve niteliksel) karma bir çalışmadır.

## **II.3. Araştırmanın Önemi**

Ülkemizde ergenlere yönelik cinsel istismar önleme programı kısıtlı kapsamda bulunmaktadır. Alan yazında erken ergenlik döneminde istismar önleme programının etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca erken ergenlik dönemi, cinsel gelişimin hızlanmasıyla cinsel ilginin artması nedeniyle istismar yaşantısının tekrar irdelendiği bir gelişim dönemidir. Bu nedenle erken ergenlik döneminde istismar önleme programı geliştirmenin uygun olduğu düşünülmektedir. Bu programın etkili bulunduğu takdirde, yaygınlaştırılması istismarı önlemek, istismar yaygınlığını azaltmak açısından oldukça faydalı olacaktır.

Yeni okul değiştiren 5 ve 6. sınıflarla çalışıyor olmanın, programın etkililiğini sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmek açısından güç olabileceği belirtilmektedir. Bunun nedeni ekolojik geçiş dönemi olan ergenlik ve travmatik bir yaşantı olan okul değişiminin aynı zamana denk gelmesidir (Bronfenbrenner, 1979). Ancak bunu önlemek için bu çalışmada ergenlerin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik etkinlikler dışında stresle başa çıkma, bilinçli farkındalık ve nefes egzersizleri de uygulanmıştır. Cinsel istismar önleme programlarında sanal istismardan korunmaya yönelik verilen eğitim içeriğinin etkililiği daha önceki çalışmalarda etkililiği bilgi ve beceri ölçümleri birlikte alınarak incelenmemiş bir alandır. Bu nedenle bu konunun da eğitim programına dahil edilerek etkililiğinin incelenmesi oldukça önemlidir.

#### II.4. Araştırmanın Örnekleme

Çalışmanın örneklemini 5. ve 6. sınıfa devam eden 232 ergen ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmaya iki ortaokuldan katılımcılar alınmıştır. Bu katılımcıların ebeveynlerinden de çalışmanın olası olumlu ve olumsuz etkilerine dair ölçüm alınmıştır. Birinci okuldan eğitim ve birinci karşılaştırma grupları alınmıştır. Bulaşma etkisini önlemek amacıyla, ikinci okuldan ikinci karşılaştırma grubu alınmıştır. Örneklemin ergen grubu 9-13 yaş aralığındadır (Ort.=10.7, ss.=0,7). Eğitim (Ort.=10.7, ss.=0.7), birinci karşılaştırma grubu (Ort.=10.6, ss.=0.6) ikinci karşılaştırma (Ort.=10.6, ss.=0.7) grupları yaş özellikleri bakımından benzerdir. Çalışmaya katılanların %62'si kadın (n=143) %38'i erkektir (n=89). Eğitim grubunun %70'i kadın (n=42), %30'u erkek (n=18), birinci karşılaştırma grubunun %60'ı kadın (n=47) %40'ı erkek (n=34), ikinci karşılaştırma grubunun %58'i kadın (n=54) %42'si erkek (n=37) tir. Katılımcıların %48'i (n=111) 5. sınıfa, %52'si (n=121) 6. sınıfa devam etmektedir. Eğitim grubunun %43'ü 5. sınıf (n=26) %57'si 6. sınıf (n=34), birinci karşılaştırma grubunun %49'u 5. sınıf (n=40) %51'i 6. sınıf (n=41), ikinci karşılaştırma grubunun %50'si 5. sınıf (n=45) %50'si 6. sınıf (n=46)tır. Bu çalışmada; eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma grupları ile analiz yapılmıştır. Eğitim grubundan son testlerden 2 ay sonra izlem ölçümü alınmıştır (n=52).

#### II.5. İşlem

Ege Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırma izni alınmıştır. Daha sonra okullarda uygulama yapmak için Bayraklı Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile protokol imzalanmıştır. Program araştırmacı tarafından literatür ışığında oluşturulmuştur (Beth Kurland, 2018; Couwenhoven, 2007; Goleman, 2017; Kahn-Nathan, Cohen, Tordjman ve Verdoux, 2009; Mayle, 2003; Netsmartz, 2015; Rubenstein, 2016; Schrupf, Crawford ve Bodine, 2007; Üstündağ, 2006; Yanardağ Çelik, 2013). İzin sürecinden sonra, pilot çalışma ve anket çalışması asıl çalışma için belirlenen okullar dışındaki iki farklı okulda yürütülmüştür. Bu okullarda ebeveynlerinden onam alınan 148 katılımcıdan ölçümler alınmıştır. Duygusal Farkındalık Değerlendirme Anketi ve Sanal İstismar Bilgi Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu gruptaki ebeveynlerden eğitime katılması için tekrar onam alınan 20 kişi (5 ve 6. sınıfları temsil eden 10 kadın, 10 erkek) ile günde 80 dakika olmak üzere 4 günlük pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu pilot çalışma sonrasında eğitim programı ergenlerin geri bildirimleri ve uygulayıcının gözlemleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir.

Asıl çalışmada, okul müdürleri ve rehberlik servisleri ile görüşmeler, toplantılar ve planlamalar yapılmıştır. Ebeveynlerin çalışmaya dair onamları, olası olumlu ve olumsuz etkilere dair ölçüm alınmıştır. Öğretmenlere bilgilendirme, rehberlik servisleri ve okul idareleri tarafından yapılmıştır. Eğitim programı uygulamaları için katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Cinsel istismar önleme eğitimi başlamadan bir hafta önce ön test ölçümleri alınmıştır. Ön test ölçümleri anket şeklinde sınıf ortamında ve bireysel olarak alınmıştır. Birinci okul eğitim okulu olarak belirlenmiştir. Bu okulda eğitim ve birinci karşılaştırma grubu bulunmaktadır. İkinci okulda ise eğitim grubuyla etkileşime girmemiş ikinci karşılaştırma grubu bulunmaktadır. Eğitim programı uygulaması tamamlandıktan sonraki hafta eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarından son test ölçümleri (ebeveyn ve ergen) alınmıştır. Önleme programı araştırmacı tarafından kadın ve erkek ergenler için ayrı ayrı, 5 ve 6. sınıflara da ayrı gruplar olacak şekilde uygulanmıştır. Son test ölçümünden 2 ay sonra birinci okuldaki eğitim grubundan izlem ölçümü (ergen) alınmıştır. Birinci karşılaştırma grubuna son test ölçümlerinden sonra eğitim verilmiştir. İkinci karşılaştırma grubuna yılsonunda öğrenciler okula devam etmedikleri ve programa katılmadıkları için eğitim verilememiştir. Eğitim içeriği bu gruba öncelik verilerek öğretilmesi koşuluyla okul rehberlik servisi ile paylaşılmıştır.

## **II.6. Eğitim İçeriği**

Eğitim 6 hafta süreyle haftada 80 dakika kadın ve erkeklere, 5 ve 6. sınıflara ayrı gruplar halinde olacak şekilde uygulanmıştır. Modüllerin içeriği:

Tanışma ve Ergenlik; Uygulayıcının ergenlerle tanışması, programı tanıtması, ergenlik döneminde gelişim (fiziksel, sosyal, sosyo duygusal gelişim, aile, akran ve okulla ilişkiler ) özelliklerinin tanıtıldığı konuları içermektedir.

Biyolojik Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet ve İlişkiler: Cinsiyet, cinsel yönelim, kadın ve erkek rollerine dair stereotipler, güvenli ilişkiler-güvensiz ilişkiler ve çatışmalı ilişkiler işlenmektedir.

Cinsellik ve Bedenin Değeri; Kadın ve erkek genital organları, cinsel mitler ve yanlış bilinenler, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, üreme, mastürbasyon, korunma

yöntemleri, bedenin değerli olduğu ve bedenine izinsiz kimsenin dokunamayacağı konularını içermektedir.

İstismar ve Korunma Yöntemleri I: Duygular, istismar kavramı ve çeşitleri, istismardan korunma yöntemleri (hayır deme, oradan uzaklaşma, bir yetişkine söyleme) bu modülün konularındandır.

İstismar ve Korunma Yöntemleri II: Güvenli yer ve kişiler, cinsel istismar özelinde problem çözme teknikleri konusu işlenmektedir.

Sanal İstismar ve Korunma Yöntemleri: Cinsel içerikli mesajlaşma, e-grooming (çocuğun bir yetişkin tarafından cinsel istismar amaçlı kandırılması süreci), kişisel bilgilerin paylaşımı konularını içermektedir. Modüllere dair ayrıntılı bilgi Ek 1’de sunulmaktadır.

## **II.7. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışma İzmir ili Bayraklı ilçesinde orta sosyoekonomik düzeydeki iki okulda gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle sonuçlar Bayraklı orta sosyoekonomik düzeye genellenebilir. Ergenler ve ebeveynler formları öz bildirim ile doldurmuşlardır. Katılımcıların verdiği bilgilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Eğitim programının uygulanması sürecinde ergenlerin katılabileceği okul dışı veya ders dışı zaman yaratılmadığı için eğitim süreci eğitim esnasındaki dersin işleyişinden (sınav, sunum, gezi, etkinlik provası) etkilenmiştir.

## **II.8. Veri Toplama Araçları**

### **II.8.1. Bilgi Formu**

Öğrencilerin sınıfı, yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, sosyal medya kullanımı, gibi demografik bilgi edinebilme ve cinsel eğitim alma, cinsel istismar eğitimi alma, fiziksel istismara maruz kalma, duygusal istismara maruz kalma ve cinsel istismara maruz kalma gibi istismarla ilgili özellikler hakkında bilgi edinebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından 10 soruluk bir Bilgi Formu oluşturulmuştur. Form ergenler tarafından doldurulmaktadır. Cinsel istismar bildiren ergenlerle araştırmacı tarafından görüşülmüş ve çocuğun soruyu yanlış anlaması dışındaki durumlarda gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Demografik Bilgi Formu örneği Ek 2’de sunulmuştur.

### **II.8.2. Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutum Envanteri**

Envanter Öztürk ve Siyez (2015) tarafından cinsel sağlık eğitiminin etkililiğini değerlendirmek amacıyla 6. sınıf öğrencileri ile geliştirilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları .71-.83 değerleri arasında değişmektedir. Bu çalışmadaki iç tutarlılık kat sayıları ise .44 -.79 değişmektedir. İçtutarlılık katsayıları; Ergenlik Dönemi Değişiklikleri Bilgi Testi (EDDBT) .72, Arkadaşlık İlişkileri ve Romantik İlişkiler Ölçeği .61 (AİRİÖ), Hayır Diyebilme ve Karar verme Ölçeği .58 (HDKVÖ), Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismar Bilgi ve Tutum Ölçeği .63 (CFDİTÖ) , Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismar Bilgi ve Tutum Ölçeği Cinsel İstismar Alt Boyutu .48 (CİAB), Toplumsal Cinsiyet Ölçeği .79 (TCÖ) ve Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği .44 (ECYİÖ) şeklindedir. EDDBT’de alınabilecek en düşük puan 0, alınabilecek en yüksek puan 18’dir. AİRİÖ’de alınabilecek en düşük puan 9, alınabilecek en yüksek puan 45’tir. HDKVÖ’de alınabilecek en düşük puan 9, alınabilecek en yüksek puan 45’tir. CFDİTÖ’de alınabilecek en düşük puan 9, alınabilecek en yüksek puan 45’tir. TCÖ’de alınabilecek en düşük puan 6, alınabilecek en yüksek puan 30’dur. ECYİÖ’de alınabilecek en düşük puan 6, alınabilecek en yüksek puan 30’dur. Puanların artması konuya ilişkin bilgilerin arttığı anlamına gelmektedir. EDDBT, ergenlik dönemindeki değişiklikler, AİRİÖ güvenli arkadaşlık ve romantik ilişkiler kurma, HDKVÖ sevilen akran veya yetişkin kişilere hayır deme, CFDİTÖ cinsel, fiziksel ve duygusal istismardan korunma bilgisi, TCÖ toplumsal cinsiyet normlarına dair bilgi ve ECYİÖ cinsellik hakkında bilgi ve yanlış inanışlar hakkında sorular içermektedir. Cinsel Bilgi ve Tutum Envanter’nin bir örneği Ek 3’te görülebilir.

### **II.8.3. Sanal İstismar Bilgi Ölçeği (SİBÖ)**

Ergenlerin sanal istismardan korunma bilgilerini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. 12 sorudan oluşan ölçek 5’li likert şeklinde değerlendirilmektedir. Güvenirlilik/Geçerlik çalışması için Öztürk ve Siyez (2015) tarafından geliştirilen CFDİTÖ kullanılmıştır.

Güvenirlilik, geçerlik çalışmasında 148 kişilik örneklem ile çalışılmıştır. Örneklemde 76 kadın, 69 erkek bulunmaktadır. Örneklem 73’ü 5. sınıfa, 72’si 6. sınıfa devam etmektedir. Yaşları 9-13 (Ort.=10.5, ss.=0.7) arasında değişmektedir.

Tekrar test güvenilirliği için ise örneklemden 28 katılımcı ile çalışılmıştır. 28 katılımcının; 18'i kadın 10'u erkek, 15'i 5. sınıf, 13'ü 6. sınıfa devam etmektedir.

Bu çalışmada, SİBÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu bulunmuştur. Ölçek varyansın %33'ünü açıklamaktadır. Yapılan Tukey Toplanabilirlik testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Maddeler toplam puan elde etmeye uygundur  $\chi^2(1,14)=46,829$  ( $p<.001$ ). Madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ise, madde 7, 10 ve 12'nin madde toplam korelasyonları .30'dan düşük olduğu bulunmuştur. Bu nedenle bu üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan 15 madde analiz sonrasında üç maddenin çıkarılmasıyla 12 madden oluşan forma ulaşılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60'tır. Puan arttıkça sanal istismara ilişkin bilgi düzeyleri artmaktadır.

Test-Tekrar Test güvenilirliği için ilk ölçek uygulamasından 2 hafta sonra 28 kişilik örnekleme SİBÖ tekrar uygulanmıştır. İki ölçüm arasındaki ilişki korelasyon analiziyle incelenmiştir. İki ölçümün, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı biçimde ilişki olduğu bulunmuştur,  $r=.58$ , ( $p<.001$ ).

Paralel formlar güvenilirliği için CFDİTÖ ve SİBÖ 148 kişilik örnekleme birlikte uygulanmıştır. İki ölçek arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır  $r=.32$  ( $p<.001$ ). Sanal ortam ve gündelik hayattaki yaşantı ve bilgiler farklılaşabildiğinden orta düzeyde korelasyonun ölçeğin güvenilirliği için yeterli olduğu düşünülmüştür. Sonuç olarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu ve bu yaş grubunda kullanılabileceği değerlendirilmesine ulaşılmıştır. SİBÖ'nün bir örneği Ek 4'te bulunmaktadır.

#### **II.8.4. Güvenli ve Güvensiz Durum Değerlendirme Formu (GGDDF)**

Ergenlerin istismardan korunma becerilerini değerlendirmek için oluşturulan 10 (7 güvensiz durum, 3 güvenli durum) hikâyeden oluşmaktadır. Güvensiz durumların dördü cinsel istismardan korunma, üçü sanal istismardan korunma ile ilgilidir. Güvenli durumların ise biri sanal ortamda, ikisi gerçek hayatta gerçekleşmektedir. Bu form araştırmacı, danışman ve psikolog olan bir masal anlatıcısı tarafından literatürdeki konular incelenerek geliştirilmiştir (Hébert, Lavoie, Piché ve Poitras, 2001). Hikâyeler cinsel istismar hakkında çalışmalar yapan üç uzman tarafından cinsel istismar ve sanal istismardan korunma



becerilerini ölçebilmesi bakımından incelenmiştir. Ölçümler alınmadan önce hikâyeler 9 Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı lisansüstü öğrencisi tarafından güvenli ve güvensiz olarak değerlendirilmiştir. Uzmanların tamamı, hikâyelerin güvenli ve güvensiz olarak sınıflandırılmasında uzlaşmıştır. Hikâyelerin ardından açık uçlu sorular ile niteliksel ölçüm alınmıştır. Hikâyeleri okuduktan sonra, ergenlerden bu hikâyeleri güvenli ve güvensiz olarak sınıflandırmaları ve bu olayı güvenli veya güvensiz olarak değerlendirme nedenlerini yazmaları istenmektedir. Son olarak bu durumun kendi başlarına gelmesi koşulunda ne yapacaklarını ya da söyleyeceklerini belirtmeleri istenmektedir. Açık uçlu soruların kodlaması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, güvenli ve güvensiz durumları doğru değerlendirme toplam puanı bulunmuştur. Güvensiz olan durumu, ergen güvensiz olarak sınıflandırdığında 1 puan almaktadır. Güvensiz olan durumu güvenli olarak sınıflandırdığında ise 0 puan almaktadır. Aynı puanlama güvenli durumlar için de yapılmıştır. GGDDF'den alınan toplam puan hesaplanmıştır. GGDDF'den alınabilecek en düşük puan toplam puan 0 iken en yüksek toplam puan 10'dur. Cinsel istismardan korunmaya yönelik beceri ölçümleri; öğretmen cinsel istismarından korunma (ÖCİK), yabancı bir yetişkinin cinsel istismarından korunma (YYCİK), tanıdık büyük bir çocuğun cinsel istismarından korunma (TBÇCİK) ve aileden yetişkin birinin cinsel istismarından korunma (AYCİK) durumları aracılığıyla incelenmiştir. Sanal istismardan korunmaya yönelik beceri ölçümleri; yabancı birinin e-grooming içeren sanal cinsel istismarından korunma (YEİSCİK), kendini ünlü olarak tanıtan birinin kişisel bilgi paylaşımı içeren sanal cinsel istismarından korunma (KÜKBPSCİK) ve yabancı birinin cinsel içerikli mesajlaşma içeren sanal cinsel istismarından korunma (YBCİMSCİK) durumları aracılığıyla incelenmiştir. Güvenli durumlar ise, aileden bir yetişkini içeren (AYİ), yabancı bir çocuğu içeren (YÇİ) ve sanal ortamda tanıdık çocukları içeren (SOTÇİ) durumlar aracılığıyla incelenmiştir.

Ergenlerin hikâyedeki durum başlarına gelmesi koşulunda ne yapacakları veya söyleyecekleri sorusuna yazdıkları her davranış ve sözlü ifade tek tek sayılarak toplam cevap sayısı (TCS) değişkeni her güvensiz durum için ayrı ayrı olarak oluşturulmuştur. Sonrasında verilen tüm yanıtlar etkili ve etkisiz olarak sınıflandırılmıştır. İstismardan korunmak için işlevsel olan idareye söyleme, kaçma, polisi arama çılgın atma ve mesajlaşan kişiyi arkadaşlıktan çıkarma etkili cevap olarak sınıflandırılmıştır. İstismardan korunmak için işlevsel olmayan tamam deme,

aynı şekilde istismarcıya dokunma, mesajlaşmaya devam etme, korkarım, benim amcam, arkadaşım, öğretmenim vs. böyle bir şey yapmaz etkisiz cevap olarak sınıflandırılmıştır. Etkili cevaplar sayılarak her güvensiz durum için ayrı ayrı etkili cevap sayısı (ECS) değişkeni oluşturulmuştur. Son olarak her güvensiz durum için ayrı ayrı etkili cevap çeşitliliği (ECC) değişkeni oluşturulmuştur. Ergenler bir etkili cevap kategorisine ait birçok cevap verebilmektedir. Bu cevaplar, etkili cevap olarak kabul edilmekle birlikte ECC’de 1 puan almaktadır. Çalışmada kodlanan etkili cevap çeşitleri aşağıda sunulmuştur. Kodlama sisteminde; bir ergen, ÖCİK için, tamam derim, kaçarım, anne ve babama söylerim, ses kaydı alırım ve güvenlik kamerası kayıtlarına bakarım cevaplarını verirse TCS 6, ECS 5, ECC 3 (aileye söyleme, kaçma ve teknolojik çözüm cevap çeşitleri) olarak kodlanır. Anneye ve babaya söyleme ECS hesaplanırken ayrı ayrı sayılmaktadır. Ancak ECC hesaplanırken aileye söyleme kategorisine alınarak birleştirilmiş ve 1 çeşitlilik puanı hesaplanmıştır.

Etkili Cevap Çeşitleri:

Yalan söyleme: İstismarcıyı kandırmak için yalan söyleme,

Yapmama: İstismarcının dediğini/istediğini yapmama, onu umursamama

Teknolojik çözüm: Engelleme, şikâyet etme, ekran görüntüsü alma, ses kaydı alma, güvenlik kamerasına bakma,

Polis: Polise şikâyet etme,

Arkadaş:Arkadaşa söyleme (sonrasında gidip bir yetiškine birlikte söyleyebiliyorlar.)

İdare: Okul ve kurum yönetimine bildirme,

Aile: Anneye, babaya, abiye, ablaya birden fazlasına veya hepsine söyleme,

Öğretmen: Öğretmene söyleme,

Çığlık: Çığlık atma, bağırma,

Hayır: hayır, istemiyorum, yapamam, yapma gibi cevaplar verme,

Hakaret: İstismarcıya küfür, hakaret, argo içeren sözler söyleme,

Kaçma: Oradan uzaklaşma, kaçma, gitme,

Saklanma: İstismar durumunda kaçtıktan sonra güvenli bir yere saklanma,

Vurma: Tokat atma, vurma, dövme şeklinde belirlenmiştir.

GGDDF’nin bir örneği Ek 5’de sunulmuştur.

### **II.8.5. Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)**

Ölçek La Greca ve Lopez (1998) tarafından ergenlerde sosyal kaygıyı değerlendirmek için oluşturulmuştur. Türkçe'ye uyarlanması Aydın ve Tekinsav Sütçü (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa değeri, .88 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık değerlendirmesi olarak Cronbach Alfa değeri .85 bulunmuştur. Ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin ikisi sosyal kaygı ile ilişkisiz dolgu maddelerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür. Puanların artması sosyal kaygının arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin örneği Ek 6'da sunulmuştur.

### **II.8.6. Duygusal Farkındalık Değerlendirme Anketi (DFDA)**

Ölçek ergenlerin duyguları hakkındaki düşünce ve hislerini değerlendirmek için geliştirilmiştir (Rieffe, Oosterveld, Miers, Meerum Terwogt ve Ly, 2008). Ölçek 10-14 yaşlarındaki ergenlerle geliştirilmiş olup 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri .65-.77 arasında değişmektedir. Türkçe'ye uyarlanma çalışması İnceman (2016) tarafından yapılmıştır. 9. Sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmanın Cronbach Alfa değerleri .68-.77 (alt boyutların) arasında değişmektedir. Uyarlama çalışmasında 5 madde çıkarılmış ve ölçek 25 madde olarak kullanılmıştır. Türkçe 'ye uyarlanması çalışmasında, örneklem lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle, çalışma kapsamında 5 ve 6. sınıflara uygulanacak olan ölçeğin asıl çalışmadan önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir.

Güvenirlik, geçerlik çalışmasında 148 kişilik örneklem ile çalışılmıştır. Örnekleme 76 kadın, 69 erkek bulunmaktadır. Örnekleme 73 kişi 5. sınıfa, 72 kişi 6. sınıfa devam etmektedir. Yaşları 9-13 (Ort.=10.5, ss.=0.7) arasında değişmektedir. Tekrar test güvenilirliği için ise örneklemden 28 katılımcı ile çalışılmıştır. 28 katılımcının; 18'i kadın 10'u erkek, 15'i 5. sınıf, 13'ü 6. sınıfa devam etmektedir.

DFDA'nın Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu bulunmuştur. Ölçek varyansın %53'ünü açıklamaktadır. Yapılan Tukey Toplanabilirlik testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı olduğundan, maddelerden toplam puan elde edilebilir olduğuna karar verilmiştir  $\chi^2(1,124) = 38,022 (p < .001)$ . Alt boyutların Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .62 ve .75 arasında değişmektedir. Ölçekten

alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 75'tir. Puanlar arttıkça duygusal farkındalık artmaktadır.

Test-Tekrar Test güvenilirliğini incelemek için ilk ölçek uygulamasından 2 hafta sonra 28 kişilik örnekleme, DFDA tekrar uygulanmıştır. Tekrar uygulanan formlar arasındaki korelasyon analizine göre, iki ölçüm arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır  $r=.72$ , ( $p<.001$ .)

Paralel formlar güvenilirliği için Duygu Durum Eğilimi Ölçeği ve DFDA 148 kişilik örnekleme uygulanmıştır. Duygu Durum Eğilimi Ölçeği (puanlaması DFDA puanlamasının tersidir) ile DFDA korelasyon analizine göre, ölçekler arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki bulunmaktadır  $r=-.69$  ( $p<.001$ ). Ölçeğin istatistiksel özellikleri asıl çalışma ve Türkçe'ye uyarlama çalışması ile benzerlik gösterdiği için ölçekte hiçbir değişiklik yapılmadan kullanılmasına karar verilmiştir. DFDA'nın örneği Ek 7'de bulunmaktadır.

### **II.8.7. Ebeveyn Bilgi Formu**

Programın olası olumlu ve olumsuz etkilerini değerlendirmek için Yılmaz Irmak, Kızıltepe, Aksel, Güngör ve Eslek (2018) tarafından geliştirilen ve okul öncesi çocuklarında istismar önleme programında kullanılan ebeveyn formu, araştırmacılar tarafından ergenlik dönemine uyarlanmıştır. Form ebeveynlerin demografik bilgilerini içeren 6 demografik soru ile ergenlerin kendi duyguları hakkında konuşma, karanlıkta yalnız kalmaktan korkma gibi olumlu ve olumsuz yan etkilerle ilgili 15 sorudan oluşmaktadır. Formda 21 soru bulunmaktadır. Ek 8'de Ebeveyn Formu'nun bir örneği bulunmaktadır.

### **II.8.8. Duygu Durum Eğilimi Ölçeği (The Trait Meta Mood Scale)**

Ölçek Salovey, Mayer, Goldman, Turver ve Palfai (1995) tarafından ergenlerin duygu durumu eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Orjinal çalışma kapsamında 30 madde olarak geliştirilen ölçeğin Türkçe'deki geçerlik ve güvenilirliği Ulaşan Özgüle (2011) tarafından yapılmış ve Türkçeye uyarlama çalışmasında bir maddesi çıkarılmış ve 29 madde olarak kullanılmıştır. Ölçek varyansın %51'ini açıklamakta ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Dikkat (7 madde) Açıklık (6 madde), Onarma (5 madde) ve Obsesyon (6 madde). Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı dikkat, açıklık, onarma ve obsesyon için sırasıyla .79, .78, .79, .57 dir. Bu ölçeğin sadece dikkat ve açıklık

alt boyutları (13 madde) DFDA'nın güvenilirlik ve geçerlik çalışması amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .74 bulunmuştur. Kullanılan alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 78 dir. Puanların artması duygu durum eğiliminin azaldığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin maddeleri Ek 9'da sunulmaktadır.

## **II.9. İstatistiksel Analiz**

Toplanan veriler SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın etkililiğini değerlendirmek için karmaşık desenler için ANOVA, ANCOVA ve bağlantılı örneklem t testi yapılmıştır.



### III. BULGULAR

Bu çalışma erken ergenlik döneminde uygulanan istismar önleme programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında ön test ve son test ölçümlerinde 5 ve 6. sınıfa devam eden ergenlerin, istismardan korunmaya yönelik bilgi ve becerileri ölçülmüştür. Olası olumlu ve olumsuz yan etkileri değerlendirmek için ise; ergenlerden duygu farkındalığı (olumlu etki) ve sosyal kaygı (olumsuz etki), ebeveynlerden de kendine güven ve (olumlu) yetişkinlerden korkma (olumsuz) gibi olumlu ve olumsuz yan etkiler konularında ölçümler alınmıştır. Çalışmada eğitim (birinci okuldan), birinci karşılaştırma (birinci okuldan) ve ikinci karşılaştırma (ikinci okuldan) gruplarının sonuçları incelenmektedir. Bu bölümde sırasıyla; örneklemin sosyo-demografik özellikleri, eğitim programının etkililiği (bilgi ölçekleri ve beceri ölçümleri), programın olası olumlu ve olumsuz etkileri (ergenlerden alınan ölçümler, ebeveynlerden alınan ölçümler) ve izlem ölçümlerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular sunulacaktır.

Tüm analizlerden önce, analizlere ilişkin varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Gruplara göre dağılımların normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Analize özgü varsayımların (varyans homojenliği, küresellik, beklenen değer in 5'in altında olmaması) kontrol edilip karşılandığı görülmüştür. Varsayımlara ilişkin bu bölümde belirtilen sonuçlar her bölümde tekrar raporlanmayacaktır. Her karmaşık ölçümler için varyans analizi öncesinde, katılımcıların analize alınan değerlere ilişkin ilişkin ön test puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplar arası farklılaşma görülmeyen ölçümler için karmaşık ölçümler için varyans analizi, gruplara göre farklılaşan ölçümler için gruplar arasında farklılaşan ön test ölçümünün covariate değişken olarak alındığı ANCOVA yapılmıştır.

### **III.1. Ergenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine Dair Bulgular**

Örneklemin özelliklerini değerlendirmek amacıyla ergenlere Bilgi Formu uygulanmıştır. Bilgi Formunda; yaş, sınıf, kardeş sayısı gibi Sosyo-demografik değişkenlere ilişkin bilgi toplanmıştır. Sosyo-demografik özellikler Tablo 1’de sunulmaktadır.



