



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**LİSE DÜZEYİNDEKİ ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN MAHREMİYET EĞİTİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Melike KURTULUŞ
0000-0001-7548-5901**

BURSA-2022



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**LİSE DÜZEYİNDEKİ ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN MAHREMİYET EĞİTİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Melike KURTULUŞ
0000-0001-7548-5901**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN**

**Eş Danışman
Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR**

BURSA-2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Melike KURTULUŞ

19/06/2022



TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Lise Düzeyindeki Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mahremiyet Eğitime İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Melike KURTULUŞ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

Eş Danışman
Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR

Özel Eğitim ABD Başkanı
Prof. Dr. Şükrü ADA



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS
İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tez Başlığı / Konusu: Lise Düzeyindeki Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mahremiyet Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 140 sayfalık kısmına ilişkin, 19/06/2022 tarihinde şahsım tarafından *TURNİTİN* adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %8'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve bu Uygulama Esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih: 19.06.2022

Adı Soyadı: Melike KURTULUŞ

Öğrenci No: 801860009

Anabilim Dalı: Özel Eğitim

Programı: Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Statü: Yüksek Lisans

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

19.06.2022

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 801860009 numara ile kayıtlı Melike Kurtuluş'un hazırladığı “Lise Düzeyindeki Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mahremiyet Eğitimi İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 30/05/2022 günü 15:30-17:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin BAŞARILI (başarılı/başarısız) olduğuna OYBİRLİĞİ (oybirliği/oyçokluğu) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Canan SOLA
Sakarya Üniversitesi

Önsöz

Yüksek lisans sürecimin her aşamasında yanımda olan, güler yüzü ve pozitif enerjisiyle bana güç veren, ışığı ile yolumu aydınlatan, bilgi ve deneyimlerini hiçbir zaman esirgemeyen, güzel kalbiyle ve manevi desteğiyle en zor zamanlarımda bile iyi hissettiren kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ceyda Turhan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Değerli görüşleri ve önerileriyle her zaman bana destek veren, samimiyetini ve sabrını hiç esirgemeyen, akademik gelişimim konusunda bana rehberlik eden, bana öğrenmeyi öğreten ve öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum değerli eş danışmanım Doç. Dr. Ayten Düzkantar'a sonsuz teşekkür ederim. Tez sürecimin başında beraber yolculuğa başladığımız, değerli görüş ve önerileriyle tezimin oluşmasına ve olgunlaşmasına büyük katkılar sağlayan, ilgisi ve desteğini hiç esirgemeyen, güzel enerjisiyle her zaman yanımda olan kıymetli hocam Doç. Dr. Bilgehan Eren'e teşekkürlerimi sunarım.

Pandemi olmasına rağmen değerli vakitlerini ayırarak görüşmelere katılmayı kabul eden kıymetli özel eğitim, branş ve rehber öğretmenlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman güler yüzüyle yardıma koşan, pozitif enerjisiyle neşe veren, ne zaman akademik çalışmalarında çıkmaza düşsem yanımda olan, verilerimin analiz edilmesinde yardımlarını sunan kıymetli öğretmenim Dr. Öğr. Üyesi Gizem Yıldız'a sonsuz teşekkürler.

Lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, rengârenk kişiliği ile ışıldayan, meslekteki ve hayattaki duruşuyla örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. Serhat Odluyurt'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans ve lisans hayatım boyunca benden ilgi ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, tecrübe ve bilgileri benimle paylaşan değerli öğretmenlerim Doç. Dr. Özlem Toper'e, Doç. Dr. Sunagül Sani Bozkurt'a, Arş. Gör. Ahmet İlkhan Yetkin'e ve Arş. Gör. Gülelşan Özge Kalaycı'ya teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma hayatımda tezimi yazmam için bana destek olup her zaman güler yüzü ile yanımda olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Esra Zehra Ketenoğlu Kayabaşı'na teşekkürlerimi sunarım.

Tezime sunduğu önemli katkılardan dolayı değerli hocam Özel Eğitim Öğretmeni Muhammed Maşuk Tan'a sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans hayatımız boyunca beraber zorlukları aştığımız, çalışkanlığına, enerjisine ve alan bilgisine hayran olduğum kıymetli meslektaşım Özel Eğitim Öğretmeni Fatma Akar'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İletişim becerileri ve güzel enerjisi ile hayatıma renk katan, akademik hayata beraber adım attığımız ve sabırla birlikte ilerlediğimiz, tezimin her aşamasında desteklerini sunarak yanımda olan değerli ortağım Arş. Gör. Osman Yaşar’a sonsuz teşekkürler.

Tezimin raporlanma aşamasında uzun vakitlerini ayırıp desteklerini esirgemeyen, her zaman bana güç veren kıymetli dostlarım Psikolojik Danışman Caner Köse ve Uzman Psikolojik Danışman Kasım Pakiç’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman üzerimde desteğini hissettiğim, attığım her adımda yanımda olan, süreçte bana güç ve azim veren canım dostum Dr. Merve Tamer’e teşekkür ederim.

Tezime titizlikle dönütler veren, sürecimin zorlu aşamalarında yanımda olan değerli çalışma arkadaşım Arş. Gör. Eylül Akar’a; desteğini her zaman hissettiğim, çalışkanlığı ile beni her zaman motive eden değerli arkadaşım Özel Eğitim Öğretmeni Metin Yıldırım’a; akademisyenliğin zorlu yollarında beraber ilerlediğimiz, tez sürecinde yanımda olan kıymetli arkadaşım Psikolojik Danışman Nuray Semiz’e; süreçte her zaman güzel enerjisiyle bana destek olan sıra arkadaşım Psikolojik Danışman Buket Kılıç’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm akademik adımlarımda bana destek olan, en umutsuz olduğum anlarda başarıya giden yol haritaları ile bana çıkış yolu sunan, her zaman yanımda olduğunu hissettiren ve tezimin raporlanma aşamasında desteğini hiç esirgemeyen kıymetli dostum Avukat Şeyma Neşe Turan’a sonsuz teşekkür ederim. Liseden beri yanımda olan, hayatıma neşe ve keyif getiren, en stresli olduğum anlarda bana destek olan Psikolojik Danışman Duhan Erpek’e ve Sosyal Hizmet Uzmanı Büşra Gökkaya’ya teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimin başından sonuna kadar sabırla ve anlayışla yanımda olan, varlığıyla ve fikirleriyle beni güçlendiren sevgili arkadaşım Dr. Oğuzhan Uzlu’ya sonsuz teşekkürler.

Ve bu yoldaki en büyük destekçim ailem... Ailemizin en tatlı, en neşeli ve en sevimli üyesi yeğenim Uras Batı’ya, her zaman daha iyisini başarmam için bana model olup yol göstericim olan sevgili abim Dr. Yusuf Burak Kurtuluş’a ve güzel gülüşüyle neşe veren değerli eşi Dr. İlteriş Halk Kurtuluş’a sonsuz teşekkürler. Bana tüm eğitim hayatımda destek veren, sevgileri ve ilgilerini hiç esirgemeyen, aldığım her kararımda arkamda olan, daima en iyisini başarmam için bana güç verip beni cesaretlendiren, her zaman güvende hissetmemi sağlayan, canım babam Ömer Faruk Kurtuluş’a ve canım annem Nursel Kurtuluş’a minnettarım. Siz olmasaydınız ben bu yolculukta başarılı olamazdım.

Melike Kurtuluş

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	:Melike KURTULUŞ
Üniversite	:Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	:Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	:Özel Eğitim
Bilim Dalı	:Zihin Engelliler Eğitimi
Tezin Niteliği:	:Yüksek Lisans Tezi
Tezin Sayfa Sayısı	:XVI+141
Mezuniyet Tarihi	:30.05.2022
Tez Danışmanları	:Dr.Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR

LİSE DÜZEYİNDEKİ ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MAHREMİYET EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Araştırmada lise kademesindeki özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin öğrencilerinin mahremiyet eğitimleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, olgubilim (fenomenolojik) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında lise kademesindeki özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubunu amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 19 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri “Görüşme Formu” kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yüz yüze toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda altı tema ve 18 alt tema ortaya çıkmıştır. Verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından veriler kodlanmış ve yapılan kodlamalar sonrasında karşılaştırılmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik %93,2 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi vermesi, rehber öğretmenlerin süreçte öğretmenlere ve ailelere yol gösterici olması, branş öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan problem davranışlara anlık olarak uygun müdahalelerde bulunması şeklinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının ifade edildiği görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinde mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan problem durumlar karşısında kullanılması gereken davranış değiştirme yöntemlerinde yetersiz bilgi düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan tüm öğretmenlerin öğrencilerine yönelik mahremiyet eğitimi işlevsel olarak kullanmaları için teorik ve pratik eğitim almalarının gerekliliği ortaya koyulmuştur.

Anahtar sözcükler: Cinsel eğitim, Mahremiyet eğitimi, Özel gereksinimli birey



ABSTRACT

Name and Surname :Melike KURTULUŞ
University :Bursa Uludag University
Institution :Institute of Educational Sciences
Field :Special Education
Branch :Education of Mentally Disabled
Degree Awarded :Master
Page Number :XVI+141
Degree Date :30.05.2022
Supervisors :Dr. Öğr. Üyesi Ceyda Turhan
Doç Dr. Ayten DÜZKANTAR

DETERMINING THE OPINIONS OF TEACHERS THAT WORK IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS AT A HIGH SCHOOL LEVEL REGARDING THE EDUCATION ON PRIVACY

In the research, it is aimed to reveal the opinions of the special education teachers, branch teachers and guidance teachers working in special education schools at high school level about the privacy education of their students. In this direction, the research was carried out using the phenomenological design. The research was carried out with teachers working in high school special education schools in the 2020-2021 academic year. The participant group consisted of 19 teachers selected through purposive sampling.

The data of the research were collected face to face through semi-structured interviews using the "Interview Form". The obtained data were analyzed using content analysis. As a result of the content analysis, six themes and 18 sub-themes emerged. In order to ensure the reliability of the data, the data were coded by two independent researchers and compared after coding. The reliability among the coders was found to be 93.2%.

When the findings of the study are examined; It is seen that special education teachers express their duties and responsibilities as providing privacy training to students with special needs, guidance teachers guiding teachers and families in the process, and branch teachers' instant interventions to problem behaviors arising from the lack of privacy training. In addition, it has been determined that teachers have insufficient knowledge on behavior change

methods that should be used in the face of problem situations arising from the lack of privacy education in students with special needs.

In the light of the findings, it has been revealed that all teachers working in high school special education schools should receive theoretical and practical training for the functional use of privacy education for their students.

Key words: Sex education, Privacy education, Individuals with special needs



İçindekiler

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
İNTİHAL YAZILIM RAPORU	iii
Önsöz	v
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
Tablolar Listesi.....	xv
Kısaltmalar Listesi.....	xvi
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durum	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Özel Eğitim.....	6
2.1.1. Özel Gereksinimli Birey:.....	6
2.1.1.1. Zihinsel Yetersizlik:	7
2.1.1.1.1. Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik:	7
2.1.1.1.2. Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik:.....	7
2.1.1.1.3. Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik:.....	7
2.1.1.1.4. Çok Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik:	8
2.1.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu:	8
2.1.2. Özel Eğitime Uygun Ortam:	8
2.1.3. Özel Eğitim Konusunda Yetişmiş Personel:	9

2.1.4. Bireysel Özelliklere Uygun Eğitim Programı Hazırlanması:	10
2.1.4.1. Önleyici Müdahale:	12
2.1.4.2. İyileştirici Müdahale:	12
2.1.4.3. Ödünleyici Müdahale:	12
2.2. Cinsel Gelişim	13
2.2.1. Psikoseksüel Gelişim Dönemleri:	14
2.2.1.1. Oral Dönem:	14
2.2.1.2. Anal Dönem:	15
2.2.1.3. Fallik Dönem:	16
2.2.1.4. Latent (Gizil) Dönem:	17
2.2.1.5. Genital Dönem:	18
2.3. Mahremiyet Eğitimi	19
2.3.1. Mahremiyet Kavramı:	19
2.3.2. Mahremiyet Eğitiminin Tanımı ve İlkeleri:	21
2.3.2.1. Örtülülük:	23
2.3.2.2. Gizlilik:	23
2.3.2.3. Dokunulmazlık:	23
2.3.3. Özel Gereksinimli Bireylerde Mahremiyet Eğitimi:	24
3. BÖLÜM: YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Katılımcı Grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Görüşme Soruları Formu:	43
3.3.2. Gönüllü Katılım Formu:	44
3.3.3. Görüşme İlkeleri:	44
3.3.4. Etik İlkeler:	45
3.4. Verilerin Toplanması	45

3.5. Verilerin Analizi/Çözümlemesi	47
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	48
3.6.1. İnanırlılık:	48
3.6.2. Aktarılabirlik:	48
3.6.3. Tutarlılık:	48
3.6.4. Teyit Edilebilirlik:	48
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	50
4.1. Mahremiyet Eğitiminin Kapsamına Yönelik Görüşler	53
4.1.1. Mahremiyet Eğitiminin Tanımı:	53
4.1.2. Mahremiyet Eğitiminin Önemi:	54
4.1.3. Mahremiyet Eğitiminin Hedef Kitlesi:	55
4.1.4. Mahremiyet Eğitimi Kapsayan Gelişim Alanları:	57
4.2. Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler	58
4.2.1. Mahremiyet Eğitime Başlama Zamanı:	58
4.2.2. Mahremiyet Eğitimi Vermesi Gereken Kişiler:	59
4.2.3. Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Yöntemi:	61
4.3. Mahremiyet Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluğuna Yönelik Görüşler	63
4.3.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu:	63
4.3.2. Rehber Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluğu:	65
4.3.3. Branş Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu:	67
4.4. Uygun Olmayan Davranışlar ve Baş Etmeye Yönelik Görüşler	69
4.4.1. Öğretmenlerin En Fazla Karşılaştıkları Uygun Olmayan Davranışlar:	69
4.4.2. Öğretmenlerin Başa Çıkma Durumu:	71
4.4.3. Öğretmenlerin Başa Çıkmak İçin Kullandıkları Davranış Değıştirme Yöntemleri:	73
4.5. Mahremiyet Eğitiminde Aile Katılımına Yönelik Görüşler	76
4.5.1. Ailelerin Öğretmenlere Soru Sorma Durumu:	76
4.5.2. Ailelerin Öğretmenlere Soru Sormama Sebepleri:	77

4.6. Cinsel İstismara Yönelik Görüşler.....	78
4.6.1. Cinsel İstismar Davranışları:	79
4.6.2. Cinsel İstismarda Dijital Dünyanın Etkisi:	80
4.6.3. Cinsel İstismarı Önleme:	82
5. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	84
5.1. Sonuç.....	84
5.2. Tartışma.....	86
5.2.1. Mahremiyet Eğitiminin Kapsamına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi:	86
5.2.2. Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Sürecine Yönelik Görüşlerin İncelenmesi:	92
5.2.3. Mahremiyet Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluğuna Yönelik Görüşlerin İncelenmesi:	97
5.2.4. Uygun Olmayan Davranışlar ve Baş Etmeye Yönelik Görüşlerin İncelenmesi: ...	101
5.2.5. Mahremiyet Eğitiminde Aile Katılımına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi:	105
5.2.6. Cinsel İstismara Yönelik Görüşlerin İncelenmesi:	107
5.3. Öneriler	112
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler:.....	112
5.3.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler:	113
Kaynakça	114
Ekler	135
Ek-1.....	135
Ek-2.....	137
Ek-3.....	139
Ek-4.....	140
ÖZGEÇMİŞ	141

