T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ



ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN CİNSEL EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI VE HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİ İÇİN BİR İHTİYAÇ ANALİZİ

TUĞÇE BAYYİĞİT

DOÇ. DR. GÖKHAN ILGAZ

EDİRNE, 2021

Tezin Adı: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumları Ve Hizmet İçi Eğitimleri İçin Bir İhtiyaç Analizi

Hazırlayan: Tuğçe BAYYİĞİT

ÖZET

Bu çalışmanın genel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemek ve hizmet içi eğitimleri için bir ihtiyaç analizi gerçekleştirmektir. Gerçekleştirilen çalışma iki araştırmayı kapsamaktadır. Bunlardan birincisi özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzerine yapılmıştır. Diğer araştırma ise tutumların değişiminde etkili olduğu düşünülen, olası eğitim programlarının hazırlanmasında faydalı olacak bilgiler sunmaya dönüktür. Bu amaçla ikinci araştırma özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi içermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye dönük olan birinci araştırma tarama modeliyle desenlenmiştir. Genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modelindeki bu araştırma gönüllü olarak katılan 235 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Çorbacı-Serin, Girli ve Yıldırım-Doğru (2012) tarafından geliştirilen "Zihin Engelli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama ve standart sapma hesaplanmış; normallik varsayımlarını sağlayabilme durumlarına göre Kolmogrov-Smirnov, Shapiro-Wilk ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Akran ilişkileri, cinsiyet, öğretmen yeterliliği ve toplamda "katılıyorum" düzeyinde iken beden imgesi, gereklilik ve olumsuz etki boyutlarında ise "kesinlikle katılıyorum" düzeyindedir. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre olumsuz etki alt boyutunda kadınlar lehine küçük etki düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsel eğitime yönelik tutumlarda hizmet öncesinde eğitim alma durumuna göre öğretmen yeterliliği alt boyutunda hizmet öncesinde eğitim alanlar lehine küçük etki düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet içinde eğitim alıp, almamaya göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim alıp almama durumlarına göre incelendiğinde ise hizmet öncesinde ders alan öğretmenler lehine anlamlı fark görülür iken hizmet içi eğitimde ders alma durumunda ortalamalarda düşüş saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik ihtiyaçlarını belirlemeye dönük olan ikinci araştırma ise katılımcıların fikir birlikteliğine ulaşmayı amaçlayan ve hem nitel hem de nicel yöntemleri içinde barındıran delphi tekniği ile yapılmıştır. Bu araştırma 22 kadın, 9

erkek olmak üzere 31 gönüllü özel eğitim öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler süreç içerisinde oluşturulan delphi anketleri ile toplanmış, delphide son kanıya ulaşmak için sabitlik ve fikir birliğine yönelik iki ayrı analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde medyan, mod, standart sapma, varyans, aralık, en düşük ve en yüksek değerler, çeyrekler arası genişlik ve puan aralıklarının yüzde değerleri hesaplanmış; normallik varsayımlarını sağlayabilme durumlarına göre Shapiro-Wilk ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının en fazla korunma becerileri alanına dönük olduğu ardından öz bakım becerileri, aile katılımı, akran ilişkileri, algı eğitimi (duyuşsal alan), davranış kontrolü, doğru karşı cins ilişkisi, dürtü kontrolü ve problem davranış sağaltımı alanlarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Cinsellik, özel eğitim, cinsel eğitim, tutum, hizmet içi eğitim, ihtiyaç analizi

Name of Thesis: Attitudes of Special Education Teachers Towards Sexual Education and a Needs Analysis For Their in-Service Training

Prepared by: Tuğçe BAYYİĞİT

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the attitudes of special education teachers towards sexual education and to perform a training needs analysis for in-service training. This thesis study is carried with two studies. The first study was carried out in relational screening model and the aim of this study is to determine the attitudes of special education teachers towards sexual education. The second research's aim is to present information that is thought to be effective in changing attitudes and will be useful in the preparation of possible education programs. In other words, second research includes determining in-service training needs of special education teachers for sexual education. First research in relational screening model was carried out with 235 voluntary teachers. The data was collected with Attitude Scale of Teachers Working with Mentally Handicapped Individuals towards Sexual Education (Çorbacı-Serin, Girli and Yıldırım-Doğru, 2012). In the analysis of the data, the mean and standard deviation were calculated; Kolmogrov-Smirnov, Shapiro-Wilk and Kruskal Wallis tests were used according to the normality assumptions. As a result of the analysis, it is revealed that the attitudes of special education teachers towards sexual education showed a positive result. The results showed, while peer relations, gender and teacher proficiency dimensions overall showed "agree" level, body image, necessity and negative impact dimensions showed "strongly agree" level. In addition special education teachers' attitudes towards sexual education revealed a significant difference in favor of women participants in negative affect sub-dimension. To add more, teachers' attitudes towards sexual education showed a significant difference in the teacher proficiency sub-dimension in favor of the teachers who received pre-service training. As a result it is revealed that attitudes of special education teachers towards sexual education don't show a significant difference related to their in-service training on sexual education. On the other hand a significant difference was observed in favor of the teachers who took pre-service courses, while a decrease was found in the average of taking courses in in-service training, according to whether they received pre-service and in-service training. Second research was conducted with the delphi technique, which aims to reach the consensus of the participants using both qualitative and quantitative methods. This research was carried out with the participation of 31 volunteer special education teachers, 22 women and 9 men. The data was collected with the delphi questionnaires created during the process, and two separate analyzes

were made for stability and consensus in order to reach the final opinion in delphi. While analysing the data the median, mode, standard deviation, variance, range, lowest and highest values, interquartile range and percentage values of score intervals were calculated; Shapiro-Wilk and Wilcoxon Signed Rank Tests were used according to the normality assumptions. As a result, it is revealed that in-service training needs of special education teachers for sexual education are mostly towards protection skills, followed by self-care skills, family participation, peer relations, perception training (affective field), behavior control, correct opposite sex relationship, impulse control and problem behavior treatment.

Key words: Sexuality, special education, sexual education, attitude, in-service training, training needs analysis

ÖNSÖZ

Tez çalışmamda gösterdiği hoşgörü ve ilgisi ile desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tecrübesi ve bilgisi ile bilim yolculuğuma ışık tutan değerli danışman hocam Doç. Dr. Gökhan ILGAZ' a,

Yüksek lisans eğitimimde üzerimde emeği bulunan kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Dilber TEZEL'e, Dr. Öğr. Üyesi Selmin ÇUHADAR'a, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ' a, Prof. Dr. İbrahim COŞKUN'a ve Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na,

Çalışmama katılım sağlayarak bilime katkı sunan tüm meslektaşlarıma, bu süreçte varlığını daima hissettiren sevgili arkadaşım Esra ÇETİN'e, yüksek lisans yolculuğunda da beni yalnız bırakmayan değerli arkadaşım Burak ADİL'e ve motivasyon kaynağım diğer tüm arkadaşlarıma,

Hayat yolculuğumda sevgi ve duaları ile beni ayakta tutan melek anneme, her zaman yanımda olan canım ablalarıma, bana inancı ile güç veren 9 yıl önce kaybettiğim sevgili babama ve bugünlere gelmemde payı olan herkese sonsuz teşekkürler...

Bilimin ışığında aydınlanmayacak karanlık yoktur.

Tuğçe BAYYİĞİT

2021

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**
ABSTRACT ..... **III**
İÇİNDEKİLER ..... **VI**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **IX**
GRAFİKLER LİSTESİ ..... **X**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1.Problem Durum 4
1.2.Amaç 7
1.3.Önem 7
1.4.Varsayımlar 10
1.5.Sınırlılıklar 10
1.6.Tanımlar 10
BÖLÜM II **12**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **12**
2.1.Cinsel gelişim ve cinsel eğitim 12
2.2.Türkiye'de Cinsel Eğitim 15
2.3. Dünyada Cinsel Eğitim 17
2.4. Engelli bireylerde cinsel eğitim 18
2.5. Tutumlar ve değişimi üzerine kuramsal çalışmalar 23
2.5.1. Türkiye'de yapılmış çalışmalar 24
2.5.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar 25
2.6. Eğitimde Program Geliştirme 27
2.6.1. Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme 27
2.6.2. İhtiyaç belirlemede kullanılan yöntemler 29
2.6.2.1.Doküman İncelemesi 30
2.6.2.2.Görüşme 30
2.6.2.3.Gözlem 30
2.6.2.4.Anket 30

2.6.2.5.Progel-Dacum Tekniği 30
2.6.2.6.Delphi Tekniği 31
2.7. Türkiye'de delphi tekniği ile yapılmış çalışmalar 32
2.8. Yurt dışında yapılmış çalışmalar 34
BÖLÜM III 37
YÖNTEM 37
3.1. Araştırma modeli 37
3.2. Çalışma grubu 38
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması 39
3.3.1. Zihin Engelli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği 39
3.3.2. Delphi Çalışması 40
3.4. Verilerin Analizi 42
3.4.1. Sabitlik (stability) 43
3.4.2. Fikir Birliği (consenceus) 43
BÖLÜM IV 45
BULGULAR VE YORUM 45
4.1. Birinci Alt Problem: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumlarının Düzeyi Nedir? 45
4.2. İkinci Alt Problem: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir? 46
4.3. Üçüncü Alt Problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde eğitim alıp, almamaya göre farklılık göstermekte midir? 47
4.4. Dördüncü Alt Problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet içinde eğitim alıp, almamaya göre farklılık göstermekte midir? 49
4.6. Altıncı Alt Problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir? 56
BÖLÜM V 65
TARTIŞMA 65
BÖLÜM VI 71
SONUÇ VE ÖNERİLER 71

6.1. Sonuç 71
6.2. Öneriler 72
KAYNAKÇA.....74
EKLER.....94

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışmanın katılımcıları.....39
Tablo 3.2. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri.....41
Tablo 3.3. Literatürdeki fikir birliği sağlama görüşleri.....44
Tablo 4.1. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının düzeyi.46
Tablo 4.2. Cinsiyete göre cinsel eğitime yönelik tutum düzeylerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.....47
Tablo 4.3. Hizmet öncesinde ders alma durumuna göre cinsel eğitime yönelik tutum düzeylerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.....49
Tablo 4.4. Hizmet öncesinde ders alma durumuna göre cinsel eğitime yönelik tutum düzeylerinin t testi sonuçları.....50
Tablo 4.5. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre cinsel eğitime yönelik tutum düzeylerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.....51
Tablo 4.6. Özel eğitim öğretmenlerinincinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim alma durumuna göre cinsel eğitime yönelik tutumları.....52
Tablo 4.7. Delphi analiz sonuçları.....58
Tablo 4.8. Delphi analiz sonuçlarının yorumu.....62
Tablo 4.9. Alanlarına göre fikir birliği sağlayan maddeler.....64

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1.Öğretmen yeterliliği ortalamalarının gruplara göre dağılım grafiği.....56

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkiye'de eğitim sisteminde hali hazırda çözüm bekleyen birtakım sorunlar mevcuttur. Öğretmen nitelikleri, eğitim programları, eğitim felsefesi, finansman sorunları gibi gruplanabilen bu sorunların çözümüne yönelik, yapılan çalışmalar sonucunda birtakım önerilerde bulunulmaktadır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Fakat cinselliği, cinsel eğitim ile ilgili soru ve sorunları ele almak ya da akabinde çözüm üretmek kültürel yapı gereği diğer alanlardan çok daha zor olmaktadır (Akmanoğlu ve Tekin-Ersan, 2012).

Cinselliğin, insan doğasındaki yeri gizil bir şekilde sorgulanmaktadır. Her ne kadar üzeri örtülmeye çalışılsa da var olan bir gelişim alanının gereksinimlerinin yerine getirilmemesinin ileride daha büyük sıkıntılara yol açabileceği düşünülmektedir (Kadıoğlu-Polat ve Üstün-Budak, 2016). Literatür incelendiğinde çocuk ve ergenlerde cinsel gelişim alanına yönelik bilginin yetersiz olduğu görülmektedir. (Ünsal Atan, Taşçı Duran, Bolsoy ve Sevil, 2012). Bu durum cinsellik hakkında başvurulacak doğru kaynak sayısının azlığı ve erişilebilirliğinin sınırlılığı ile ilişkilendirirlebilir (Baybek, Tümer ve Kayar, 2007).

İçinde bulunulan çevre cinsel eğitimi kendi görüşü çerçevesinde bireye aktaracaktır. Yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde bireyin cinsiyet rolünün, cinsel tutum ve davranışlarının şekillenmesinde ekolojik koşulların ehemmiyetine vurgu yapıldığı görülmektedir (Koç, 2004; Gürsoy ve Gençalp, 2010). Yine başka bir kaynakça, çocuğa sunulan cinsel eğitim sürecinde içinde yaşanılan çevrenin ahlaki değerleri, inançları gibi birtakım faktörleri göz önüne alarak programlama yapmak gerektiğinin altı çizilmektedir (Akmanoğlu ve Tekin Ersan, 2012).

Bireylerin yaşamlarındaki diğer alanlarda olduğu gibi cinsellik alanında da toplumun beklentilerine yönelik, çevre tarafından onaylanacağı, kabul göreceği davranışlarda bulunması ve gelişebilecek birtakım tehlikelerden kendini muhafaza edebilmesi için bu konuda bilgi edinmiş olması gerekmektedir. Cinsel gelişiminde,

bir gelişim alanı olduğu göz önüne alındığında cinsel eğitimin ilk olarak ailede başlaması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır (Ceylan ve Çetin, 2015). Fakat çoğu toplumda ebeveynler çocuklarının cinselliği öğrenmelerini olumsuz karşılamakta, bazen de cinselliğe ilişkin istenmedik formda öğrenmelere sebep olabilmektedir (Nalbant, 2006). Ailedeki cinsel eğitimin hatalı ya da yetersiz olması durumunda birey, arkadaş çevresi veya medya gibi farklı kaynaklara yönelmektedir. Bireyin yöneldiği bu kaynakların doğruluğunun teyit edilmesinin zorluğu bir takım olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle cinsel eğitimin aileden sonra uzman kişiler tarafından sistematik olarak sürdürülmesi görüşü kabul görmüştür (Akça, Şahin ve Arslan, 2017).

Gün geçtikçe eğitim sürecinden beklentiler artmakta bu duruma bağlı olarak eğitim ihtiyaçlarımız farklılaşmaktadır. Bu değişime cevap verebilmek için ya mevcut programlarda düzenlemeye gidilmekte ya da düzenlemenin yetersiz kaldığı durumlarda yeni eğitim programı tasarımlarına gerek duyulmaktadır. Bir eğitim programı tasarımı ne kadar gerçek ihtiyaçlara yönelik hazırlanır ise ancak o ölçüde başarıya ulaşacaktır. Özellikle son yıllarda ihtiyaç analizi-program başarısı denklemine ilişkin bilincin artması ile ihtiyaç analizi program geliştirme alanında aranılan basamak haline gelmiştir (Karacaoğlu, 2012).

Eğitim sürecinin verimini artırma konusunda öğretmen yeterlilikleri üzerinde durulmakta, günümüz öğretmenlerinden ham bilgi sunumu yerine öğrencilerine sentez ve uygulama gibi pratiğe dökülmüş becerileri kazandırmaları beklenmektedir. Sadece akademik yönü değil, diğer gelişim alanlarını da içine alan kapsamlı bir eğitim süreci amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitim sürecinde yer alan öğretmenlerin gelişimleri kendi tasarruflarına/insiyatiflerine bırakılmayarak Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerden beklenen gelişimsel süreci hizmet içi eğitim kursları açarak yürütmeye ve gelişimlerini denetim altına almaya çalışmaktadır. Ancak hizmet içi eğitimlerin genel müdürlük kanalı ile açılması kursun gerçek ihtiyaçlara cevap veremeyebileceği, kurs içeriğinin bakanlığın uygun gördüğü alanlar ile sınırlı olabileceği sorunsalını akıllara getirmektedir. İhtiyaca yönelik açılmayan hizmet içi eğitim kursları, öğretmenleri gerçek ihtiyaçları olan alanda yetersiz

bırakmakta aynı zamanda emek ve zaman kaybı yaşatmaktadır (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014).

Cinsel eğitimin gerekliliğini vurgulayan birçok çalışma alan yazında var olmasına rağmen nasıl verilmesi gerektiği konusunda birçok soru işareti bulunmaktadır. Bu karmaşaya birde engellilik boyutu eklenince engelli bireylerde cinsel eğitim oldukça zorlanılan bir alan haline gelmektedir. Yapılan bilimsel bir çalışmada çocuk cinsel istismarı ve suistimalinde mağdurların sevgi ihtiyacı, arkadaşlık ihtiyacı, kendine yetememe gibi hassas noktalarından yararlanıldığı ifade edilmiştir (İnci, 2010). Toplumda yer alan dezavantajlı gruplardan birini özel gereksinimli bireyler olarak ele aldığımız vakit sayılan hassasiyet durumlarının birçoğunun engelli bireylerde de geçerli olduğu düşünürsek istismar boyutunda korkunç bir tablo karşımıza çıkmaktadır (Gönener, 2010). Bu örnekteki gibi sayılabilecek daha birçok nedenle engelli bireylerde cinsel eğitim tercihe bırakılacak bir alan değil, zaruri bir ihtiyaçtır. Fakat bu konuda iyi bir planlama, nitelikli bir program ve özel olarak yetişmiş personele ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik niteliklerinin arttırılması hususunda hizmet içi eğitim programlarının destek olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada da öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenecek ardından delphi tekniği kullanılarak hizmet içi eğitimlerine yönelik bir ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilecektir. Gerçek ihtiyaçların tespiti ile bundan sonra hazırlanacak olan cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim programları ile engelli bireylerde cinsel eğitim alanında başarıyı yakalamak amaçlanmaktadır.

1.1. Problem Durum

Cinselliğin, insanlığın varoluşu ile başlamasına rağmen günümüzde hala üzeri kapalı ifadeler ile ele alınması ve cinsel eğitimin gerekliliği çeşitli çalışma bulguları ile desteklenmesine karşın programlarda istenen düzeyde yer bulamayışı oldukça ilginçtir (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre cinsellik; "Fiziksel, duygusal, entelektüel ve sosyal boyutların kişiliği, iletişimi ve aşkı zenginleştirici etkilerinin bileşiminden oluşur" (WHO, 2010, Akt. Bozdemir ve Özcan, 2011, s.37). Amerikan Cinsellik Bilgilendirme ve Eğitme Konseyi (Sexuality Information and Education Council of United States-SIECUS, 2007)' ne göre cinsellik bireylerin cinsel bilgisini, yönelimini, davranışlarını, inanç ve tavırlarını da kapsar. Dolayısıyla cinselliğin sadece fizyolojik boyutta değil, sosyal hatta psikolojik birçok boyutu ile ele alınması daha doğru olacaktır. Benzer şekilde Güneş (2020)' in de mahremiyet eğitimi olarak ele aldığı eğitimin salt cinsel bilgiden oluşmayan, bireyin duygu yönetiminide içine alan geniş yelpazeli bir eğitimin gerekliliğinden söz edilmektedir.

Cinsel eğitim, bireyin hemcinsinin ve karşı cinsin fiziksel ve cinsel özelliklerini öğrenmesi ve cinsel dürtü kontrolünü sağlayabilme kabiliyetine sahip olabilmesine yönelik davranışları bireye edindirme süreci olarak tanımlanabilir (Çerçi, 2013). Cinsel eğitim sayesinde bireyin topluma uyumunu kolaylaştırmak, cinsel açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Cinsel eğitimin kapsamının vücut bölgelerinin isimlerini, muhafaza etmeyi, işlevlerini ya da üremeye dair bilgilerin öğretiminden çok daha fazlasını ifade ettiği inancının topluma yerleştirilmesi ve konuya ilişkin farkındalığın oluşması gerekmektedir (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008).

Cinsel eğitim, çocuk gelişiminde en çok güçlük çekilen alanlardan biridir. Gelişim dönemleri ve o dönemlere özgü gelişim ödevleri gereği çocuk/ergen merak eder ve öğrenmek ister, tatmin edici yanıta ulaşıncaya dek sormaya devam eder ya da bir takım cinsel içerikli davranışlarda bulunabilirler. Ebeveynler ya da çocuğun eğitiminden sorumlu diğer bireyler (öğretmen, bakıcı vs.) bu süreçle er ya da geç karşı karşıya kalır. Bu durum sadece normal gelişim gösteren bireyler için değil,

engelli bireyler içinde geçerlidir. Yapılan çalışma bulguları incelendiğinde engelli bireylerde çevresindekilere sürekli evlenme isteğini yineleyerek bildirmesi, mastürbasyon yapmaları ya da göğüsleriyle oynamaları, sürekli âşık oldukları kişileri dile getirmeleri gibi daha birçok davranışın gerçekleşmesi göz önüne alındığında engelli bireyler içinde aynı sürecin söz konusu olduğu söylenebilir. (Bilgiç, 2015).

Psikoanalitik kuramın öncüsü Freud (2020) cinselliği ve gelişim süreçlerini açıklarken cinsel açlık olarak tanımlayabileceğimiz "libido" kavramından bahseder. Bu kavramın doğuştan gelen kimyasal temelli, dürtüsel bir yapıya sahip olduğunu ileri sürer. Bu durum bireyde engel durumu söz konusu olsa bile cinsel dürtüleri gereği bir takım cinsel gereksinimleri olacağını doğrular niteliktedir. Bu yüzden cinsel eğitim bu bireylerde de tercih değil gereklilik söz konusu olmalıdır.

Literatürde engelli bireylerin cinselliğine yönelik görüşler incelendiğinde iki farklı yaklaşım tarzı ile karşılaşılmaktadır. İlk görüş engelli ergenlerin cinselliğini sınırlandırma üzerinedir. Bununla birlikte bu görüş birtakım tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Engelli bireye davranışın doğrusunu göstermeden yanlış olarak nitelendirebileceğimiz davranışlar sergilediğinde onu ayıplamak, suçlamak ya da doğru davranış sergilemesini beklemek uygun bir yaklaşım olmayacaktır. Diğer görüş ise engelli bireyin normal gelişim gösteren her birey gibi sağlıklı ve düzenli cinsel hayatının olması gerektiğini savunur (Yurdakul, 1999).

Öte yandan özel gereksinimli bireyler, karşı tarafın kurmuş olduğu yakınlığa gerekli değerlendirmeyi yapamadan, bir nevi eleyip tartamadan istismara açık hale gelecek şekilde yaklaşabilirler. Bu nedenle bu konuda ilgili cinsel eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Mandan Sürücü (2009)' nün yapmış olduğu çalışmanın bulgularıda incelendiğinde birden fazla boyuta sahip cinselliğin ve ilgili eğitimin engelli bireylerde yetersiz bilgi ve yetkinlik gereği elzem olduğu görülmektedir.