Tablo 1: Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerinin Gruplara Göre Dağılımı

	Eğitim Grubu		Birinci Karşılaştırma Grubu		İkinci Karşılaştırma Grubu		Toplam	
	%	n	%	n	%	n	%	n
<b>Yaş</b>								
9	2	1	1	1	6	5	3	7
10	33	20	44	36	43	39	41	95
11	52	31	43	35	38	35	44	38
12	12	7	9	7	13	12	11	26
13	2	1	0	0	0	0	4	1
<b>Sınıf</b>								
5.sınıf	43	26	49	40	50	45	48	111
6.sınıf	57	34	51	41	50	46	52	121
<b>Cinsiyet</b>								
Kadın	70	42	58	47	59.3	54	62	143
Erkek	30	18	42	34	40.7	37	38	89
<b>Kardeş Sayısı</b>								
1 ve altı	88	53	80	65	71	65	78	183
2 ve üstü	12	7	20	16	28	26	21	49
<b>Doğum Sırası</b>								
Tek çocuk ve 1.	58	35	58	47	56	51	57	133
2. ve üstü	42	25	42	34	44	40	43	99

Birinci Karşılaştırma Grubu Eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarının sosyo-demografik özellikler açısından farklılaşma gösterip göstermediği Kikare testi ile incelenmiştir. Eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma grupları; sınıf ( $\chi^2(2)=0.662, p>.05$ ), cinsiyet ( $\chi^2(2)=2.425, p>.05$ ) ve doğum sırası ( $\chi^2(2)=0.102, p>.05$ ) değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Gruplar sınıf, cinsiyet ve doğum sırası



bakımından benzer dağılım göstermektedir. Kardeş sayısı gruplara göre anlamlı farklılaşmaktadır ( $\chi^2(2)=6.342, p=.04$ ). Eğitim grubundaki iki ve üstü kardeşe sahip olanlar birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırmaya göre anlamlı bir şekilde düşüktür. Yaş değişkeninde beklenen değeri 0 olan hücre bulunduğu için Kikare analizi yapılamamıştır. Ancak Tablo 1'deki yüzdeler incelendiğinde grupların yaş bakımından benzer özellikte olduğu izlenmektedir.

Katılımcılara cinsel eğitim alma, cinsel istismar eğitimi alma, fiziksel istismar yaşantısı bildirme, duygusal istismar yaşantısı bildirme ve cinsel istismar yaşantısı bildirme hakkında sorular Demografik Bilgi Formunda dikotomik olarak yöneltilmiştir. Katılımcılar soruları evet ya da hayır biçiminde cevaplamışlardır. Cinsellik ve cinsel istismara dair eğitim düzeyleri ve istismar yaşantısı bildirimleri ile ilgili değerler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Eğitim Alma ve İstismar Yaşantısı Bildirmenin Gruplara Göre Dağılımı

	Eğitim Grubu		Birinci Karşılaştırma Grubu		İkinci Karşılaştırma Grubu		Toplam	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
	<b>Cinsel Eğitim Alma</b>							
Evet	18	11	20	16	33	30	25	57
Hayır	82	49	80	65	67	60	75	174
<b>Cinsel İstismar Eğitimi Alma</b>								
Evet	22	13	22	18	22	20	22	51
Hayır	78	46	78	63	78	71	78	180
<b>Fiziksel İstismar Bildirme</b>								
Evet	13	8	16	13	11	10	13	31
Hayır	87	52	84	68	89	81	87	201
<b>Duygusal İstismar Bildirme</b>								
Evet	18	11	25	21	20	18	22	50
Hayır	82	49	74	60	80	73	78	182
<b>Cinsel İstismar Bildirme</b>								
Evet	2	1	3	2	0	0	1	3
Hayır	98	59	97	79	100	91	99	229

Eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarının eğitim alıp almama ve istismar bildirme değişkenleri açısından farklılaşma gösterip göstermediği Kikare testi ile incelenmiştir. Eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma grupları; cinsel eğitim alma ( $\chi^2(2)=5.984, p>.05$ ), cinsel istismar

önleme eğitimi alma ( $\chi^2(2)=0,002, p>.05$ ), fiziksel istismar yaşantısı bildirme ( $\chi^2(2)=0.948, p>.05$ ) ve duygusal istismar yaşantısı bildirme ( $\chi^2(2)=1.453, p>.05$ ) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Gruplar, cinsel eğitim alma, cinsel istismar eğitimi alma, fiziksel istismar yaşantısı bildirimi ve duygusal istismar yaşantısı bildirimi bakımından benzer dağılım göstermektedir. Örneklemin %25'i cinsel eğitim almış, %22'si cinsel istismardan korunma eğitimi almış, %13'ü fiziksel istismar, %22'si duygusal istismar bildirmiştir. Cinsel istismar yaşantısı değişkeninde beklenen değeri 0 olan bir hücre olduğu için analiz yapılamamıştır. Ancak üç grupta da cinsel istismar yaşantısı bildirenler %0-2 oranlarında bildirimde bulunmuşlardır. Üç grupta da bildirimlerin birbirine yakın olduğu izlenebilmektedir.

Ergenlerden sosyal medya kullanımlarına dair Bilgi Formunda sosyal medyayı kullanıp kullanmadıklarını, kullanıyorlarsa hangi site ve programları kullandıklarını işaretleyebildikleri bir soru (birden fazla seçenek işaretlenebiliyor) bulunmaktadır. Katılımcıların sosyal medya kullanımlarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3: Sosyal Medya Kullanımlarının Gruplara Göre Dağılımı

	Eğitim Grubu		Birinci Karşılaştırma Grubu		İkinci Karşılaştırma Grubu		Toplam	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
	<b>Sosyal Medya</b>							
<b>Kullanma</b>								
Evet	95	57	91	74	89	81	91	212
Hayır	5	3	9	7	11	10	9	20
<b>Facebook kullanma</b>								
Evet	60	36	50	41	56	51	55	128
Hayır	40	24	50	40	44	40	45	104
<b>Twitter Kullanma</b>								
Evet	13.3	8	17.3	14	11	10	14	32
Hayır	86.7	52	82.7	67	87.9	80	86	199
<b>İnstagram Kullanma</b>								
Evet	75	45	64.2	52	53.8	49	63	146
Hayır	25	15	35.8	29	46.2	42	37	86
<b>Snapchat Kullanma</b>								
Evet	41.7	25	51.9	42	36.3	33	43	100
Hayır	58.3	35	48.1	39	63.7	56	57	132
<b>Swarm Kullanma</b>								
Evet	1.7	1	4.9	4	2.2	2	3	7
Hayır	98.3	59	95	77	97.8	87	97	225
<b>Youtube Kullanma</b>								
Evet	78.3	47	85	69	79	72	81	188
Hayır	27.1	13	15	12	21	19	19	44

<b>Whatsapp</b>								
<b>Kullanma</b>								
Evet	78	47	79	64	53	48	69	159
Hayır	22	13	21	17	47.2	43	31	73

Eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarının sosyal medya kullanımları açısından farklılaşma gösterip göstermediği Kıkare testi ile incelenmiştir. Eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma grupları; sosyal medya kullanmama ( $\chi^2(2)=1.646, p>.05$ ), facebook kullanma ( $\chi^2(2)=1.273, p>.05$ ), twitter kullanma ( $\chi^2(2)=1.380, p>.05$ ), youtube kullanma ( $\chi^2(2)=1.410, p>.05$ ), swarm kullanma ( $\chi^2(2)=1.604, p>.05$ ) ve snapchat kullanma ( $\chi^2(2)=4.314, p>.05$ ) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Gruplar sosyal medya kullanmama, facebook kullanma, twitter kullanma, youtube kullanma, swarm kullanma ve snapchat kullanma bakımından benzer dağılım göstermektedir. Ancak instagram ( $\chi^2(2)=7.022, p=.03$ ) ve whatsapp kullanımının ( $\chi^2(2)=17.313, p>.001$ ) ikinci karşılaştırma grubunda diğer gruplardan istatistiksel anlamlı şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

### **III.2. Ebeveynlerin Sosyo-demografik zelliklerine İlişkin Bulgular**

Ebeveyn formunda, ailenin sosyo ekonomik düzeyini anlamak amacıyla eğitim düzeyi, aylık gelir gibi bilgiler alınmıştır. Anne babanın yaşları 25-45 yaş, 45 yaş ve üstü olarak iki gruba ayrılarak incelenmiştir. Anne babanın eğitim düzeyi ise, orta okul ve altı, lise, yüksek okul ve üstü olarak üç gruba ayrılarak incelenmiştir. Aylık gelir, 0-2000 TL, 2000 ve üstü olarak iki grupta incelenmiştir. Ebeveynlere İlişkin Sosyo-demografik Bilgiler Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4: Ebeveynlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Gruplara göre Dağılımı

	Eğitim Grubu		Birinci Karşılaştırma Grubu		İkinci Karşılaştırma Grubu		Toplam	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
	<b>Formu Dolduran Kişi</b>							
Anne	85	51	87	68	85	74	86	193
Baba	15	9	13	10	15	13	14	32
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>								
Ortaokul ve altı	13	22	13	16	53	58	35	79
Lise	23	38	35	43	24	26	37	82
Yüksekokul ve üstü	21	35	30	37	11	12	28	62
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>								
Ortaokul ve altı	11	18	16	20	38	42	31	65
Lise	27	45	28	35	32	35	42	87
Yüksekokul ve üstü	17	28	29	36	11	12	27	57
<b>Anne Yaş</b>								
25-45	91	53	86	69	88	80	88	202
46 ve üstü	9	5	14	11	12	11	12	27
<b>Baba Yaş</b>								
25-45	71	42	73	56	75	66	73	164
46-64	28	17	27	21	25	22	27	60
<b>Aylık Gelir</b>								
0-2000	68	39	58	44	86	74	72	157
2001 ve üstü	32	18	42	32	14	12	28	62

Eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma grupları ebeveynlerinin sosyodemografik özellikler açısından farklılaşma gösterip göstermediği Kikare testi ile incelenmiştir. Gruplar formu dolduran kişi ( $\chi^2(2)=0,192, p>.05$ ), anne yaşı ( $\chi^2(2)=0,863, p>.05$ ) ve baba yaşı ( $\chi^2(2)=0,276, p>.05$ ) değişkenleri bakımından

istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Formu dolduran kişilerin genelde anneler olduğu ve gruplarda benzer dağılım gösterdiği görülmektedir. Her üç grupta da anne ve babaların çoğunun 46 yaş ve altı olduğu görülmektedir. Eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma grupları; anne eğitimi ( $\chi^2(4)=41.614$ ,  $p<.001$ ), baba eğitimi ( $\chi^2(4)=21.668$ ,  $p<.001$ ) ve aylık gelir ( $\chi^2(2)=16,160$ ,  $p<.001$ ) değişkenleri bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Eğitim ve birinci karşılaştırma grubu ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve aylık geliri ikinci karşılaştırma grubundan anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Gruplar formu dolduran kişi, anne yaşı ve baba yaşı değişkenlerine göre farklılaşmazken, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aylık gelir değişkenlerinde eğitim ve birinci karşılaştırma grubu ikinci karşılaştırma grubundan istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir.

### **III.3. Eğitimin Etkililiğine İlişkin Bulgular**

Eğitimin etkililiğine ilişkin bilgiler, CFDİTÖ, HDKVÖ, SİBÖ, EDDBT, ECIÖ, TCÖ, AİRİÖ ve GGDDF aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçekler katılımcıların bilgi düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular kısmında; istismar bilgi düzeylerine ilişkin bulgular, ergenlik gelişimi ve cinsellik bilgi düzeylerine ilişkin bulgular, toplumsal cinsiyet ve ilişkilere ilişkin bulgular başlıklarıyla sınıflandırılarak incelenmiştir. İstismardan korunma becerilerine ilişkin GGDDF aracılığıyla elde edilen katılımcıların beceri düzeylerine ilişkin bulgular ise, cinsel istismardan korunma becerilerine ilişkin bulgular ve sanal istismardan korunma becerilerine ilişkin bulgular başlıklarında incelenmiştir. Bu ölçek ve formlarla elde edilen bulguların ön testten son teste değişip değişmediği bakımından grup ve sınıf değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

#### **III.3.1. Katılımcıların Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular**

Katılımcıların bilgi düzeylerine ilişkin bilgiler, CFDİTÖ, HDKVÖ, SİBÖ, EDDBT, ECIÖ, TCÖ ve AİRİÖ aracılığıyla edinilmiştir. Bu ölçek puanlarının ön testten son teste değişip değişmediği grup ve sınıf değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Bu kısımda ölçekler; istismardan korunmaya yönelik bilgi düzeyi değerlendirmelerine ilişkin bulgular, ergenlik gelişimi ve cinsellik bilgi düzeylerine ilişkin bulgular ve toplumsal cinsiyet ve güvenli ilişkiler kurmaya ilişkin bulgular

başlıklarında sınıflandırılarak incelenmiştir. Karmaşık varyans analizinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşan grup ve zaman, sınıf ve zaman, grup, sınıf ve zaman ikili ve üçlü ortak etkileri programın etkililiğine dair bilgi verdiği için (ön testten son teste değişim) anlamlı oldukları koşulda farklılaşma kaynağı yorumlanmıştır. Ancak sınıf ve grup ortak etkisi, çalışmanın amacı kapsamında incelenen ön testten son teste değişim konusunda bilgi vermediği için farklılaşmanın kaynağı yorumlanmamıştır.

### **III.3.1.1. İstismardan Korunmaya Yönelik Bilgi Düzeyi Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular**

Ön test ve son test ölçümlerinde katılımcılara CFDİTÖ, CİAB, HDKVÖ ve SİBÖ uygulanmıştır. Eğitimin istismardan korunmaya yönelik bilgi düzeylerini değerlendirmek için uygulanan bu ölçeklerin, toplam puanları 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te sunulmaktadır.



Tablo 5: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının CFDİTÖ, CİAB, HDKVÖ ve SİBÖ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

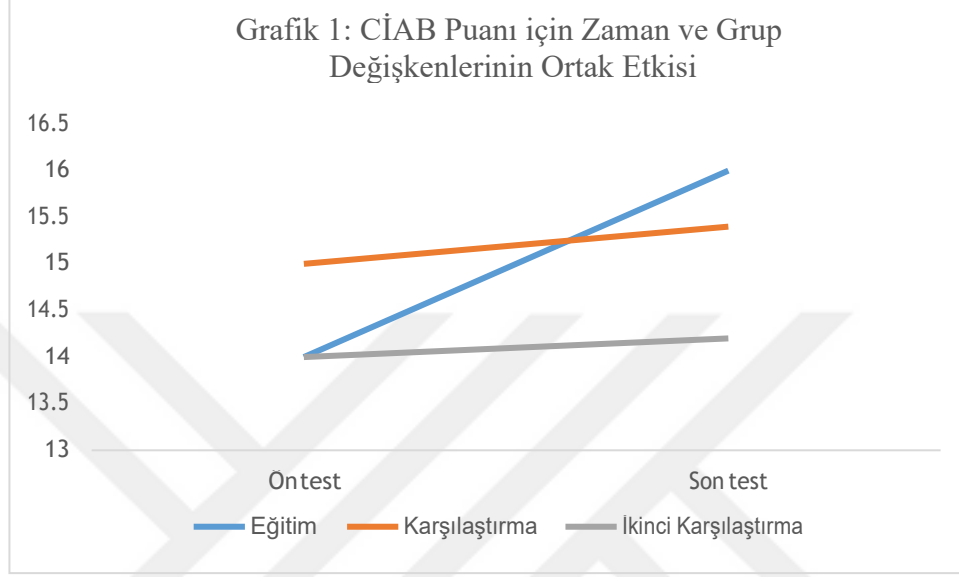
Değişkenler	Eğitim Grubu						Birinci Karşılaştırma Grubu						İkinci Karşılaştırma Grubu						Toplam							
	Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test				
	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>		
<b>CFDİTÖ</b>																										
5. Sınıf	26	33	7,5	26	36	5,6	39	34	4,9	39	36	5,4	42	32	4,7	42	32,5	4,6	107	33	5,6	107	34,5	5,4		
6. Sınıf	30	34	4,5	30	36	5,5	41	34,5	4,8	41	36	4,7	44	32,5	4,2	44	34	6	115	33,5	4,6	115	35,3	5,6		
Toplam	56	33,4	6	56	36	5,5	80	34,4	4,8	80	36	5,1	86	32,3	4,5	86	33,1	,5								
<b>CİAB</b>																										
5. Sınıf	26	14	3,2	26	16	2,4	40	15	2,5	40	15	2,7	43	14	2,8	43	14	2,4	109	14,3	2,8	109	15	2,6		
6. Sınıf	30	14	2	30	16	2,5	41	15	3,2	41	15	3	45	14	2,3	45	14	3	116	14,3	2,6	116	15	2,9		
Toplam	56	14,2	2,7	56	16	2,5	81	15	2,8	81	15,4	2,8	88	14	2,5	88	14	2,7								
<b>HDKVÖ</b>																										
5. Sınıf	25	30	4,8	25	32	4,4	38	28	5,9	38	29	4,5	41	28	3,5	41	29	4,8	105	30	5,2	105	30	4,7		
6. Sınıf	30	28	4,5	30	31	4,6	38	30	3,9	38	30	3,2	45	29	4	45	28	5	115	29,3	4	115	30,1	4,7		
Toplam	55	29	4,8	55	31,2	4,5	76	29,3	5	76	30,5	4,1	86	29	3,9	86	29	4,9								
<b>SİBÖ</b>																										
5. Sınıf	23	50	7,6	23	51	7,8	38	49	7,8	38	50	7,2	38	52	5,7	38	49,5	9	103	50,4	7,1	103	50,1	8		
6. Sınıf	25	51	5,4	25	52	7,3	36	52	6,2	36	52	6,4	37	48	7,1	37	49	7,6	109	50,1	6,6	109	51,1	7,1		
Toplam	48	51	6,5	48	51,4	7,6	74	50,5	7,2	74	51,3	6,9	73	50	7,3	73	49	6,7								

CFDİÖ ön test puanları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur  $F(2, 229)=3.832, p=.02$ . Birinci karşılaştırma grubunun ön test puanları istatistiksel olarak ikinci karşılaştırma grubu ön test puanlarından yüksektir. Bu nedenle ön test puanları covariate (orta değişken) olarak alınarak 3 (Grup: Eğitim, Birinci Karşılaştırma, İkinci Karşılaştırma) X 2 (Sınıf: 5.sınıf ve 6. sınıf) ANCOVA analizi ile CFDİÖ son test puanları karşılaştırılmıştır (Miller ve Chapman, 2001; Tabachnick ve Fidell, 2013). Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır,  $F(2,218)=5.580, p=.004, \eta^2=.05$ . Anlamlı farklılaşmanın kaynağını anlamak için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubunun ( $p=.01$ ) ve birinci karşılaştırma grubunun ( $p=.02$ ) son test puanının ikinci karşılaştırma grubunun puanından istatistiksel bakımdan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf değişkeninin ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur  $F(1,218)=0,460, p>.05, \eta^2=.002$ . Grup ve sınıf değişkenlerinin ortak etkisi incelendiğinde istatistiksel bakımdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür  $F(2,218)=0,249, p>.05, \eta^2=.002$ . Son testler gruplara ve sınıflara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Sonuçlara göre, eğitim grubu ve birinci karşılaştırma grubunun CFDİÖ bilgi puanı eğitim sonunda artmıştır ve ikinci karşılaştırma grubunun puanından daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, 5 ve 6. sınıflar eğitimden yararlanma düzeyleri de benzerdir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların CİAB toplam puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .929, F(1, 219) = 16.810, p < .001, \eta^2 = .07$ . Ön testten son teste CİAB puanları artmıştır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 219) = 5.590, p = .004, \eta^2 = .05$ . Eğitim ( $p=.06$ ), ve birinci karşılaştırma ( $p=.004$ ) gruplarının CİAB puanı ikinci karşılaştırma grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1,219)= 0,134, p>.05, \eta^2 = .000$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların cinsel istismardan korunmaya yönelik bilgi düzeyleri benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .968, F(2,$

219) = 3.610,  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .03$ . Ortak etki Grafik 1’de sunulmuştur. Farklılığın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubunun CİAB puanı ön testten son teste anlamlı bir şekilde artarken ( $p < .001$ ) birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarının puanında anlamlı bir değişim görülmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf (Wilk’s  $\lambda = .999$ ,  $F(1, 219) = 0.219$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ .), Sınıf X Grup ( $F(2, 219) = 0.130$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ .), Zaman X Grup X Sınıf (Wilk’s  $\lambda = .997$ ,  $F(2, 219) = 0.319$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .003$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak, hem 5 hem de 6. sınıflarda eğitim grubunun cinsel istismardan korunmaya yönelik bilgi puanları ön testten son teste artarken karşılaştırma gruplarının puanları değişmemektedir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların HDKVÖ puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk’s  $\lambda = .960$ ,  $F(1, 219) = 8.674$ ,  $p = .004$ ,  $\eta^2 = .04$ . HDKVÖ puanı ön testten son teste artmaktadır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu bulunmuştur,  $F(2, 219) = 4.328$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .04$ . Eğitim grubunun HDKVÖ puanı ikinci karşılaştırma grubunda ( $p = .02$ ),

birinci karşılaştırma grubu da ikinci karşılaştırma grubundan yüksektir ( $p=.04$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 219)=0,527, p>.05, \eta^2 = .003$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların hayır deme bilgi düzeyleri benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .977, F(2, 219) = 2.415, p > .05, \eta^2 = .02$ ) Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = 1,0, F(1, 219) = 0, p >.05, \eta^2 = .000$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir, Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Sınıf X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür,  $F(2,219) = 3.444, p = .03, \eta^2 = .03$ . Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .993, F(2, 219) = 0,698, p > .05, \eta^2 = .007$ .

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların SİBÖ toplam puanları 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zaman, Wilk's  $\lambda = .997, F(1, 191) = 0,623, p > .05, \eta^2 = .003$ . grup,  $F(2, 191) = 1.155, p>.05, \eta^2 = .01$  ve sınıf değişkeninin  $F(1, 191)= 0,281, p>.05, \eta^2 = .001$  ana etkilerinin istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı bulunmuştur

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .996, F(2, 191) = 0,344, p > .05, \eta^2 = .004$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .334, F(1, 191) = 1,198, p >.05, \eta^2 = .006$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,191) = 2.190, p > .05, \eta^2 = .02$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf, (Wilk's  $\lambda = .978, F(2, 191) = 2.138, p > .05, \eta^2 = .02$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

### **III.3.1.2. Ergenlik Gelişimi ve Cinsellik Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Eğitim programının cinsellik ve ergenlik gelişimi hakkındaki bilgiler üzerindeki etkisini değerlendirmek için katılımcıların EDDBT ve ECYİÖ uygulanmıştır. Ölçek toplam puanları 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

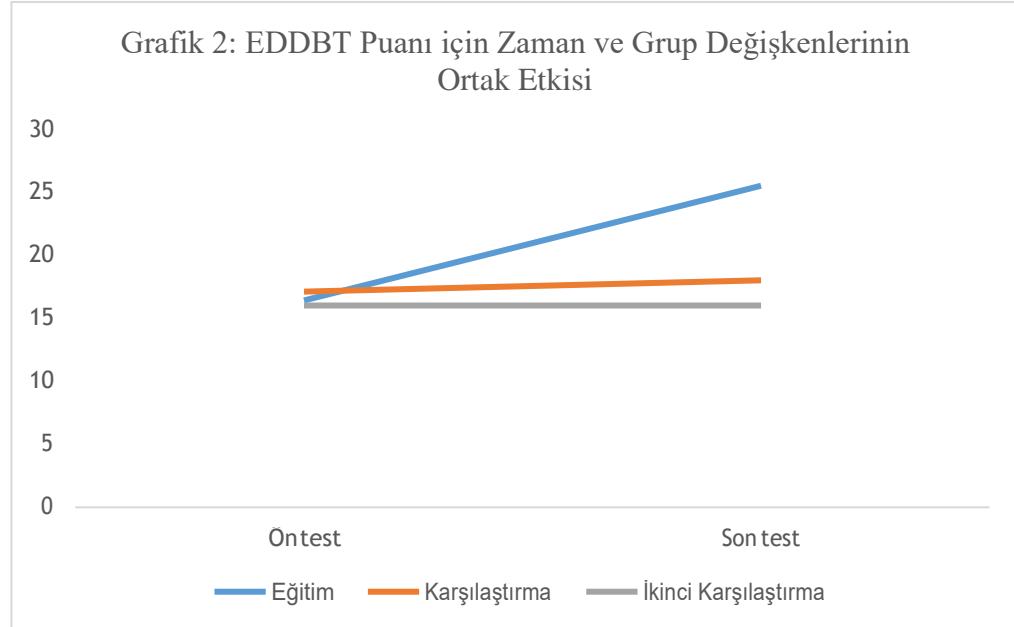


Tablo 6: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının EDDBT ve ECYİÖ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim Grubu						Birinci Karşılaştırma Grubu						İkinci Karşılaştırma Grubu						Toplam								
	Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test					
	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>			
<b>EDDBT</b>																											
5. Sınıf	26	16	7	26	23	9	40	14	7,4	40	14	7,7	37	15	5,6	37	12	7	106	15	6,3	106	16,4	9			
6. Sınıf	30	17	7	30	26	8,4	39	20	6,7	39	22	8,6	40	17	6	40	19	7,7	114	18,2	6,5	114	22	8,6			
Toplam	56	17	6,2	56	24,5	9	79	17	7,6	79	18	9,2	77	16	6	77	16	8,1									
<b>ECYİÖ</b>																											
5. Sınıf	25	19	2,3	25	23	4,4	40	19	3,1	40	19	2,5	44	18	2,1	44	18	2,1	109	19	2,6	109	19,5	3,6			
6. Sınıf	29	19	3	29	21	3,6	41	20	3	10	20	3,2	46	19	2,4	46	20	2,4	116	19,5	2,6	116	20,4	3			
Toplam	54	19,4	2,2	54	22	4,5	81	19,2	3,2	81	20	2,9	90	19	2,3	90	19,3	2,4									

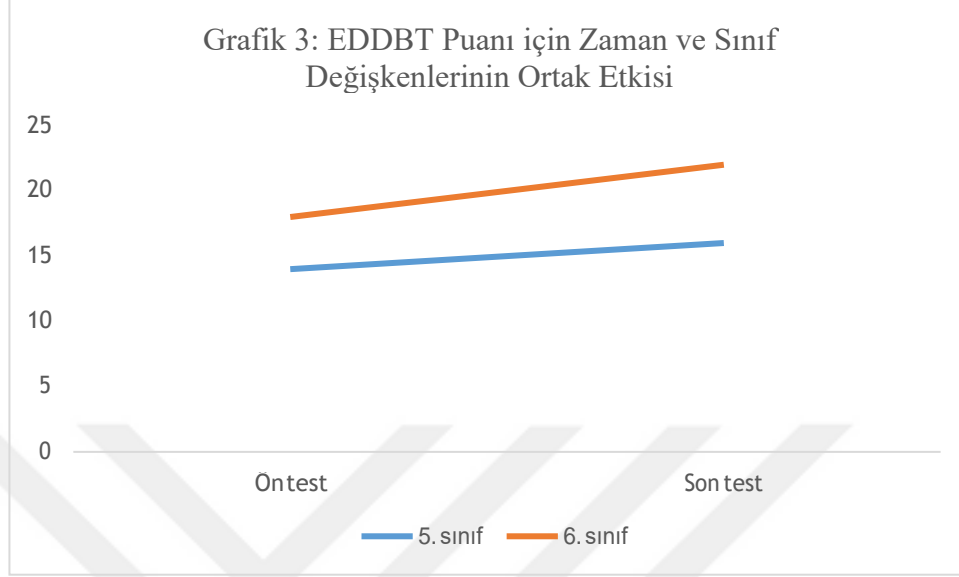
Eğitim programının ergenlik gelişimi bilgileri üzerindeki etkisini değerlendirmek için katılımcıların EDDBT toplam puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .835$ ,  $F(1, 206) = 40,576$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .17$ . EDDBT puanları n testten son teste artmaktadır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 206) = 7.868$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .07$ . Eğitim grubundaki EDDBT puanı birinci ve ikinci karşılaştırma grubunun EDDBT'den yüksektir ( $p < .001$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır  $F(1,206) = 25.124$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .11$ . 6. sınıfların EDDBT puanı 5. sınıfların puanından yüksektir ( $p < .001$ ).

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisinin istatistiksel olarak olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .786$ ,  $F(2, 206) = 28.099$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .21$ . Ortak etki grafiği Grafik 2'de sunulmuştur. Farklılığın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubu n testten son teste anlamlı bir şekilde artarken ( $p < .001$ ) birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim görülmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .954$ ,  $F(2, 206) = 9.937$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .05$ . Ortak etki grafiği Grafik 3'de

görülebilmektedir. Farklılığın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, 5. Sınıfların ergenlik bilgisi puanları ön testten son teste artarken ( $p=.03$ ), 6. Sınıfların daha fazla ( $p<.001$ ) artmıştır.

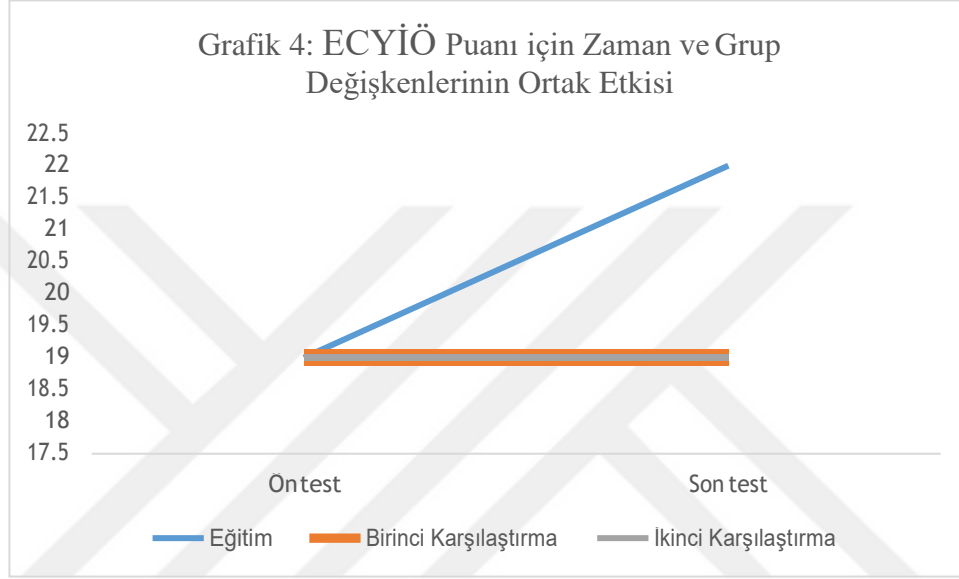


Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Sınıf X Grup ( $F(2,206) = 2.845, p > .05, \eta^2 = .03$ ) Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .993, F(2, 206) = 0,699, p > .05, \eta^2 = .007$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, hem 5 hem 6 sınıflarda eğitim grubu ergenlik gelişimi bilgi puanları ön testten artarken, karşılaştırma gruplarında artış görülmemektedir. Eğitim sonunda hem 5 hem 6 sınıfların ergenlik gelişimi bilgi puanlarının arttığı ancak 6. sınıfların daha fazla arttığı görülebilmektedir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların ECYİÖ puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .898, F(1, 219) = 24,743, p < .001, \eta^2 = .17$ . ECYİÖ puanı ön testten son teste artmıştır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 219) = 9.501, p < .001, \eta^2 = .08$ . Eğitim grubu ECYİÖ puanı birinci karşılaştırma ( $p=.007$ ) ve ikinci karşılaştırmadan ( $p<.001$ ) yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1,219)= 3.789, p>.05, \eta^2 = .02$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların ECYİÖ puanları benzerdir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .934$ ,  $F(2, 219) = 7.718$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .06$ . Ortak etki Grafik 4'de görülebilir. Farklılığın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubundakilerin puanları ön testten son teste anlamlı bir şekilde artarken ( $p < .001$ ) birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişme görülmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, Wilk's  $\lambda = .996$ ,  $F(1, 219) = 0.996$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .004$ . Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Sınıf X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür,  $F(2, 191) = 5.029$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .02$ . Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, Wilk's  $\lambda = .981$ ,  $F(2, 219) = 2.210$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ . Sonuç olarak, hem 5 hem de 6. sınıflardan eğitim grubunun cinsellik bilgi puanları ön testten son teste artarken karşılaştırma gruplarının puanları değişmemektedir. Bu sonuç eğitim programı sonunda hem 5 hem 6. sınıflarda cinsellik bilgisinin arttığı görülmektedir.

