



Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mahremiyet Eğitimine İlişkin Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi*

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Examination of Special Education Teachers' Views and Experiences Regarding Privacy Education*

[Click here to read in English](#)

Gönderim Tarihi | Date Received: 07.02.2025

Kabul Tarihi | Date Accepted: 11.01.2026

Erken Görünüm | Online First: 01.02.2026

Zehra Atbaşı¹



Şeyma Ertürk²



¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, E-posta: zatbasi@erbakan.edu.tr

² Sorumlu Yazar: Uzman, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, E-posta: erturksyma@gmail.com

*Bu çalışma I. Uluslararası Disiplinlerarası Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*This study was presented as an oral presentation at the 1st International Interdisciplinary Special Education Congress.

Etik Onay | Ethical Approve

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 03/05/2024 tarihinde 2024/380 sayılı karar ile onay alınmıştır.

Approval was obtained from the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee of Necmettin Erbakan University on 3 May 2024, with decision number 2024/380.

Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions

Birinci araştırmacı araştırmanın konusunun belirlenmesi, araştırmanın desenin belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve çalışmanın raporlanması kısmında yer almıştır. İkinci araştırmacı araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın desenin belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve çalışmanın raporlanması kısmında yer almıştır.

The first researcher was involved in determining the research topic, defining the research design, collecting data, analyzing the data, and reporting the study. The second researcher was involved in determining the research topic, defining the research design, collecting data, analyzing the data, and reporting the study.

Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

The authors declared no conflict of interest.

Destek | Funding

Bu araştırma 1919B012314893 numaralı başvuru ile 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir.

This research is supported by TUBITAK within the scope of 2209-A University Students Research Projects Support Program with application number 1919B012314893.

Teşekkür | Acknowledgement

Çalışmamıza finansal destek sağlayan TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

We would like to thank TÜBİTAK for providing financial support to our work.

Yapay Zeka Aracı Kullanımı | Artificial Intelligence Tool Usage

Bu çalışmanın bilimsel içeriğinin oluşturulması, veri toplama, analiz ve sonuçların yorumlanması süreçlerinde yapay zekâ kullanılmamıştır. Makalenin yazımında yalnızca dil bilgisi, anlatım ve ifade düzenlemelerine destek amacıyla yapay zekadan yararlanılmıştır.

Artificial intelligence was not used in the development of the scientific content, data collection, analysis, or interpretation of results for this study. Artificial intelligence was utilized during the writing of the article solely to assist with grammar, phrasing, and stylistic refinements.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları yazarlara ait olup, ticari kullanım hakkı dergimize aittir. Çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to the authors, and the journal reserves the right to commercial use. These studies are published as open access with the CC-BY-NC-ND license.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mahremiyet Eğitimine İlişkin Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi

Zehra Atbaşı¹



Şeyma Ertürk²



¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, E-posta: zatbasi@erbakan.edu.tr

² Sorumlu Yazar: Uzman, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, E-posta: erturksyma@gmail.com

Öz

Giriş: Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişen bireylere göre mahremiyet ihlali yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda ortaya konmuştur. Özel gereksinimli bireylerin mahremiyet konusundaki gerekli bilgileri edinebilmeleri için mahremiyet konusunda eğitimsel müdahalelerde bulunulması gerekmektedir. Bu noktada özel eğitim öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu 20 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Analizler sonucunda mahremiyet eğitiminin içeriği, mahremiyet ihlalleri ve baş etme yöntemleri, mahremiyet eğitiminin sınıf içinde öğretimi ve ailelerin katılım düzeyi olmak üzere dört ana tema ortaya çıkartılmıştır.

Tartışma: Araştırma bulguları özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitiminin içeriğine, mahremiyet ihlalleri ile baş etme yöntemlerine ve öğretim sürecine yönelik sınırlı bilgi ve beceriye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma bulguları mahremiyet eğitimi sürecinde aile iş birliğinin yetersiz olduğunu ve ailenin katılımının birçok etmene bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların alanyazında yer alan çalışmalarla benzer olduğu ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik yapılandırılmış programlara ve aile katılımını artırmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Mahremiyet, mahremiyet eğitimi, özel eğitim, özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli birey.

Geliş tarihi: 07.02.2025 **Kabul tarihi:** 11.01.2026 **Erken Görünüm:** 01.02.2026

Atıf bilgisi: Atbaşı, Z., & Ertürk, Ş. (2026). Özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 27(3), 493-510.

<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1635616>

Giriş

Bireysel ve toplumsal yaşamın temel yapılarından birini oluşturan (Yüksel, 2003a) mahremiyet; bir toplumun kültürüne, sahip olduğu değerlere ve ahlaki yapısına bağlı olarak farklılık gösteren bir kavramdır (Karagülle, 2015). Mahremiyet kavramının zamana, mekana ve kişiye göre farklılık göstermesinden dolayı alanyazında mahremiyet kavramına yönelik birden fazla tanımlama yapıldığı görülmektedir. Mahremiyet kavramı genel olarak gizlilik, özel yaşam, özel alan, sınırlar ve kişisel bilgiler anlamlarında kullanılmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2023). Mahremiyet kavramı, bireylerin kendi özel yaşam alanlarını, kişisel bilgilerini ve hayatlarını başkalarından koruma hakkını ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle mahremiyet, kişinin kendi hayatıyla ilgili bilgileri ne ölçüde ve nasıl paylaşacağına kendisinin karar vermesi anlamına gelmektedir (Yüksel, 2003b). Mahremiyet kavramı, bireysel mahremiyet, bilgi mahremiyeti ve mekansal mahremiyet olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bireysel mahremiyet bireyin psikolojik iyi oluşunu zedeleyecek durumlardan ve bireyi haksız müdahalelerden korumayı; bilgi mahremiyeti kişiye ait bilgilerin toplanması, saklanması, işlenmesi ve dağıtımının nasıl olacağını kontrol etmeyi; mekansal mahremiyet ise bireyin yakın fiziksel çevresini korumayı içermektedir (ASHB, 2023). Mahremiyet kavramının tanımlanması, sınırları ve boyutları doğrultusunda mahremiyet eğitiminin genel çerçevesi belirlenmektedir (Kurtuluş, 2022). Bireylerde mahremiyet bilincini oluşturabilmek için bireylere mahremiyet eğitiminin sistemli bir şekilde sunulması gerekmektedir.

Mahremiyet eğitimi verilme sürecinde anne ve babalara önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle mahremiyet eğitimi konusunda anne ve babaların farkındalık ve bilgi düzeylerinin yüksek olması oldukça önemlidir. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin mahremiyet eğitimi konusundaki bilgi düzeylerine bakıldığında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları görülmektedir (Atbaşı, 2016; Bostan, 2024; Çalışkan, 2019; Kurtuluş, 2022; Kürtüncü & Kurt, 2020). Özel gereksinimli bireylerin sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri için ailelerin mahremiyet eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi önemli ve gerekli görülmektedir. Ailelerinin mahremiyet eğitimi konusunda öğretmenlerle iş birliği içerisinde olması çocuklara yönelik mahremiyet ihlallerini azaltmaktadır (Akdemir, 2024; Ramírez vd., 2011; Strnadová vd., 2022; Strnadová, Loblinzk vd., 2022). Özel eğitim öğretmenlerinden, özel gereksinimli çocuklara yönelik mahremiyet eğitimi konusunda aileleri bilinçlendirmeleri ve bu süreci ailelerle iş birliği içinde yürütmeleri beklenmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu tür çalışmaları gerçekleştirebilmesi için mahremiyet eğitimi konusunda olumlu tutuma sahip olmaları önemlidir. Lisans düzeyinde sağlanacak sistematik eğitim, öğretmenlerin sahaya daha donanımlı çıkmasını sağlayarak, hem erken yaşta etkili mahremiyet eğitimi verilmesini hem de aile iş birliğinin güçlenmesini destekleyerek olumlu tutuma katkı sağlayabilecektir (Kurtuluş, 2022). Özel eğitim öğretmenlerinin olumsuz tutum ve davranışa sahip olması özel gereksinimli bireylerin mahremiyet eğitimi sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Çakmak & Çakmak, 2018).

Mahremiyet eğitimi; cinsel eğitimi de içeren, çocuk ve ergenlerin cinsiyet rolleri hakkında bilgi sahibi olmasını, kendi ve diğer bireylerin özel alanlarını fark etmesini ve korumasını amaçlayan kapsamlı bir eğitim olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2017). Uluslararası literatürde, mahremiyet eğitiminin cinsel eğitimi içerdiği ve onunla sınırlı olmadığı vurgulanmaktadır. Örneğin, UNESCO'nun kapsamlı cinsellik eğitimi (Comprehensive Sexuality Education – [CSE]) rehberinde, cinsellik eğitiminin sadece biyolojik bilgilerle sınırlı kalmayıp, bireylerin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini de kapsadığı belirtilmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin kendi bedenleri ve ilişkileri hakkında bilinçli kararlar almalarını, cinsel istismardan korunmalarını ve sağlıklı ilişkiler kurmalarını desteklemektedir. Günümüzde mahremiyet eğitiminin daha çok cinsel eğitim ile karıştırıldığı ve pek çok yerde birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Fakat mahremiyet eğitimi cinsel eğitimden daha kapsamlı bir kavramdır. Cinsel eğitimi de içine alan mahremiyet eğitimi, özellikle çocukların hem kendi özel alanlarını hem de diğer kişilerin özel alanlarını fark edip sosyal yaşamları içinde bu özel alanları öğrenmesini, saygı duymasını ve bunu muhafaza etmesini kapsamaktadır (Akcan, 2016; Diler, 2014; Taşçı, 2010). Eğitim ortamlarında verilen mahremiyet eğitimi, yalnızca biyolojik bilgilerle sınırlı kalmayıp sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyerek, çocukların cinsel istismar gibi risklerden korunmalarına ve sosyal ilişkilerini sağlıklı biçimde sürdürmelerine yardımcı olmaktadır (Barron & Topping, 2013). Mahremiyet eğitimi; bireylerin kendileri ve çevreleriyle ilgili bilinçli ve sağlıklı kararlar alabilmeleri, bedenlerini koruyabilmeleri ve toplumsal hayatta uyumlu ve saygılı davranabilmeleri için kritik bir eğitim alanıdır. Bu eğitimlerin sistematik ve kapsayıcı bir şekilde verilmesi, çocukların sağlıklı gelişimleri için önemlidir (Akcan, 2016; Atbaşı, 2016; Goldman & Grimbeek, 2015; Kenny et al., 2012; UNESCO, 2018). Mahremiyet eğitimi, iyi ve kötü dokunuş kavramlarını, özel bölgeleri ve kişisel alanları, vücut sistemlerinin çalışma prensiplerini, cinsel eğitimi, sosyal ilişkilerde sınırların belirlenmesini, hayır diyebilme becerisini, kişisel bilgilerin paylaşılmasında sınırların belirlenmesini, özgüvenin geliştirilmesini, sevgi, saygı, güven ve mahremiyet kavramları arasındaki fark ve sınırları kapsamaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2017).

Mahremiyet ihlalleri konusunda özel gereksinimli bireylerin yüksek risk grubunda yer aldığı bilinmektedir (Atbaşı, 2016; Casteel vd., 2008). Nitekim yapılan bir çalışma sonucunda özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylere göre dört kat daha fazla mahremiyet ihlali yaşadığı bulunmuştur (Martin

vd., 2006). Özel gereksinimli bireylerin, bilişsel sınırlılıklar, sosyal-iletişim becerilerindeki eksiklikler ve gelişimsel farklılıklar nedeniyle istismarı fark etme, reddetme ve yaşadıklarını bildirme konusunda yetersiz olabildikleri; bu durumun da onların mahremiyet ihlallerine karşı daha yüksek risk altında olmalarına neden olduğu bildirilmektedir (Güneş-Özler & Yıldız, 2025; Öcal, 2021). Özel gereksinimli bireylerin mahremiyet konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olması cinsel istismara maruz kalma riskini artırdığı (Nemmezi-Karaca & Uzun-Çiçek, 2022) gibi uygun olmayan cinsel davranışların (Pryde & Jahoda, 2018) ortaya çıkmasına da sebep olabilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin akrabalarıyla sosyalleşme fırsatlarının sınırlı olması, sosyal normları öğrenme ve uygulama konusunda eksiklik yaşamalarına yol açabilmektedir. Sosyal etkileşimler, bireyin kişisel sınırları, başkalarının özel alanlarına saygı gösterme ve uygun fiziksel mesafe gibi mahremiyete ilişkin davranışları gözlemleyerek öğrenmesini sağlamaktadır (Sullivan & Caterino, 2008). Bu bağlamda, sosyal izolasyon mahremiyet becerilerinin edinimini olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak, sosyalleşmenin bazı durumlarda tersine etki yaratabileceği ve bireyin uygun olmayan davranışları model alma riski de olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, özel gereksinimli bireyler için sosyalleşme deneyimlerinin yapılandırılmış, gözetimli ve eğitimsel içerikle desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim Davis ve diğerleri (2016), özel gereksinimli bireylere mahremiyet konusunda sistematik bir eğitim sunulmadığı takdirde, uygun olmayan davranış kalıplarının devam edebileceğini ve bu durumun zamanla daha da pekişebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimi konusunda çalışmalara yer verilmesi büyük önem taşımaktadır (Güneş-Özler & Yıldız, 2025). Bu noktada özel eğitim öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Akdemir, 2024). Özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi konusunda farkındalık ve bilgi düzeylerinin yüksek olması özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimi sunulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Strnadová vd., 2022).

Mahremiyet eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla ebeveynlerin (Kuzgun, 2024; Türkyılmaz, 2019; Yalçın vd., 2023), okul öncesi öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin (Çalışkan, 2019; Ünal, 2019) ya da okul yöneticilerinin (Koçoğlu & Avcı, 2022) görüşlerinin ele alındığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların çoğu, tipik gelişim gösteren çocuklara odaklanmakta; özel gereksinimli bireyleri yeterince kapsamamaktadır. Özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimi üzerine yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır (Kurtuluş, 2022; Öcal, 2021). Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin bu süreçteki rollerini derinlemesine ele alan çalışmalara da literatürde yeterince yer verilmemektedir. Uluslararası alanda yapılan bazı çalışmalar, özel gereksinimli bireylerin mahremiyet ve cinsellik eğitimine ilişkin öğretmen, ebeveyn ve öğrenci perspektiflerini ortaya koymaktadır (Aderemi, 2014; Plaza-del-Pino vd., 2021; Strnadová vd., 2022). Özellikle öğretmenlerin cinsellik eğitimi konusundaki bilgi düzeyleri, mesleki yeterlilikleri ve tutumları, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen bir unsur olarak ele alınmaktadır (Howard-Barr vd., 2005; Ionescu vd., 2019). Bununla birlikte, birçok çalışmanın örneklemini öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerden oluşan karma gruplardan oluşmakta; yalnızca özel eğitim öğretmenlerine özgü nitelikli araştırmalara oldukça az rastlanmaktadır (Akdemir, 2024; Güneş-Özler & Yıldız, 2025; Laganovska & Kviese, 2021; Maia & Vilaça, 2020). Cıtak-Tunc ve diğerleri (2018) yaptığı çalışmada, okul temelli çocuk cinsel istismarı önleme programlarının etkililiğini değerlendirse de özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlere yönelik özel alt analizler sunmamaktadır. Farantika ve diğerleri (2024) de erken çocuklukta cinsel eğitimin önleyici gücüne vurgu yaparken, eğitimin nasıl ve kim tarafından verileceği konusundaki uygulamalı bulgulara sınırlı yer vermektedir.

Tüm bu bulgular ışığında, özel gereksinimli bireylerin mahremiyet eğitiminde özel eğitim öğretmenlerinin taşıdığı kritik rol bilinmesine rağmen, bu alandaki özgül çalışmalarda önemli bir eksiklik göze çarpmaktadır. Literatürde yalnızca özel eğitim öğretmenlerini kapsayan ve onların mahremiyet eğitimi konusundaki bilgi, tutum ve uygulamalarını inceleyen özgün nitelikteki araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu araştırmada sadece özel eğitim öğretmenleriyle çalışılmasının temel gerekçesi, bu öğretmen grubunun hizmet verdiği öğrenci profilinin diğer öğrenci profillerine göre özgül nitelikler taşımasıdır. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verirken eğitimin içeriği, yöntemi ve aile iş birliği süreçlerini genel öğretmen örneklemine göre anlamlı biçimde ayırıştırması beklenmektedir. Özel eğitim öğretmenleri; zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu ve duyuşsal yetersizlikler gibi özel gereksinimleri olan öğrencilerle çalışırken mahremiyet eğitimi bireyselleştirme, alternatif iletişim/davranış yöntemi stratejileri kullanma ve aileyle yoğun ve sürekli iş birliği kurma zorunluluğu ile karşılaşmaktadır (Çakmak & Çakmak, 2018). Nitekim Akdemir (2024) ve Strnadová, Loblinz ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin mahremiyet eğitimi özel gereksinimli bireylere uyarlamada ve müdahale etmede güçlük yaşadığını belirtmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin mahremiyet ihlali yaşama riskinin daha yüksek olduğu; bu nedenle mahremiyet eğitiminin özel eğitim bağlamında kritik bir koruyucu işlev gördüğü bilinmektedir (Akbaş vd., 2009). Öğretmenlerin istismar göstergelerini tanıma/bildirme yeterliklerindeki değişkenlik de, bu gruba özgül gereksinimlerin ayrı bir örnekleme derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir (Dilsiz & Mağden, 2015). Politika düzeyinde de, mahremiyet eğitiminin erken yaşlardan itibaren sistematik biçimde ele alınması ve eğitimcilerin bu konuda yapılandırılmış içeriklerle desteklenmesi önerilmektedir (ASPB, 2017). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimine yönelik algı ve tutumları mahremiyet eğitiminin özel gereksinimli

bireylere verilmesi noktasında engel teşkil edebilmektedir. Bu noktada özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi öğretimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve mahremiyet eğitimi sunma becerilerini geliştirmek için özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimine yönelik deneyim ve görüşlerini ortaya çıkartmak önemli hale gelmektedir (Akdemir, 2024; Maia & Vilaça, 2020; Strnadová vd., 2022). Bu sebeple, bu çalışmada yalnızca özel eğitim öğretmenlerini kapsayan bir çalışma grubu tercih edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik mahremiyet eğitimi konusundaki görüşlerini ve deneyimlerini belirlemektir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, öğretmenlerin bu konuda karşılaştıkları zorlukları, ihtiyaç duydukları destekleri ve eğitim sürecine dair deneyimlerini ortaya koyması beklenmektedir. Bu sayede mahremiyet eğitimine yönelik öğretmenlerin ihtiyaç ve önceliklerinin daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir.