Tablolar Listesi

Tablo

Sayfa

1. İlgili Araştırmalar.....	26
2. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	41
3. Katılımcıların Mahremiyet Eğitimine Katılma Durumu	42
4. Görüşme Takvimi.....	46
5. Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	50
6. Mahremiyet Eğitiminin Tanımı.....	53
7. Mahremiyet Eğitiminin Önemi	54
8. Mahremiyet Eğitiminin Hedef Kitlesi	56
9. Mahremiyet Eğitiminin Kapsayan Gelişim Alanları	57
10. Mahremiyet Eğitimine Başlama Yaşı	58
11. Mahremiyet Eğitiminin Vermesi Gereken Kişiler.....	59
12. Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Yöntemi.....	61
13. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu	64
14. Rehber Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluğu.....	65
15. Branş Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu.....	67
16. Öğretmenlerin En Fazla Karşılaştıkları Uygun Olmayan Davranışlar	69
17. Öğretmenlerin Başa Çıkma Durumu	72
18. Öğretmenlerin Başa Çıkmak İçin Kullandıkları Davranış Değiştirme Yöntemleri	74
19. Ailelerin Öğretmenlere Soru Sorma Durumu.....	76
20. Ailelerin Öğretmenlere Soru Sormama Sebepleri	77
21. Cinsel İstismar Davranışları.....	79
22. Cinsel İstismarda Dijital Dünyanın Etkisi.....	80
23. Cinsel İstismarı Önleme	82

Kısaltmalar Listesi

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
(Amerika Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği)

ASPB: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

NAC: National Autism Center (Amerikan Ulusal Otizm Merkezi)

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

WHO: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)



1. BÖLÜM GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve ilgili tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durum

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) 2018 verilerine göre kızların %18'i, erkeklerin ise %7,6'sı cinsel istismara maruz kalmaktadır. Bununla birlikte yapılan çalışmalar normal gelişim gösteren bireylere nazaran özel gereksinimli bireylerin cinsel istismara uğrama riskinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Basile vd., 2016; Haight vd., 2013; Öztıp ve Özcan, 2010; Soylu vd., 2012; Spencer vd., 2005; Stalker ve McArthur, 2010; Sullivan ve Knutson 2000; Urazel vd., 2017). Ayrıca özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinden kaynaklı olarak normal gelişim gösteren akranları gibi uygun cinsel bilgileri ve davranışları tesadüfen, gözlem yaparak veya çevrelerinden rastlantısal olarak öğrenmesi çoğunlukla mümkün olmamaktadır (Davis vd., 2016; Yurdakul, 1999). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin hem cinsel istismara uğrama riskinin yüksek olması hem de mahremiyet becerilerini kendi kendilerine edinmelerinin zor olması mahremiyet eğitiminin sistematik olarak onlara sunulmasını gerektirmektedir. Bu noktada özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilmesi, mahremiyet eğitimi ile ilgili problem durumlar oluşmadan önce önlemsel çalışmalar yapılması, mahremiyet eğitimi ihlali olan durumların tespit edilmesi ve onlarla etkili bir şekilde baş edilmesi için özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlere görev düşmektedir. Ancak bu çalışmaların yapılabilmesi, öncelikle öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin yüksek olmasına ve konuyla ilgili olumlu bir yaklaşım içerisinde olmalarına bağlıdır (Yektaoğlu-Tomgüshehan ve Akçemete, 2018). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylere sistematik bir mahremiyet eğitimi verilebilmesi için öncelikle öğrenci ile iletişim halinde olan tüm öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin ve bakış açılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerinin ortaya koyulması gerekliliği çalışmanın ilk yapılma gerekçesini oluşturmaktadır.

Mahremiyet eğitimi ile ilgili becerilerin, kuralların ve davranışların özel gereksinimli bireylere öğretilmeye başlanması ergenlikten önceki dönemlerde olmalıdır. Ergenlik döneminden önce ebeveynler tarafından özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitiminin verilmemesi, eksik ve yanlış edinimler ile sonuçlanarak toplumsal alanlarda mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı problem davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir (Düzkanar, 2016). Bu noktada özel gereksinimli öğrencilere sistematik olarak sunulmayan

mahremiyet eğitiminin sonuçları ergenlik döneminde belirginleşmektedir. Dolayısıyla ergenlik dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ortaya koyulması gerekliliği çalışmanın ikinci yapılma gerekçesini oluşturmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin alındığı veya tutumlarının belirlendiği çalışmalar bulunmaktadır (Aderemi, 2014; Akdemir, 2016; Chirawu vd., 2014; Ionescu vd., 2019; Mermer, 1993; Yektaoğlu-Tomgüshehan ve Akçamete, 2018). Ancak lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusundaki görüşlerini içeren bir çalışma alan yazınında bulunmamaktadır. Bu durum çalışmanın üçüncü yapılma gerekçesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Lise düzeyindeki özel eğitim okullarında çalışan rehber öğretmenlerin, özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerinin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ilişkin alt araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

- Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan rehber öğretmenlerin mahremiyet eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan branş öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mahremiyetin eğitiminin kapsamına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mahremiyetin eğitiminin öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
- Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mahremiyetin eğitiminde öğretmenlerin rolü ve sorumluluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden dolayı karşılaştıkları uygun olmayan davranışlara ve baş etmeye yönelik görüşleri nelerdir?
- Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mahremiyetin eğitiminde aile katılımına yönelik görüşleri nelerdir?
- Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin cinsel istismara yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Cinsel gelişim ve cinsellik normal gelişim gösteren bireyler ile özel gereksinimli bireylerde pek çok alanda benzer olmasına rağmen özel gereksinimli bireylerin kendine has özelliklerinden dolayı daha karmaşık ve zorlayıcı bir alana dönüşebilmektedir. Bu sebeple özel gereksinimli bireyler için hazırlanan mahremiyet eğitimi ile ilgili eğitim içeriklerinde, normal gelişimsel özellikler tespit edilerek bir önceki gelişimsel dönemin edinimlerinin kazanılıp kazanılmadığı kontrol edilip ardından bireyin içinde bulunduğu gelişimsel dönemin kazanımlarının öğretimi planlanmalıdır. Aynı doğrultuda özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişim alanındaki edinimlerinin güçlendirilmesi ve desteklenmesi için ilk olarak çocukluk dönemindeki cinsel gelişim dönemlerinde edinilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumların kazanımı kontrol edilmelidir. Ardından dönemsel edinimlerde yaşanan eksiklikler mutlaka telafi edici öğretim çalışmaları ile kazandırılmalıdır (Düzkanar, 2017a). Özel gereksinimli bireylerin de normal gelişim gösteren akranları gibi eğitim ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılayacak hizmetlerden yararlanma hakları bulunmaktadır (Batu vd., 2004).

Özel gereksinimli bireylere doğumdan itibaren başlayarak mahremiyet eğitiminin verilmemesi ve geçmiş dönemlerin telafisinin yapılması için özellikle bir fırsat dönemi olan latent dönemde bu telafilerin yapılmaması ergenlik döneminde uygunsuz cinsel davranışların ortaya çıkması ile sonuçlanabilir (Düzkanar, 2016). Ergenlik dönemi, zor bir gelişimsel evredir ve tüm bireylerin bu dönemde cinsel konular hakkında bilgi sahibi olması önemlidir (Gürbüz; 2018; Konstantareas ve Lunskey, 1997; Şentürk, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin mahremiyet ve cinsellikle ilgili konularda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması istismara uğrama riskinin artması (Casteel vd., 2008; Kurt ve Kürtüncü, 2021; Küçük vd., 2017; Morano, 2001; Seveler vd., 2013; Stewart, 2012; Topçu, 2009), uygunsuz cinsel davranışların ortaya çıkması (Bülbül; 2012; Günlü, 2015; Pryde ve Jahoda, 2018; Seçgin, 2020) ve kişisel hijyen ile bakımın sağlanamaması (Çifçi-Tekinarslan ve Eratay, 2013; Doyle, 2008; McDermott vd., 1999) gibi sonuçlar doğurabilir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik cinsel eğitim süreçleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ailelerin, özel gereksinimli bireylerin ve öğretmenlerin bu konuda görüşlerini veya yaşadıkları sorunları araştıran, ailelerin ve öğretmenlerin cinsel bilgi düzeylerini veya tutumlarını inceleyen, ailelere yapılan bilgilendirme müdahalelerinin etkililiğini ortaya koyan, özel gereksinimli bireylerin cinselliklerini, cinsel eğitimlerini ve cinsel sağlıklarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bartın, 2020; Bayyığıt, 2021; Bilgiç, 2015; Bork, 2017; Çerçi, 2013; Er vd., 2016; Fisher ve Krajicek, 1974; Günlü, 2015; İşler vd., 2009; Gürol vd., 2014; Kanadlı, 2020; Karalleu, 2007; Kurt ve Kürtüncü, 2020; McCabe, 1993; Sakallı-Gümüş ve

Altınsoy, 2015; Uzun, 2015). Bunun yanında mahremiyet eğitimi ile ilgili özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerine verilen mahremiyet eğitiminin ebeveynlerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri ile becerilerine etkisini araştıran (Öcal, 2021) bir çalışma bulunmaktadır. Mahremiyet eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla normal gelişim gösteren bireylerin aileleri, öğretmenleri, okul müdürleri gibi katılımcı gruplarının görüşlerini alan araştırmalar olduğu görülmektedir (Çalışkan, 2019; Koçoğlu ve Avcı, 2022; Türkyılmaz, 2019; Ünal, 2019; Ünlüer ve İnan, 2021; Yüksel, 2021). Alan yazını incelendiğinde özel gereksinimli bireyler bağlamında mahremiyet eğitimi ile ilgili lise kademesindeki öğretmenlerin görüşlerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca araştırmamız kapsamında hem rehber öğretmenlerin, hem branş öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi hakkındaki görüşlerini bir arada ele alarak geniş bir çerçevede çalışılmıştır.

Bu araştırmayla lise kademesinde görev yapan rehber, özel eğitim ve branş öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerinin mahremiyet eğitimlerine yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgularla var olan duruma ilişkin kapsamlı bir bakış açısı ortaya koyulacağına inanılmaktadır. Böylelikle bu araştırmanın sonuçlarının, mahremiyet eğitimi programlarının hazırlanması ve müdahale programlarının geliştirilmesinde yol gösterici bir kaynak niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın bulgularının “özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilmesi” konulu araştırmalara da ışık tutacağı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Görüşmeye katılan tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin mahremiyet eğitimlerine ilişkin görüşme sorularını içten ve gerçeği yansıtacak biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim döneminde İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan Özel Eğitim Uygulama Okulu’nda (III. Kademe) ve Özel Eğitim Meslek Okulu’nda görev yapan 19 öğretmenin görüşü ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mahremiyet: Bireylerin istedikleri gibi düşünerek davranabilmesi, yalnız kalabilmesi, diğer insanlarla nerede, ne zaman ve hangi koşullar altında ne derecede ilişki kuracağına karar verebilmesi ile özel bir yaşam alanını ve bu alandaki haklarını ifade eder (Yüksel, 2003).

Mahremiyet Eğitimi: İçeriğinde cinsel bilgileri de bulunduran, bireyin kendisinin ve diğer insanların kişisel alanlarının farkında olmasını, sosyal çevreler içerisinde kendi kişisel alanını korumasını, diğer bireylerin de kişisel alanlarının farkında olup saygı göstermesini sağlayan eğitim olarak tanımlanır (Akcan, 2016; Diler, 2014).

Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey: Bireysel ve gelişimsel özelliklerinin yanında eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).



2. BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Eğitim

Özel eğitim, hem bireysel ve gelişimsel özellikleri hem de eğitsel yeterlilikleri açısından anlamlı olarak akranlarından farklılık gösteren bireylere; özel olarak yetişmiş personeller tarafından uygun ortamlarda ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmış eğitsel programlar çerçevesinde sunulan eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020). Bir başka tanıma göre özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin karşılanması için özel olarak yetiştirilmiş personel, eğitim programları ve çeşitli yöntemler ile bireylerin yetersizliklerine ve gereksinimlerine uygun mekânlarda verilen eğitimler özel eğitim olarak ifade edilmiştir (Özsoy vd., 1998).

Tanımlar incelendiğinde özel eğitim kavramının dört temel öge üzerinden ilerlediği görülmektedir. Bunlar; özel gereksinimli birey, özel eğitime uygun ortam, özel eğitim konusunda yetişmiş personel ve bireysel özelliklere uygun eğitim programıdır. Aşağıda bu dört temel nokta detaylandırılmıştır.

2.1.1. Özel Gereksinimli Birey: Özel gereksinimli bireyler, gelişimsel ve bireysel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020). Normal gelişim gösteren çocuklar gelişim dönemlerinde kazanılması gereken becerileri normal aralıklarda kazanırken, özel gereksinimli bireylerin bu kazanımlar için özel olarak sağlanan ek desteğe ve zamana ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Kırcaali-İftar vd., 2001). Buna bağlı olarak da özel gereksinimli bireyler bağımsız yaşam becerilerini akranlarına nazaran daha uzun sürede ve yapılandırılmış öğretim etkinlikleriyle kazanmaktadır. Özel gereksinimli olma durumu doğum öncesinde, doğum sırasında veya doğum sonrasında oluşan çeşitli problemlerden kaynaklanmaktadır. Oluşan problem durumun niteliğine göre özel gereksinimli bireylerin yetersizlik durumları farklılıklar göstermektedir (Cavkaytar ve Diken, 2006; Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla, 2010). Yetersizlik durumlarındaki farklılaşmaya dayalı olarak özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılması şu şekildedir:

- 1) Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireyler
- 2) Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler
- 3) İşitme yetersizliğine sahip bireyler
- 4) Görme yetersizliğine sahip bireyler
- 5) Üstün yeteneğe sahip bireyler
- 6) Dil ve konuşma bozukluğuna sahip bireyler

- 7) Süreğen hastalığa/Bedensel yetersizliğe sahip bireyler
- 8) Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler
- 9) Çoklu yetersizliğe sahip bireyler

Bu çalışmaya katılan öğretmenler özel eğitim uygulama okulları ve özel eğitim meslek okullarında çalıştıkları için bu okullarda daha çok otizm spektrum bozukluğu [OSB] ve zihin yetersizliği tanısına sahip bireylerin eğitimleri ile ilgilenmektedirler. Bu nedenle bu grubun özellikleri aşağıda detaylandırılmıştır.

2.1.1.1. Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel yetersizlik hem zihinsel işlevlerde hem de uyumsal becerilerde önemli düzeyde sınırlılıkla karakterize olan ve 22 yaşından önceki gelişim dönemlerinde zihinsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde ortaya çıkan bir yetersizliktir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021). Zihinsel yetersizlik; hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olarak dört boyutta ele alınmaktadır (MEB, 2020).

2.1.1.1.1. Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik: Sosyal, kavramsal ve pratik uyumsal beceriler ile zihinsel işlevlerde hafif düzey zihinsel yetersizliği sebebiyle destek eğitim hizmetlerine ve özel eğitime sınırlı düzeyde gereksinimi olan bireyler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2020). Hem iletişim hem de sosyal becerileri gelişmiş olan hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin genellikle ancak okula başladıklarında veya okul öncesi dönemde akranlarına nazaran gelişimsel edinimlerde geride kaldıklarında fark edilebildikleri belirtilmektedir (Harris, 2006).