### **III.3.13. Toplumsal Cinsiyet ve Güvenli İlişkiler Kurma Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Eğitim programının, cinsellik ve istismarla ilişkili olarak belirlenen toplumsal cinsiyet ve güvenli ilişkiler kurma bilgi düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek için katılımcıların TCÖ ve AİRİÖ puanları 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi uygulanmıştır. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de sunulmaktadır.



Tablo 7: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının TCÖ ve AİRİÖ Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim Grubu						Birinci Karşılaştırma Grubu						İkinci Karşılaştırma Grubu						Toplam							
	Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test				
	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>		
<b>TCÖ</b>																										
5. Sınıf	26	22	6	26	26	5,6	39	21	4,6	39	22	4,9	44	19	5,6	44	20	5,3	109	21	5,4	109	22,3	5,6		
6. Sınıf	30	23	4,2	30	25	4,4	40	22	5,1	40	22,5	5,1	46	21	5,3	46	20	5,6	116	22	5	116	22,2	6		
Toplam	56	23	5	56	26	5	79	22	5	79	22,4	5	90	20	5,5	90	20	5,6								
<b>AİRİÖ</b>																										
5. Sınıf	23	33	5,5	23	35	4,5	38	31	6,4	38	34	5	42	32	4,1	42	33	4	106	32,2	5,4	106	34	4,7		
6. Sınıf	30	34	3,8	30	36	4,9	37	35	4,1	37	35	3,8	39	32	3,8	39	33	4,1	109	34	4	109	34,5	4,4		
Toplam	53	34	4,5	53	35,4	5	75	33,2	5,5	75	35	5	81	32,4	4,1	81	33	4,1								

TCÖ ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur  $F(2, 229)=5.166, p=.004$ . Eğitim grubunun TCÖ puanı ön test puanı ortalaması ikinci karşılaştırma grubu ön test puanı ortalamasından daha yüksektir. Ölçeğin ön test puanları covariate (orta değişken) olarak alınarak 3 (Grup: Eğitim, Birinci Karşılaştırma, İkinci Karşılaştırma) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) ANCOVA ile TCÖ bilgi düzeyi son test puanı karşılaştırılmıştır. Grup değişkeni ana etkisi istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur  $F(2,218)=17.150, p<.001, \eta^2=.14$ . Anlamlı farklılaşmanın kaynağını anlamak için yapılan ikili karşılaştırmalarda, eğitim grubunun son test ortalamasının, birinci karşılaştırma ( $p<.001$ ) ve ikinci karşılaştırma ( $p<.001$ ) grubunun ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf değişkeni ana etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir  $F(1,218)=1.973, p>.05, \eta^2=.009$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıflardaki katılımcıların eğitim sonunda toplumsal cinsiyet bilgi düzeylerine benzerdir. Tablo 7’de görülen ortalamalar incelendiğinde de ikinci karşılaştırmanın puanları aynı kalırken, eğitim ve birinci karşılaştırma grubunun TCÖ puanı artış göstermektedir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların AİRİÖ puanları 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk’s  $\lambda = .950, F(1, 203) = 10,574, p = .001, \eta^2 = .05$ . AİRİÖ puanları ön testten son teste artmıştır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu görülmüştür,  $F(2, 203) = 4.559, p = .01, \eta^2 = .04$ . Eğitim grubu ( $p=.007$ ) ve birinci karşılaştırma grubu ( $p=.03$ ) AİRİÖ puanları ikinci karşılaştırma grubunun puanından daha yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu bulunmuştur,  $F(1,203)=4.394, p=.04, \eta^2 = .02$ . Buna göre, 6. sınıfların AİRİÖ puanı 5. sınıfların puanından daha yüksektir ( $p=.02$ ).

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk’s  $\lambda = .985, F(2, 203) = 1.571, p > .05, \eta^2 = .01$ ), Zaman X Sınıf (Wilk’s  $\lambda = .993, F(1, 203) = 1,477, p > .05, \eta^2 = .007$ ) Sınıf X Grup ( $F(2,203) = 2.117, p > .05, \eta^2 = .02$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk’s  $\lambda = .991, F(2, 203) = 0.957, p > .05, \eta^2 = .009$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Sonuçlara göre, güvenli ilişkiler kurma bilgi puanları ön testten son

teste artmaktadır. AİRİÖ puanları eğitim, birinci karşılaştırma gruplarında ve 6. sınıflarda yüksektir.

### **III.3.2. Katılımcıların İstismardan Korunmaya Yönelik Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular**

Katılımcıların istismardan korunmaya yönelik beceri düzeylerine ilişkin ölçümler niteliksel olarak alınmıştır. Katılımcılara cinsel istismar (4 hikaye), sanal istismar (3 hikaye) ve güvenli durumlar (biri sanal ortamda olmak üzere 3 hikaye) hakkında 10 hikaye sunulmuştur. Katılımcıdan hikâyeyi okuduktan sonra bu durumun güvenli mi yoksa güvensiz mi olduğu konusunda bir karar vermesi istenmektedir. Sonrasında neden böyle bir karar verdiğini açıklamaktadır. Son olarak istismara dair beceri ölçümlerinin değerlendirildiği, “Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın/söyledin?” sorularını cevaplar. GGDDF’deki durumların güvenli ve güvensiz olarak sınıflandırma doğru bilme topkam puanı şeklinde analiz edilmiştir.

Güveniz durumlarda son soru ise, TCS (verilen tüm cevaplar), ECS (istismardan korunmayı ve kurtulmayı sağlayabilecek davranışlar), ECC (etkili cevapların davranış türü sayısı) şeklinde kodlanmıştır.

### **III.3.2.1. Cinsel İstismar Durumlarından Korunmaya Yönelik Becerilere İlişkin Bulgular**

#### **III.3.2.1.1. GGDDF Doğru Bilme Toplam Puanlarına Dair Bulgular**

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların GGDDF doğru cevap sayıları (güvenli ve güvensiz olarak doğru değerlendirme), 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de sunulmaktadır



Tablo 8: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Grupları Güvenli, Güvensiz Durumları Doğru Bilme Toplam Puanlarının Ön test ve Son test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim Grubu			Birinci Karşılaştırma Grubu			İkinci Karşılaştırma Grubu			Toplam														
	Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test								
GGDDF	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>
5. Sınıf	17	9	0,8	17	9	0,9	30	9	0,9	30	9	1,1	26	8	1,3	26	8,6	1,1	82	9	1	82	9	1,4
6. Sınıf	19	9	0,9	19	9,4	0,6	34	9	0,9	34	9	1	34	8	1,2	34	8	1	100	9	1,1	100	9	0,9
Toplam	36	9	0,9	36	9	1,6	64	9	0,9	64	9	1	60	8,5	1,3	60	8,8	1						

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların GGDDF toplam puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .998$ ,  $F(1, 154) = 0,237$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu görülmüştür,  $F(2, 154) = 3.061$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2 = .04$ . Eğitim grubu doğru cevap sayısı, ikinci karşılaştırma grubu doğru cevap sayısından yüksektir ( $p=.06$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı görülmüştür,  $F(1, 154) = 3.381$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ . Buna göre 5 ve 6. sınıfların güvenli ve güvensiz durumları doğru bilme ortalamaları benzerdir

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .991$ ,  $F(2, 154) = 0.716$   $p > .05$ ,  $\eta^2 = .009$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = 1,0$ ,  $F(1, 154) = 0,004$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,154) = 0,566$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .007$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .988$ ,  $F(2, 154) = 0,971$   $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuç olarak, eğitim grubu GGDDF doğru cevap sayısı ikinci karşılaştırma GGDF'den yüksektir.

### **III.3.2.1.2. CİK'ye Yönelik Beceri lmlerine Dair Bulguları**

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların CİK'ye yönelik TCS, ECS ve etkili cevapların eşitleri (davranış türü; hayır deme, kaçma vs.) 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da sunulmaktadır.



Tablo 9: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Grupları ÖCİK'ye Yönelik TCS, ECS ve ECC Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim Grubu			Birinci Karşılaştırma Grubu			İkinci Karşılaştırma Grubu			Toplam														
	Ön test	Son test		Ön test	Son test		Ön test	Son test		Ön test	Son test													
<b>ÖCİK</b>																								
<b>TCS</b>																								
5. Sınıf	25	2,7	1,1	25	3,3	1,5	26	2,7	1,2	26	3	1,1	45	2,5	1,1	45	2,4	0,9	96	2,6	1,1	96	2,8	1,2
6. Sınıf	30	2,7	0,9	30	2,8	1,3	40	2,7	1,2	40	3,1	1,4	44	2,4	1,1	44	2,4	1,3	116	2,6	1,1	116	2,7	1,4
Toplam	55	2,8	1,1	55	3	1,4	66	2,7	1,1	66	3,1	1,4	89	2,4	1,1	89	2,4	1,1						
<b>ECS</b>																								
5. Sınıf	25	2,6	1,1	25	3,2	1,6	26	2,6	1,2	26	2,7	1	45	2,3	1,2	45	2,2	1,1	96	2,5	1,2	96	2,6	1,3
6. Sınıf	30	2,4	1,1	30	2,7	1,4	40	2,6	1,2	40	3	1,5	44	2,4	1,2	44	2,3	1,1	116	2,5	1,1	116	2,6	1,4
Toplam	55	2,6	1,2	55	2,9	1,5	66	2,6	1,1	66	2,9	1,3	89	2,3	1,1	89	2,2	1,2						
<b>ECC</b>																								
5. Sınıf	25	2,4	1,2	25	2,8	1,2	26	2,2	0,9	26	2,5	0,9	45	1,9	1	45	2	0,9	96	2,2	1	96	2,3	1
6. Sınıf	30	2,2	1	30	2,6	1,3	40	2,4	0,9	40	2,4	0,9	44	2,2	1,1	44	2,2	1,1	116	2,3	1	116	2,3	1,1
Toplam	55	2,8	1	55	2,7	1,2	66	2,3	0,9	66	2,4	0,9	89	2	1	89	2	1						

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için CİK'ye yönelik TCS 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .977$ ,  $F(1, 204) = 4.865$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .02$ . n testten son teste CİK'ye yönelik TCS artmıştır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 204) = 6.480$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .06$ . Eğitim grubu CİK'ye yönelik TCS ikinci karşılaştırma grubu TCS'den yüksektir ( $p=.02$ ). Birinci karşılaştırma grubunun TCS puanı ikinci karşılaştırma grubu TCS puanından yüksektir ( $p=.005$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 204)= 0,191$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .001$ . 5 ve 6. sınıfların CİK TCS benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .984$ ,  $F(2, 204) = 1.676$   $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .999$ ,  $F(1, 204) = 0,118$ ,  $p >.05$ ,  $\eta^2 = .001$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,204) = 0,303$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .003$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .989$ ,  $F(2,204) = 1,129$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, CİK puanı n testten son teste artmıştır. Eğitim grubunda TCS puanı birinci karşılaştırma grubunun puanından yüksek, birinci karşılaştırma grubunun TCS puanı da ikinci karşılaştırma grubu TCS'den yüksektir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için CİK'ye yönelik ECS puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .982$ ,  $F(1, 204) = 3.794$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2 = .02$ . n testten son teste CİK'ye yönelik ECS puanı artmaktadır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 204) = 5.373$ ,  $p = .005$ ,  $\eta^2 = .05$ . Eğitim grubu CİK'ye yönelik ECS puanı ikinci karşılaştırma grubu ECS puanından yüksektir ( $p=.03$ ). Birinci karşılaştırma grubunun ECS puanı de ikinci karşılaştırma grubu ECS puanından yüksektir ( $p=.01$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 204)= 1.001$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .01$ . Buna göre 5 ve 6. sınıfların CİK'ye yönelik ECS puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .980$ ,  $F(2, 204) = 2.100$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .1$ ,  $F(1, 204) = 0,20$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,204) = 1.001$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .995$ ,  $F(2,204) = 0,474$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .005$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, ÖCİK'ye yönelik ECS ön testten son teste artmıştır. ÖCİK'ye yönelik eğitim ve birinci karşılaştırma grupları ECS ikinci karşılaştırma grubu ECS'den yüksektir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için ÖCİK'ye yönelik ECC puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .979$ ,  $F(1, 204) = 4,343$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2 = .02$ . Ön testten son teste ÖCİK'ye yönelik ECC puanı artmaktadır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 204) = 5.354$ ,  $p = .005$ ,  $\eta^2 = .05$ . Eğitim grubunun ÖCİK'ye yönelik ECC puanı ikinci karşılaştırma ECC puanından yüksektir ( $p=.006$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 204)= 1.575$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların ÖCİK'ye yönelik ECC puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X (Wilk's  $\lambda = .985$ ,  $F(2, 204) = 1,559$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .998$ ,  $F(1, 204) = 0,503$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,204) = 1.575$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .1.000$ ,  $F(2,204) = 0,008$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, ÖCİK'ye yönelik ECC ön testten son teste artmıştır. Eğitim grubunun ÖCİK'ye yönelik ECC ikinci karşılaştırma grubu ECC'den yüksektir.

### III.3.2.1.3. YYCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulguları

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YYCİK'ye yönelik TCS, ECS ve ECÇ puanları (davranış türü; hayır deme, kaçma vs.) 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da sunulmaktadır.

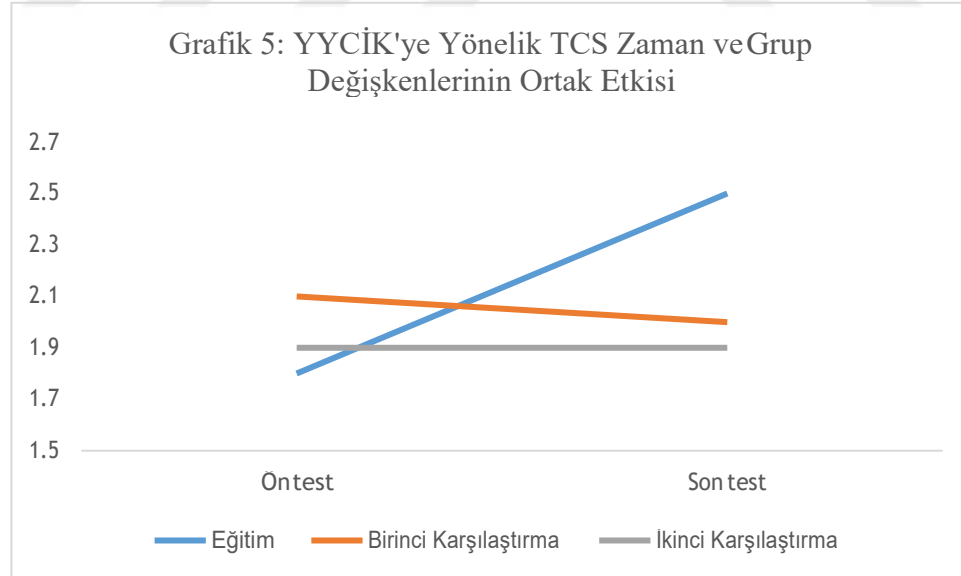


Tablo 10: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarında YYCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön test ve Son test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim Grubu						Birinci Karşılaştırma Grubu						İkinci Karşılaştırma Grubu						Toplam					
	Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.
<b>YYCİK</b>																								
<b>TCS</b>																								
5. Sınıf	22	1,8	0,6	22	2,7	1,2	27	2,2	0,9	27	2,2	0,8	44	2	0,9	44	1,9	0,7	94	1,9	0,9	94	2,2	0,9
6. Sınıf	25	2	0,6	25	2,4	0,8	37	2,2	0,9	37	1,9	0,7	41	1,8	0,7	41	1,9	0,7	107	1,9	0,8	107	2	0,8
Toplam	47	1,8	0,7	47	2,5	1	64	2,1	0,9	64	2	0,8	85	1,9	0,9	85	1,9	0,7						
<b>ECS</b>																								
5. Sınıf	22	1,6	0,7	22	2,5	1,4	27	2	1	27	1,9	1	44	1,8	1	44	1,7	0,8	94	1,8	0,9	94	2	1
6. Sınıf	25	1,7	0,9	25	2,2	0,8	37	1,9	1,1	37	1,7	0,8	41	1,7	0,7	41	1,5	0,9	107	1,6	0,9	107	1,7	0,9
Toplam	47	1,5	0,9	49	2,4	1,1	64	1,8	1	64	1,8	0,9	85	1,7	0,9	85	1,6	0,8						
<b>ECÇ</b>																								
5. Sınıf	22	1,6	0,6	22	2,4	1,2	27	1,9	0,7	27	1,8	0,7	44	1,8	0,9	44	1,7	0,7	94	1,7	0,8	94	1,9	0,9
6. Sınıf	25	1,6	0,8	25	2	0,6	37	1,8	1	37	1,6	0,8	41	1,7	0,8	41	1,5	0,9	107	1,6	0,9	107	1,6	0,8
Toplam	47	1,5	0,8	49	2,2	0,9	64	1,7	0,9	64	1,7	0,8	85	1,7	0,8	85	1,7	0,8						

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YYCİK'ye yönelik TCS puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur,  $Wilk's \lambda = .981$ ,  $F(1, 190) = 3.720$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 190) = 3.095$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2 = .03$ . Eğitim grubunun TCS puanı, ikinci karşılaştırma grubunun TCS puanından yüksektir ( $p=.06$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 190) = 0,076$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .004$ . Buna göre 5 ve 6. sınıfların YYCİK'ye yönelik TCS puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır,  $Wilk's \lambda = .920$ ,  $F(2, 190) = 8.210$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .08$ . Ortak etki grafiği Grafik 5'te sunulmuştur. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubu cevap sayıları n testten son teste anlamlı bir şekilde artarken ( $p < .001$ ), birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma grupları n testten son teste değişmemektedir.

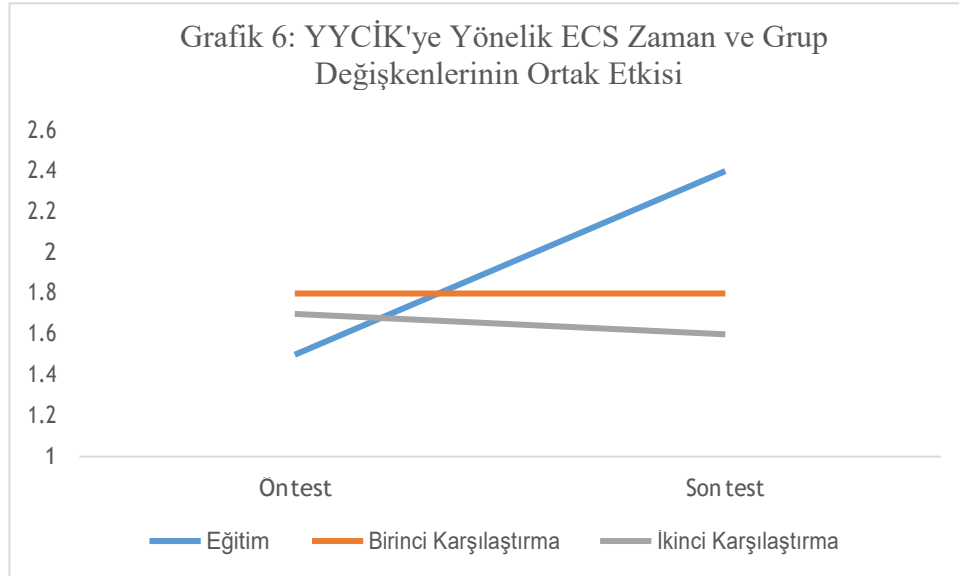


Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf ( $Wilk's \lambda = .992$ ,  $F(1, 190) = 1,444$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .008$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,190) = 0,082$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ ), Zaman X Grup X Sınıf ( $Wilk's \lambda = .983$ ,  $F(2,190) = 1,673$ ,  $p >$

.05,  $\eta^2 = .02$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, hem 5. sınıflarda hem de 6. sınıflarda eğitim grubunda TCS ön testten son teste artış gösterirken karşılaştırma grupları farklılaşmamaktadır. Eğitim sonunda 5 ve 6. sınıflarda YYCİK'ye yönelik TCS puanı artmıştır.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YYCİK'ye yönelik ECS, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın (Wilk's  $\lambda = .984$ ,  $F(1, 190) = 3.182$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ .), grubun ( $F(2, 190) = 2.420$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .03$ .), sınıfın ( $F(1, 190) = 0.000$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ .) ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .899$ ,  $F(2, 190) = 8.210$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .10$ . Ortak etki grafiği Grafik 6'da sunulmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubu cevap sayıları ön testten son teste anlamlı bir şekilde artarken ( $p < .001$ ), birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarının puanları ön testten son teste değişmemektedir.

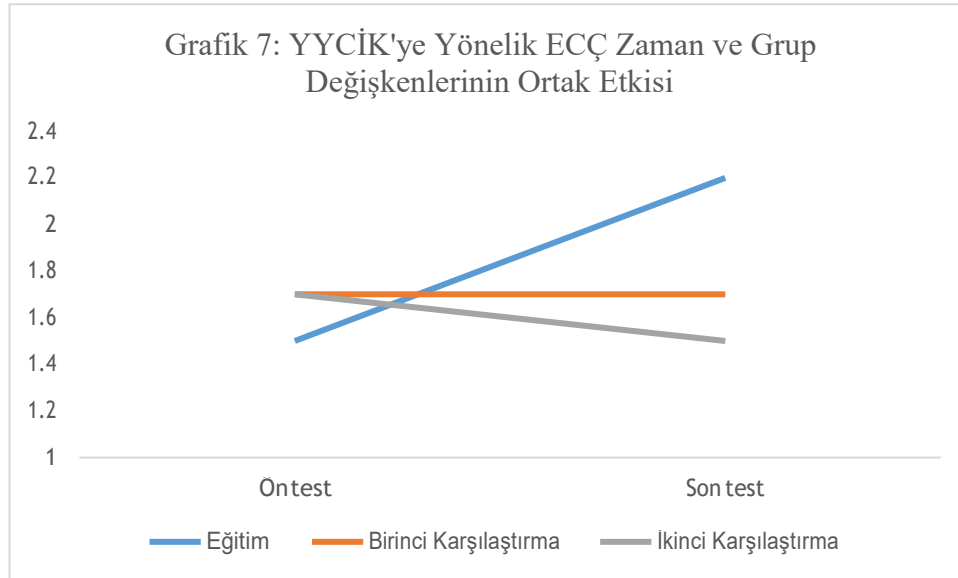


Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .994$ ,  $F(1, 190) = 1,177$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .005$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,190) = 0.000$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .998$ ,  $F(2,190) = 1,673$ ,  $p >$

.05,  $\eta^2 = .002$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, hem 5. sınıflarda hem de 6. sınıflarda eğitim grubunda ECS artış gösterirken karşılaştırma grupları farklılaşmamaktadır.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YYCİK'ye yönelik ECÇ, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisi (Wilk's  $\lambda = .993$ ,  $F(1, 190) = 1.361$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .007$ .), grup değişkeninin ana etkisi ( $F(2, 190) = 2.202$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ .), sınıf değişkeninin ana etkisi ( $F(1, 190) = 0.68$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ .) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .916$ ,  $F(2, 190) = 8.726$   $p < .001$ ,  $\eta^2 = .08$ . Ortak etkinin grafiği Grafik 7'de sunulmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubu cevap sayıları ön testten son teste anlamlı bir şekilde artarken ( $p < .001$ ), birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarında ön testten son teste anlamlı değişim görülmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .988$ ,  $F(1, 190) = 2.281$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ), Sınıf X Grup ( $F(2, 190) = 0.068$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .994$ ,  $F(2, 190) = 0.538$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .006$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.



Sonuçlara göre, hem 5. sınıflarda hem de 6. sınıflarda eğitim grubunda ECÇ artış gösterirken karşılaştırma grupları farklılaşmamaktadır.

#### **III.3.2.1.4. TBÇCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular**

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların TBÇCİK' e yönelik TCS, ECS ve ECÇ puanları (davranış türü; hayır deme, kaçma vs.) değerlendirildiği değişkenler 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'da sunulmaktadır.

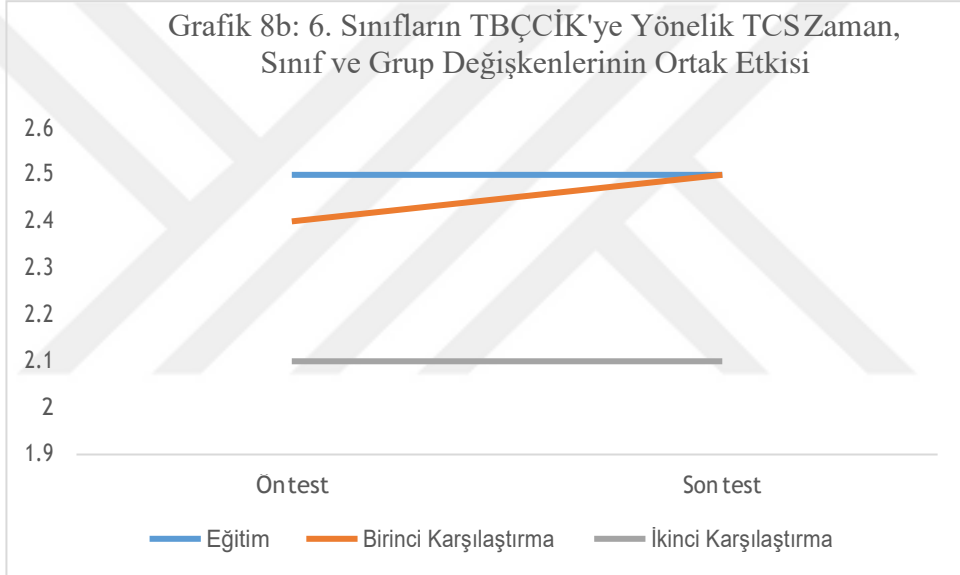
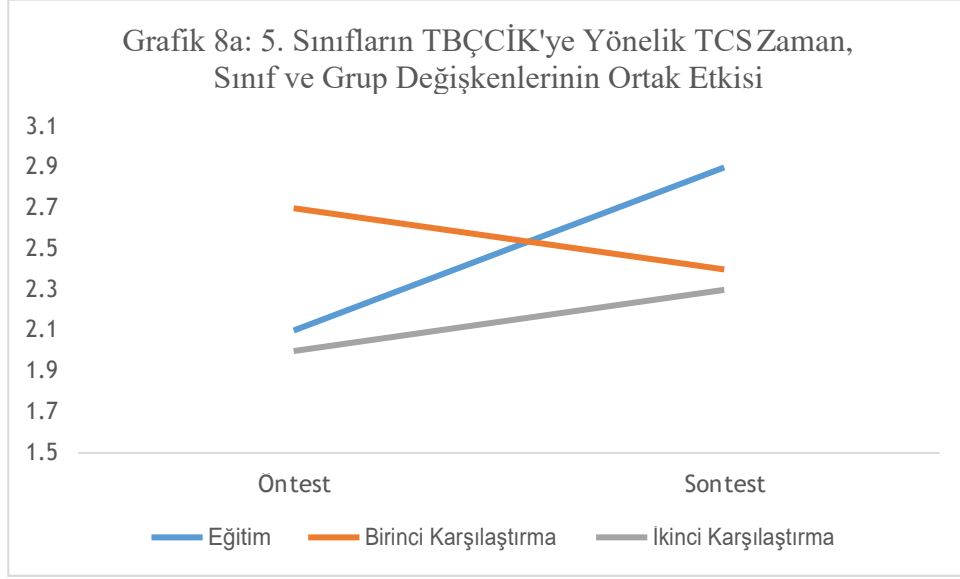
Tablo 11: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarında TBÇCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim			Birinci Karşılaştırma						İkinci Karşılaştırma						Toplam								
	Ön test		Son test	Ön test		Son test		Ön test		Son test		Ön test		Son test		Ön test		Son test						
	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>			
<b>TBÇCİK</b>																								
<b>TCS</b>																								
5. Sınıf	22	2,1	1	22	2,9	1	24	2,7	1,2	24	2,4	0,8	44	1,9	1,1	44	2,3	1	92	2,1	1,2	92	2,4	1
6. Sınıf	29	2,5	1,3	29	2,5	1,2	38	2,4	0,9	38	2,5	1,2	42	2,1	0,9	42	2,1	0,7	113	2,3	1	113	2,4	1
Toplam	51	2,3	1,2	51	2,6	1,2	62	2,4	1,1	62	2,5	1,1	86	2	1	86	2,2	0,8						
<b>ECS</b>																								
5. Sınıf	22	1,9	1,2	22	2,8	1	24	2,6	1,2	24	2,2	0,9	44	1,8	1,1	44	2,1	1	92	2	1,2	92	2,4	1
6. Sınıf	29	2,4	1,3	29	2,4	1,2	38	2,3	1	38	2,2	1,3	42	1,9	0,9	42	2	0,8	113	2,2	1	113	2,2	1,1
Toplam	51	2,1	1,2	51	2,6	1,2	62	2,3	1,2	62	2,2	1,2	86	1,8	1	86	2	0,9						
<b>ECÇ</b>																								
5. Sınıf	22	1,8	0,9	22	2,6	0,7	24	2,3	1	24	2	0,9	44	1,6	0,9	44	2	0,9	92	1,8	1	92	2,2	0,9
6. Sınıf	29	2,1	0,9	29	2,1	1,1	38	2,3	0,9	38	2	1	42	1,7	0,9	42	1,9	0,9	113	2	0,9	113	2	1
Toplam	51	1,9	0,9	51	2,3	1	62	2,1	1	62	2	1	86	1,7	0,9	86	1,9	0,9						

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların TBÇCİK'ye yönelik TCS puanı , 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .989$ ,  $F(1, 193) = 2,060$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 193) = 7,142$ ,  $p = .009$ ,  $\eta^2 = .05$ . Eğitim ( $p=.04$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p=.03$ ) gruplarındaki TCS puanı İkinici karşılaştırma grubu TCS puanından daha yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 193)= 0,002$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .000$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların TBÇCİK ye yönelik TCS puanı benzerdir.