1. Özel eğitim öğretmenleri, mahremiyet eğitiminin amacı ve gerekliliği hakkında ne düşünmektedir?
2. Özel eğitim öğretmenleri, sınıf ortamında karşılaştıkları mahremiyet ihlallerine nasıl tepkiler vermekte ve bu durumlarda hangi müdahale yöntemlerini uygulamaktadır?
3. Mahremiyet eğitiminin planlanması ve uygulanması sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri ve deneyimleri nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmenleri, sınıf içinde mahremiyet eğitimi kapsamında hangi uygulamalara yer vermekte ve bu süreçte ne tür zorluklarla karşılaşmaktadır?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin, mahremiyet eğitimi sürecinde ailelerle iş birliği konusundaki görüşleri ve deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin sosyal gerçeklikleri nasıl algıladıklarını, deneyimlediklerini ve anlamlandırdıklarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan, doğal ortamda veri toplamaya dayalı araştırma türleridir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Olgubilim deseni, bireylerin farkında oldukları fakat üzerine sistematik düşünmedikleri bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantıların ortak anlamlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu yaklaşım, katılımcıların kişisel deneyimlerine odaklanarak, bir olgunun özünü ve o özde ortaklaşan yönleri anlamayı hedeflemektedir (Toprak, 2021). Creswell & Creswell'a (2018) göre fenomenolojik araştırmalar, belirli bir olguyu yaşamış bireylerin deneyimlerine dayanarak, o olgunun yaşanmış deneyimlerine ilişkin ortak anlamları açığa çıkarmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda olgubilim deseni, özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi ile ilgili deneyimlerini, algılarını ve anlam yapılarını ortaya koyarak, konunun daha derinlikli ve bütüncül bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın fenomeni, özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik mahremiyet eğitimi sürecinde edindikleri deneyimler, karşılaştıkları durumlar ve bu eğitimi nasıl anlamlandırdıklarıdır (Gürbüz & Şahin, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularına en iyi yanıt verebilecek, belirli niteliklere sahip bireylerin bilinçli bir şekilde seçilmesini hedeflemektedir (Creswell & Creswell, 2018; Şahin, 2014). Ölçüt örnekleme ise, araştırmaya dahil edilecek katılımcıların, önceden belirlenen belirli bir kritere sahip olmalarını esas almakta ve bu sayede elde edilecek verilerin derinliğini ve niteliğini artırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu doğrultuda araştırmanın ölçütleri, (a) özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun olmak (b) en az bir yıldır Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyor olmak ve (c) mahremiyet eğitimi ile ilgili daha önce eğitim almış olmak ve mahremiyet eğitimi ile ilgili sınıf içerisinde çalışmalara yer vermiş olmak şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler çerçevesinde, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde yer alan devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerine ulaşılmıştır.

Katılımcılar, kolay erişilebilirlik ve gönüllülük esasına dayalı olarak, araştırmacının mesleki ağı ve saha bağlantıları aracılığıyla seçilmiştir. Bu kapsamda İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Konya illerinde görev yapan öğretmenlere ulaşılmış; ölçütleri karşılayan ve katılım için gönüllü olan toplam 20 özel eğitim öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Türkiye genelinde bu ölçütleri karşılayan çok sayıda öğretmen bulunmakla birlikte, bu araştırmanın nitel desenle yürütülmesi ve olgubilim yaklaşımında derinlemesine veri toplama gerekliliği nedeniyle veri sayısal temsilden çok anlam derinliğiyle sınırlandırılmış, veri doygunluğu dikkate alınarak katılımcı sayısına ulaşılmıştır (Creswell & Creswell, 2018). Bu nedenle yapılan ön görüşmelerde, mahremiyet eğitimi ile ilgili daha

önce eğitim almış ve mahremiyet eğitimine yönelik sınıf içerisinde çalışmalara yer vermiş öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmış ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik bilgiler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	14	70
	Erkek	6	30
Eğitim düzeyi	Lisans	13	65
	Yüksek lisans	7	35
Kademe	Anaokulu	1	5
	I. kademe	4	20
	II. kademe	5	25
	III. kademe	10	50
Çalışılan engel türü	Hafif zihin	6	30
	Hafif otizm	8	40
	Orta-ağır zihin	4	20
	Orta-ağır otizm	2	10
Çalışma süreleri	1-5 yıl	6	30
	6-10 yıl	11	55
	11-15 yıl	2	10
	29 yıl	1	5
Mahremiyet eğitimi alma durumları	Evet	16	80
	Hayır	4	20

Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada yer alan birinci araştırmacı, özel eğitim alanında akademik dersler veren, mahremiyet eğitimi ve cinsel gelişim konularında çok sayıda bilimsel çalışma yürütmüş deneyimli bir uzmandır. İkinci araştırmacı ise yüksek lisansını tamamlamış, özel gereksinimli bireylerle ilgili çalışmalarda yer almış ve mahremiyet eğitimi konusunda saha deneyimine sahiptir. Birinci araştırmacı özel eğitim, cinsel eğitim ve mahremiyet eğitimi alanlarında nitel araştırma yöntemlerini kullanarak pek çok bilimsel çalışma yürütmüştür. İkinci araştırmacı için ise bu çalışma ilk nitel araştırma deneyimini oluşturmaktadır. Ancak çalışma öncesinde nitel araştırma yöntemlerine yönelik yapılan literatür taraması ve birinci araştırmacı rehberliğinde nitel araştırma örnekleri üzerinde yürütülen hazırlıklar ile ikinci araştırmacı nitel araştırma yöntemlerine ilişkin kuramsal bir temel oluşturmuştur. Her iki araştırmacı da bu çalışma kapsamında veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerini bilimsel etik çerçevede yürütmüştür. Araştırmacıların alan bilgisi ve deneyimi, çalışmanın derinliğini ve güvenilirliğini artırmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenin cinsiyeti, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm, kaç yıldır görev yaptığı, çalıştığı engel türü, çalıştığı kademe ve mahremiyet eğitimi alma durumu bilgilerine yer verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, hem önceden belirlenmiş sorular aracılığıyla sistematik veri toplamaya hem de katılımcıların cevaplarına göre derinlemesine bilgi edinmeye olanak tanımaktadır (Merriam & Tisdell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formu, alan yazını doğrultusunda oluşturulmuş; ardından özel eğitim ve cinsel gelişim alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak nihai hâline getirilmiştir. Görüşmeler aracılığıyla, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik mahremiyet eğitimi konusundaki deneyim ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın amacına uygun olarak özel eğitim öğretmenlerine yönelik hazırlanan görüşme soruları mahremiyet eğitiminin tanımı ve içeriği, sınıf içerisinde karşılaşılan mahremiyet ihlalleri ve ihlallere yönelik baş etme yöntemleri, mahremiyet eğitimi öğretim süreci ve ailenin katılımına yönelik konuları içeren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunda özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimine ilişkin görüş ve deneyimlerini anlamaya yönelik 11 soru yer almaktadır. Bu sorular “Mahremiyet eğitimi nedir?”, “Mahremiyet

eğitiminin amacı nedir?”, “Mahremiyet eğitimi kimler vermelidir?”, “Mahremiyet eğitimi kimlere verilmelidir?”, “Mahremiyet eğitimi ne zaman verilmelidir?”, “Sınıf içerisinde karşılaşılan mahremiyet ihlali davranışları nelerdir? Bu davranışlara yönelik baş etme yöntemleriniz nelerdir?”, “Mahremiyet eğitimi verirken nelere dikkat ediyorsunuz?”, “Mahremiyet eğitimi verirken hangi yöntem ve uygulamaları kullanıyorsunuz?”, “Mahremiyet eğitimi verirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?”, “Mahremiyet eğitimine yönelik ailelerin bilgi düzeyi hakkında görüşleriniz nelerdir?”, “Mahremiyet eğitimi çalışmalarına yönelik ailelerin iş birliği yapma durumu hakkında görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir.

Veri Toplama ve Analizi

Veri toplama süreci öncesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 03/05/2024 tarihinde 2024/380 sayılı karar ile onay alınmıştır. Alınan etik kurulu kararı sonrasında veri toplama sürecine başlanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılarla görüşme yapılacak tarih ve saat üzerinde konuşulmuştur. Belirlenen gün ve saatte katılımcının görev yaptığı kurum içerisinde görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı bilgisi verilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara Gönüllü Katılım Onay Formu sunulmuştur. Katılımcılar formu imzaladıktan sonra görüşme soruları katılımcılara sunulmuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların yanıtlarının kapsamına ve detayına bağlı olarak 20 ile 50 dakika arasında değişmiş, görüşme süresi ortalama 35 dakika olarak gerçekleşmiştir. Görüşmelerin süresi, katılımcıların konuya ilişkin deneyim düzeyleri, ifade becerileri ve görüşme ortamının uygunluğu gibi etkenlere bağlı olarak farklılık göstermiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine incelenerek yeni kavram ve temaların oluşturulması ve bu kavram ve temaların analiz edildiği bir nitel veri analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizi yöntemi, katılımcıların mahremiyet eğitimi konusundaki deneyim, algı ve uygulamalarını sistematik şekilde sınıflandırmak, ortak görüş kümeleri ve temalar altında anlamlandırmak ve araştırma sorularına bütüncül yanıtlar sunabilmektir. Araştırmanın amacı ve olgubilim deseninin doğasına uygun olarak, öğretmen görüşlerinden doğan ortak eğilimleri belirlemek ve öğretmen deneyimlerinin özünü incelemek üzere içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Veri analizi sürecinde ilk olarak veri toplama sürecinde katılımcılardan alınan ses kayıtları yazıya dökülerek deşifre edilmiştir. Görüşmeler metne dönüştürüldükten sonra her öğretmenin dokümanı K1 (Katılımcı 1), K2 (Katılımcı 2) gibi kodlanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler incelenerek benzer nitelikte olanlar kategorize edilerek oluşturulan kodlar ve alt temalar sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu kodlar, alt temalar ve temalar uzmanlar tarafından incelenmiş ve düzenlemeler yapılarak analize son şekli verilmiştir. Bu çalışmada gerçekleştirilen nitel veri analizleri sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimine ilişkin görüş ve deneyimlerini yansıtan toplam dört ana tema ve bu temalara bağlı olarak 50 farklı kod belirlenmiştir. Belirlenen ana temalar şunlardır: (1) *Mahremiyet eğitiminin içeriği*, (2) *Mahremiyet ihlalleri ve baş etme yöntemleri*, (3) *Mahremiyet eğitiminin sınıf içinde öğretimi* ve (4) *Ailelerin katılım düzeyi*. Her bir tema altında öğretmen görüşlerinden türetilen alt temalar ve kodlar, öğretmenlerin konuya ilişkin deneyim ve yaklaşımlarını ayrıntılı biçimde yansıtmaktadır. Bu tematik yapı, öğretmenlerin mahremiyet eğitimine dair algı, uygulama ve karşılaştıkları zorluklara dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlilik bilimsel bir çalışmanın en önemli ölçütlerinden kabul edilmektedir. Bu nedenle bilimsel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması önemlidir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla bu stratejilere yer verilmiştir.

İnandırıcılık

İnandırıcılığı sağlamada kullanılabilecek stratejilerden birisi uzman görüşü almaktır. Uzman, araştırma deseninden veri toplama araçlarına, verilerin analizinden sonuç yazımına kadar çalışmayı çeşitli boyutlarıyla inceler ve araştırmaya yönelik geri bildirimlerde bulunur (Başkale, 2016). Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak amacıyla, görüşme formu öncelikle literatür taraması doğrultusunda hazırlanmış; ardından özel eğitim, cinsel gelişim ve nitel araştırma alanlarında uzman üç akademisyenin görüşleri alınarak soruların kapsamı, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir. Ayrıca veri analiz sürecinde geliştirilen temalar ve kodlamalar da alan uzmanları tarafından incelenmiş ve geri bildirimler verilmiştir.

Aktarılabilirlik

Aktarılabilirliği sağlamak için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özelliklerinin açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanması gerekmektedir (Başkale, 2016). Bu çalışmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla, örneklem seçiminde izlenen ölçütler, katılımcıların demografik özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri, çalışma koşulları ve görev yaptıkları kurumların özelliklerine yer verilmiş; böylece okur, çalışmanın bağlamı hakkında kapsamlı bir fikir edinebilmiştir.

Ayrıca bulgular kısmında, yorumların altını doldurmak ve okuyucunun özgün ifadelerden yola çıkarak değerlendirme yapmasını sağlamak amacıyla katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tutarlılık

Tutarlılığı sağlamak için veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz aşamalarında titizlikle çalışılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada tutarlılığı sağlamak için veri toplama süreci planlı ve aşamalı olarak yürütülmüş; yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacılar, katılımcı yanıtlarını yönlendirebilecek her türlü ifade ve müdahaleden özellikle kaçınmış, nötr ve açıklayıcı bir tutum benimsemiştir. Verilerin analiz süreci açık bir şekilde raporlanmış, kodlar ve temalar sistematik biçimde oluşturulmuş, tüm süreç boyunca araştırma sorularıyla elde edilen bulgular arasındaki uyum korunmuştur.

Teyit Edilebilirlik

Bu çalışmada, elde edilen verilerin nesnellliğini ve analizin doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla teyit edilebilirlik stratejileri uygulanmıştır. Bu doğrultuda, görüşmelerden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra her iki araştırmacının geliştirdiği kod ve temalar karşılaştırılmış, ortak ve farklı noktalar üzerinde tartışılarak uzlaşıya varılmıştır. Ayrıca oluşturulan tema ve kodlar, özel eğitim ve nitel araştırma alanlarında uzman bir akademisyen tarafından değerlendirilerek içerik geçerliği açısından kontrol edilmiştir. Kodlama sürecinin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül olan: $Görüş\ Birliği = [Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)] \times 100$ kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın görüş birliği oranı %92 olarak bulunmuştur. Nitel çalışmalarda bu oranın en az %70 olması yeterli kabul edilmekte (Miles & Huberman, 1994), %80'in üzerindeki oranlar ise yüksek güvenilirlik düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, çalışmada elde edilen %92'lik görüş birliği oranı, analiz sürecinin tutarlılığına ve elde edilen bulguların güvenilirliğine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen tema ve alt temalara ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde Mahremiyet eğitiminin içeriği, Mahremiyet ihlalleri ve baş etme yöntemleri, Mahremiyet eğitiminin sınıf içinde öğretimi ve Ailelerin katılım düzeyi olmak üzere dört ana tema ve temalara bağlı alt temalar oluşturulduğu görülmektedir. Alt temalara ilişkin detaylı bilgiler ilerleyen kısımda tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 2

Sonuçlara İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt temalar
Mahremiyet eğitiminin içeriği	Mahremiyet eğitiminin tanımı Mahremiyet eğitiminin amacı Mahremiyet eğitimi kimler vermeli? Mahremiyet eğitimi kimlere verilmeli? Mahremiyet eğitimi ne zaman verilmeli?
Mahremiyet ihlalleri ve baş etme yöntemleri	Sınıf içerisinde karşılaşılan mahremiyet ihlali davranışları Öğretmenlerin karşılaştıkları mahremiyet ihlali davranışları ile baş etme yöntemleri
Mahremiyet eğitiminin sınıf içinde öğretimi	Mahremiyet eğitimi verilirken dikkat edilmesi gereken hususlar Mahremiyet eğitimi kapsamında kullanılan yöntem ve uygulamalar Mahremiyet eğitimi sürecinde karşılaşılan zorluklar
Ailelerin katılım düzeyi	Ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri Öğretmenlerle iş birliği yapma durumu

Mahremiyet Eğitiminin İçeriği

Özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitiminin içeriği ana teması Mahremiyet eğitiminin tanımı, Mahremiyet eğitiminin amacı, Mahremiyet eğitimi kimler vermeli? Mahremiyet eğitimi kimlere verilmeli? ve Mahremiyet eğitimi ne zaman verilmeli? olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Alt temalara ilişkin detaylara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin en çok mahremiyet eğitimi özel bölgelerin öğretilmesi ($f = 7$) ve özel alanların ve sınırların belirlenmesi ($f = 6$) olarak tanımladığı görülmektedir. Ayrıca

mahremiyet eğitimi kendi koruma eğitimi ($f=3$), iyi ve kötüyü ayırt etme ($f=2$), cinsel kimliğini fark etme eğitimi ($f=1$) ve kendi haklarını bilmesi ($f=1$) olarak tanımlanmıştır.