Cinsel eğitimin gerekliliğini vurgulayacak bir başka boyutu ele alacak olursak menstürasyon dönemi ve özel bölge temizliği akla gelmektedir. Engelli kadınların normal gelişim gösteren kadınlara göre gecikmeli de olsa menstürasyon dönemine girecekleri ve konuya ilişkin eğitimin engelli bireye ebeveynleri, öğretmeni ya da engelli bireyin eğitimini üstlenen diğer kişiler tarafından sunulması gerektiği aksi

takdirde bu becerilerin tamamını kendilerinin gerçekleştirmeleri gerekebileceği kaynaklarda ifade edilmektedir (Richman, Ponticas, Page ve Epps, 1986, Akt. Ersoy, 2005). Ergenlik dönemi itibariyle edinilmesi gereken ilk becerilerden olan menstürasyon ve özel bölge temizlik becerilerinin engelli bireye nasıl verilmesi gerektiği konusunda kaynakların sınırlılığı söz konusudur.

Engelli bireylerin çoğunda aile çıkmaz yaşadığı için cinsel eğitim bilgi kaynakları genellikle medya ve akranlarından edindikleri bilgiler olmaktadır. Medyanın derya deniz bilgi havuzunda doğru ve gerekli bilgilerin seçiminin yapılamaması, akranlarından edindikleri kulaktan dolma bilgilerin doğru ya da yanlışlığının teyit edilememesi gibi nedenlerle bu bilgi kaynakları cinsel eğitim alanında eleştiriye açıktır. Geleneksel olarak cinsel eğitimin üzerinin örtülmesi ya da ailenin bu konudaki bilgi ve becerilerin engelli bireye nasıl aktaracağını bilememesi gibi nedenlerde göz önüne alındığında cinsel eğitimin sistematik bir şekilde sunulmasının gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yıldız (2020)'ın yapmış olduğu derleme çalışmada da engelli bireylerin öz bakım becerilerinden başlayıp kendi cinsel hayatlarını idame ettirmeye varan birçok beceri için kapsamlı, nitelikli cinsel eğitim ihtiyacının altı çizilmektedir.

Engelli bireylere nitelikli cinsel eğitimin sunulmasında ise özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Tutumlar davranışları büyük ölçüde etkilerken (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014), ihtiyaçların doğru tespiti ile yapılan eğitim programlarının başarıyı getirmesi beklenmektedir (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Program geliştirmenin başarılı olabilmesi için gerçek ihtiyaçlara karşılık veren bir sistemde oluşturulması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde cinsel eğitime yönelik öğretmen tutumları ve bu alan eğitimine ilişkin ihtiyaçları inceleyen çalışmalar olmakla birlikte her ikisini de inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığından bu konu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemek ve hizmetiçi eğitimleri için bir ihtiyaç analizi gerçekleştirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır:

Problem: Özel eğitim öğretmenlerinin; cinsel eğitime yönelik tutumları ile tutumların cinsiyet, hizmet öncesi eğitim alma, hizmet içi eğitim alma değişkenleri ile ilişkisi nasıldır ve cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir?

1. Alt problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının düzeyi nedir?

2. Alt problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3. Alt problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde eğitim alıp, almamaya göre farklılık göstermekte midir?

4. Alt problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet içinde eğitim alıp, almamaya göre farklılık göstermekte midir?

5. Alt problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim alıp almamaya göre farklılık göstermekte midir?

6. Alt problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir?

1.3. Önem

İnsanlığın yaşamsal döngüsünde yer alan gelişim alanlarından birisi de cinsel gelişimdir. Bir gelişim alanı olmasına istinaden cinsel eğitimin önemi ve gerekliliği

yapılan birçok çalışma neticesinde alan yazında kabul görmüştür (Yıldız, 2020; Öztürk ve Siyez, 2015). Cinselliğin gelişimsel bir sürecin parçası olduğu desteklenirken, bu konuya ilişkin meydana gelebilecek risklerinde altı çizilmektedir. Gelişim dönemlerinin her aşamasında doyurulmayan cinsel eğitim ihtiyacı fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönden sorunlara zemin oluşturabilmektedir (Çakşak, 2018).

Cinselliğin çok boyutlu olması sebebiyle engelli bireylerde de cinsel eğitim ihtiyacının söz konusu olduğu ileri sürülmektedir. Konuk-Er, Girgin-Büyükbayraktar ve Kesici (2016)' nin engelli ergenlerde cinsel eğitime yönelik yaptığı çalışmanın bulguları da engelli ergenlerin cinsel konularda yeterince bilgilendirilmediği, ihmal ve istismara karşı kendilerini koruyabilmeleri ve uygun olmayan cinsel davranış problemlerinin çözümlenebilmesi gibi nedenlerle sistemli bir cinsel eğitimin gerekliliğini destekler niteliktedir.

Cinsel eğitimi sunacak öğretmenin konuya ilişkin tutumu önemli görülmektedir. Bir eğitim programı iyi hazırlanmış olsa da o programı uygulayacak öğretmenlerdir. Öğretmen tutumlarının program başarısına etki edebileceği ileri sürülmektedir. Gökçe ve Sezer (2012)' in tutumlar üzerine çalıştığı araştımasından elde edilen bulgular eğitimde verimi sağlamak, kaliteyi yüksek tutmak için motivasyonu düşük olmayan, istekli ve olumlu tutuma sahip öğretmenler yetiştirmenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Özel eğitim öğretmenelerinin cinsel eğitime ilişkin tutumlarını ele almak bu nedenle önem arz etmektedir.

Kaplan ve İpek (2002)' in öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelediği çalışmasında tutumların cinsiyete göre değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı (2017)' nın tutumlar üzerine yapmış olduğu bir başka çalışmada cinsiyet değişkenine göre tutumlar üzerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öte yandan öğretmen cinsiyetinin cinsel eğitime yönelik sunulacak eğitimde öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki verimi ile ilişkili olduğu ayrıca hizmet öncesinde öğretmen eğitimlerine yönelik bakış açılarında cinsiyete göre eğitim ihtiyaçlarını tanımlamalarının farklı olduğu bilgisine güncel bir kaynak verisi ile ulaşılmıştır (Xiong, Warwick ve Sebastien, 2019). Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutum ve eğitim ihtiyaçlarını bütüncül bir

yaklaşımla cinsiyet değişkenine göre ele alan başka bir çalışmaya alan yazında rastlanamadığı için gerçekleştirilen çalışmanın bu konuda alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Cinsel eğitimin sistematik olarak sunulabilmesi ilgili alan üzerine eğitim programları geliştirmek ve uygulamak sonucunda mümkün olmaktadır. Eğitim programı geliştirmenin ilk adımı olarak ihtiyaç belirleme başlığı ele alınmaktadır. Gerçek ihtiyaçların saptanması, eğitim programının nihai amaca ulaşmasındaki kilit taşlardan birisidir. Bu nedenle hazırlanacak olan hizmet içi eğitimlerin öğretmen yetiştirme kalitesini üst seviyeye taşıma hususunda ihtiyaç duyulana ulaşma durumu önem taşımaktadır. Kardeş ve Güney-Karaman (2018)' ın okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun cinsel eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin cinsel eğitimi onayladıkları ve olumlu tutuma sahip oldukları gözlenirken, ihmal ve istismar konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. İhmal ve istismar konusunu engelli birey çerçevesinde ele alacak olursak algılama, savunma, korunma ya da hak arama yollarını kullanmadaki yetersizlikleri nedeniyle öğretmen donanımına daha çok ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir. Tez neticesinde elde edilecek özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular ileride hazırlanacak hizmet içi eğitimlerin içeriklerinde yol gösterici veriler sunması bakımından önem arz etmektedir.

Gökdeniz (2008)' in yaptığı çalışmanın bulguları incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de velilerin cinsel eğitim konusunda ayrı bir eğitim almış öğretmene güvendikleri, doktor ve öğretmenin cinsel eğitim ile ilgili gerekli eğitimi almadan bu konuda yetersiz olabileceği şeklinde düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Yine aynı çalışmada azımsanmayacak kadar öğretmenin cinsel eğitim hakkındaki bilgi eksikliğinden yakınılmaktadır. Bu çalışma özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutum ve eğitim ihtiyaçlarının cinsel eğitimle ilgili ders alıp, almamaya göre farklılık gösterip, göstermeyeceğine ilişkin bulgu sunması bakımından önem arz etmektedir.

Daha önce bu alanda yapılan çalışmaların sınırlılığı ve benzer çalışmalar

arasındaki bilgi boşluğu da göz önüne alındığında bu çalışma ile özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim sunulmasına yönelik sistematik eğitim programlarının geliştirilmesi, eğitim fakültelerinin özel eğitim öğretmenliği programlarının cinsel eğitime ilişkin derslerle içeriklerinin güncellenmesi ve eğitim sektörü alanında politika geliştiricilere özel gereksinimli bireylerde cinsel eğitim üzerine hizmet içi eğitimler düzenlemesi hususunda güncel gerçek ihtiyaçlar bağlamında veri sağlayacağından önem arz etmektedir.

1.4.Varsayımlar

1. Çalışmaya gönüllü olarak katılan özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri cevapların onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı, katılımda gizlilik ilkesi uygulanacağı çalışmanın her aşamasında bildirildiğinden ölçek ve anketleri samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Türkiye'de görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. İhtiyaç analizinde kullanılan delphi tekniği ile sınırlıdır.

3. Delphi tekniğinde kullanılan hibrit yaklaşımla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Engelli Birey: Bedensel, zihinsel ya da ruhsal yapı ve işlevlerdeki eksiklik ya da anormallikten dolayı yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel özellliklerde olağan kabul edilebilecek etkinliklerde bulunamayan bireyler olarak tanımlanabilir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) engelli tanımını noksanlık, özürlülük ve maluliyet durumlarını kapsayan sınıflama ile yapmaktadır (Koca, 2010).

Cinsel Eğitim: Bireylerde cinsel sağlığı korumak, oluşabilecek problemleri önlemek ya da en aza indirmek amacıyla ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve duyuşsal özellikleri kazandırma süreci olarak açıklanabilir.

Tutum: Tutumlar sosyal algımızı etkileyebilen ve bireyi davranışa yönlendirebilen eğilim olarak ifade edilebilir (Kağıçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Hizmet İçi Eğitim: Bireylere, mesleki faaliyetlerini sürdürmekte iken niteliği arttırma, çalışma alanının güncelliğini yakalama, geçmişte edinilen bilgileri tazeleme ve daha üst bilgi-becerileri edindirme amacıyla sağlanan eğitim hizmetleri olarak tanımlanabilir (Avcı, 2018).

İhtiyaç Analizi: Yüksek verimin önündeki problemleri tespit etme, eğitimsel eksikliğin mevcudiyeti ve türü hakkında çıkarım yapma, kaynakların yerinde kullanımını sağlama amaçlarına yönelik yürütülen süreçtir (Selvi, 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Cinsel gelişim ve cinsel eğitim

Cinsellik; cinsiyet, cinsel yönelim, üreme sağlığı, toplumsal cinsiyet, cinsel haklar gibi alt boyutlara sahip olan sağlıklı bir yaşamın doğal bir parçasıdır ve insanın yapısı gereği ele alınması gereken konulardan biri olmasına karşın toplumsal baskı nedeniyle yasaklamalara maruz kalarak hep derinlere itilmiştir (Aksöyek ve Canatar, 2015). Bu durumun kültürel yapıların etkin aktarıcılarından olan ailelerin cinsel eğitime yaklaşımından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Tuğrul ve Artan, 2001).

Ebeveynler çocuklarının cinsel konulardaki ilk eğiticileri konumundadır. Aile çocuğun doğumundan itibaren bir takım cinsel içerikli iletileri çocuğa vermeye başlar. Yaş ilerledikçe verilen mesajların içeriği de gelişim evresine paralel olarak değişir. Araştırmalar gelişim dönemlerinin başından itibaren kapsamlı bir cinsel eğitim alan bireylerin kendi cinsel kimliğini fark etme, bedeninde meydana gelen değişimlere uyum sağlama, bireysel farklılıklara yönelik olumlu bakış açısı geliştirebilme, uygun olan ve olmayan cinsel davranışları ayırt edebilme, kendini taciz ve istismara karşı muhafaza edebilme konularında daha iyi olduklarını vurgulamaktadır (Gölbaşı, 2003). Bulut (1998)'un yapmış olduğu çalışmanın bulguları da diğer araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Çalışmada muhtemelen çocuk yaşta üreme yetisi olmadığı düşüncesiyle çocukluk cinsel eğitiminin pek üzerinde durulmadığına, fakat cinsel eğitim için kaynak bulamayan çocuğun kendi kendini eğitme yoluna gittiğine ve bu durumda bilgilerin doğruluğu hususunda sorun yaşanabileceğine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte eğer bireyin çocuk yaşta merakı uygun şekilde giderilir, cinsellik hakkındaki soruları çocuğun düzeyine yönelik yanıtlanır ise ileride cinsel gelişim alanına yönelik sorunlarla baş etmede daha başarılı olabileceğine dikkat çekilmiş; cinsel eğitimin bireyin cinsel işlevlerinde aktiflik kazanmadan, erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiği ve çocukların

cinsellik konusundaki gereksinimlerinin giderilmesinin Dünya Nüfus ve Kalkınma Konferansı ile Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer bulduğu, hatta özellikle üzerinde durulduğu belirtilmiştir. Dünya Seksoloji Kongresi Cinsel Sağlık Birliği Cinsel Haklar Bildirgesi' nde yer alan;

Madde 9- Bilimsel araştırmaya dayalı cinsel bilgi edinme hakkı

Madde 10- Kapsamlı cinsellik eğitimi hakkı ile kişilerin cinsel eğitim alma hakları uluslararası bir dayanak ile koruma altına alınmıştır (www.cetad.org.tr).

Ergenlik döneminin kritik önemi vurgulanarak bireyin tüm gelişim evrelerinde yaşına ve düzeyine ilişkin cinsel eğitim almasının elzem olduğu ileri sürülmektedir. Koç (2004), kaleme aldığı bir çalışmasında ergenlik sürecinin önemli bir parçası olan beden imgesi kazanma sürecinde ekolojik koşulların altını çizerken, ergenin beden imgesi inşasında fiziksel faktörlerin yanı sıra sosyal (aile ve arkadaş çevresi) ve çevresel faktörlerden etkilendiğini, bütün bu faktörlerin birlikte harmanlanmasıyla inşanın tamamlandığına ve ergenin beden imajının (beden imgesi) oluştuğuna dikkat çekmektedir. Bu durumda ergenin sağlıklı bir beden imgesi oluşturabilmesi için medyanın ergene ulaşma kanallarının denetlenmesi, ailenin bu konuda bilinçlendirilmesi ve en önemlisi bireyin bu sürece yönelik uzmanlardan profesyonel destek alması yerinde olacaktır. Aksi takdirde sadece cinsel gelişim alanına ket vurmakla kalmayıp yeme bozukluğuna varan bedensel ve psikolojik gelişimi tehdit eden sorunlarla karşılaşma riskinin bulunduğu literatürde yer alan çalışmalarda ifade edilmiştir (Bektaş, 2004).

Yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerinin çoğunun daha önce cinsel sağlık ve üreme sağlığına ilişkin uzmanlardan bilgi almadıklarını, bilgilenmek amacıyla kaynak olarak çoğunlukla kitap, televizyon ya da internete başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır (Dağ, Dönmez, Şirin ve Kavlak, 2012). Cinsellik alanında bilgilenmek amacıyla sayıları az da olsa profesyonellere başvuranların bile; uzmanlardaki bilgi eksiklikleri, doğru olmayan beklenti ve inançları, yetişmiş olduğu kültür, terminoloji vb. ile ilişkili problemler nedeniyle danışma sürecinde sorun yaşayabilecekleri ifade edilmiştir. Uzmanlara danışma sürecinde bile yaşanabilecek sıkıntıların olduğu göz önüne alınırsa, doğruluğu konusunda tartışmalara açık bilgi

kaynaklarının (medya, akran vb.) büyük tehdidi ile karşı karşıya kalındığı sonucuna ulaşmak pek güç olmayacaktır (Kömürcü, Demirci, Yıldız ve Gün, 2014). Bu durumda profesyoneller tarafından geliştirilmiş nitelikli ve kapsamlı cinsel eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

SIECUS' a göre kapsamlı cinsel eğitim programları:

- Bilgi
- Tutum, değer ve anlayış
- İlişkiler ve kişiler arası beceriler
- Sorumluluk şeklinde dört temel amaca hizmet etmektedir (SIECUS, 2007).

Cinsel eğitim programları yaygın eğitim içerisinde olabileceği gibi örgün eğitim içerisinde de okul programlarında çeşitli uygulamalarla yer almıştır. Bu uygulamalardan biri cinsel sağlık eğitiminin ayrıca bir ders ya da ünite şeklinde uygulanmasıdır. Alan yazın incelendiğinde özel eğitim alanı III. Kademe Beslenme, Sağlık ve Güvenlik Bilgisi dersi kapsamında cinsel eğitimin ayrı bir öğrenme alanı olarak yer aldığı görülmektedir (Birkan, 2020). Programların ders yükleri, yoğunluğu göz önüne alındığında ayrı bir ders ya da ünite olarak cinsel eğitimin okul programlarına dahil edilmesinin zorluğu bu yöntemin eksisi olarak değerlendirilebilirken, nihai gayeden sapmadan eğitim sunulması artı yönü olarak ele alınabilir. Cinsel eğitimin örgün eğitim okul programlarına dahil edilmesinde başvurulacak bir diğer seçenek mevcut ana derslerin kapsamına sunulması istenen cinsel eğitime dair bilgilerin yerleştirilmesidir. Fakat bu yöntemde de cinsel eğitimin farklı ders içerisine yayılmasının sunulacak cinsel eğitim programının etkisini azaltması yönünde soru işareti barındırdığı ifade edilmektedir (Gölbaşı, 2003). Alan yazında bir diğer yöntemin okula uzman daveti ile uygulandığı belirtilmektedir. Bu yöntemin eğitimcinin ilgili konudaki uzmanlığı, eğitime tabi tutulanların uzmana kendilerini daha rahat açabilmesi gibi avantajlarının olduğu ancak devamlılık sağlanamaması, ileride danışmak isteyecekleri konularda muhattap bulunamaması gibi yönleri ile de eleştirildiği görülmektedir (Karabey ve Müftüoğlu, 2007). Ayrıca HIV/AIDS' e yönelik önleme amaçlı verilen cinsel eğitim programlarınada farklı bir yol olarak başvurulmaktadır. Bu programlarda cinsel eğitime yönelik tutum,

özyeterlik gibi duyuşsal özellikler, korunma yollarının öğretimi gibi bilişsel özellikler ya da kondom kullanımı gibi direk davranışsal özelliklere ilişkin farklı durumlar üzerinde çalışılabilmektedir (Zeren, 2007). Sayılan yöntemlerin artı ve eksilerinin olduğu görülmektedir. Yöntemlerin eksi yönlerinin giderilebileceği yeni uygulamaların tasarlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Her ülke kendi standartları doğrultusunda cinsel eğitim programları geliştirip, uygulamalıdır (Gölbaşı, 2003).

2.2.Türkiye'de Cinsel Eğitim

Türkiye'de cinsel eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında 1974 yılında Türkiye Aile Planlaması Derneği tarafından cinsel eğitimi şekillendirecek ilk çalışmalara ulaşılmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında gençlerin cinsel sağlığa ilişkin bilgi ve tutumları incelenmiş, gençlerin bu konuda temel bilgilere bile sahip olmadıkları bunun yanı sıra bu alanda eğitim alma taleplerinin olduğu görülmüştür (Fincancıoğlu ve Bulut, 1995). Ardından cinsel eğitim alanında Türkiye Aile Planlaması Vakfı (TAPV), İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı (İKGV), Cinsel Eğitim ve Tedavi Derneği (CETAD), Cinsel Sağlık Eğitim ve Danışma Merkezi (CSEDM), üniversiteler, belediyeler gibi kurum ve kuruluşların aracılığı ile çeşitli araştırmalar yapılmış, çalışmalar yürütülmüştür.

Sayılan bu kurum ve kuruluşların cinsel eğitim alanında çalışmalarına devam ettiği, okul tabanlı cinsel eğitim çalışmalarındada niceliksel artış yaşandığı literatürde ifadesini bulurken, ülkenin belirlediği standart bir cinsel eğitim politikası dahilinde niteliksel anlamda doyurucu yeterli çalışmaların gerçekleşmediğinden yakınılmaktadır (Kadıoğlu-Polat ve Üstündağ-Budak, 2016; Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008). Akmanoğlu ve Tekin-Ersan (2012), otizmli bireylerde cinsel eğitimi ele aldıkları kitabında cinsellik alanının ülkedeki kültürden etkilendiğini ve üzerinde rahatlıkla çalışılamadığını dile getirirken, otizmli bireyler ve ailelerine yönelik pratik bilgiler sunduğu görülmektedir.

Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı tarafından okullarda yürütülen cinsel sağlık eğitimi çalışmaları ilkokul kademesi için "Büyüyorum", ortaokul kademesi için "Değişiyorum", lise kademesi için ise "Güvenli Cinsellik" şeklinde

bireylerin gelişim dönemleri özellikleri dikkate alınarak gereksinim duyacakları konuları içeren eğitim programları olarak gruplandırılmaktadır. Bu eğitim programlarının 3. Sınıf düzeyi için "Cinsiyetimi tanıyorum" ile başlayıp, 12. Sınıf düzeyi için "Güvenli cinsellik için çözümler" konusu ile sonlandığı görülmektedir (tapv.org.tr). İlkokul döneminde 3. ve 4. sınıf düzeylerini kapsayan cinsel istismarı önleme üzerine psiko-eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Seydooğulları, 2018). Bir başka gelişim evresi olan ortaokul dönemine yönelik bir örnek çalışmada ise 8. sınıf öğrencileri ile ergenlik dönemi, istismar ve toplumsal cinsiyet alanlarında hazırlanan psiko-eğitim programının ergenlik dönemi ve toplumsal cinsiyet alanlarında öğrencilerin bilgi ve tutum düzeylerini arttırdığı, istismar konusunda etkili sonuç vermediği gözlenmektedir (Çitil Akyol ve Kutlu, 2019). Lise öğrencileri üzerinde cinsel sağlık eğitimi programının etkililiğinin araştırıldığı bir çalışmada 14 oturum boyunca cinsel sağlık eğitimi 9. sınıf öğrencilerine sunulmuş, araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi düzeyleri ve cinsel sağlığa yönelik tutumlarının pozitif şekilde değiştiği tespit edilmiştir (Esen ve Siyez, 2017). Üniversite dönemi cinsel sağlık eğitimlerinin güncel durumuna bakıldığında yapılan çalışmaların üreme sistemi, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, HIV/AIDS, kondom kullanımı, korunma yöntemleri, riskli cinsel davranışlardan kaçınma gibi konulara ağırlık verdiği bunun yanı sıra cinsel sağlık eğitimi hususunda psiko-eğitim çalışmalarının daha fazla sayıda gerçekleştirilmesini ve programlar geliştirilirken pilot çalışmaların akabinde asıl uygulamalara geçilmesinin yerinde olacağını üniversite öğrencilerine yönelik cinsel sağlık eğitimi programlarının sistemli şekilde incelendiği araştırma kapsamında dile getirildiği görülmektedir (Öztürk, Esen, Siyez ve Kağnıcı, 2018).