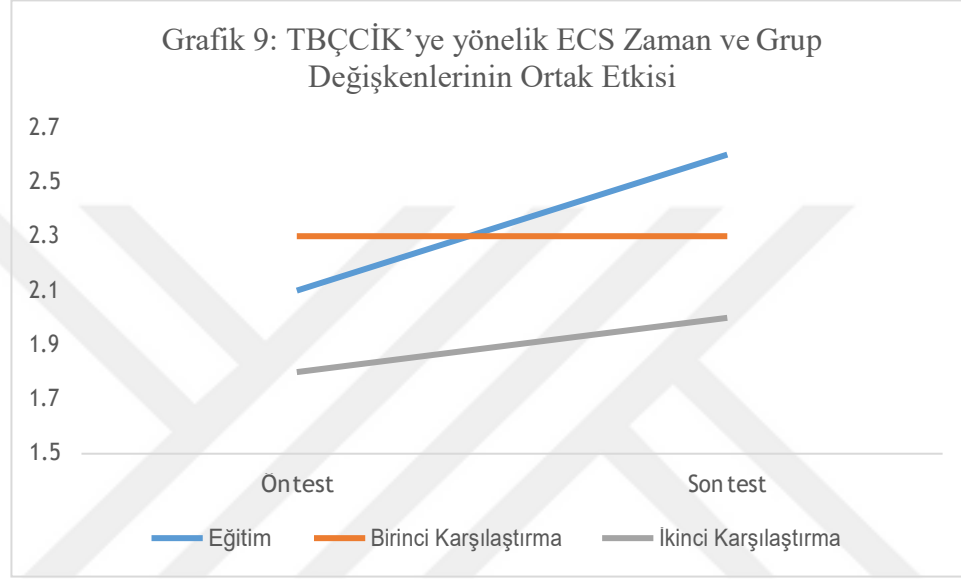
Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .979$ ,  $F(2, 193) = 2,034$   $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .995$ ,  $F(1, 193) = 2,281$ ,  $p >.05$ ,  $\eta^2 = .005$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,193) = 0,079$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ ) ortak etkileri istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .964$ ,  $F(2,193) = 3,453$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .04$ . Ortak etki grafikleri Grafik 8a ve Grafik 8b'de sunulmuştur. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, 5. sınıfa devam eden eğitim grubu katılımcılarında TBÇCİK'ye yönelik TCS puanı n testten son teste artarken ( $p=.008$ ) 6. sınıfa devam eden eğitim grubu katılımcılarında TCS puanı n testten son teste değişmemektedir. Hem 5. sınıf hem 6. sınıfların birinci ve ikinci karşılaştırma gruplarında, TCS puanında n testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir değişim görülmemektedir. Sonuçlara göre, 5. sınıfların eğitim TBÇCİK'ye yönelik TCS puanı artmaktadır.



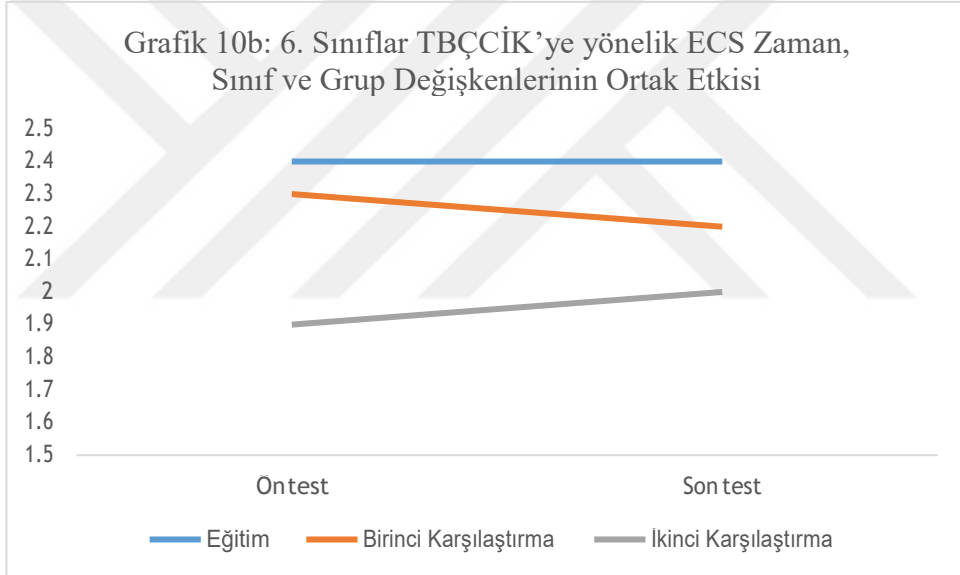
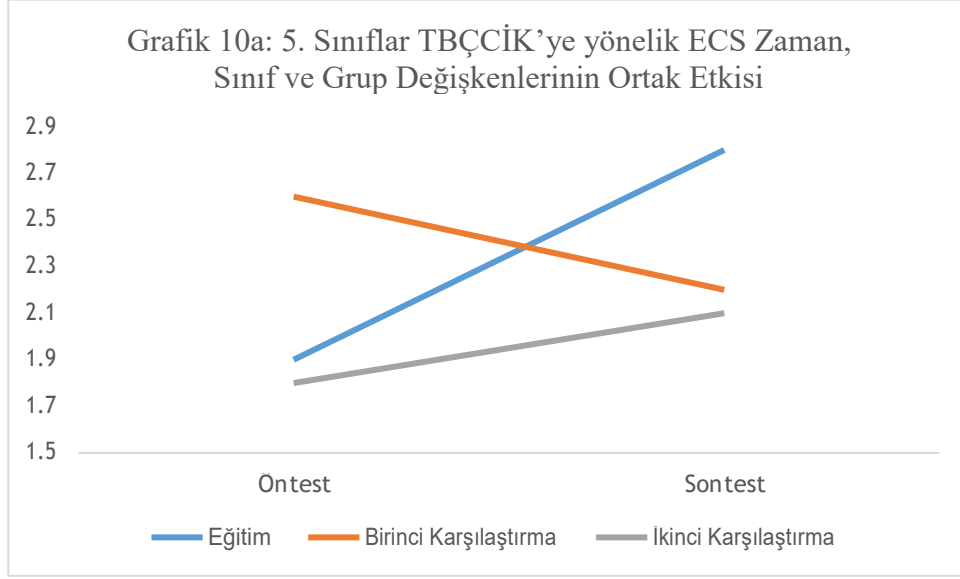
Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların TBÇCİK'ye yönelik ECS puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .992$ ,  $F(1, 193) = 1,472$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .008$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 193) = 5,130$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .05$ . Eğitim grubu ( $p=.02$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p=.02$ ) gruplarında TBÇCİK'ye yönelik ECS puanı ikinci karşılaştırma grubu ECS puanından yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 193)= 0,087$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .002$ .

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .963$ ,  $F(2, 193) = 3,714$   $p = .03$ ,  $\eta^2 = .04$ . Ortak etki Grafik 9'da sunulmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubu ön testten son teste anlamlı bir şekilde artarken ( $p=.03$ ), karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma gruplarında ön testten son test anlamlı farklılaşma görülmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .987$ ,  $F(1, 193) = 2,456$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ) ve Sınıf X Grup, ( $F(2,193) = 0,187$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

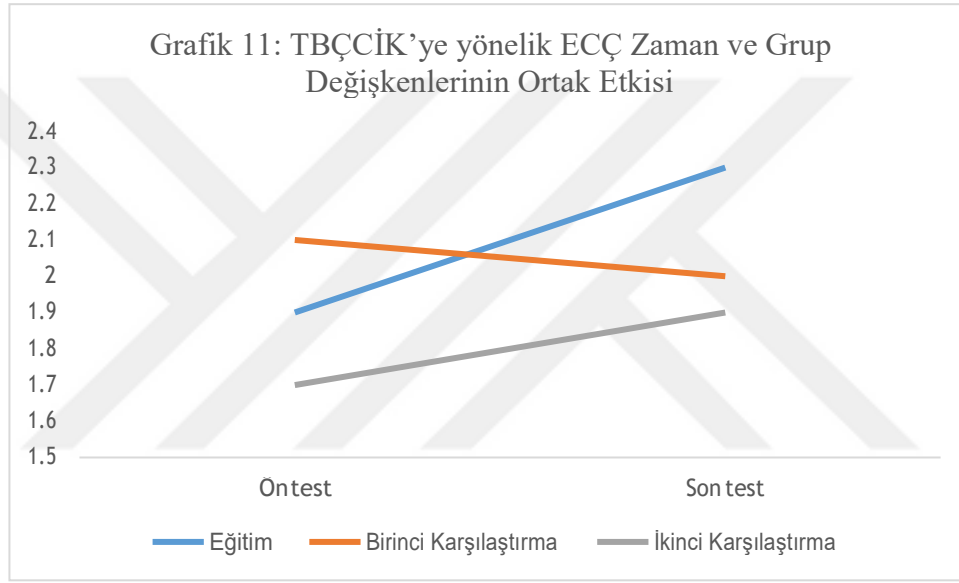
Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .967$ ,  $F(2,193) = 3,310$   $p = .04$ ,  $\eta^2 = .03$ . Dağılımların grafikleri Grafik 10a ve Grafik 10b'de sunulmuştur. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, 5. sınıfa devam eden eğitim grubu katılımcılarının TBÇCİK'ye yönelik ECS puanı ön testten son teste artarken ( $p=.002$ ) 6. sınıfa devam eden eğitim grubu katılımcılarının ECS puanı ön testten son teste değişmemektedir. Birinci ve ikinci karşılaştırma gruplarında hem 5. sınıf hem 6. sınıflarının ECS puanı ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir.



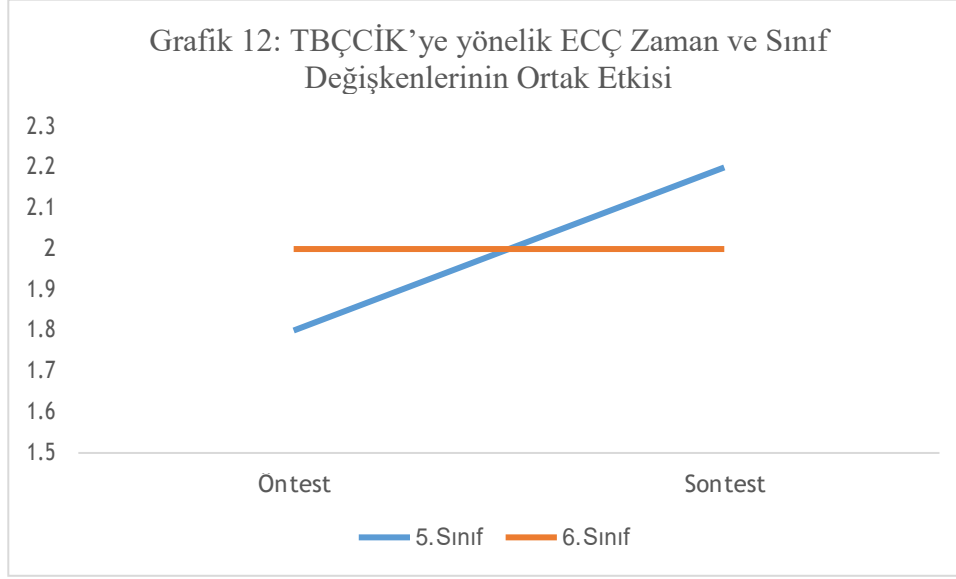
Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların TBÇCİK'ye yönelik ECC puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur,  $Wilk's \lambda = .985$ ,  $F(1, 193) = 3,000$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 193) = 5,129$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .05$ . Eğitim ( $p=.05$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p=.03$ ) gruplarının ECC puanı ikinci karşılaştırma grubunun ECC puanından yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 193)= 0,190$ ,

$p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların TBÇCİK'ye yönelik ECÇ puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .961$ ,  $F(2, 193) = 3,966$   $p = .02$ ,  $\eta^2 = .04$ . Ortak etki Grafik 11'de sunulmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubu ( $p < .001$ ) ve ikinci karşılaştırma grubu ( $p = .04$ ) ön testten son teste anlamlı bir şekilde artarken karşılaştırma grubunda ön testten son teste bir değişim gözlenmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .978$ ,  $F(1, 193) = 4,266$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2 = .02$ . Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, 5. Sınıfların ECÇ puanı ön testten son teste artarken ( $p = .01$ ), 6. Sınıflarda anlamlı değişim görülmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Sınıf X Grup ( $F(2,193) = 0,187, p > .05, \eta^2 = .000$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .985, F(2,193) = 1,470, p = .04, \eta^2 = .01$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. 5. sınıfların ECÇ ön testten son teste artarken 6. sınıflardan farklılaşma görülmemektedir. Eğitim sonunda, 5. sınıfların TBÇCİK'ye yönelik ECÇ puanı artarken, 6. sınıfların ECÇ farklılaşmamaktadır.

### III.3.2.1.5. AYCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerinde Dair Bulgular

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların AYCİK'ye yönelik TCS, ECS ve ECÇ puanları (davranış türü; hayır deme, kaçma vs.) değerlendirildiği değişkenler 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12'de sunulmaktadır.

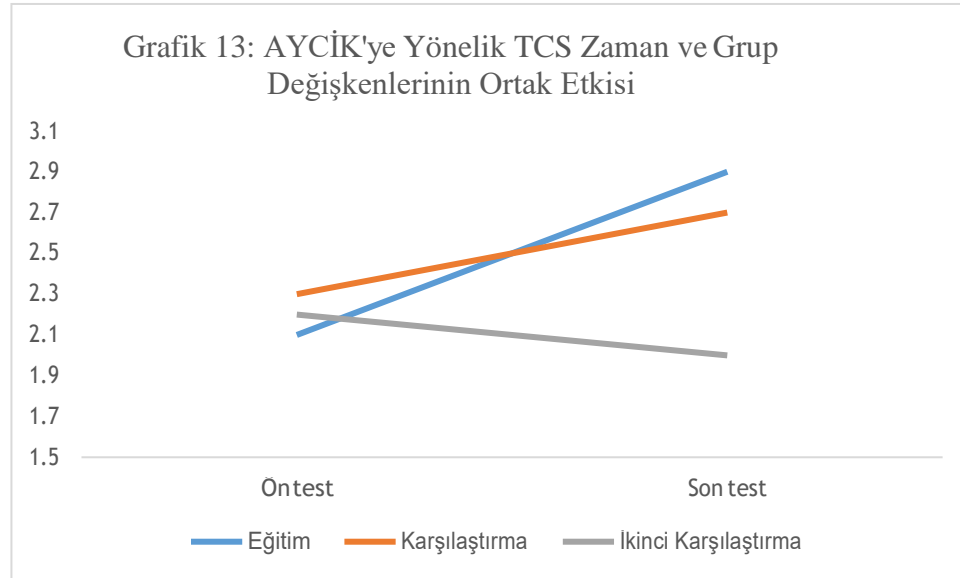


Tablo 12: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının AYCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim			Birinci Karşılaştırma						İkinci Karşılaştırma						Toplam								
	Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.
<b>AYCİK</b>																								
<b>TCS</b>																								
5. Sınıf	20	2,2	1,2	20	3,1	1,6	21	2,3	1	21	2,7	1	35	2,4	0,7	35	2	0,9	87	2,2	0,9	87	2,5	1,3
6. Sınıf	24	2,1	1	24	2,6	1,1	36	2,2	0,8	36	2,7	1,2	41	2	1	41	2	0,8	106	2	1	106	2,4	1,1
Toplam	44	2	1	44	2,9	1,4	57	2,1	0,9	57	2,7	1,1	76	2,2	0,9	76	2	0,9						
<b>ECS</b>																								
5. Sınıf	20	2,1	1	20	3	1,7	21	2,1	1,1	21	2,5	1,1	35	2,2	0,7	35	1,8	1	87	2,1	0,9	87	2,4	1,3
6. Sınıf	24	1,9	1,3	24	2,5	1,1	36	1,9	0,8	36	2,4	1,3	41	1,9	1	41	1,8	0,8	106	1,8	1	106	2,2	1,1
Toplam	44	1,9	1,1	46	2,9	1,4	57	1,9	0,9	57	2,4	1,2	76	2	0,9	76	1,8	0,9						
<b>ECÇ</b>																								
5. Sınıf	20	2	0,9	20	2,6	1	21	1,6	1	21	2	0,8	35	1,8	0,8	35	1,6	0,9	87	1,7	0,8	87	2	1
6. Sınıf	24	1,5	1	24	2,2	0,9	36	1,6	0,7	36	1,8	0,9	41	1,8	0,8	41	1,7	0,7	106	1,6	0,8	106	1,9	0,8
Toplam	44	1,7	0,9	44	2,4	1	57	1,6	0,8	57	1,9	0,9	76	1,8	0,8	76	1,7	0,8						

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için AYCİK'ye yönelik TCS puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .942$ ,  $F(1, 171) = 10,468$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .06$ . AYCİK'ye yönelik TCS puanı n testten son teste artmaktadır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 171) = 4,850$ ,  $p = .009$ ,  $\eta^2 = .05$ . Eğitim ( $p=.04$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p=.03$ ) gruplarının TCS puanı ikinci karşılaştırma grubu TCS puanından yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 171)= 2,909$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .01$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların AYCİK'ye yönelik TCS puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .922$ ,  $F(2, 171) = 7,273$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .08$ . Ortak etki Grafik 13'te sunulmuştur. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubu ( $p<.001$ ) ve birinci karşılaştırma grubunun ( $p=.009$ ) TCS n testten son teste anlamlı bir şekilde artarken ikinci karşılaştırma grubunda anlamlı bir değişim görülmemektedir.

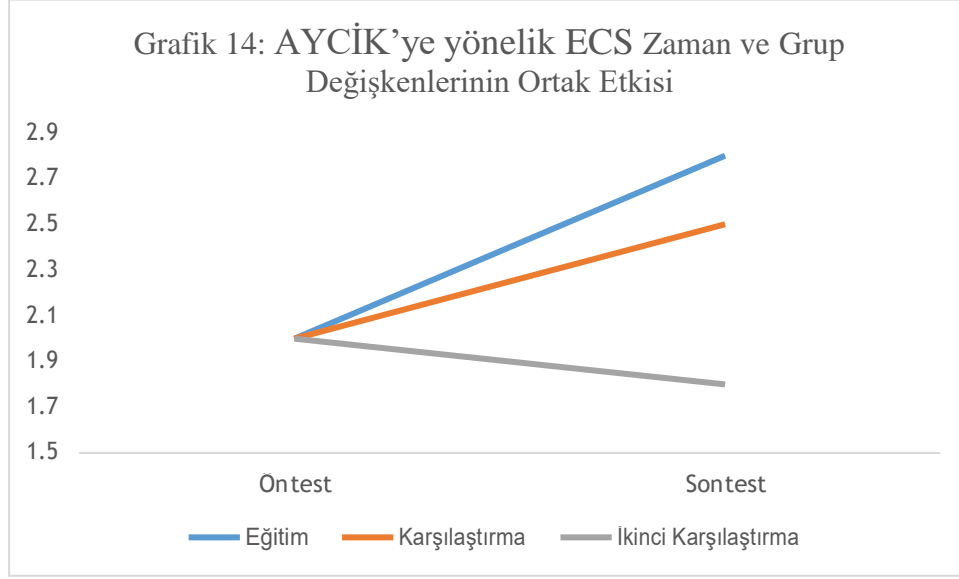


Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = 1,0$ ,  $F(1, 171) = 0,38$ ,  $p >.05$ ,  $\eta^2 = .000$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,171) = 0.260$ ,  $p >.05$ ,  $\eta^2 = .003$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .991$ ,  $F(2, 171) = 0,761$ ,  $p >.05$ ,  $\eta^2 = .009$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuçlara göre, hem 5 hem 6. sınıflarda eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarının AYCİK'ye yönelik TCS puanında anlamlı artış görülürken ikinci karşılaştırma grubu farklılaşmamaktadır. Eğitim sonunda eğitim ve karşılaştırma gruplarında hem 5 hem 6. sınıflarda AYCİK'ye yönelik TCS puanı artmıştır. Ancak eğitim grubundaki artış daha yüksektir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için AYCİK'ye yönelik ECS puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .945$ ,  $F(1, 171) = 9,968$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .05$ . AYCİK'ye yönelik ECS puanı ön testten son teste artmaktadır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 171) = 3,237$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .05$ . Eğitim grubu ECS puanı ikinci karşılaştırma grubunun ECS puanından yüksektir ( $p=.01$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 171) = 3,237$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların ECS puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .917$ ,  $F(2, 171) = 7,717$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .08$ . Ortak etki Grafik 14'te sunulmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubu ( $p < .001$ ), ve birinci karşılaştırma grubunun ( $p = .01$ ) ECS puanı ön testten son teste anlamlı bir şekilde artarken ikinci karşılaştırma grubunda anlamlı bir değişme görülmemektedir.

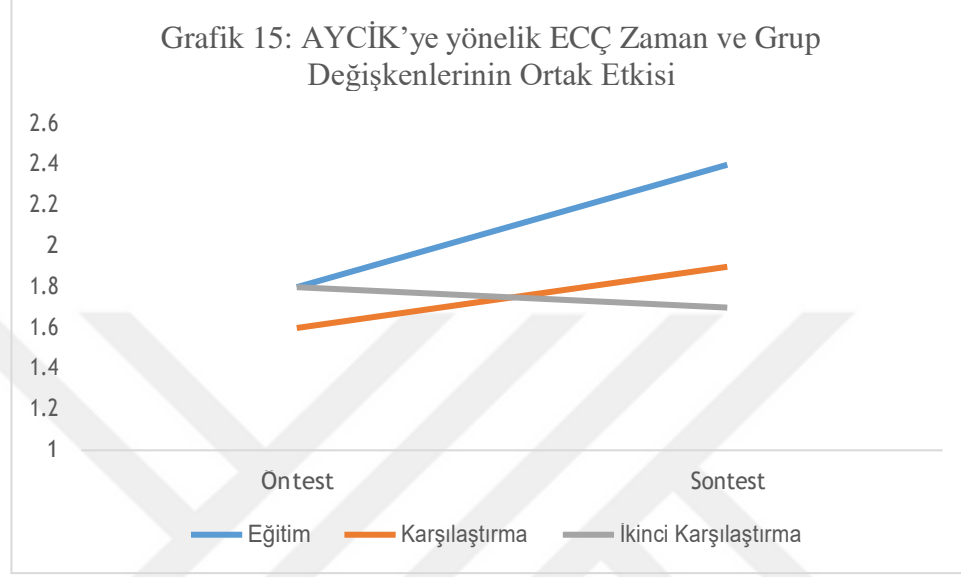


Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = 1,0$ ,  $F(1, 171) = 0,007$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,171) = 0.181$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .996$ ,  $F(2, 171) = 0,355$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .004$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, hem 5 hem 6. sınıflarda eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarının AYCİK'ye yönelik ECS puanı anlamlı artış görülürken ikinci karşılaştırma grubu farklılaşmamaktadır. Eğitim sonunda eğitim ve karşılaştırma gruplarında hem 5 hem 6. sınıflarda AYCİK'ye yönelik ECS puanı artmıştır.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için AYCİK'ye yönelik ECC puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .958$ ,  $F(1, 171) = 7,553$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .04$ . AYCİK'ye yönelik ECC puanı ön testten son teste artmıştır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 171) = 3,679$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .04$ . Eğitim grubunun ECC puanı, birinci karşılaştırma ( $p=.06$ ) ve ikinci karşılaştırma ( $p=.04$ ) grupları AYCİK'ye yönelik ECC puanından daha yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 171) = 1,991$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların AYCİK'ye yönelik ECC puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .942$ ,  $F(2,$

171) = 5,255,  $p = .006$ ,  $\eta^2 = .06$ . Ortak etki Grafik 15’de sunulmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, eğitim grubunun ( $p=.001$ ) ECCÇ ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artarken birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma grubunda anlamlı bir değişim görülmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf (Wilk’s  $\lambda = 1,0$ ,  $F(1, 171) = 0,067$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,171) = 1,900$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk’s  $\lambda = .996$ ,  $F(2, 171) = 0,330$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .004$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, hem 5 hem 6. sınıflarda eğitim grubunda AYCİK’ye yönelik ECCÇ puanında ön testten son teste anlamlı artış görülürken karşılaştırma grupları ön testten son teste değişim görülmemektedir.

### **III.3.2.2. Sanal İstismardan Korunmaya Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular**

#### **III.3.2.2.1 YEİSCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular**

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YEİSCİK'ye yönelik TCS, ECS ve ECÇ puanları (davranış türü; hayır deme, kaçma vs.) değişkenleri, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile uygulanmıştır. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'de görülebilmektedir.

Tablo 13: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının YEİSCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim			Birinci Karşılaştırma						İkinci Karşılaştırma						Toplam								
	Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.
<b>YEİSCİK</b>																								
<b>TCS</b>																								
5. Sınıf	22	1,9	1	22	2,5	1,4	22	2,4	1,4	22	2,1	0,8	36	1,6	0,8	36	1,9	0,7	87	1,9	1,1	89	2,1	0,9
6. Sınıf	27	2,1	1,1	27	2,5	0,8	37	2,2	1	37	2,4	1	40	1,9	1	40	1,8	0,7	110	2,1	1	110	2,2	0,9
Toplam	49	2,1	1	49	2,4	1,1	59	2,2	1,2	59	2,3	1	76	1,8	0,9	76	2	0,7						
<b>ECS</b>																								
5. Sınıf	22	1,7	1	22	2,2	1	22	2,3	1,2	22	1,8	1	36	1,4	0,9	36	1,7	0,8	87	1,8	1,1	87	1,9	1
6. Sınıf	27	2	1,2	27	2,3	0,9	37	2,1	1,1	37	2,3	1,1	40	1,6	1	40	1,6	0,8	110	1,9	1,1	110	2	1
Toplam	49	2	1,1	49	2,3	0,9	59	2,1	1,2	59	2,1	1,1	76	1,5	0,9	76	1,7	0,8						
<b>ECÇ</b>																								
5. Sınıf	22	1,6	0,9	22	2,1	0,8	22	1,8	0,8	22	1,6	0,9	36	1,3	0,8	36	1,5	0,7	87	1,6	0,9	87	1,7	0,8
6. Sınıf	27	1,5	0,8	27	1,8	0,8	37	1,8	0,8	37	2	0,8	40	1,5	0,9	40	1,6	0,8	110	1,6	0,8	110	1,8	0,8
Toplam	49	1,6	0,8	49	2	0,8	59	1,8	0,8	59	1,9	0,9	76	1,4	0,9	76	1,6	0,8						

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için YEİSCİK'ye yönelik TCS puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .980$ ,  $F(1, 178) = 3,551$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 178) = 6,535$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .07$ . Eğitim ( $p=.02$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p=.004$ ) gruplarının YEİSCİK'ye yönelik TCS puanı ikinci karşılaştırma TCS puanından yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 178) = 0,255$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların YEİSCİK'ye yönelik TCS puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .979$ ,  $F(2, 178) = 1.915$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = 1,0$ ,  $F(1, 178) = 0,42$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,178) = 0.007$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$  ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .972$ ,  $F(2, 178) = 2,591$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .03$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarının YEİSCİK'ye yönelik TCS ikinci karşılaştırma grubundan yüksektir.

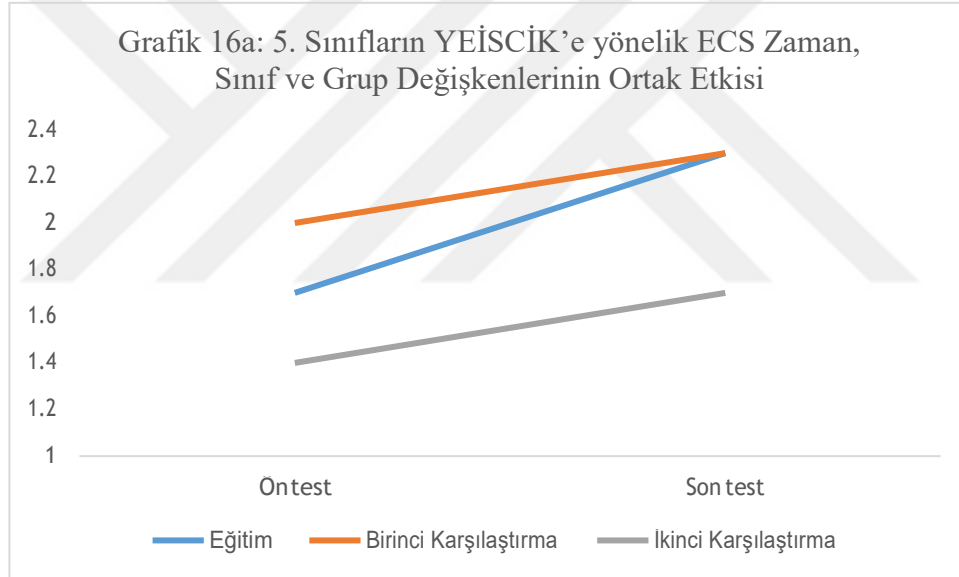
Eğitim programının etkisini değerlendirmek için YEİSCİK'ye yönelik ECS puanı 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma ) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler için varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .989$ ,  $F(1, 178) = 2,011$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 178) = 8,375$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .09$ . Eğitim ( $p=.005$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p=.001$ ) gruplarının YEİSCİK'ye yönelik ECS puanı ikinci karşılaştırma grubunun ECS puanından yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 178) = 0,954$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .005$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların YEİSCİK'ye yönelik ECS puanı benzerdir.