Tablo 3

Mahremiyet Eğitiminin Tanımı Alt Temasına Ait Analiz Sonuçları

Kodlar	f
Özel bölgelerin öğretilmesi	7
Özel alanların ve sınırların belirlenmesi	6
Kendini koruma eğitimi	3
İyi ve kötüyü ayırt etme	2
Kendi haklarını bilmesi	1
Cinsel kimliğini fark etme eğitimi	1

Mahremiyet eğitiminin tanımına yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K7 “Mahremiyet eğitimi çocukların özel bölgelerini tanıması ve bunların farkında olması ve bu bölgelere dokunabilecek kişileri bilmesi diyebilirim.”, K11 “Çocukların kendilerine yönelik davranışlarının dokunmalarının iyi veya kötü olarak ayırt edebilmesi eğitimi.” ve K16 “Mahremiyet eğitimi kişinin hem kendi sınırlarının özel alanlarının hem de karşı tarafın sınırlarının özel alanlarının belirlendiği bir eğitim olarak tanımlayabilirim.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4

Mahremiyet Eğitiminin Amacı Alt Temasına Ait Analiz Sonuçları

Kodlar	f
Çocuğun kendini koruması	10
Benliğini tanıma ve koruma	6
İyi ve kötü yaklaşımı ayırt etme	5
Sınırların belirlenmesi	3
Topluma uyum	3

Tablo 4 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri en çok mahremiyet eğitiminin amacını çocuğun kendini koruması ($f=10$) olarak ifade etmiştir. Ayrıca mahremiyet eğitiminin amacını benliğini tanıma ve koruma ($f=6$), iyi ve kötü yaklaşımı ayırt etme ($f=5$), sınırların belirlenmesi ($f=3$) ve topluma uyum ($f=3$) olarak ifade etmişlerdir.

Mahremiyet eğitiminin amacına yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K1 “Çocuğun kendi benliğini farkında olması, tanıması, farklı kişilerin yaklaşımlarını, farklı yaklaşımları ayırt edebilmesi amacıyla verilmelidir.”, K15 “Çocuğun kendisini koruması diyebilirim. Dışarıya karşı, insanların yaklaşım tarzlarını iyi niyetli mi kötü niyetli mi bilmesi amacı olarak söyleyebilirim.” ve K16 “Hem fiziksel sosyal duygusal anlamda sınırlarını bilmek hem başkalarının sınırlarını bilmeyi amaçlayan bir eğitim diyebilirim.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5

Mahremiyet Eğitimi Kimler Vermeli Alt Teması

Kodlar	f
Ebeveyn	12
Öğretmen	9
Uzman	9

Tablo 5 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri en çok mahremiyet eğitiminin ebeveyn ($f=12$) tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca mahremiyet eğitiminin öğretmen ($f=9$) ve uzman ($f=9$) tarafından verilmesi gerektiğini belirten görüşler de ifade edilmiştir.

Mahremiyet eğitimi kimin vereceğine yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K6 “Kavram düzeyinde sözcük düzeyinde öğretmenler verebilir. Ancak özellikle vücudun teması gerektiği göstermelerin gerektiği kısımların öğretmenin rehberliğinde ailenin vermesi gerektiğini düşünüyorum.”, K9 “İlk ailede başlar. Anne ve babadan itibaren başlayıp daha sonra okul çevresine başladığında okul ortamında öğretmenler. Gerekirse daha ileri boyutta düşünülürse uzmanlar tarafından verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” ve K18 “Alanında uzman kişiler bence. Herkes vermemeli. Pedagoglar olabilir, çocuk gelişimciler olabilir, psikologlar olabilir.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri mahremiyet eğitiminin en çok tüm insanlara ($f=14$) verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri tüm çocuklara ($f=3$), özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine ($f=2$), anne babaya ($f=2$) ve öğretmenlere ($f=1$) mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 6

Mahremiyet Eğitimi Kimlere Verilmeli Alt Teması

Kodlar	f
Tüm insanlar	14
Tüm çocuklar	3
Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri	2
Anne baba	2
Öğretmenler	1

Mahremiyet eğitiminin kimlere verileceğine yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K6 “Mahremiyet eğitimi bütün bireylere verilmelidir. Çocukluktan itibaren çocuğun bir şeyler öğrenebileceği dönemden başlayarak farkındalığın devamlı taze tutulması için devamlı surette en azından hatırlatıcı mahiyette eğitimlerin verilmesi gerekiyor.”, K9 “Aslında bütün çocuklara verilmeli. Ergenlere. İlkokul çağındaki çocuklara verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” ve K5 “Önce anne ve babaya verilmelidir. Daha sonra da çocuklarla ilgilenen her öğretmene mahremiyet eğitimi verilmeli diye düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 7

Mahremiyet Eğitimi Ne Zaman Verilmeli Alt Teması

Kodlar	f
Okul öncesi dönemde	8
Tuvalet eğitimiyle	5
Doğduğu andan itibaren	4
Erken çocukluk dönemi	3
Eğitim hayatı boyunca	1

Tablo 7 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri mahremiyet eğitiminin en çok okul öncesi dönemde ($f=8$) verilmeye başlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri mahremiyet eğitiminin tuvalet eğitimiyle ($f=5$), doğumdan itibaren ($f=4$), erken çocukluk dönemi ($f=3$) ve eğitim hayatı boyunca ($f=1$) verilmeye başlanması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları mahremiyet eğitiminin doğumdan itibaren başlaması gerektiğini ifade ederken, bazıları bu eğitimi okul öncesi dönemde başlatmayı uygun bulmuştur. Bu ifadeler gelişimsel olarak farklı süreçlere işaret etmektedir. Doğumdan itibaren başlatılması gerektiğini belirten öğretmenler, çocuğun erken yaşta bakım verenlerle kurduğu ilişkilerde beden bütünlüğüne saygı gösterilmesinin ve güvenli bağlanmanın mahremiyet gelişiminin temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan, okul öncesi dönem vurgusu, yapılandırılmış etkinliklerle mahremiyet eğitiminin somut olarak verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu durum, mahremiyet eğitimine gelişimsel olarak kademeli yaklaşılması gerektiğini göstermektedir.

Mahremiyet eğitiminin verilme zamanına yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K6 “Erken çocukluk döneminde başlaması gerektiğini düşünüyorum ancak tamamlanmış bir süreç olarak görmüyorum. Okul çağına da hatırlatıcı eğitimler verilerek devamlı o çocukta farkındalığın taze tutulması gerektiğini düşünüyorum.”, K16 “Mahremiyet eğitimi doğumdan itibaren verilmesi gereken bir eğitim. Bezini başkalarının yanında değiştirmeme, başkalarının yanında emzirmeme gibi davranışlara anneler dikkat ederek bu bilinç kazandırılmalı diye düşünüyorum.” (K16) ve K12 “Özellikle çocukların benlik algısını tam algılayabildikleri okulöncesi dönemde bu eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Mahremiyet İhlalleri ve Baş Etme Yöntemleri

Özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet ihlalleri ve baş etme yöntemleri ana teması Sınıf içerisinde karşılaşılan mahremiyet ihlali davranışları ve Öğretmenlerin karşılaştıkları mahremiyet ihlali davranışları ile baş etme yöntemleri olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 8

Sınıf İçerisinde Karşılaşılan Mahremiyet İhlali Davranışları

Kodlar	f
Fiziksel temas	9
Özel bölgelere dokunma	8
Soyunma	4

Tablo 8 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri sınıf içerisinde mahremiyet ihlali davranışları olarak en çok fiziksel temas ($f=9$) ve özel bölgelere dokunma ($f=8$) ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri soyunma ($f=4$) davranışı ile karşılaştıklarını da ifade etmişlerdir.

Sınıf içerisinde karşılaştıkları mahremiyet ihlali davranışlarına yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K18 “Çocuklar soyunabiliyor. Çocuklar arası dokunma temas etme olabiliyor.”, K11 “Bir öğrencimde izinsiz dokunma izinsiz öpme davranışı görülüyor. Bu sene çok arttı belki ergenlik dönemiyle birlikte. İzinsiz dokunma, öpme sarılma arkadaşlarına öğretmenlerine bu şekilde.” ve K4 “Sınıfta öğrencilerde en sık karşılaştığım davranış kendi

özel bölgelerine dokunma davranışı. Özellikle bu davranışı erkek öğrencilerimde daha fazla gözlemliyorum. Erkek çocukları buluş çağına geldikleri zaman ister istemez bu davranışları sergiliyorlar.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Karşılaştıkları Mahremiyet İhlali Davranışları ile Baş Etme Yöntemleri

Kodlar	f
Uyarma	13
Yanlış olduğunu anlatma	7

Tablo 9 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet ihlali davranışları ile karşılaştıklarında kullandıkları müdahale yöntemlerinin uyarma ($f = 13$) ve yanlış olduğunu anlatma ($f = 7$) olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları mahremiyet ihlali davranışları ile baş etme yöntemlerine yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K13 “Sınıfta uygun olmayan davranışla karşılaştığımızda biz öğrenciye bunların uygun olmadığını söylüyoruz. Uyardıktan sonra tekrar yapmamaya çalıştığını görüyorum. Güzel de dönüt alıyoruz öğrencilerden.”, ve K17 “Müdahale yöntemi olarak aslında çok bir şey yapmıyorum. Genellikle öğrencilerde bu tarz davranışlar gördüğümde uyarıyorum. Bunu yapmamalısın gibi telkinlerle uyararak çözmeye çalışıyorum.” ve K18 “Sınıfta mahremiyete zarar veren davranışlarla çok karşılaşmıyorum aslında. Karşılaştığımız durumlar olduğunda da çocuğu sözel olarak uyarıyoruz. Yapmaması gerektiğini söylüyoruz.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Mahremiyet Eğitiminin Sınıf İçinde Öğretimi

Özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitiminin sınıf içinde öğretimi ana teması Mahremiyet eğitimi verilirken dikkat edilmesi gereken hususlar, Mahremiyet eğitimi kapsamında kullanılan yöntem ve uygulamalar ve Mahremiyet eğitimi sürecinde karşılaşılan zorluklar olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 10

Mahremiyet Eğitimi Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Kodlar	f
Öğrencilerin engel düzeylerine uygun anlatım	9
Basit ve somut anlatım	4
İfadelere dikkate etme	4
Yaş ve cinsiyet	2
Baskı ve zorlamadan eğitim	1

Tablo 10 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi verilirken en çok öğrencilerin engel düzeylerine uygun anlatıma ($f = 9$) dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca basit ve somut anlatıma ($f = 4$) ve eğitim sırasında kullanılacak ifadelerle dikkat edilmesi ($f = 4$) gerektiğini ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin yaş, cinsiyetlerine ($f = 2$) ve baskı ve zorlamadan eğitim ($f = 1$) verilmesine dikkat edilmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

Mahremiyet eğitimi verilirken dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K11 “Öğrencinin engel durumuna dikkat edilmeli yani ona göre kullanılacak dile, yöntemlere tekniğe konuyu verirken dikkat edilmelidir.”, K12 “Özellikle özel gereksinimli öğrencilerimizde daha çok duyuya hitap edecek şekilde vermeliyiz. Daha çok algılayabilecekleri somutlaştırılabileceği bir düzeyde verilmesine dikkat edilebilir.” ve K6 “Mesela söylememesi gereken bir sözcük vardır orada biz bunu mahremiyet eğitimi içerisinde söyleriz öğretiriz. Çocuk bunu problem davranış olarak geliştirebilir. öğretmenin buna dikkat etmesi lazım.” (K6) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 11

Mahremiyet Eğitimi Kapsamında Kullanılan Yöntem ve Uygulamalar Alt Teması

Kodlar	f
Görsel materyaller	7
Sözel anlatım	5
Rehber öğretmen ile iş birliği	5
Güven çemberi uygulaması	3
Drama	1

Tablo 11 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi verirken en çok görsel, video gibi görsel materyalleri ($f = 7$) ve sözel anlatımı ($f = 5$) kullandıklarını ifade

etmişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri rehber öğretmeni ile iş birliği ($f = 5$), güven çemberi uygulaması ($f = 3$) ve drama ($f = 1$) yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Mahremiyet eğitimi kapsamında kullanılan yöntem ve uygulamalara yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K11 “Sınıfta anlattık öğrencilerimize video desteğiyle çalışma kağıtları ile. Görsel desteklerle videolarla bu şekilde anlatımlarla destekledik.”, K20 “Güven çemberi kullanılabilir. Güvenli kişileri göster, bunlardan hangileri güvenli gibi kullanabiliriz. Sınıf içerisinde güven çemberi kullanıyoruz.” ve K17 “Rehber hocamız bu konuda çalışıyor. Rehber hocamız öğrencilere neler olması gerektiğini anlatıyor. Biz de bu süreçte nasıl ilerleyebiliriz diye rehber hocamızla iletişimdeyiz.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 12 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri mahremiyet eğitimi sürecinde mahremiyet konusunun soyut konu olması ($f = 6$) ve mahremiyet eğitimine ve sınırlarına yönelik çekincelerden ($f = 6$) dolayı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin engel düzeyleri ($f = 4$), sık tekrar etmelerini ($f = 2$), konuyu anlattıktan sonra tepki alamamalarını ($f = 2$) ve hem öğrencinin hem de ailelerin mahremiyet eğitimi verilmesine gönüllü olmamalarını ($f = 1$) karşılaştıkları zorluklar olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 12

Mahremiyet Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar Alt Teması

Kodlar	f
Soyut konu olması	6
Mahremiyet eğitimine ve sınırlarına yönelik çekinceler	6
Engel düzeyleri	4
Tekrar etmek	2
Tepki alamamak	2
Gönüllü olmamak	1

Mahremiyet eğitimi sürecinde karşılaşılan zorluklara yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K3 “Her seferinde sürekli yenileyerek sürekli söylemem gerekiyor. En büyük güçlüğümüz bu. Sürekli ve sürekli tekrar etmek ve unutmaları.”, K6 “Öğrencilerimiz soyut olarak bir şeyleri anlamakta zaten çok zorlandığı için ve bunun somuta indirgenmesi gerektiği için tabii çok büyük zorluklar çekiyorum.” ve K11 “Aile tedirgin oluyor. Okulda neler anlatıyor, bunlar anlatılmamalı gibi tepkiler veriyorlar. Bazı ailelerin mahrem saydığı alanı diğeri mahrem olarak saymıyor.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ailelerin Katılım Düzeyi

Özel eğitim öğretmenlerinin ailelerin katılım düzeyi ana teması Ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri ve Öğretmenlerle iş birliği yapma durumu olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

Tablo 13

Ailelerin Mahremiyet Eğitimine İlişkin Bilgi Düzeyleri Alt Teması

Kodlar	f
Yetersiz	15
Değişmekte	5

Tablo 13 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri en çok ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz ($f = 15$) olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri ailelerin bilgi düzeylerinin aileden aileye değiştiğini ($f = 5$) de ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine göre, ailelerin iş birliği yapma durumu çeşitli faktörlere bağlı olarak değişmektedir. Bazı öğretmenler, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, sosyoekonomik durumlarının ve çocuklarının engel düzeyinin bu süreci doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen-aile iletişim sıklığı, önceki deneyimler ve okul yönetiminin aileyi sürece katma politikaları da iş birliği düzeyini şekillendirmektedir. Örneğin bir katılımcı (K12), ‘Bazı veliler çok duyarlı ama özellikle dil ve iletişim problemi yaşayan çocukların aileleri daha çekingen kalıyor’ şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı (K5) ise, ‘Aileler daha önce benzer eğitimler aldıysa daha rahat iletişim kurabiliyorlar’ diyerek geçmiş deneyimlerin etkisini vurgulamıştır.

Tablo 14

Öğretmenlerle İş Birliği Yapma Durumu Alt Teması

Kodlar	f
Değişmekte	11
Yapıyor	6
Yapmıyor	3

Ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin bilgi düzeylerine yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K2 “Ailelerin bilgili olduklarını düşünmüyorum. Bu konular daha çok halının altına süpürülen çok konuşulmayan anlatılmayan konular halbuki öyle değil.”, K13 “Ailelerin bilgi düzeyi az. Çocuklarına bazı yaşlarda gerekli özeni

gösteremiyorlar. Mahremiyet eğitiminde aile önemli o nedenle aslında önce aileleri eğitmek lazım diye düşünüyorum. Ailelere yönelik eğitimler verilmesi gerekli.” ve K15 “Bazı aileler çok bilinçli bu konuda. Bazı ailelerin ise bilgi düzeyi çok düşük kesinlikle aile eğitimi yapılmalı.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 14 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri en çok ailelerin mahremiyet eğitimi konusunda iş birliği yapma durumlarının aileden aileye değiştiğini ($f=11$) ifade etmişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri iş birliği yapan ($f=6$) ailelerin olduğu kadar iş birliği yapmayan ($f=3$) ailelerin de olduğunu ifade etmişlerdir.