2.1.1.1.2. Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik: Kavramsal, pratik ve sosyal uyumsal beceriler ile zihinsel işlevlerde yaşadıkları sınırlılık sebebiyle günlük yaşam, temel akademik beceriler ve mesleki becerilerin kazanılmasında destek eğitim hizmetlerine ve özel eğitime yoğun olarak gereksinim duyan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020). Orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısına sahip bireylerin gelişim süreçlerinde okul öncesi dönemde ciddi gecikmeler gözlenmektedir. Bu nedenle erken dönemde gecikmiş konuşma, davranış problemleri, sosyal-duygusal problemler sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Okul dönemine geldiğinde ise temel okuma-yazma becerilerini kazanmada ciddi düzeyde zorlanmalar ve gecikmeler yaşanabilmektedir (Harris, 2006).

2.1.1.1.3. Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel işlevler ile sosyal, kavramsal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri sebebiyle hayat boyu devam eden yoğun destek eğitim hizmetlerine ve özel eğitime gereksinim duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020). Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı alan bireyler devamlı olarak denetime ve bakıma gereksinim duymaktadır. Çünkü bu bireylerde uyumsal becerilerin gelişimi çok

yavaş seyretmektedir. Ayrıca kendini yaralama ve saldırganlık gibi davranışları sıklıkla sergiledikleri belirtilmektedir (Eripek, 2011; Heward, 2003).

2.1.1.1.4. Çok Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel yetersizliğe ek olarak günlük yaşam becerilerini, öz bakım becerilerini ve akademik becerileri kazanamayan ve hayatı boyunca bakıma muhtaç olan bireyler olarak tanımlanmışlardır (MEB, 2020). Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik, merkezi sinir sisteminde ciddi problemler nedeniyle yeni doğan döneminde tanılanmaktadır. Ayrıca bu grupta sağlık problemleri ya da çoklu yetersizlik sorunları sıklıkla ortaya çıkmaktadır (Heward, 2003).

2.1.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu: OSB sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde gelişimsel yetersizlikler ve tekrarlayan, sınırlı davranış örüntüleri ile karakterize olan nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (National Autism Center [NAC], 2015). Tanımlamada kullanılan ayırt edici davranışlar ilk olarak 1943 senesinde bir çocuk psikiyatristi olan Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Kanner tarafından belirlenen ayırt edici davranışlar günümüzde Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) tarafından (2013) hazırlanan Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, DSM-V) içerisinde OSB tanısında kullanılmaktadır.

OSB'ye sahip bireylerin heterojen bir yapıda oldukları gözlenmektedir ve hem yetersizlik durumlarının düzeyi hem de davranış örüntüleri birbirlerinden farklılık gösterebilmektedir. OSB'li çocukların bir kısmının çevresel uyaranlara karşı kendini tamamen kapatmış olduğu gözlenirken bazılarının ise etkileşime açık olduğu gözlenmektedir. OSB'ye sahip bireylerin erken çocukluk dönemlerinde göz teması kurmada ve sürdürmede problem yaşadıkları, jest ve mimik kullanmada sınırlılık gösterdikleri bu nedenle de çocukluk döneminde sosyal etkileşimde ve iletişimde problem yaşadıkları görülmektedir (Çolak, 2016; MEB, 2016a). OSB'li bireylerde farklı düzeylerde çeşitlilik gösteren yineleyici ve sınırlı davranışlar, rutinelere aşırı bağlılık gösterme, sallanma, kafa sallama gibi davranışlar da sıklıkla ortaya çıkmaktadır (MEB, 2016a). Çocukluk dönemlerinde oyuncaklarla işlevsel biçimde etkileşmek yerine oyuncakları veya diğer nesneleri sıraya dizme ya da herhangi bir nesneye aşırı bağlılık gösterme gibi davranışlar sergilemektedirler (Şahin, 2017).

2.1.2. Özel Eğitime Uygun Ortam: Özel eğitimin başarılı olmasını sağlayacak diğer temel nokta özel gereksinimli bireylerin özelliklerine uygun ortamlarda eğitim almasıdır. Eğitsel ve tıbbi değerlendirme aşamalarından sonra özel eğitim gereksinimi olduğu belirlenen bireylere yönetmeliğe uygun olarak özel eğitim destek hizmetleri sağlanarak kendilerine uygun eğitimin sunulacağı ortamlara yerleştirilirler (MEB, 2020). Yerleştirme konusunda özel

gereksinimli bireylerin en az sınırlandırılmış ortamlarda eğitim almasına öncelik vermek özel eğitimin önemli bir ilkesidir. En az sınırlandırılmış eğitim ortamı kavramı; özel gereksinimli bireylerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan eğitim programlarındaki hedeflere ulaştırılması sürecinde, normal gelişim gösteren akranlarıyla en üst seviyede ve uygun biçimde bir araya getirilmesini ön plana alan eğitim ortamını ifade etmektedir (Sucuoğlu vd., 2011).

En kısıtlayıcı eğitim ortamından en az kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru sıralama; hastane/ev okulu, yatılı özel eğitim kurumları, gündüzlü özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, yarı zamanlı kaynaştırma, tam zamanlı kaynaştırma şeklindedir (Ataman, 2003; Cavkaytar, 2018; Çolak, 2019; Melekoğlu, 2018; Odluyurt, 2019; Salend, 2008). Bu noktada özel gereksinimli bireylere eğitim veren gündüzlü özel eğitim okullarının büyük bir bölümünü özel eğitim uygulama okulları ve özel eğitim meslek okulları oluşturmaktadır. Özel eğitim uygulama okullarında orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle orta-ağır düzeyde otizmlili öğrenciler eğitim görmektedir. Özel eğitim meslek okullarında ise hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle hafif düzey otizmlili öğrenciler eğitime devam etmektedir (Celep, 2019).

Özel gereksinimli bireylerin anaokulundan başlayarak ortaöğretime kadar seviyelerine uygun özel eğitim hizmeti alabilecekleri kurumlar mevcuttur. Özel gereksinimli öğrenciler hangi kurumlarda eğitim alırsa alsınlar tüm gelişim alanlarında desteklenmeleri önemlidir.

2.1.3. Özel Eğitim Konusunda Yetiştirilmiş Personel: Özel gereksinimli bireylere yönelik sunulan eğitimlerin nihai hedefi, bireye bağımsız yaşam becerileri kazandırmaktır. Bu doğrultuda bireye; öz bakım becerilerinin, işlevsel akademik becerilerin, günlük yaşam becerilerinin, uyumsal becerilerin, iş ve meslek becerilerinin sistemli olarak öğretilmesi gerekmektedir (Karabulut, 2009). Özel gereksinimli bireylerin bu becerileri kazanıp toplumdaki diğer insanlar gibi bağımsız ve üretken yaşamaları için eğitim süreçlerinin özel eğitim alanında özel olarak yetiştirilmiş personel ile yürütülmesini gerektirmektedir. Ülkemizde özel eğitim için öğretmen yetiştirmenin önemi fark edilerek 1952 yılından itibaren Gazi Eğitim Enstitüsü'nde özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye başlanmıştır. Daha sonra dört yıllık fakülte eğitimi ile özel eğitim öğretmeni yetiştirilmeye devam edilmiştir. Yetişen öğretmenlerin yeterliliği ve niteliği ise verilen eğitimin başarıya ulaşmasındaki en önemli etmendir (Büyükkaragöz vd., 1997). Çünkü nitelikli bireyler nitelikli olarak kendilerine sunulan eğitim ile yetişirler; onları yetiştirenler ise nitelikli öğretmenlerdir. Bu noktada özel eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasını sağlayan en önemli faktörün öğretmenin yeterliliği olduğu işaret edilmektedir.

Özel eğitim süreci uzun bir dönemi kapsamaktadır. Bebeklik ve erken çocukluk döneminde bu eğitim özel eğitim öğretmenleri tarafından planlı biçimde yürütülse de eğitim sürecinin sonraki aşamalarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının farklılaşmasından dolayı bireylerin ihtiyaç duyduğu hizmetin türüne ve gereksinimlerine göre ona eğitim veren personelin de farklılaşmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle özel eğitim öğretmeni ile beraber pek çok farklı uzmanlık alanından personelin bir araya gelerek ekip çalışması şeklinde özel eğitim hizmetlerini sürdürmesi gerekmektedir (MEB, 2016b). Eğitsel ortamlardaki tüm öğretmenlerin veya fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, psikolog gibi uzmanların özel gereksinimli çocukla etkileşirken yapmaları gereken uyarlamaları planlayabilecek düzeyde özel eğitim yeterliliğini kazanmaları önemlidir (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin, farklı disiplin alanlarındaki personeller tarafından desteklendiği bir eğitim süreci ile hayat kaliteleri artmaktadır. Bu noktada özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde yer alacak tüm personelin özel eğitim konusunda bilgili olması ve öğrencinin gereksinimlerine göre eğitim sunabilmesi önem kazanmaktadır (Kargın, 2003). Özel gereksinimli bireylerle çalışacak personelin hem özel eğitim alanında hem de uzmanlaştığı alanda bilgi ve beceri yeterliliğinin olması oldukça önemlidir. Özel gereksinimli bireylerle çalışacak personelin özel eğitimin teknik ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olması, özel gereksinimli çocukların sosyal, fiziksel, cinsel, bilişsel ve duygusal gelişim özelliklerini iyi bilmesi, davranış değiştirme yöntemlerini uygulayabilmesi, öğrencinin performansını alması ve performansına uygun davranışsal amaçlar belirleyebilmesi gibi temel nitelikler konusunda donanımlı olması gereklidir (Altun-Könez, 2015).

Özel eğitim sürecinde yer alan personelleri Deniz ve Çıkkılı (2020) gruplandırarak incelemişlerdir. Yapmış oldukları gruplandırmaya göre dört kategoride okul personelleri ifade edilmiştir. Buna göre ilk grup yöneticiler yani müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı; ikinci grup öğretmenler yani özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler, branş öğretmenleri, sınıf öğretmenleri; üçüncü grup alan öğretmenleri, atölye şefleri ile usta öğreticiler; son olarak dördüncü grup ise diğer personeller şeklinde yani dil konuşma terapisti, fizyoterapist, sosyal hizmet uzmanı, çocuk gelişimi uzmanı olarak ifade edilmiştir.

2.1.4. Bireysel Özelliklere Uygun Eğitim Programı Hazırlanması: Özel eğitim sürecinin bir diğer temel yapı taşı ise öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak hazırlanmış eğitim programıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı [BEP], özel gereksinimli bireylerin yerleştirildikleri eğitim ortamlarında uygulanmakta olan program temel alınarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimleri, eğitsel performansları ve gelişimsel

özellikleri doğrultusunda hedeflenmiş olan amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanıp uygulanan ve özel gereksinimli bireylere sunulacak destek eğitim hizmetlerini kapsayan bir program olarak tanımlanmaktadır. MEB Özel Eğitim Hizmet Yönetmeliği (2020) özel gereksinimli bireyler için BEP hazırlanıp uygulanmasını yasal olarak zorunlu hale getirmiştir. Böylece normal gelişim gösteren akranlarına göre hazırlanan yoğun ve esnek olmayan programlar ile eğitsel süreçlerine devam etmeleri zor olan özel gereksinimli bireylerin kendilerine özel bir program ve destek hizmetlerle ilerlemelerinin sağlanması hedeflenmiştir (Yıkılmış, 2013). Çünkü özel gereksinimli öğrencilerin de akranları gibi eğitsel performanslarını en üst düzeye taşıyacak hizmetlerden faydalanma hakları bulunmaktadır (Batu vd., 2004).

Özel gereksinimli bireylere program hazırlamak için ilk olarak var olan durumlarının ve gereksinimlerinin tespit edilmesi gereklidir. Bu doğrultuda öncelikle fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve cinsel gelişim alanlarında var olan durumlarını belirlemek üzere gelişimsel değerlendirme yapılır. Gelişimsel değerlendirme aşamasında testler ve gelişim listeleri ile çocukların ailelerinden ve önceki öğretmenlerinden bilgiler alınması önemlidir (Çakmak ve Çakmak, 2018). Kapsayıcı bir eğitim programı hazırlanması için özel gereksinimli bireylerin gelişimsel açıklarının tamamlanmasının yanı sıra yerleştirildikleri eğitim ortamlarında uygulanan programların içeriğine göre de değerlendirilmeleri gereklidir. Yerleştirildikleri programın kapsamında davranış analizi yapılarak özel gereksinimli bireylerin eğitsel hedefleri ve tamamlanması gereken yetersizlikleri belirlenir. Böylece özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini en üst düzeyde karşılayacak bir BEP hazırlanmış olur (Vuran, 2007).

BEP özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel yetersizliklerini ortadan kaldırması ve bağımsız yaşamalarına yönelik akademik ve mesleki eğitimlerin sistematik olarak sunulmasını desteklemesinin yanı sıra toplumsal ve sosyal kabulün sağlanması ile dışlanmanın önüne geçilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişim alanlarındaki yetersizlikler toplumsal ayırtırmaya neden olsa da cinsel davranışların uygun olmaması da özel gereksinimli bireylerin sosyal hayattan dışlanmasında önemli bir noktadadır (Gürbüz, 2018).

Özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerinde fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişim alanlarını destekleyici çalışmalar kadar cinsel gelişim alanıyla ilişkili davranışların uygun şekilde edinimini destekleyen çalışmaların da olması gereklidir. Aksi takdirde MEB Özel Eğitim Hizmet Yönetmeliği'ne (2020) göre özel gereksinimli bireyleri yerleştirme konusunda önemli bir ilke olan "en az sınırlandırılmış ortamlarda eğitim almasına öncelik verme" ilkesinin uygulanması mümkün olmayacaktır.

Eğitim ortamlarında uygun olmayan cinsel davranışlar gösteren özel gereksinimli öğrencilerin kısa sürede ortamdan uzaklaştırılması olasıdır. Hem toplumsal hem de akademik kabulü etkileyebilecek cinsel gelişimi temel alan uygun olmayan bu davranış yönelimleri özel gereksinimli çocuklara uygun zamanda verilecek mahremiyet eğitimiyle engellenebilir. Özel gereksinimli bireyler için hazırlanan mahremiyet eğitimi programları küçük gruplara uyarlanabilecek nitelikte, daha esnek ve yetersizlik düzeyine göre bireyselleştirilebilir nitelikte olmalıdır (Büyükkaragöz, 1997; Doğan, 1997).

Özel gereksinimli öğrencilere sunulan özel eğitim hizmeti onlara yönelik yapılan müdahaleleri kapsamaktadır. Bu müdahaleler ise amaçlı olarak gerçekleştirilmektedir. Yapılan amaçlı müdahaleler ile istendik sonuçlar elde edilmesi için özel gereksinimli bireylerin öğrenme süreçlerini ve topluma katılımlarını zorlaştıran engellerin ortadan kaldırılması, ortaya çıkabilecek engellerden korunmaları veya engellerle karşılaştıklarında engellerin üstesinden gelmelerinin sağlanması gereklidir. Özel eğitimde üç müdahale türü bulunmaktadır (Eripek, 2005).