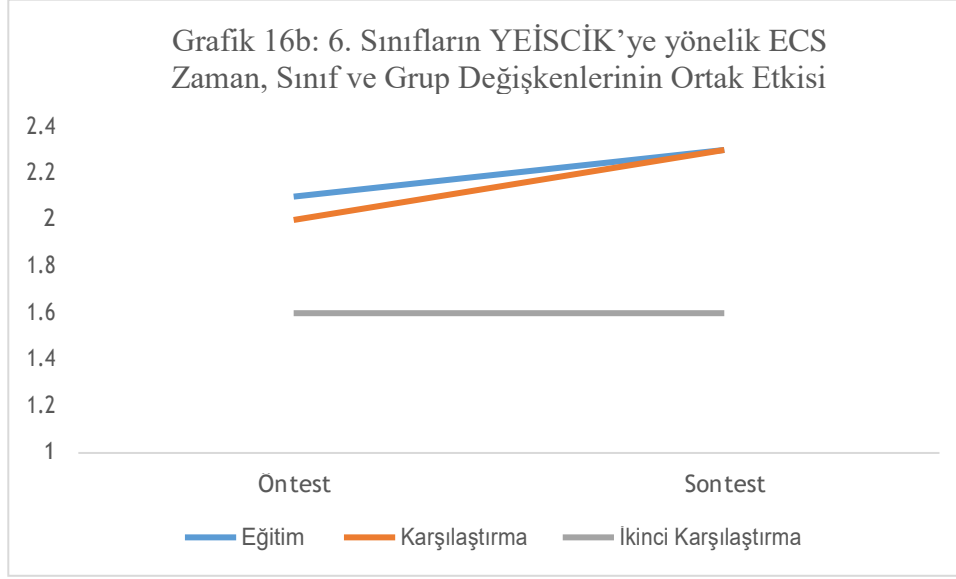
Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .974$ ,  $F(2, 178) = 2,346$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .03$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .998$ ,



$F(1, 178) = 0,291, p >.05, \eta^2 = .002$ ) ve Sınıf X Grup ( $F(2,178) = 0.055, p > .05, \eta^2 = .001$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .962, F(2, 178) = 3,502 p = .03, \eta^2 = .04$ . Ortak etki grafikleri Grafik 16a ve Grafik 16b'de sunulmaktadır. Farklılığın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, Eğitim grubundaki 5. sınıfların ön testten son teste YEİSCİK'ye yönelik ECS puanı anlamlılığa yakın bir şekilde artarken ( $p=.08$ ), birinci karşılaştırma grubununun ECS puanında ön testten son teste istatistiksel olarak anlamlı bir artış ( $p=.04$ ) bulunmakta, ikinci karşılaştırma grubunda bir değişim olmamaktadır. 6. sınıfların YEİSCİK'ye yönelik ECS puanı üç grupta da ön testten son teste değişmemektedir.





Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YEİSCİK'ye yönelik ECC puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .962$ ,  $F(1, 178) = 7,059$ ,  $p = .009$ ,  $\eta^2 = .04$ . Ön testten son teste YEİSCİK'ye yönelik ECC puanı artmıştır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 178) = 4,962$ ,  $p = .008$ ,  $\eta^2 = .05$ . Eğitim ( $p=.05$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p=.02$ ) gruplarının YEİSCİK'ye yönelik ECC puanları ikinci karşılaştırma grubunun ECC puanından yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 178) = 0,288$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların YEİSCİK'ye yönelik ECC puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .985$ ,  $F(2, 178) = 1,346$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .999$ ,  $F(1, 178) = 0,091$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ ) Sınıf X Grup ( $F(2,178) = 0,991$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ ) ve Zaman X Grup X (Wilk's  $\lambda = .982$ ,  $F(2,178) = 1,673$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ ). Sonuçlara göre, eğitim sonunda eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarının YEİSCİK'ye yönelik ECC puanı ikinci karşılaştırma grubunun ECC puanından daha yüksektir.

### **III.3.2.2.2. KÜKBPSCİK'ye Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular**

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların KÜKBPSCİK'ye yönelik TCS, ECS ve ECÇ puanları (davranış türü; hayır deme, kaçma vs.) değişkenlerine göre, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te sunulmaktadır.

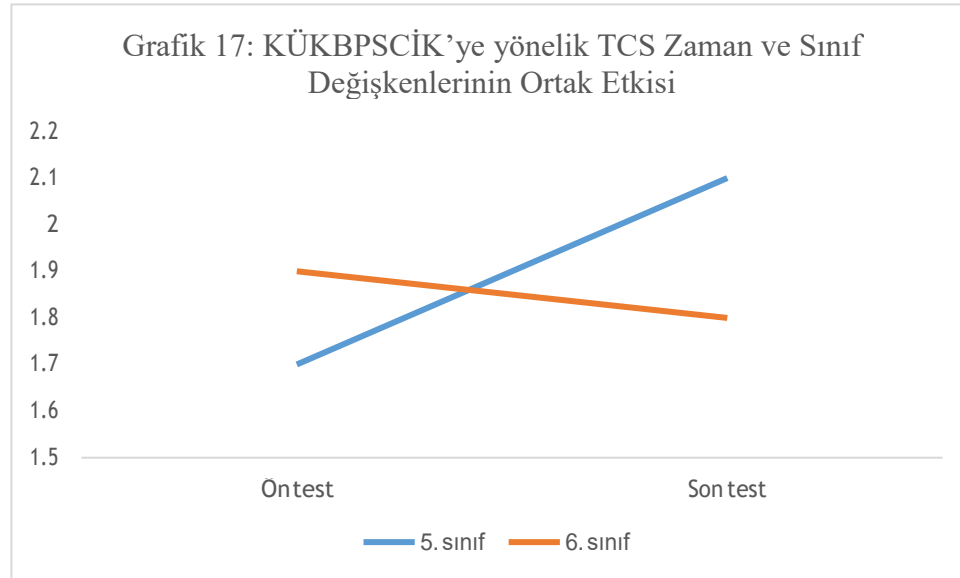


Tablo 14: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının KÜKBPSCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECC Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim			Birinci Karşılaştırma						İkinci Karşılaştırma						Toplam								
	Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>
<b>KÜKBPSCİK</b>																								
<b>TCS</b>																								
5. Sınıf	16	1,7	0,8	16	2,6	1,5	23	1,9	0,9	23	1,9	0,9	31	1,5	0,8	31	1,9	0,7	88	1,7	0,9	88	2,1	0,9
6. Sınıf	25	1,9	0,8	25	1,9	0,7	35	2,3	1	25	2,3	1	44	1,8	0,8	44	1,5	0,9	107	1,9	0,9	107	1,8	0,9
Toplam	41	1,8	0,9	41	2,2	1,1	58	1,9	1	58	2,2	0,8	75	1,7	0,8	75	1,7	0,8						
<b>ECS</b>																								
5. Sınıf	16	1,7	0,9	16	2,5	1,6	23	1,7	1	23	2	0,6	31	1,3	0,9	31	1,5	1	88	1,5	1	88	1,9	1,1
6. Sınıf	25	1,7	0,9	25	1,8	0,7	35	2	1,2	35	1,9	1,2	44	1,4	0,9	44	1,3	1	107	1,7	1	107	1,6	1
Toplam	41	1,7	0,9	41	2,1	1,1	58	1,7	1,1	58	1,9	1	75	1,4	0,9	75	1,4	1						
<b>ECC</b>																								
5. Sınıf	16	1,5	0,8	16	2,2	1,2	23	2,4	3,9	23	1,9	0,6	31	1,2	0,9	31	1,4	0,9	88	1,5	2,1	88	1,7	0,9
6. Sınıf	25	1,7	0,8	25	1,8	0,6	35	1,9	1	35	1,7	1	44	1,3	0,9	44	1,3	0,9	107	1,6	0,9	107	1,6	0,9
Toplam	41	1,6	0,8	41	2	0,8	58	1,8	2,3	58	1,8	0,9	75	1,3	0,9	75	1,4	0,9						

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların KÜKBPSCİK'ye yönelik TCS puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .974$ ,  $F(1, 168) = 4.512$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2 = .03$ . KÜKBPSCİK'ye yönelik TCS puanı ön testten son teste artış göstermektedir. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 168) = 6,580$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .07$ . Birinci karşılaştırma grubunun KÜKBPSCİK'ye yönelik TCS puanı ikinci karşılaştırma grubunun TCS puanından yüksektir ( $p=.002$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 168)= 0,709$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .008$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların KÜKBPSCİK'ye yönelik TCS puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir, Wilk's  $\lambda = .980$ ,  $F(2, 168) = 1,676$   $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ . Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .931$ ,  $F(1, 168) = 12,481$ ,  $p =.001$ ,  $\eta^2 = .09$ . Ortak etki Grafik 17'de sunulmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, 5. sınıfların TCS puanı ön testten son teste artarken ( $p=.001$ ) 6. sınıflarda anlamlı değişim görülmemektedir.

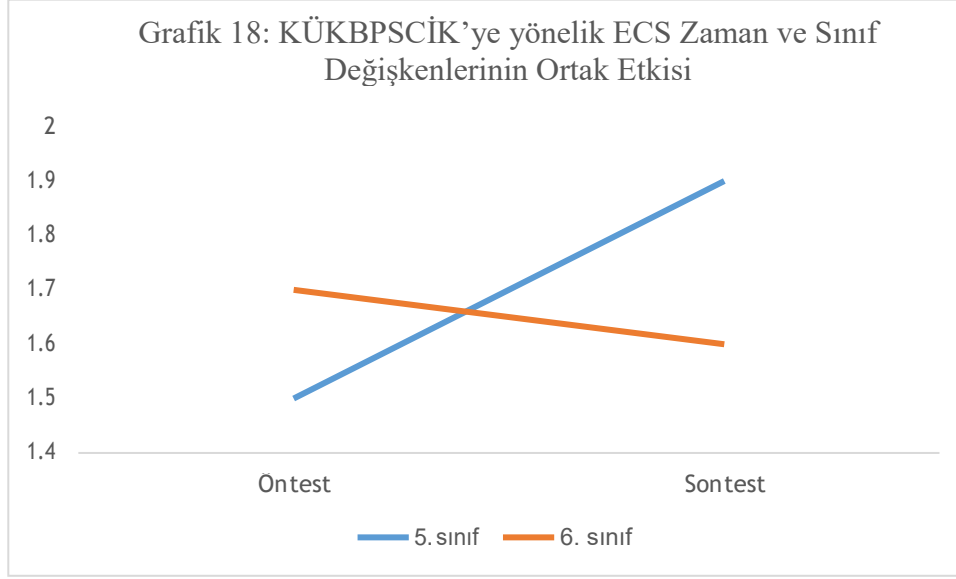


Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Sınıf X Grup ( $F(2,168) = 0,709$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .008$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .995$ ,  $F(2,168)$

= 0,457,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .005$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, 5. sınıfların KÜKBPSCİK'ye yönelik TCS puanı anlamlı bir artış göstermektedir. Eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarında genel bir artış görölmektedir. Eğitim sonunda 5. sınıfların KÜKBPSCİK'ye yönelik TCS puanı artmıştır.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların KÜKBPSCİK'e yönelik ECS puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .973$ ,  $F(1, 168) = 4.597$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .03$ . Ön testten son teste KÜKBPSCİK'ye yönelik ECS puanı artmıştır. Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 168) = 8,226$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .09$ . Eğitim ( $p=.005$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p=.002$ ) gruplarının ECS puanı ikinci karşılaştırma grubunun ECS puanından yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 168)= 0,514$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .003$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların KÜKBPSCİK'ye yönelik ECS puanı benzerdir

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir, Wilk's  $\lambda = .980$ ,  $F(2, 168) = 1,673$   $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ . Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .964$ ,  $F(1, 168) = 6,357$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .04$ . Ortak etki Grafik 18'da sunulmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, 5. sınıflarının ECS puanı ön testten son teste artarken ( $p=.003$ ) 6. sınıflarda anlamlı değişim görölmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Sınıf X Grup ( $F(2,168) = 0,461, p > .05, \eta^2 = .005$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .993, F(2,168) = 0,574, p > .05, \eta^2 = .007$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, 5. sınıfların ECS puanı istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmaktadır. Eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarının da KÜKBPSCİK'ye yönelik ECS'de genel bir artış görülmektedir. Eğitim sonunda 5. sınıfların KÜKBPSCİK'ye yönelik ECS puanı artmıştır.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların KÜKBPSCİK'ye yönelik ECC puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .998, F(1, 168) = 0,325, p > .05, \eta^2 = .002$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 168) = 7,376, p = .001, \eta^2 = .08$ . Eğitim ( $p = .05$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p = .001$ ) gruplarının KÜKBPSCİK'ye yönelik ECC puanı ikinci karşılaştırma grubunun ECC puanından daha yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 168) = 0,968, p > .05, \eta^2 = .006$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların KÜKBPSCİK'ye yönelik ECC puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .976, F(2, 168) = 2,074, p > .05, \eta^2 = .02$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .998, F(1, 168) = 0,394, p > .05, \eta^2 = .002$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,168) = 0,348, p > .05, \eta^2 = .006$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf, (Wilk's  $\lambda = .990, F(2,168) = 0,447, p > .05, \eta^2 =$

.01) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarının KÜKBPSCİK'ye yönelik EC puanı ikinci karşılaştırma grubundan yüksektir.

### **III.3.2.2.3. YBCİMSCİK' ye Yönelik Beceri lmlerine Dair Bulgular**

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YBCİMSCİK'ye yönelik TCS, ECS ve EC puanları (davranış türü; hayır deme, kaçma vs.) değişkenlerine göre, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15'te sunulmaktadır.



Tablo 15: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının YBCİMSCİK'ye Yönelik TCS, ECS, ECÇ Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim			Birinci Karşılaştırma			İkinci Karşılaştırma			Toplam														
	Ön test		Son test	Ön test		Son test	Ön test		Son test	Ön test		Son test												
	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss.</i>
<b>YBCİMSCİK</b>																								
<b>TCS</b>																								
5. Sınıf	16	2,6	0,8	16	2,8	1,6	20	2,4	0,8	20	2,5	0,8	28	1,8	0,9	28	2	0,6	80	2,1	1	80	2,3	1
6. Sınıf	25	2,7	0,9	25	2,4	1,1	35	2,5	1,2	35	2,7	1,5	41	2,2	1	41	2,1	0,8	108	2,4	1,1	108	2,3	1,2
Toplam	41	2,5	0	41	2,5	1,3	55	2,3	1,1	55	2,6	1,3	69	2	1	69	2	0,9						
<b>ECS</b>																								
5. Sınıf	16	2,5	0,8	16	2,8	1,6	20	2,4	0,8	20	2,5	0,8	28	1,8	0,9	28	1,8	0,8	80	2	1	80	2,2	1,1
6. Sınıf	25	2,7	0,9	25	2,3	1,2	35	2,4	1,3	35	2,4	1,3	41	2,1	1	41	2	0,9	108	2,4	1,1	108	2,1	1,1
Toplam	41	2,5	1	41	2,4	1,3	55	2,3	1,2	55	2,3	1,1	69	2	1	69	1,9	0,9						
<b>ECÇ</b>																								
5. Sınıf	16	2,3	0,7	16	2,3	1,1	20	2,1	0,6	20	2,2	0,8	28	1,7	0,8	28	1,7	0,7	80	1,8	0,8	80	1,9	0,9
6. Sınıf	25	2,4	0,7	25	1,9	1	35	2	1,1	35	2,1	1,2	41	1,8	0,9	41	1,9	0,9	108	2	0,9	108	1,9	1
Toplam	41	2,3	0,8	41	2	1	55	1,8	1	55	2,1	1,1	69	1,8	0,8	69	1,8	0,8						

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YBCİMSCİK'ye yönelik TCS puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .999$ ,  $F(1, 159) = 0,081$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 159) = 6,853$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .08$ . Eğitim ( $p=.006$ ) ve birinci karşılaştırma ( $p=.01$ ) gruplarının YBCİMSCİK'ye yönelik TCS puanı ikinci karşılaştırma grubunun TCS puanından daha yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 159)= 0,612$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .002$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların YBCİMSCİK'ye yönelik TCS puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .998$ ,  $F(2, 159) = 0,184$   $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .992$ ,  $F(1, 159) = 1,351$ ,  $p >.05$ ,  $\eta^2 = .008$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,159) = 0,694$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .006$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf, (Wilk's  $\lambda = .989$ ,  $F(2,159) = 0,880$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarının YBCİMSCİK'ye yönelik TCS puanı ikinci karşılaştırma grubunun TCS puanından yüksektir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YBCİMSCİK'ye yönelik ECS puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .998$ ,  $F(1, 159) = 0,259$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 159) = 8,068$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .09$ . Eğitim grubu ( $p=.001$ ) ve birinci karşılaştırma gruplarının ( $p=.01$ ) YBCİMSCİK'ye yönelik ECS puanı ikinci karşılaştırma grubunun ECS puanından daha yüksektir. Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 159)= 0,882$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2 = .01$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların YBCİMSCİK'ye yönelik ECS puanu benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .999$ ,  $F(2, 159) = 0,083$   $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .992$ ,  $F(1, 159) = 2,155$ ,  $p >.05$ ,  $\eta^2 = .01$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,159) = 0,882$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 =$

.01) ve Zaman X Grup X Sınıf, (Wilk's  $\lambda = .992$ ,  $F(2,159) = 0,667$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .008$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, eğitim sonunda katılımcıların YBCİMSCİK'ye yönelik ECS puanı eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarında ikinci karşılaştırma grubuna göre yüksektir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların YBCİMSCİK'ye yönelik ECC puanı, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur, Wilk's  $\lambda = .999$ ,  $F(1, 159) = 0,135$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ . Grup değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlıdır,  $F(2, 159) = 4,579$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .05$ . Eğitim grubunun YBCİMSCİK'ye yönelik ECC puanı ikinci karşılaştırma grubunun ECC puanından yüksektir ( $p=.02$ ). Sınıf değişkeninin ana etkisi istatistiksel bakımdan anlamlı değildir,  $F(1, 159) = 0,089$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ . Buna göre, 5 ve 6. sınıfların YBCİMSCİK'ye yönelik ECC puanı benzerdir.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .990$ ,  $F(2, 159) = 0,789$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .998$ ,  $F(1, 159) = 0,802$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ), Sınıf X Grup ( $F(2,159) = 0,882$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf, (Wilk's  $\lambda = .992$ ,  $F(2,159) = 0,604$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .008$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, eğitim sonunda katılımcıların eğitim grubunun YBCİMSCİK'ye yönelik ECC puanı ikinci karşılaştırma grubunun ECC puanından daha yüksektir.

### **III.4. Programın Olası Olumlu ve Olumsuz Yan Etkilerine İlişkin Bulgular**

#### **III.4.1. Ergenlerden Alınan Ölçümlere Göre Olumlu ve Olumsuz Yan Etki Ölçümlerine İlişkin Bulgular**

Eğitim programının olumlu ve olumsuz yan etkisini değerlendirmek için katılımcıların DFDA (duygu farkındalığı) ve ESKÖ (sosyal kaygı) uygulanmıştır. Bu ölçeklerden alınan toplam puanlar 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: ön test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara göre değişken ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16: Eğitim, Birinci ve İkinci Karşılaştırma Gruplarının Ergenlerden Alınan Ölçümlere Göre Programın Olası Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Eğitim			Birinci Karşılaştırma						İkinci Karşılaştırma						Toplam								
	Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test			Ön test			Son test		
	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.	n	Ort.	ss.
<b>DFDA</b>																								
5. Sınıf	24	90	7,8	24	92	7	39	91	6,3	39	93	8	37	92	7,2	37	92	6	103	91	7	103	93	7
6. Sınıf	29	93	7,5	29	91	9,1	32	92	6,4	32	93	6,7	38	89	7,4	38	89	7,1	103	92	7	103	91,5	7,6
Toplam	53	92,1	7,4	53	92	8,3	71	92,3	6,3	71	93,3	7,2	75	91	7	75	91	6,8						
<b>ESKÖ</b>																								
5. Sınıf	23	46	14	23	43	11,1	37	45	14,5	37	42	17,3	36	47	11,4	36	45	11,4	102	46	13,4	102	44	14,1
6. Sınıf	28	39	11	28	44	16	36	41,5	12	36	40	11	42	47	15,5	42	44,5	15,4	111	43,2	14	111	42,4	14
Toplam	51	43	14	51	44,1	14	73	43,2	13,4	73	41	14,1	78	47	13,5	78	45	13,5						

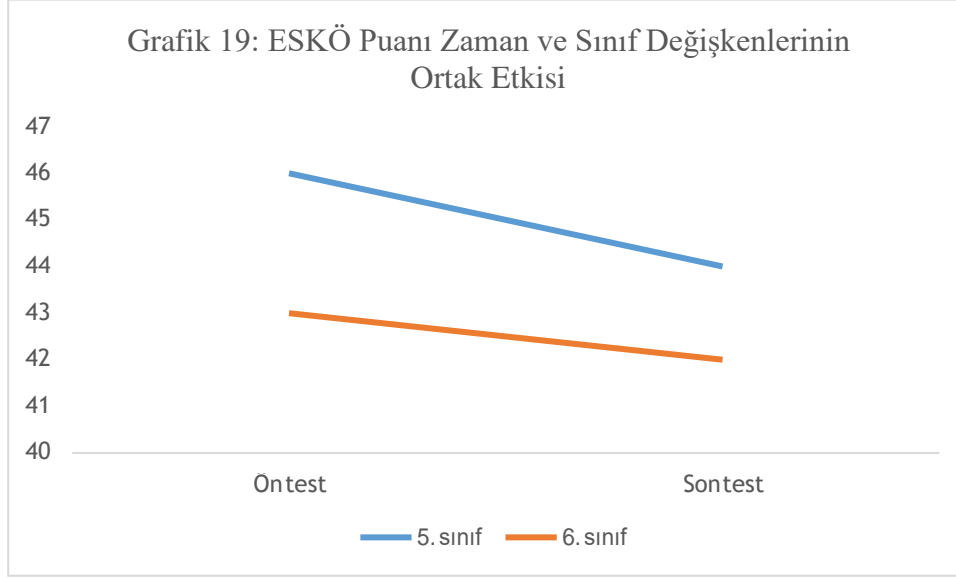
Eğitim programının olumlu yan etkisini değerlendirmek için katılımcıların DFDA toplam puanları, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda zamanın (Wilk's  $\lambda = .986$ ,  $F(1, 190) = 2,685$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ .), grubun ( $F(2, 190) = 1,240$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ .) ve sınıfın ( $F(1, 190) = 0,294$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ .) ana etkisinin istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup (Wilk's  $\lambda = .991$ ,  $F(2, 190) = 0,827$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .009$ ), Zaman X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .987$ ,  $F(1, 190) = 2,564$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ), Sınıf X Grup ( $F(2, 190) = 1,487$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .002$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf, (Wilk's  $\lambda = .992$ ,  $F(2, 190) = 0,746$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .008$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre, eğitim sonunda duygu farkındalığı puanları gruplara ve sınıflara göre değişmemektedir.

Eğitim programının etkisini değerlendirmek için katılımcıların ESKÖ toplam puanları, 3 (Grup: eğitim, birinci karşılaştırma, ikinci karşılaştırma) X 2 (Zaman: n test ve son test) X 2 (Sınıf: 5 ve 6. sınıf) karmaşık ölçümler varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda zamanın (Wilk's  $\lambda = .987$ ,  $F(1, 196) = 2,566$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ .) grubun ( $F(2, 196) = 1,114$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ .) ve sınıfın ( $F(1, 196) = 0,206$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .006$ .) ana etkisinin istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Grup değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir, Wilk's  $\lambda = .978$ ,  $F(2, 196) = 2,190$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .02$ .

Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Zaman X Sınıf değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, Wilk's  $\lambda = .981$ ,  $F(1, 196) = 3,731$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2 = .02$ . Ortak etki Grafik 19'da sunulmaktadır. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yapılan ikili karşılaştırmalara göre, 5. sınıfların sosyal kaygı puanları n testten son teste düşerken ( $p = .02$ ), 6. sınıflarda istatistiksel olarak anlamlı değişim görülmemektedir.



Kontrast yöntemi ve Bonferroni düzeltmesi ile incelenen Sınıf X Grup ( $F(2,196) = 0,206, p > .05, \eta^2 = .006$ ) ve Zaman X Grup X Sınıf (Wilk's  $\lambda = .981, F(2,196) = 1,934, p > .05, \eta^2 = .02$ ) değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sonuçlara göre eğitim sonunda 5 ve 6. sınıfların sosyal kaygı puanları düşmektedir. Ancak 5. sınıflardaki düşüş istatistiksel olarak anlamlıdır.

#### **III.4.2. Ebeveyn Formuna Göre Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yan Etki Ölçümlerine İlişkin Bulgular**

Programın olası olumlu (kendine güven) ve olumsuz (karanlıktan korkma) yan etkilere dair bilgiler ebeveynle tarafından görülme sıklığı 5'li likert (hiç -10 ve üstü) şeklinde yanıtlanmıştır. Olumlu ve olumsuz yan etkilerin ön testten son teste değişimi Willcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmaktadır.

Tablo 17: Ebeveynlerden Alınan Ölçümlere Göre Programın Olası Olumlu ve Olumsuz Yan Etkileri

<b>Cinsel İstismar Hakkında Soru Sorma</b>		<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<i>Eğitim Grubu</i>	Negatif Sıra	4	8,00	-2,065	.04
	Pozitif Sıra	12	8,67		
	Eşit	25			
	Toplam	41			
<i>Birinci Karşılaştırma Grubu</i>	Negatif Sıra	7	5,79	-0,121	.90
	Pozitif Sıra	5	7,50		
	Eşit	44			
	Toplam	56			
<i>İkinci Karşılaştırma Grubu</i>	Negatif Sıra	6	8,17	-0,676	.50
	Pozitif Sıra	9	7,89		
	Eşit	38			
	Toplam	53			
<b>Duygular Hakkında Konuşma</b>					
<i>Eğitim Grubu</i>	Negatif Sıra	16	13,69	-2,017	.04
	Pozitif Sıra	8	10,13		
	Eşit	17			
	Toplam	41			
<i>Birinci Karşılaştırma Grubu</i>	Negatif Sıra	18	17,28	-2,069	.04
	Pozitif Sıra	11	11,27		
	Eşit	26			
	Toplam	55			
<i>İkinci Karşılaştırma Grubu</i>	Negatif Sıra	15	17,27	-0,095	.10
	Pozitif Sıra	17	15,82		
	Eşit	21			
	Toplam	53			
<b>Giyimine Özen Gösterme</b>					
<i>Eğitim Grubu</i>	Negatif Sıra	11	12,59	-0,402	.68
	Pozitif Sıra	11	10,41		



	Eşit	19			
	Toplam	41			
<i>Birinci Karşılaştırma Grubu</i>	Negatif Sıra	25	19,16	-2,740	.006
	Pozitif Sıra	10	15,10		
	Eşit	20			
	Toplam	55			
<i>İkinci Karşılaştırma Grubu</i>	Negatif Sıra	16	15,94	-1,638	.10
	Pozitif Sıra	11	11,18		
	Eşit	26			
	Toplam	53			
<b>Karanlıkta Yalnız Kalmaktan Korkma</b>					
<i>Eğitim Grubu</i>	Negatif Sıra	18	11,50	-3,326	.001
	Pozitif Sıra	3	8,00		
	Eşit	19			
	Toplam	40			
<i>Birinci Karşılaştırma Grubu</i>	Negatif Sıra	14	13,68	-0,434	.66
	Pozitif Sıra	12	13,29		
	Eşit	30			
	Toplam	56			
<i>İkinci Karşılaştırma Grubu</i>	Negatif Sıra	15	17,07	-0,750	.45
	Pozitif Sıra	15	13,93		
	Eşit	23			
	Toplam	53			

Olumlu etkilerin (giyime özen gösterme, duyguları hakkında konuşma, akranlarla yapıcı ilişkiler kurma, kendine güven duyma, cinsellik hakkında konuşma, cinsel istismar hakkında konuşma ve sorunları yapıcı bir şekilde çözme) ön testten son teste farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Willcoxon İşaretli Sıralar testi ile, sınıf değişkenine göre karşılaştırıldığında istatistiksel anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Olumlu etkiler Willcoxon İşaretli Sıralar testi ile grup değişkenine göre karşılaştırıldığında ise, eğitim grubunda duyguları hakkında konuşma azalır ( $p=.04$ ) cinsel istismar hakkında sorular sorma artarken

( $p=.04$ ), birinci karşılaştırma grubunda giyimine özen gösterme ( $p=.006$ ) ve duyguları hakkında konuşma azalmakta ( $p=.04$ ), ikinci karşılaştırma grubunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir.

Olumsuz etkilerin (tanımadığı yetişkinlerden korkma, uykuya gitmekten korkma, akrabalarından korkma, karanlıkta yalnız kalmaktan korkma, arkadaşlarla kavga ve tartışma yaşama, aile üyelerinin öpme ve sarılmasından rahatsız olma, yabancılara kaba davranma, itaatsizlik) ön testten son teste farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Willcoxon İşaretli Sıralar testine göre, Grup değişkenine göre incelendiğinde ise eğitim grubunda karanlıkta yalnız kalmaktan korkma azalırken ( $p=.001$ ), birinci ve ikinci karşılaştırma gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir.

Sonuçlara göre, eğitim grubunda cinsel istismar hakkında sorular sorma artmakta, karanlıktan korkma ve duyguları hakkında konuşma azalmaktadır. Birinci karşılaştırma grubunda ise giyimine özen gösterme ve duyguları hakkında konuşma azalmaktadır

### **III.5. Eğitimin Etkisinin Devamına İlişkin Bulgular**

Bu bölümde eğitimin etkisinin devam edip etmediğini incelemek amacıyla, eğitim grubundan alınan son test ve izlem ölçümleri karşılaştırılmaktadır. Anlaşılma kolaylığı sağlamak amacıyla ve yaşa ilişkin analizlerin hiçbirinde anlamlı farklılaşma görülmediği için, yaş değişkeninin dahil edilmediği analizler yapılmış ve rapor edilmiştir. Ayrıca çalışmada ortak etkisi (Grup X Zaman, Zaman X Sınıf, Grup X Sınıf X Zaman) bulunmayan değişkenler eğitimin devamına ilişkin bulgular başlığı altında etkinin sürüp sürmediğine dair raporlanması yapılmayacaktır.