Ailelerin öğretmenlerle işbirliği yapmasına yönelik özel eğitim öğretmenlerinden K3 “Genelde yalnız kalıyorsun bu konuda iş birliği konusunda. Hem eğitime kapatıyor hem benim öğreteceğim yöntemlere kapatıyor.”, K8 “İş birliği yapıyorlar. İşbirliğine destek oluyorlar. Seminerler varsa seminerlere katılmaya gayret gösteriyorlar.” ve K16 “Bu konuyu önemseyen aileler var. Kimi ailelerde kendilerini iletişime kapatıyor. Böyle ailelerle iş birliği yapamıyorsun. Önemseyen aile zaten her konuda iş birliği yapıyor.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tartışma

Araştırma bulguları, katılımcıların demografik özelliklerine göre mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle daha önce mahremiyet eğitimi almış öğretmenlerin, kavramsal tanımlamalarda daha kapsamlı ve yapılandırılmış ifadeler kullandıkları, sınıf içi uygulamalarda ise daha çeşitli yöntemlere başvurdıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin bilgi ve donanım düzeylerinin mahremiyet eğitiminin niteliğini doğrudan etkilediğini göstermekte ve Çakmak ve Çakmak (2018) ile Kurtuluş’un (2022) bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademeleri de mahremiyet eğitimi anlayışlarını şekillendirmektedir. Okul öncesi ve ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenler, eğitimin erken yaşlarda başlamasının gerekliliğine vurgu yaparken; ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenler daha çok ergenlik dönemine özgü mahremiyet ihlalleri ve baş etme stratejileri üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin gelişimsel farklılıkları gözeterik pedagojik uygulamalarını kademeye özgü biçimde yapılandırdıklarını göstermektedir (Çalışkan, 2019; Yüksel, 2021).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin büyük çoğunluğu mahremiyet eğitimi "özel bölgelerin öğretilmesi" ve "sınırların belirlenmesi" şeklinde tanımlamaktadır. Tanımlarda beden farkındalığı ve fiziksel sınırları bilmenin çocuğun kendini korumasında temel bir unsur olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu yaklaşım, mahremiyetin sosyal-duygusal ya da bilgi güvenliği gibi diğer boyutlarını görece geri planda bırakmakta; kavramın daha çok fiziksel mahremiyetle sınırlandırıldığını göstermektedir. Bu sonuç, Çalışkan (2019), Güneş-Özler ve Yıldız (2025) ve Yüksel’in (2021) bulgularıyla da tutarlıdır.

Mahremiyet eğitiminin temel amacı olarak öğretmenler, çocuğun kendini koruma becerilerinin geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Katılımcılar, özel gereksinimli bireylerin istismara karşı daha savunmasız olduklarını vurgulayarak bu eğitimin koruyucu yönüne özellikle dikkat çekmişlerdir. Casteel ve diğerleri (2008), Atbaşı (2016) ve Öcal (2021) da benzer şekilde özel gereksinimli bireylerin risk altında olduğunu ve erken müdahale ile koruyucu eğitimin kritik önem taşıdığını belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu süreçte yüklediği anlamın yalnızca fiziksel güvenlik değil, özsaygı, benlik farkındalığı ve sosyal ilişkilerde sınır koyma becerilerini de içerdiği görülmektedir (Akcan, 2016; Davis vd., 2016). Bostan’ın (2024) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada da mahremiyet eğitiminin çocuğun kendini koruma becerileri ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Benzer bir durum, Güneş-Özler ve Yıldız (2025) ve Yüksel’in (2021) gerçekleştirdiği çalışmalarda da ebeveynler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin çoğu, mahremiyet eğitiminin ebeveyn tarafından verilmesi gerektiğini belirtirken, mahremiyet eğitiminin ebeveyn, öğretmen ve uzman iş birliğiyle yürütülmesinin gerekli olduğu da belirtilmiştir. Bu görüş, Larsson ve Svedin (2002), Strnadová ve diğerleri (2022) ve İşler ve Gürşimşek’in (2018) çalışmalarında yer alan ebeveyn algılarıyla da örtüşmektedir. Araştırma bulguları, mahremiyet eğitiminin yalnızca özel gereksinimli bireylerle sınırlı kalmaması gerektiğine, toplumun tüm bireylerini kapsayacak şekilde planlanmasının önemine işaret etmektedir. Bu görüş, Kurtuluş (2022) ve Duran (2018) gibi araştırmalarla da desteklenmektedir. Katılımcıların çoğu eğitimin okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu vurgu, yalnızca bir katılımcının okul öncesi kademede çalışıyor olmasına rağmen, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerce de sıklıkla dile getirilmiştir. Bu durum, sahadaki deneyimlerin, erken çocukluk döneminde verilmeyen eğitimin ileriki yaşlarda daha karmaşık sonuçlara yol açtığı yönündeki farkındalığı yansıtmaktadır (Bostan, 2024; Çalışkan, 2019; Yüksel, 2021).

Sınıf içi uygulamalara ilişkin olarak, öğretmenler en sık fiziksel mahremiyet ihlalleriyle (bedensel temasa zorlanma, özel bölgelere dokunma, soyunma) karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Akdemir (2024), Mía ve Vilaça (2020) ve Güneş-Özler ve Yıldız (2025) da benzer şekilde özel gereksinimli bireylerde özel bölgelere dokunma, diğer bireylere temas ve soyunma davranışların öne çıktığını belirtmektedir. Öğretmenler bu davranışlara genellikle sözel uyarılar, neden-sonuç ilişkisi kurarak açıklamalar ve olumlu modelleme yöntemleriyle müdahale etmektedir. Bu bulgu, Çalışkan (2019) ve Bostan’ın (2024) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Akdemir (2024) çalışmasında bu davranışlara öğretmenlerin genellikle uyarma ve dikkatini başka yöne yönlendirme ile

müdahale ettiğini; Güneş-Özler ve Yıldız (2025) ise öğretmenlerin aileyi ve öğrenciyi bilgilendirme ile müdahale ettiğini belirtmektedir. Öğretmenler mahremiyet eğitimi verirken öğrencilerin engel düzeyine, somutlaştırarak anlatıma ve uygun dil kullanımına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Çalışkan (2019) ve Bostan'ın (2024) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada yalnızca bir katılımcının okul öncesi kademe çalışıyor olmasına rağmen diğer kademe çalışan öğretmenlerin de benzer noktalara dikkat ettiği görülmektedir. Bu ortak yaklaşım, mahremiyet eğitiminin kademeye göre değil, öğrencilerin engel düzeyi gibi bireysel farklılıklar temelinde yapılandırıldığını yansıtmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mahremiyet eğitimi sürecinde kullandıkları yöntemlerin başında görsel materyaller ve sözel anlatımın tercih edilmesi gelmektedir. Kurtuluş (2022), Strnadová, Loblinzk ve diğerleri (2022) ve Strnadová ve diğerleri (2022) çalışmalarında özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin görsel materyalleri etkili biçimde kullandığını ortaya koymaktadır. Güneş-Özler ve Yıldız (2025), öğretmenlerin uygun ve uygun olmayan davranışları açıklama yöntemini kullandığını; Çalışkan (2019), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mahremiyet eğitimine sınırlı düzeyde yer verdiğini, yer verenlerin de daha çok sözel anlatımı tercih ettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu mahremiyet eğitimi sürecinde çeşitli uygulama ve yöntemler kullandıklarını ancak özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimi alanında erişilebilir ve nitelikli kaynakların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüş, Strnadová, Loblinzk ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada yer alan öğretmen görüşleri ile örtüşmektedir. Öğretmenler, mahremiyetin soyut bir kavram olması, kültürel olarak mahremiyet konusunun konuşulması konusunda çekincelerin ve aile desteğinin her zaman sağlanamaması gibi nedenlerle bu eğitimi yürütürken güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Strnadová ve diğerleri (2022) ve Akdemir'in (2024) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Özellikle ailelerin bilgi eksikliği ve eğitime mesafeli tutumları, sürecin sürekliliğini ve etkinliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırma bulguları, deneyimli öğretmenlerin aile iş birliği konusunda daha eleştirel bir yaklaşım sergilediklerini ve ailelerin eğitime katılım düzeylerinin oldukça değişken olduğunu göstermektedir. Bu durum, Bostan (2024), Strnadová ve diğerleri (2022), Strnadová, Loblinzk ve diğerleri (2022) ve Çalışkan'ın (2019) çalışmalarında yer alan benzer gözlemlerle örtüşmektedir. Nitel veriler doğrultusunda, bu değişkenliğin nedenlerine dair öğretmenlerin deneyim temelli açıklamaları dikkat çekicidir. Katılımcılar, ailelerin mahremiyet eğitimi sürecine katılımının; çocuklarının engel türü, ailenin eğitim ve gelir düzeyi, önceki deneyimler ve öğretmenle kurdukları güven ilişkisi gibi birçok etmene bağlı olarak değiştiğini belirtmişlerdir. Bu durum, aile katılımını artırmaya yönelik müdahale programlarının ailelerin ihtiyaçlarına göre esnek biçimde planlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mahremiyet eğitimine ilişkin bilgi, tutum ve uygulamalarının, aldıkları eğitim geçmişiyile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle lisans öğrenimleri sırasında mahremiyet eğitimi veya cinsel eğitim içerikli dersler almamış öğretmenlerin, kavramsal tanımlarda daha dar kapsamlı ifadeler kullandıkları, sınıf içi uygulamalarda ise yöntem çeşitliliğinin sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce bu alanda teorik bilgi ve uygulama becerisi kazanmalarının zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'deki birçok özel eğitim öğretmenliği programında mahremiyet eğitimi konusunun ya hiç yer almadığı ya da yalnızca genel çocuk gelişimi veya rehberlik derslerinin sınırlı başlıkları altında işlendiği dikkate alındığında, lisans düzeyinde bağımsız ve uygulamalı bir "Mahremiyet Eğitimi ve Cinsel Eğitim" dersinin programlara eklenmesi kritik bir gereklilik haline gelmektedir. Lisans düzeyinde sağlanacak sistematik eğitim, öğretmenlerin sahaya daha donanımlı çıkmasını sağlayarak, hem erken yaşta etkili mahremiyet eğitimi verilmesini hem de aile iş birliğinin güçlenmesini destekleyecektir.

Bu çalışma, mahremiyet eğitimi özel eğitim bağlamında ele alarak yalnızca özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerini incelemesi açısından alanyazında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin mahremiyet ihlali ve istismar açısından daha yüksek risk taşıdığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin sahada karşılaştıkları güçlükler, ihtiyaçlar ve uygulama pratiklerinin ortaya konulması alana özgün bir katkı sunmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin mahremiyet eğitimine ilişkin bilgi, tutum ve uygulamalarının mesleki deneyim, eğitim geçmişi ve mevcut destek kaynaklarıyla yakından bağlantılı olduğunu göstermekte; bu durum lisans düzeyinde yapılandırılmış eğitim programlarının ve sistematik mesleki gelişim fırsatlarının önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın yalnızca özel eğitim öğretmenleriyle ve tek veri toplama yöntemiyle yürütülmesi genellenebilirliği sınırlasa da sahadan elde edilen özgün bulgular ve uygulamaya yönelik somut öneriler çalışmanın güçlü yönüdür.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mahremiyet eğitimine yönelik tutum ve uygulamaları; mesleki deneyimleri, görev yaptıkları kademeler ve aldıkları eğitime göre farklılaşmakta; bu da hizmet içi eğitim planlamalarının, okul türlerine göre farklılaşmış içeriklerle yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda mahremiyet eğitiminin bireysel farklılıklar, gelişimsel düzeyler ve toplumsal normlar dikkate alınarak çok bileşenli ve çok boyutlu şekilde yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları belirli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. İlk olarak, araştırma verileri yalnızca araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu durum, farklı veri toplama teknikleriyle elde edilebilecek derinlemesine iç görülerin göz ardı edilmesine neden

olabilir. Katılımcıların tümü, özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun bireylerdir. Bu durum, özel gereksinimli bireylerle çalışan ancak farklı alanlardan gelen öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin çalışmaya yansıtılmaması anlamına gelmekte ve genel geçer yargılar oluşturulmasını sınırlamaktadır. Son olarak, araştırmanın yalnızca öğretmen görüşlerine odaklanması; ebeveyn, öğrenci ve idarecilerin bakış açılarının dahil edilmemesi nedeniyle bütüncül bir analiz yapma imkânını kısıtlamıştır. Araştırma bulgularına ve sınırlılıklarına dayanarak uygulamaya yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Geliştirilmesi: Mahremiyet eğitimi, özel eğitim bağlamında hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik bilgi gerektiren bir alan olarak dikkat çekmektedir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerine yönelik sistematik, modüler ve örnek vakalara dayalı hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenliği lisans programları içinde mahremiyet eğitimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı içeriklere yer verilmesi, öğretmen adaylarının bu konuda erken dönemde bilinçlenmelerini sağlayacaktır.
2. Sınıf İçi ve Dışı Uygulamalar için Uygulama Rehberlerinin Geliştirilmesi: Öğretmenlerin, sınıf içi ve dışı ortamlarda mahremiyet eğitimi vermeye yönelik desteğe ve materyale ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu kapsamda, özel eğitim öğretmenlerine yönelik görsel destekli, engel düzeyine uyarlanabilir mahremiyet eğitimi rehberleri ve etkinlik kitapçıkları hazırlanmalıdır. Bu kaynaklar, öğretmenlerin uygulama sürecindeki belirsizlikleri gidermeye yardımcı olabilir.
3. Aile-Öğretmen İşbirliğini Güçlendirme Çalışmaları: Araştırma bulgularında öğretmenlerin ailelerle yeterli düzeyde iletişim kuramadıkları ve iş birliğinin zayıf olduğu görülmüştür. Bu nedenle, ailelere yönelik bilgilendirme seminerleri, etkileşimli aile-atölyeleri ve veli bilgilendirme rehberleri gibi uygulamaların iş birliğini artıracığı ve aileleri daha bilinçli hale getireceği için önerilmektedir.
4. Mahremiyet Eğitiminin Sınırlarının Netleştirilmesi: Öğretmenler, mahremiyet eğitiminin kapsamının belirsizliğinin uygulamada çekince ve güvensizlik yarattığını dile getirmişlerdir. Bu nedenle mahremiyet eğitimi içeriğine ilişkin ulusal düzeyde standartlar, öğretim programı önerileri geliştirilmelidir.

Araştırma bulgularına ve sınırlılıklarına dayanarak gelecek araştırmalara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Gelecekte yapılacak çalışmaların, farklı meslek gruplarının (örneğin psikolojik danışmanlar, çocuk gelişimi uzmanları), ailelerin ve özel gereksinimli bireylerin de görüşlerini içeren nitel desenlerle genişletilmesi önerilmektedir.
2. Mahremiyet eğitiminin çok boyutlu yapısı göz önünde bulundurularak mahremiyet eğitiminde karşılaşılan güçlükleri derinlemesine incelemek amacıyla, farklı disiplinlerden uzmanlarla (psikoloji, sosyoloji vb.) gerçekleştirilecek odak grup görüşmelerinin yapılması önerilmektedir.
3. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilecek mahremiyet eğitimi programlarının etkililiğini test etmek amacıyla tek denekli ya da deneysel araştırmalar yapılabilir.
4. Mahremiyet eğitiminin uygulamadaki süreçlerini, öğretmen-aile iş birliğini ve karşılaşılan güçlükleri derinlemesine ortaya koyabilmek amacıyla belirli bir okul, kurum veya bireysel vaka üzerinden yürütülecek durum çalışmaları önerilmektedir. Ayrıca mahremiyet eğitiminin farklı engel türlerine göre nasıl farklılaştığını belirlemeye yönelik durum çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Aderemi, T. J. (2014). Teachers' perspectives on sexuality and sexuality education of learners with intellectual disabilities in Nigeria. *Sexuality and Disability*, 32(3), 247-258. <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9307-7>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Çocuklarda mahremiyet bilinci*. <https://www.aile.gov.tr/media/129755/cocuklardamahremiyetbilincikitabi.pdf>
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2017). *Mahremiyet eğitimi çalıştay sonuç raporu*. <https://www.aile.gov.tr/media/2497/mahremiyet-egitimi-calistayi-sonuc-raporu.pdf>
- Akbaş, S., Turla, A., Karabekiroğlu, K., Pazvantoğlu, O., Keskin, T., & Böke, O. (2009). Characteristics of sexual abuse in a sample of Turkish Children with and without mental retardation referred for legal appraisal of the psychological repercussions. *Sexuality and Disability*, 27(4), 205-213. <https://doi.org/10.1007/s11195-009-9139-7>
- Akcan, E. (2016). Çocuklarda mahremiyet eğitimi. *Toplumsal Duyarlılık Merkezi Bülteni*, 10(82), 62-65. https://www.researchgate.net/publication/305033094_COCUKLARDA_MAHREMIYET_EGITIMI
- Akdemir, B. (2024). Opinions of special education teachers on inappropriate sexual behaviors in adolescents with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(4), 641-650. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2129127>
- 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. <https://doi.org/10.17244/eku.425276>
- Ang, C. T., & Lee, L. W. (2016). Sexuality education curriculum content for malaysian students with learning disabilities. *Sexuality and Disability*, 34, 255-267. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9446-8>
- Atbaşı, Z. (2016). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğu olan annelerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 32-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562905>
- Barron, I. G., & Topping, K. J. (2013). Exploratory evaluation of a school-based child sexual abuse prevention program. *Journal of Child Sexual Abuse*, 22(8), 931-948. <https://doi.org/10.1108/17466660200800017>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804>
- Bostan, M. (2024). *Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 885174) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Casteel, C., Martin, S. L., Smith, J. B., Gurka, K. K., & Kupper, L. L. (2008). National study of physical and sexual assault among women with disabilities. *Injury Prevention*, 14(2), 87-90. <https://doi.org/10.1136/ip.2007.016451>
- Citak-Tunc, G., Gorak, G., Ozyazicioglu, N., Ak, B., Isil, O., & Vural, P. (2018). Preventing child sexual abuse: Body safety training for young children in Turkey. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(4), 347-364. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1477001>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Çakmak, S., & Çakmak, S. (2018). *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları* (5. baskı). Vize Yayıncılık.
- Çalışkan, H. (2019). *Okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 553158) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi, M. (2021). Veri toplama teknikleri. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 149-174). Pegem Akademi.