2019-2020 öğretim programlarının kapsamlı değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmada programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin genel anlamda programlara yönelik olumlu görüş belirttikleri ancak program okuryazarlığı konusunda öğretmenlerin destek alması gerektiği tespit edilmiştir (MEB, 2020). İlgili raporda toplam 31 dersin 16'sı ilköğretim kademesinde, 15'i ortaöğretim kademesinde yer aldığı görülürken özellikle ilişkilendirilebilecek fen bilimleri, biyoloji gibi derslerin değerlendirme sonuçlarına bakıldığında cinsel eğitime ilişkin bir görüşe rastlanmamaktadır.

2.3. Dünyada Cinsel Eğitim

Dünyada çok sayıda ülkede cinsel eğitimlerin resmi olarak yürütülmesine karşın (Yücesan ve Ayaz-Alkaya, 2018), cinselliğin hassas bir konu olarak nitelendirildiği ve eğitimlerin daha çok "aile hayatı", "sağlık eğitimi" gibi isimlerle adlandırıldığı görülmektedir (Kadıoğlu-Polat ve Üstün-Budak, 2016).

Hindistan gibi gelişmekte olan ülkelerin uygulamaya geçişte uzun yıllar beklediği görülmektedir (UNESCO, 2009). Hollanda benimsemiş olduğu cinsel eğitim politikasının amacının cinselliği ve bir takım cinsel davranışları çocuklara edindirmek değil öncelikle cinselliği üzerinde konuşabilecekleri, tartışabilecekleri kadar içselleştirmenin olduğunu vurgulamaktadır (Gürsoy ve Gençalp, 2010). Finlandiya'da da 70'li yıllardan itibaren cinsel eğitim alanında başarı sağlayan çalışmaların yapıldığı, öncesinde sağlık eğitimi dersinin içine infüzyon dediğimiz yöntemle yerleştirilen cinsel eğitimin 2005 yılında zorunlu ve bağımsız ders olarak ülkenin eğitim programına dahil edildiği görülmektedir (Gürsoy ve Gençalp, 2010). Danimarka'da cinsel eğitimin tarihi eskilere dayanırken, yine İsveç'te de cinsel eğitimin programlarda yer bulması 1930'lu yıllara kadar inmektedir (Çok ve Kutlu, 2011).

Dünyada cinsel eğitimi incelerken dört gelişmiş ülkenin okul tabanlı cinsel eğitim politikalarının gençlerin cinsel sağlıklarına ilişkin istatistiklerini ele alan bir çalışmada ilk cinsel ilişki yaşının ortalama olarak her ülkede aynı olması ile birlikte pozitif cinsiyet ve pragmatik analiz politika güden Hollanda, Fransa, Avustralya gibi ülkelerin özellikle cinsel yoksunluk temelli bir politika güden ABD gibi ülkelere karşın cinsel sağlığa ilişkin daha ılımlı yaklaştığı ifade edilmektedir (Weaver, Smith ve Kippax, 2005). ABD 1981 yılı itibariyle cinsel eğitim faaliyetlerinin savunucusu haline gelirken (Öztürk ve Siyez, 2015), cinsel eğitim üzerine Amerika Birleşik Devletleri'ndeki işleyişe bakıldığında bölge ve eyaletler bazlı farklılıklar karşımıza çıkmaktadır. Bazı yerlerde hem cinsel sağlık eğitimi hem de CYBE/HIV eğitimleri veriliyor iken bazı yerlerde sadece CYBE/HIV eğitimlerinin verildiği hatta bazı bölgelerde cinsel sağlık üzerine hiçbir eğitimin uygulamasının gerçekleşmediği ifade edilmektedir (Tekgül, Saltık ve Tuncer, 2014). ABD okullarında sunulan cinsel eğitime yönelik yapılan çalışmada yalnızca yoksun bırakma eğitimlerinin bireylerin

bireylerin cinselliğini salt risk faktörü gibi atfedip cinselliği önleme anlayışına indirgeme çekincesini oluşturduğu, kapsamlı cinsel eğitim programlarının cinsel istek, doyum sağlama gibi psikolojik boyutlarınıda ele alabileceğine vurgu yapılmaktadır (Fields ve Tolman, 2006). Yine ABD'de yapılmış daha güncel bir çalışmadada yoksun bırakma/kaçınma eğitimleri ya da kapsamlı cinsel eğitim programlarının uygulanmasına yönelik belirsizliğin tamamen ortadan kaldıracak ikisinin sentezlenerek geliştirilecek cinsel eğitim politikalarının daha verimli olacağı düşüncesinin altı çizilmektedir (Fields, 2012).

İsveç'te ise engelli bireylerin kendi deneyimleri üzerinden bir bilgi kaynağı oluşturma amaçlı gerçekleştirilen çalışmada cinsel eğitim 1955' lerden beri zorunlu olmasına karşın engelli bireylerde bu konunun yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Löfgren-Martenson, 2012). Alanyazında Brezilya okul tabanlı cinsel eğitim programlarına ilişkin 1998 yılında okul programlarında resmileştiği ayrıca Brezilya'da yapılan bir çalışmada PEAS Belgo adında bir müdahale programının korunma yöntemlerinin kullanımını arttırdığı dile getirilmektedir (Andrade, Mello, Sousa, Makuch, Bertoni ve Faundes, 2009). İçinde yaşanılan coğrafya ve kültür, dini inanışlar ve mali güç rezervlerinin durumu ülkelerdeki cinsel eğitim uygulamalarındaki değişikliklere neden olduğu ileri sürülmektedir (Yücesan ve Ayaz-Alkaya, 2018)

2.4. Engelli bireylerde cinsel eğitim

Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve yetersizlikleri açısından toplumla karşılaştığında beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler engelli birey olarak tanımlanabilmektedir. (Başbakkal ve Bilsin, 2014). Sosyal ve çevresel durumlardan dolayı engelli bireylerin eğitim ihtiyaçları özel bir yaklaşım gerektirmektedir. Engelli bireylerin gelişim alanları ihtiyaçlarına göre yaşına ve düzeyine uygun, özel olarak yetiştirilen personel tarafından özel yöntem ve teknikleri içeren bireye özel hazırlanan programlar çerçevesinde özel eğitim alma haklarının yasal dayanakları bulunmaktadır (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1983; Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası PL-94-142, 1975). Engelleri dolayısıyla bağımsız

yaşam sürdürme hususunda yaşadıkları sorunları en aza indirmek gayesi ile sunulan özel eğitimin yelpazesi engelli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda oldukça geniştir, eğitim süreçleri bireysel farklılıklar gözetilerek planlanır ve yürütülür (Kargın, 2007).

Cinsel eğitimin hem biyolojik hem de sosyolojik boyutları olduğunu kabul edildiğinde engelli bireyin cinsel eğitimden yoksun bırakılmasının doğru bir yaklaşım olmayacağı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren bireylerde bile birçok soru işaretini beraberinde getiren bu olgu aynı zamanda bir gelişim alanıdır. Nasıl ki engelli bireyin dil gelişimini, fiziksel gelişimini ve diğer gelişim alanlarını desteklemek için çabalıyorsak, cinsel gelişim alanı içinde gerekli donanıma sahip birey yetiştirmek gayesiyle çaba sarf etmemiz gerekmektedir (Yıldız, 2020).

Gelişim dönemi ve ödevleri gereği ailede başlaması gereken cinsel eğitimin kapsamlı ve sistematik eğitim programları ile sürdürülmesi esası elbette engelli bireyler içinde geçerlidir. Hatta engellilik boyutunun eklenmesinin sebebiyle ailenin cinsel eğitim sunma konusunda yaşayabileceği karmaşalarında nitelikli cinsel eğitim programları ile giderilebileceği düşünülmektedir. Cinsel eğitim programlarının ele aldığı pek çok konu vardır. Bunlardan bir tanesi bireyin tüm hayatı boyunca önemli olabilecek giyinme soyunma konusudur. Bu konu cinsel eğitimin oldukça önemli ve eğitim sırasında çok dikkatli olunması gereken bir parçası olarak değerlendirilebilirken, bu konuda yaşanabilecek sorunlar birey içinde istismar vs. için güvenlik önlemlerinin aşılması anlamına gelebilmektedir. (Akmanoğlu ve Tekin-Ersan, 2012). Mahremiyet olgusunu bireye kazandırma ve bireyin aldığı eğitimi yaşamına uygulayabilmesi hususunda temel ilkelerde kendi ya da bir başkasının bedeninin özel alan olduğunu tuvalet, banyo ve kıyafet değişimi sırasında kontrollü çıplaklığın uygun olabileceği bunların haricinde çıplaklığın doğru olmayacağını öğretmek yer almaktadır. Mahremiyet olgusunun çocukta doğru şekilde yerleşmesinin olası istismar vakalarını daha aza indirgemede katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Güneş, 2017). Danimarka'da çocuk bakım kurumlarında çocukluk çağındaki doktorculuk gibi çıplaklık içerebilecek oyunlarda bile olası istismar çekincelerinin yaşanabildiği güncel tarihli yapılmış bir çalışma bulgularında ifade edilmektedir (Leander, Larsen ve Munk, 2018). Ayrıca engelli bireyin sahip olduğu

hakları bilmemesi, hakkını savunmadaki yetersizliği gibi nedenlerle istismar ya da şiddete daha fazla maruz kalabileceği yapılan çalışma bulguları sonucunda ortaya koyulmuştur (Metin, Bilgin ve Yıldırım, 2014).

Alanyazın her bireye göre eğitim programının, yönteminin ya da tekniğinin değişebileceğini ekleyerek genel bazı ipuçları sunmaktadır. Bunlar öncelikle davranışının öncülünün tespit edilmesi ardından bireyin amacının ne olacağına ilişkin hipotezler kurup kurulan hipotezlerin test edilmesi daha sonra ise o amacın kontrolüne uygun davranış değiştirme programının uygulanması şeklinde özetlenebilir (Koçak, 2020).

Cinsel eğitim programlarında ele alınması gereken önemli bir diğer konu ise mastürbasyondur. Çocukluk mastürbasyonu üzerine yapılan çalışmaların azlığı literatürde dile getirilirken, çocuk bakımını üstlenmede sadece fiziksel ihtiyaçları gidermenin yetersiz kalacağı dokunsal ve psikolojik tatmininde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Yurtbay ve Görker, 2004). Erken çocukluk çağından itibaren aşırıya kaçmayan, çocuğa zarar verecek boyutlara ulaşmayan mastürbasyon davranışının olağan gelişim sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmekte olup, doğru yaklaşımı belirleyemeyen ailelerin (korkutma, utandırma, azarlama vs.) çocukta davranışta ısrar ya da gizleme ile davranışı sürdürme gibi olumsuz sonuçlara neden olabileceği ileri sürülmektedir (Özakar ve Gözen, 2012). Bireylerin ilerleyen yaşamlarında cinsel sağlık terapilerinde bile mastürbasyon konusunun ele alındığı literatürde ifade edilmektedir (Coleman, 2003). Kaynaklar mastürbasyon eğitimi konusunda üç noktaya dikkat edilmesinde yarar olduğunun altını çiziyor. Bunlar; Yer ve zaman sınırlaması, Mastürbasyon sonrası temizlik, Takıntıya karşı kontrol (düzenli zaman aralıkları)'dür (Akmanoğlu ve Tekin-Ersan, 2012). Mastürbasyon eğitiminin özellikle zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler için sosyal geçerliliği yüksek bir beceri alanı olması, doğru eğitim sunulmadığında bireylerin örtülülük ve gizlilik hususlarına dikkat etmeden beceriyi aleni gerçekleştirebilmeleri ya da mastürbasyon hakkında yanlış inanışların psikolojik sorunlara yol açabilmesi gibi nedenlerden dolayı titizlikle ele alınması gereken bir konu olarak ifade edilebilir (Bülbül ve Düzkantar, 2012).

Yukarıda ifade edildiği gibi cinsel eğitim sadece bilişsel boyutu değil detaylı bir biçimde duyuşsal ve devinişsel boyutlarıda içermektedir. Bundan dolayı cinsel eğitimi sunacak uzman, bireyin yaşını, zihin gelişimine göre ilişkisini göz önünde bulundurarak eğitimi planlarken ekolojik değerlendirme koşullarını da dikkate almalıdır. Çünkü birey bulunduğu çevredeki istendik cinsel eğitimin niteliklerine göre yargılanacaktır (Sungur, 1998).

Engelli bireylerin cinsellik alanında desteklenmesini gerektirecek bir başka konu ise istismardır. Engel durumlarından kaynaklı olayları analiz etme ve bu analiz sonucunda çıkarımda bulunma becerilerinde yetersizlik bir başkasının tamamen cinsel boyutta yönelttiği bir teklifi cinsel olarak sömürülebileceğini fark edemeden, doğru ya da yanlışlığını irdelemeden/irdeleyemeden kabul edebilmelerine neden olabilmektedir (Bulut, 2018). Konu üzerine gerçekleştirilen çalışma bulguları engelli bireylerin bu yetersizliklerinden faydalanılarak engelli olmayan bireylere göre daha fazla istismara uğratıldığı sonucuna ulaşmıştır (Bulut ve Kahraman, 2018). Cinsel istismar; "Henüz cinsel gelişimi tamamlanmamış çocuğun ya da gencin bir yetişkin tarafından cinsel istek ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla; güç kullanarak, tehdit ya da kandırma yollarına başvurarak kullanılması" olarak tanımlanmakta olup fiziksel, duygusal, sosyal, ahlaki, kültürel ve hukuki yönleri ile ele alınmalıdır (Alpaslan, 2014, s. 194). Cinsel istismarın sebebiyet verdiği aile korkusu, toplumdan çekinme, istismarcının baskısı gibi nedenlerle yaşanılanların saklanması sonucu net sayıya ulaşılamamasına rağmen mevcut veriler bile incelendiği vakit durumun ne kadar çarpıcı olduğu görülmektedir (Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Eröcal-Kora ve Alyanak, 2001). Cinsel istismara uğrayan mağdurların özellikleri incelendiğinde merak, ilgi ve sevgi ihtiyacı, yaşananları saklama/gizli tutma eğilimi, yetişkin konumundaki kişiler tarafından kolayca yönlendirilebilme, yetişkine karşı savunmasızlık vs. karşımıza çıkmaktadır (Alpaslan, 2014). Cinsel istismara uğrama riskleri değerlendirildiğinde çocuk ya da ergenin engelli olması veya psikiyatrik bozukluklarının olmasının risk yüzdesini arttırdığı, bu duruma az önce sayılan kitlelerin istismara yönelik girişimleri sağlıklı bir şekilde değerlendirememesinin yol açtığı düşünülmektedir (Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Eröcal-Kora ve Alyanak, 2001).

Cinsel gelişimin, fiziksel ya da bilişsel gelişim gibi bir gelişim alanı olduğunu ve birey engelli olsun ya da olmasın bu gelişim alanının desteklenmediği takdirde oluşabilecek sorunların çeşitli kaynaklarca altı çizilmekte olup, sistemli cinsel eğitim programı geliştirilip uygulanması gerekliliği sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim süreci eğitim programı, birey ve öğretmen şeklinde üç önemli unsurun toplumsal etkileşimini gerektiren bir bütündür (Süral, 2015). İyi tasarlanmış bir eğitim programı da olsa programın uygulayıcısı olan öğretmendir bu yüzden öğretmenlerin tutumları programın uygulanmasını etkileyeceği düşünülmektedir.

Tutum ve davranış ilişkisi üzerine çok yazılıp çizilmesine rağmen iki kavramın birlikte kullanılmasındandan kaynaklı olacak ki birbirleriyle ilişkisi ve ayrım noktaları karıştırılabilmektedir. İkili arasında ikişkiyi daha iyi anlamak açısından bazı noktaları göz önünde bulundurmakta fayda olacağı düşünülmektedir. Tutum ve davranış birbirlerini kapsamayan iki kavramdır ve tutum doğrudan gözlenebilecek bir özellik değildir. Tutumlar düşüncelerin, duyguların ve davranış eğilimlerinin bir araya gelmesi sonucu oluşan bütünleşmiş yapılardır. Tutumlar davranışlarımızı kesinleştirmese de konuya ilişkin eğilimlerimiz sebebiyle davranış hakkında fikirler verebilmektedir.

Tutum nesne, durum, olay ya da olgulara karşı mental olarak gerçekleştirilen değerlendirmelerimiz neticesinde şekillenen eğilim olarak tanımlanabilmektedir ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlara sahip bir kavramdır (Ardıç, 2004). Bunun yanında tutumların yaş (Erkan, 2004), cinsiyet (Yılmaz ve Benli, 2010) gibi demografik değişkenlerden etkilendiğini ortaya koyan çok sayıda çalışma mevcuttur. Tutumlar üzerinde etkili olduğu öne sürülen bir diğer değişken ise konu üzerine bilgilendirilme, ders alma ya da hizmet içi eğitim alma durumudur. Konuya ilişkin ders alma veya hizmet içi eğitim programlarının tutumlar lehine etkisi literatürde ortaya koyulmuştur (Orel, Töret ve Zerey, 2004). Bu durum kalıplaşmış tutumlardaki bilinmezlik-önyargı ikilemi ile ilişkilendirilebilir.

Çeşitli değişkenlerden etkilenebilen tutumun, yanı sıra davranışlar üzerinde de etkisi olabileceği ileri sürülmektedir. Tutum ve davranış üzerine literatür incelendiğinde çalışmaların bir kısmı tutum-davranış ilişkisini doğru orantıda

saptarken, bir kısım çalışma ise iki değişken arasında bir ilişki saptayamadıklarını ortaya koymuştur. Tutum üzerine yapılmış bir çalışmada sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların başarıya etkisi araştırılmış ve araştırma bulgularına göre tutum puanları ile başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tay ve Akyürek-Tay, 2006). Yine bir başka çalışmada elde edilen bulgulara göre okumaya ilişkin tutumların düzeyi yükseldikçe Türkçe dersindeki akademik başarı ve öğrenme davranışlarının düzeyleride yükseltmekte olduğu ifade edilmiştir (Başaran ve Ateş, 2009). Buna karşın 1934 yılında LaPierre tarafından yapılmış ABD'nin Çinli ve doğulu kesime yönelik olumsuz tutumu ve davranışları arasındaki uyuşmazlığı ortaya koyan araştırma gibi tutum-davranış arası ilişki yokluğu sonucuna ulaşan çalışmalarında olduğu ve literatürde tutumların tek başına davranışı meydana getirmediği, ortam, zaman ya da farkındalık gibi birçok etmenden etkilenebileceğine de vurgu yapılmıştır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

2.5. Tutumlar ve değişimi üzerine kuramsal çalışmalar

İşlevsel kuramlar: Kurama göre tutumlar belli bir işleve sahiptir, birey güdülenme sonucu davranışta bulunmaktadır (Schlosser, 1998). Tutumun bir ihtiyaca ilişkin gelişmesi ve ihtiyaç durumu ortadan kalkınca geliştirilen tutumada gerek kalmadığı düşüncesinden hareketle kişinin tutumlarında değişim isteniyorsa öncelikle ihtiyaçlarını saptamamız gerektiğini ileri sürer (Erden, 1995).

Öğrenme kuramları: Davranışçı yaklaşımın temel aldığı uyaran-tepki bağı tutumlar üzerinde incelenmektedir ve tutum değişimi bir nevi öğrenme süreci şeklinde görülüp öğrenme yoluyla geliştirilen tutumların yine öğrenme yoluyla değiştirilebileceğini savunur (Demirtaş, 2004).

Sosyal yargı kuramı: Kurama göre birey çevresindeki olaylar, nesneler, kişiler, ya da durumlara yönelik birtakım yargılarda bulunur ve kişilerin tutumları çevresel değerlendirmelerden etkilenir. Var olan tutumun gücü ne kadar fazla ise sosyal yargıyı reddetme oranı o kadar yüksek, tutumun gücü ne kadar düşük ise kabul oranı o kadar geniş olmaktadır. (Şenbabaoğlu-Danacı ve Parıltı, 2021).

Tutarlılık kuramları: Bu yaklaşıma göre tutumlar ve davranışlar birbirleriyle tutarlı bir süreç sergiler, tutum ve davranış arasında tutarsızlık sergileyen çalışmalara rastlanmasını ortamsal faktörlerle açıklanmasını savunur (Arslan, 2009).

Cinsel eğitim ile ilgili yapılmış çalışmalar; Özellikle cinsel eğitim ve öğretmenlerin duyuşsal özelliklerini kapsayan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Türkiye'de yapılmış çalışmalar

Özmen, Çetinkaya, Kuş, Yılmaz ve Hügül (2006) öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışma, Manisa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulan örneklem kesiti ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin genelinin daha önce cinsel eğitim almadıkları, cinsel eğitim sunmaya yönelik olumsuz tutumlarının oldukları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin daha olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir.

Zeren (2007) bir grup üniversite öğrencisi ile HIV/AIDS'e yönelik tanışma, bilgi verme, kalıp yargılar (1), kalıp yargılar (2), riskli ve güvenli cinsel davranış, karar verme-seçim yapma-hayır deme, kondom kullanımı ve sonlandırmayı içeren sekiz oturumluk psiko-eğitim çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda eğitim programının HIV/AIDS'e yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları lehine bir fark yaratttığı ayrıca izleme oturumlarındada bu durumun sürdüğü saptanmıştır.

Palas-Karaca, Başgöl, Cangöl, Aslan ve Cangöl (2016) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi çalışanları ile cinsel eğitim üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcıların engelli bireylere cinsel eğitim verilmesini destekledikleri görülmüştür. Ancak bu konuda yetersiz olmalarına istinaden hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu belirlenmiştir.