2.1.4.1. Önleyici Müdahale: Muhtemel olarak ortaya çıkabilecek problem durumların ciddi düzeyde bir yetersizliğe dönüşmesine engel olmak amacıyla yapılan müdahaledir. Önleme amaçlı çalışmaların olabilecek en erken zamanda hatta doğum öncesinden itibaren başlaması önem arz etmektedir. Erken başlayan müdahale süreci, gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve özel gereksinim durumunun ortaya çıkarabileceği problemlerin en aza indirebilmesi için gereklidir (Akay vd., 2003; Warren vd., 2016). Ayrıca önleme müdahaleleri sadece eğitsel boyutu değil aynı zamanda sosyal ve tıbbi boyutları da kapsamaktadır (Eripek, 2005).

2.1.4.2. İyileştirici Müdahale: Hem eğitim kurumları hem de sosyal hizmet kurumları tarafından sunulan müdahale türünü kapsamaktadır. İyileştirici müdahale hem sosyal hizmet boyutunu kapsayan rehabilitasyon ile hem de davranış değiştirme boyutunu kapsayan eğitim ile ilgilidir. Rehabilitasyonun ve eğitimin amacı özel gereksinimli bireye bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır (Akay vd., 2003).

2.1.4.3. Ödünleyici Müdahale: Herhangi bir yetersizliği bulunmayan bireylerin ihtiyaç duymadığı ama özel gereksinimli bireylere öğretildiğinde o kişinin yetersizliğinden kaynaklı olarak sınırlı olan yaşantısını zenginleştirip kolaylaştıran becerilerin öğretimi ödünleyici müdahaleyi oluşturmaktadır (Akay vd., 2003). Özel gereksinimli bireye yeni araçların kullanılmasını öğretmek veya yeni becerilerin edinilmesini sağlayarak yetersizliği telafi etmesine zemin hazırlamak ödünleyici müdahalede esastır (Eripek, 2005).

Erken dönemlerden itibaren öğrenciye sunulacak mahremiyet eğitimi önleyici eğitsel müdahale kapsamında düşünülebilir. Mahremiyet algısının erken dönemlerde bedensel örtülülük, gizlilik ve dokunulmazlık davranışları şeklinde öğretimi çocuğu okul döneminde muhtemel taciz girişimlerinden koruyacaktır. Ancak erken dönemlerde bu eğitim aile tarafından verilememiş ise iyileştirici müdahale şeklinde planlaması ile okul döneminde de telafi eğitimi şeklinde uygulanabilir. Özel gereksinimli bireye ergenlik dönemine gelinceye kadar mahremiyet eğitimi verilmemiş ise ödünleyici müdahale şeklinde bir eğitim planlamasıyla hem mahremiyet hem de tacizden korunma becerilerinin tamamının öğretimi planlanabilir (Düzkanar, 2017a). Böylece özel gereksinimli bireylerin toplumsal yapı içinde bağımsız bir şekilde yaşama becerileri zenginleştirilebilir. Çünkü insanlar birbirleri ile etkileşim halinde olan farklı gelişim alanlarının paralel gelişmesiyle sağlıklı bir gelişim bütünü oluşturmaktadır. Bu gelişim alanları bilişsel, zihinsel, iletişimsel, cinsel ve sosyal/duygusal gelişimdir. Bütün gelişim alanları aynı derecede öneme sahiptir ve bir gelişim alanında oluşacak yetersizlik durumu diğer gelişim alanını etkilemektedir. İnsanlar ancak bütün gelişim alanlarında paralel olarak ilerlediğinde kendini gerçekleştirebilir (Senemoğlu, 2012). Bu gelişim alanlarından birisi de cinsel gelişim alanıdır. Cinsel gelişim alanı aşağıda kuramsal temellerle detaylı olarak incelenecektir.

2.2. Cinsel Gelişim

Cinsel gelişim, bireyin doğumuyla başlayan sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel boyutlardan oluşan bir süreçtir. Bu süreçte cinsel gelişimin sosyal boyutunu toplumun cinselliğe yönelik bakış açısı ve toplumsal cinsiyet rolleri; zihinsel boyutunu cinsellik hakkındaki inanışlar; duygusal boyutunu beden imgesi, bireyin kendi cinsiyeti ile barışık olması ve duygusal ilişkiler; bedensel boyutunu ise hormonal değişiklikler ve cinsel organın gelişimi oluşturmaktadır (Bilgiç, 2015; Bülbül, 2012). Buna göre özel gereksinimli olsun ya da olmasın insan gelişimi bir bütündür ve cinsel gelişimde bu bütünün önemli bir parçası niteliğindedir. Yani bir bireyin yetersizliğe sahip olması cinsel gelişim bağlamında farklı bir süreç yaşayacağı anlamına gelmez. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim süreçleri normal gelişim gösteren bireylerle aynı sırayı takip eder. Yalnızca bireyin zihinsel yetersizlik düzeyine bağlı olarak bu süreç daha yavaş ilerler (Hingsburger ve Pendler, 1991). Bu noktada zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel eğitim süreçleri planlanırken normal gelişim dönemlerinde kazanılması gereken beceriler rehber niteliğinde kullanılabilir (Düzkanar, 2017b). Cinsel gelişim sürecini rehber niteliğinde takip etmemizi sağlayacak farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu süreci en iyi şekilde açıklayan kuramlardan birisi de Freud'un psikoseksüel gelişim kuramıdır. Psikoseksüel gelişim kuramında göre gelişim

dönemleri beş başlıkta ele alınmaktadır ve bu gelişim dönemlerinin her birinde farklı haz noktaları ile farklı gereksinimler bulunmaktadır (Akman ve Erden, 2007). Aşağıda bu gelişim dönemleri detaylandırılmaktadır.

2.2.1. Psikoseksüel Gelişim Dönemleri:

2.2.1.1. Oral Dönem: Oral dönem psikoseksüel gelişim dönemlerinin ilk basamağı olup on sekizinci aya kadar devam eden bu süreçte bebek dünyayı ağzı ile tanımaktadır. Oral ifadesi Latince “ağız” anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda oral dönemde haz noktası ağız ve çevresine odaklanmaktadır (Çerçi, 2013). Oral dönemdeki emme eylemi bebeğin hayattaki ilk temel etkinliği niteliğindedir. Bebek için ilk cinsel yaşam oto-erotiktir. Bundan dolayı bu dönem içerisinde bebek kendi benliğinden hoşlanır. Ayak, el, parmak gibi uzuvlarını ağızına götürmekten ve emmekten zevk alır (Çakmak ve Çakmak, 2018). Bebekler için meme emmek tatmin kaynağıdır ve meme emerken dudaklar erojen bölge rolü üstlenerek sıcak süt sıvısının sebep olduğu uyarı haz yaratmaktadır (Çerçi, 2013). Yaşanan bu haz ile temel gereksinimlerin ilk karşılandığı yer olan anne memesini emmek bebek için mutluluk kaynağına dönüşmektedir ve bu durum bebeklerin kendilerinde fark ettikleri ilk cinsel keşiftir. Bu süreçte ağız, dilin ve dudakların kullanılmasının yanı sıra dişlerin çıkmasıyla birlikte çiğneme ve ısırma da önem kazanmaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2012).

Bu dönem diğer gelişim kuramları bağlamında da ele alınarak farklı özelliklerine vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda oral dönem, Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre duyu devin dönemine denk gelmektedir. Duyu devin döneminde bebeklikte birçok zihinsel yapının ve şemanın oluşturulmasında duylara yönelik yapılan eylemler etkili olmaktadır (Bülbül, 2012). Hayatın ilk yılları bedene yönelik merak dönemidir ve bebekler bedenini keşfetmekten, kendilerine yönelik dokunuşlardan keyif almaktadır. Bu merak döneminde bebekler el ve ayak parmaklarını keşfettikten sonra 7-8 aylık olduklarında erkek bebekler penislerinin; kız bebekler ise erkek bebeklerden bir iki ay sonra vajinalarının varlığını keşfetmektedir (Haffner, 1999/2007; Haroian, 2000).

Psikososyal gelişim kuramında ise oral dönem, güvene karşı güvensizlik dönemi olarak adlandırılmaktadır ve bireyin dış dünyaya karşı olan güven duygusu bu dönemde şekillenmektedir. Psikoseksüel gelişim kuramı ile aynı doğrultuda yeterli şekilde beslenen, sevilen ve ilgi gösterilen bebeklerin gelecekte kendilerini güvende hissederek daha sağlıklı bir cinsel gelişim süreci yaşayacakları ifade edilmektedir (Can, 2005).

Oral dönem temel alışkanlıkların şekillendiği bir dönemdir. Freud, bireylerde temel gereksinimlerin yeterince karşılanmamasının oral dönemde saplanmaya sebep olduğunu ve bireylerin hayatları boyunca bu saplanmadan kaynaklı olarak oral gereksinimlerini

karşılamaya çalıştıklarını ifade etmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2012). Temel gereksinimlerin aşırı bir şekilde karşılanması veya hiç karşılanmaması gibi durumlar kişinin kendisine ve topluma karşı güven problemlerine, bağımlı kişilik yapısına, ağız odağındaki problemlere (tırnak yeme, sigara içme, parmak emme, küfretme vb.) zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle sağlıklı güven duygusunun oluşmasında temel gereksinimlerimizi karşılayan birincil bakıcıların rolü büyüktür (Senemoğlu, 2012). Dolayısıyla bu dönemde temel mahremiyet becerilenin edinimi ve güvenli bağlanma için çocukların temel gereksinimlerinin aynı kişiler tarafından karşılanması önem arz etmektedir (Özdemir, vd., 2012). Özellikle yürümeye başlayan çocuklarda sadece onlara sağlanan özel alanlarda öz bakım ihtiyaçlarının giderilmesi hem özel alan ayrımını yapmalarının hem de mahremiyet davranışlarının temeli olacaktır (Düzkanar, 2017a).

2.2.1.2. Anal Dönem: Anal dönemde haz kaynağı ağız çevresinden anüse kaymaktadır ve bedeninin kontrol edilebilir olduğunun farkındalığı bebeğe haz vermektedir. Dolayısıyla çocuk bu dönemde hem çevresini hem de kendisini kontrol etmeyi öğrenir (Senemoğlu, 2012). Dışkının tutulması veya boşaltılması ile anüs kaslarında kontrol sağlamak bir bağımsızlık eylemi niteliğindedir. Ancak yaşanan bu bağımsızlık çocukta karmaşık duyguların yaşanmasına da zemin hazırlamaktadır. Anal dönem Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre işlem öncesi dönem içerisinde yer alan sembolik evreye karşılık gelmektedir. Bu dönemde çocuklar kişiler ve nesneleri birbirleri ile ilişkilendirebilmektedir. Kendi cinsiyetine yönelik farkındalığın da olduğu bu dönemde tuvalet eğitimi verecek annenin veya bakıcının tutumu sağlıklı bir cinsel gelişim süreci için oldukça önemlidir (Düzkanar, 2016).

Cinsel gelişim sürecinde tuvalet eğitiminde cezalandırıcı, zorlayıcı bir tutumda olmak ve şiddet uygulamak çocukta bağımsızlık duygusunu zedelemektedir. Katı bir tutumla verilen tuvalet eğitimi isyankâr, kızgın, inatçı, aşırı derecede titiz veya cimri yetişkinlerin yetişmesine zemin hazırlamaktadır (San-Bayhan ve Artan, 2012; Yavuzer, 2012). Aynı doğrultuda; tuvalet eğitimi veren kişinin baskıcı tutumundan kaynaklı olarak oluşan yalnızlık hissini, dışkısını vücudunda tutmanın sağladığı dolgunluk duygusu ile kapatmaya çabalayan ya da denetimini kaybettiği zamanlarda ceza aldığı için dışkısını yapma konusunda korku duyan bireylerde hayatları boyunca kalıplaşmış düşünce, para harcamaktan rahatsız olma ve inatçılık görülebilir (Dönmezer, 2007).

Bu dönemde kız erkek farklılığına yönelik bilinç henüz oluşmadığından cinsel bölgelerin gösterilmesinin ve cinsel organlarla oynanmasının ayıp olduğu da bilinmemektedir. Bu süreç içerisinde çocuklar kız ve erkek olduklarını öğrenmeye başlarlar (Ulusoy, 2005).

Dolayısıyla “Ben bir kızım.”, “Ben bir erkeğim.” bilinci oluşur. Dil gelişimiyle beraber çocuklar vücut bölümlerinin isimlerini öğrenmeye ve cinsiyetlerine uygun benlik kavramını oluşturmaya da başlar (San-Bayhan ve Artan, 2012). Bu edinimler ilk mahremiyet davranışlarının da öğretilmesi için önemli fırsatlardır.

2.2.1.3. Fallik Dönem: Fallik dönemde haz bölgesi cinsel organlara yani genital bölgelere kaymaktadır. Çocukların bedenini tanımaya ve kontrol altına almaya yönelik hareketleri devam ettiğinden cinsel organlarla oynama bu dönemde artış göstermektedir (San-Bayhan ve Artan, 2012). Cinselliğe yönelik merak bu dönemde fazladır ve çocuklar cinsel organları uyarıldığında bunun zevk verdiğini fark ederler. Bu farkındalıkla birlikte fallik dönemde çocukluk masturbasyonu ortaya çıkabilir. Fallik dönemdeki cinselliğin yetişkinlerin cinselliğinden çok farklı olması ile birlikte Freud yetişkinlik dönemindeki cinselliğin ilk basamağını fallik dönem olarak görmektedir (Binbaşıoğlu, 1990).

Cinsel gelişim sürecinde ebeveynlerin en fazla taklit edildiği bu evrede çocuk cinsiyet farklılıklarını ve cinsiyet rollerini keşfetmektedir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004a). Buna bağlı olarak kendi hemcinsi olan ebeveynlerini gözlemleyerek onların davranışlarını taklit edip özdeşim kurmaya başlamasının yanı sıra onlarla bir çatışma da yaşamaktadır (Köksal-Akyol, 2015). Freud, kişilik gelişimi için önemli bir nokta olan anne ile erkek çocuk arasındaki ve baba ile kız çocuk arasındaki ilişkinin Oedipus ve Elektra komplekslerini doğurduğunu ileri sürmektedir. Elektra kompleksinde babaya yönelik kız çocuğunun büyük bir hayranlık duyması söz konusudur ve annesi onun için yerinde olunması gereken bir rakip niteliğindedir. Oedipus kompleksinde ise anneye yönelik erkek çocuğunun duyduğu büyük hayranlıkla onunla evlenmek istemesi söz konusudur ve babası onun için yenilmesi gereken bir rakiptir (Deutsch vd., 1986). Ama erkek çocuk aynı zamanda babasının kendisinden daha güçlü olmasından dolayı kaygı yaşamaktadır. Yaşanan kaygı durumuna ek olarak erkek çocuklar annesine yönelik ilgisinin babası tarafından fark edilerek cezalandırılacağını düşünerek penislerini kaybetme korkusu olan kastrasyon korkusunu da yaşarlar. Bu nedenle 3-6 yaş döneminde erkek çocukları için sünnet olmak kalıcı izlere sebep olabilir. Kız çocuklarında da erkeklerin anatomisini gözlemleyerek penise özenme olarak adlandırılan penisinin kesilmiş olduğuna dair bir inanç oluşarak anneye yönelik bir suçlama ortaya çıkabilir (San-Bayhan ve Artan, 2012). Çocuk, rakip olarak gördüğü hemcinslerindeki ebeveynini gözlemleyip ona benzemeye çalışarak yaşadığı bu çatışmayı çözmeyi dener. Erkek çocuk babasına benzeyerek annesinin, kız çocuk ise annesine benzeyerek babasının beğenisini almaya çabalar (Çerçi, 2013). Böylece çocuklar kurdukları özdeşim ile kendi cinsel rollerini de içselleştirir (Can, 2005). Freud, insanların hayata iki cinsiyetli olarak geldiklerini ifade

eder. Çocuk, annesi ve babası ile olan ilişkisinde sevgi ve çatışma duygularını uygun bir şekilde çözerse o zaman cinsel kimliğini edinme yolunda ilk adımı atmış olur. Bu aşamadan sonra hemcinsindeki ebeveyninin değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını gözlemleyip benimseyerek toplumsal açıdan uygun cinsel kimliğini oluşturur (Çakmak ve Çakmak, 2018). Ancak yaşanan çatışmaların çözülmemesi ise cinsel yönelimlerin bastırılması, ebeveynlere yönelik aşırı bağımlılık, ebeveynlerinden ayrıldığında suçluluk yaşama, karşı cinsle ilgili negatif bir tutumda olma gibi sonuçları ortaya çıkarabilir (Düzkanar, 2016).