- Davis, T. N., Machalicek, W., Scalzo, R., Kobylecky, A., Campbell, V., Pinkelman, S., Chan, J. M., & Sigafoos, J. (2016). A review and treatment selection model for individuals with developmental disabilities who engage in inappropriate sexual behavior. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 389-402. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0062-3>
- Diler, R. (2014). Mahremiyet eğitimi ve önemi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/303774>
- Dilsiz, H., & Mağden, D. (2015). Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 678-694. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88905>
- Duran, H. E. (2018). *Değerler eğitimi bağlamında mahremiyet eğitimi* (Tez Numarası: 524063) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erbaş, E., & Kurt, O. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin cinselliği ve cinsel eğitimine bütüncül bir bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 1-16. <https://doi.org/10.53444/deubefd.867676>
- Farantika, D., Purwaningrum, D., Nindiya, D. C., Prawinda, R. A., Sofwan, A. M., & Sanjaya, M. S. (2024). Early childhood sex education to prevent sexual abuse. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(2), 1-8. <https://doi.org/10.47134/paud.v1i2.304>
- Goldman, J. D., & Grimbeek, P. (2015). Preservice teachers' sources of information on mandatory reporting of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(3), 238-258. <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1009607>
- Güneş, A. (2017). Cinsel istismar olgusu ve mahremiyet eğitimi. *İnsan ve Toplum*, 7(2), 45-69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/insanvetoplum/issue/71110/1139681>
- Güneş-Özler, N., & Yıldız, G. (2025). Privacy education for young children with neurodevelopmental disabilities: Teacher and parent experiences. *Sex Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14681811.2025.2476147>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayınları.
- Howard-Barr, E. M., Rienzo, B. A., Pigg Jr, R. M., & James, D. (2005). Teacher beliefs, professional preparation, and practices regarding exceptional students and sexuality education. *Journal of School Health*, 75(3), 99-104. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00004.x>
- Ionescu, C. E., Rusu, A. S., & Costea-Bărluțiu, C. (2019). Attitudes of special education teachers towards sexual education of students with intellectual disabilities: Effects of religiosity and professional experiences. *Educatia*, 21(17), 102-111. <https://doi.org/10.24193/ed21.2019.17.10>
- İşler, S., & Gürşimşek, A. I. (2018). 3-6 yaş çocuklarının cinsel eğitiminin gerekliliği ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 845-867. <https://doi.org/10.17152/gefad.377583>
- Karagülle, A. E. (2015). *Günümüzde değişen mahremiyet algısının sosyal ağlar bağlamında incelenmesi* (Tez Numarası: 383528) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kenny, M. C., Wurtele, S. K., & Alonso, L. (2012). Evaluation of a personal safety program with Latino preschoolers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 368-385. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675426>
- Koçoğlu, E., & Avcı, Y. E. (2022). Okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda Türkiye'de mahremiyet eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 385-409. <https://doi.org/10.9779/pauefd.963546>
- Kurtuluş, M. (2022). *Lise düzeyindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 738337) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzgun, H. Ş. (2024). *Ailede çocuğun mahremiyet eğitiminin ebeveyn görüşleri açısından incelenmesi* (Tez Numarası: 857834) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Sexual education and development in children with intellectual disability: Mothers' opinions. *Sexuality and Disability*, 38(3), 455-468. <https://doi.org/10.1007/s11195-020-09638-z>

- Laganovska, E., & Kvieste, E. (2021). Teacher opinions on sexual education of students with intellectual disability in latvia. In V. Lubkina, L. Danilane, & O. Vindaca (Eds.), *Society integration education proceedings of the international scientific conference: Vol. III. Special pedagogy, Social pedagogy* (pp. 119-128). Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6383>
- Larsson, I., & Svedin, C. G. (2002). Teachers and parents reports on 3-to 6-year-old children's sexual behavior-a comparison. *Child Abuse and Neglect*, 26(3), 247-266. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00323-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00323-4)
- Maia, A. C. B., & Vilaça, T. (2020). Teachers' conceptions about the sexuality of students with disabilities: Effects of teacher training. *Trends in Psychology*, 28(1), 118-132. <https://doi.org/10.9788/s43076-019-00003-4>
- Martin, S., Ray, N., Sotres-Alvarez, D., Kupper, L. L., Moracco, K. E., Dickens, P. A., Scandlin, D., & Gizlice, Z. (2006). Physical and sexual assault of women with disabilities. *Violence Against Women*, 12(9), 823-837. <https://doi.org/10.1177/1077801206292672>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to desing and implementation* (4th ed.). John Wiley and Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.
- Nemmezi-Karaca, S. & Uzun-Çiçek, A. (2022). Zihinsel engelliliği olan ergenlerde cinsel davranışların değerlendirilmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 14(3), 166-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2881242>
- Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 237-238). Pegem Akademi.
- Öcal, H. (2021). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine verilen mahremiyet eğitiminin ebeveynlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 676651) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Plaza-del-Pino, F. J., Soliani, I., Fernández-Sola, C., Molina-García, J. J., Ventura-Miranda, M. I., Pomares-Callejón, M. Á., & Ruiz-Fernández, M. D. (2021). Primary school teachers' perspective of sexual education in Spain: A qualitative study. *Healthcare*, 9(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/healthcare9030287>
- Pryde, R., & Jahoda, A. (2018). A qualitative study of mothers' experiences of supporting the sexual development of their sons with autism and an accompanying intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(3), 166-174. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1446704>
- Ramírez, C., Pinzón-Rondón, A. M., & Botero, J. C. (2011). Contextual predictive factors of child sexual abuse: The role of parent-child interaction. *Child Abuse and Neglect*, 35(12), 1022-1031. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.10.004>
- Strnadová, I., Danker, J., & Carter, A. (2022). Scoping review on sex education for high school-aged students with intellectual disability and/or on the autism spectrum: parents', teachers' and students' perspectives, attitudes and experiences. *Sex Education*, 22(3), 361-378. <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2021.1941842>
- Strnadová, I., Loblinzk, J., & Danker, J. (2022). Sex education for students with an intellectual disability: Teachers' experiences and perspectives. *Social Sciences*, 11(7), 1-15. <https://doi.org/10.3390/socsci11070302>
- Sullivan, A., & Caterino, L. C. (2008). Addressing the sexuality and sex education of individuals with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 381-394. <https://www.jstor.org/stable/42899984>
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. A. Tanrıöğren (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 111-130). Anı Yayıncılık.
- Taşçı, A. İ. (2010). *Cinsel eğitim*. İz Yayıncılık.
- Toprak, E. (2021). Nitel araştırma desenleri: Olgubilim. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 32-37). Pegem Akademi.
- Türkyılmaz, Z. (2019). *3-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin mahremiyet eğitimine dair bilgilerinin incelenmesi (Üsküdar örneği)* (Tez Numarası: 590295) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Uzun, Ö. (2015). *Zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunların incelenmesi* (Tez Numarası: 407576) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, F. (2019). *Çocuk cinsel istismarında cinsel kimlik ve mahremiyet eğitiminde rehberlik öğretmenlerinin rolü* (Tez Numarası: 566026) [Yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçın, H., Erkoç, E., & Şişman, S. (2023). Ebeveynlerin cinsel gelişim ve mahremiyet eğitimi konusundaki görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 545-560. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/792>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yüksel, M. (2003a). Modernleşme ve mahremiyet. *Kültür ve İletişim*, 6(11), 75-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kulturveiletisim/issue/71493/1150889>
- Yüksel, M. (2003b). Mahremiyet hakkı ve sosya-tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(1), 181-213. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001619
- Yüksel, S. (2021). *Mahremiyet eğitiminde ailelerin düşünceleri Samsun örneği* (Tez Numarası: 706743) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Examination of Special Education Teachers' Views and Experiences Regarding Privacy Education

Zehra Atbaşı¹



Şeyma Ertürk²



¹ Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye, E-mail: zatbasi@erbakan.edu.tr

² **Corresponding Author:** MSc, Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye, E-mail: erturksyma@gmail.com

Abstract

Introduction: Various studies have demonstrated that individuals with special needs are at a higher risk of experiencing privacy violations compared to their typically developing peers. For individuals with special needs to acquire the necessary knowledge about privacy, educational interventions must be implemented to address issues related to privacy. At this point, special education teachers bear significant responsibilities. This study aims to examine the views and experiences of special education teachers regarding privacy education.

Method: This study employed a phenomenological design, a qualitative research method. The study group consisted of 20 special education teachers. A semi-structured interview form was used to collect data. The interviews were conducted face-to-face. The obtained data were analyzed using the content analysis method.

Findings: As a result of the analyses, four main themes were identified: the content of privacy education, privacy violations and coping methods, the instruction of privacy education in the classroom, and the level of family involvement.

Discussion: The findings revealed that special education teachers had limited knowledge and skills regarding the content of privacy education, coping methods for privacy violations, and the instructional process. Additionally, the findings suggested that family collaboration during the privacy education process is insufficient, and the level of family involvement varies depending on several factors. The findings are consistent with the existing literature and support the need for structured programs for special education teachers as well as efforts aimed at increasing family participation.

Keywords: Privacy, privacy education, special education, special education teacher, individual with special needs.

Date Received: 07.02.2025 **Date Accepted:** 11.01.2026 **Online First:** 01.02.2026

Citation: Atbaşı, Z., & Ertürk, Ş. (2026). Examination of special education teachers' views and experiences regarding privacy education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 27(3), 493-510.

<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1635616>

Introduction

Privacy, which constitutes one of the fundamental structures of individual and social life (Yüksel, 2003a), is a concept that varies depending on a society's culture, values, and moral structure (Karagülle, 2015). Because the concept of privacy differs according to time, place, and person, multiple definitions of privacy are found in the literature. The concept of privacy is generally understood to encompass confidentiality, private life, personal space, boundaries, and personal information (Ministry of Family and Social Services [MFSS], 2023). The concept of privacy refers to an individual's right to protect their own private living spaces, personal information, and life from others. In other words, privacy means that the individual decides for themselves to what extent and how information about their own life will be shared (Yüksel, 2003b). The concept of privacy consists of three dimensions: individual privacy, information privacy, and spatial privacy. Individual privacy involves protecting individuals from situations that would damage their psychological well-being and from unjust intrusions. Information privacy involves controlling how personal data is collected, stored, processed, and disseminated. Spatial privacy involves protecting the individual's immediate physical environment (MFSS, 2023). In line with the definition, boundaries, and dimensions of the concept of privacy, the general framework of privacy education is determined (Kurtuluş, 2022). To build privacy awareness in individuals, privacy education must be systematically delivered to them.

In the process of delivering privacy education, parents have important responsibilities. Therefore, parents' awareness and knowledge levels regarding privacy education must be high. When the knowledge levels of families with children who have special needs regarding privacy education are examined, it is observed that they often lack an adequate level of knowledge (Atbaşı, 2016; Bostan, 2024; Çalışkan, 2019; Kurtuluş, 2022; Kürtüncü & Kurt, 2020). Raising families' awareness regarding privacy education is considered important and necessary for the healthy development of individuals with special needs. The collaboration between families and teachers in relation to privacy education reduces privacy violations directed toward children (Akdemir, 2024; Ramírez et al., 2011; Strnadová et al., 2022; Strnadová, Loblinzk et al., 2022). Special education teachers are expected to raise families' awareness regarding privacy education for children with special needs and to carry out this process in cooperation with families. For special education teachers to effectively conduct such work, they must hold positive attitudes toward privacy education. Systematic education to be provided at the undergraduate level can contribute to positive attitudes by enabling teachers to enter the field more well-equipped, supporting both the delivery of effective privacy education at an early age and the strengthening of family collaboration (Kurtuluş, 2022). Negative attitudes and behaviors on the part of special education teachers can adversely affect the privacy education process of individuals with special needs (Çakmak & Çakmak, 2018).

Privacy education is defined as a comprehensive form of education, which also includes sexual education, that aims to enable children and adolescents to gain knowledge about gender roles, to recognize and protect their own and others' private spaces (Güneş, 2017). In the international literature, it is emphasized that privacy education includes sexual education but is not limited to it. For instance, in UNESCO's Comprehensive Sexuality Education (CSE) guidelines, it is stated that sexuality education is not confined solely to biological information but also encompasses individuals' emotional, social, and cognitive development. This approach supports individuals in making informed decisions about their own bodies and relationships, protecting themselves from sexual abuse, and establishing healthy relationships. Today, privacy education is often confused with sexual education and is used interchangeably in many contexts. However, privacy education is a broader concept than sexual education. Privacy education, which encompasses sexual education, particularly focuses on children's recognition of both their own private spaces and the private spaces of others, learning about these private spaces within their social lives, respecting them, and preserving them (Akcan, 2016; Diler, 2014; Taşçı, 2010). Privacy education delivered in educational settings is not limited to biological information; instead, by supporting children's social, emotional, and cognitive development, it helps them to be protected from risks such as sexual abuse and to maintain their social relationships healthily (Barron & Topping, 2013). Privacy education is a critical area of education that enables individuals to make informed and healthy decisions about themselves and their environment, to protect their bodies, and to behave in a compatible and respectful manner in social life. Delivering such education systematically and inclusively is important for children's healthy development (Akcan, 2016; Atbaşı, 2016; Goldman & Grimbeek, 2015; Kenny et al., 2012; UNESCO, 2018). Privacy education encompasses the concepts of good and bad touch, private body parts and personal spaces, the principles of how body systems work, sexual education, the determination of boundaries in social relationships, the ability to say no, the determination of boundaries in sharing personal information, the development of self-confidence, and the differences and boundaries among the concepts of love, respect, trust, and privacy (Ministry of Family and Social Policies [MFSP], 2017).

It is well established that individuals with special needs are a high-risk group for privacy violations (Atbaşı, 2016; Casteel et al., 2008). Indeed, in one study, it was found that individuals with special needs experience privacy violations four times more often than their typically developing peers (Martin et al., 2006). It is reported that individuals with special needs may be inadequate in recognizing, rejecting, and reporting abuse

due to cognitive limitations, deficits in social–communication skills, and developmental differences; and that this situation places them at greater risk in terms of privacy violations (Güneş-Özler & Yıldız, 2025; Öcal, 2021). The fact that individuals with special needs have insufficient knowledge about privacy not only increases their risk of exposure to sexual abuse (Nemmezi-Karaca & Uzun-Çiçek, 2022) but may also lead to the emergence of inappropriate sexual behaviors (Pryde & Jahoda, 2018). Limited opportunities for individuals with special needs to socialize with their peers may result in deficits in learning and applying social norms. Social interactions enable individuals to learn privacy-related behaviors, such as personal boundaries, showing respect for others' private spaces, and maintaining appropriate physical distance, by observing them (Sullivan & Caterino, 2008). In this context, social isolation may adversely affect the acquisition of privacy skills. However, it should not be forgotten that in some cases, socialization may have the opposite effect and that there is a risk of individuals modeling inappropriate behaviors. Therefore, it is of great importance that socialization experiences for individuals with special needs are structured, supervised, and supported with educational content. Indeed, Davis et al. (2016) state that, unless a systematic education on privacy is provided to individuals with special needs, patterns of inappropriate behavior may persist, and this situation may become further reinforced over time. For this reason, it is of great importance to include studies on privacy education for individuals with special needs (Güneş-Özler & Yıldız, 2025). At this point, special education teachers bear significant responsibilities (Akdemir, 2024). High levels of awareness and knowledge among special education teachers regarding privacy education play a crucial role in delivering effective privacy education to individuals with special needs (Strnadová et al., 2022).