Yılmaz-Irmak, Kızıltepe, Aksel, Güngör ve Eslek (2018) okul öncesi çağındaki çocuklarla cinsel istismardan korunma üzerine gerçekleştirdiği bir başka çalışmada ise çocuklara eğitim öncesi ve sonrasında Cinsel İstismar Bilgi Formu ve İstismardan Korunma Becerisi Formu doldurtulmuştur. "Kendini korumayı bilenler", "dokunulmayı yanlış bulup yine de sır saklayanlar" ve "dokunulmayı ve sır

saklamayı doğru bulanlar" şeklinde çocuklar üç kategoriye ayrılmışlar. Eğitime tabi tutulanların lehine kendini korumaya yönelik bilgi ve tutumlarında anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Akdemir ve Taymaz-Sarı (2019) zihinsel yetersizliği olan bireyler ile çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumlarının ve etik durumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin ve çevresinde zihin engelli birey olan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu gözlenirken, cinsel eğitime yönelik tutumlar ile etik durumlar arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Güzelyurt, Yalçınkaya, Saluci, Öglü ve Ürüm (2019) öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri çalışma Şırnak ilinde okul öncesi öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitimin içeriği ve sunulması konusunda kısmen yeterli oldukları, cinsel eğitimi sunma hususunda ise olumsuz görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde Ceylan, Artan ve Kurnaz-Adıbatmaz (2020)'ın "Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (CETÖ)" geliştirdiği belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlilik-güvenilirlik çalışması ebeveynler üzerinde yapılmış olup ölçeğin geçerli sonuçlar ürettiği, tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise yüksek öğretim mezunları lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ile cinsel eğitim sürecinde kullandıkları iletişim lisanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Bleakley, Hennessy ve Fishbein (2006)'in ABD'li yetişkinler ile gerçekleştirdiği çalışmada ise kamuoyunun yalnızca yoksunluk/kaçınma eğitimlerini içeren cinsel eğitimlerin yeterli gelmeyeceğini kapsamlı cinsel eğitimlerine ihtiyaç

olduğunu düşündüklerini saptanmıştır. Bu durumun öncelikle kaçınma programlarını yeğleyen federal hükümetin tercihleri ile çeliştiği ifade edilmektedir.

Westwood ve Mullan (2007) benzer bir çalışmada İngiltere'de devlet okullarında görev alan öğretmenler ile yapılmıştır. Çalışmaya 155 öğretmen katılım sağlamış ve öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumları ve bilgi düzeylerinde cinsiyet, ikamet bölgesi, okul yeri gibi değişkenlere göre incelendiğinde bulgularda anlamlı bir fark gözlenmezken, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin genel seviyede iyi olduğu ancak cinsel yolla bulaşan hastalıklar gibi ciddi spesifik alanlarda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, kendilerini öğretim sunmaya yeterli görmedikleri, cinsel eğitim sunmada kendilerini geri çekecekleri görülmüştür.

Iyer ve Aggleton (2013) Uganda'da bulunan bir ortaokulda öğretmenlerin gençlerin cinsel ve üreme sağlığına ilişkin inançlarını ve tutumlarını ele almıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin batıl inanç ya da muhafazakâr tutumların sunucakları cinsel eğitimlere yansıyacağının altı çizilmekteyken, geliştirilecek programlarda öğretmen tutumlarının ve inançlarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Martinez, Vicario-Molina, Gonzalez ve Ilabaca (2014) İspanya'da cinsel eğitime yönelik öğretmenlerin eğitim ve tutumlarının ilişkisinin incelendiği araştırmada katılımcı öğretmenlerin cinsel eğitime karşı tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu fakat öğretmenlerin neredeyse yarısının bu konuda hiç eğitim almadıkları ve okulda bu eğitimi sunmadıklarını tespit ederken eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olması dikkat çekmiştir.

Yektaoğlu-Tomgüsehan ve Akçamete (2018)'nin KKTC'de zihinsel engelli ergenlerin öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan 6 katılımcı yer almıştır. Öğretmenlerin üniversite eğitimi ve hizmet içi eğitimleride dahil olmak üzere aldıkları eğitim sonucu cinsel eğitim konusunda yetersiz olduğu, bilgi ve uygulama eksikliklerinin varlığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin uygun olan ve olmayan cinsel davranış ayrımında da sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

Nadeem, Khalid- Cheema ve Zameer (2021) tarafından Pakistan'da yapılan güncel bir çalışmada ebeveynlerin çocuklarına cinsellikle ilgili bilgi aktarımında çekinik kaldıkları görülmüştür. Katılımcı ebeveynlerin yarısına yakınının ailede çocukları ile cinsellik üzerine konuşmadıkları tespit edilmiştir. Okul tabanlı cinsel eğitimi ise katılımcı öğretmenlerin neredeyse yarısının desteklemediği saptanmıştır.

Türkiye ve yurt dışı kapsamında gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda cinsel eğitimin sunulmasını daha çok duyuşsal özellikler bazında ele alan bazı çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmaların daha çok normal gelişim gösteren bireyler üzerinde yoğunlaştığı ağırlıklı olarak cinsel eğitime ilişkin tutumlar, cinsel sağlık, istismar ve önlenmesi gibi konuları değerlendirdiği görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarını hizmet içi eğitimlerine yönelik ihtiyaç analizi gerçekleştirmeye dönük inceleyen başka bir bütüncül çalışmaya rastlanmamıştır.

Programın uygulayıcısının öğretmenler olduğu ve tutumlarının programı uygulamada etkisine literatürde sıklıkla değinilmektedir. Tutum konusunu inceledikten sonra uygulanacak programın nasıl geliştirildiği ve geliştirme sürecindeki ihtiyaç belirleme aşamasının önemini ele almak yerinde olacaktır.

2.6. Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim programından beklenen başarının elde edilebilmesi için program geliştirme sürecinin ayrıntılı olarak planlanması gerekmektedir. Program geliştirme; programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yapılan bu değerlendirme sonucunda ortaya çıkarılan veriler doğrultusunda düzenlemeye gidilmesi süreçlerini kapsar ve dinamik bir güncellemeyi gerekli kılmaktır (Şahin, 2006).

2.6.1. Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme

Program geliştirme bir süreçtir ve çeşitli aşamalardan meydana gelir. Bu sürecin ilk aşaması ihtiyaç belirleme olarak ele alınmaktadır. Erişen (1998), program geliştirme süreçlerinin güncel ihtiyaçlara cevap verme ya da yürürlükteki

programların istendik neticelere ulaştıramaması üzerine gerçekleştirildiklerini ifade ederken program geliştirmenin aktif yapısının gerekliliğinin bir kez daha altını çizmektedir. Uzun vadeli çıkarımlarda bulunmanın gerekliliğinin önem arz ettiği alanların başında eğitim gelmekte olup, eğitim süreci sonu çıktılarının eksik notları ya da olumsuz durumları telafi etmenin çok daha zor olacağı ileri sürülmektedir (Tunalı ve Kiraz, 2017). Eğitim alanında ihtiyaç kavramı hali hazırdaki durum ile istenen, hedeflenen durum kıyasındaki eğitim uygulamaları ile giderilebilecek farklar olarak tanımlanabilir. Literatürde bilimsel dayanaklı ihtiyaç belirleme, analiz etme süreçlerinin programın gerçekliğine ve işlevselliğine yön vereceğinin bu durumunda etkili ve verimli eğitim olarak yansıyacağına vurgu yapılmaktadır (Budak, 2009).

Diğer alanlarda olduğu gibi yetişkin eğitiminde de öğrenme sürecinin etkinliği hususunda bireylerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan eğitimler oldukça mühimdir. Yetişkin eğitimi konusunda ele alınacak önemli eğitim programlarından biri de öğretmen yetiştirme üzerinedir (Akdemir, 2013). Eğitim sisteminin temel öğesi olan öğretmenlerin nasıl yetiştirilecekleri konusu birçok soru işareti barındırmaktadır. Eğitimin bel kemiği olarak nitelendirebileceğimiz öğretmen figürünün gerekli donanımı sağlanmadıkça hedeflenen eğitim sistemine ulaşılması pek mümkün gözükmemektedir. Gerçekleşen sistemsel değişimler eğitimi fiziksel ve niceliksel açıdan güçlendirse de eğitimin nitelik boyutu bu güçlendirme girişimlerinden istediği düzeyde beslenemediği düşünülmektedir (Ataünal, 2003). Eğitim niteliği ile öğretmen niteliği arasındaki ilişki göz önüne alındığında (Aras ve Sözen, 2012) öğretmen ihtiyaçları hususu bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin alanında kaliteli eğitim sunabilmesi için alanına yönelik ihtiyaçlarının giderilmiş, nitelikli eğitim için gerekli bilgi ve beceriler ile donatılmış olması gerekmektedir. Bu bilgi ve becerilerin belirlenmesi ihtiyaçların tespit edilmesi ile gerçekleşebilmektedir (Tekin ve Ayas, 2006).

İhtiyaçlar belirlenmesiyle bu ihtiyaçların önem sırası ortaya konulur ve kaynakların sürdürülebilir biçimde kullanılması sağlanır. İhtiyaç belirleme aşamasının bireysel bir yararı da bulunmaktadır yani ihtiyaç belirleme sürecinde veri sunan kişinin bu uygulama sayesinde kendisine ilişkin farkındalık kazanması söz

konusudur (Şahin, 2006). Bireyler nitelikleri ile ilgili artı ve eksilerini ortaya koyarlar.

Demirel (2002) ihtiyaç belirlemede yaklaşımlarını farklar yaklaşımı, betimsel yaklaşım, analitik yaklaşım ve demokratik yaklaşım olarak dört başlıkta ele almıştır.

1. Farklar yaklaşımı: Mevcut durum başarısı ile hedeflenen başarıyı saptandığı, arasındaki farkın giderilmesine ilişkin ihtiyaçların belirlendiği yaklaşım şeklinde ifade edilebilir (Yargı ve Sıvacı, 2021).
2. Betimsel yaklaşım: Bu ihtiyaç belirleme yaklaşımında yoksun kalınan bir nesne, bu yoksunluk neticesinde gerçekleşen zarar ile nesnenin var olma durumunda elde edilecek yarar kıyası ile ihtiyaç belirleme süreci gerçekleşmektedir (Sezer, 2010).
3. Analitik yaklaşım: Mevcut zamandan ziyade gelecekteki amaçlara yönelik gereksinimlerin tespit edilmeye çalışıldığı ihtiyaç belirleme yaklaşımıdır (Baysan, 2020).
4. Demokratik yaklaşım: İncelenen toplulukta çoğunluğun talebi ile ihtiyaçlar belirlenmektedir. Baskın grup isteği söz konusudur (Demirel, 2002).

Yaklaşımlar konusunda birçok farklı yönteme başvurulabilmektedir. Her yöntemin kendi içerisinde avantajlarından ve dezavantajlarından söz edilebilir. Bir yöntemin eksik görülen yönünü, diğer yöntemin artı yönleriyle tamamlamak adına birden fazla yöntemin aynı anda işe koşulması gerekmektedir. Ayrıca kullanılan yöntem hangisi olursa olsun yöntemin uygulanışı da sürecin başarı düzeyini etkileyeceği düşünülmektedir.

2.6.2. İhtiyaç belirlemede kullanılan yöntemler

Alan yazında en çok ifade edilen ihtiyaç belirleme teknikleri doküman incelemesi, görüşme, gözlem, anket, progel-dacum ve delphi olup açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

2.6.2.1.Doküman İncelemesi

Bu yöntemde probleme ilişkin yazışmalar, toplantı raporları, tutanaklar, kişisel dosyalar, performans değerlendirme sonuçları vs. incelenebilir. Doküman incelemesinden kasıt incelenen dokümanın özetini çıkarmak değil, sistematik bir yaklaşımla ele alınıp toplanması, anlam çıkarılması gibi analiz süreçlerini kapsamaktadır (Özkan, 2019).

2.6.2.2.Görüşme

Konuyla ilgili kişilerle yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilebilen söyleşiler olarak ifade edilebilir. Uygulanış şekline karar vermede çalışma alanının göz önüne alınması yerinde olacaktır (Şimşek, 2011).

2.6.2.3.Gözlem

İlgili kişinin ya da grubun amaca yönelik derinlemesine, irdelenerek izlenmesidir. Nihai amaç olanı biteni kaydetmek değil neden/nasılların cevaplarına ulaşma gayesi ile doğal gözlem ve sistemli gözlem olmak üzere farklı şekillerde kullanılabilir. (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016).

2.6.2.4.Anket

İlgili gruptan ya da grubu temsil edecek örneklem kesitinden veri toplamak amacı ile kullanılan çeşitli türde sorulardan oluşabilen ankette konuya ilişkin detaylı veri toplanamasa da az zamanda çok veri elde edilebilmesi avantajı ile oldukça sık başvurulan bir yöntem haline gelmiştir. Ancak anketi cevaplayan bireylerin soruyu yanlış anlaması dolayısıyla yanlış yanıtlaması ya da anlayamadığı kısımda soru sorma şansının olmaması gibi durumlardan dolayı eleştirilmektedir (Fer, 2011).

2.6.2.5.Progel-Dacum Tekniği

Dacum tekniği eğitimde özellikle mesleki eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanım alanı bulmaktadır (Karacaoğlu, 2012). Gök (2005), mesleki teknik eğitim alanı üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında tekniği seçme nedenini Dacum tekniğinin uygulama kolaylığı, işletmelerin yaptığı görev ve işlemlerin aynı şekilde gerçekleştirilebilmesi, realitesi ve ekonomik oluşu olarak

ifade etmiştir. Dacum tekniği, iş analizi ile benzerlik taşıyor olsa da iş analizi ile uygulama süreçlerinin süreleri karşılaştırılır ise Dacum tekniği uygulamasının daha kısa zamanda bitirilebileceği ifade edilebilir. Tekniğin uygulanması aşamasında katılımcıların gönüllü olması ve gönüllü çalışma grubunun önceden oluşturulması, çalışmanın gerçekleşeceği ortamın önceden hazırlanması, ihtiyaç duyulabilecek tüm araç-gereçlerin önceden temini gibi noktalara dikkat edilmesi daha sağlıklı bir sürece katkıda bulunacaktır (Al,2018).

2.6.2.6.Delphi Tekniği

Delphi adını gelecek tahminlerinde bulunan bir kâhinin yaşam sürdüğü yerden almış ve 1950'lilerde Olaf Hermer ve Norman Dalkey isimli ABD' de firma çalışanlarının eliyle geliştirilmiştir. Tıp, askeri ya da eğitim alanlarında başvurulabilen delphinin hedefi ileriye dönük fikir yürütme, çıkarımda bulunma, uzman görüşlerini saptama ve görüşler sonucunda fikir birliği sağlama şeklinde ifade edilebilmektedir (Şahin, 2001). Tanımlanan bu hedeften yola çıkılarak delphi ile eğitim araştırmalarının program geliştirme süreçlerinde ihtiyaçlar belirlenebilmektedir. Geliştirilecek programların başarısı gerçek ihtiyaçların tespiti ile doğru orantı kurulacak şekilde ilişkilendirilmektedir (Karacaoğlu, 2009).

Delphide seçilen uzmanlardan yinelenen anket gönderimi ile veriler toplanır, analizleri gerçekleştirilir. Gerçekleşen turun analiz sonuçlarından ilgili uzman haberdar edilir ve görüş birliği yakalanıncaya kadar anket gönderimi/analizi süreci devam ettirilmektedir (Kahramanoğlu ve Bay, 2016). Gerçekleşen bir önceki turun gruba ilişkin istatistiki verileri uzmana sunulduğunda değişim kararı uzmana aittir. Bir önceki seçiminde kararlı olabilir ya da fikrini değiştirerek başka bir görüş beyanında bulunabilmektedir (Seker, 2014).

Araştırma ard arda yürütülen anket süreçleri ile gerçekleştiği için çalışmadan kopmalar yaşanabilmektedir bu nedenle denek yitimi göze alınarak daha büyük bir katılımcı sayısı ile başlama fikri göz önünde bulundurulmalıdır (Tuncer ve Tanaş, 2015).

Delphi grubunda yer alacak uzmanlar hususunda uygun panel üyelerinin seçiminin yapılan delphi çalışmasının güvenirliğini yükselteceği düşünülmektedir (Şahin, 2009).

Delphinin uygulanışı (Semerci ve Semerci, 2001; Karacaoğlu, 2009); Çalışmanın amacının belirlenmesi, delphi paneli uzman grubunun oluşturulması ardından konuyla ilgili uzmanların görüşlerinin alınabileceği açık uçlu sorunun yöneltilmesi ile başlar.

I.Tur: Açık uçlu soru uzmanlara yöneltilir, gelen cevaplar analiz edilip sıralanır ya da gruplanır.

II.Tur: Analiz edilen yanıtları uzmanlardan önem derecesine göre puanlamaları istenir.

III.Tur: Bir önceki turda puanlanan maddelerin grup ortalamaları ve uzmanın belirtmiş olduğu önceki görüşlere yönelik istatistiksel veriler sunularak tekrar değerlendirmeleri istenir. Bu turun amacı uzmana kararını tekrar değerlendirme, grup kararına uyma/yakınlaştırma ya da farklı görüşünde karar kılma şansı tanımaktır.

IV.Tur: Değerlendirmeleri uzmanlarla paylaşma ve fikir birliği dışında kalan maddeleri sebepleriyle birlikte tartışarak sunma şeklinde açıklanabilir. Teknikte kritik nokta uzlaşı sağlanıncaya kadar anket gönderimine devam edilebilmektedir.

Delphi çalışmasına ilk etaptaki anket oluşturma turu yapılmadan delphi çalışması öncesinde alan yazın ve uzmanların desteği ile geliştirilen, panelist yanıtlarının istatistiksel analize tutulacağı formun yöneltilmesini içeren delphi turu ile başlanabilmektedir (Paykoç ve Ok, 1990)

2.7. Türkiye'de delphi tekniği ile yapılmış çalışmalar

Delphi tekniğinin birçok alanda kullanımı mevcuttur. Eğitim araştırmalarında da başvurulan delphi tekniğini, kullanımını, artı ve eksi yönlerini detaylıca ele alan Şahin (2001), çalışmasının sonucunda delphinin katılımda gizlilik, ardışık anket ve analiz sürecinde katılımcıyı dönütlerle geri besleme ve grubun uzlaşı sağlayıcı

düşüncelerini keşfe yönelik istatistiksel analiz özelliklerinin delphiyi diğerlerinden ayırıcı özellikler olduğunu ifade etmiştir.

Karacaoğlu (2008) Ankara' da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada delphi tekniği ile belirlenmiş yeterlilik maddelerinden geliştirilen ölçme aracı test edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendini geliştirme konusunda "çok yeterli", alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konusunda "oldukça yeterli" gördükleri tespit edilirken, hizmet içi eğitim almanın yeterlilik algılarında yükselmeye neden olduğu, cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farkın saptanmadığı görülmüştür.

Şahin (2010) farklı alanlarda görev yapan eğitimcilerden oluşan delphi paneli ile ilkokul öğretmenliğinin genel özelliklere ne kadar sahip olduğunu incelemiştir. Görüş birliği sağlanan 11 maddeden yalnızca ikisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar "topluma temel hizmet sağlama" ile "özel bilgi ve becerilere sahip olma" özellikleridir.

Odabaşı, Elçin, Durmaz ve Demirel (2010) ise delphi tekniğini daha nitelikli bir tıp fakültesi eğitim programı geliştirme amacıyla kullanmışlardır. Çalışma neticesinde temel sağlık ihtiyaçlarını karşılayabilecek, gelişebilecek sorunları yordayan ve akabinde çözüm üretebilen doktor donanımlarını içeren, öğrenciyi merkeze alan Türkiye'ye ilişkin bir program geliştirme modeli oluşturulmuştur.

Gençtürk ve Akbaş (2013) sosyal bilgiler öğretmenliği programı mezunlarında olması gereken coğrafya alan yeterliliklerini tespit etmek amacıyla bir delphi çalışmasını farklı üniversitelerde görev alan delphi çalışmasına katılım sağlayan 35 akademisyen ile gerçekleştirmiştir. İlgili programların içeriklerinin incelenmesi ile oluşturulan bilgi formları akademisyenlere gönderilmiş, geri dönüşler analiz edilerek ilgili akademisyenlere tekrar ulaştırılmış ve ikinci tur sonucunda uzlaşı sağlandığına kanaat getirilerek raporlanmıştır.

Zayimoğlu-Öztürk (2013) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada delphi tekniği ile sekiz farklı üniversiteden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının

sosyal bilgiler öğretim programlarındaki öğrenme alanlarına yönelik özyeterlikleri incelenmiştir. Çalışma dahilinde konuya ilişkin delphi tekniği ile geliştirilen özyeterlik ölçeği sonucunda bulguların puan, cinsiyet ya da akademik ortalamaya göre fark yaratmadığı ancak öğrenim türü ve üniversite değişkeninin bulgularda farka neden olduğu gözlenmiştir.

Koçdar ve Aydın (2013) açık ve uzaktan öğrenme araştırmalarında delphinin kullanımını incelediği çalışmasında sıklıkla yönetim ve organizasyon, açık ve uzaktan öğrenmede araştırma, öğretim tasarımının ele alındığı, genellikle çalışmaların üç turda gerçekleştirildiği, 11 ila 106 kişiye varan delphi uzman panellerinin yer aldığı belirtilirken, çalışmaların analiz sürecinde ise ortalama kullanımını yeğlediği görülmüştür.

Şeker (2015) geleneksel delphi yerine ilk kez argüman delphi yönteminin bilgisayarlaştırılmasını ele almıştır. Argüman delphi yöntemi geleneksel delphi yönteminin tersine uzmanların görüşlerindeki paradoks temeline dayanmaktadır. Çalışmadaki bilgisayarlaştırılmış argüman delphinin Web 3.0 dahil sosyal ağlar, web tabanlı mecralar, forumlar vb. çeşitli ortamlarda uygulanabileceği ifade edilmiştir.

Sezer, Başer ve Şahin (2020) güncel tarihli yapılan bir başka çalışmada da delphi tekniğinin program geliştirmede kilit rol üstlenen ihtiyaçların belirlenmesindeki kullanımına ve önemli olduğu düşünülen bazı noktalarına değinilmiştir. Çalışmada güncel rehberlerin delphiyi planlamadan raporlamaya varan sürecinde yol gösterici olabileceği, delphi çalışmalarının niteliğini arttırabileceği ileri sürülmektedir.

2.8. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Powell (2003) sağlık alanında birçok çalışmada delphi tekniğine başvurulduğunu belirtirken, ele aldığı çalışmanın delphinin metodolojisini irdelemek ve güncel gereksinimleri karşılayacak şekilde revize etmek amacıyla tasarlandığını ifade etmiştir. Delphiden elde edilen verilerin konu uzmanlarına ait olması nedeniyle kıymetli olması ve fikir birliği sağlanması hususunda gerçekleştirilen süreçlerin

araştırmanın geçerli bilgiler elde etmesine fayda sağlayacağı düşüncesi ileri sürülmektedir.

Philips, Anderson ve Ridl (2003) kadın sağlığına yönelik bir programın geliştirilmesi için ilgili kavramları belirlemek ve önem derecelerine ilişkin sıralama yapmak amacıyla ABD'nin en kalabalık eyaletlerinden biri olan Teksas'ta da delphi metoduna başvurulmuştur. Tıp öğrencileri ve asistan hekimler için geliştirilecek eğitim programına ilişkin hedef, görev, beceri, öğrenme fırsatları ve materyaller belirlenmiştir.