### **III.5.1. Katılımcıların İstismardan Korunmaya Yönelik Bilgi Ölçümlerine Dair Bulgular**

#### **III.5.1.1. İstismardan Korunmaya Yönelik Bilgi Ölçümlerine Dair Bulgular**

Eğitimin etkililiğinin devamını değerlendirmek için, CFDİTÖ toplam puanı son test ve izlem ölçümlerinin farklılaşmasını incelemek için yapılan bağlantılı örneklem için t testine göre, CFDİTÖ puanının son testten ( $Ort=36,1$ ,  $ss=5,5$ ) izleme ( $Ort=37,5$ ,  $ss=5,8$ ) anlamlı bir şekilde artmıştır,  $t(51)=-2,310$ ,  $p=.02$ . Sonuçlara göre, CFDİTÖ puanı eğitim sonrasında da artış göstermektedir.

Eğitimin etkililiğinin devamını değerlendirmek için, CİAB toplam puanı son test ve izlem ölçümlerinin farklılaşmasını incelemek için yapılan bağlantılı örneklem için t testine göre, CİAB puanının son testten ( $Ort=15,8$ ,  $ss=2,4$ ) izleme ( $Ort=16,5$ ,  $ss=2,6$ ) anlamlı bir şekilde artmıştır,  $t(51)=-2,310$ ,  $p=.03$ . Sonuçlara göre, CİAB puanı eğitim sonrasında da artış göstermektedir.

#### **III.5.1.2. Ergenlik Gelişimi ve Cinsellik Bilgi Ölçümlerine Dair Bulgular**

Eğitimin etkililiğinin devamını değerlendirmek için, EDDBT toplam puanı son test ve izlem ölçümlerinin farklılaşmasını incelemek için yapılan bağlantılı örneklem için t testine göre, son testten izleme istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır  $t(51)=-0,697$ ,  $p>.05$ .

Eğitimin etkililiğinin devamını değerlendirmek için, ECYİÖ toplam puanı son test ve izlem ölçümlerinin farklılaşmasını incelemek için yapılan bağlantılı örneklem için t testine göre, son testten izleme istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır  $t(50)=-1,074$ ,  $p>.05$ . Sonuçlara göre ergenlik gelişimi ve cinsel bilgi düzeylerine ilişkin ön testten son teste görülen artış izlem ölçümünde korunmaktadır.

#### **III.5.1.3. Toplumsal Cinsiyete İlişkin Bilgi Ölçümlerine Dair Bulgular**

Eğitimin etkililiğinin devamını değerlendirmek için, TCÖ toplam puanı son test ve izlem ölçümlerinin farklılaşmasını incelemek amacıyla yapılan bağlantılı

örneklem için t testine göre, son testten izleme istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır  $t(51)= 0,540, p>.05$ . Sonuçlara göre TCÖ puanına ilişkin ön testten son teste görülen artış izlem ölçümünde korunmaktadır.

### **III.5.2. Katılımcıların İstismardan Korunmaya Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular**

#### **III.5.2.1. Cinsel İstismar Durumlarından Korunmaya Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular**

Eğitim programının etkisini devamlılığını değerlendirmek için katılımcıların YYCİK'e yönelik TCS, ECS ve ECÇ puanlarının son testten izleme değişimi bağlantılı örneklem t testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, TCS ( $t(43)= 0,269, p>.05$ ), ECS ( $t(43)= 0,774, p>.05$ ) ve ECÇ ( $t(43)= 0,353, p>.05$ ) son testten izleme istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır. Sonuçlara göre YYCİK becerilerinde ön testten son teste görülen artış izlem ölçümünde korunmaktadır.

Eğitim programının etkisini devamlılığını değerlendirmek için katılımcıların TBÇCİK'e yönelik TCS, ECS ve ECÇ puanlarının son testten izleme değişimi bağlantılı örneklem t testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, TCS ( $t(47)= -0,573, p>.05$ ), ECS ( $t(47)= -0,262, p>.05$ ) ve ECÇ ( $t(47)= -0,479, p>.05$ ) son testten izleme istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır. Sonuçlara göre TBÇCİK'ye becerileri ön testten son teste görülen beceri artışı izlem ölçümünde korunmaktadır.

Eğitim programının etkisini devamlılığını değerlendirmek için katılımcıların AYCİK'e yönelik TCS, ECS ve ECÇ puanlarının son testten izleme değişimi bağlantılı örneklem t testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, TCS ( $t(40)= -0,300, p>.05$ ), ECS ( $t(40)= -0,312, p>.05$ ) ve ECÇ ( $t(40)= -1,256, p>.05$ ) son testten izleme istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır. Sonuçlara göre AYCİK becerilerine ilişkin ön testten son teste görülen artış izlem ölçümünde korunmaktadır.

### **III.5.2.2. Sanal İstismar Durumlarından Korunmaya Yönelik Beceri Ölçümlerine Dair Bulgular**

Eğitim programının etkisini devamlılığını değerlendirmek için katılımcıların YEİSCİK'e yönelik TCS, ECS ve ECCÇ puanlarının son testten izleme değişimi bağlantılı örneklem t testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, TCS ( $t(42)= 1,091, p>.05$ ), ECS ( $t(42)= 0,476, p>.05$ ) ve ECCÇ ( $t(42)= -0,154, p>.05$ ) son testten izleme istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır. Sonuçlara göre YEİSCİK becerilerine ilişkin ön testten son teste görülen artış izlem ölçümünde korunmaktadır.

Eğitim programının etkisini devamlılığını değerlendirmek için katılımcıların KÜKBPSCİK'e yönelik TCS, ECS ve ECCÇ puanlarının son testten izleme değişimi bağlantılı örneklem t testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, TCS ( $t(40)= 0,573, p>.05$ ), ECS ( $t(40)= 0,274, p>.05$ ) ve ECCÇ ( $t(40)= -0,154, p>.05$ ) son testten izleme anlamlı farklılaşmamaktadır. Sonuçlara göre KÜKBPSCİK becerilerine dair ön testten son teste görülen artış izlem ölçümünde korunmaktadır.

### **III.5.3. Programın Olası Olumlu ve Olumsuz Yan Etkilerine İlişkin Bulgular**

Eğitimin olası olumlu ve olumsuz yan etkilerinin devamlılığını değerlendirmek için, DFDA (olumlu etki) ve ESKÖ (olumsuz etki) toplam puanlarının son testten izleme değişimi bağlantılı örneklem t testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, duygu farkındalığı ( $t(49)= 0,215, p>.05$ ) ve sosyal kaygı ( $t(48)= 0,429, p>.05$ ) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Sonuçlara göre, olumlu etki devam ederken (sosyal kaygı puanlarının düşmesi) son testten izleme olumsuz bir etki gözlenmemiştir.

#### IV. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda eğitimin etkililiği, eğitimin olası olumlu ve olumsuz yan etkileri ve etkisinin devamına ilişkin bulguların değerlendirmesi yapılmıştır. Eğitimin etkililiğine ilişkin bulgular kısmında; istismardan korunma, ergenlik gelişimi ve cinsellik, toplumsal cinsiyet ve güvenli ilişkiler kurma bilgi düzeylerine cinsel istismardan ve sanal istismar durumlarında korunmaya yönelik becerilere ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Eğitimin olası olumlu ve olumsuz yan etkileri konusunda ergen bildirimlerine dayalı olumlu ve olumsuz yan etki sonuçları, ebeveyn bildirimlerine dayalı olumlu ve olumsuz yan etki sonuçları tartışılmaktadır. Eğitimin etkisinin sürüp sürmediğini 2 ay sonra alınan izlem ölçümleri sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır.

Çalışmada, erken ergenlik dönemine yönelik cinsel eğitim içeren istismar önleme programı geliştirilip etkililiği incelenmiştir. Bu program literatür ışığında belirlenmiş 6 modülden oluşmaktadır (Finkelhor, 1986; Topping ve Barron, 2009). Eğitimin etkililiğini değerlendirmek için iki okuldan veri toplanmıştır. Okullardan birinden eğitim grubu ve birinci karşılaştırma grupları alınmıştır. Eğitim grubu ve birinci karşılaştırma grubu aynı okulda olduğundan ve eğitim 8 hafta gibi uzun bir süreyi kapsadığından, eğitim içeriğinin birinci karşılaştırma grubu tarafından öğrenilebileceği varsayımından hareketle ikinci bir okuldan ikinci karşılaştırma grubu alınmıştır. Okullar seçilirken Bayraklı RAM ile görüşmeler yapılmış, RAM tarafından benzer sosyoekonomik düzeyde oldukları belirtilen aynı semtten birbirine yakın iki okul seçilmiştir. Eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarının anne eğitimi, baba eğitimi ve ailenin aylık gelirinin ikinci karşılaştırma grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç ikinci okuldan alınmış olan ikinci karşılaştırma grubunun denk bir karşılaştırma grubu olmadığını düşündürmektedir. Ancak cinsel istismar konusunda iki okulun da bilgi düzeylerinin benzer olduğu da görülmüştür. Cinsel istismar her sosyoekonomik düzeyde görülebilmektedir (Scannapieco ve Connell-Carrick, 2005). Ülkemizde cinselliğin konuşulmasının tabu olduğu, cinsel istismara yönelik bilgilendirmenin seyrek yapıldığı bilinmektedir (Yılmaz Irmak ve ark. 2018). Bu nedenle ebeveyn eğitimi ve aylık gelir bakımından farklılaşan ikinci karşılaştırma grubunun, cinsel istismarı önleme eğitiminin etkililiğini değerlendirme konusunda geçerli bir karşılaştırma grubu olacağı düşünülmüştür. Diğer sosyo-demografik özellikler değerlendirildiğinde,

gruplar cinsiyet, yaş, istismar yaşantısı bildirme, sosyal medya kullanımı, anne yaşı ve baba yaşı bakımından benzer özellikler göstermektedir.

#### **IV.1. Eğitimin Etkiliğine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi**

Bu başlık altında eğitimden sonra katılımcıların cinsel istismardan korunmaya yönelik bilgi ve becerileri üzerindeki değişimler incelenmiştir. istismar bilgi (CFDİTÖ) puanı birinci ve ikinci karşılaştırma grupları arasında farklılaştığından ön test puanları covariate değişken alınarak yapılan ANCOVA sonucunda, eğitim ve birinci karşılaştırma grubunun son test puanının ikinci karşılaştırma grubunun puanından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitimin ardından, eğitim grubunun ikinci karşılaştırma grubundan yüksek ortalamaya sahip olması eğitimin istismardan korunmaya yönelik bilgi düzeyi konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde eğitim grubunun cinsel istismar bilgi (CİAB) puanlarının da ön testten son teste artışı eğitim programının bu konuda da etkili olduğunu göstermektedir. Müller, Röder ve Fingerle (2014)'nin çalışmasında da eğitim sonrasında istismar ve cinsel istismardan korunmaya yönelik bilgi düzeylerinin arttığı belirtilmektedir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada da benzer sonuç elde edilmiştir (Öztürk ve Siyez, 2015).

Hayır deme ve karar verme istismardan korunmak için önemli bir beceridir. Eğitim grubunun ortalamaları eğitim sonunda değişmemektedir. Ancak ülkemizde yapılan bir çalışmada hayır deme (HDKVÖ) puanlarının eğitim sonrasında arttığı bulunmuştur (Öztürk ve Siyez, 2015). Bu çalışmada ölçümler 5 ve 6. sınıflarla görece büyük bir örneklemden alınırken, Öztürk ve Siyez'in (2015) sadece 6. sınıflardan 28 katılımcıyla yapılan çalışmasında örnekleme özgü farklılıklar nedeniyle de bu sonuçlar ortaya çıkmış olabilir. Hayır deme bilgilerine ilişkin daha farklı uygulamalar eklenebilir. Anne ve baba eğitimleriyle uygulamalar sadece okulda değil ev ortamında da yaygınlaştırılabilirse bu konuda bir değişim gözlenebilir. Hayır deme konusunda değişim gözlenmemesinin nedeninin toplulukçu kültüre sahip olan ülkemizde yetişkinlere hayır demenin zor oluşu ve katılımcıların henüz erken ergenlik döneminde olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür (Steinbeck, 2007).

SİBÖ çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Eğitim sonunda sanal istismar bilgi düzeyinin değişmediği görülmüştür. Ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 12, en yüksek 60 arasında değişirken örneklemin ön test ortalaması 50'dir. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında uygulama yapılan sanal istismara dair eğitim almamış ve daha düşük sosyoekonomik düzeyde olan grubun (Ort.=25, ss.=7) değerleri ile karşılaştırıldığında, ölçeğin eğitim almış katılımcıları değerlendirme açısından uygun olmadığı ancak sanal istismar konusunda eğitim almamış kişilerin bilgi düzeylerini değerlendirmek için uygun olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ergenlerin, sanal istismar bilgi (SİBÖ) puanlarının görece yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle eğitimin etkisi gözlenmemiş olabilir. Bu yüksek bilgi düzeyi, okul rehber öğretmenlerinin bu program uygulanmadan önce sanal istismar konusunda bir eğitim vermiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Eğitim grubunda ergenlik gelişimi bilgisi ve cinsel bilgi düzeyleri artmış ve eğitimin bu konuda etkili olduğu görülmüştür. Eğitim müfredatında ergenlik gelişimi ve cinsel eğitimin olmadığı toplumlarda cinsel istismar önleme programına bu konuların dâhil edilmesi önerilmektedir (Campo Sánchez ve López Sánchez, 2006). Cinsel eğitim içeren istismar önleme programı (Campo Sánchez ve López Sánchez, 2006) ve istismardan korunma bilgilerini içeren cinsel eğitim programında (Öztürk ve Siyez, 2015) ergenlik gelişimi ve cinsel bilgi düzeylerinin arttığı görülmektedir. Ergenlik gelişimi ve cinsel bilgi düzeyleri, eğitim sonunda literatürle benzer bir şekilde artmaktadır. Bu sonuç ülkemizde yapılacak cinsel istismar önleme programı çalışmalarında ergenlik ve cinsellik konularının eğitime dahil edilmesinin yararlı olduğunu düşündürmektedir.

Toplumsal cinsiyet bilgi ölçümünde, eğitim grubu ön test ortalamasının ikinci karşılaştırma grubunun ortalamasından yüksek olduğu için ön test ölçümleri covariate olarak alınıp ANCOVA yapılmıştır. Eğitim grubunun ikinci karşılaştırma grubundan daha yüksek ön test toplumsal cinsiyet puanlarına sahip olmasının nedeninin daha yüksek ebeveyn eğitimi ve aile gelirine sahip olmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Ön test puanları kontrol edildiğinde, son testlerde eğitim grubunun puanının birinci ve ikinci karşılaştırma gruplarının puanından yüksek olması eğitimin etkili olduğunu düşündürmektedir. Öztürk ve Siyez (2015) de eğitim sonunda toplumsal cinsiyet bilgisinin arttığını bulmuşlardır. İstismar önleme programlarında toplumsal cinsiyet konusunun, anlatılması



özellikle istismarcının yaptığıın meşrulaştırılmaması ve istismar yaşantısını açıklayabilme açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle önleme programlarında bu konunun ele alınması önemlidir.

Öztürk ve Siyez (2015) çalışmalarında ergenlerin güvenli ilişkiler kurma (AİRİÖ) puanının arttığını bulmuşlardır ancak bu tez çalışmasında ergenlerin güvenli ilişkiler kurma bilgi düzeyi konusunda bir değişim gözlenememiştir. Güvenli ilişkiler kurma konusu, birçok müdahale programının içeriğinde (akran zorbalığı vs.) bulunmaktadır. Bu çalışmanın yapıldığı okullarda akran zorbalığına dair eğitim veren etkili ve verimli çalışan rehberlik servisinin bulunduğu gözlenmiştir. Katılımcıların güvenli ilişkiler kurmaya dair bilgilerinin yüksek olduğu görülmektedir. AİRİÖ’de alınabilecek en düşük puan 9, alınabilecek en yüksek puan 45’tir. Örneklemin ön test puanları ortalaması ise 33’tür. Ayrıca ilişkilere dair değişimlerin 6 hafta gibi kısa bir sürede yapılamayacağı da göz önünde bulundurulmalıdır.

İstismar önleme programlarının katılımcıların bilgi düzeylerini arttırmalarının yanında beceri düzeylerini de arttırdığı alan yazında görülmektedir (Hazzard, Webb, Kleimer, Angert ve Pohl, 1991; Hébert, Lavoie, Piché ve Poitras, 2001; Müller, Röder ve Fingerle, 2014). Yabancı yetişkinin cinsel istismarından korunma (YYCİK) ve aileden yetişkinin cinsel istismarından korunma (AYCİK) tüm (TCS, ECS, ECÇ) becerileri eğitim sonunda artmıştır. Hem 5. hem 6. sınıfların bu konudaki becerilerinin arttığı bulunmuştur. Eğitim sonunda ergenlerin hem aileden birinin hem yabancı kişilerin (ondan yardım isteyen/para teklif eden) istismar davranışı gerçekleştirebileceğini öğrendikleri görülmüştür.

Tanıdık büyük çocuğun cinsel istismarından korunma (TBÇCİK) becerileri ise eğitim sonunda, 5. sınıfa devam eden eğitim grubu katılımcılarında artmıştır. Bu konuda 6. sınıfların beceri düzeyleri zaten yüksektir. Bu nedenle eğitimden sonra 5. sınıfların bu konudaki TCS, ECS becerileri artarken ve ECÇ’de ise eğitim ve ikinci karşılaştırma gruplarının becerileri artmıştır. Sonuçlar cinsel istismardan korunma beceri düzeylerinin artması bakımından literatürle benzerlik göstermektedir (Hazzard, Webb, Kleimer, Angert ve Pohl, 1991; Hébert, Lavoie, Piché ve Poitras, 2001). İkinci karşılaştırma grubundaki artış TCS ve ECS’de görülmediği için, ECÇ’deki artışın tesadüfi olduğu düşünülmektedir.

Çalışmadaki güvenli ve güvensiz durumlarının doğru bilinmesi cevap sayısı ve öğretmen cinsel istismarından korunmaya yönelik becerileri eğitim sonunda artmamıştır. Güvenli ve güvensiz durumları ayırt etmenin bu yaş grubundaki ergenler için kolay olduğu söylenebilir. öğretmen cinsel istismarından korunmaya yönelik becerilerinin artmaması da bu bilgilerin okul ortamında verilmesi, öğretmenlerin de istismarcı olabileceği belirtilmesine rağmen konuyu da anlatan da öğretmen olduğu için ergenlerin bu bilgiyi öğretmenlere genellemekte zorlandıkları düşünülmüştür. Eğitim programına okul ortamıyla ilgili daha fazla örnek eklenmesi önerilebilir.

Yetişin birinin e-grooming içeren sanal cinsel istismarından korunma (YEİSCİK) becerilerindeki ECS, eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarındaki 5. sınıflarda artmaktadır. Birinci karşılaştırma grubunun bu içeriği eğitim grubundan öğrendiği düşünülmektedir. Okulun seçmeli ders uygulaması, dersi seçen tüm şubelerdeki ergenlerin birlikte ders görmesi şeklindedir. Bu nedenle eğitimde öğrendiklerini birbirlerine anlatmaları oldukça yüksek bir olasılıktır. Birinci karşılaştırma grubundaki artan beceri düzeyi bu şekilde açıklanabilir.

Kendini ünlü olarak tanıtan birinin kişisel bilgi paylaşımı içeren sanal cinsel istismarından korunma (KÜKBPSCİK)'ya yönelik becerileri eğitimin etkisiyle değil gelişimsel olarak tüm gruplarda artış göstermektedir. Yabancı birinin cinsel içerikli mesajlaşma içeren sanal cinsel istismarından korunma (YBCİMSCİK) becerileri ise eğitim sonunda artmamıştır. Yabancı birinin cinsel içerikli mesajlaşma içeren sanal cinsel istismarından korunmanın istismar olduğunun çok belli olması, ergenlerin beceri düzeylerinin ön testte de yüksek olmasına sebep olmuştur. Rehberlik seviyesi tarafından verilen sanal istismar eğitiminin bilgi artışını sağladığı gibi beceri artışını da sağlamış olması mümkündür.

#### **IV.2. Eğitimin Olası Olumlu ve Olumsuz Yan Etkilerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi**

Eğitimin olası olumlu ve olumsuz etkilerini değerlendirmek için ergenlerden duygu farkındalığı ve sosyal kaygı ölçümleri alınmıştır. Eğitimden sonra duygu farkındalığı ve sosyal kaygının artmadığı bulunmuştur. Literatürdeki çoğu çalışmayla paralel biçimde, eğitimin olumsuz etkisinin olmadığı görülmüştür

(Wurtele ve Kenny, 2010; Wurtele, Gillispie ve Currier 1992; Zhang, Chen, Feng, Li, Liu ve Zhao, 2014; Yılmaz Irmak, Kızıltepe, Aksel, Güngör ve Eslek, 2018).

Ebeveynlerden alınan ölçümlere göre, eğitim grubunda karanlıktan korkma ve duyguları hakkında konuşma azalırken, cinsel istismar hakkında sorular sorma artmıştır. Birinci karşılaştırma grubunda, duyguları hakkında konuşma ve giyimine özen gösterme azalmıştır. İkinci karşılaştırma grubunda farklılaşma görülmemektedir. Karanlıktan korkmanın azalması, eğitimde karanlıktan korkma ile ilgili verilen örnek ve bunun üzerine konuşulmasından kaynaklı olabilir. Eğitim programı içeriğinde, literatürdeki diğer çalışmalardan farklı olarak, imajinasyon teknikleri, nefes egzersizleri ve bilinçli farkındalık (mindfulness) egzersizlerinin kullanılmasının da programın olası olumsuz etkilerinin görülememesine katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Ergenlerin aktif olarak katılabileceği interaktif yöntemler kullanılması (Davis ve Gidycz, 2000) ve istismardan korunma haricinde duygu farkındalığı ve stresle başa çıkma gibi yaşam becerilerinin de içerilmesi (Goleman, 2017) çalışmanın olumsuz yan etkisinin olmamasının nedenleri arasında sayılabilir. Duyguları hakkında konuşmanın azalması eğitim ve birinci karşılaştırma gruplarında görülmektedir. Bunun nedeninin bu iki grup arasındaki bulaşma etkisi olduğu söylenebilir. Müller ve ark (2009)'ın çalışmasında duygu farkındalığı artmaktadır. Ancak bu tez çalışmasında benzer sonuçlar bulunmamıştır. Bu ölçüm olumlu ve olumsuz duygu ayrımı yapılarak alınmamıştır. Ebeveynlerin sadece olumsuz duygulara odaklandığı ancak eğitimde kullanılan stresle başa çıkma etkinlikleri nedeniyle ergenlerin olumsuz duygularından daha az bahsetmiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitimde istismar durumunda ayırt edilmesi gereken duygular üzerinden genelde olumsuz duygulara hakkında konuşulmuştur. Eğitimde duygular bütünsel olarak değerlendirilmediği için duyguları tanıma, isimlendirme, paylaşma süreçleri öğrenilmemiş olabilir. Son olarak, ergenlerin her eğitim günü başlangıcında duyguları hakkında konuşmasını gerektiren bir etkinliğin bulunması ergenlerin bu konu hakkındaki ihtiyaçlarını karşılamış olabilir.

Eğitim programlarının çocukların ebeveynleriyle cinsel konuları konuşmalarına fırsat sağladığı literatürde de belirtilmektedir (Willis, Holden ve Rosenberg, 1992; Wurtele, 2009; Wurtele ve Owens, 1997). Bu çalışmada da benzer bir sonuç bulunması ergenlerin cinsel istismardan korunmaya yönelik bilgi ve becerileri

edindiklerini ardından bunları ebeveynleri ile paylaştıklarını göstermektedir. Eğitimin ebeveyn ve ergen arasında bu konunun konuşulmasına fırsat yaratmasının ilerleyen dönemde de çocuğun korunmasında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Eğitimin olumsuz etkisi olmadığı gibi olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu da literatürle uyumluluk gösteren bir bulgudur (Wurtele ve Kenny, 2010; Wurtele, Gillispie ve Currier 1992).

### **IV.3. Eğitimin Etkililiğinin Devamına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi**

Eğitimin etkililiğinin devamına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, istismardan korunma ve cinsel istismardan korunma bilgi düzeylerinde ön testten son teste görülen artışın son testten izleme de artmaya devam ettiği görülmüştür. Aile, öğretmenler ve akranlarla etkileşim, medya organlarında bu konuda birçok içerik üretilmesi sonucunda istismar bilgi düzeyleri artmaya devam etmektedir. Ergenlik gelişimi, cinsel bilgi ve toplumsal cinsiyet bilgilerinde ön testten son teste görülen artış izlem ölçümünde korunmaktadır. Yabancı yetişkinin cinsel istismarından korunma, tanıdık büyük çocuğun cinsel istismarından korunma, aileden yetişkinin cinsel istismarından korunma ve yetişkin birinin e-grooming içeren sanal cinsel istismarından korunma becerilerindeki ön testten son teste olan artış korunmaktadır. Ergenlerin istismara ilişkin bilgi düzeyleri artmaya devam ederken beceri düzeylerinin eğitimin etkisinin devamı nedeniyle artmadığı ancak kazanımın korunduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ergenlerin istismara ilişkin bilgilerinin çevre etkileşimiyle arttırabildiği ancak istismardan nasıl korunacağına ilişkin becerileri öğrenemediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, tüm bu bilgiler ışığında, programın gözden geçirilmesi gereken bölümleri olduğu ancak bu haliyle de cinsel istismarı önleme bakımından etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın iskeleti, istismar önleme programlarına yönelik öneriler ve birçok çalışmanın deseni ve sonuçları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Programda eğitimin güvenilirliğinin (fidelity) sağlanması için, el kitabına sadık kalan tek bir araştırmacı tarafından eğitimler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, kısa sürede birçok modüle dair bilgi verilmiş, istismardan korunma bilgi ve becerileri artmış ve eğitimin olumsuz yan etkisinin olmadığı olumlu yan etkisinin olduğu görülmüştür. Tüm araştırma süreci boyunca, danışman tarafından yoğun bir

süpervizyon süreci gerçekleştirilmiş ve çocuğun yararına bir araştırma deseni oluşturulmuştur. İstismar bildiren ergenlerle, bireysel görüşmeler yapılmış, gerekli yönlendirme ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Etik ilkeler göz önünde bulundurularak, örneklem çok geniş olmasına rağmen karşılaştırma gruplarına eğitim verilmiştir.

Bu çalışmanın birçok özgün yanı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, Wurtele ve Kenny (2016) tarafından önerildiği gibi önleme programının sanal istismar modülünü içermesidir. İkincisi, bilgi ve beceri ölçümlerinin aynı çalışmada değerlendirilmesidir. Ergenlerle yapılan çalışmalarda ikisinin aynı anda değerlendirildiği tek bir çalışma olduğu görülmektedir (Müller, Röder ve Fingerle, 2014). Özgün katkılarından üçüncüsü, izlem ölçümünün alınmasıdır. Ergenlerle yapılan sadece bir çalışmada cinsel istismar önleme programı sonrasında izlem ölçümü alınmıştır (Hébert, Lavoie, Piché ve Poitras, 2001). Dördüncü, ebeveynlerden programın olumlu ve olumsuz etkileri konusunda bilgi alınmasıdır (Campo Sánchez ve López Sánchez, 2006). Beşincisi, örneklem bir müdahale çalışmasına göre oldukça geniştir. Altıncısı, örneklemde hem niceliksel hem de niteliksel ölçümler çalışmada bir arada kullanılmıştır. Yedincisi, farklı okullardan (eğitim, birinci karşılaştırma ve ikinci karşılaştırma) karşılaştırma grubu alınmasıdır. Böylece bulaşma etkisi kontrol edilmektedir. Sekizincisi, çalışma başlamadan önce pilot çalışma yapılması ve bunun üzerine programın yeniden düzenlenmesidir. Son olarak da, çalışma kapsamında sanal istismara dair bir bilgi ölçeği geliştirme ve DFDA güvenilirlik, geçerlik çalışmasının yapılması belirtilebilir.

Araştırmanın birçok kısıtlılığı da bulunmaktadır. Birincisi, hayır deme, sanal istismar ve güvenli ilişkiler kurma konularındaki eğitimin yeterli olmadığı görülmektedir. İkincisi, eğitimin 6 hafta gibi kısa bir sürede gerçekleştirilmesidir. Üçüncüsü, ebeveyn ve öğretmenlere eğitim verilmemesi, müdahale programıyla ebeveyn, öğretmen, ergen mezosistemine müdahale edilememesidir. Dördüncüsü, ölçümlerin çok uzun sürmesi katılımcıları zorlamakta ve güvenilir cevap vermelerini zorlaştırmaktadır. Beşincisi, çalışmanın orta sosyoekonomik düzeyde yapılmasıdır. Sonuncusu, sadece iki ay sonra izlem ölçümü alınmasıdır. Daha uzun zaman aralıklarıyla ölçüm alınabilir.

Eğitimcinin kadın olması ve dışarıdan gelen bir uzman olmasının çalışmada olumsuz bir etkisi gözlenmemiştir. Eğitim sonunda alınan geri bildirimlere göre ergenlerin çoğu bir öğretmenlerinden ziyade dışarıdan gelen bir eğitimciyi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler de eğitimcinin kadın olmasından kaynaklı bir sorun bildirmemişlerdir. Araştırmacının okul dışından olmasının uygun olduğu literatürle uyumlu görünmektedir (Öztürk ve Siyez 2015; Taal ve Edelaar 1997).



## V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada erken ergenlere yönelik hazırlanan istismar önleme programının etkililiği değerlendirilmiştir. Bu bölümde, bulgular ışığında gelecek araştırmalar için araştırmacılar, aile ve öğretmenlere öneriler sunulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, istismara dair bilgi ve beceriler, ergenlik gelişimi bilgisi, cinsel bilgi düzeyleri artarken, sanal istismar, güvenli ilişki kurma ve hayır deme bulguları anlamlı farklılaşmamaktadır. Eğitimin olumsuz yan etkisi bulunmazken olumlu yan etkileri bulunmaktadır. Ebeveynlere bu bilgiler ışığında verilebilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır.