When the studies conducted on privacy education are examined, it is seen that they primarily address the views of parents (Kuzgun, 2024; Türkyılmaz, 2019; Yalçın et al., 2023), preschool teachers and school counselors (Çalışkan, 2019; Ünal, 2019), or school administrators (Koçoğlu & Avcı, 2022). However, most of these studies focus on typically developing children and do not sufficiently encompass individuals with special needs. Research on privacy education for individuals with special needs is quite limited (Kurtuluş, 2022; Öcal, 2021). Furthermore, studies that examine the in-depth roles of special education teachers in this process are not adequately represented in the literature. Some international studies have revealed the perspectives of teachers, parents, and students on privacy and sexuality education for individuals with special needs (Aderemi, 2014; Plaza-del-Pino et al., 2021; Strnadová et al., 2022). In particular, teachers' knowledge levels, professional competencies, and attitudes regarding sexuality education are considered as factors that directly affect the quality of education (Howard-Barr et al., 2005; Ionescu et al., 2019). Nevertheless, the samples of many studies consist of mixed groups including teachers, students, and parents, and truly qualitative research focusing exclusively on special education teachers is quite rare (Akdemir, 2024; Güneş-Özler & Yıldız, 2025; Laganovska & Kviese, 2021; Maia & Vilaça, 2020). Although Citak-Tunc et al. (2018) evaluate the effectiveness of schoolbased child sexual abuse prevention programs, they do not offer specific sub-analyses for teachers working in the field of special education. Farantika et al. (2024) also emphasize the preventive power of sexuality education in early childhood but devote limited attention to applied findings on how and by whom the education should be delivered.

Based on these findings, although the critical role of special education teachers in the privacy education of individuals with special needs is well understood, a significant gap remains in the specific studies conducted in this field. In the literature, there are no original qualitative studies that exclusively focus on special education teachers and examine their knowledge, attitudes, and practices regarding privacy education. The primary rationale for focusing on special education teachers in this study is that the student profiles served by this group of teachers exhibit distinct characteristics compared to those of other student groups. Therefore, it is expected that, when delivering privacy education to individuals with special needs, special education teachers will meaningfully differentiate the content of the education, the method used, and the processes of family collaboration compared to general teacher samples. Special education teachers, who work with students with special needs such as intellectual disability, autism spectrum disorder, and sensory impairments, are confronted with the necessity of individualizing privacy education, using alternative communication/behavior strategy methods, and establishing intensive and continuous collaboration with families (Çakmak & Çakmak, 2018). Indeed, in their studies, Akdemir (2024) and Strnadová, Loblinzk et al. (2022) found that teachers experience difficulties in adapting and intervening in privacy education for individuals with special needs.

Additionally, it is recognized that individuals with special needs are at a higher risk of experiencing privacy violations and that privacy education plays a critical protective role in the context of special education (Akbaş et al., 2009). Variability in teachers' competence in recognizing/reporting indicators of abuse also necessitates an in-depth examination of the specific needs of this group in a distinct sample (Dilsiz & Mağden, 2015). At the policy level, it is recommended that privacy education be addressed systematically from early ages and that educators be supported with structured content in this regard (MFSP, 2017). Moreover, the perceptions and attitudes of special education teachers toward privacy education may pose an obstacle to delivering effective privacy education to individuals with special needs. At this point, it becomes essential to share the experiences and views of special education teachers regarding privacy education in order to foster positive attitudes toward teaching privacy education and to develop their competencies in delivering it (Akdemir, 2024; Maia & Vilaça,

2020; Strnadová et al., 2022). For this reason, a study group consisting solely of special education teachers was preferred in this study. This study aims to determine the views and experiences of special education teachers regarding the education of students with special needs in terms of privacy. It is expected that the findings obtained from the research will reveal the challenges faced by teachers in this regard, the supports they need, and their experiences with the educational process. In this way, it is better to understand teachers' needs and priorities regarding privacy education.

1. What do special education teachers think about the aim and necessity of privacy education?
2. How do special education teachers respond to privacy violations they encounter in the classroom environment, and which intervention methods do they use in such situations?
3. What are special education teachers' views and experiences regarding the issues that need to be considered in the process of planning and implementing privacy education?
4. Which practices do special education teachers include within the scope of privacy education in the classroom, and what types of difficulties do they encounter in this process?
5. What are special education teachers' views and experiences regarding collaboration with families during the privacy education process?

Method

Design of the Study

This study aims to examine the views and experiences of special education teachers regarding privacy education. In line with this aim, a phenomenological design, a qualitative research method, was preferred. Qualitative research is a type of research that involves data collection in a natural setting, aiming to examine in-depth how individuals perceive, experience, and make sense of social realities (Yıldırım & Şimşek, 2021). The phenomenological design aims to reveal individuals' experiences regarding a phenomenon of which they are aware but have not systematically reflected upon, as well as the common meanings associated with these experiences (Büyüköztürk et al., 2020). This approach focuses on participants' personal experiences, seeking to understand the essence of a phenomenon and the aspects that are shared within that essence (Toprak, 2021). According to Creswell & Creswell (2018), phenomenological studies attempt to uncover the common meanings of lived experiences of a phenomenon based on the experiences of individuals who have lived that phenomenon. In this context, the phenomenological design aims to contribute to a more in-depth and holistic understanding of the topic by revealing the experiences, perceptions, and meaning structures of special education teachers regarding privacy education. The phenomenon of this research comprises the experiences of special education teachers, the situations they encounter, and how they make sense of this education during the process of delivering privacy education to students with special needs (Gürbüz & Şahin, 2018).

Study Group

In this study, the criterion sampling technique, a type of purposive sampling frequently employed in qualitative research, was used to form the study group. Purposive sampling aims to deliberately select individuals who possess specific qualifications and can best answer the research questions (Creswell & Creswell, 2018; Şahin, 2014). Criterion sampling, on the other hand, is based on the principle that participants included in the study must meet specific predetermined criteria, thereby increasing the depth and quality of the data obtained (Büyüköztürk et al., 2020). Accordingly, the criteria of the study were determined as follows: (a) having graduated from an undergraduate program in special education teaching, (b) having worked as a special education teacher in an institution affiliated with the Ministry of National Education for at least one year, and (c) having previously received training related to privacy education and having included activities related to privacy education in classroom practice. Within the framework of these criteria, special education teachers working in public schools located in different provinces of Türkiye during the 2023–2024 academic year were reached.

The participants were selected based on convenience and voluntariness, through the researcher's professional network and field connections. In this scope, teachers working in Istanbul, Ankara, Izmir, Bursa, and Konya were reached, and a total of 20 special education teachers who met the criteria and volunteered to participate formed the study group. Although many teachers across Türkiye meet these criteria, due to the study being conducted with a qualitative design and the requirement for in-depth data collection within the phenomenological approach, the amount of data was limited by depth of meaning rather than numerical representation. The number of participants was determined with data saturation in mind (Creswell & Creswell, 2018). Therefore, in the preliminary interviews, teachers who had previously received training related to privacy education and who had included classroom practices related to privacy education were included in the study. Demographic information about the participants was collected through the personal information form used in the research and is presented in Table 1.

Table 1

Demographic Information Regarding the Participants

Demographic information	Variables	<i>f</i>	%
Gender	Female	14	70
	Male	6	30
Educational level	Bachelor's degree	13	65
	Master's degree	7	35
School level	Preschool	1	5
	Primary school (1st level)	4	20
	Middle school (2nd level)	5	25
	High school (3rd level)	10	50
Type of group worked with	Mild intellectual disability	6	30
	Mild autism	8	40
	Moderate-severe intellectual disability	4	20
	Moderate-severe autism	2	10
Years of professional experience	1-5 years	6	30
	6-10 years	11	55
	11-15 years	2	10
	29 years	1	5
Status of having received privacy education	Yes	16	80
	No	4	20

Role of the Researcher

The first researcher in this study is an experienced specialist who teaches academic courses in the field of special education and has conducted numerous scientific studies on privacy education and sexual development. The second researcher holds a master's degree, has participated in studies related to individuals with special needs, and has field experience in privacy education. The first researcher has conducted numerous scientific studies in the fields of special education, sexuality education, and privacy education, employing qualitative research methods. For the second researcher, this study represents their first experience in qualitative research. However, prior to the study, the second researcher established a theoretical foundation regarding qualitative research methods through a literature review on qualitative research and through preparatory work on qualitative research examples under the guidance of the first researcher. Both researchers conducted the data collection, analysis, and interpretation processes within a scientific and ethical framework. The researchers' field knowledge and experience increased the depth and trustworthiness of the study.

Data Collection Tools

Personal Information Form

The personal information form was prepared to collect demographic information about the participants. The personal information form included information such as the teacher's gender, educational status, department of graduation, years of professional experience, type of disability worked with, school level, and status of having received privacy education.

Semi-Structured Interview Form

In this study, the semi-structured interview method, a frequently preferred data collection tool in qualitative research, was employed. This method enables systematic data collection through predetermined questions, as well as the collection of in-depth information based on participants' responses (Merriam & Tisdell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021). The interview form developed within the scope of the study was prepared in line with the existing literature. Subsequently, the opinions of academic experts in the fields of special education and sexual development were obtained, after which the form was finalized by evaluating the scope, clarity, and comprehensibility of the questions and making the necessary revisions. Through the interviews, it was aimed to examine in depth special education teachers' experiences and views regarding privacy education for students with special needs. In line with the purpose of this study, the interview questions prepared for special education teachers consisted of open-ended questions addressing the definition and content of privacy education, privacy violations encountered in the classroom, and coping methods for these violations, the instructional process of privacy education, and family participation. The interview form included 11 questions designed to understand special education teachers' views and experiences regarding privacy education. These questions were as follows: "What is privacy education?" "What is the purpose of privacy education?" "Who should deliver privacy education?" "To whom should privacy education be delivered?" "When should privacy education be delivered?" "What are the

privacy-violating behaviors encountered in the classroom? What are your coping methods for these behaviors?" "What do you pay attention to when delivering privacy education?" "Which methods and practices do you use when delivering privacy education?" "What difficulties do you encounter when delivering privacy education?" "What are your views on families' level of knowledge regarding privacy education?", and "What are your views on families' level of collaboration in relation to privacy education practices?"

Data Collection and Analysis

Prior to the data collection process, approval was obtained from the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee of Necmettin Erbakan University on 3 May 2024, with decision number 2024/380. After obtaining ethics committee approval, the data collection process was initiated. Before the interviews, the date and time were arranged with the participants. On the agreed day and time, the interviews were conducted face-to-face within the institution where the participant was employed. Before the interview, participants were informed about the study. In addition, they were informed that the interviews would be audio-recorded. Prior to the interviews, a Voluntary Participation Consent Form was presented to the participants. After the participants signed the form, the interview questions were presented to them. The semi-structured interviews conducted within the scope of the research varied in duration, ranging from 20 to 50 minutes, depending on the scope and detail of the participants' responses, with an average interview duration of 35 minutes. The duration of the interviews varied depending on factors such as the participants' level of experience related to the topic, their expressive abilities, and the suitability of the interview setting. The data were analyzed using the content analysis method. Content analysis is a qualitative data analysis method in which data are examined in depth, new concepts and themes are identified, and these concepts and themes are subsequently analyzed (Yıldırım & Şimşek, 2021). The purpose of using content analysis is to systematically classify participants' experiences, perceptions, and practices regarding privacy education, organize them under common clusters of views and themes, and provide holistic answers to the research questions. In accordance with the study's aim and the phenomenological design's nature, the content analysis method was employed to identify common tendencies emerging from teachers' views and to examine the essence of their experiences.

During the data analysis process, the audio recordings obtained from participants were first transcribed. After the interviews were converted into text, each teacher's document was coded as T1 (Teacher 1), T2 (Teacher 2), and so on. Then, the data obtained were examined, and those with similar characteristics were categorized; codes and subthemes formed from these categories were classified, and themes were created. These codes, subthemes, and themes, created by the researchers, were examined by experts, and the analysis was finalized through revisions. As a result of the qualitative data analyses conducted in this study, a total of four main themes and 50 different codes reflecting special education teachers' views and experiences regarding privacy education were identified. The main themes determined were as follows: (1) the content of privacy education, (2) privacy violations and coping methods, (3) the instruction of privacy education in the classroom, and (4) the level of family involvement. Under each theme, the subthemes and codes derived from teachers' views provide detailed insights into teachers' experiences and approaches to the topic. This thematic structure provides a comprehensive framework for teachers' perceptions, practices, and the difficulties they encounter regarding privacy education.

Validity and Reliability

Validity and reliability are considered among the most important criteria of a scientific study. Therefore, ensuring validity and reliability in scientific studies is important. In qualitative research, strategies of credibility, transferability, dependability, and confirmability are used to ensure validity and reliability (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this study, these strategies were employed in order to ensure validity and reliability.

Credibility

One strategy that can be used to ensure credibility is obtaining expert opinions. The expert examines the study in various dimensions, from the research design to the data collection tools and from the data analysis to the writing of the results, and provides feedback regarding the research (Başkale, 2016). In this study, in order to enhance credibility, the interview form was first prepared in line with a literature review; then, the views of three academics who are experts in the fields of special education, sexual development, and qualitative research were obtained, and the questions were evaluated in terms of scope, clarity, and comprehensibility. The final version was given by making the necessary adjustments. Additionally, the themes and codings developed during the data analysis process were reviewed by field experts, who provided feedback.

Transferability

To ensure transferability, it is necessary to describe in an explicit and detailed manner how the sample was selected and the characteristics of the participants (Başkale, 2016). In this study, to ensure transferability, the criteria followed in the sampling process, the demographic characteristics of the participants, and the data collection process are explained in detail. Information was provided on participants' teaching experience, working

conditions, and the characteristics of the institutions in which they were employed, thereby enabling the reader to gain a comprehensive understanding of the study's context. In addition, the findings section includes direct quotations from participants to substantiate the interpretations and enable readers to evaluate the original expressions.

Dependability

To ensure dependability, it is necessary to work meticulously in the stages of developing data collection tools, collecting data, and analyzing the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this study, to ensure dependability, the data collection process was carried out in a planned and stepwise manner, and a semi-structured interview form was developed in line with expert opinions. During the interviews, the researchers especially avoided any expressions or interventions that might direct participants' responses and adopted a neutral and explanatory attitude. The data analysis process was reported clearly, codes and themes were created systematically, and consistency between the research questions and the findings obtained was maintained throughout the entire process.

Confirmability

In this study, confirmability strategies were implemented in order to ensure the objectivity of the data obtained and the verifiability of the analysis. In this regard, the data obtained from the interviews were coded independently by two researchers, and themes were created. Then, the codes and themes developed by both researchers were compared, and a consensus was reached through discussions of shared and divergent points. In addition, the themes and codes created were evaluated by an academic expert in the fields of special education and qualitative research, and their content validity was checked. To evaluate the reliability of the coding process, the formula proposed by Miles and Huberman (1994) was used: $\text{Agreement} = [\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})] \times 100$. As a result of the calculation, the agreement rate for this study was found to be 92%. In qualitative studies, a rate of at least 70% is considered sufficient (Miles & Huberman, 1994), and rates above 80% are considered indicative of a high level of reliability. In this context, the 92% agreement rate obtained in the study contributes significantly to the consistency of the analysis process and the reliability of the findings.

Findings

This study presents findings from an investigation into the views and experiences of special education teachers regarding privacy education for individuals with special needs. The themes and subthemes obtained are presented in Table 2. When Table 2 is examined, four main themes and sub-themes related to these themes have been established: *Content of privacy education*, *Privacy violations and coping methods*, *Instruction of privacy education in the classroom*, and *Level of family involvement*. Detailed information on the sub-themes is presented in tables in the following section.

Table 2

Themes and Subthemes Related to the Results

Themes	Subthemes
Content of privacy education	Definition of privacy education
	Purpose of privacy education
	Who should deliver privacy education?
	To whom should privacy education be delivered?
	When should privacy education be delivered?
Privacy violations and coping methods	Privacy-violating behaviors encountered in the classroom
	Teachers' coping methods with privacy-violating behaviors they encounter
Instruction of privacy education in the classroom	Issues to be considered when delivering privacy education
	Methods and practices used within the scope of privacy education
	Difficulties encountered during the process of privacy education
Level of family involvement	Families' level of knowledge regarding privacy education
	Level of collaboration with teachers

The Content of Privacy Education

The main theme of special education teachers' views on the content of privacy education consists of five subthemes: Definition of privacy education, Purpose of privacy education, Who should deliver privacy education? To whom should privacy education be delivered?, and When should privacy education be delivered? Details regarding the subthemes are presented below.

When Table 3 is examined, it is seen that special education teachers most frequently defined privacy education as teaching private body parts ($f=7$) and determining private spaces and boundaries ($f=6$). In addition, privacy education was defined as self-protection education ($f=3$), distinguishing between good and evil ($f=2$), education to recognize one's sexual identity ($f=1$), and knowing one's own rights ($f=1$).

Table 3

Results for the Subtheme "Definition of Privacy Education"

Codes	<i>f</i>
Teaching private body parts	7
Determining private spaces and boundaries	6
Self-protection education	3
Distinguishing between good and bad	2
Knowing one's own rights	1
Education to recognize one's sexual identity	1

Regarding the definition of privacy education, special education teachers T7 stated, "Privacy education is, I can say, children recognizing their private body parts, being aware of them, and knowing which people may touch these parts.", and T11 stated, "The education through which children can distinguish whether behaviors or touches directed toward them are good or bad." and T16 "I can define privacy education as an education in which both one's own boundaries and private spaces and the other party's boundaries and private spaces are determined." (T16)

Table 4

Results for the Subtheme "Purpose of Privacy Education"

Codes	<i>f</i>
Child's self-protection	10
Recognizing and protecting the self	6
Distinguishing between positive and negative approaches	5
Determining boundaries	3
Adaptation to society	3

When Table 4 is examined, it is seen that special education teachers most frequently expressed the purpose of privacy education as the child's self-protection ($f=10$). In addition, they stated that the purpose of privacy education is to recognize and protect the self ($f=6$), distinguish between positive and negative approaches ($f=5$), determine personal boundaries ($f=3$), and adapt to societal norms ($f=3$).