Mnguni ve Abrie (2012) Güney Afrika'da HIV'in yayılışını önlemek amaçlı biyoloji dersi programına HIV/AIDS eğitimlerinin eklenmesi söz konusu olduğunu ifade ederken, gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin HIV/AIDS'i daha sağlıklı tanımasında ve öğrendiklerinin günlük hayata genellemesinde katkı sağlayacak biyoloji kavramları ve öğretim stratejileri delphi yöntemi ile belirlenmiştir.

Bobonich ve Cooper (2012) dermatoloji NP çekirdek eğitim programına ilişkin içerik tanımlama gayesi ile üç turdan meydana gelen bir delphi çalışması yürütmüşlerdir. Pratisyen hemşirelerin dermatolojiye önem verdikleri görülür iken dermatoloji bilimine yönelik yedi program öğesinin mevcut programlara dahil edilmesinde fikir birliği sağlanmıştır.

Barr, Goldfarb, Russell, Seabert,Wallen ve Wilson (2014) tarafından ABD'de gençler arasında yayılan HIV enfeksiyonunun, cinsel yolla bulaşan hastalıkların ve erken gebeliklerin konrtol altına alınmasında cinsel eğitimin gerekliliği vurgulanarak bu hususta Ulusal Cinsellik Eğitim standartlarının uygulanmasını desteklemek için öğretmenleri bu konuda iyi hazırlamak gerektiği düşüncesiyle uzman paneli oluşturulup cinsellik eğitiminin sunulmasına yönelik standart ve gösterge geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma sonunda çeşitlilik ve eşitlik, içerik bilgisi, mesleki eğilim, hukuk ve meslek etiği, planlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeren yedi standart ve bunlara ilişkin göstergeler geliştirilmiştir.

Quayle ve Cariola (2019) Birleşik Krallıkta gençlerin cinsel içerikli görüntü paylaşımında kendi isteğinin dışında kalan mağduriyet durumlarını ve gerektiğinde

yardım adımlarını inceleyen ergenler ile çevrimiçi bir delphi çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada kendi isteği dışında yapılan paylaşımlar konusunda ebeveyn, uzman, öğretmen ve polisin konuya ilişkin destekleri ele alınmıştır. Çalışmanın bu konuda yaşanacak olası mağduriyetlerde bilgi kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Ahmed, Ahmad, Brand ve Zeeb (2020) tarafından başka çalışmada ise Güney Asya için üreme sağlığı temel göstergeleri önem derecelerine göre sıralamak, değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmada disiplinlerarası yaklaşımla bir delphi grubu oluşturularak çevrimiçi ortamda üç tur gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda ergenlerin sağlıklı veri kullanımının önündeki sorunlar ve kısıtlamalara değinilirken, bölgeye ilişkin sağlık ihtiyaçlarının belirlenmesine ışık tutacak öncelikli gösterge listesinin önemi vurgulanmaktadır.

Türkiye ve yurt dışı alan yazın taraması sonucunda delphi yöntemine başvurulan bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Engelli bireylerde cinsel eğitim konusunda özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaç analizini ele alan başka bir delphi çalışmasına rastlanmamasına istinaden literatüre katkı sunacağı düşüncesiyle araştırmanın önem arz ettiği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli

Bu çalışma iki araştırmayı kapsamaktadır. Bunlardan birincisi özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemektir. Diğer araştırma ise tutumların değişiminde etkili olduğu düşünülen olası eğitim programlarının hazırlanmasında faydalı olacak bilgiler sunmaya dönüktür. Bu amaçla ikinci çalışma özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik ihtiyaçlarını belirlemektir.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye dönük olan birinci araştırma tarama modeliyle desenlenmiştir. Tarama modeli, bir durumu tasvir etme, betimleme süreçlerini kapsar. İncelenen durum geçmişte olabileceği gibi güncel bir durumda olabilir. Genel tarama modelinde birden fazla öğeden oluşan evrene ilişkin genel bir kanıya varmak için evrenin hepsine ya da evrenden örneklem kesiti alınarak üzerinde tarama süreçleri uygulanır (Karasar, 2011). Genel tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama ise iki ya da daha fazla değişkenin birbiri arasındaki olası ilişkilerin incelendiği tarama modelidir. Değişkenlerin birbirini etkileme, değişip değişmeme durumları belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutum düzeyleri belirlenmiş, bu tutum düzeylerinin cinsiyet, hizmet öncesi ve hizmet içinde cinsel eğitime yönelik ders alıp almamalarına göre nasıl değiştiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik ihtiyaçlarını belirlemeye dönük olan ikinci araştırma ise katılımcıların fikir birlikteliğine ulaşmayı amaçlayan ve hem nitel hem de nicel yöntemleri içinde barındıran delphi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Delphi tekniği, konuya ilişkin uzmanların bir araya getirilerek araştırılan duruma ilişkin uzlaşmaya varılmış görüşler elde etmeyi sağlayan ihtiyaç analizi tekniğidir (Karacaoğlu, 2009). Teknikte grup baskısı en aza indirilirken aynı

zamanda ortak görüşler sonucu çıkan anketlerin panel üyelerinin hepsine sunulmasıyla gözden geçirme, esinlenme gibi olumlu etkileşim süreçleri yaratılmaktadır (Şahin, 2001).

3.2. Çalışma grubu

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örneklem tekniklerinden biri olan uygun örnekleme kolay ve ulaşılabilir uygun bireylerin araştırma kapsamına alınmasını sağlar (Korkmaz, 2020). Bu teknik doğrultusunda araştırmada kullanılan ölçek ulaşılabilir uygun örnekleme iletilmiştir. Gönüllülük esasına göre veri toplanmıştır. Çalışma gönüllü olarak katılan 235 kişinin verileriyle analiz gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 21 ila 54 arasında değişmektedir. 211 lisans, 24 lisans üstü öğretmen katılım göstermiştir. Katılımcıların cinsiyeti ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde cinsel eğitimle ilgili ders almalarına göre dağılımları Tablo 3.1 ‘de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışmanın katılımcıları

			Daha önce hizmet öncesi eğitiminizde cinsel eğitim ile ilgili bir ders aldınız mı?		
Cinsiyet			Hayır	Evet	Toplam
Erkek	Daha önce cinsel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	Hayır	8	6	14
		Evet	30	28	58
	Toplam		38	34	72
Kadın	Daha önce cinsel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	Hayır	13	13	26
		Evet	70	67	137
	Toplam		83	80	163
Toplam	Daha önce cinsel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	Hayır	21	19	40
		Evet	100	95	195

Toplam	121	114	235

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik ihtiyaçlarını belirlemek için delphi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik gereği çalışma grubuna birden fazla gidilmektedir. Delphi tekniği ile ilgili katılımcı sayısının belirlenmesi hususunda alan yazında fikir birlikteliği yoktur (Korkmaz ve Erden, 2013). Bu çalışma 22 kadın, 9 erkek olmak üzere 31 gönüllü özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yaş aralıkları 23 ila 49 arasında değişmektedir. 28' i lisans, 3' ü ise ön lisans mezunu öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerden hizmet öncesinde cinsel eğitim ile ilgili ders alan öğretmen sayısı 18 iken, cinsel eğitim ile ilgili hizmet içinde eğitim alan öğretmen sayısı ise 5'tir.

Bu iki araştırmada yer alan öğretmenler otizm, zihin engeli, bedensel engelli, dil ve konuşma güçlüğü, işitme engeli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, görme engeli ve süreğen hastalık gibi engel gruplarında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeye dönük yapılan araştırmanın verileri Çorbacı-Serin, Girli ve Yıldırım-Doğru (2012) tarafından geliştirilen "Zihin Engelli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmanın diğer kısmı ise delphi tekniği ile gerçekleştirilmiş olup aşağıda detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

3.3.1. Zihin Engelli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği

Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. 7 maddesi ters puanlanmaktadır. 5'li likert tipinde bir ölçek olup, 1 ile 5 arasında puanlama yapılmıştır. 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen

Katılıyorum cevabına karşılık gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170'dir. Ölçek uygulaması sonucunda puanların artması öğretmenin cinsel eğitime ilişkin olumlu tutumununda arttığını göstermektedir. Ayrıca ölçek 6 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bunlar, Akran ilişkileri (10), Beden imgesi (6), Gereklilik (4), Olumsuz etki (5), Cinsiyet (6), Öğretmen yeterliliği (3) şeklinde sıralanmaktadır. Bu faktörlere ait orjinal ölçek geliştirme çalışmasında ve bu çalışmadan elde edilen Cronbach Alpha değerleri Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri

Faktörler	**Orjinal geliştirme çalışması**	**Araştırma verileri**
Akran ilişkileri	.92	.90
Beden imgesi	.88	.84
Gereklilik	.73	.77
Olumsuz etki	.74	.68
Cinsiyet	.78	.74
Öğretmen yeterliliği	.77	.60

Özdamar (2004)' a göre .60 ve üzeri değerler kabul edilebilir değerler olduğundan ölçeğin uygulandığı araştırma grubundada kabul edilebilir güvenirlik kat sayısı ürettiği söylenebilir.

3.3.2. Delphi Çalışması

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine dönük yapılan araştırmada ise süreç içerisinde delphi anketleri oluşturulmuştur. Bu bağlamda delphi araştırması; 1. Tur, 2.Tur, 3.Tur ve 4. Tur olmak üzere toplam 4 turdan oluşmaktadır.

1. Tur: Delphi panelinde yer alan uzmanlara "Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik ihtiyaçları sizce neler olabilir" sorusu yöneltilmiş ve ihtiyaçlarının maddeler halinde listelenmesi istenmiştir. Toplam 31 kişiden (%100) gelen cevaplar ile 46 maddelik ankete evrilmiştir. Elde edilen cevaplardan oluşturulan madde havuzu içerik ve konu alanı yakınlıklarına göre düzenlenmiş ve üç farklı uzman tarafından içerik ve dil açısından incelenerek görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine istinaden anket 39 maddeye düşürülmüştür. 2. Tur' da kullanılmak üzere 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Biraz katılmıyorum, 4: Tarafsızım, 5: Biraz katılıyorum, 6: Katılıyorum ve 7: Kesinlikle katılıyorum'a karşılık gelecek aralıklı dereceleme ile puanlama amaçlı 2. Tur Delphi Anketi oluşturulmuştur.

2. Tur: Araştırmanın bu turunda delphi panelinde yer alan uzmanlardan 1. Tur'da oluşturulmuş 39 maddelik ihtiyaç listesine 1 ila 7 arasında önem derecesini göz önüne alarak puanlama yapması istenmiştir. İlk turda cevap sağlayan 31 uzman, bu turda da eksiksiz olarak dönüş sağlamıştır. Listede yer alan maddelerin hepsinin ortalaması belirlenmiştir.

3. Tur: Araştırmanın bu turunda delphide yer alan katılımcılara maddelere verdikleri önceki puanlamalar ve grubun 2. Tur'da verdiği cevaplara göre hesaplanan her maddenin puanlama ortalaması sunulmuştur ve tekrar puanlamaları istenmiştir. Bu turda da 31 delphi katılımcısı eksiksiz olarak dönüş sağlamıştır.

4. Tur: Araştırmanın son turunda 3. Tur' da verdikleri puanlama bilgisi ve 3. Tur puanlama madde ortalamalarının bilgileri sunularak katılımcılardan son kez ihtiyaç maddelerini puanlamaları istenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeye dönük olan araştırmada;

Çalışma grubundaki öğretmenlerin genel durumu ortalama, standart sapma ile boyut bazında ortalama/madde sayısı ile tespit edilmiştir. Ölçeğin aralık genişliği "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 1993) yönteminden faydalanılarak saptanmış ve bu sayede çalışma grubundaki öğretmenlerin ortalama/madde sayısı sonuçları yorumlanabilmiştir. Bu bağlamda tutumlar için ölçeğin aralık genişliği 5 (kesinlikle katılıyorum) – 0 (kesinlikle katılmıyorum) / 5=,80 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların analiz edilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1-1.80= "kesinlikle katılmıyorum", 1.81-2.60= "katılmıyorum", 2.61-3.40= "kısmen katılıyorum", 3.41-4.20= "katılıyorum", 4.21-5.00= "kesinlikle katılıyorum" şeklinde değerlendirilmiştir.

Anlam çıkartıcı istatistiklerde önce normallik varsayımı gözden geçirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Analiz edilen grubun büyüklüğü 50 olarak referans alınmış; bu rakamın altındaki gruplarda Shapiro-Wilks, üstünde olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Ek -2' de normallik varsayımları için başvurulan test sunulmuştur. Anlamlı olarak saptanan sonuçların etki düzeylerini tespit etmek amacıyla Cohen d katsayısı hesap edilmiştir. 0-.2: Etki yok, .2-.5: küçük etki, .5-.8: orta düzey etki ve .8 ve üstü: büyük etki olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988). Anlamlılık sınırı .05 olarak belirlenmiş ve tüm verilerin analiz edilmesinde bu sınır geçerli kılınmıştır. Kruskal Wallis testinde anlamlı fark çıkan sonuçlarda Bonferroni düzeltmesi yapılarak farkın kaynağı tespit edilmek istenmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye dönük olan araştırmada verilerin analizinde ise;

Araştırmanın delphi çalışması olmasına istinaden işi sona erdirecek kanıya varmak için iki ayrı analiz yapılmıştır. İlk analiz sabitlik (stability), diğer analiz ise fikir birliği (consenceus)'ne yöneliktir (Korkmaz ve Erden, 2013).

3.4.1. Sabitlik (stability)

Sabitliği tespit edebilmek amacıyla 2., 3. ve 4. Turlardaki normallik varsayımlarına bakılmıştır. 2., 3. ve 4. turlardaki her maddenin Shapiro-Wilk değerlerinin 0.05 değerinin üzerinde olup olmadığı incelenerek normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına karar verilmiştir. Shapiro-Wilk testi sonucunda normal dağılım gözlenmediği belirlenmiştir. Bundan dolayı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk ile Wilcoxon İşaretli Sıralar testinde .05 anlamlılık değeri olarak belirlenmiştir. Her iki testin sonucu Ek-3'te sunulmuştur.

3.4.2. Fikir Birliği (consenceus)

Her maddenin medyan, mod, standart sapma, varyans, aralık, en düşük ve en yüksek değerleri, çeyrekler arası genişliği ve 5-7, 4 ve 1-3 puan/puan aralıklarının yüzde değerleri hesaplanarak fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Fikir birliği sağlama kriterlerine yönelik literatürde farklı görüşler mevcuttur. Bu görüşlerden bazıları aşağıdaki Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Literatürdeki fikir birliği sağlama görüşleri

KAYNAK	ÖNERİLEN GÖRÜŞ
Korkmaz ve Erden (2013)	Ortalama (≥3.5), ortanca (≥4) ve katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıtlayan panelistlerin, toplam panelistlere oranı (≥3/4) olmalı
Zeliff ve Heldenbrand (1993, Akt. Şahin,	Çeyrekler arası genişliği 1.2' den az olan

2001).	maddeler fikirbirliği sağlayan maddeler olarak kabul edilecek
Şahin (2010) "1.Yaklaşım" "7'li likert tipinde"	Medyan'ın ≥5'ten büyük ve çeyrekler arası genişliğin (IQR)' ≤1.5'ten küçük olması
Şahin (2010) "2.Yaklaşım" "7'li likert tipinde"	Medyan'ın ≥5'ten büyük, çeyrekler arası genişliğin (IQR) 2.5≤'ten küçük ve 5-7 değerlerin ≥%70'ten büyük olması
Rockwell, Furgason ve Marx (2000)	Ortalama değerlerinden yararlanma
Heiko 2012; Rankin, Rushton, Olver ve More, 2012)	Varyasyon katsayısı (CV) kullanımı: değer 0 ile 0,5 arasında olmalı

Bu çalışmada fikir birlikteliği sağlama hususunda görüşlerin hepsinden geçen maddeler kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin analizler ve sonuçları yer alacaktır.

4.1. Birinci Alt Problem: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumlarının Düzeyi Nedir?

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik yapılmış ve her bir boyut ile toplam için elde edilen ortalama madde sayısına bölünerek tutum düzeyinin aralığı tahmin edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.1. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının düzeyi

	N	Min.	Mak.	Ortalama	Standart sapma	Varyans	Madde sayısı	Ortalama / madde sayısı	Aralık
Akran İlişkileri	235	12	50	36.30	7.68	59.03	10	3.63	Katılıyorum
Beden İmgesi	235	6	30	26.87	3.25	10.55	6	4.48	Kesinlikle Katılıyorum
Gereklilik	235	4	20	17.84	2.40	5.77	4	4.46	Kesinlikle Katılıyorum
Olumsuz Etki	235	12	25	21.71	2.67	7.12	5	4.34	Kesinlikle Katılıyorum

Cinsiyet	235	9	30	22.61	3.81	14.50	6	3.77	Katılıyorum
Öğretmen Yeterliliği	235	5	15	11.57	2.40	5.77	3	3.85	Katılıyorum
Toplam	235	60	170	136.90	16.28	264.97	34	4.03	Katılıyorum

Tablo 4.1. incelendiğinde akran ilişkileri, cinsiyet, öğretmen yeterliliği ve toplamda katılıyorum düzeyinde iken beden imgesi, gereklilik ve olumsuz etki boyutlarında ise kesinlikle katılıyorum düzeyindedir. Buna göre özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Problem: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Bu alt problemi çözümlemek için cinsiyete göre ölçeğin boyutlarının normallik varsayımları incelenmiştir. Ek-2'de yer alan varsayımlar incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında her iki cinsiyet için normallik varsayımları sağlanamadığından Mann- Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Cinsiyete göre cinsel eğitime yönelik tutum düzeylerinin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**	**Etki değeri**
Akran İlişkileri	Erkek	72	128.77	9271.5	5092.5	.11	
	Kadın	163	113.24	18458.5			
Beden İmgesi	Erkek	72	114.99	8279.5	5651.5	.65	
	Kadın	163	119.33	19450.5			
Gereklilik	Erkek	72	119.14	8578	5786	.86	
	Kadın	163	117.5	19152			
Olumsuz	Erkek	72	100.76	7255	4627	.01	.34

Etki	Kadın	163	125.61	20475		
Cinsiyet	Erkek	72	126.94	9140	5224	.18
	Kadın	163	114.05	18590		
Öğretmen Yeterliliği	Erkek	72	115.56	8320.5	5692.5	.71
	Kadın	163	119.08	19409.5		
Toplam	Erkek	72	120.62	8684.5	5692.5	.69
	Kadın	163	116.84	19045.5		

Analiz sonuçlarına göre "olumsuz etki" boyutu hariç tüm alt boyutlarda ve toplamda cinsiyete göre cinsel eğitime yönelik tutumda anlamlı farklılık yoktur. "Olumsuz etki" boyutunda ise kadınlar lehine küçük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Yani bu ölçekte "olumsuz etki" boyutunda yer alan maddeler negatif maddeler olup bu maddeler analizlerde ters çevrildiği için cinsel eğitimin olumlu taraflarını ifade etmektedir. Buna göre özel eğitimde görev yapan kadın özel eğitim öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre az da olsa cinsel eğitimi daha olumlu olarak değerlendirmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde eğitim alıp, almamaya göre farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemi çözümlemek için hizmet öncesinde cinsel eğitime yönelik ders alıp almamaya göre ölçeğin boyutlarının normallik varsayımları incelenmiştir. Ek-2'de yer alan varsayımlar incelendiğinde tüm alt boyutlarda normallik varsayımı sağlanamamıştır. Bundan dolayı Mann- Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.3.'de sunulmuştur. Ölçek toplamının dağılımına bakıldığında ise normallik varsayımı sağlandığı görülmüştür ve bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Hizmet öncesinde ders alma durumuna göre cinsel eğitime yönelik tutum düzeylerinin Mann- Whitney U testi sonuçları

	Daha önce öğretmenlik eğitiminizde cinsel eğitim ile ilgili bir ders aldınız mı?	**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**	**Etki değeri**
Akran İlişkileri	Hayır	121	115.04	13919.5	6538.5	.49	
	Evet	114	121.14	13810.5			
Beden İmgesi	Hayır	121	113.15	13691	6310	.25	
	Evet	114	123.15	14039			
Gereklilik	Hayır	121	119.19	14422	6753	.78	
	Evet	114	116.74	13308			
Olumsuz Etki	Hayır	121	112.98	13670	6289	.24	
	Evet	114	123.33	14060			
Cinsiyet	Hayır	121	115.55	13981.5	6600	.57	
	Evet	114	120.60	13748.5			
Öğretmen Yeterliliği	Hayır	121	105.78	12799.5	5418.5	.00	.38
	Evet	114	130.97	14930.5			

Tablo 4.3. incelendiğinde sadece öğretmen yeterliliği boyutunda hizmet öncesi eğitimde cinsel eğitime yönelik ders alanlar lehine küçük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 4.4. Hizmet öncesinde ders alma durumuna göre cinsel eğitime yönelik tutum düzeylerinin t testi sonuçları

	Daha önce öğretmenlik eğitiminizde cinsel eğitim ile ilgili bir ders aldınız mı?	N	Ortalama	Standart sapma	Serbestlik derecesi	t	p
Toplam	Hayır	121	135.64	16.47	233	-1.23	.22
	Evet	114	138.24	16.04			

Tablo 4.4. incelendiğinde hizmet öncesi eğitimde ders alma durumuna göre toplam tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet içinde eğitim alıp, almamaya göre farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemi çözümlemek için cinsel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamaya göre ölçeğin boyutlarının normallik varsayımları incelenmiştir. Ek-2'de yer alan varsayımlar incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve toplamda normallik varsayımı sağlanamamıştır. Bundan dolayı Mann- Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre cinsel eğitime yönelik tutum düzeylerinin Mann- Whitney U testi sonuçları

	Daha önce cinsel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	**N**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**U**	**p**	**Etki değeri**
Akran İlişkileri	Hayır	40	115.05	4602	3782	.76	
	Evet	195	118.61	23128			
Beden İmgesi	Hayır	40	113.55	4542	3722	.65	
	Evet	195	118.91	23188			
Gereklilik	Hayır	40	115.11	4604.5	3784.5	.76	
	Evet	195	118.59	23125.5			
Olumsuz Etki	Hayır	40	124.66	4986.5	3633.5	.49	
	Evet	195	116.63	22743.5			
Cinsiyet	Hayır	40	121.31	4852.5	3767.5	.73	
	Evet	195	117.32	22877.5			
Öğretmen Yeterliliği	Hayır	40	136.19	5447.5	3172.5	.61	
	Evet	195	114.27	22282.5			
Toplam	Hayır	40	120.15	4806	3814	.83	
	Evet	195	117.56	22924			

Yapılan analiz sonucunda tüm alt boyutlarda ve toplamda özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet içinde eğitim alıp, almamaya göre anlamlı farklılık yoktur.