### V.1. Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler

- Programın tümü değerlendirildiğinde, istismar, ergenlik, toplumsal cinsiyet, cinsellik modüllerinin eğitim hedeflerini yerine getirdiği görülmektedir. Hayır deme hakkındaki eğitime verilen sürenin biraz daha arttırılması önerilebilir. Bu konuda ebeveynlerden de yardım alınmalıdır. Çalışmanın sanal istismara ayrılan süresi arttırılıp, daha teknolojik yöntemler kullanılarak (video izleme, video oyunu oynama, farklı stillerdeki sunumlar) geliştirilmesi önerilebilir. Geliştirmelerin özellikle e grooming (O'Connell, 2003) sürecindeki istismarcının çocuğu tanımaya çalıştığı ve çocuğun hoşlandığı konulardan söz ettiği bölüme dair yapılması uygun olacaktır. Arkadaşlık/romantik ilişkiler modüllerinde ise yeniden düzenleme yapılması, etkinliklerin ve bu modüllere ayrılan sürenin arttırılması önerilmektedir. İlişkilere dair değişikliklerin kısa sürede yapılamayacağına da modül geliştirilirken göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitimin süresi 8-10 hafta sürecek şekilde uzatılabilir. Eğitimin süresinin uzatılması gereken süre ayrılamayan modüllerdeki bilgi düzeylerinin artmasını sağlayacaktır.
- Başlangıçta hedeflenen, ebeveyn ve öğretmenlere verilecek eğitim gerçekleştirilememiştir. Gelecek çalışmalarda bunun gerçekleştirilmesi programın bütünselliği ve etkililiğine katkı açısından önerilmektedir (Çeçen- Eroğul ve Kaf Hasırcı, 2013 ).

- Ölçümlerin 80 dakika sürmesi ergenler için zorlayıcı olmuştur. Bu nedenle bilgilerini kâğıda düzgün bir şekilde aktaramamış ve ciddiyetle doldurmamış olabilecekleri düşünülmüştür. Ölçümlerin olabildiğince kısaltılması önerilebilir.
- Çalışmada orta sosyoekonomik düzeyden katılımcılar bulunmaktadır. Bunun nedeni sanal istismar hakkında da ölçüm alınması ve eğitim verilmesidir. Düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeylerde de çalışma gerçekleştirilebilir (sanal ortam erişimleri varsa).

## V.2. Ailelere ve Öğretmenlere Önerileri

Ailelere verilecek öneriler aşağıda belirtilmektedir.

- İstismar ve cinsellik hakkında bilgi vermek ergenlere zarar vermez, aksine kendilerini korumalarını sağlar. Bu konu hakkında ergenle konuşmaktan çekinilmemelidir.
- Sanal ortamın güvenli kullanımı ebeveyn gözetiminde daha sağlıklı gerçekleştirilebilir. Ebeveyn çocuğun sanal ortam aktivitelerini izlemelidir. İzlediği koşulda zararlı içerik ve ilişkilerden çocuğu kolaylıkla koruyabilecektir.
- Ergenler hayır deme konusunda aileden gelen özelliğini sürdürür. İçinde bulunduğumuz kültür çocuğun hayır demesinin kabul edilmediği, önemsenmediği bir bağlamdır. Çocuğa hayır demeyi öğretmek ve hayır dediği koşullara saygı duymak faydalı olacaktır.
- Ebeveynlere verilen eğitimlerde istismar ve cinsellik hakkında ergenlerle konuşmaya dair ipuçları da verilebilir.

Öğretmenlere verilecek öneriler ise aşağıda belirtilmektedir.

- Ergenlerin eğitim sonucunda bir istismar yaşantıları olduğunda öğretmenleri ve idarecileri ile paylaşabileceklerini öğrenmişlerdir. Bu da öğretmene önemli bir görev yüklemektedir. Öğretmen çocuğun beyanını esas almalıdır.
- Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde istismarın uyarı işaretleri ve istismar durumunu raporlamaya dair bilgiler verilmelidir.



## KAYNAKÇA

- Aksel, Ş. (2009). Çocuk Suçluluğu ile ilgili psikolojik kuramlar. İçinde *Gelişim Psikolojisi Bakış Açısıyla Çocuk Suçluluğu*, Ş. Aksel ve T. Yılmaz Irmak (Ed). Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları; İzmir
- Aksel, Ş. ve Yılmaz Irmak, T. (2005, September). Review of child abuse and neglect literature in Turkey. In Xth ISPCAN European Regional Conference on Child Abuse and Neglect (pp. 11-14).
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Albayrak-Kaymak, D., Uysal, O. ve Ilter, O. (2006). Sexual abuse among female high school students in Istanbul, Turkey. *Child Abuse & Neglect*, 30(3), 247-255.
- Anthony, E. J. ve Cohler, B. J. (Eds.). (1987). *The invulnerable child*. Guilford Press: New York.
- Araji, S. ve Finkelhor, D. (1986). *Abusers: A review of the research*. A sourcebook on child sexual abuse, 89-118.
- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Back, S. E., Jackson, J. L., Fitzgerald, M., Shaffer, A., Salstrom, S. ve Osman, M. M. (2003). Child sexual and physical abuse among college students in Singapore and the United States. *Child Abuse & Neglect*, 27(11), 1259-1275.
- Baumgartner, S. E., Valkenburg, P. M. ve Peter, J. (2010). Unwanted online sexual solicitation and risky sexual online behavior across the lifespan. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 439-447.
- Benedict, R. (1938). Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry*, 1(2), 161-167.
- Beth Kurland (2018, 14 Mayıs). Mindfulness Meditation for Kids. (Video Dosyası). <https://www.youtube.com/watch?v=shR8DLyOkcg>.
- Black, P. J., Wollis, M., Woodworth, M. ve Hancock, J. T. (2015). A linguistic analysis of grooming strategies of online child sex offenders: Implications for our understanding of predatory sexual behavior in an increasingly computer-mediated world. *Child abuse & neglect*, 44, 140-149.

- Bolen, R. M. (2001). *Child sexual abuse: Its scope and our failure*. Springer Science & Business Media: New York.
- Boney-McCoy, S. ve Finkelhor, D. (1995). Prior victimization: A risk factor for child sexual abuse and for PTSD-related symptomatology among sexually abused youth. *Child abuse & neglect*, 19(12), 1401-1421.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. *Persons in context: Developmental processes*, 25-49.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage: Newyork.
- Bronfenbrenner, U. ve Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G. ve Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: Findings of a 17-year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*, 22(11), 1065-1078.
- Browne, A. ve Finkelhor, D. (1986). *Initial and long-term effects: A review of the research*. In D. Finkelhor (Ed.), *A sourcebook on child sexual abuse*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Campo Sánchez, A. D., ve López Sánchez, F. (2006). Evaluación de un programa de prevención de abusos sexuales a menores en Educación Primaria. *Psicothema*, 18(1), 1-8.
- Cecen-Erogul, A. R., & Kaf Hasirci, O. (2013). The Effectiveness of Psycho-Educational School-Based Child Sexual Abuse Prevention Training Program on Turkish Elementary Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 725-729.
- Couwenhoven, T. (2007). Down Sendromlu Çocuklara Bedenlerini, Sınırlarını ve Cinselliği Öğretme: Aileler ve Uzmanlar için Rehber Kitap. Çev: F. Sezer. Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi Yayınları: İstanbul.

- Craven, S., Brown, S. ve Gilchrist, E. (2006). Sexual grooming of children: Review of literature and theoretical considerations. *Journal of Sexual Aggression*, 12(3), 287-299.
- Çıtak Tunç, G. (2016). Beden güvenliği eğitimi programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kendini koruma becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Davidson, J. C. ve Martellozzo, E. (2008). Protecting vulnerable young people in cyberspace from sexual abuse: raising awareness and responding globally. *Police Practice and Research: An International Journal*, 9(4), 277-289.
- Davis, M. K. ve Gidycz, C. A. (2000). Child sexual abuse prevention programs: A meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 257-265.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Dolgin, K. G. (2014). *Ergenlik Psikolojisi: Gelişim, İlişkiler ve Kültür*. (çev. D. Özen). Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Egeland, B. (1997). *Mediators of the effects of child maltreatment on developmental adaptation in adolescence. In Developmental perspectives on trauma: Theory, research, and intervention*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. Oxford, England: International Universities Press.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T. ve Horwood, L. J. (1996). Childhood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood: I. Prevalence of sexual abuse and factors associated with sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1355-1364.
- Ferrera, F. F. (2002). *Childhood sexual abuse: Developmental effects across the lifespan*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Finkelhor, D. ve Araji, S. (1986). *A sourcebook on child sexual abuse*. Sage: Newyork.

- Finkelhor, D. ve Dziuba-Leatherman, J. (1995). Victimization prevention programs: A national survey of children's exposure and reactions. *Child abuse & neglect*, 19(2), 129-139.
- Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child abuse & neglect*, 18(5), 409-417.
- Finkelhor, D. (1990). Early and long-term effects of child sexual abuse: An update. *Professional psychology: Research and practice*, 21(5), 325-330.
- Finkelhor, D. (1986). Prevention: A review of programs and research. In D. Finkelhor and Associates (Eds.), *A sourcebook on child sexual abuse* (pp. 224-254). Beverly Hills, CA: Sage
- Finkelhor, D. (1984). The prevention of child sexual abuse: An overview of needs and problems. *Siecus Report*, 13(1), 1-5.
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I. ve Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. *Child abuse & neglect*, 14(1), 19-28.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H. ve Hamby, S. L. (2005). The victimization of children and youth: A comprehensive, national survey. *Child maltreatment*, 10(1), 5-25.
- Flynn, C. P. (2000). Woman's best friend: Pet abuse and the role of companion animals in the lives of battered women. *Violence Against Women*, 6(2), 162-177.
- Galdas, P. M., Cheater, F. ve Marshall, P. (2005). Men and health help-seeking behaviour: literature review. *Journal of advanced nursing*, 49(6), 616-623.
- Gibson, L. E. ve Leitenberg, H. (2000). Child sexual abuse prevention programs: do they decrease the occurrence of child sexual abuse?. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1115-1125.
- Goldman, J. D. ve Padayachi, U. K. (2000). The perpetrators of child sexual abuse in Queensland, Australia. *Children Australia*, 25(2), 28-34.
- Goleman, D. (2017). Duygusal Zeka (Cev. Banu Seckin Yuksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gorey, K. M. ve Leslie, D. R. (1997). The prevalence of child sexual abuse: Integrative review adjustment for potential response and measurement biases. *Child abuse & neglect*, 21(4), 391-398.

- Görak, G., Yıldız, S., Bahçecik, N. ve Gülçiçek, S. (1999). Üniversite öğrencilerinin çocukluk dönemlerinde karşılaştıkları çeşitli cinsel istismarlar [Experiences of childhood sexual abuse of university students]. 1. İstanbul Çocuk Kurultayı Araştırmalar Kitabı [Research Book of Istanbul Child Council]. İstanbul: Çocukları Vakfı Yayınları.
- Grunseit, A., Kippax, S., Aggleton, P., Baldo, M. ve Slutkin, G. (1997). Sexuality education and young people's sexual behavior: a review of studies. *Journal of adolescent research*, 12(4), 421-453.
- Hazzard, A. P., Kleemeier, C. P. ve Webb, C. (1990). Teacher versus expert presentations of sexual abuse prevention programs. *Journal of Interpersonal Violence*, 5(1), 23-36.
- Hazzard, A., Webb, C., Kleemeier, C., Angert, L. ve Pohl, J. (1991). Child sexual abuse prevention: evaluation and one-year follow-up. *Child Abuse & Neglect*, 15(1-2), 123-138.
- Hébert, M., Lavoie, F., Piché, C. ve Poitras, M. (2001). Proximate effects of a child sexual abuse prevention program in elementary school children. *Child Abuse & Neglect*, 25(4), 505-522.
- Hegar, R. L. (1988). Legal and social work approaches to sibling separation in foster care. *Child Welfare*, 57, 113-121
- Herman-Giddens, M. E., Sandler, A. D. ve Friedman, N. E. (1988). Sexual precocity in girls. *Am J Dis Child*, 142, 431-433.
- Hibbard, R. A., Ingersoll, G. M. ve Orr, D. P. (1990). Behavioral risk, emotional risk, and child abuse among adolescents in a nonclinical setting. *Pediatrics*, 86(6), 896-901.
- Hussey, J. M., Chang, J. J. ve Kotch, J. B. (2006). Child maltreatment in the United States: prevalence, risk factors, and adolescent health consequences. *Pediatrics*, 118(3), 933-942.
- İnceman, F. (2017). Duyguları Fark Etme Eğitiminin Ergenlerin Duyguları Fark Etme Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jacobs, J. E., Hashima, P. Y. ve Kenning, M. (1995). Children's perceptions of the risk of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 19(12), 1443-1456.
- Kahn-Nathan, J. Cohen, J. Tordjman, G. ve Verdoux, C. (2009) 10-13 Yaş Çocuklar için Cinsel Bilgiler. *Çev. F. Yenici*. Epsilon Yayıncılık: İstanbul.

- Kaufman, J., ve Zigler, E. (in press). The prevention of child maltreatment: Programming, research, and policy. In D. Willis, E. W. Holden, & M. Rosenberg (Eds.), *Child abuse prevention*. New York: Wiley.
- Kellogg, N. D. ve Huston, R. L. (1995). Unwanted Sexual Experiences in Adolescents: Patterns of Disclosure. *Clinical Pediatrics*, 34(6), 306-312.
- Kendall-Tackett, K. A., Meyer Williams, L. ve Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164–180.
- Kenny, M. C. ve McEachern, A. G. (2000). Racial, ethnic, and cultural factors of childhood sexual abuse: A selected review of the literature. *Clinical psychology review*, 20(7), 905-922.
- Kinard, E. M. (1995). Perceived social support and competence in abused children: A longitudinal perspective. *Journal of Family Violence*, 10(1), 73-98.
- Kirby, L. ve Fraser, M. 1997. Risk and resilience in childhood. In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: 10-33*. Washington, DC: NASW Press.
- Kolko, D. J. (2002). Child physical abuse. In J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, T. Reid, & C. Jenny (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (2nd ed., pp. 21–54). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kozcu, Ş. (1989). Çocuk istismarı ve ihmali. Ege Üniversitesi. *Psikoloji Seminer*, 6/7, 63-76.
- La Greca, A. M. ve Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of abnormal child psychology*, 26(2), 83-94.
- Lamb, S. ve Edgar-Smith, S. (1994). Aspects of disclosure: Mediators of outcome of childhood sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 9(3), 307-326.
- Lemaigre, C., Taylor, E. P. ve Gittoes, C. (2017). Barriers and facilitators to disclosing sexual abuse in childhood and adolescence: a systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 70, 39-52.
- Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. (2005). Internet literacy among children and young people: Findings from the UK Children Go Online Project. London, K., Bruck, M., Wright, D. B. ve Ceci, S. J. (2008). Review of the contemporary literature on how children report sexual abuse to others:

- Findings, methodological issues, and implications for forensic interviewers. *Memory*, 16(1), 29-47.
- Lynch, M. ve Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence, and children's symptomatology. *Development and psychopathology*, 10(2), 235-257.
- Madu, S. N. ve Peltzer, K. (2000). Risk factors and child sexual abuse among secondary school students in the Northern Province (South Africa). *Child abuse & neglect*, 24(2), 259-268.
- Malesky Jr, L. A. (2007). Predatory online behavior: Modus operandi of convicted sex offenders in identifying potential victims and contacting minors over the Internet. *Journal of child sexual abuse*, 16(2), 23-32.
- Mayle, P. (2003). Bana neler oluyor. Çev. E. Aksay, Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Mead, M. (1933). More comprehensive field methods. *American Anthropologist*, 35(1), 1-15.
- Meursing, K., Vos, T., Coutinho, O., Moyo, M., Mpofu, S., Oneko, O., ... ve Sibindi, F. (1995). Child sexual abuse in Matabeleland, Zimbabwe. *Social science & medicine*, 41(12), 1693-1704.
- Miller, G. A. ve Chapman, J. P. (2001). Misunderstanding analysis of covariance. *Journal of abnormal psychology*, 110(1), 40-45
- Miller-Perrin, C. ve Perrin, R. (1999). *Child maltreatment: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D. ve Wolak, J. (2005). The Internet and family and acquaintance sexual abuse. *Child Maltreatment*, 10(1), 49-60.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L. ve Korchmaros, J. D. (2014). Sexual harassment among adolescents of different sexual orientations and gender identities. *Child abuse & neglect*, 38(2), 280-295.
- Muuss, R. E. H. (1975). *Adolescent behavior and society: A book of readings*. New York: Random House.
- Müller, A. R., Röder, M. ve Fingerle, M. (2014). Child sexual abuse prevention goes online: Introducing “Cool and Safe” and its effects. *Computers & Education*, 78, 60-65.

- Netsmartz(2015). Presentation for Teens. <https://www.netsmartz.org/Presentations>.
- Noll, J. G., Trickett, P. K. ve Putnam, F. W. (2003). A prospective investigation of the impact of childhood sexual abuse on the development of sexuality. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 575-586.
- O'Connell, R. (2003) A Typology of Child Cybersexploitation and Online Grooming Practices. Preston: University of Central Lancashire.
- O'Leary, P. J. ve Barber, J. (2008). Gender differences in silencing following childhood sexual abuse. *Journal of child sexual abuse*, 17(2), 133-143.
- Öztürk, B. ve Siyez, D. M. (2015). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 30-55.
- Öztürk Can H. ve Yılmaz Irmak, T. (2015) Yenidoğan dönemde çocuk istismarı ve ihmali. Rabia Ekti Genç & Hava Orhan (Ed.) Ebeler için Yenidoğan Sağlığı ve Hastalıkları, Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Peddle, N. ve Wang, C. T. (2001). Current trends in child abuse prevention, reporting, and fatalities: The 1999 fifty state survey. Chicago, IL: Prevent Child Abuse America.
- Perry, B. D. ve Szalavitz, M. (2013). Köpek gibi büyütülmüş çocuk. Elif Söğüt, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık.
- Priebe, G. ve Svedin, C. G. (2008). Child sexual abuse is largely hidden from the adult society: An epidemiological study of adolescents' disclosures. *Child abuse & neglect*, 32(12), 1095-1108.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Renk, K., Liljequist, L., Steinberg, A., Bosco, G. ve Phares, V. (2002). Prevention of child sexual abuse: Are we doing enough?. *Trauma, Violence, & Abuse*, 3(1), 68-84.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt, M. M. ve Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761.
- Rubenstein, L. (2016). *Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk* . Çev: Petek Halman. Okuyan Koala:İstanbul



- Russell, D. E. (1983). The incidence and prevalence of intrafamilial and extrafamilial sexual abuse of female children. *Child abuse & neglect*, 7(2), 133-146.
- Sanderson, C. (2010). Anne Baba ve Öğretmenler İçin Çocuğun Cinsel Eğitimi ve Tacizden Korunma Rehberi. (A. Hekimoğlu Gül, F. Şar, Çev. ). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2004).
- Santrock, J. W. (2012). Ergenlik. Nobel Akademik Yayıncılık: İstanbul
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turver, C. ve Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Scannapieco, M. ve Connell-Carrick, K. (2005). *Understanding child maltreatment: An ecological and developmental perspective*. Oxford University Press on Demand.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. ve Bodine, R. J. (2007). Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk. Çev: F. Gül. Akbalık, B. Dilek Karaduman. Ankara: İmgeKitabevi.
- Sidebotham, P., Golding, J. ve ALSPAC Study Team. (2001). Child maltreatment in the “Children of the Nineties”: A longitudinal study of parental risk factors. *Child abuse & neglect*, 25(9), 1177-1200.
- Smith, D. W., Letourneau, E. J., Saunders, B. E., Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S. ve Best, C. L. (2000). Delay in disclosure of childhood rape: Results from a national survey. *Child abuse & neglect*, 24(2), 273-287.
- Sorensen, T. ve Snow, B. (1991). How children tell: The process of disclosure in child sexual abuse. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 70(1), 3-15.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (çev. ed. F. Çok). Ankara: Başarı, İmge Yayınları.
- Stoltenborgh, M., Van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M. ve Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: meta-analysis of prevalence around the world. *Child maltreatment*, 16(2), 79-101.
- Taal, M. ve Edelaar, M. (1997). Positive and negative effects of a child sexual abuse prevention program. *Child Abuse & Neglect*, 21(4), 399-410.

- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013) Using Multivariate Statistics. Pearson: Boston.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Acta Medica*, 35(2), 82-86.
- Tang, C. S. K. (2002). Childhood experience of sexual abuse among Hong Kong Chinese college students. *Child Abuse & Neglect*, 26(1), 23-37.
- Topping, K. J. ve Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research*, 79(1), 431-463.
- Tutty, L. M. (1997). Child sexual abuse prevention programs: evaluating Who Do You Tell. *Child abuse & neglect*, 21(9), 869-881.
- Uçar, M. (2014). Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının etkililiğinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ulaşan Özgüle, E.,T. (2011). Mediating Role of Self Regulation Between Parenting Attachment. And Adjustment in Middle Adolescence. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı Drama Öğretmeninin Günlüğü, Pegem Yayınları: Ankara
- Wekerle, C., Goldstein, A. L., Tanaka, M. ve Tonmyr, L. (2017). Childhood sexual abuse, sexual motives, and adolescent sexual risk-taking among males and females receiving child welfare services. *Child abuse & neglect*, 66, 101-111.
- Whittle, H., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A. ve Collings, G. (2013). A review of young people's vulnerabilities to online grooming. *Aggression and violent behavior*, 18(1), 135-146.
- Willis, D.J., Holden, E.W. ve Rosenberg, M. (1992). Child maltreatment prevention: Introduction and historical overview. In Willis DJ, Holden EW, Rosenberg M (eds,) *Prevention of Child Maltreatment, Developmental and Ecological Perspectives*, New York: John Wiley, pg.1- 16.

- Wolak, J. ve Finkelhor, D. (2013). Are crimes by online predators different from crimes by sex offenders who know youth in-person?. *Journal of Adolescent Health*, 53(6), 736-741.
- Wolak, J. and Finkelhor, D. (2011) 'Sexting: A typology'. Research Bulletin (March), University of New Hampshire: Crimes Against Children Research Center
- Wolfe, D. A. (1999). Child abuse: Implications for child development and psychopathology. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wurtele, S. K. ve Kenny, M. C. (2016). Technology-Related Sexual Solicitation of Adolescents: A Review of Prevention Efforts. *Child abuse review*, 25(5), 332-344.
- Wurtele, S. K. (2009). Preventing sexual abuse of children in the twenty-first century: Preparing for challenges and opportunities. *Journal of child sexual abuse*, 18(1), 1-18.
- Wurtele, S. K. ve Owens, J. S. (1997). Teaching personal safety skills to young children: An investigation of age and gender across five studies. *Child Abuse & Neglect*, 21, 805- 814.
- Wurtele, S. K., Gillispie, E. I., Currier, L. L. ve Franklin, C. F. (1992). A comparison of teachers vs. parents as instructors of a personal safety program for preschoolers. *Child Abuse & Neglect*, 16(1), 127-137.
- Wurtele, S. K. ve Kenny, M. C. (2010). Partnering with parents to prevent childhood sexual abuse. *Child Abuse Review*, 19(2), 130-152.
- Yanardağ Çelik, Y. (2013). Çocuklar için Cinsel Eğitim Öyküleri. Net Turistik Yayınlar: İstanbul.
- Yılmaz Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D. ve Eslek, D. (2018). Mika ile kendimi korunmayı öğreniyorum: Cinsel istismar önleme programının etkililiği, *Türk Psikoloji Dergisi*.
- Zhang, W., Chen, J., Feng, Y., Li, J., Liu, C. ve Zhao, X. (2013). Evaluation of a sexual abuse prevention education for Chinese preschoolers. *Research on Social Work Practice*, 1049731513510409.

## EK 1

### ERKEN ERGENLİKTE ÇOCUK İSTİSMARINI ÖNLEME PROGRAMI

#### MODÜL 1: ERGENLİK VE TANIŞMA

**Modül içeriği:** Ergenlerin uygulayıcı ve diğer ergenlerle tanışmaları için bir tanışma oyunu oynanır. Sonrasında katılımcıların ergenlik tanımları ve düşünceleri alınır. Bunun üzerine uygulayıcı yönlendirmesiyle bu konu konuşulur. Ergenlikte herkesin farklı olabileceği, herkesin kendine özel olduğu vurgusu yapılır. Uygulayıcı, ergenlik dönemindeki değişiklikleri bir sunum aracılığıyla anlatır. Son olarak, çocukların ergenlik hakkındaki sormaya çekindikleri sorular isimsiz bir şekilde alınıp, uygulayıcı tarafından sesli bir şekilde yanıtlanır.

#### **Amaçlar:**

- Uygulayıcı ve ergenleri tanışması,
- Programın tanıtılması,
- Ergenlik hakkında katılımcıların düşünceleri hakkında konuşulması,
- Ergenliğe herkesin farklı zamanlarda girebileceği, farklı özellikler gösterebileceği bunun belli sınırlar içerisinde normal olduğunun vurgusunun yapılması,
- Ergenlik dönemindeki fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişimler hakkında bilgi verilmesidir.

#### MODÜL 2: BİYOLOJİK CİNSİYET, TOPLUMSAL CİNSİYET VE GÜVENLİ İLİŞKİLER KURMA

**Modül içeriği:** Modülün içeriği genel olarak anlatılıp, biyolojik cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim hakkında konuşulur. Sonrasında toplumsal cinsiyet normlarının yaşantıları kısıtlaması örneklerle, dramalarla ve etkinliklerle işlenir. Arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkilerde olması gereken paylaşımcılık, karşılıklı birbirini düşünme konularında etkinlik yapılır. Uygulayıcı tarafından güvenli, güvensiz ve çatışmalı ilişkileri ayırt etmek hakkında bilgi verilir. Bunların ayrımını yapabilme, çatışmalı ilişkileri güvenli ilişkiye çevirme, güvensiz ilişkilerle başa çıkma konuları hakkında konuşulur. Modül bitiminde bilinçli farkındalık nefes egzersizi yapılır.

### **Amaçlar:**

- Cinsiyet ve cinsel yönelim hakkında bilgilendirmek,
- Toplumsal cinsiyet normları temelli düşünmenin ve davranmanın bireyin hayatını nasıl kısıtlayabileceğini vurgulamak,
- Güvenli ilişkiler kurmanın yollarını öğretmek,
- Çatışmalı ilişkileri güvenli yollarla çözmeyi öğretmek,
- Güvensiz ilişkilerden korunma yollarını öğretmek,
- Stresli durumlarla baş etmelerini kolaylaştırmaktır.

### **MODÜL 3: CİNSELLİK VE BEDENİN DEĞERİ**

**Modül İçeriği:** Uygulama öncesinde yoklama alırken çocukların o günkü duyguları hakkında konuşmaları istenir. Sonrasında modül içeriği anlatılıp ergenlere cinsellik hakkında bildikleri, düşündükleri sorular ve üzerine konuşulur. Uygulayıcı cinsellik hakkında sunum aracılığıyla ergenlere bilgi verir. Çocukların sormaya çekindiği sorular, gizli ve isimsiz şekilde alınır. Uygulayıcı tarafından cevaplanır. Sunumda geçen latince kavramları (hormon isimleri, cinsel organ isimleri v.s) kolay öğrenebilmeleri için tuzluk yapılır. Bedenin değeri ve ona izinsiz kimsenin dokunmayacağı hakkında konuşulup etkinlik yapılır. Son olarak, bilinçli farkındalık temelli bir imajinasyon uygulaması yapılır.

### **Amaçlar:**

- Ergenlerin cinsellik hakkında güvenli bir ortamda konuşmasını sağlamak,
- Cinsellikle ilgili yanlış bilgi ve inanışların doğrularını anlatmak,
- Ergenlerin cinsellik hakkındaki bilgileri (cinsel organlar ve işlevleri, mastürbasyon, cinsel birleşme, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve korunma yöntemleri) güvenilir bir kaynaktan almalarını sağlamak,
- Bedenlerine dair cinsellikle ilgili kısımların bilimsel adlarını öğrenmelerini sağlamak,
- Bedenlerinin kendilerine ait olduğunu ve onlardan izinsiz kimsenin dokunamayacağını öğretmek,

- Stresli durumlarla baş edebilmelerine yardımcı olan bir kaynak oluşturmaktır.

#### **MODÜL 4: İSTİSMAR VE KORUNMA YÖNTEMLERİ I**

**Modül İçeriği:** Yoklama alınırken ergenlerden o günkü duyguları hakkında konuşmaları istenir. Temel duygular hakkında konuşma ve etkinlik yapılır. Abartılı hissedilen, baş edilmesi gereken ve kötü durumlara dair uyarı niteliğinde olan duyguların ayırımını yapma hakkında etkinlik yapılır. Hayatlarını zorlaştıran duygular hakkında çözüm yolları üretmek için etkinlikler yapılır. Uygulayıcı istismar ve türleri hakkında bilgi verir. Sonrasında, istismar türleri canlandırılarak, çocuğun yapabilecekleri hakkında konuşulur. Uygulayıcı iyi ve kötü sınırlar hakkında bilgi verir. Bu konu hakkında dramalar yapıp üzerine konuşulur. Son olarak, bilinçli farkındalık temelli bir nefes egzersizi yapılır.

##### **Amaçlar:**

- Duygular hakkında konuşmak,
- Tehlikeli durumların tespitini sağlayan duygular ve abartı duygular ayırımını yapabilmek,
- İstismar ve türleri hakkında bilgi vermek,
- İstismardan korunmak için kullanılacak yöntemler geliştirmek,
- İyi ve kötü sınır ayırımını yapabilmektir.

#### **MODÜL 5: İSTİSMAR VE KORUNMA YÖNTEMLERİ II**

**Modül İçeriği:** Yoklama alınırken ergenlerden o günkü duyguları hakkında konuşmaları istenir. Güvenli yer ve kişileri belirlemek için etkinlik yapılır. Problem çözme aşamaları anlatılıp, istismar durumlarına bu aşamalara göre çözüm bulmaları istenir.

##### **Amaçlar:**

- İstismar durumundan korunmak için güvenli yer ve kişileri belirlemek,
- Problem çözme aşamalarını öğretmek,

- İstismar durumlarını problem çözmeye aşamalarına göre değerlendirmelerini sağlamaktır.

## **MODÜL 6: SANAL İSTİSMAR VE KORUNMA YÖNTEMLERİ**

**Modül İçeriği:** Çocukların internet kullanımları, video oyunu/online oyun alışkanlıkları ve sosyal medya kullanımları üzerine konuşulur. Kişisel bilgi paylaşımları hakkında dikkat edilmesi gerekenlerle ilgili bilgi verilir. Cinsel içerikli mesajlaşma, e-grooming, diğer sanal istismar türleri hakkında bilgilendirme yapıp etkinlikler yapılır. Dramalar aracılığıyla tüm modüller tekrar edilir. Son olarak, ergenlerden programa dair geri bildirimler alınır.