Fallik dönem Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre işlem öncesi evrenin içinde yer alan sezgisel döneme denk gelmektedir. Bu aşamada çocuklar sınıflama ve sıralama yapabilir, sembolik oyunlar oynayarak cinsel korunumun gelişimini yansıtabilirler (Düzkanar, 2016). Aynı zamanda bu sıralama ve sınıflama becerisi ile aileler çocuklarına izinsiz fiziksel teması reddetme, güven çemberi ve yabancıyı ayırt etme gibi temel mahremiyet becerilerini kazandırabilir. Çocuklar bu dönemde dil gelişiminin de etkisiyle nasıl dünyaya geldikleri hakkında çeşitli sorular sormaya ve cinsel içerikli oyunlar oynamaya başlarlar (Bilgiç, 2015; Haffner, 1999/2007; Tuğrul, 1994; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004b). Çocuğun zekâ gelişimine de bağlı olarak sordukları bu soruların üzeri kapatılmamalı ve çocuğun anlayabileceği şekilde sorular cevaplandırılmalıdır.

2.2.1.4. Latent (Gizil) Dönem: Latent dönemde haz noktası vücudun belirli bir noktasına odaklanmayarak libido tüm bedene yayılmaktadır (Dolgin, 2014; Güven, 2019). Çocuklar olgunlaşmanın ve gelişimin etkisiyle bu dönemde cinsel konularda geçmiş dönemlere nazaran daha dikkatli ve kontrollü davranmaktadır. Buna bağlı olarak merak edilen cinsel soruların cevap kaynağı anne babadan başka kişilere ve yazılı içeriklere doğru yönelmektedir (Haffner, 1999/2007; Haroian, 2000; Uçar, 1994).

Bu dönemde çocuklar farklı sosyal çevrelerde edindikleri bilgileri uygulayarak öğrendiklerinin çeşitli ortamlardaki geçerliliğine ilişkin geri dönütler alırlar. Böylece hem öğrenmelerini pekiştirir hem de yaptıkları gözlemlerle uyarılma becerilerini arttırırlar. Ayrıca bu dönemde farklı modellerle de gizlenmiş gözlemlene yoluyla özdeşim kurulur (Düzkanar, 2016). Yani anne baba ile kurulan özdeşimin yanı sıra diğer yetişkinlerle ve akranlarla da özdeşim kurulur. Özdeşimler çoğalarak pekişirken çocuk da toplumsal kurallarla karşı karşıya kalır ve buna bağlı olarak çocuğun üst benliği olgunlaşır (Gökdeniz, 2008). Üst benliğin olgunlaşmasının yanı sıra çocuk aile dışındaki bireylerle iletişim kurma ve sosyalleşme başlamaktadır. Çocuklar okullarına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine odaklanıp hemcinsleri ile oyunlar oynar (Çakmak ve Çakmak, 2018). Ön ergenlik ve ergenlik dönemindeki özel gereksinimli bireylerde de genel olarak sosyal gelişime odaklanma ön plandadır. Bu dönemde

akranlarının kendileri ile ilgili fikirleri önem kazanır ve bedensel görünümüleriyle ilgili endişeleri artar. Ayrıca bazı çocuklarda toplum ve özel ayrımı bu süreçte kendiliğinden öğrenilmezse bu ayrımın öğretilmesi gerekir (Haroian, 2000).

Gizil dönem hem geçmiş öğrenmelerin desteklenmesi hem de geçmiş evrelerde yaşanan eksikliklerin telafi edilmesi için bir fırsat dönemidir. Bunun için gizil dönem pekiştirme evresi olarak verimli bir şekilde kullanılmalıdır (Düzkanar, 2017b). Özellikle önceki dönemlerdeki mahremiyet edinimleri bu dönemde pekiştirilir. Gizil dönem sağlıklı bir biçimde geçirilmediğinde çocuklar içsel dürtülerinin kontrolünü sağlamakta problemler yaşayarak enerjilerini yanlış yönlere kanalize edebilir. Fakat dürtülerin aşırı bir şekilde kontrol edilmesi de takıntılı (obsesif) bir kişiliğin oluşmasına ortam hazırlayabilir (Gökdeniz, 2008). Dolayısıyla diğer gelişim dönemlerinde olduğu gibi durgunluk dönemi olarak ifade edilen latent dönemde cinsel gelişim açısından sağlıklı bir şekilde geçirilmesi önem arz etmektedir.

2.2.1.5. Genital Dönem: Genital dönem, ergenliği kapsayan ve içsel dürtülerin artmasından kaynaklı olarak Freud tarafından “fırtına dönemi” olarak isimlendirilen evredir (Senemoğlu, 2012). Bu dönemin ilk yıllarında önceki dönemlerde yaşanan çatışmalar yeniden ortaya çıkabilir. Hem kızlarda hem de erkeklerde fiziksel, ruhsal ve cinsel olarak ortaya çıkan değişimler ergenlik döneminde belirginleşir (San-Bayhan ve Artan, 2012).

Genital dönemdeki cinsel gelişim bilişsel, duygusal ve toplumsal boyutlarıyla ele alındığında cinsiyet farklılıklarının ve rollerinin öğrenilmesi bilişsel boyutu; kişinin bedenine yönelik hissiyatı ve cinsiyetine yönelik duyguları duygusal boyutu oluşturur. Ergenlerin kadın ve erkek rollerinde hangi davranış kalıplarını kullanacaklarına ve sahip oldukları cinsiyet rollerini nasıl belirleyeceklerine yönelik tecrübeleri ise toplumsal boyutu oluşturmaktadır (Siyez, 2007). Bireyin kendini daha olgun hissederek bir yetişkin gibi davranmaya başladığı bu sürecin tüm boyutları ile sağlıklı bir şekilde ilerlemesi bireyin sosyal kabulü açısından da önemlidir. Çünkü bu süreçte ergenler yeni sosyal ilişkiler kurup ailelerinden bağımsızlaşmakta, yeni roller kazanıp denemekte ve benlik duygusunu geliştirmektedir (Temel ve Aksoy, 2001). Benlik duygusunun gelişimi sürecinde arkadaşlıklar ve içerisinde yer alınan arkadaş grubu oldukça önemlidir. Bu dönemde yaşanan kafa karışıklığı ve belirsizlik durumu bazen yanlış arkadaş grubu seçimine sebep olabilir. Bunun yanında önceki dönemlerden kalan çözülmemiş bir problem durum varsa bu dönemde o sorun yeniden belirginleşebilir (Düzkanar, 2017a). Bu dönemde yaşanan libido artışı ile beraber masturbasyon (kendini tatmin etme) davranışında da artış gözlenmektedir. Buna bağlı olarak zihinsel yetersizliği olan ergenlerde toplum ve özel kavramlarının ayrımının öğretilmesine

devam etmek gerekebilir (Haroian, 2000; Mandan-Sürücü, 2009). Çünkü uygun mastürbasyon yapma becerisinin özel gereksinimli bireylere kazandırılması hem özel gereksinimli bireyler hem de öğretmenler için eğitim sürecini olumlu etkileyen bir faktördür. Mastürbasyon yapma becerisinin yapısı göz önüne alındığında özel gereksinimli bireylerin gizliliklerinin, dokunulmazlıklarının ve örtülülüklerinin sağlanması için aileleri tarafından kazandırılması gereklidir (Bülbül, 2012).

Özel gereksinimli bireylerin sağlıklı bir cinsel gelişim süreci yaşamaları için gereksinim duydukları şekilde desteklemeleri ve uygun eğitimi almaları gerekmektedir. Böylece özel gereksinimli bireylerin cinsel istismar gibi durumları yaşamaması, uygun olmayan cinsel davranışlarda bulunmalarının önlenmesi, sağlıklı kimlik gelişimlerinin desteklenmesi ve toplumsal uyumlarının gerçekleşmesi sağlanabilir. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin bu yeterlilikleri kazanmaları için sistematik olarak mahremiyet eğitimi almaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda mahremiyet kavramı ve mahremiyet eğitimi aşağıda detaylandırılmıştır.

2.3. Mahremiyet Eğitimi

Mahremiyet eğitimi daha net bir şekilde tanımlayabilmek için öncelikle mahremiyet kavramı aşağıda detaylı olarak irdelenmiştir.

2.3.1. Mahremiyet Kavramı: Mahremiyet ifadesi; sosyoloji, hukuk, psikoloji, felsefe ve antropoloji olmak üzere farklı disiplin alanlarında karşımıza çıkan geniş kapsamlı, değişken, esnek ve çok boyutlu bir kavram niteliğindedir. Bütün bu disiplin alanlarında mahremiyet kavramı, toplumsal ilişkilerin kurulmasında önemli bir gereklilik konumundadır (Çatak, 2015). Toplumsal ilişkilerin sağlanmasında önemli bir konumda yer alan mahremiyet kavramı; toplumun oluşturduğu kültürel birikime, coğrafik koşullara, inanılan dine ve ahlaki değerlere göre farklılık göstermektedir (Karagülle, 2015). Mahremiyet kavramının içeriği öncelikle içinde bulunulan kültür ardından toplumda yaygın olarak benimsenen din ve toplumun ahlaki yapısı ile şekillenmektedir. Bu bağlamda kültür, din ve ahlaki yapı mahremiyet algısının değerlendirilmesinde önem arz etmektedir (Diler, 2014). Dolayısıyla değişkenlik gösteren mahremiyet algısı doğu ve batı kültürlerinde de farklılaşmaktadır. Batı kültürlerinde mahremiyet algısı, kişisel dokunulmazlık temelinde şekillenirken doğu kültürlerinde ise görünmezlik temelinde ilerlemektedir. Yani batı kültüründe mahremiyet algısını dokunma duyusu şekillendirirken doğu kültüründe ise görme duyusu ön plandadır (Yavuz, 2003). Buna göre kişiden kişiye değişebilen mahremiyet algısı içinde bulunulan mekâna, zamana ve şartlara göre şekil almakta, belirli bir dönemde ve yerde yadırganan davranışlar başka bir dönemde ya da yerde oldukça sıradan gelebilmektedir (Çelikoğlu, 2007;

Yüksel, 2003). Buna göre yapılan mahremiyet kavramı tanımlamaları da farklılaşmaktadır. Altman (1977) mahremiyetin bireyin en temel ihtiyaçlarından biri olduğuna ve mahremiyette kişinin kendi kontrolüne vurgu yaparken; Yılmaz (2011) mahremiyet ve özgürlük arasında bir ilişki kurarak mahremiyetin bireylerin sahip olduğu özgürlük alanını uygun gördüğünde istediği kişilere açma özgürlüğüne sahip olması olarak ifade etmektedir. Yüksel (2003) de benzer bir şekilde mahremiyeti; hem kişinin yalnız olma hem de diğer insanlarla beraber olma arzusundaki karşılıklı alan olarak ifade ederek mahremiyet olgusunun hem özgürleştiren hem de kişiyi koruyan bir hak olduğunu söylemektedir.

Mahremiyet kavramının haklar ve özgürlükler temelinde ilerleyen tanımlarının yanı sıra gizliliğin sağlanmasını odak noktasına koyan tanımlamaları da bulunmaktadır. Aslanyürek'e (2016) göre mahremiyet gizli olarak kalması gerektirir. Bu noktada gizlilik kavramı, kişisel bilgilerin elde edildiği ve kullanıldığı şartları kontrol altına alma becerisi ile bağdaştırılmıştır. Aynı zamanda mahremiyet kavramı Belsey ve Chowfick (1994/1998) tarafından arzu edilmeyen yaklaşım şekillerinden korunmak biçiminde ele alınmıştır. Buna göre gizlilik kavramı mahremiyeti sağlama yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Gizlilik var olanın saklanmasını ön görmektedir. Mahremiyet kavramı ise bireyin kendisini diğer bireylere karşı korumasını ön plana çıkarmaktadır (Akça ve Başer, 2011). Güneş (2017) ise mahremiyeti; bireylere özel nitelikte, yabancı kişilere kapalı olan, herhangi bir şekilde görülmesi, bilinmesi ve duyulması istenmeyen, belirli koşullar haricinde içerisine girilmeyen ve herkese açık nitelikte olmayan olarak özetlemektedir.

Sonuç olarak mahremiyet kavramı, toplumdan ayrışmadan ziyade gerekli olan sınırların belirlenerek kontrol altına alınması olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda sınırların belirlenmesi ve kontrol altına alınması için mahremiyet kavramının boyutlarının bilinmesi önem arz etmektedir. Mahremiyet kavramının boyutlarına yönelik alan yazınında farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalardan ilkinde mahremiyet kavramı üç boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar bireysel mahremiyet, bilgi mahremiyeti ve mekânsal mahremiyettir. Bu üç boyut arasında keskin sınırlar çizmek mümkün değildir (Belsey ve Chadwick, 1994/1998). Bireysel mahremiyet kişiyi bireye yönelik yapılan zarar verici ve haksız nitelikteki müdahalelere karşı korumayı; bilgi mahremiyeti kişiye özgü bilgilerin toplanması, saklanması ve dağıtılması ile ilgili kontrolü sağlamayı; mekânsal mahremiyet ise bireyin yakın fiziksel çevresini korumayı içermektedir (Aslan, 2011; Dolgun, 2008; Tanılır, 2002). Mahremiyet kavramına yönelik bir diğer sınıflandırma ise bedensel, sosyal, psikolojik ve bilgisel mahremiyettir (Leino-Kilpi vd., 2001). Mahremiyet kavramının genel çerçevesi ve boyutları bağlamında da mahremiyet eğitimi şekillenmektedir.

2.3.2. Mahremiyet Eğitiminin Tanımı ve İlkeleri: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB] tarafından düzenlenen ve 17-18 Temmuz 2017’de raporlaştırılan Mahremiyet Eğitimi Çalıştay’ında mahremiyet eğitimi; hem toplumdaki diğer bireylerin sınırlarını aşmayan hem de bireyin kendi sınırlarını oluşturan sosyal, duygusal, bilişsel ve bedensel özerklik eğitimi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bu raporda mahremiyet eğitiminin içeriğinde hangi konulara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Buna göre mahremiyet eğitiminin kapsamındaki konuların uygun dönemlerde anlatımının yapılması gerekmektedir. Çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminin içeriği aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

- Çocuk hakları
- Örnek olaylar ve uygun davranış modelleri
- Doğru ve yanlış kavramlarının ifadesi
- Toplumsal, duygusal ve bedensel olarak kişisel alan kavramı
- Bedensel sistemlerin nasıl işlediği
- Hayır deme becerisi
- Kadın-erkek ilişkilerinde sınırların belirlenmesi (Ergenler için)
- Cinsel eğitim (Ergenler için)
- Diğer insanlarla bilgi paylaşımındaki sınırlarla ilgili farkındalık
- Mahremiyet, sevgi, güven ve saygı kavramlarındaki farklılık ve sınırlar
- Kendine güveni destekleyici ve geliştirici eğitim (ASPB, 2017).