4.5. Beşinci alt problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim alıp almamaya göre farklılık göstermekte midir?

Bu alt probleme cevap verebilmek için özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde ve hizmet içi eğitimde cinsel eğitim ile ilgili ders alma durumları yeniden gruplandırılmıştır. Elde edilen dört grup arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Anlamlı çıkan sonuçlarda farkın kaynağını bulabilmek için gruplar arasında Mann Whitney-U testi Bonferroni düzeltmesi ile birlikte kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4. 6.' da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim alma durumuna göre cinsel eğitime yönelik tutumları

	Hizmet öncesi ve hizmet içi ders alma durumları	**N**	**Sıra ortalaması**	χ^2	**Farkın kaynağı**
Akran İlişkileri	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Almama	21	125.02	2.47	
	Hizmet öncesinde Almama ve Hizmet içinde Alma	100	112.94		
	Hizmet öncesi Alma ve Hizmet içinde Almama	19	104.03		

	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Alma	95	124.57	
Beden İmgesi	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Almama	21	113.50	1.76
	Hizmet öncesinde Almama ve Hizmet içinde Alma	100	113.07	
	Hizmet öncesi Alma ve Hizmet içinde Almama	19	113.61	
	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Alma	95	125.06	
Gereklilik	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Almama	21	118.74	.24
	Hizmet öncesinde Almama ve Hizmet içinde Alma	100	119.29	
	Hizmet öncesi Alma ve Hizmet içinde Almama	19	111.11	
	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Alma	95	117.86	

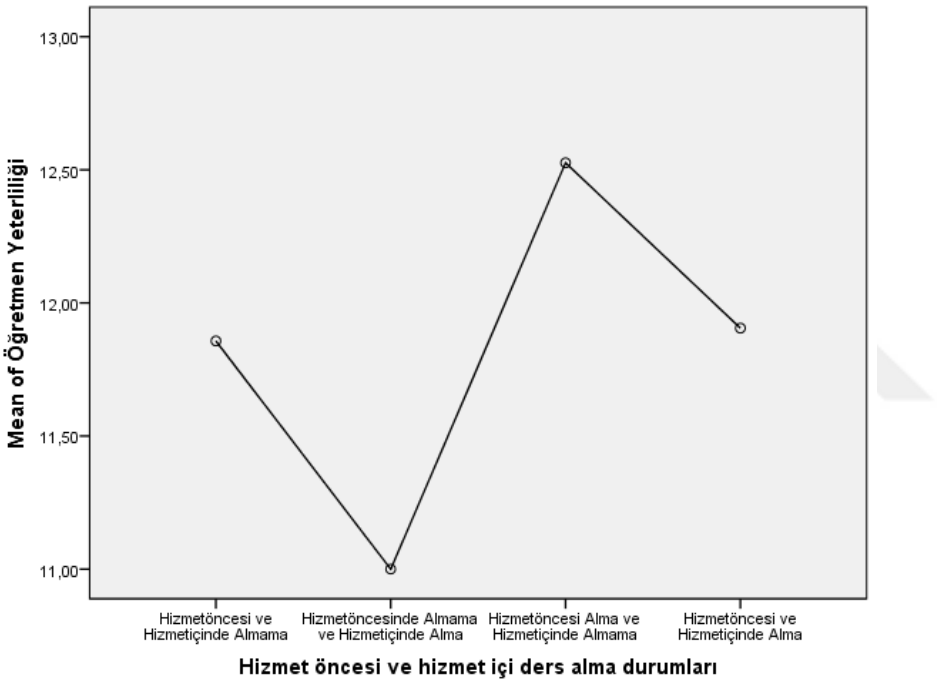
Olumsuz Etki	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Almama	21	133.31	4	
	Hizmet öncesinde Almama ve Hizmet içinde Alma	100	108.71		
	Hizmet öncesi Alma ve Hizmet içinde Almama	19	115.11		
	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Alma	95	124.98		
Cinsiyet	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Almama	21	127.90	1.39	
	Hizmet öncesinde Almama ve Hizmet içinde Alma	100	112.96		
	Hizmet öncesi Alma ve Hizmet içinde Almama	19	114.03		
	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Alma	95	121.92		
Öğretmen Yeterliliği	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Almama	21	125.79	11.85*	Hizmet öncesi Alma ve Hizmet içinde Almama > Hizmet

	Hizmet öncesinde Almama ve Hizmet içinde Alma	100	101.58		öncesinde Almama ve Hizmet içinde Alma (d=.52)
	Hizmet öncesi Alma ve Hizmet içinde Almama	19	147.68		Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Alma > Hizmet öncesinde Almama ve Hizmet içinde Alma (d=.38)
	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Alma	95	127.63		
Toplam Tutum	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Almama	21	128.26	3	
	Hizmet öncesinde Almama ve Hizmet içinde Alma	100	110.33		
	Hizmet öncesi Alma ve Hizmet içinde Almama	19	111.18		
	Hizmet öncesi ve Hizmet içinde Alma	95	125.17		

***p<.05**

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi öğretmen yeterliliği alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen yeterliliği alt boyutunda farklı kaynaklar incelendiğinde hizmet öncesi eğitimde cinsel eğitim ile ilgili ders alan ama hizmet içinde almayan özel eğitim öğretmenlerinin ortalamasının hizmet öncesinde cinsel eğitim ile ilgili ders almayan ancak hizmet içinde ders alan

öğretmenlerin ortalamasından orta derecede etki düzeyi ile farklılaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte hem hizmet öncesinde hem de hizmet için de cinsel eğitim ile ilgili ders alan özel eğitim öğretmenlerinin ortalamasının hizmet öncesinde ders almayan ancak hizmet içinde ders alan öğretmenlerin ortalamasından küçük derecede etki düzeyi ile farklılaştığı belirlenmiştir. Bu durumu daha iyi anlayabilmek için öğretmen yeterlilikleri boyutunun gruplara göre dağılımı Grafik 4.1.' de sunulmuştur.



Grafik 4.1. Öğretmen yeterliliği ortalamalarının gruplara göre dağılım grafiği

Grafik 4.1.'de görüldüğü gibi hizmet içi eğitimde cinsel eğitime yönelik ders alma durumlarında özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının öğretmen yeterliliği boyutunda ortalamalarda düşüş görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Problem: Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir?

Bu alt probleme cevap verebilmek için ihtiyaç analizi belirleme yöntemlerinden delphi tekniği kullanılmıştır. Soru havuzunun hazırlanması dahil toplam dört turdan oluşan ve alan yazındaki farklı kriterleri de kapsayan hibrit bir kriterden geçmiş olan sonuçlar okuma kolaylığı açısından iki tabloya bölünmüş ve Tablo 4.7. ile Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Delphi analiz sonuçları

Mad.	Ort.	Medyan	Mod	Std. Sapma	Varyans	Ranj	Min.	Mak.	Yüzdelikler			Çeyrekler arası aralık	%f			5-7 % f Toplama
									25	50	75		7	6	5	
M1	6.48	7	7	.72	.53	3	4	7	6	7	7	1	58.1	35.5	3.2	96.8
M2	6.58	7	7	.62	.39	2	5	7	6	7	7	1	64.5	29	6.5	100
M3	6.10	7	7	1.25	1.56	5	2	7	5	7	7	2	51.6	22.6	19.4	93.6
M4	5.77	6	6	1.26	1.58	5	2	7	5	6	7	2	32.3	35.5	19.4	87.2
M5	6.42	7	7	.85	.72	3	4	7	6	7	7	1	58.1	32.3	3.2	93.6
M6	6.45	7	7	1.09	1.19	5	2	7	6	7	7	1	67.7	22.6	3.2	93.5
M7	4.94	6	7	2.02	4.06	6	1	7	3	6	7	4	29	25.8	6.5	61.3
M8	6.29	6	7	.82	.68	3	4	7	6	6	7	1	48.4	35.5	12.9	96.8
M9	6.32	6	7	.70	.49	2	5	7	6	6	7	1	45.2	41.9	12.9	100
M10	6.68	7	7	.65	.43	3	4	7	6	7	7	1	74.2	22.6	0	96.8

M11	6.74	7	7	.44	.20	1	6	7	6	7	7	1	74.2	25.8	0	100
M12	6.65	7	7	.75	.57	3	4	7	7	7	7	0	77.4	12.9	6.5	96.8
M13	5.97	6	7	1.05	1.10	3	4	7	5	6	7	2	38.7	32.3	16.1	87.1
M14	6.32	6	6	.60	.36	2	5	7	6	6	7	1	38.7	54.8	6.5	100
M15	6.61	7	7	.67	.45	2	5	7	6	7	7	1	71	19.4	9.6	100
M16	6.65	7	7	.71	.50	3	4	7	6	7	7	1	74.2	19.4	3.2	96.8
M17	6.81	7	7	.40	.16	1	6	7	7	7	7	0	80.6	19.4	0	100
M18	6.87	7	7	.34	.12	1	6	7	7	7	7	0	87.1	12.9	0	100
M19	6.87	7	7	.43	.18	2	5	7	7	7	7	0	90.3	6.5	3.2	100
M20	6.87	7	7	.34	.12	1	6	7	7	7	7	0	87.1	12.9	0	100
M21	6.90	7	7	.30	.09	1	6	7	7	7	7	0	90.3	9.7	0	100
M22	6.84	7	7	.45	.21	2	5	7	7	7	7	0	87.1	9.7	3.2	100
M23	6.55	7	7	.57	.32	2	5	7	6	7	7	1	58.1	38.7	3.2	100

M24	6.68	7	7	.60	.36	2	5	7	6	7	7	1	74.2	19.4	6.5	100
M25	6.39	7	7	.72	.51	2	5	7	6	7	7	1	51.6	35.5	12.9	100
M26	6.35	6	7	.75	.57	3	4	7	6	6	7	1	48.4	41.9	6.5	96.8
M27	4.16	4	4	2.03	4.14	6	1	7	3	4	6	3	16.1	16.1	9.7	41.9
M28	5.87	6	6	1.15	1.32	5	2	7	5	6	7	2	32.3	38.7	19.4	90.4
M29	6.74	7	7	.63	.40	3	4	7	7	7	7	0	80.6	16.1	3.2	99.9
M30	6.65	7	7	.80	.64	3	4	7	7	7	7	0	77.4	16.1	6.5	100
M31	6.71	7	7	.69	.48	3	4	7	7	7	7	0	80.6	12.9	3.2	96.7
M32	6.58	7	7	.92	.85	3	4	7	7	7	7	0	77.4	12.9	9.7	100
M33	6.71	7	7	.64	.41	3	4	7	7	7	7	0	77.4	19.4	3.2	100
M34	6.39	7	7	.84	.71	3	4	7	6	7	7	1	54.8	35.5	3.2	93.5
M35	6.45	7	7	.68	.46	2	5	7	6	7	7	1	54.8	35.5	9.7	100
M36	6.74	7	7	.51	.27	2	5	7	7	7	7	0	77.4	19.4	3.2	100

M37	6.52	7	7	.72	.53	3	4	7	6	7	7	1	61.3	32.3	3.2	96.8
M38	6.48	7	7	.77	.59	3	4	7	6	7	7	1	61.3	29	6.5	96.8
M39	6.19	6	6	.87	.76	3	4	7	6	6	7	1	41.9	41.9	9.7	93.5

Tablo 4.8. Delphi analiz sonuçlarının yorumu

Maddeler	0<CV<.5 English and Keran (1976, Cited, Heiko, 2012)	IQR<1.2 Zeliff ve Heldenbrand (1993, akt.: Şahin, 2001)	Eğer medyan>=5 and IQR<=1,5 (Şahin, 2010)	Eğer medyan>=5 and IQR<=2,5 ve frekans 5-7>= %70 (Şahin, 2010)	Ortalama+1SS, ve Ranj <2	Fikir birlikteliği
M1	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M2	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	
M3	Fikir Birlikteliği			Fikir Birlikteliği		
M4	Fikir Birlikteliği			Fikir Birlikteliği		
M5	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M6	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M7	Fikir Birlikteliği					
M8	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M9	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M10	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M11	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M12	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M13	Fikir Birlikteliği			Fikir Birlikteliği		
M14	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M15	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M16	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		

M17	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M18	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M19	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M20	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M21	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M22	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M23	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M24	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M25	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M26	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M27	Fikir Birlikteliği					
M28	Fikir Birlikteliği			Fikir Birlikteliği		
M29	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M30	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M31	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M32	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M33	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M34	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M35	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M36	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	**Fikir Birlikteliği**
M37	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M38	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		
M39	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği	Fikir Birlikteliği		

Delphi analizinin sonucunda 15 madde hibrit fikir birlikteliği çerçevesinde belirlenmiştir. Bu maddelerin alan yazını dikkate alarak sınıflandırılmış hali Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Alanlarına göre fikir birlikteliği sağlayan maddeler

Madde numarası	Maddeler	Alanı
M11	Cinsel eğitimde aile bilgilendirmesi yöntem ve teknikleri	Aile katılımı
M14	Engelli bireylerde sunulan cinsel eğitimde akran ilişkileri	Akran ilişkileri
M9	Engelli bireylerde cinsiyete ilişkin algı eğitimi	Algı eğitimi (duyuşsal alan)
M35	Engelli bireylerde cinsel davranışların kontrolü	Davranış kontrolü
M23	Engelli bireylerde karşı cins ile doğru iletişim kurma becerilerinin öğretimi	Doğru karşı cins ilişkisi
M24	Engelli bireylerde cinsel dürtü kontrolü	Dürtü kontrolü
M17	Engelli bireylerde istismardan korunma yollarının öğretimi	Korunma becerileri
M18	Engelli bireylerde tacizden korunma yollarının öğretimi	Korunma becerileri
M19	Engelli bireylerde iyi-kötü dokunma ayrımının öğretimi	Korunma becerileri
M20	Engelli bireylerde olası istismar durumunda kendini koruma becerilerinin öğretimi	Korunma becerileri
M21	Engelli bireylerde reddetmeyi öğretme	Korunma becerileri
M22	Olası istismar durumunda bireyin izleyeceği yollar ve engelli bireye öğretimi	Korunma becerileri
M15	Engelli bireylerde cinsel bölge temizlik becerileri	Özbakım becerileri

M36	Engelli bireylerde ergenlik ve bu değişime hazırlanma (ped kullanımı vs.)	Özbakım becerileri
M25	Cinsel davranış problemlerine ilişkin davranış değiştirme programı geliştirme	Problem davranış sağaltımı

Tabloda yer alan maddelerin ilgili alanları incelendiğinde en fazla korunma becerilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının olduğu saptanırken, bu alanı özbakım becerilerine yönelik ihtiyaçların izlediği görülmüştür. Hibrit bir yaklaşımla belirlenen tüm kriterlerden geçen diğer maddelerin ise aile katılımı, akran ilişkileri, algı eğitimi (duyuşsal alan), davranış kontrolü, doğru karşı cins ilişkisi, dürtü kontrolü ve problem davranış sağaltımına ilişkin olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları belirlenmeye ve hizmet içi eğitimleri için bir ihtiyaç analizi gerçekleştirmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılarak aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin genel anlamda cinsel eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Akdemir ve Taymaz-Sarı (2019)' nın zihinsel yetersizliği olan bireylere eğitim sunan öğretmenler ile yapmış olduğu çalışma sonucu ile örtüşürken Güzelyurt, Yalçınkaya, Saluci, Öglü ve Ürün (2019) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile ters düşmektedir. Bu durumun özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin cinsel eğitim yoksunluğunun sebebiyet verdiği sorunlar ile daha fazla mücadele etmek durumunda kalmasından kaynaklandığı ve problem davranışa öncül teşkil edebileceği görüşünde oldukları ileri sürülebilir. Hampton (2017) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere cinsel eğitim sunmaya yönelik tutumların ele alındığı çalışmada cinselliğin bazı öğretmenler için üzerinde çalışmada zorluk çekilecek bir alan olduğu, yetersizlikten etkilenmiş bireylere uygun eğitim programı geliştirmede öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarının araştırılmasının önem arz ettiği dile getirilmiştir. Wolfe ve Blanchett (2003) engelli öğrencilere yönelik nitelikli bir cinsel eğitime ilişkin amaçlar, kapsam, öğretim stratejileri, program geliştirme ve değerlendirme, program uyarlama stratejileri, program kavramları gibi başlıklardan oluşan cinsel eğitim modülü çalışmasında cinsellik konusunda eksiksiz ve doğru bilginin engelli öğrenciler içinde elzem olduğunu ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise ölçeğin "olumsuz etki" alt boyutunda kadın

öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür. Elde edilen bulgu cinsel eğitime yönelik öğretmen tutumlarının ele alındığı Özmen, Çetinkaya, Kuş, Yılmaz ve Hügül (2006)'ün çalışma sonuçları ile ters düşerken, Westwood ve Mullan (2007)'ın öğretmen tutumları üzerine yapılmış çalışmasında ise cinsiyet değişkeni incelemesinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca Xiong, Warwick ve Chalies (2019)' in çalışmasında erkek öğretmenler cinsel eğitim sunmada kendilerini daha yeterli görmekte iken kadın öğretmenler cinsel eğitim konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünerek bu alanda sunulacak eğitimlere ihtiyaçlarının olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu durumun toplumlardaki kadın-erkeğin yeri, rolleri, cinselliğe bakış açısı bakımından bu konuları daha rahat konuşabilmesi, cinselliği yaşamasındaki farklılıklar, özyeterlilik algıları gibi faktörlerden kaynaklanabileceği yorumu yapılabilir.

Konu üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir başka faktör ise ders almadır. Bulgular özel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesinde ders alma değişkenine göre incelendiğinde cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde eğitim alanlar lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. May (1980) literatürde ortaya koyduğu çalışmasında hizmet öncesinde eğitim almanın özel eğitim öğretmenini ilgili konu üzerinde meslek yaşantısında destekleyeceğini belirterek çalışma bulgularını güçlendirir iken seçmeli ders gibi uygulamaların durumu olumsuz anlamda ketlediğini ifade etmiştir. Ders alma değişkeninin bilinmezlik-önyargı ikilemini ortadan kaldırmada, cinsellik gibi toplumda tabulaştırılmış spesifik bir alanın yeri geldiğinde oyun oynamanın bile seans seans öğretilebileceği özel gereksinimli bireylere sunulmasında hem teorik hem de uygulamaya dönük özel eğitim öğretmenini nitelikli kılmada etkisi olduğu bu sebeple tutumların da bu durumdan etkilenebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim almanın tutumlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Engelli bireylerde cinsel eğitim alanında özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma ilişkisini irdeleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Dolayısıyla bu durumu literatürdeki araştırmalarla inceleyebilmek için hizmet içi eğitimin duyuşsal özelliklere etkisini ele alan çalışmalara bakılmıştır. Örneğin araştırmanın bu sonucu Hiğde, Aktamış, Arabacıoğlu, Şen, Özen-Ünal ve Yazıcı (2020)'nın STEM eğitimine

yönelik öğretmen tutumları üzerinde yaptığı çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010) Türkçe eğitimi alanında özyeterlilik gibi duyuşsal özellikleri incelediği çalışmasında hizmet içi eğitim alma durumunun anlamlı fark yarattığı sonucunu elde etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine cinsel eğitim sunabilmesi için ilgili bilgi ve beceriler ile donatılmış olması gerekliliğinin (May ve Kundert, 1996) literatürdeki ifadesine istinaden sunulacak hizmet içi eğitimin içeriği, kapsamı, niteliğinin önem arz ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim alma durumlarında öğretmen yeterliliği alt boyutunda hizmet öncesi eğitimde cinsel eğitim ile ilgili ders alan ama hizmet içinde almayan özel eğitim öğretmenlerinin ortalamasının hizmet öncesinde cinsel eğitim ile ilgili ders almayan ancak hizmet içinde ders alan öğretmenlerin ortalamasından orta derecede etki düzeyi ile farklılaştığı belirlenmiştir. Belirlenen fark hizmet öncesinde ders alan öğretmenler lehinedir. Bu tespit hizmete henüz başlamadan alınabilecek eğitimin güçlü bir etken olduğunu ifade etmektedir. Hem hizmet öncesinde hem de hizmet için de cinsel eğitim ile ilgili ders alan özel eğitim öğretmenlerinin ortalamasının hizmet öncesinde ders almayan ancak hizmet içinde eğitim alan öğretmenlerin ortalamasından küçük derecede etki düzeyi ile farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç ise hizmet içi eğitimin tutumlar üzerinde tek başına etkisinin sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Hizmet içi eğitimde cinsel eğitime yönelik ders alma durumlarında özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının öğretmen yeterliliği boyutunda ortalamalarda düşüş tespit edilmiştir. Bu bulgu Keçelioğlu (2018)' nun ilkokul öğretmenleri ile yapılmış çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin olumsuz tutumlara sahip oldukları, sunulan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu durum incelendiğinde hizmet içi eğitimlerin bakanlık kanalı ile açılması ve sahadaki öğretmenlerin gereksinimlerinin dikkate alınmaması, ya da eğitimlerin doyurucu nitelikte olmaması gibi nedenlerden kaynaklanabileceği yorumu yapılabilir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin önemli bir işlevi de duyuşsal

özelikleri olumlu yönde arttırmasıdır. Çalışmada hizmet içi eğitim alma değişkeninin tutumları olumsuz etkilemesi oldukça çarpıcı bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında birçok yöntem olmakla birlikte bu yöntemlerden bir tanesi de delphi tekniğidir. Bu çalışmada da delphi tekniğine dayalı olarak özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının en fazla korunma becerileri alanına dönük olduğu saptanmıştır. Konuk-Er, Büyükbayraktar ve Kesici (2016) özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programı tasarımını ele aldığı çalışmasında cinsel istismar konusunun program içeriğinde yer alması gerektiği ifade ederken Yıldız ve Cavkaytar (2020)'da zihinsel engelli gençlerin bağımsız yaşam ihtiyaçlarını sıralarken en fazla dile getirilen ihtiyaçlardan birinin ihmal ve istismarın önlenmesi olduğu sonucunu elde etmiştir. İstismardan korunma yolları ve olası istismar vakasında izlenecek yolların öğretiminin muhakeme becerileri sınırlı olması nedeniyle engelli bireylerde oldukça önemli olması öğretmenlerde bu alana yönelik eğitim ihtiyacı oluşmasını etkilediği düşünülmektedir. Toydemir ve Efilti (2019)'de özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarı konusunda duyarsız olmadıkları fakat bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğunu ve eğitime gereksinim duyulduğunu saptayarak benzer bir sonuç elde etmiştir. Yine bir başka çalışmada da Erol (2007) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına ilişkin desteğe ihtiyaçları olduğu tespit etmiş ve buna ilişkin hizmet içi eğitim programlarının sunulması önerilmiştir. Özellikle de istismarın erken tespiti aşamasında riskli çocuk ve eğilimli ailelerin taranmasının üzerinde durulurken engelli bireylerinde risk grubunda yer aldığı, engelli öğrencinin kaynaştırma eğitiminde yer alabileceği, özel eğitim alanında çalışan çok sayıda okul öncesi öğretmeninin olması gibi noktalar göz önüne alındığında özel eğitim sunacak öğretmenin bu konudaki hizmet içi eğitim ihtiyacının giderilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Korunma becerilerini, öz bakım becerilerine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları izlemektedir. Bu sonuç Uzun (2015)'un zihin engelli kız öğrencilerin cinsel eğitim süreçlerinde öğretmenlerin ve ailelerin yaşadıkları sorunları incelediği

çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir. Çalışmada ailelerin ergenlik döneminde cinsel bölge temizliği, özel günlerde gerekli özbakım becerileri gibi konuların öğretiminde zorluk yaşadığı bildirilmiştir. Ailelerin çocuklarının eğitiminde danışacakları ilk kaynaklarının genellikle öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin öz bakım becerileri alanında hizmet içi eğitim ihtiyaçları oluşabilmektedir. Ayrıca araştırmanın bu sonucu Yıldız (2020)'ın ele aldığı çalışmayı da destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada benzer şekilde cinsel eğitim ile ilişkili beceriler sıralanır iken taciz ve istismardan korunma, yabancı kişilerden kaçınma, özel alan farkındalığı gibi becerileri içeren güvenlik becerilerinin ardından özel bölge temizliği, menstüral bakım gibi becerileri içeren öz bakım alanının yer aldığı görülmektedir. Kuloğlu-Aksaz ve Fırat (1992) da ergenlik dönemindeki engelli bireylerde menstüral döneme ilişkin sahip olunması gereken farkındalık ve özbakım becerilerin öğretiminde eğitim programının öğrenci özelliklerine göre planlanması, uygun yöntem tekniğin seçilmesi ve akabinde yürütülmesi açısından eğitimcinin deneyimli ve bilgi sahibi olmasının önemini dile getirmiştir. Öğretmenlik eğitimlerinde belirli sürelerde tamamlanan etkinliklerin fazla içeriğe girememesi gibi nedenlerde özel eğitim öğretmenleri cinsel eğitimde olmazsa olmaz şeklinde nitelendirilebilecek öz bakım becerilerine yönelik eğitim ihtiyacı hissediyor olabilir.