### **Amaçlar:**

- Çocukların sosyal medya ve internet kullanımları üzerine konuşmak,
- Kişisel bilgi paylaşımının sınırlarını öğretmek,
- Cinsel içerikli mesajlaşmanın olası sonuçlarına dair bilgi vermek
- E-grooming süreçlerini açıklamak ve bunları ayırt edebilmelerini sağlamak,
- Genel tekrar yapmaktır.

## EK 2

### Bilgi Formu

1. Ad Soyad: .....
2. Sınıf:.....
3. Doğum tarihi: .....
4. Kaç kardeşiniz var? kardeşim yok 1 2 3 4 ve üstü
5. Eğer kardeşiniz ailenin kaçınıcı çocuğusunuz:.....
6. Sosyal medya hesaplarından hangisini/hangilerini kullanıyorsunuz?  
Kullanmıyorum Facebook Twitter İstagram Snapchat  
Swarm Foursquare Youtube Whatsapp Diğer  
(yazınız).....
7. Daha önce cinsel eğitim (büyüdüğünüzde bedeninizde olan değişiklikler ile ilgili)  
aldınız mı? Evet Hayır
8. Daha önce cinsel istismar (istismardan korunmak için neler yapabileceğinizle ilgili)  
hakkında eğitim aldınız mı? Evet Hayır
9. Yetişkinlerin fiziksel olarak size zarar verebilecek (vurma, dövme vs.) davranışlarına  
maruz kaldınız mı?  
Evet Hayır
10. Yetişkinlerin duygusal olarak sizi incitebilecek ifadelerine (hakaret, aşağılama) maruz  
kaldınız mı?  
Evet Hayır
11. Yetişkinlerin cinsel olarak size zarar verebilecek (istemediğiniz halde bedeninize ve  
cinsel bölgelerinize dokunma) davranışlarına maruz kaldınız mı?  
Evet Hayır



### EK 3

## CİNSEL BİLGİ VE TUTUM ENVANTERİ

### Ergenlik Dönemi Değişiklikleri Bilgi Ölçeği

Aşağıdaki belirtilen cümlelerin sizin için doğru ya da yanlış olup olmadığını işaretleyiniz.

	Doğru	Yanlış	Kararsızım
1. Kızlarda ve erkeklerde ergenlik dönemine girme yaşı farklıdır.			
2. Ergenlik dönemindeki bedensel değişiklikler bir takım beceriksizliklere ve sakarlıklara (kırıp dökme, sağa sola çarpma gibi) neden olabilir.			
3. Tüm erkeklerin ergenlik dönemine girme yaşı aynıdır.			
4. Kızlarda 10-12 yaşları arasında adet kanaması (regl) görülür.			
5. Ergenlik döneminde cinsel organlarda büyüme ve değişimler gözlenir.			
6. Adet görme(regl olma) her ay olgunlaşan bir yumurtanın yumurtalıklardan dışarı atılmasıdır.			
7. Kızlarda adet kanamalarının süresi, miktarı ve adet sıklığı her kız için aynıdır.			
8. Adet kanaması (regl) yaklaşık olarak 3 ile 7 gün arasında sürer.			
9. Ergenlik döneminde, erkeklerde zaman zaman gece boşalması (sıvı akıntısı, ıslak rüya) olması normaldir.			
10. Kızlarda göğüsler yaklaşık 8-13 yaşları arasında büyümeye başlar.			
11. Ergenlik dönemi, insanın sadece fiziksel özelliklerinin değiştiği bir dönemdir.			
12. Sperm testislerde üretilir.			
13. Ergenlik dönemine ne zaman girileceğini büyük ölçüde hormonlar belirler.			
14. Ergenlik döneminde sadece kızlar dış görünüşüne önem verir.			
15. Ereksiyon (Erkek cinsel organının sertleşmesi) bazen erkeklerin kontrolü dışında gerçekleşebilir.			
16. Erkekler kızlara göre daha erken ergenliğe girer.			
17. Kadının yumurta hücresi ile erkeğin sperm hücresinin birleşmesine döllenme denir.			
18. Ergenlik döneminde sadece erkeklerin sesi değişir.			

## Arkadaşlık İlişkileri ve Romantik İlişkiler Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Romantik ilişkilerde kararlar (ne zaman görüşüleceği gibi) birlikte alınmalıdır.					
2. Romantik ilişkilerde bireyler birbirlerinin düşüncelerine saygılı olmalıdırlar.					
3. Romantik ilişkisi olan birey aynı zamanda arkadaşlarıyla da görüşmeye devam etmelidir.					
4. Romantik ilişkisi olan birey ilişkisinde yaşadığı sorunları arkadaşları ile paylaşmalıdır.					
5. Bireyler arkadaşlık ilişkilerinde karşısındakinin tüm isteklerini yerine getirmelidir.					
6. Kızlar ve erkekler birbirleriyle arkadaş olamaz.					
7. Birey zarar görse bile arkadaşlarını yarı yolda bırakmamalıdır.					
8. Arkadaş ilişkilerinde bireyler birbirlerine saygılı olmalıdırlar.					
9. Romantik ilişkisi olan bir birey tüm boş zamanını partneri ile geçirmelidir.					

## Hayır Diyebilme ve Karar verme Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İnsanlar sevdiklerini üzmemek için her istenilene yapmalıdır.					
2. İnsanlar çevresindekilerin her istediğini yapmazsa yalnız kalmayı hak eder.					
3. İnsanların çevresindeki insanlara hayır demesi bencilliktir.					
4. İnsanlar zarar göreceği durumlarda karşısındakini kıracak bile olsa hayır demelidir.					
5. İnsanlar karşısındakine düşündüklerini rahatlıkla söylemelidir.					
6. İnsanlar saygı gösterdiği büyüğüne karşı yaşadığı rahatsızlığı dile getirmemelidir.					
7. İnsanlar haksızlığa uğradığında kendini savunmalıdır.					
8. İnsanlar kendilerini rahatsız eden konular hakkında duygularını ifade etmelidir.					

## Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismar Bilgi ve Tutum Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Cinsel istismara (istemediği halde başkasının bedeninize dokunması, okşaması) uğrayan sadece kızlardır.					
2. Cinsel istismar sadece تنها yerlerde meydana gelir.					
3. Çocuk ya da ergene cinsel istismarda bulunanlar her zaman için yabancı insanlardır.					
4. Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenler güvendikleri kişilere bu durumu anlatmalıdır.					
5. Çocukların ebeveynlerden korkmaları normaldir.					
6. Çocuk ve ergenler her zaman anne ve babalarının isteklerine boyun eğmelidir.					
7. Çocuk ve ergenler yanlış bir davranışta buldukları zaman büyükleri tarafından kötü sözler söylenmesini hak eder.					
8. Öğretmenler sınıfta çok konuşan (gürültü yapan) öğrencilerin kulağını çekebilir.					
9. Çocuk ve ergenlerin yaramazlık yaptıklarında anne ve babalarından dayak yemeleri normaldir.					

## Toplumsal Cinsiyet Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Ev işi ve çocuk bakımı kadınların görevidir.					
2. Para kazanmak ve evin geçimini sağlamak erkeklerin görevidir.					
3. Erkekler bazı duygularını (üzüntü, ağlamak vb. gibi) belli etmemelidir.					
4. Bazı mesleklerin (sekreterlik, hemşirelik vb. gibi) sadece kadınlar tarafından yapılması uygundur.					
5. Bazı mesleklerin (otobüs şöförlüğü, maden mühendisliği vb. gibi) sadece erkekler tarafından yapılması uygundur.					
6. Liderlik becerisi gerektiren mesleklerde erkekler çalışmalıdır.					

## Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Ergenlerde mastürbasyon (kendi cinsel organını elleme, boşalım, tatmin) sağlığa zararlıdır.					
2. Sık mastürbasyon yapmak cinsel gücün azalmasına yol açar.					
3. Sadece erkekler mastürbasyon yapar.					
4. Cinsellik hakkında düşünmek günahtır.					
5. Okullarda cinsel eğitim verilmesi öğrenciler için zararlıdır.					
6. Cinsellik utanılacak bir şeydir.					

## EK 4

### Sanal İstismar Bilgi Ölçeği

Aşağıda sanal ortamdaki bazı durumlar hakkında cümleler yer alıyor. Bu cümleleri size en uygun gelen şekilde yanıtlayınız.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Bir çocuğun internette yüz yüze tanışmadığı kişilerle sanal iletişim kurması güvenlidir.					
2. Çocuğun civarda gördüğü ama daha önce konuşmadığı biri ile internette iletişim kurması güvenlidir					
3. Çocuk internet üzerinden, tanımadığı bir kişi ile kişisel bilgilerini (telefon numarası, ev adresi, anne babasının iş saatleri) paylaşması güvenli değildir.					
4. Çocuğun internetten tanıştığı biri ile internet ortamında romantik arkadaşlık kurması güvenlidir.					
5. Çocuğun sadece internetten tanıdığı, uzun süredir yazıştığı ve yakın hissettiği biri ile dışarıda görüşmesi güvenlidir.					
6. Çocuğun romantik arkadaşına internetten giyinik olmadığı fotoğraflar atması güvenlidir					
7. Bir çocuğun sadece internetten tanıdığı birine giyinik olmadığı fotoğrafları atması güvenli değildir.					
8. Çocuk internetten tanıştığı kişinin rahatsız edici davranışları nedeniyle bir yetişkinden yardım isteyebilir.					
9. Bir çocuğun internette tanıştığı kişinin davranışından rahatsız olduğu gerekçesiyle o kişiyi sosyal medya (Facebook, Twitter, Instagram) hesaplarından engellemesi kabul edilemez bir davranıştır.					
10. Bir çocuk internetten ona gönderilen her belgeyi, virüs taraması yaptıktan sonra açmalıdır.					
11. Bir çocuğun kişisel bilgilerini sosyal medya hesaplarında açık olarak paylaşması güvenli değildir.					
12. Bir çocuğun sosyal medya (Facebook, Twitter, Instagram) hesaplarının olması güvenli değildir.					
13. Bir çocuğun internette para kazandıracağını garanti eden oyunlar oynaması güvenli değildir.					
14. Bir çocuğun bahis (tahmin yaparak para kazanma/kaybetme) sitelerine para yatırması güvenlidir.					
15. Bir çocuğun internetten kendini babasının arkadaşı/annesinin akrabası şeklinde tanıtip onunla iletişim kurma isteğinde bulunan biriyle iletişim kurması güvenlidir.					

## EK 5

### Güvenli ve Güvensiz Durum Değerlendirme Formu

Aşağıdaki olayları okuyup, aklınıza gelen her cevabı boşluklara yazınız.

- 1) Tenis antrenmanı sonrası, soyunma odası (kabini)na gelen tenis öğretmeni kıyafetlerini çıkarmaya başlıyor kendisiyle birlikte öğrencisinin de kıyafetlerini çıkarmasını istiyor. Bunu yapmazsa “ailene bana sürekli küfür edip, en sonunda da saldırdığını söylerim” şeklinde tehdit ediyor.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....  
.....  
.....

- 2) Çocuğun teyzesi eve misafirlığe geldiğinde çocuğa sarılmak istiyor.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....

.....

.....

- 3) Bir lokantanın önünden geçerken yabancı biri çocuğa kolideki içecekleri dükkânın arka tarafındaki dolaba yerleştirme işi için 20 TL vereceğini söylüyor.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....

.....

.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....

.....

.....

Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....

.....

.....

- 4) Komşunun liseye giden oğlu, çocuktan arka bahçedeki köpekleri yıkamasına yardım etmesini istiyor. Arka bahçeye geçtiklerinde omuzlarına ve kalçalarına dokunuyor.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....

.....

.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....

.....

.....



Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....  
.....  
.....

- 5) Çocuğun okuluna yakın olan kafede çalışan birisi, çocuğu Facebook'dan ekliyor. Çocuk bunu kabul ediyor. Bu kişiyle günlük konulardan (müzik, sinema, hobiler v.b) konuşuyorlar. Daha sonra anne-babasının evde olduğu zamanlar ve sevgilisi olup olmadığını soruyor. Son olarak bu kişi çocuğa onunla yalnız buluşmak istediğini söylüyor.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....  
.....  
.....

- 6) Amcasıyla oyun oynayan bir çocuğa, amcası rahatsız edici bir şekilde dokunuyor. Sonra, bunu kimseye söylememesi gerektiğini çünkü bunun ikisinin arasında sır olduğunu söylüyor.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....  
.....  
.....

- 7) Çocuk sosyal medyadan sevdiği ünlü birini ekliyor. Sonra ona mesaj atıyor. Bu kişi ve çocuk konuşuyorlar. Ünlü kişi çocuktan ev adresini istiyor ve ona hediye göndereceğini söylüyor.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....  
.....  
.....  
.....

- 8) Yabancı bir çocuk plajda çocuğa gelip voleybol/yakartop oyunlarına katılmasını teklif ediyor.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....  
.....  
.....

Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....

.....

.....

- 9) Çocuğun aynı Whatsapp grubunda olduğu ancak tanımadığı bir kişi ona özelden mesaj gönderiyor. Bir süre konuştuktan sonra, bu kişi cinsel içerikli konulardan bahsediyor. Bu kişi cinsel bölgelerinin fotoğrafını çocuğa gönderiyor. Daha sonra çocuktan da fotoğraf göndermesini istiyor.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....

.....

.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....

.....

.....

Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....

.....

.....

- 10) Çocuk ödevlerini yaptıktan sonra sosyal medya hesaplarına giriyor. Orada sınıftan arkadaşları ile konuşup hafta sonu için sinemaya gitmeyi planlıyorlar.

Bu olay sence güvenli mi güvensiz mi?

.....

Neden?

.....

.....

.....

Bu olay senin başına gelseydi ne söylerdin?

.....

.....

.....

Bu olay senin başına gelseydi ne yapardın?

.....

.....

.....



## EK 6

### Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği

Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bütün maddeleri olabildiğince içtenlikle cevaplamaya çalışınız. Her bir maddenin yanında yer alan rakamlardan size uygun olanı işaretleyin.

1= Hiçbir zaman

2= Nadiren

3= Bazen

4= Genellikle

5=Her zaman

Örnek: Yaz tatilinde seyahat etmeyi severim. 1 2 3 4 5 İspanağı severim. 1 2 3 4 5

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Başkalarının önünde bir şey yapmaya çekinirim.					
2. Arkadaşlarımla bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.					
3. Bana sataşılmasından tedirgin olurum.					
4. Tanımadığım insanların yanında utanırım.					
5. Sadece çok iyi tanıdığım insanlarla konuşurum.					
6. Yaşıtlarımın arkamdan benim hakkımda konuştuklarını düşünürüm.					
7. Kitap okumayı severim.					
8. Başkalarının benim için ne düşündüğünden endişelenirim.					
9. Başkalarının benden hoşlanmayacağından korkarım.					
10. Çok iyi tanımadığım yaşıtlarımla konuşurken heyecanlanırım.					
11. Spor yapmaktan hoşlanırım.					
12. Başkalarının benim hakkımda ne söyleyeceğinden endişelenirim.					
13. Yeni insanlarla tanışırken tedirgin olurum.					
14. Başkalarının benden hoşlanmayacağından endişelenirim.					
15. Bir grup insanla beraberken genelde durgunumdur.					
16. Kendi başıma bir şeyler yapmak hoşuma gider.					
17. Başkalarının benimle dalga geçtiğini düşünürüm.					
18. Birisiyle tartışmaya girersem onun benden hoşlanmayacağından endişe ederim.					
19. Hayır derler diye başkalarına benimle bir şeyler yapmayı teklif etmeye çekinirim.					
20. Bazı insanların yanındayken tedirgin olurum.					
21. İyi tanıdığım yaşıtlarımın yanındayken bile utanırım					
22. Başkalarından benimle bir şeyler yapmalarını istemek bana zor gelir.					

## EK 7

### Duygusal Farkındalık Değerlendirme Anketi

Değerli Öğrenci, Diğer sayfada, 25 tane kısa cümle verilmektedir. Her bir cümle, duygularınız hakkında nasıl hissedebileceğiniz ya da düşünebileceğiniz ile ilgili ifadeler içermektedir. Bu cümleleri, “Doğru Değil”, “Bazen Doğru” veya “Doğru” seçeneklerine göre işaretleyebilirsiniz. Sizin için en uygun olan, bir cevabı işaretleyiniz. Karar veremediğiniz durumlarda, size çoğu zaman uyan cevabı seçiniz. Her insanın çeşitli durumlarda hissettikleri ve düşündükleri farklıdır. Bu yüzden doğru ya da yanlış cevap yoktur, çünkü cevabınız sadece sizin ne düşündüğünüzü yansıtmaktadır.

Örnek cümle: “Keyfim kaçtığında, bunu unutmaya çalışırım.”

	Cümleler	Doğru Değil	Bazen Doğru	Doğru
1	Ne hissettiğimle ilgili kafam sıklıkla karışıktır.			
2	Nasıl hissettiğimi bir arkadaşıma açıklamak benim için zordur.			
3	Korktuğum ya da gergin olduğum zaman, karnımda rahatsızlık hissederim.			
4	Arkadaşlarımın nasıl hissettiklerini bilmek, benim için önemlidir.			
5	Kızdığım ya da keyfim kaçtığında, nedenlerini anlamaya çalışırım.			
6	Üzgün mü kızgın mı yoksa başka duygular mı hissettiğimi bilmek, benim için zordur.			
7	Nasıl hissettiğim hakkında başka biriyle konuşmak, benim için zordur.			
8	Bir konuda keyfim kaçtığı zaman, bunu sıklıkla içimde tutarım.			
9	Keyfim kaçtığında, bunu bedenimde de hissedebilirim.			
10	Arkadaşlarımın nasıl hissettiklerini bilmek istemem.			
11	Tam olarak ne tür bir duygu halinde olduğumu asla bilmem.			
12	Nasıl hissettiğimi bir arkadaşıma kolaylıkla anlatabilirim.			
13	Kızdığım ya da keyfim kaçtığında, bunu gizlemeye çalışırım.			
14	Korktuğumda ya da gergin olduğumda, vücudumda hiçbir şey hissetmem.			
15	Bir arkadaşımın keyfi kaçmışsa, bunun nedenini anlamaya çalışırım.			
16	Bir sorunum olduğunda, bu sorun hakkında nasıl hissettiğimi bilmek bana yardımcı olur.			
17	Keyfim kaçtığında, bunun üzüntüden mi korkudan mı yoksa kızgınlıktan mı olduğunu bilmem.			
18	Keyfim kaçtığında, bunu belli etmemeye çalışırım.			
19	Bir konuda keyfim kaçtığında, vücudumda farklılıklar oluştuğunu hissederim.			
20	Arkadaşlarımın kendilerini nasıl hissettiklerini umursamam.			
21	Nasıl hissettiğimi anlamak, benim için önemlidir.			
22	Bazen keyfim kaçır ve bunun nedenini bilmem.			
23	Üzgün olduğumda, vücudumu güçsüz hissederim.			
24	Kendimi kötü hissettiğimde, bunun sebebini her zaman bilmek isterim.			
25	Kızgınlığımın nedenini çoğu zaman bilmem.			

## EK 8

### EBEVEYN FORMU

- Formu dolduran ( ) Anne ( ) Baba ( ) Diğer (belirtiniz).....
- Annenin son mezun olduğu okul:.....
- Babanın son mezun olduğu okul:.....
- Annenin yaşı:.....
- Babanın yaşı:.....
- Aylık toplam gelir: ( ) 0-2.000 ( ) 2.001-4.000 ( ) 4.001-6.000  
( ) 6.001-8.000 ( ) 8.001-10.000 ( ) 10.001 ve 12.000  
( ) 12.001-14.000 ( ) 14.001-16.000 ( ) 16.001 ve 18.000  
( ) 20.000 ve üstü

**Son bir buçuk ay içinde** çocuğunuzun aşağıdaki durum, nesne ya da kişilerden kaç defa korktuğunu belirtiniz.

	Hiç	1-2 defa	3-5 defa	6-9 defa	10 ve üstü
1. Tanımadığı yetişkinler					
2. Uyumaya gitmek					
3. Akrabalar					
4. Karanlıkta yalnız kalmak					

**Son bir buçuk ay içinde** çocuğunuzun aşağıdaki davranışları kaç kez gösterdiğini belirtiniz.

	Hiç	1-2 defa	3-5 defa	6-9 defa	10 ve üstü
1. Arkadaşlarıyla kavga ve tartışmalar					
2. Giyimine ve dış görünüşüne özen göstermek					
3. Duyguları hakkında konuşmak					
4. Akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmak					
5. Kendine güvenmek					
6. Aile üyelerinin öpme ve sarılmasından rahatsız olmak					
7. Yabancılara kaba davranmak					
8. İtaatsizlik (söz dinlememe)					
9. Cinsellik hakkında soru sormak					
10. Cinsel istismar hakkında sorular sormak					
11. Sorunları yapıcı bir şekilde çözmek					

Çocuğunuz cinsellik hakkında eğitim aldı mı?.....

Çocuğunuz daha önce cinsel istismardan korunma konusunda bir eğitim aldı mı?.....

## EK 9

### Duygu Durum Eğilimi Ölçeği (The Trait Meta Mood Scale)

Aşağıda insanların duygular hakkındaki inanç ve tutumları verilmiştir. Lütfen her durumu dikkatlice okuyunuz ve her birinin sizin için ne kadar doğru olduğunu içtenlikle yanıtlayınız. Yanıtınızı uygun cevap altındaki kutucuk üzerine çarpı (X) koyarak işaretleyiniz.

1-----2-----3-----4-----5-----6

**Hiç**      **Çok az**      **Bazen**      **Kısmen**      **Oldukça**      **Tamamen**  
**doğru değil**      **doğru**      **doğru**      **doğru**      **doğru**      **doğru**

	Hiç doğru değil	Çok az doğru	Bazen doğru	Kısmen doğru	Oldukça doğru	Tamamen doğru
1. Genellikle ne hissettiğimi önemsemem.						
2. Nasıl ya da ne hissettiğim konusunda kafam pek karışmaz.						
3. Bir konu hakkındaki duygularımın çoğunlukla farkındayım.						
4. Kişi hiçbir zaman duyguları tarafından yönlendirilmemelidir.						
5. Hiçbir zaman duygularıma teslim olmam.						
6. Duygularım hakkında kendimi rahat hissederim (duygularımla barışığım).						
7. Nasıl ve ne hissettiğime çok dikkat ederim.						
8. Duygularıma pek bir anlam veremem.						
9. Duygularıma pek dikkat etmem.						
10. Duygularım hakkında genellikle kafam çok nettir.						
11. Duygular insanlarda bir zayıflıktır.						
12. Bir konu hakkında duygularımı genellikle bilirim.						
13. Duygular hakkında düşünmek genellikle bir zaman kaybıdır.						



**EK 10**  
**ÖZGEÇMİŞ**

Öğrencinin Adı: Duygu Eslek

**EĞİTİM**

2018	Ege Üniversitesi	Psikoloji, Gelişim Psikolojisi	Doktora
2016-2018	Ege Üniversitesi	Psikoloji, Gelişim Psikolojisi Tez: “ <i>Erken Ergenlik Döneminde Çocuk İstismarını Önleme Programının Etkililiğinin İncelenmesi</i> ”	Yüksek Lisans
2011-2016	Ege Üniversitesi	Psikoloji Tez: “ <i>Okul öncesi çocuklarda cinsel istismar önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi</i> ”	Lisans

**İLGİ ALANLARI:**

Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocuk Değerlendirme, Önleme ve Müdahale Programları,  
Travma Sonrası Psikososyal Destek, Göç, Sosyal Biliş

**YAYINLAR**

Yılmaz Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D. ve **Eslek, D.** (2018). Mika ile kendimi korunmayı öğreniyorum: Cinsel istismarı önleme programının etkililiği, *Türk Psikoloji Dergisi*.

**Eslek, D.** Ve Pala, C. F.(2017) Politik Düşüncenin Gelişimsel Olarak İncelenmesi: Barış ve Savaş Algısına Genel Bir Bakış, *Onto Dergisi*.

**Eslek, D.**, Yılmaz Irmak, T. (inceleme aşamasında). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

## **KONGRE SUNUMLARI**

Yılmaz Irmak, T., Kızıltepe, R., **Eslek, D.** Aksel, Ş. ve Güngör, D. (2018) I Am Learning to Protect Myself With Mika: Effectiveness of A Teacher-Delivered Child Sexual Abuse Prevention Program. 22nd International Congress on Child Abuse and Neglect, 2-5 September, Prague.

**Eslek, D.** ve Yılmaz Irmak, T. (2018). Investigation of Effectiveness of Abuse Prevention Program in Early Adolescence. 22nd International Congress on Child Abuse and Neglect, 2-5 September, Prague.

Aksel, Ş., Yılmaz Irmak, T., Kızıltepe, R. ve **Eslek, D.** (2018). Çocuk İstismarı ve İhmalinde Önleyici Müdahaleler (Panel), 4. Nuri Bilgin Psikoloji Günleri, 12-13 Mayıs, İzmir.

**Eslek, D.**, Yılmaz Irmak, T. (2017) Çocuk Cinsel İstismarı Önleme Programının Olumsuz Etkilerinin Ebeveyn ve Öğretmen Bildirimleri İle Değerlendirilmesi 2. Şiddeti Anlamak Kongresi, 22-25 Mart, İstanbul.

**Eslek, D.**, Yılmaz Irmak, T., Aksel, Ş. ve Kızıltepe, R. (2016) Okul öncesi dönemde çocuk cinsel istismarı önleme programının değerlendirilmesi. 19. Ulusal Psikoloji Kongresi, 5-7 Eylül, İzmir.

## **PROJELER**

"Mika ile kendimi korumayı öğreniyorum": Okul öncesi öğretmenlere yönelik eğitimin etkililiğinin incelenmesi Projesi (BAP), Araştırmacı, 2017-2018.

"Üniversite Öğrencilerinin Deneyimlediği Flört Şiddetini Anlamak" Projesi (BAP), Araştırmacı, 2017-2018.

“Erken Ergenlik Döneminde Çocuk İstismarı Önleme Programının Etkililiğinin İncelenmesi” Projesi, Araştırması (BAP), 2017-2018.

“SomaDa” Projesi Ege Üniversitesi ayağında Gönüllü Travma Grubu’nu oluşturmak, koordinatör öğrenci olarak; Dursunbey ve Soma Psikolojik Danışmanlık Merkez’inde saha çalışması, 2014 – 2015.

Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi kapsamında Şizofreni hastaları ile fotoğraf ve bilgilendirme etkinlikleri, “ŞİZOGRAF” Projesi Proje Koordinatörlüğü, 2013.



## Erken Ergenlik Döneminde Çocuk Cinsel İstismarını Önleme Programının Etkililiğinin İncelenmesi

### ÖZET

Ergenlik fiziksel ve zihinsel değişimlerin yanında beden, cinsiyet ve cinselliğe odaklanılan bir dönemdir. Bu dönemde daha önceki cinsel istismar yaşantısı tekrar değerlendirilir ve ergen bu yaşantıyı kendine itiraf eder. Bu nedenle ergenlileri sağlıklı cinsel davranış ve cinsel istismar konusunda bilgilendirmek önemlidir. Bu programın amacı, erken ergenlik döneminde istismar önleme programının etkililiğini değerlendirmektir.

Bu program araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, 6 hafta boyunca haftada 80 dakika olmak üzere uygulanmıştır. Altı modülden oluşmaktadır. Bunlar; tanışma ve ergenlik, toplumsal cinsiyet/ biyolojik cinsiyet güvenli ve güvensiz ilişkiler, cinsellik, istismardan korunma yöntemleri, istismarı önleme tekniklerinin problem çözme ile değerlendirilmesi, sanal istismar ve korunma yöntemleridir. Program tezi yazan araştırmacı tarafından 5 ve 6. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (n=232). Eğitim grubu (n=60), karşılaştırma grubu (n=81) ve ikinci karşılaştırma grubu (n=91) olmak üzere üç grup bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 9-13 aralığında değişmektedir. Katılımcılar, Bilgi Formu, Duygusal Farkındalık Değerlendirme Anketi, Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği, Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutum Envanteri, Güvenli ve Güvensiz Durum Değerlendirme Formu, Sanal İstismar Bilgi Ölçeği formlarını yanıtlamışlardır (Eğitim grubundan ek olarak izlem ölçümü de alınmıştır. Diğer gruplar bu formları ön test ve son test olarak doldurmuşlardır). Ebeveynler ise demografik bilgiler ve olası olumlu/olumsuz yan etkileri içeren Ebeveyn Formu doldurmuşlardır. Ergenlerin istismardan korunma bilgi ve becerilerinin arttığı ve programın olumsuz yan etkisinin olmadığı görülmektedir. Yapılan analizlere, göre istismar, ergenlik bilgisi, cinsel eğitim, toplumsal cinsiyet konularında eğitimin yeterli olduğu, sanal istismar, hayır deme ve karar verme, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler bakımından geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk cinsel istismarı, önleme, ergenlik, cinsel eğitim

## **Investigation of Effectiveness of Child Sexual Abuse Prevention Program in Early Adolescence**

### **ABSTRACT**

Adolescence is a period that focuses on body, gender and sexuality as well as physical and mental changes. In this period, the previous sexual abuse experience is reassessed and the adolescent confesses to this experience. For this reason, it is important to inform the adolescent about healthy sexual behavior and sexual abuse. The purpose of this program is to assess the effectiveness of the abuse prevention program in early adolescence.

This program was developed by researchers and was administered for 80 minutes per week for 6 weeks. It consists of six modules. These modules about; sexuality, prevention from abuse, internet related abuse and protection methods. The program was applied to 5th and 6th grade students by the author (n = 232). There are 3 groups; education (n = 60), comparison (n = 81), second comparison (n = 91). The age of participants varies from 9 to 13 years. Participants were responded to the Information Form, The Emotional Awareness Questionnaire, Social Anxiety Scale for Adolescents, Sexual Health Knowledge and Attitude Inventory, Safe and Unsafe Situation Assessment Form, and Internet Based Abuse Knowledge Scale (Follow up measurement measures were taken from the education group). Parents have filled out the Parent Form with demographic information and possible positive / negative side effects. It is seen that children have increasing knowledge and abilities to prevent abuse and there is no negative side effect of the program. It is thought that the analyzes conducted should be improved internet related abuse, say no and decision making, safe friendship and romantic relationships.

**Key words:** Child sexual abuse, prevention, adolescence, sexual education