Mahremiyet eğitimi ile ilgili diğer tanımlar incelendiğinde ise mahremiyet eğitiminin din ve ahlak ile kurulan bağlantıları görülmektedir. Bu bağlamda Güneş (2017) mahremiyet eğitimi; bireyin kendi kişisel alanlarını korumasının yanında başka insanların da kişisel alanlarına saygı göstereceği biçimde arzularını ahlaki ve dini olarak eğitmesi biçiminde tanımlamaktadır. Aynı doğrultuda Diler (2014) ise bireyin hem kendi cinsiyeti hem de karşı cinsle ilgili özellikleri öğrenmesi, kendi cinsiyet rollerini anlayıp kabul etmesi ve cinsel gereksinimlerini din, kültür ve ahlak kavramlarının belirlemiş olduğu sınırlar dâhilinde çözmesi amacıyla çocuklara ve ergenlere verilen eğitim olarak ifade etmiştir.

Mahremiyet eğitimi çocuğun gelişim sürecinde karakterini şekillendirip kişilik gelişimini etkileyen bir eğitimidir. Dışsal bir denetim kaynağından ziyade çocukların kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kendilerinin denetlemesini sağlayacak becerilerin kazandırılmasını sağlayan bir eğitim niteliğindedir. Bu noktada mahremiyet eğitimi kendini yönetme becerilerinin ediniminde önemli bir rehberdir (Güneş, 2015). Kendi yönetme becerileri için rehber niteliğinde olan mahremiyet eğitimi ile cinsel eğitimin sık sık birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Cinsel eğitim, cinsellikle alakalı olumlu

davranış ve duyguların kazandırılması ile uygun yaşta öğrenilmesi gereken kavramların öğretilmesini temele almakla beraber kişiler arasındaki ilişkiler, beden algısı, cinsiyet rolleri ve üreme sağlığı ile ilgili konuları kapsamaktadır (Akcan, 2016; Diler, 2014; Taşçı, 2010). Aynı doğrultuda bir diğer tanımda ise cinsel eğitim; cinsellik, toplumsal ilişkiler ve kişilik gibi konularda bireyleri bilgilendirme, inanç ve tutum oluşturma eğitimi olarak ifade edilerek kapsamına cinsel roller, kişiler arasındaki sosyal ilişkiler, gizlilik, üreme sağlığı ve beden imajı alınmıştır (SIECUS, 2004).

Mahremiyet eğitimi ve cinsel eğitim ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde mahremiyet eğitiminin cinsel eğitime göre daha geniş kapsamlı olduğu görülmektedir. Bu noktada mahremiyet eğitimi ile cinsel eğitim arasındaki farkları Güneş (2016) aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- Cinsel eğitim toplu bir biçimde çocuklara sunulur ve bu durum çocuklarda psikolojik zedelenme yol açabilir. Mahremiyet eğitimi ise bireyseldir ve her çocuk için eğitim özel olarak sunulur.
- Cinsel eğitimde çocukların kendisine sunulan bir cinsel eğitim süreci vardır. Mahremiyet eğitiminde ise hem çocuğun kendisine hem de öğretmenlerine ve ailesine mahremiyet eğitimi verilmektedir.
- Cinsel eğitimde çocukları cinsel açıdan çeşitli sorunlara karşı korumak temel amaçtır. Mahremiyet eğitiminde ise cinsellik bazında mahrem konuların pekiştirilmesi temel amaçtır.
- Cinsel eğitim felsefi açıdan cinsel özgürlük temelinde hareket eder. Mahremiyet eğitimi ise kişinin belirli sınırlar dâhilinde kalması bağlamındadır.
- Cinsel eğitim bireyselleştirilmiş bir eğitsel içerik sunmak yerine konuyla ilgili daha genel bir bilgi sunar ve eğer bir problem durum varsa ortaya koyulup çözüm sağlanması boyutuna odaklanmaz. Mahremiyet eğitiminde ise kişiye özel bir görüşme süreci izlenerek mahrem konulara ilişkin problem durumların ortaya çıkarılıp çözülmesi boyutuna odaklanmaktadır.

Akcan (2016) tarafından da mahremiyet eğitiminin cinsel eğitimden daha geniş kapsamlı bir kavram olduğu belirtilmektedir. Cinsel eğitim; cinsellikle ilgili ebeveynlere yöneltilen soruların ve alınan cevapların yanı sıra farklı gelişim aşamalarındaki duygusal ve fiziksel farklılıkların öğretilmesini içermektedir. Mahremiyet eğitimi ise cinsel eğitime göre daha geniş kapsamlı olup cinsel bilgilerin yanı sıra kişilere hem kendisinin hem de çevresindeki bireylerin özel alanları olduğu bilincini öğretmektedir. Buna ek olarak mahremiyet eğitimi; sosyal bağlamlarda insanların özel alanlarına saygı duyulması, kişilerin

kendi özel alanlarını koruması, bireylerin mahrem alanını koruyacak şekilde diğer insanlarla arasına doğru sınırlar koyması gibi bilgileri kapsamaktadır. Mahremiyet bilincinin çocuklarda erken dönemlerde oluşması için mahremiyet eğitimi çocuklara ebeveynleri tarafından verilmeye başlanır. Verilen bu eğitimin doğru ve sistematik bir şekilde sunulması çocukların psikolojik sağlamlığının korunması açısından oldukça önemlidir. Mahremiyet eğitiminin doğru bir şekilde sunulmasının sağlanması için dikkat edilmesi gereken üç temel kavram bulunmaktadır. Bunlar örtülülük, gizlilik ve dokunulmazlıktır. Özellikle bağımsızlığını kazanmaya başlayan çocuklarda tuvalet eğitimi aşamasında bu kavramların üzerinde durulması mahremiyet eğitimi için önemlidir (Düzkanar, 2017a). Aşağıda örtülülük, gizlilik ve dokunulmazlık kavramları detaylı olarak incelenecektir.

2.3.2.1. Örtülülük: Bireylerin ortak kullandığı alanlarda ortamın özelliklerine uygun bir biçimde giyinmeye dikkat edilmesi ve cinsel organların kapatılmasının öğretilmesi olarak ifade edilebilir. Tuvalet eğitimi sürecinde çocuk tuvaletini yaptıktan sonra iç çamaşırın ve pantolonun yukarıya çekilmesi, pantolonun fermuarının kapatılması ve düğmesinin iliklenmesi bu kapsamda öğretimi yapılacak becerilerdendir. Çocuğa duş aldıktan sonra bornoz giyerek veya havluya sarınarak kendi odasına gitmesini öğretmek de örtülülük kavramının gelişimine katkı sağlayacaktır (Düzkanar, 2017a).

2.3.2.2. Gizlilik: Gizlilik, kişilerin özgür olmasının önemli bir temeli olup kişilerin varlığını korumaktadır (Kahraman, 2016). Gizlilik, kişinin vücudu ile gerçekleştirdiği eylemlerin diğerleri tarafından bilinmemesi ve görülmemesidir. Duş alırken ya da tuvaletin kullanımı sırasında vücudun bir başkası tarafından görülmemesinin yanında orada yapılanların toplum içerisinde alenen ifade edilmemesinin öğretilmesi şeklinde kazandırılan bir beceridir. Elde edilen bu kazanım sonrasında beden gizliliğinin farklı bağlamlarda da korunmasını sağlamak için genellenmenin öğretimi yapılmalıdır. Gizlilik için örtülü olmak şart değildir. Gizliliğin öğrenildiğinin göstergeleri ise banyodayken duşta kabinin kapatılması, tuvaletleyken kapının kapatılması ve vücudun belirli kısımlarının dışarıdan görülmemesi için çevrenin kontrol edilmesi olarak sıralanabilir (Düzkanar, 2017a).

2.3.2.3. Dokunulmazlık: Bireyin bedeninin bir başkası tarafından dokunulmaz olduğunun öğretilmesidir. Çocuk tuvaletini yaptıktan sonra başkasının tuvaleti temizlemesi yerine kendisinin temizliği yapması ile dokunulmazlık kavramının öğretilmesine başlanır. Ardından yıkanırken çocuğa sunulan yardım giderek azaltılarak bağımsız olarak duş alma becerisi kazandırılarak pekiştirilir. Erken dönemlerde kazanımı sağlanan dokunulmazlık kavramının ileriki dönemlerde farklı ortamlar ve farklı kişilerle genellenmesi sağlanarak öğretim süreci tamamlanır (Düzkanar, 2017a). Ayrıca şaka amaçlı bile olsa vücut

dokunulmazlığının ihlal edilmemesinin önemi özellikle ergenlere mahremiyet eğitimi verilme sürecinde vurgulanmalıdır.

Örtülülük, gizlilik ve dokunulmazlık mahremiyet eğitimi sürecinin temelini oluşturan kavramlardır. Akcan (2016) ve Diler (2014) ise bu kavramlar etrafında şekillenen mahremiyet eğitiminin ilkelerini yani mahremiyet eğitimi sürecinde öğretilmesi gereken temel becerileri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Özel (Kişisel) Alan Bilinci Oluşturulması
- İzin Verme Bilincinin Oluşturulması
- Bedensel Farkındalık Bilincinin Oluşturulması
- Yalnız Uyuma Alışkanlığının Oluşturulması
- Evde Mahrem Kısımların Öğretilmesi
- Televizyon, Sosyal Medya ve İnternetin Uygun Kullanımının Öğretilmesi
- Cinsel Sorulara Uygun Yanıtların Verilmesi
- İyi-Kötü Dokunma Ayrımının Öğretilmesi
- Tuvalet ve Banyoda Mahremiyet Algısının Oluşturulması
- Sevgi İfade Şekillerinin Uygun Şekilde Gösterilmesi
- Uygun Giyim Bilincinin Oluşturulması

2.3.3. Özel Gereksinimli Bireylerde Mahremiyet Eğitimi: Özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların gelişim süreçlerinde aynı sırayı takip ettikleri yalnızca bu sürecin özel gereksinimli çocuklarda daha yavaş ilerlediği görülmektedir. Bu nedenle cinsel gelişimle ilgili becerilerin kazandırılmasında özel gereksinimli bireylere uygun eğitsel destek sağlanması gerekmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2012).

Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldığında cinsel istismara maruz kalma riskinin daha fazla olduğu pek çok araştırmada ortaya koyulmuştur (Mitra vd., 2011; Nannini, 2006; Öztop ve Özcan, 2010; Sullivan ve Knutson 2000; Zerey, 2019). Moser (2011) özel gereksinimli bireylerin daha fazla istismara maruz kalmalarının en önemli sebeplerinden birisinin problem durumlarla başa çıkma stratejilerinin sınırlı olması şeklinde ifade etmektedir. Özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinden kaynaklı olarak normal gelişim gösteren akranları gibi uygun cinsel bilgileri ve davranışları tesadüfen, gözlem yaparak veya çevrelerinden rastlantısal olarak öğrenmesi çoğunlukla mümkün olmamaktadır (Eaves ve Ho, 1996). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve olumlu davranışları edinmeleri için bireylerin yer aldıkları çevrenin, ailenin, kurumun konu ile ilgili bilgili, bilinçli ve olumlu bir

tutumunda olması gereklidir (ASPB, 2014). Böylece uygun çevresel desteğin sağlanması ile gelişimsel süreçlerde bulunan kritik dönemlerin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi sağlanabilir. Bu kritik dönemler içerisinde kazanılması gereken beceriler eğer kazanılmazsa gelecek dönemlerde ortaya çıkabilecek problemlerin temelini oluşturabilir. Gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine ait kazanımları uygun zamanlarda öğrenmesi gereklidir (Arı, 2005). Cinsel gelişim için de aynı durum söz konusudur. Erken dönemlerde kazanılmayan mahremiyet becerileri özellikle ergenlik döneminde problem durum olarak ortaya çıkabilir. Özel gereksinimli bireyler de normal gelişim gösteren akranları gibi ergenlik döneminin yapısal özelliklerine bağlı olarak bazı problemler yaşamaktadır. Bu sorunların çoğunluğunun ise uygun olmayan cinsel davranışlar şeklinde ortaya çıkması muhtemeldir (Gürbüz, 2018).

Bireyin içinde bulunduğu cinsel gelişim döneminin ve yaşının gerekliliklerine uygun biçimde davranması beklenmektedir (Trawick-Swith, 2003/2013). Ancak özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinden kaynaklı olarak ergenlik döneminde uygun olmayan cinsel davranışları uygunsuz şekilde öpme, sarılma, kucaklama, diğer bireylerin cinsel bölgelerine dokunma, kendi cinsel organına dokunma ve mastürbasyon davranışı şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Ateş ve Ateş, 2005). Bu nedenle erken dönemlerden itibaren özel gereksinimli bireylere sistematik bir biçimde ve uygun yöntemlerle mahremiyet eğitimi sunulması hem özel gereksinimli birey hem de toplumsal açıdan önem arz etmektedir. İlerleyen bölümde, ulusal ve uluslararası literatürde özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimi veya cinsel eğitim ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Tablo 1**İlgili Araştırmalar**

No	Yazar	Katılımcı Grubu	Amaç	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Sonuç
1	Mermer (1993)	115 Anne 100 Baba 34 Eğitimci	Zihinsel yetersizliğe sahip ergenlerin cinsel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi	Anket	x ² Testi	Katılımcıların konu ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları, bilgilendirilmeye gereksinim duydukları ortaya koyulmuştur. Anne, baba ve eğitimciler, zihinsel yetersizliğe sahip ergenlerin kendilerini istismardan koruyabilmeleri, sağlıklı bir cinsel hayata sahip olabilmeleri ve uygun olmayan cinsel davranışları kontrol edebilmeleri için sistematik bir cinsel eğitim sürecine gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak zihinsel yetersizliğe sahip ergenlere cinsel eğitim verilebilmesi için öncelikle anne, baba ve eğitimcilerin bilgilendirilmelerinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2	Leutar ve Mihokovic (2007)	Zihinsel yetersizliği olan 24 birey	Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel konularla ilgili bilgi seviyelerini tespit etmek	Anket ve görüşme	SPSS	Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin cinsel bilgi düzeyinin yeterli olmadığı ortaya koyulmuş olup cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve korunma yöntemleri ile ilgili bilgi seviyelerinin oldukça düşük olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin uygun ve uygun olmayan cinsel davranış biçimlerini ve belirli normları ayırt etme konusunda ise nispeten daha iyi oldukları görülmektedir.
3	Mandan-Sürücü (2009)	Zihinsel yetersizliği olan 11-17 yaşları arasındaki 30 ergen kız	Zihinsel yetersizliği olan kızların cinsel bilgi düzeyleri ve istismar ile ilgili algılarını ortaya koymak	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Betimsel analiz	Zihinsel yetersizliği olan ergenlerin cinsel bilgilerinin ve istismarı algılama durumlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, yabancılar tarafından öpülme, sarılma gibi istismar durumlarına maruz kaldıklarında ne yapacaklarını bilmedikleri ve yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları ortaya koyulmuştur.