Regarding the purpose of privacy education, special education teachers T1 stated, "It should be delivered to enable the child to be aware of and to recognize their own self, and to distinguish different approaches, different ways of approaching." and T15 stated, "I can say the child's self-protection. I can state the purpose as knowing whether people's ways of approaching from outside are well-intentioned or ill-intentioned." and T16 "I can say that it is an education that aims both to know one's own boundaries in the physical, social, and emotional sense and to know others' boundaries."

Table 5

Subtheme "Who Should Deliver Privacy Education?"

Codes	<i>f</i>
Parents	12
Teachers	9
Specialists	9

When Table 5 is examined, it is seen that special education teachers most frequently stated that privacy education should be delivered by parents ($f=12$). In addition, there were views indicating that privacy education should be delivered by teachers ($f=9$) and by specialists ($f=9$).

Regarding who should provide privacy education, special education teachers T6 stated, "Teachers can deliver it at the level of concepts and words. However, I think that especially the parts that require bodily contact and demonstrations should be delivered by the family under the guidance of the teacher." and T9 stated, "It starts first in the family. Beginning with the mother and father, and later, when the child enters the school environment, with teachers in that environment. If considered at a more advanced level, I think specialists should deliver it." and K18 stated "People who are experts in the field, in my opinion. Not everyone should deliver it. It could be pedagogues, child development specialists, psychologists."

When Table 6 is examined, it is evident that special education teachers most frequently stated that privacy education should be delivered to all individuals ($f=14$). In addition, special education teachers stated that privacy

education should be delivered to all children ($f = 3$), to children with special needs and their families ($f = 2$), to parents ($f = 2$), and to teachers ($f = 1$).

Table 6

Subtheme "To Whom Should Privacy Education Be Delivered?"

Codes	f
All people	14
All children	3
Children with special needs and their families	2
Mothers and fathers	2
Teachers	1

Regarding who should receive privacy education, special education teachers T6 stated, "Privacy education should be delivered to all individuals. Starting from the time when the child is old enough to learn, education should be delivered continuously, at least in a reminder capacity, to keep awareness fresh throughout childhood." and T9 stated, "Actually, it should be delivered to all children. To adolescents. I think it should be delivered to primary school-age children." and T5 stated "It should first be delivered to mothers and fathers. Then I think privacy education should be delivered to every teacher who works with children."

Table 7

Subtheme "When Should Privacy Education Be Delivered?"

Codes	f
In the preschool period	8
Together with toilet training	5
From birth onward	4
Early childhood period	3
Throughout the educational life	1

When Table 7 is examined, it is evident that special education teachers most frequently expressed the view that privacy education should begin to be delivered during the preschool period ($f = 8$). In addition, special education teachers stated that privacy education should begin together with toilet training ($f = 5$), from birth onward ($f = 4$), in early childhood ($f = 3$), and throughout the educational life ($f = 1$). While some participants expressed that privacy education should begin from birth onward, others considered it appropriate to start this education in the preschool period. These statements highlight distinct developmental processes. Teachers who emphasized that it should begin from birth stated that showing respect for bodily integrity and establishing a secure attachment in the early relationships the child forms with caregivers form the basis of privacy development. On the other hand, the emphasis on the preschool period points to the need to deliver privacy education concretely through structured activities. This situation suggests that a developmental, gradual approach should be adopted for privacy education.

Regarding when privacy education should be delivered, special education teachers T6 stated, "I think it should begin in early childhood, but I do not see it as a completed process. I think in preschool and school age, education should continue through reminder activities to keep awareness continuously fresh in the child." and T16 stated, "Privacy education is an education that should be delivered from birth onward. Mothers should pay attention to behaviors such as not changing the child's diaper in front of others and not breastfeeding in front of others, instilling this awareness." and T12 stated, "I think these trainings should be delivered especially in the preschool period, when children can fully perceive their self-concept."

Privacy Violations and Coping Methods

The main theme of special education teachers' views on privacy violations and coping methods consists of two subthemes: Privacy-violating behaviors encountered in the classroom and Teachers' coping methods with privacy-violating behaviors they encounter.

Table 8

Privacy-Violating Behaviors Encountered in the Classroom

Codes	f
Physical contact	9
Touching private body parts	8
Undressing	4

When Table 8 is examined, it is evident that special education teachers most frequently reported encountering privacy-violating behaviors in the classroom, specifically physical contact ($f = 9$) and touching private body parts ($f = 8$). In addition, they stated that they also encountered the behavior of undressing ($f = 4$).

Regarding privacy-violating behaviors encountered in the classroom, special education teachers T18 stated, "Children may undress. There may be touching and physical contact among children." and T11 stated, "One of my students displays behaviors of touching and kissing without permission. This increase has been significant this year, possibly in conjunction with the onset of adolescence. Touching, kissing, hugging friends and teachers without permission, in this way." and T4 stated, "The behavior I most frequently encounter in my students in the classroom is touching their own private body parts. I particularly observe this behavior more often in my male students. When male children reach puberty, they inevitably display these behaviors."

Table 9

Teachers' Coping Methods with Privacy-Violating Behaviors They Encounter

Codes	<i>f</i>
Warning	13
Explaining that it is wrong	7

When Table 9 is examined, it is evident that special education teachers reported using two primary intervention methods when encountering privacy violations behaviors: issuing warnings ($f = 13$) and explaining that the behavior is wrong ($f = 7$).

Regarding teachers' coping methods with privacy-violating behaviors they encounter, special education teachers T13 stated, "When we encounter inappropriate behavior in the classroom, we tell the student that these behaviors are not appropriate. After we warn them, I see that they try not to repeat it. We get good feedback from the students." and T17 stated, "In fact, I do not do much as an intervention method. Generally, when I see such behaviors in students, I warn them. I try to solve it by warning them with suggestions like 'You should not do this.'" and T18 stated, "Actually, I do not encounter many behaviors in the classroom that seriously violate privacy. When we do encounter such situations, we verbally warn the child. We tell them that they should not do it."

The Instruction of Privacy Education in the Classroom

The main theme of special education teachers' views on the instruction of privacy education consists of three subthemes: Issues to be considered when delivering privacy education, Methods and practices used within the scope of privacy education, and Difficulties encountered during the process of privacy education.

Table 10

Issues to Be Considered When Delivering Privacy Education

Codes	<i>f</i>
Explanation appropriate to the students' level of disability	9
Simple and concrete explanation	4
Paying attention to the expressions used	4
Age and gender	2
Education without pressure and coercion	1

When Table 10 is examined, it is seen that special education teachers most frequently stated that, when delivering privacy education to students with special needs, attention should be paid to making explanations appropriate to students' level of disability ($f = 9$). In addition, they stated that attention should be paid to concrete and straightforward explanations ($f = 4$) and to the expressions to be used during education ($f = 4$). Special education teachers also stated that attention should be paid to students' age and gender ($f = 2$) and to delivering education without pressure and coercion ($f = 1$).

Regarding issues to be considered when delivering privacy education, special education teachers T11 stated, "The student's disability status should be taken into consideration; that is, attention should be paid to the language, methods, and techniques to be used when delivering the topic." and T12 stated, "Especially for our students with special needs, we should deliver it in a way that appeals to more senses. Attention can be paid to delivering it at a level where they can perceive it better and concretize it more." and T6 stated, "For example, there may be a word that should not be spoken; we teach this as part of privacy education. The child may develop this as a problem behavior. The teacher needs to pay attention."

Table 11

Subtheme "Methods and Practices Used Within the Scope of Privacy Education"

Codes	<i>f</i>
Visual materials	7
Verbal explanation	5
Collaboration with the school counselor	5
"Safety circle" activity	3
Drama	1

When Table 11 is examined, it is seen that special education teachers most frequently stated that, when delivering privacy education to students with special needs, they use visual materials such as pictures and videos ($f = 7$) and verbal explanation ($f = 5$). In addition, special education teachers reported using collaboration with the school counselor ($f = 5$), the “safety circle” activity ($f = 3$), and drama ($f = 1$).

Regarding methods and practices used within the scope of privacy education, special education teachers T11 stated, “We explained it in the classroom to our students with the support of videos and worksheets. We supported it with visual aids and videos, and with explanations in this way.” and T20 stated, “The safety circle can be used. We can use activities such as ‘Show the safe people, which of these are safe?’ We use the safety circle in the classroom.” and T17 stated, “Our school counselor is working on this issue. Our counselor explains to the students what needs to be done. We are also in contact with our counselor regarding the next steps in this process.”

Table 12

Subtheme “Difficulties Encountered During the Process of Privacy Education”

Codes	<i>f</i>
The topic is abstract	6
Reservations regarding privacy education and its boundaries	6
Levels of disability	4
Need for repetition	2
Not receiving a response	2
Lack of willingness	1

When Table 12 is examined, it is evident that special education teachers reported experiencing difficulties during the process of privacy education, primarily due to the abstract nature of the topic ($f = 6$) and reservations regarding the boundaries of privacy education ($f = 6$). In addition, special education teachers stated that they experience difficulties due to students’ levels of disability ($f = 4$), the need for frequent repetition ($f = 2$), not receiving a response after explaining the topic ($f = 2$), and the lack of willingness of both students and families toward the delivery of privacy education ($f = 1$).

Regarding difficulties encountered during the process of privacy education, special education teachers T3 stated, “Each time, I have to keep renewing it and saying it over and over again. This is our biggest challenge. Repeating it constantly and constantly, and they are forgetting.” and T6 stated, “Because our students already have great difficulty in understanding something abstractly, and it needs to be concretized, I experience great difficulties, of course.” and T11 stated, “The family becomes uneasy. They respond with reactions like ‘What are they telling at school, these things should not be told.’ Some families do not consider something that one family sees as private to be private.”

The Level of Family Involvement

The main theme of special education teachers’ views on the level of family involvement consists of two subthemes: Families’ level of knowledge regarding privacy education and Level of collaboration with teachers.

Table 13

Subtheme “Families’ Level of Knowledge Regarding Privacy Education”

Codes	<i>f</i>
Insufficient	15
Varying	5

When Table 13 is examined, it is seen that special education teachers most frequently stated that families’ level of knowledge regarding privacy education is insufficient ($f = 15$). In addition, special education teachers stated that families’ level of knowledge varies from family to family ($f = 5$). According to participants’ statements, the level of collaboration among families depends on various factors. Some teachers noted that parents’ educational level, socioeconomic status, and their child’s level of disability directly affect this process. Furthermore, the frequency of teacher–family communication, previous experiences, and school policies regarding involving families in the process also shape the level of collaboration. For example, one participant (T12) expressed this as, “Some parents are very sensitive, but especially the families of children who have language and communication problems remain more reserved.” Another participant (T5) emphasized the influence of past experiences by stating, “If families have previously received similar training, they can communicate more comfortably.”

Regarding families’ level of knowledge regarding privacy education, special education teachers T2 stated, “I do not think families are knowledgeable. These topics are mostly swept under the rug, not much talked about or explained, whereas it should not be like that.” and T13 stated, “Families’ level of knowledge is low. They cannot show the necessary care to their children at certain ages. The family is important in privacy education, so I think that families should actually be educated first. Training should be provided for families.” and T15 stated, “Some

families are very conscious about this. In some families, the level of knowledge is very low; family education should definitely be provided.”

Table 14

Subtheme “Level of Collaboration with Teachers”

Codes	<i>f</i>
Varying	11
Collaborating	6
Not collaborating	3

When Table 14 is examined, it is evident that special education teachers most frequently stated that families’ levels of collaboration regarding privacy education vary from family to family ($f = 11$). In addition, special education teachers reported that there are families who collaborate ($f = 6$) and those who do not ($f = 3$).

Regarding families’ level of collaboration with teachers, special education teachers T3 stated, “In general, you are left alone in this matter in terms of collaboration. They close themselves both to education and to the methods I will teach.” and T8 stated, “They do collaborate. They support collaboration. If there are seminars, they try to attend the seminars.” and T16 stated, “There are families who consider this topic important. Some families, however, close themselves off to communication. It is not possible to collaborate with such families. A family that considers it important already collaborates in every matter.”

Discussion

The study's findings reveal that participants’ views on privacy education differ significantly according to their demographic characteristics. In particular, it was observed that teachers who had previously received training in privacy education used more comprehensive and structured expressions in their conceptual definitions and resorted to more diverse methods in their classroom practices. This situation demonstrates that teachers’ level of knowledge and competence directly impacts the quality of privacy education, aligning with the findings of Çakmak and Çakmak (2018) and Kurtuluş (2022). Similarly, the educational levels at which teachers work also shape their understanding of privacy education. While teachers working at the preschool and primary school levels emphasize the necessity of starting education at an early age, teachers at the middle school and high school levels focus more on privacy violations specific to adolescence and coping strategies. This approach suggests that teachers structure their pedagogical practices in a level-specific manner, taking developmental differences into account (Çalışkan, 2019; Yüksel, 2021).

Within the scope of the study, the majority of teachers defined privacy education as “teaching private body parts” and “setting boundaries.” In their definitions, body awareness and understanding physical boundaries are expressed as fundamental elements in children’s self-protection. However, this approach places the other dimensions of privacy such as its social-emotional aspects or information security—relatively in the background, showing that the concept is primarily confined to physical privacy. This result is also consistent with the findings of Çalışkan (2019), Güneş-Özler and Yıldız (2025), and Yüksel (2021).

As the primary purpose of privacy education, teachers highlight the development of children’s self-protection skills. Participants particularly drew attention to the protective aspect of this education by emphasizing that individuals with special needs are more vulnerable to abuse. Casteel et al. (2008), Atbaşı (2016), and Öcal (2021) similarly state that individuals with special needs are at risk and that early intervention and protective education are critically important. Additionally, it is evident that the meaning teachers attribute to this process encompasses not only physical safety but also self-respect, self-awareness, and the ability to set boundaries in social relationships (Akcan, 2016; Davis et al., 2016). In a study conducted by Bostan (2024) with teachers, privacy education was also found to be associated with children’s self-protection skills. Parents expressed a similar situation in the studies conducted by Güneş-Özler and Yıldız (2025) and Yüksel (2021). While most teachers stated that parents should deliver privacy education, it was also indicated that privacy education must be carried out through collaboration among parents, teachers, and specialists. This view is also in line with the parental perceptions reported in the studies of Larsson and Svedin (2002), Strnadová et al. (2022), and İşler and Gürşimşek (2018). The study's findings suggest that privacy education should not be limited to individuals with special needs, but rather should be planned to encompass all members of society. This view is supported by studies such as those of Kurtuluş (2022) and Duran (2018). Most participants emphasized that education should begin in the preschool period. Although only one participant works at the preschool level, this emphasis was frequently expressed by teachers working at other levels as well. This situation reflects the field-based awareness that the absence of education in early childhood leads to more complex consequences at later ages (Bostan, 2024; Çalışkan, 2019; Yüksel, 2021).

In relation to classroom practices, teachers stated that they most frequently encounter physical privacy violations (such as being forced into physical contact, touching private body parts, and undressing). Akdemir

(2024), Mia and Vilaça (2020), and Güneş-Özler and Yıldız (2025) similarly state that, among individuals with special needs, behaviors such as touching private body parts, making physical contact with others, and undressing become more pronounced. Teachers generally intervene in these behaviors using verbal warnings, explanations based on cause-and-effect relationships, and positive modeling methods. This finding aligns with the studies by Çalışkan (2019) and Bostan (2024). In his study, Akdemir (2024) reported that teachers typically intervene in these behaviors by warning and redirecting the student's attention. In contrast, Güneş-Özler and Yıldız (2025) stated that teachers intervene by informing both the family and the student. Teachers indicated that when delivering privacy education, they pay attention to students' levels of disability, explain concepts concretely, and use language that is appropriate for their students. This finding is similar to the studies of Çalışkan (2019) and Bostan (2024). Although only one participant in this study works at the preschool level, it is seen that teachers working at other levels drew attention to similar points. This shared approach reflects that privacy education is structured not according to school level but instead based on individual differences, such as students' levels of disability.

Additionally, the methods most frequently preferred by teachers during the privacy education process are visual materials and verbal explanations. Kurtuluş (2022), Strnadová et al. (2022), and Strnadová, Loblinzk et al. (2022) demonstrated in their studies that teachers working with individuals with special needs effectively utilize visual materials. Güneş-Özler and Yıldız (2025) reported that teachers use the method of explaining appropriate and inappropriate behaviors, while Çalışkan (2019) stated that the majority of teachers devote only a limited amount of time to privacy education and that those who do so generally prefer verbal explanations. Furthermore, most teachers stated that, although they use various practices and methods in the process of privacy education, accessible and high-quality resources in the field of privacy education for individuals with special needs are insufficient. This view overlaps with the teacher opinions reported in the study conducted by Strnadová, Loblinzk et al. (2022). Teachers expressed that they experience difficulties in delivering this education due to the abstract nature of the concept of privacy, cultural reservations about discussing privacy, and the fact that family support cannot always be guaranteed. This situation parallels the studies of Strnadová et al. (2022) and Akdemir (2024). In particular, families' lack of knowledge and their distant attitudes toward education may negatively affect the continuity and effectiveness of the process. The study's findings reveal that experienced teachers tend to adopt a more critical approach to family collaboration, and families' levels of participation in education are highly variable. This situation overlaps with similar observations reported in the studies of Bostan (2024), Strnadová et al. (2022), Strnadová, Loblinzk et al. (2022), and Çalışkan (2019). In light of the qualitative data, teachers' experience-based explanations for this variability are noteworthy. Participants stated that families' participation in the privacy education process varies depending on several factors, including the type of disability their child has, the family's educational and income level, previous experiences, and the trust relationship they establish with the teacher. This situation suggests that intervention programs designed to increase family participation should be planned flexibly and tailored to meet the specific needs of individual families.