Delphi tekniği ile yapılan ihtiyaç analizinde özel eğitim öğretmenlerinin diğer cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının "aile katılımı", "akran ilişkileri", "algı eğitimi" (duyuşsal alan), "davranış kontrolü", "doğru karşı cins ilişkisi", "dürtü kontrolü" ve "problem davranış sağaltımı"na yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özel eğitim alanında cinsel eğitimde iş birliğinin önemi, eğitim paydaşı olan ailenin süreçten haberdar olmasının gerekmesi, okulda sunulan eğitimin evde desteklenmediği müddetçe edinim aşamasıda dahil olmak üzere beceri öğretiminde sıkıntılar yaşanabilmesi gibi hususların özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımını sağlamaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını dile getirmesini etkilediği düşünülmektedir. Aile katılımının eğitime pozitif etkisi literatürde dile getirilirken (Göktaş, 2015), özel eğitim alanında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin cinsel

eğitimine ilişkin gerçekleştirilmiş bir çalışmada da öğretmenler kadar aileninde eğitim sürecinde sorumluluğu olduğu vurgulamıştır (Yektaoğlu-Tomgüsehan, 2018). Bu sebeple özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitimde aile katılımının sağlanmasına ilişkin becerilere sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Akran ilişkileri konusu sosyal yaşantıda güçlük çeken engelli bireyler için üzerinde çalışılması gereken konulardan biri olarak görülmekte olup (Avcıoğlu, 2012) öte yandan doğru bir şekilde karşı cins ilişkisinin öğretimi istismardan korunmaya yönelik güçlü bir kalkan niteliği taşıyabilmektedir. Bu nedenlerle özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitimde sosyal gelişim alanı ile ilişkili beceriler üzerinde eğitim almak istedikleri ileri sürülebilir.

Son olarak problem davranışların varlığı yaşamın birçok alanında bireyi olumsuz etkilediği bilinmektedir (Erbaş, 2002). Cinsel dürtü ve davranışların kontrolündeki sorunlarda ve problem davranışlara dönüşmesinde sağaltımın nasıl yapılacağına ilişkin davranış değiştirme programı geliştirme, uygulama, yerine kabul edilebilecek uygun davranışı yerleştirme gibi konularda özel eğitim öğretmeninin yeterli donanıma sahip olması gerektiği ve bu konulardada özel eğitim öğretmenlerinin eksiklerine yönelik hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

1. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Akran ilişkileri, cinsiyet, öğretmen yeterliliği ve toplamda "katılıyorum" düzeyinde iken beden imgesi, gereklilik ve olumsuz etki boyutlarında ise "kesinlikle katılıyorum" düzeyindedir.

2. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre olumsuz etki alt boyutunda kadınlar lehine küçük etki düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

3. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarında hizmet öncesinde eğitim alma durumuna göre öğretmen yeterliliği alt boyutunda hizmet öncesinde eğitim alanlar lehine küçük etki düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Hizmet öncesinde cinsel eğitime yönelik ders alma durumuna ilişkin toplam tutum puanlarında anlamlı fark görülmemiştir.

4. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet içinde eğitim alıp, almamaya göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları cinsel eğitim ile ilgili hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim alma durumlarında öğretmen yeterliliği alt boyutunda hizmet öncesi eğitimde cinsel eğitim ile ilgili ders alan ama hizmet içinde almayan özel eğitim öğretmenlerinin ortalamasının hizmet öncesinde cinsel eğitim ile ilgili ders almayan ancak hizmet içinde ders alan öğretmenlerin ortalamasından orta derecede etki düzeyi ile farklılaştığı belirlenmiştir. Belirlenen fark hizmet öncesinde ders alan öğretmenler lehinedir.

6. Hem hizmet öncesinde hem de hizmet için de cinsel eğitim ile ilgili ders alan özel eğitim öğretmenlerinin ortalamasının hizmet öncesinde ders almayan ancak hizmet

içinde ders alan öğretmenlerin ortalamasından küçük derecede etki düzeyi ile farklılaştığı belirlenmiştir. Hizmet içi eğitimde cinsel eğitime yönelik ders alma durumlarında özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının öğretmen yeterliliği boyutunda ortalamalarında düşüş tespit edilmiştir.

7. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının en fazla korunma becerileri alanına dönük olduğu saptanmıştır.

8. Korunma becerilerini öz bakım becerilerine yönelik ihtiyaçlar izlemektedir.

9. Özel eğitim öğretmenlerinin hibrit yaklaşımla tüm kriterlerleri karşılayan diğer cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının aile katılımı, akran ilişkileri, algı eğitimi (duyuşsal alan), davranış kontrolü, doğru karşı cins ilişkisi, dürtü kontrolü ve problem davranış sağaltımına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1.Gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Eğitim sürecinin diğer paydaşları olan aileler ve idarecilerin tutumlarınında ele alındığı güncel tarihli farklı bir çalışma yapılabilir.

2. Çalışmada cinsel eğitime yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklı ve daha büyük örneklem üzerinde bu durum sınanabilir. Tutumların kadın özel eğitim öğretmenleri lehine farklılık oluşturmasının altında yatan nedenler araştırılabilir.

3. Hizmet öncesinde ders almanın tutumlar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitimde görev alabilecek personel yetiştiren ilgili bölümlerin ders programları cinsel eğitim derslerinin içerikleri ile zenginleştirilebilir, var olan derslerin verimi de düzenli olarak değerlendirilmelidir.

4. Hizmet içi eğitimin tutumları etkilemediği görülmüştür. Sunulacak hizmet içi eğitimlerde yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarındaki uzlaşı sağlanan ihtiyaç maddelerinin dikkate alınması ve niteliği arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Ahmed, F., Ahmad, G., Brand T., & Zeeb, H., (2020). Key İndicators for Appraising Adolescent Sexual and Reproductive Healt in South Asia: İnternational Expert Consensus Exercise Usıng The Delphi Technique. *Global Health Action*, 13(1), https://doi.org/10.1080/16549716.2020.1830555 .

Akça, M. Ş., Şahin, M., Arslan, D., (2017). Öğrencilerin Cinsel Eğitimine İlişkin Öğretmen Algısı *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 7(3) 515-522

Akdemir, A. S., (2013). Turkish Studies İnternational Periodical for the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(12)

Akdemir, B, Taymaz Sarı, O. (2019). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumları ve Etik Durumlarının Karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (3), 267-282. DOI: 10.17244/eku.425276

Akmanoğlu, N., ve Tekin-Ersan, D., (2012). *Otizme Sahip Bireyler ve Aileler için Rehber Ergenlik Kabus Olmasın*, Eğiten Kitap, Eylül

Aksaz-Kuloğlu, N., ve Fırat, A., (1992). Ergenlik Çağındaki Özürlü Bireylere Menstürasyon Döneminde Gerekli Olan Temizlik Alışkanlıklarının Kazandırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 1992;1(2).

Aksöyek, A., ve Canatar, T., (2015). Cinsellik ve Cinsel Eğitim, *Turkish Journal of Family Medicine&Primary Care*, 9(2) 54-58.

Al, M., (2018). Halı Desiratörlüğü Dalı Öğrencilerinin Mesleki Yeterliliklerinin Belirlenmesi: Dacum Tekniği.Yüksek lisans tezi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*.

Alpaslan, A. H., (2014). Çocukluk Döneminde Cinsel İstismar, *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(2):194-201

Andaç-Demirbaş, H., (2004). Temel İkna Teknikleri: Tutum Oluşturma ve Tutum Değiştirme Süreçlerindeki Etkilerinin Altında Yatan Nedenler Üzerine Bir Derleme*, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* 19, 73-90

Andrade, H. H., Mello, M.D., Sousa, M. H., Makuch, M. Y., Bertoni N., Faundes, A., (2009). Changes in Sexual Behavior Following a Sex Education Program in Brazilian Public Schools. *Cadernos de Saude Publica*, Rio de Janeiro, 25(5) 1168-1176.

Aras, S., ve Sözen, S., (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore' de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi, *academia.edu*

Arslan, H., (2009). Dini Tutumların Oluşumu, Gelişim ve Değişimi, *Çukurova Ünivesitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9(1), 77-96.

Ataünal, A., (2003). Niçin ve Nasıl Öğretmen? , Milli Eğitim Vakıf Yayınları No:4 MEV AR-GE MERKEZİ, Temmuz/Ankara

Avcı, E., (2018). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anadalı*. İstanbul.

Avcıoğlu, H., (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırılmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği, *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.

Bakım Kurumlarında Çocuk Doktor Oyunları ve Çıplaklık, *Arch Sex Behav*, 47,863-875.

Barr, E. M., Goldfarb, E. S., Russell, S., Seabert, D., Wallen, M., Wilson, K. L., (2014). Improving Sexuality Education: The Development oh Teacher-Preparation Standards. *Journal of Scholl Health*, 84, (6) 396-415.

Başaran, M., ve Ateş, S., (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(1), 73-92

Baybek, H., Tümer, A., Kayar, A., (2007). Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin Cinsel Sağlık/Üreme Sağlığı Hizmetleri ile ilgili Görüşlerinin İncelenmesi

Baysan, E. (2020). *Bilişim Teknolojilerinin Etik Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.* Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bektaş, D. Y., (2004). Ergenlerde Beden İmgesi Üzerine Bir Çalışma, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(22) 67-75

Bilgiç, E., (2015). Zihin Engelli Ergenlerin Annelerinin Cinsel Eğitimle İlgili Görüşleri. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstütüsü*, İstanbul.

Bilsin, E., ve Başbakkal, Z., (2014). Dünyada ve Türkiye'de Engelli Çocuklar, *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30(2):65-78

Birkan, B. (Ed.). (2020). Millî Eğitim Bakanlığı III. Kademe (9,10,11,12. Sınıf) Beslenme, Sağlık ve Güvenlik Dersi. Ders Kitabı, Ankara, *Korza Yayıncılık.*

Bleakley, A., Hennessy, M., Fishbein, M., (2006). Public Opinion on Sex Education in US Schools. *Arch Pediatr Adolesc Med*., 160(11):1151-1156.

Bobonich, M., ve Cooper, K. D., (2012). A Care Curriculum for Dermatology Nurse Practitioners: Using Delphi Technique

Bozdemir, N., ve Özcan, S., (2011). Cinselliğe ve Cinsel Sağlığa Genel Bakış *Turkish Journd of Family Medicine and Primary Care (TJFMPC)* 5(4).

Budak, Y., (2009). Mesleki Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İşlevsel Eğitim Programı, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:245, s.65-75

Bulut, A., Çokar, M., Eylen, B., Akalın, A., Gürşimsek, I., Hamurcu, H., Nalbant, H., Oksal, A., Ortaylı, N., (2006). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Cinsel Sağlık Eğitimi.* İstanbul 4. Baskı

Bulut, S., (2018). Engelli Bireylere Yönelik İhmal ve İstismar. *Bakış Ege*, (3),58-59.

Bulut, S., ve Karaman, H. B., (2018). Engelli Bireylerin Cinsel, Fizeksel ve Duygusal İstismarı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2).

Bülbül, A. & Düzkantar, A. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği.

Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ceylan, Ş., Artan, İ., Kurnaz- Adıbatmaz, F., (2020). Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği; Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması, *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2),468-490.

Ceylan, Ş., ve Çetin, A., (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Cinsel Eğitimine İlişkin Ebevyn Görüşlerinin İncelenmesi *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2(3).

Cohen, J., (1988). Statistical Power Analysis for the Behovioral Sciences (2.Auflage). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Coleman, E., (2003). Cinsel Sağlığa Ulaşmanın Bir Aracı Olarak Mastürbasyon. *Journal of Psychology&Humsn Sexuality*. 14(2-3).

Çakşak, A., (2018). Ergenlerde Cinsel Eğitim, *Journal of Instıtute of Economic Development an Social Researches,* Journal IKSAD 4(11) s.498-504

Çalışandemir, F., Bencik, S., Artan, İ., (2008). Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150).

Çerçi, G., (2013). Zihin Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Çocukların Cinsel Gelişimi ve Eğitimine Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Tutumlarının İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksk Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütüsü, İzmir.*

Çitil-Akyol, C., ve Kutlu, M., (2019). Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerine Yönelik Geliştirilen Cinsel Sağlık Psiko-Eğitim Programının Etkililiği, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 591-600.

Çok, F., ve Kutlu, Ö., (2011). Bir Program Denemesi: Ergenlerin Cinsel Eğitimi, *İlköğretim kademesi Cinsel Sağlık Eğitimleri Atölyesi Türkiye Aile Sağlığı Planlaması Vakfı Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırmalar Derneği*. Ss. 81-100

Çorbacı-Serin, G. E., Girli, A., Yıldırım-Doğru, S. S. (2012). *Zihin Engelli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarına Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (Ön Çalışma)*.

Dağ H., Dönmez S., Şirin A., Kavlak O., (2012). Akran Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Konusundaki Bilgi Düzeylerine Etkisi, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 15(1).

Demirel, Ö., (2002). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, *Pegem Yayınevi*, 4. Baskı

Diken, İ. H., (2004). Engellilere Yönelik Tutumlar, *Vize Yayıncılık*, 2.Baskı, Ekim

Durmuşçelebi, M., Yıldız, N., Saygı, E., (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 7(12).

Dünya Cinsel Sağlık Birliği Cinsel Haklar Bildirgesi (1999) https://www.cetad.org.tr/menu/17/cinsel-haklar-bildirgesi

Erbaş, D., (2002). Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 2002;3(2).

Erden, M., (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifakası Derslerine Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11:99-104

Erişen, Y., (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir inceleme, *Dergipark.org.tr* (14.04.2021 tarihinde erişildi).

Erkan, S., (2004). Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(12), 141-145

Erol, D., (2007). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları (Eskişehir il Örneği), Master's the sis. *Anadolu Üniversitesi*, Eskişehir.

Ersoy, G., (2005). Zihin Özürlü Ergen Kız Öğrencilere Maket Üzerinde Menstüral Bakım Becerisinin Kazandırılması Üzerinde Davranış Öncesi İpucu ve

Sınamayla Öğretimin Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütüsü,* Eskişehir.

Esen, E., ve Siyez, D. M., (2017). Cinsel Sağlık Eğitimi Programının 9.Sınıf Öğrencilerinin Cinsel Sağlık Bilgi Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(3), 560-580

Fer, S., (2011). Öğretim Tasarımı, Ankara, *Anı Yayıncılık,* Geliştirilmiş 2. Baskı

Fields, J. (2012). Sexuality Education in the United States: Shared Cultural Ideas Across a Political Divide. *Sociology Compass*, 6/1:1-14.

Fields, J., ve Tolman, D. L., (2006). Risky Business: Sexuality Education and Research in U.S. Schools. *Sexuality Research& Social Policy Journal of NSRC*, September, 3(4), 63-76.

Fincancıoğlu N. Ve Bulut A. (1995) ‘’ Gençlik, Cinsel Eğitim ve Üreme Sağlığı ‘’, İnsan Kaynağı Geliştirme Vakfı ve Türkiye Aile Planlanması Derneği İstanbul Şubesi, *Anadolu Matbaa*

Freud, S., (2020). *Cinsellik Üzerine*. (Çev. A. A. Öneş). İstanbul: Say Yayınları, 23.Baskı .Sigmund Freud Kitaplığı. (Orijinal yayın tarihi,1981)

Gençtürk, E., ve Akbaş, Y., (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Coğrafya Alan Standartlarının Belirlenmesi: Delphi Tekniğinin Uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, GEFAD/GUJGEF, 33(2):335-353.

Gök, İ., (2005). Mesleki Tehnik Eğitim Alanına Müfredat Geliştirme Teknikleri ve Mermer Teknolojisi Programı İçin Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi. *Afyon Karatepe Ünivesitesi Fen Bilimleri Enstütüsü Makine Eğitimi Anabilim Dalı*

Gökçe, F., ve Sezer, G. O., (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(1)

Gökdeniz, Ş., (2008). İlköğretimde Cinsel Bilgiler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. *Uludağ Üniversitesi,* Bursa.

Gölbaşı, Z., (2003). Sağlıklı Gençlik ve Toplum için Bir Adım: Cinsel Sağlık Eğitimi, *Aile ve Toplum* 5. 2(6). Ekim-Aralık

Gönener, H. D., (2010). Ondokuz Mayıs Üniversitesi *Zihin Engelli Çocuklarda İhmal- İstismar ve Hemşirelik Yaklaşımı Deneysel ve Klinik Tıp Dergisi,*27:137-143

Güneş, A., (2017). Cinsel İstismar Olgusu ve Mahremiyet Eğitimi. *İnsan ve Toplum,* 7(2), 45-70.

Güneş, A., (2020). *Nezaket ve Zarafet için Mahremiyet Eğitimi* İstanbul: 49.Baskı Timaş Yayınları

Gürsoy, E., ve Gençalp, N. S., (2010) *Cinsel Sağlık Eğitiminin Önemi Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi* Ekim-Kasım-Aralık. 6(23).

Güzelyurt, T., Yalçınkaya, Ö., Saluci, Ü., Öglü, H., Ürün, R., (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerin Cinsel Eğitime İlişkin Görüşleri, *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi*.

Hampton, C., (2017). Special Education Teachers Attitudes Toward Teaching Sex Education to Students With Developmental Disabilities. Doktora Tezi. *Northcentral Üniversitesi*.

Heiko, A. (2012). Consensus measurement in Delphi studiesReview and implications for future quality assurance. *Teknolojik Tahmin ve Sosyal Değişim* 79(8):1525-1536 DOI:10.1016/j.techfore.2012.04.013

Hiğde, E., Aktamış, H., Arabacıoğlu, T., Şen, H. C., Özen-Ünal, D., Yazıcı, E., (2020). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Stem Alanlarına Yönelik Tutumların ve Stem Öğretimi Yönelimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 34-56.

Iyer, P., ve Aggleton, P., (2013). Sex Education Should be Taught, Fine... But We Make Sure They Control Them Selves: Teachers' Beliefs and Attitudes Towards Young People's Sexual and Reproductive Health in Ugandan Secondary Scholl. *Sexuality, Society and Learning*, 13(1), 40-53.

İnci, Y., (2010). Çocukların Cinsel Suistimali ve İstismarının Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Boyutları. Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Antropoloji Anabilim Dalı*, Ankara.

İslamoğlu, A. H. ve Alnıaçık, Ü. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri,* Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş 5. Baskı, BETA Yayınevi.

Kadıoğlu-Polat, D., ve Üstün-Budak, A. M., (2016). Erken Çocuklukta Cinsel Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet. Yağan-Güder, S. (Ed.) Cinsel Eğitimin Tanımı-Önemi Türkiye'de ve Dünya'da Cinsel Eğitim Uygulamaları içinde.

Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* 16. Basım Evrim Yayınevi, 2014.

Kaplan, A., ve İpek, A.S., (2002). Matematik Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Mesliğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 27 (12) 69-73.

Karabey, S., ve Müftüoğlu, N., (2007). Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği Bilgilendirme Dosyası-7 ''Gençlik ve Cinsellik'' Cinsel Sağlık ve Üreme

Sağlığı Alanında Ulusal ve Yerel Medya Yoluyla Savunuculuk Projesi. Mayıs-2007.

Karacaoğlu, Ö. C., (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*,.5(1), 70-97.

Karacaoğlu, Ö. C., (2009). İhtiyaç Analizi ve Delphi Tekniği; Öğretmenlerin Eğitim İhtiyacını Belirleme Örneği, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* Mayıs-2009, Çanakkale.

Karacaoğlu, Ö. C., (2012). İhtiyaç Analizi ve Dacum Tekniği: Yayın Editörlerinin Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Örneği, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*

Karasar, N., (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, *Nobel Yayınları*, Ankara

Karasu, N., Aykut, Ç., Yılmaz, B., (2014). Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 15(1),41-53

Karasu, N., Aykut, Ç., Yılmaz, B., (2014). Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Yetiştirme Programı Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4):129-142.

Kardeş, S., ve Güney-Karaman, N., (2018). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocuğun Cinsel Eğitime İlişkin Görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1554-1570

Kargın, T., (2007). Baş Makale: Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 1-13

Keçelioğlu, M. A. S., (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesindeki Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin İlkokul Öğretmenlerinin Algıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütüsü*, acikerisim.pau.edu.tr.