4	Gonzalez -Acquaro ve College (2009)	68 Öğretmen	Çevrimiçi bir atölye çalışmasının, öğretmenlerin cinsel eğitime ve zihinsel yetersizliğe sahip bireylere yönelik bilgi, tutum ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemek	Öntest-sontest	SPSS	Eğitim alan gruplardaki öğretmenler, bilgi anketi, tutum anketi ve öz-yeterlik anketinde kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar almıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin cinsel eğitim ve zihinsel yetersizlik ile ilgili konularda eğitim almalarının sadece konuya yönelik bilgilerini değil, aynı zamanda tutumlarını ve öz-yeterlik algılarını da arttırdığı görülmüştür.
5	Fader-Wilkenfe ve Ballan (2011)	5 Öğretmen 5 Eğitmen	Eğitimcilerin gelişimsel yetersizliği olan ergen ve yetişkinlerin cinselliğine yönelik tutumlarını ve inançlarını belirlemek	Yapılandırılmış görüşme	İçerik analizi	Eğitimcilerin genel olarak gelişimsel yetersizliği olan bireylerin cinselliğine ve cinsel haklarına yönelik olumlu bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür. Ancak eğitimciler öğrencilere sunulacak cinsel eğitimi sorumluluklarının bir parçası olarak görürken, öğretmenler ise öğrencilerine cinsellik eğitimi vermekten rahatsızlık duyduklarını dile getirmişlerdir.
6	Çifçi-Tekinasl an ve Eratay (2013)	Ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğine sahip çocuğu olan 21 ebeveyn	Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemine uyum süreçleri ile ilgili ebeveynlerin davranışlarını ortaya koymak	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Betimsel analiz	Ebeveynlerin, erkek ergenlere kılınma ve gece boşalmasının ardından temizlenme konusunda; kız ergenlere ise ped kullanımı ve adet dönemi hakkında bilgi verdikleri görülmektedir. Buna ek olarak zihin yetersizliği olan erkek ergenlerin karşı cinse yönelimlerinin arttığı ve daha fazla mastürbasyon davranışı gösterdikleri ifade edilmiştir. Bazı anne babaların ise çocuklarına herhangi bir bilgilendirme yapmadıkları görülmüştür.
7	Bilgiç (2015)	Ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğine sahip çocuğu olan 20 anne	Annelerin çocuklarının cinsel eğitimlerine yönelik görüşlerini ortaya koymak	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Betimsel analiz	Annelerin çoğunluğunun zihinsel yetersizliği olan ergenlere sık yapılan tekrarlarla kendi deneyimlerinden oluşan bir cinsel eğitim sundukları ve cinsel eğitim verme sürecinde öğretmenler ile uzmanlardan destek aldıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca çocukları cinsel içerikli kaynaklarla karşılaştığında annelerin ne tepki vereceklerini bilemedikleri ve panikledikleri ifade edilmiştir. Bazı annelerin ise cinsel eğitimle ilgili konuşmak istemeyerek çocuklarını bilgilendirmedikleri görülmüştür.

8	Günlü (2015)	Zihinsel yetersizliğine sahip çocuğu olan 10 anne, baba	Ebeveynlerin zihinsel yetersizliği olan çocuklarının cinselliği ile ilgili görüşlerini ortaya koymak	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Tümevarımsal analiz	Ailelerin çocuklarındaki uygunsuz cinsel davranışlar ile baş etme konusunda problem yaşadıkları ve yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarının cinsel davranışları hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, problem durumlarla baş etmek için uğraştıkları ancak verdikleri yanlış tepkilerle bu davranışları azaltmaktan ziyade artırma riski oluşturdukları ortaya koyulmuştur. Ayrıca ailelerin uygun olmayan cinsel davranışlarla baş etme konusunda uzmanlarla ve kurumlarla iş birliği yapmakta yetersiz oldukları, nasıl yardım alacaklarını bilmedikleri görülmüştür.
9	Sakallı-Gümüş ve Altınsoy (2015)	13 Rehber öğretmen	Rehber öğretmenlerin öğrencilerinin cinsel eğitim süreçleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak	Yarı-yapılandırılmış görüşme	İçerik analizi	Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerine herhangi bir cinsel eğitim sunmadığı görülmüştür. Sunulan eğitimin ise sözlü sunum şeklinde ve sınırlı bir içerikle yapıldığı ifade edilmiştir.
10	Akdemir (2016)	329 Öğretmen	Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan bireylere cinsel eğitim verilmesine yönelik tutumları ile etik durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek	Ölçek	SPSS	Öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumları ile etik durumları arasında anlamlı bir fark ortaya koyulmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsel eğitime karşı olan tutumlarının bütün alt faktörlerinde özel eğitim öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
11	Ang ve Lee (2016)	314 Özel eğitim öğretmeni	Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere yönelik hazırlanacak cinsel eğitim müfredatındaki konu kapsamını oluşturmak	Anket	SPSS	Araştırma sonucunda cinsel eğitimle ilgili bazı boyutlar ön plana çıkmıştır. Bu boyutlar; insan gelişimi, kişiler arası beceriler ile cinsel davranışlar; sosyal-cinsel sağlık, toplum ve kültür şeklindedir. Bulguların farklı cinsiyetlerde değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Ahlaki ve dini bağlamda daha tutucu olan toplumlarda öğretmenlerin mahrem olarak görülen konuları anlatmaları için daha fazla desteğe ve eğitime ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur.
12	Palas-Karaca ve	Rehabilitasyon merkezinde görev yapan 133 personel	Rehabilitasyon merkezinde görev yapan personellerin özel gereksinimli bireylerin cinsel	Soru formu	SPSS	Personeller fiziksel ve zihinsel yetersizliğe sahip bireylere cinsel eğitim verilmesinin gerekliliğini vurgularken, özel gereksinimli bireylerin cinsel sağlığı

diğerleri (2016)	eğitim süreçlerine yönelik görüşlerini belirlemek	ile ilgili soruların sadece yarısına cevap verebildikleri görülmüştür.
13 Konuk-Er, ve diğerleri (2016)	38 Zihinsel engelliler öğretmeni Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin cinsel problemlerinin tespit edilmesi ve bu problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik geliştirilecek cinsel eğitim programının ön çalışmasını ortaya koymak	Yarı-yapılandırılmış görüşme İçerik analizi Bir cinsel eğitim programının hazırlanması durumunda cinsel bölge temizliği, cinsel tatmin ve ergenlik dönemindeki değişimler gibi kazanımlara yer verilebileceği ifade edilmiştir. Cinsel istismar, bedenini tanıma, cinsel tatmin ve cinsiyet farklılıklarına programın içeriğinde değinilebileceği belirtilmiştir. Programda yer alan konuların öğretilmesinde ise model olma, video ile öğretim ve drama gibi tekniklerin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
14 Ariadni, ve diğerleri (2017)	Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 10 ebeveyn Zihinsel yetersizliğe sahip çocukları olan ebeveynlerin çocuklarına yönelik cinsel eğitim verme konusundaki algılarını belirlemek	Yarı-yapılandırılmış görüşme İçerik analizi Ebeveynlerin çocuklarını istismardan korumak amacıyla erken yaşlardan itibaren cinsel eğitim verilmesinin önemli olduğunu, cinsel eğitim sürecinin uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.
15 Pryde ve Johoda (2018)	16-24 yaşları arasındaki zihinsel yetersizliği olan erkeklerin anneleri (5 anne) Annelerin zihinsel yetersizliği olan erkeklerin cinselliği ve cinsel gelişimi ile ilgili yaşadıkları tecrübeleri ve görüşleri ortaya koymak	Yarı-yapılandırılmış görüşme Fenomenoloji k analiz Anneler, çocuklarının cinsel gelişimini desteklemek amacıyla uzmanlar tarafından sunulan eğitimin yetersizliğini ifade etmiştir. Anneler genellikle oğullarının ergenlik döneminde ortaya çıkan cinsel davranışlarına hazırlıksız olduklarını ve bununla başa çıkmakta zorlandıklarını söyleyerek ergenlik dönemini hem çocukları hem de kendileri için zor bir dönem olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca anneler, çocuklarının toplum içinde mastürbasyon yapma ve özel bölgelerini toplum içinde gösterme gibi uygusuz cinsel davranışlarından rahatsız olduklarını söylemiştir.
16 Gürbüz (2018)	Ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğe sahip çocukları olan 860 ebeveyn Zihin yetersizliği olan ergenlerin cinsel gelişim özelliklerini ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda belirlemek	Ölçek SPSS LISREL Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliğe sahip çocukların cinsel gelişim özellikleri ile ebeveynlerinin eğitim durumu, cinsiyeti, eşiyile birlikte yaşama durumuna göre ve çocuğunun yaşı, cinsiyeti ve yetersizlik derecesi değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının cinsel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

17	Ionescu, ve diğerleri (2019)	Özel eğitim ortaokulunda çalışan 65 öğretmen	Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik cinsellik eğitimine yönelik tutumlarını incelemek	Ölçek	SPSS	Öğretmenlerin cinselliğe ilişkin tutumları ve öğrencilerine cinsel eğitim verme isteği üzerinde dindarlık düzeylerinin ve mesleki deneyimlerinin anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Dindarlık düzeyini yüksek olarak değerlendiren katılımcıların cinsel eğitimle ilgili konuların öğretimine yönelik daha muhafazakâr bir tutum sergiledikleri; dindarlık düzeylerini düşük olarak değerlendiren katılımcıların ise cinsel eğitim hakkında daha fazla konuşma eğiliminde olup cinselliğe yönelik pozitif bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Buna göre, muhafazakârlık faktörünün öğretmenler için cinsel eğitim programları hazırlanırken dikkate alınması gereken önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.
18	Alptekin ve Tepeli (2019)	48-72 aylık farklı türlerdeki yetersizlik gruplarındaki 27 çocuk	48-72 aylık farklı türlerdeki yetersizlik gruplarındaki çocukların (zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, fiziksel yetersizlik) cinsiyete ev cinsel kimliğe ilişkin davranışlarını incelemek	Ölçek	SPSS	İşitme yetersizliğine sahip çocukların cinsel kimlik kazanma sürecinde zihinsel yetersizliği olan çocuklara nazaran daha yeterli olduğu bulunurken; zihinsel yetersizliğe sahip çocukların da OSB'li çocuklara nazaran daha yeterli olduğu bulunmuştur.
19	Zerey (2019)	23 özel gereksinimli çocuğu olan anne 10 normal gelişim gösteren çocuğu olan anne	Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin cinsel istismara yönelik görüşlerini incelemek	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Betimsel analiz	Annelerin neredeyse tamamı çocuğuna cinsel istismardan korunma eğitimi verilmesi konusunda olumlu bir tutum göstermiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan anneler çocuklarının uygun olan ve olmayan dokunuşları ayırt etme konusunda problem yaşayacağını ve çocuklarının kendi cinsel bölgelerinin isimlerini karıştırdığını veya hiç bilemediğini ifade etmiştir.
20	Bartın (2020)	Nicel boyut için 200 ebeveyn Nitel boyut için 15 ebeveyn	Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitim süreci hakkındaki görüşlerini ortaya koymak	Anket Yarı-yapılandırılmış görüşme	SPSS Betimsel analiz	Aileler cinsel eğitimin gerekli olduğunu ifade ederek cinsel bilgileri çocuklara sağlaması kişilerin öncelikle anne-baba ardından öğretmen ve doktor olduğu söylemiştir. Çalışma sonucunda özel gereksinimli bireylere yönelik cinsel eğitim programlarının geliştirilmesi ve çocukların bu konuda eğitim alması gerekliliğinin yanı sıra öğretmen ve ailelerin de konu ile ilgili bilinçlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

21	Kanadlı (2020)	19 Özel eğitim öğretmeni	Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li öğrencilere yönelik cinsel eğitim ve cinsel istismara yönelik görüşlerini belirlemek	Yarı-yapılandırılmış görüşme	İçerik analizi	Öğretmenler, OSB'li öğrencilerinde öpme, mastürbasyon ve sarılma başta olmak üzere uygun olmayan cinsel davranışlar gözlemlediklerini söylemiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilere cinsel eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiş ancak çoğunluğunun cinsel eğitim kapsamında bir uygulama yapmağı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler OSB'li öğrencilerin cinsel istismara uğrama riskinin yüksek olduğunu ve bu kapsamda öğrencilerin cinsel eğitim almaları gerektiğini söylemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim sunma, öğrencilerinde cinsel istismarı fark etme konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ve cinsel eğitim almaları gerekliliği ortaya koyulmuştur.
22	Öcal (2021)	Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğı olan 61 ebeveyn	Ebeveynlere sunulan mahremiyet eğitiminin duyuşsal ve bilişsel boyuttaki etkisini ortaya koymak	Öntest-sontest Yarı-yapılandırılmış görüşme	Bağımsız örneklem t-test İçerik analizi	Ebeveynlerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen "Mahremiyet Eğitimi Programı" uygulanan deney grubu ile kontrol grubu arasında olumlu duyuşsal özellikleri ve bilişsel düzeyleri arttırmada, yanlış yaptıkları davranışları düzelmede anlamlı bir fark bulunmuştur.
23	Kamaludin ve diğerleri (2022)	Zihinsel yetersizliği olan çocukların anneleri (20 anne)	Annelerin çocuklarının cinsel eğitim süreçlerinde gördükleri engelleri ve hissettikleri endişeleri ortaya koymak	Yarı-yapılandırılmış görüşme	Tematik analiz	Cinsel eğitim için çocuklar, anne, aile değerleri ve sosyo-kültürel çevre olmak üzere dört engel bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin cinsel bilgi ve tutum düzeylerinin, eğitim düzeyleriyle bağlantılı olduğu ortaya koyulmuştur. Genel olarak, ebeveynlerin akademik düzeyi ne kadar yüksekse, cinsel bilgi düzeylerinin o kadar fazla ve çocuklarına cinsel eğitim vermeye yönelik tutumlarının o kadar olumlu olduğu görülmüştür. Akademik düzeyi düşük olan annelerin bilgi yetersizliği sebebiyle cinsel eğitime karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri ifade edilmiştir.

Mermer'in (1993) araştırmasında zihinsel yetersizliğe sahip ergenlerin cinsel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla 115 anneye, 100 babaya ve 34 eğitmeniye anket uygulanmıştır. Anket ile elde edilen veriler yüzdeler şeklinde özetlenerek görüşler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı χ^2 testi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda katılımcıların konu ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları, bilgilendirilmeye gereksinim duydukları ortaya koyulmuştur. Anne, baba ve eğitmenler, zihinsel yetersizliğe sahip ergenlerin kendilerini istismardan koruyabilmeleri, sağlıklı bir cinsel hayata sahip olabilmeleri ve uygun olmayan cinsel davranışları kontrol edebilmeleri için sistematik bir cinsel eğitim sürecine gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak zihinsel yetersizliğe sahip ergenlere cinsel eğitim verilebilmesi için öncelikle anne, baba ve eğitmenlerin bilgilendirilmelerinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leutar ve Mihokovic (2007) tarafından yapılan çalışmada zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin cinsel konularla ilgili bilgi seviyelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 24 zihinsel yetersizliğe sahip birey ile çalışılmıştır. Araştırma içeriği nedeniyle iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde, katılımcılara anket uygulanmış olup ankette cinsellik hakkında temel bilgilere ilişkin sorular bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise katılımcılar anketi bir görüşme formatında yanıtlamışlardır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin cinsel bilgi düzeyinin yeterli olmadığı ortaya koyulmuş olup cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve korunma yöntemleri ile ilgili bilgi seviyelerinin oldukça düşük olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin uygun ve uygun olmayan cinsel davranış biçimlerini ve belirli normları ayırt etme konusunda ise nispeten daha iyi oldukları görülmektedir.