The study's findings indicate that teachers' knowledge, attitudes, and practices regarding privacy education are closely tied to their educational background. In particular, it was observed that teachers who had not taken courses on privacy education or sexuality education during their undergraduate studies employed narrower conceptual definitions and exhibited limited diversity in their classroom practices. This situation highlights the importance of teachers acquiring both theoretical knowledge and practical skills in this field before entering their profession. Considering that, in many special education teacher training programs in Türkiye, the topic of privacy education is either not included at all or is addressed only under limited headings within general child development or guidance courses, the inclusion of an independent and practice-based course such as "Privacy Education and Sexuality Education" in undergraduate programs becomes a critical necessity. Systematic education provided at the undergraduate level will enable teachers to enter the field more well-equipped, supporting both the delivery of effective privacy education at an early age and the strengthening of family collaboration.

This study makes an important contribution to the literature by addressing privacy education in the context of special education and by examining the experiences and views of special education teachers solely. Considering that individuals with special needs are at a higher risk of privacy violations and abuse, revealing the difficulties, needs, and practical applications that teachers encounter in the field provides an original contribution to the field. The findings indicate that teachers' knowledge, attitudes, and practices regarding privacy education are closely tied to their professional experience, educational background, and access to available support resources. This, in turn, highlights the importance of structured educational programs at the undergraduate level and systematic opportunities for professional development. Although the study's limited generalizability results from its focus on special education teachers and a single data collection method, the original findings obtained from the field, along with the concrete, practice-oriented suggestions, constitute the study's strengths.

In conclusion, teachers' attitudes and practices regarding privacy education vary according to their professional experience, the educational levels at which they work, and the training they have received; this suggests that in-service training plans should be structured with content tailored to the specific school type. At the

same time, it is emphasized that privacy education should be carried out in a multi-component and multidimensional manner, taking into account individual differences, developmental levels, and social norms.

Limitations and Recommendations

The findings of this study should be evaluated within certain limitations. First, the research data were collected solely through the semi-structured interview form developed by the researchers. This led to the omission of in-depth insights that could have been obtained through different data collection techniques. All participants are individuals who graduated from special education teacher training programs. This means that the experiences and views of teachers who work with individuals with special needs but come from different fields are not reflected in the study, and limit the formation of generalizable conclusions. Finally, the study's exclusive focus on teachers' views and the exclusion of the perspectives of parents, students, and administrators restricted the possibility of conducting a holistic analysis. Based on the findings and limitations of the study, the following practice recommendations were developed:

1. **Development of In-Service Training Programs:** Privacy education stands out as a field that requires both theoretical and practice-oriented knowledge in the context of special education. Therefore, systematic, modular, and case-based in-service training programs should be developed for special education teachers. In addition, incorporating theoretical and practical content related to privacy education into undergraduate special education teacher training programs will ensure that teacher candidates become aware of this issue at an early stage.
2. **Development of Practice Guides for In-Class and Out-of-Class Practices:** It has been observed that teachers need support and materials to deliver privacy education in in-class and out-of-class settings. In this context, visual support-based and disability-level-adaptable privacy education guides and activity booklets should be prepared for special education teachers. These resources may help to eliminate uncertainties experienced by teachers during the implementation process.
3. **Efforts to Strengthen Family-Teacher Collaboration:** The study's findings revealed that teachers struggle to communicate effectively with families and that collaboration is limited. Therefore, it is recommended that practices such as informative seminars for families, interactive family workshops, and parent information guides be implemented, as these will enhance collaboration and increase family knowledge and understanding.
4. **Clarification of the Boundaries of Privacy Education:** Teachers stated that the ambiguity of the scope of privacy education creates reservations and a sense of insecurity in practice. For this reason, national-level standards and curriculum recommendations related to the content of privacy education should be developed.

Based on the findings and limitations of the study, the following recommendations were developed for future research:

1. It is recommended that future studies be expanded to include qualitative designs that incorporate the views of various professional groups (e.g., psychological counselors, child development specialists), families, and individuals with special needs.
2. Considering the multidimensional nature of privacy education, it is recommended that focus group interviews be conducted with experts from different disciplines (such as psychology and sociology) in order to examine in depth the difficulties encountered in privacy education.
3. Single-subject or experimental studies may be conducted to test the effectiveness of privacy education programs developed in line with the findings obtained in this study.
4. Case studies conducted on a particular school, institution, or individual are recommended to reveal the practical processes of privacy education, teacher-family collaboration, and the difficulties encountered in depth. Additionally, case studies may be conducted to investigate how privacy education varies according to different types of disabilities.

References

- Aderemi, T. J. (2014). Teachers' perspectives on sexuality and sexuality education of learners with intellectual disabilities in Nigeria. *Sexuality and Disability*, 32(3), 247-258. <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9307-7>
- Akbaş, S., Turla, A., Karabekiroğlu, K., Pazvantoğlu, O., Keskin, T., & Böke, O. (2009). Characteristics of sexual abuse in a sample of Turkish children with and without mental retardation referred for legal appraisal of the psychological repercussions. *Sexuality and Disability*, 27(4), 205-213. <https://doi.org/10.1007/s11195-009-9139-7>
- Akcan, E. (2016). Çocuklarda mahremiyet eğitimi [Privacy education for children]. *Toplumsal Duyarlılık Merkezi Bülteni*, 10(82), 62-65. https://www.researchgate.net/publication/305033094_COCUKLARDA_MAHREMIYET_EGITIMI
- Akdemir, B. (2024). Opinions of special education teachers on inappropriate sexual behaviors in adolescents with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(4), 641-650. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2129127>
- Akdemir, B., & Taymaz-Sarı, O. (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması [Comparison of attitudes towards sex education and ethical positions of teacher who work with intellectually disabled individuals]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 267-282. <https://doi.org/10.17244/eku.425276>
- Ang, C. T., & Lee, L. W. (2016). Sexuality education curriculum content for malaysian students with learning disabilities. *Sexuality and Disability*, 34, 255-267. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9446-8>
- Atbaşı, Z. (2016). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğu olan annelerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi [Determining how informed the mothers with mentally retarded children about preventing sexual abuse]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 32-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562905>
- Barron, I. G., & Topping, K. J. (2013). Exploratory evaluation of a school-based child sexual abuse prevention program. *Journal of Child Sexual Abuse*, 22(8), 931-948. <https://doi.org/10.1108/17466660200800017>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi [Determination of validity, reliability and sample size in qualitative studies]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804>
- Bostan, M. (2024). Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determining the opinions of teachers working with individuals with special needs in early childhood on privacy education] (Tez Numarası: 885174) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (29th ed.). Pegem Yayıncılık.
- Casteel, C., Martin, S. L., Smith, J. B., Gurka, K. K., & Kupper, L. L. (2008). National study of physical and sexual assault among women with disabilities. *Injury Prevention*, 14(2), 87-90. <https://doi.org/10.1136/ip.2007.016451>
- Citak-Tunc, G., Gorak, G., Ozyazicioglu, N., Ak, B., Isil, O., & Vural, P. (2018). Preventing child sexual abuse: Body safety training for young children in Turkey. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(4), 347-364. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1477001>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Çakmak, S., & Çakmak, S. (2018). Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları [Sex education practices for children with special educational needs] (5th ed.). Vize Yayıncılık.
- Çalışkan, H. (2019). Okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi [Determining the level of knowledge of teachers working in preschool education on privacy education] (Tez Numarası: 553158) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çelebi, M. (2021). Veri toplama teknikleri. In M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]* (pp. 149-174). Pegem Akademi.
- Davis, T. N., Machalicek, W., Scalzo, R., Kobylecky, A., Campbell, V., Pinkelman, S., Chan, J. M., & Sigafoos, J. (2016). A review and treatment selection model for individuals with developmental disabilities who engage in inappropriate sexual behavior. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 389-402. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0062-3>
- Diler, R. (2014). Mahremiyet eğitimi ve önemi [Education of privacy and the it's importance]. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/303774>
- Dilsiz, H., & Mağden, D. (2015). Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi [Determining teachers' knowledge and risk recognition levels regarding child abuse and neglect]. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 678-694. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88905>
- Duran, H. E. (2018). *Değerler eğitimi bağlamında mahremiyet eğitimi [Education of privacy in the context of value education]* (Tez Numarası: 524063) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erbaş, E., & Kurt, O. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin cinselliği ve cinsel eğitimine bütüncül bir bakış [A holistic perspective on the sexuality and sex education for individuals with autism spectrum disorders]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 1-16. <https://doi.org/10.53444/deubefd.867676>
- Farantika, D., Purwaningrum, D., Nindiya, D. C., Prawinda, R. A., Sofwan, A. M., & Sanjaya, M. S. (2024). Early childhood sex education to prevent sexual abuse. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(2), 1-8. <https://doi.org/10.47134/paud.v1i2.304>
- Goldman, J. D., & Grimbeek, P. (2015). Preservice teachers' sources of information on mandatory reporting of child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(3), 238-258. <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1009607>
- Güneş, A. (2017). Cinsel istismar olgusu ve mahremiyet eğitimi [The phenomenon of sexual abuse and privacy education]. *İnsan ve Toplum*, 7(2), 45-69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/insanvetoplum/issue/71110/1139681>
- Güneş-Özler, N., & Yıldız, G. (2025). Privacy education for young children with neurodevelopmental disabilities: Teacher and parent experiences. *Sex Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14681811.2025.2476147>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri [Research methods in social sciences]* (5th ed.). Seçkin Yayınları.
- Howard-Barr, E. M., Rienzo, B. A., Pigg Jr, R. M., & James, D. (2005). Teacher beliefs, professional preparation, and practices regarding exceptional students and sexuality education. *Journal of School Health*, 75(3), 99-104. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00004.x>
- Ionescu, C. E., Rusu, A. S., & Costea-Bărluțiu, C. (2019). Attitudes of special education teachers towards sexual education of students with intellectual disabilities: Effects of religiosity and professional experiences. *Educatia*, 21(17), 102-111. <https://doi.org/10.24193/ed21.2019.17.10>
- İşler, S., & Gürşimşek, A. I. (2018). 3-6 yaş çocuklarının cinsel eğitiminin gerekliliği ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi [Parents' opinions about the necessity of sexual education for 3-6 years old children]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 845-867. <https://doi.org/10.17152/gefad.377583>
- Karagülle, A. E. (2015). *Günümüzde değişen mahremiyet algısının sosyal ağlar bağlamında incelenmesi [Analysis of changing perception within the context of social network]* (Tez Numarası: 383528) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kenny, M. C., Wurtele, S. K., & Alonso, L. (2012). Evaluation of a personal safety program with Latino preschoolers. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 368-385. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675426>
- Koçoğlu, E., & Avcı, Y. E. (2022). Okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda Türkiye'de mahremiyet eğitimi [Privacy education in Turkey based on the views of school principals]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 385-409. <https://doi.org/10.9779/pauefd.963546>

- Kurtuluş, M. (2022). *Lise düzeyindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determining the opinions of teachers that work in special education schools at a high school level regarding the education on privacy]* (Tez Numarası: 738337) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzgun, H. Ş. (2024). *Ailede çocuğun mahremiyet eğitiminin ebeveyn görüşleri açısından incelenmesi [Examining the child's privacy education in the family in terms of parent's views]* (Tez Numarası: 857834) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Sexual education and development in children with intellectual disability: Mothers' opinions. *Sexuality and Disability*, 38(3), 455-468. <https://doi.org/10.1007/s11195-020-09638-z>
- Laganovska, E., & Kviese, E. (2021). Teacher opinions on sexual education of students with intellectual disability in latvia. In V. Lubkina, L. Danilane, & O. Vindaca (Eds.), *Society integration education proceedings of the international scientific conference: Vol. III. Special pedagogy, Social pedagogy* (pp. 119-128). Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6383>
- Larsson, I., & Svedin, C. G. (2002). Teachers and parents reports on 3-to 6-year-old children's sexual behavior-a comparison. *Child Abuse and Neglect*, 26(3), 247-266. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00323-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00323-4)
- Maia, A. C. B., & Vilaça, T. (2020). Teachers' conceptions about the sexuality of students with disabilities: effects of teacher training. *Trends in Psychology*, 28(1), 118-132. <https://doi.org/10.9788/s43076-019-00003-4>
- Martin, S., Ray, N., Sotres-Alvarez, D., Kupper, L. L., Moracco, K. E., Dickens, P. A., Scandlin, D., & Gizlice, Z. (2006). Physical and sexual assault of women with disabilities. *Violence Against Women*, 12(9), 823-837. <https://doi.org/10.1177/1077801206292672>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to desing and implementation* (4th ed.). John Wiley and Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.
- Ministry of Family and Social Policies. (2017). *Mahremiyet eğitimi çalıştay sonuc raporu [Privacy education workshop final report]*. <https://www.aile.gov.tr/media/2497/mahremiyet-egitimi-calistayi-sonuc-raporu.pdf>
- Ministry of Family and Social Services. (2023). *Çocuklarda mahremiyet bilinci [Children's awareness of privacy]*. <https://www.aile.gov.tr/media/129755/cocuklardamahremiyetbilincikitabi.pdf>
- Nemmezi-Karaca, S. & Uzun-Çiçek, A. (2022). Zihinsel engelliliği olan ergenlerde cinsel davranışların değerlendirilmesi [Evaluation of sexual behavior in adolescents with intellectual disability]. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 14(3), 166-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2881242>
- Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. In G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]* (pp. 237-238). Pegem Akademi.
- Öcal, H. (2021). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine verilen mahremiyet eğitiminin ebeveynlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile becerilerine etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of the privacy education given to the parents of children with mental disabilities on the cognitive and affective characteristics and skills of the parents]* (Tez Numarası: 676651) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Plaza-del-Pino, F. J., Soliani, I., Fernández-Sola, C., Molina-García, J. J., Ventura-Miranda, M. I., Pomares-Callejón, M. Á., & Ruiz-Fernández, M. D. (2021). Primary school teachers' perspective of sexual education in Spain: A qualitative study. *Healthcare*, 9(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/healthcare9030287>
- Pryde, R., & Jahoda, A. (2018). A qualitative study of mothers' experiences of supporting the sexual development of their sons with autism and an accompanying intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(3), 166-174. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1446704>
- Ramírez, C., Pinzón-Rondón, A. M., & Botero, J. C. (2011). Contextual predictive factors of child sexual abuse: The role of parent-child interaction. *Child Abuse and Neglect*, 35(12), 1022-1031. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.10.004>

- Strnadová, I., Danker, J., & Carter, A. (2022). Scoping review on sex education for high school-aged students with intellectual disability and/or on the autism spectrum: parents', teachers' and students' perspectives, attitudes and experiences. *Sex Education*, 22(3), 361-378. <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2021.1941842>
- Strnadová, I., Loblinzk, J., & Danker, J. (2022). Sex education for students with an intellectual disability: Teachers' experiences and perspectives. *Social Sciences*, 11(7), 1-15. <https://doi.org/10.3390/socsci11070302>
- Sullivan, A., & Caterino, L. C. (2008). Addressing the sexuality and sex education of individuals with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 381-394. <https://www.jstor.org/stable/42899984>
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. In A. Tanrıöğren (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (pp. 111-130). Anı Yayıncılık.
- Taşçı, A. İ. (2010). *Cinsel eğitim [Sex education]*. İz Yayıncılık.
- Toprak, E. (2021). Nitel araştırma desenleri: Olgubilim. In M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]* (pp. 32-37). Pegem Akademi.
- Türkyılmaz, Z. (2019). 3-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin mahremiyet eğitimine dair bilgilerinin incelenmesi (Üsküdar örneği) [Analysing knowledge of parents with 3-6 years old children on privacy education (the case of Uskudar)] (Tez Numarası: 590295) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Uzun, Ö. (2015). Zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunların incelenmesi [Examining the problems of teachers and parents in who are faced teaching periods about sexual education of adolescent students with mild intellectual disabilities] (Tez Numarası: 407576) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, F. (2019). Çocuk cinsel istismarında cinsel kimlik ve mahremiyet eğitiminde rehberlik öğretmenlerinin rolü [Gender identity at child sexual abuse and the role of school counselor for privacy education] (Tez Numarası: 566026) [Yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçın, H., Erkoç, E., & Şişman, S. (2023). Ebeveynlerin cinsel gelişim ve mahremiyet eğitimi konusundaki görüşleri [Views of parents on sexual development and privacy education]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 545-560. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/article/794253>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (12th ed.). Seçkin Yayınları.
- Yüksel, M. (2003a). Modernleşme ve mahremiyet [Modernization and privacy]. *Kültür ve İletişim*, 6(11), 75-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kulturveiletisim/issue/71493/1150889>
- Yüksel, M. (2003b). Mahremiyet hakkı ve sosya-tarihsel gelişimi [The right of privacy and its socio-historical development]. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58(1), 181-213. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001619
- Yüksel, S. (2021). Mahremiyet eğitiminde ailelerin düşünceleri Samsun örneği [In privacy education thoughts of the family the example of Samsun] (Tez Numarası: 706743) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.