Koca, C., (2010). Dünya Engelliler Vakfı, *Engelsiz Şehir Planlaması Bilgilendirme Raporu*, İstanbul

Koç, M., (2004). Gelişim Psikilojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı :17 2004/2 231-256 s.

Koçak, F. (2020) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Dönük Olarak Hazırlanan Eğitim Programının Etkililiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı*, Konya

Koçdar, S., ve Aydın, H., (2013). Açık ve Uzaktan Öğrenme Araştırmalarında Delfi Tekniğinin Kullanımı, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3),31-44.

Konuk-Er, R., Girgin-Büyükbayraktar, Ç., Kesici, Ş., Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Cinsel Eğitim Programının Geliştirilmesi, *Turkish Journal of Education* .5(4) 224-234.

Korkmaz, H.E., Erden, M. (2013) Demokratik Bir Eğitim Programının Özellikleri, *Education Sciences*, 8(2), 209-224.

Korkmaz, İ., (2020). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri Editörler: Behçet O., Ahmet Ç., 2020-Eylül- Ankara – 1.Baskı *Pegem Akademi* 6.bölüm: 147-159

Kömürcü, N., Demirci, N., Yıldız, H., Gün, Ç. (2014). "Türkiye'deki Hemşirelik Dergilerinden Cinselliğe Bakış: Bir Literatür İncelemesi". *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(1):09-17.

Kurubacak, G. (2007). Identify Research Priorities and Needs for Mobile Learning Technologies in Open and Distance Education: Adelphi Study. *Online Submission* 19(2).

Leander, E.B., Larsen, P. L., & Munk, K. P. (2018). Danimarka Çocuk Bakım Kurumlarında Çocuk Doktor Oyunları ve Çıplaklık. *Cinsel davranış arşivleri*, 47(4), 863-875. http://doi.org/10.1007/s10508-017-1144-9

Löfgren- Martenson, L., (2012). ''I Want to Do It Right!'' A Pilot Study of Swedish Sex Education and Young People with Intellectual Disabilities. *Sexuality and Disability*, Cilt:30, P.209-225.

Mandan-Sürücü, S., (2009). 11-17 Yaş Orta Düzeyde Zihin Engelli Kız Ergenlerin Temel Cinsel Bilgi ve Cinsel İstismarı Algılamalarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütüsü*

Martinez, J. L., Vicario-Molina, I., Gonzales, E., Ilabaca, P., (2014). Educacion Sexual en Espana: İmportancia de la Farmacion y las Actitudes del Profesorado, *Infancia y Aprendizaje*, 37(1)

May, D. C., (1980). Survey of Sex Education Course Work in Special Education Programs. *The Journal of Special Education*, 1 Nisan 1980;14(1):107-112.

May, D. C., ve Kundert D. K. (1996). ''Are Special Educators Prepared to Meet The Sex Education Needs of Their Students? A Progress Report''. *The Journal of Special Education*. 29(4):433-441.

Metin, A., Gamsız- Bilgin, N., Yıldırım, V., (2014). Bakımevinde Ölüm ile Sonuçlanan Engelli Çocuğa Yönelik Fiziksel İstismar Olgusu. *Adli Tıp Bülteni.*19(3):193-197.

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu, 2020

Mnguni, L., ve Abrie, M., (2012). HIV/AIDS Content Knowledge and Presentation Strategies in Biology for Effective use in Everyday Life. *Journal of Biological Education*, 46(4) 226-233.

Nadeem, A., Cheema, M. K., & Zameer, S., (2021). Perceptions of Muslim Parents of Teachers Towards Sex Education in Pakistan. *Sex Education*, 21(1).

Odabaşı, O., Elçin, M., Durmaz, S., Demirel, Ö., (2010). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim Programı Geliştirme Modeli, *Hacettepe Tıp Dergisi*. Sayı :4 203-218.

Orel, A., Töret, G., Zerey, Z., (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, S(1),23-33

Özakar, S., ve Gözen, D., (2012). Erken Çocukluk Döneminde MAstürbasyon Sorunu Olan Çocuğa Hemşirelik Yaklaşımı. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(1),113-122.

Özdamar, K., (2004). Paket Programlar ile İstatiksel Veri Analizi-1. (Genişletilmiş 5. Baskı) Eskişehir:Kaan.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 12.10.1983 ile Resmi Gazete Yayımı:15.10.1983, Sayı:18192, Kanun no:2916

Özkan, U. B., (2019). Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Döküman İnceleme Yöntemi , *PEGEM AKADEMİ*, Ankara, 1.Baskı:Ağustos

Özmen, D., Çetinkaya, A., Kuş, K., Yılmaz, M., Hügül, Y., (2006). Manisa İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsel Eğitim İle İlgili Tutumları, *Sağlık ve Toplum*, 16(2), 81-89.

Öztürk, B., Esen, E., Siyez, D. M., Kağnıcı, D. Y., (2018). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Cinsel Sağlık Eğitimi Programları: Sistematik Gözden Geçirme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 344-362.

Öztürk, B., ve Siyez, D. M., (2015). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Cinsel Eğitim Programının Etkililiği İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*. 16(1) 30-55

Palas-Karaca, P., Başgöl, Ş., Cangöl, E., Aslan, E., Cangöl, S., (2016). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Çalışanlarının Engelli Bireylerin Cinsel Eğitimi Konusundaki Görüşleri, *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), Nisan

Paykoç, F., ve Ok, A., (1990). Delfi Tekniği ile Türk Eğitim Sistemindeki Bazı Problemlerin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 14(75) < http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5953/2076 > . Erişim tarihi: 31 Mayıs 2021

Philips B., Anderson, G. D., Ridl, K. A., (2003). Establishing a Women's Health Curriculum Using the Delphi Method. *Education for Health*, 16(2), 155-162.

Powell, C., (2003). The Delphi Technique: Myths and realities, *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-383

Quayle, E., ve Cariola, L., (2019) Management of Non-Consensually Shared Youth-Produced Sexual İmages: A Delphi Study with Adolescents as Experts. Child Abuse & Neglect, Vol:95, September-2019.

Rankin, G., Rushton, A., Moore, A. & Oliver, P. (2012). Chartered Society of Physiotherapy's identification of national researchpriorities for physiotherapy using a modified Delphi technique. *Physiotherapy*, 98(3) 260-272.

Rockwell, K., Furgason, J. & Marx, D.B. (2000). Research and Evaluation Needs for Distance Education: A Delphi Study. *Online Journal of Distance Learning Administration, 3*(3), Retrieved June 16, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/90067/.

Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., Gencel, İ. E., (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.

Sarıbaş, S., ve Babadağ, G., (2005). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi. 3(1).*

Schlosser, A. S., (1998). Applying the Functional Theory of Attitudes to Understanding the Influence of Store Atmosphere on Store Inferences, *Journal of Consumer Pyschology*, 7(4),345-369

Seker, S. E., (2015). Computerized Argument Delphi Technique, *IEEE Access*

Selvi, E. Z., (2010). Eğitimde İhtiyaç Analizi: Kültür ve Turizm Bakanlığı Örneği, Uzmanlık Tezi, *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü*, Ankara.

Semerci, Ç. Ve Semerci, N. (2001). Program Geliştirmede Delphı, Dacum Ve Meslek Analizi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2) 241-250.

Seyidoğulları, S., (2018). İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerine yönelik Cinsel İstismarı Önleme Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması. Doktora Tezi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütüsü*, Ankara.

Sezer, H., Başer, A., Şahin, H., (2020). Delphi Tekniğinin İhtiyaç Belirleme Aşamasında Kullanımı. Uluslararası Diş Hekimliği ve Sağlık Kongresi, IDE-DENT, 25-29 Kasım, http://idudent2020.idu.edu.tr

Sezer, R. (2010). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları analizi.* Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

SIECUS, (2007*) https://siecus.org* SEX ED FOR SOCİAL CHANGE

Sungur, M. Z., (1998). Cinsel Eğitim, *Klinik Psikiyatri*, 2:103-108

Süral, S., (2015). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programındaki Derslerin Gerekliliği ve İşe Vurukluk Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 34-43.

Şahin, A. E., (2010). Professional Status of Elementary Teaching in Turkey: a Delphi Study, *Teachers and Teaching*, 16(4),437-459.

Şahin, A. E., (2001). Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 215-220.

Şahin, H., (2006). Eğitim Programı Geliştirme Sürecinde Önemli Bir Aşama: İhtiyaç Belirleme. Tıp Eğitimi Dünyası Sayı 22, Nisan

Şenbabaoğlu-Danacı, E., ve Parıltı, N., (2021). Sosyal Yargı Kuramı Perspektifinde

Genç Tüketicilerin Davranışsal Niyetlerinin Oluşumunda İlgilenim Düzeylerinin Ekisi, *Atatürk Üniversitesi İkdisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(1) 1-19.

Şimşek, A., (2011). Öğretim Tasarımı , Ankara, *Nobel Yayıncılık*, Nisan 2. Basım

Tay, B., ve Akyürek-Tay, B., (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi, 4(1), 73-84.

Tekgül, N., Saltık, D., Tuncer, Ö., (2014). Cinsel Sağlık Eğitiminin, Ergenlerde Sorumluluklarını Arttırmadaki Önemi, *Tepecik Eğitim Hastanesi Dergisi* . 2014 24(3), 179-185.

Tekin, H., (1993). Eğitimde Ölçme Değerlendirme. *Yargı Yayınevi*, Ankara.

Tekin, S., ve Ayas, A., (2006). Kimya Öğretmenlerinin Hizmet-içi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Trabzon Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31:169-178

Toydemir, A., ve Efilti, E., (2019). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*; 10(17),490-519.

Tuğrul, B., ve Artan, İ., (2001). Çocukların Cinsel Eğitimi İle İlgili Anne Görüşlerinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 141-149

Tunalı, S., & Kiraz, E. (2017). Gelecek Üzerine Araştırma Yapma Yöntemlerinin Eğitim Araştırmalarında Kullanılması. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(2), 41-54. Adresinden erişilir: http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/67

Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2015). "Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasının Delphi Tekniğine Göre Değerlendirilmesi", (The evaluation on the transformation of technical education faculties into faculties of technology according to the Delphi technique). *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3), 133-146.

Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası P.L.94-142 (1975), 94. Amerika Birleşik Devletleri Kongresi, 29 Kasım 1975'te imzalandı.

Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı Cinsel Sağlık Programı, Okullarda Cinsel Sağlık Eğitim Çalışmaları. *https://www.tapv.org.tr/okul-eğitimleri/program-içerik/*

Uzun, Ö., (2015). Zihin Engelli Ergen Kız Öğrencilerin Cinsel Eğitim Alma Sürecinde Öğretmenlerin ve Ailelerin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi, Master Tezi. *Necmettin Erbakan Ünivesitesi*, Konya.

Sevil, Ü., Ünsal Atan, Ş., Taşçı Duran, E., Bolsoy, N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Cinsellik Ve Aile Planlaması Yöntemleri Konusundaki Bilgi, Görüş Ve Uygulamaları. Ege Üniversitesi Hemşirelik fakültesi Dergisi, 28(1),13-25.Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/egehemsire/issue/49351/630362Weaver

H., Smith, G., Kippax, S., (2005). Scholl-Based Sex Education Policies and İndicators of Sexual Health Among Young People: A Comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States. *Sexuality, Society and Learning*, 5(2).

Westwood, J., ve Mullan, B., (2007). Knowledge and Attitudes of Secondary School Teachers Regarding Sexual Health Education in England. *Sexuality, Society and Learning*, 7(2), 143-159.

Wolfe, P.S., & Blanchett, W. J. (2003). Sex education for Students with Disabilities: An Evaluation Guide. *Council for Exceptional Children*. 2003:36(1):46-51.

Xiong, Z., Warwick, I. & Chalies, S., (2019). Understanding Novice Teachers Perspectives on China's Sexuality Education: a Study Based on the National Pre-service Education programme. *Sex Education*. 16 July 2019

Yargı, E. ve Sıvacı, S. Y. (2021). Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 65-84.

Yektaoğlu-Tomgüsehan, T., (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Cinsel İstismara Karşı Korunma Eğitim Programının Etkinliğinin İncelenmesi, Doktara Tezi *Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı*, Kıbrıs.

Yektaoğlu-Tomgüsehan, T., ve Akçamete, G., (2018). Examining the Opinions of Teachers of Adolescent Students with Mental Deficiencies Towards Sexual Education, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1):323-335

Yıldız, G. En Az Konuşulan En Çok Merak Edilen: Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlerde Cinsellik. Anadolu Journal of Educational Sciences International. 2020; 10(1):827-855.

Yıldız, G., ve Cavkaytar, A., (2020). Independent Living Needs of Young Adults with Intellectual Disabilities, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(2),193-217.

Yılmaz, M., ve Benli, N., (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).

Yılmaz-Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D., Eslek, D., (2018) . Mika ile Kendimi Korumayı Öğreniyorum. Cinsel İstismarı Önleme Programının Etkililiği, *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 41-57.

Yurdakul, A., (1999). Engelli Ergenler ve Cinsel Eğitim *İlkışık Dergisi* 1.Sayı

Yurtbay, T., ve Görker, I., (2004). Çocuk Mastürbasyonu Olgularının Duygusal ve Davranış Sorunları ile Annelerinin Tutum ve Ruhsal Belirtileri Arasındaki İlişki. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*:11(2).

Yücesan, A., ve Alkaya, S.A., (2017). Okullarda Göz Ardı Edilen Bir Konu: Cinsel Sağlık Eğitimi, *SDU/SDÜ Tıp Fak. Dergisi*. 25(2) 200-209

Zayimoğlu-Öztürk, F., (2013) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3):545-565.

Zeren, Ş. G., (2007). Üniversite Öğrencileri için HIV/AIDS'e Yönelik Önleyici Bir Program: HIV/AIDS'e Yönelik Psiko- Eğitim Programı, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 107-122.

Zoroğlu, S.S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Eröcal-Kara, M., Alyanak, B., (2001). Çocukluk Dönemi İstismar ve İhmalinin Olası Sonuçları, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2):69-78

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Raporu

Ek 2: Tutum Analizleri Normalli Varsayımları

1.Cinsiyet varsayımlar

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Cinsiyet	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akran İlişkileri	Erkek	,116	72	,018	,959	72	,020
	Kadın	,090	163	,002	,974	163	,004
Beden İmgesi	Erkek	,175	72	,000	,774	72	,000
	Kadın	,164	163	,000	,795	163	,000
Gereklilik	Erkek	,195	72	,000	,800	72	,000
	Kadın	,191	163	,000	,818	163	,000
Olumsuz Etki	Erkek	,118	72	,015	,951	72	,007
	Kadın	,174	163	,000	,907	163	,000
Cinsiyet	Erkek	,136	72	,002	,972	72	,102
	Kadın	,082	163	,009	,982	163	,033
Öğretmen Yeterliliği	Erkek	,178	72	,000	,927	72	,000
	Kadın	,131	163	,000	,954	163	,000
Toplam	Erkek	,102	72	,061	,929	72	,001
	Kadın	,071	163	,044	,967	163	,001

a. Lilliefors Significance Correction

2. Hizmet öncesi ders alma varsayımları

Tests of Normality

	Daha önce öğretmenlik eğitiminizde cinsel	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	eğitim ile ilgili bir ders aldınız mı?	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akran İlişkileri	Hayır	,092	121	,014	,975	121	,025
	Evet	,108	114	,002	,962	114	,003
Beden İmgesi	Hayır	,174	121	,000	,739	121	,000
	Evet	,154	114	,000	,869	114	,000
Gereklilik	Hayır	,202	121	,000	,762	121	,000
	Evet	,192	114	,000	,870	114	,000
Olumsuz Etki	Hayır	,112	121	,001	,925	121	,000
	Evet	,153	114	,000	,922	114	,000

Cinsiyet	Hayır	,092	121	,014	,977	121	,039
	Evet	,083	114	,053	,982	114	,120
Öğretmen	Hayır	,142	121	,000	,961	121	,001
Yeterliliği	Evet	,148	114	,000	,931	114	,000
Toplam	Hayır	,075	121	,095	,932	121	,000
	Evet	,068	114	,200*	,977	114	,047

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

3. Hizmet içi eğitim varsayımları

Tests of Normality

	Daha önce cinsel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akran İlişkileri	Hayır	,164	40	,008	,933	40	,020
	Evet	,084	195	,002	,978	195	,003
Beden İmgesi	Hayır	,200	40	,000	,707	40	,000
	Evet	,156	195	,000	,824	195	,000
Gereklilik	Hayır	,212	40	,000	,737	40	,000
	Evet	,180	195	,000	,842	195	,000
Olumsuz Etki	Hayır	,131	40	,080	,919	40	,007
	Evet	,135	195	,000	,927	195	,000
Cinsiyet	Hayır	,108	40	,200*	,943	40	,043
	Evet	,083	195	,002	,984	195	,024
Öğretmen	Hayır	,191	40	,001	,899	40	,002
Yeterliliği	Evet	,134	195	,000	,953	195	,000
Toplam	Hayır	,141	40	,043	,885	40	,001
	Evet	,055	195	,200*	,978	195	,004

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

4. Hizmet öncesi ve Hizmet içi eğitim alma varsayımları

Tests of Normality

	Hizmet öncesi ve hizmet içi ders alma durumları	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akran İlişkileri	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Almama	,204	21	,023	,867	21	,008
	Hizmetöncesinde Almama ve Hizmetiçinde Alma	,072	100	,200*	,984	100	,271
	Hizmetöncesi Alma ve Hizmetiçinde Almama	,135	19	,200*	,985	19	,982
	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Alma	,110	95	,006	,957	95	,003
Beden İmgesi	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Almama	,283	21	,000	,597	21	,000
	Hizmetöncesinde Almama ve Hizmetiçinde Alma	,154	100	,000	,804	100	,000
	Hizmetöncesi Alma ve Hizmetiçinde Almama	,169	19	,154	,900	19	,049
	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Alma	,155	95	,000	,857	95	,000
Gereklilik	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Almama	,273	21	,000	,609	21	,000
	Hizmetöncesinde Almama ve Hizmetiçinde Alma	,188	100	,000	,809	100	,000
	Hizmetöncesi Alma ve Hizmetiçinde Almama	,203	19	,039	,869	19	,014
	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Alma	,191	95	,000	,871	95	,000
Olumsuz Etki	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Almama	,175	21	,094	,858	21	,006
	Hizmetöncesinde Almama ve Hizmetiçinde Alma	,114	100	,003	,931	100	,000
	Hizmetöncesi Alma ve Hizmetiçinde Almama	,121	19	,200*	,933	19	,199
	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Alma	,159	95	,000	,922	95	,000
Cinsiyet	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Almama	,123	21	,200*	,912	21	,060
	Hizmetöncesinde Almama ve Hizmetiçinde Alma	,093	100	,033	,984	100	,276
	Hizmetöncesi Alma ve Hizmetiçinde Almama	,124	19	,200*	,968	19	,745
	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Alma	,083	95	,116	,980	95	,152
Öğretmen Yeterliliği	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Almama	,193	21	,041	,922	21	,096
	Hizmetöncesinde Almama ve Hizmetiçinde Alma	,129	100	,000	,964	100	,009

	Hizmetöncesi Alma ve Hizmetiçinde Almama	,281	19	,000	,856	19	,008
	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Alma	,137	95	,000	,936	95	,000
Toplam Tutum	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Almama	,189	21	,050	,773	21	,000
	Hizmetöncesinde Almama ve Hizmetiçinde Alma	,061	100	,200*	,963	100	,007
	Hizmetöncesi Alma ve Hizmetiçinde Almama	,141	19	,200*	,964	19	,658
	Hizmetöncesi ve Hizmetiçinde Alma	,068	95	,200*	,979	95	,124

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Ek 3: Fikir Birlikteliği Sağlama Normallik Varsayımları

Tests of Normality

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
M11	,693	31	,000
M12	,692	31	,000
M13	,692	31	,000
M21	,619	31	,000
M22	,672	31	,000
M23	,672	31	,000
M31	,804	31	,000
M32	,734	31	,000
M33	,734	31	,000
M41	,868	31	,001
M42	,832	31	,000
M43	,837	31	,000
M51	,712	31	,000
M52	,687	31	,000
M53	,687	31	,000
M61	,548	31	,000
M62	,566	31	,000
M63	,566	31	,000
M71	,851	31	,001
M72	,844	31	,000
M73	,844	31	,000
M81	,701	31	,000
M82	,785	31	,000
M83	,785	31	,000
M91	,705	31	,000
M92	,775	31	,000
M93	,775	31	,000
M101	,540	31	,000
M102	,540	31	,000
M103	,540	31	,000
M111	,548	31	,000
M112	,547	31	,000
M113	,547	31	,000
M121	,560	31	,000
M122	,544	31	,000
M123	,544	31	,000
M131	,777	31	,000
M132	,827	31	,000
M133	,827	31	,000
M141	,735	31	,000
M142	,751	31	,000
M143	,751	31	,000
M151	,674	31	,000
M152	,617	31	,000
M153	,617	31	,000
M161	,586	31	,000
M162	,567	31	,000
M163	,567	31	,000
M171	,397	31	,000
M172	,519	31	,000
M173	,485	31	,000
M181	,340	31	,000
M182	,397	31	,000
M183	,397	31	,000
M191	,343	31	,000
M192	,343	31	,000
M193	,343	31	,000
M201	,445	31	,000
M202	,397	31	,000
M203	,397	31	,000
M211	,397	31	,000
M212	,340	31	,000
M213	,340	31	,000
M221	,550	31	,000
M222	,408	31	,000
M223	,408	31	,000
M231	,704	31	,000
M232	,693	31	,000
M233	,693	31	,000
M241	,644	31	,000
M242	,586	31	,000
M243	,586	31	,000

M251	,787	31	,000
M252	,752	31	,000
M253	,752	31	,000
M261	,812	31	,000
M262	,756	31	,000
M263	,756	31	,000
M271	,899	31	,007
M272	,909	31	,012
M273	,915	31	,018
M281	,834	31	,000
M282	,821	31	,000
M283	,821	31	,000
M291	,593	31	,000
M292	,465	31	,000
M293	,465	31	,000
M301	,724	31	,000
M302	,502	31	,000
M303	,502	31	,000
M311	,640	31	,000
M312	,490	31	,000
M313	,490	31	,000
M321	,644	31	,000
M322	,506	31	,000
M323	,506	31	,000
M331	,619	31	,000
M332	,505	31	,000
M333	,505	31	,000
M341	,764	31	,000
M342	,704	31	,000
M343	,704	31	,000
M351	,734	31	,000
M352	,734	31	,000
M353	,734	31	,000
M361	,585	31	,000
M362	,550	31	,000
M363	,550	31	,000
M371	,760	31	,000
M372	,674	31	,000
M373	,674	31	,000

M381	,726	31	,000
M382	,693	31	,000
M383	,693	31	,000
M391	,783	31	,000
M392	,793	31	,000
M393	,793	31	,000

a. Lilliefors Significance Correction