Mandan-Sürücü (2009) araştırmasında zihinsel yetersizliği olan 11-17 yaşları arasındaki 30 ergen kız ile çalışmıştır. Araştırma, zihinsel yetersizliği olan kızların cinsel bilgi düzeylerini ve istismar ile ilgili algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmış ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan ergenlerin cinsel bilgilerinin ve istismarı algılama durumlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, yabancılar tarafından öpülme, sarılma gibi istismar durumlarına maruz kaldıklarında ne yapacaklarını bilmedikleri ve yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları ortaya koyulmuştur.

Gonzalez-Acquaro ve College (2009) çevrimiçi bir atölye çalışmasının, öğretmenlerin cinsel eğitime ve zihinsel yetersizliğe sahip bireylere yönelik bilgi, tutum ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma için öntest-sontest grup

tasarımı yapılarak 68 öğretmen rastgele deney veya kontrol grubuna atanmıştır. Elde edilen veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde eğitim alan gruplardaki öğretmenler, bilgi anketi, tutum anketi ve öz-yeterlik anketinde kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar almıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin cinsel eğitim ve zihinsel yetersizlik ile ilgili konularda eğitim almalarının sadece konuya yönelik bilgilerini değil, aynı zamanda tutumlarını ve öz-yeterlik algılarını da arttırdığı görülmüştür.

Fader-Wilkenfe ve Ballan (2011) araştırmalarında eğitimcilerin gelişimsel yetersizliği olan ergen ve yetişkinlerin cinselliğine yönelik tutumlarını ve inançlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Okul Programı”ndan beş öğretmen ve “Yetişkin Günü Hizmetleri Programı”ndan beş eğitimci olmak üzere toplam 10 eğitimci ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde eğitimcilerin genel olarak gelişimsel yetersizliği olan bireylerin cinselliğine ve cinsel haklarına yönelik olumlu bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür. Ancak eğitimci öğretmenler öğrencilere sunulacak cinsel eğitimi sorumluluklarının bir parçası olarak görürken, öğretmenler ise öğrencilerine cinsellik eğitimi vermekten rahatsızlık duyduklarını dile getirmişlerdir.

Çifçi-Tekinaslan ve Eratay (2013) ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 21 ebeveyn ile çalışmıştır. Araştırma, zihinsel yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemine uyum süreçleri ile ilgili ebeveynlerin davranışlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda ebeveynlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak betimsel analiz yöntemi ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde ebeveynlerin, erkek ergenlere kılınma ve gece boşalmasının ardından temizlenme konusunda; kız ergenlere ise ped kullanımı ve adet dönemi hakkında bilgi verdikleri görülmektedir. Buna ek olarak zihin yetersizliği olan erkek ergenlerin karşı cinse yönelimlerinin arttığı ve daha fazla mastürbasyon davranışı gösterdikleri ifade edilmiştir. Bazı anne babaların ise çocuklarına herhangi bir bilgilendirme yapmadıkları görülmüştür.

Bilgiç (2015) ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 20 anne ile çalışmıştır. Araştırmada annelerin çocuklarına yönelik cinsel eğitim süreçleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda annelerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularında annelerin çoğunluğunun zihinsel yetersizliği olan ergenlere sık yapılan tekrarlarla kendi deneyimlerinden oluşan bir cinsel eğitim sundukları ve cinsel eğitim verme sürecinde öğretmenler ile uzmanlardan destek aldıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca çocukları cinsel içerikli kaynaklarla karşılaştığında annelerin ne tepki

vereceklerini bilemedikleri ve panikledikleri ifade edilmiştir. Bazı annelerin ise cinsel eğitimle ilgili konuşmak istemeyerek çocuklarını bilgilendirmedikleri görülmüştür.

Günlü (2015) araştırmasında ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğe sahip çocukları olan 10 anne baba ile çalışmıştır. Araştırma, ebeveynlerin çocuklarının cinselliği ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda ebeveynler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek tümevarım yöntemi ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ailelerin çocuklarındaki uygunsuz cinsel davranışlar ile baş etme konusunda problem yaşadıkları ve yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarının cinsel davranışları hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, problem durumlarla baş etmek için uğraştıkları ancak verdikleri yanlış tepkilerle bu davranışları azaltmaktan ziyade artırma riski oluşturdukları ortaya koyulmuştur. Ayrıca ailelerin uygun olmayan cinsel davranışlarla baş etme konusunda uzmanlarla ve kurumlarla iş birliği yapmakta yetersiz oldukları, nasıl yardım alacaklarını bilmedikleri görülmüştür.

Sakallı-Gümüş ve Altınsoy (2015) özel gereksinimli bireylerin bulunduğu 13 devlet okulunun ilköğretim kademesinde görev yapan 13 rehber öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma, rehber öğretmenlerin öğrencilerinin cinsel eğitim süreçleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda rehber öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak içerik analizi yöntemi ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerine herhangi bir cinsel eğitim sunmadığı görülmüştür. Sunulan eğitimin ise sözlü sunum şeklinde ve sınırlı bir içerikle yapıldığı ifade edilmiştir.

Akdemir'in (2016) araştırmasında zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan 329 öğretmen katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan bireylere cinsel eğitim verilmesine yönelik tutumları ile etik durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere "Etik Durum Ölçeği" ve "Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışan Öğretmenler İçin Cinsel Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanarak elde edilen veriler SPSS 20,0 kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumları ile etik durumları arasında anlamlı bir fark ortaya koyulmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsel eğitime karşı olan tutumlarının bütün alt faktörlerinde özel eğitim öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ang ve Lee (2016) tarafından öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere yönelik hazırlanacak cinsel eğitim müfredatındaki konu kapsamını oluşturmak amacıyla 314 özel eğitim öğretmenine posta yoluyla anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 ile analiz

edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsel eğitimle ilgili bazı boyutlar ön plana çıkmıştır. Bu boyutlar; insan gelişimi, kişiler arası beceriler ile cinsel davranışlar, sosyal-cinsel sağlık, toplum ve kültür şeklindedir. Bulguların farklı cinsiyetlerde değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Ahlaki ve dini bağlamda daha tutucu olan toplumlarda öğretmenlerin mahrem olarak görülen konuları anlatmaları için daha fazla desteğe ve eğitime ihtiyaç duydukları ortaya koyulmuştur.

Palas-Karaca ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada rehabilitasyon merkezinde görev yapan personellerin özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitim süreçlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 133 personelden (psikolog, öğretmen ve fizyoterapist) soru formu aracılığı ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 16 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde personeller fiziksel ve zihinsel yetersizliğe sahip bireylere cinsel eğitim verilmesinin gerekliliğini vurgularken, özel gereksinimli bireylerin cinsel sağlığı ile ilgili soruların sadece yarısına cevap verebildikleri görülmüştür.

Konuk-Er ve diğerleri (2016) araştırmalarında Konya ilinde görev yapan 38 zihinsel engelliler öğretmeni ile çalışmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin cinsel problemlerinin tespit edilmesi ve bu problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik geliştirilecek cinsel eğitim programının ön çalışmasını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak içerik analizi ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde bir cinsel eğitim programının hazırlanması durumunda cinsel bölge temizliği, cinsel tatmin ve ergenlik dönemindeki değişimler gibi kazanımlara yer verilebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca cinsel istismar, bedenini tanıma, cinsel tatmin ve cinsiyet farklılıklarına programın içeriğinde değinilebileceği belirtilmiştir. Programda yer alan konuların öğretilmesinde ise model olma, video ile öğretim ve drama gibi tekniklerin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ariadni ve diğerleri (2017) zihinsel yetersizliğe sahip çocukları olan ebeveynlerin çocuklarına yönelik cinsel eğitim verme konusundaki algılarını belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 10 ebeveyn ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda zihinsel yetersizliğine sahip çocukları olan ebeveynlerin algılarının normal gelişim gösteren ebeveynlerden farklılık gösterdiği görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarını istismardan korumak amacıyla erken yaşlardan itibaren cinsel eğitim verilmesinin önemli olduğunu, cinsel eğitim sürecinin uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Pryde ve Johoda (2018) araştırmalarında 16-24 yaşları arasındaki zihinsel yetersizliğe sahip erkeklerin anneleri ile çalışmışlardır. Araştırmanın katılımcı grubunu 5 anne

oluşturmuştur. Araştırma, annelerin zihinsel yetersizliği olan erkeklerin cinselliği ve cinsel gelişimi ile ilgili yaşadıkları tecrübeleri ve görüşleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda anneler ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmış ve elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğine anneler, çocuklarının cinsel gelişimini desteklemek amacıyla uzmanlar tarafından sunulan eğitimin yetersizliğini ifade etmiştir. Anneler genellikle oğullarının ergenlik döneminde ortaya çıkan cinsel davranışlarına hazırlıksız olduklarını ve bununla başa çıkmakta zorlandıklarını söyleyerek ergenlik dönemini hem çocukları hem de kendileri için zor bir dönem olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca anneler, çocuklarının toplum içinde mastürbasyon yapma, diğer bireylere uygunsuz temasta bulunma ve özel bölgelerini toplum içinde gösterme gibi uygunsuz cinsel davranışlarından rahatsız olduklarını söylemiştir. Buna bağlı olarak annelerin bu uygunsuz cinsel davranışlardan dolayı çocuklarının toplumdan görecekları tepkiler konusunda endişeli oldukları görülmüştür.

Gürbüz (2018) araştırmasında ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğe sahip çocukları olan 860 ebeveyn ile çalışmıştır. Araştırmada zihin yetersizliği olan ergenlerin cinsel gelişim özelliklerini ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda “Ergenlik Dönemi Zihin Yetersizliği Olan Çocukların Cinsel Gelişim Özellikleri” ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekten ve “Aile Bilgi Formu”ndan elde edilen veriler SPSS ve LISREL programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, Cronbach Alpha Güverlilik kat sayısı bütün ölçek için 0,85 olarak bulunurken ölçeğin dokuz boyutlu yapısının, doğrulayıcı faktör analizinden bulunan uyum istatistiklerine göre doğrulandığı ifade edilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde ergenlik dönemindeki zihin yetersizliğe sahip çocukların cinsel gelişim özellikleri ile ebeveynlerinin eğitim durumu, cinsiyeti, eşiyile birlikte yaşama durumuna göre ve çocuğunun yaşı, cinsiyeti ve yetersizlik derecesi değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının cinsel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Ionescu ve diğerleri (2019) araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik cinsellik eğitim tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda bir özel eğitim ortaokulunda çalışan 65 öğretmen ile çalışılmıştır. “Cinselliğe Yönelik Tutum Ölçeği” ve “İnsan Cinselliğine İlişkin Tutum Anketi” katılımcılara uygulanarak veriler elde edilmiş ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin cinselliğe ilişkin tutumları ve öğrencilerine cinsel eğitim verme isteği üzerinde dindarlık düzeylerinin ve mesleki deneyimlerinin anlamlı bir

etkisi bulunmuştur. Dindarlık düzeyini yüksek olarak değerlendiren katılımcıların cinsel eğitimle ilgili konuların öğretimine yönelik daha muhafazakâr bir tutum sergiledikleri; dindarlık düzeylerini düşük olarak değerlendiren katılımcıların ise cinsel eğitim hakkında daha fazla konuşma eğiliminde olup cinselliğe yönelik pozitif bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Buna göre, muhafazakârlık faktörünün öğretmenler için cinsel eğitim programları hazırlanırken dikkate alınması gereken önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.

Alptekin ve Tepeli (2019) araştırmalarında 48-72 aylık farklı türlerdeki yetersizlik gruplarındaki çocukların (zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, fiziksel yetersizlik) cinsiyete ve cinsel kimliğe ilişkin davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda tıbbi ve eğitsel tanınması yapılmış, hafif düzeyde sadece bir yetersizliğe sahip 27 çocuk araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. “Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği (36-72 ay)” kullanılarak elde edilen bulgular SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde işitme yetersizliğine sahip çocukların cinsel kimlik kazanma sürecinde zihinsel yetersizliği olan çocuklara nazaran daha yeterli olduğu bulunurken; zihinsel yetersizliğe sahip çocukların da OSB’li çocuklara nazaran daha yeterli olduğu bulunmuştur.

Zerey (2019) araştırmasında normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin cinsel istismara yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 23 özel gereksinimli çocuğu olan ve 10 normal gelişim gösteren çocuğu olan anne ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde annelerin neredeyse tamamı çocuğuna cinsel istismardan korunma eğitimi verilmesi konusunda olumlu bir tutum göstermiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan anneler çocuklarının uygun olan ve olmayan dokunuşları ayırt etme konusunda problem yaşayacağını ve çocuklarının kendi cinsel bölgelerinin isimlerini karıştırdığını veya hiç bilemediğini ifade etmiştir.

Bartın (2020) çalışmasında özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitim süreci hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutu için 200 ebeveynden, nitel boyutu için ise 15 ebeveynden veriler elde edilmiştir. Nicel veriler SPSS 26,0 programı ile analiz edilirken nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde aileler cinsel eğitimin gerekli olduğunu ifade ederek cinsel bilgileri çocuklara sağlaması kişilerin öncelikle anne-baba ardından öğretmen ve doktor olduğu söylemiştir. Ayrıca ebeveynlerin çoğunluğu çocukları ile cinsel bilgi paylaşmak için çocuklarının soru sormalarını beklediklerini ifade etmiştir. Çalışma sonucunda özel gereksinimli bireylere yönelik cinsel eğitim programlarının geliştirilmesi ve

çocukların bu konuda eğitim alması gerekliliğinin yanı sıra öğretmen ve ailelerin de konu ile ilgili bilinçlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Kanadlı (2020) çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin OSB’li öğrencilere yönelik cinsel eğitim ve cinsel istismara yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda OSB’li öğrencilerle geçmişte çalışmış veya halen çalışmakta olan 19 özel eğitim öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İçerik analizi kullanılarak elde edilen veriler çözümlenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmenler, OSB’li öğrencilerinde öpme, mastürbasyon ve sarılma başta olmak üzere uygun olmayan cinsel davranışlar gözlemlediklerini söylemiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilere cinsel eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiş ancak çoğunluğunun cinsel eğitim kapsamında bir uygulama yapmağı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler OSB’li öğrencilerin cinsel istismara uğrama riskinin yüksek olduğunu ve bu kapsamda öğrencilerin cinsel eğitim almaları gerektiğini söylemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim sunma, öğrencilerinde cinsel istismarı fark etme konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ve cinsel eğitim almaları gerekliliği ortaya koyulmuştur.

Öcal (2021) araştırmasında zihinsel yetersizliğe sahip çocuğı olan 61 ebeveyn ile çalışmıştır. Çalışmada ebeveynlere sunulan mahremiyet eğitiminin duyuşsal ve bilişsel boyuttaki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ön-test son-test deney kontrol gruplu desen kullanılmıştır ve bağımsız örneklem t-test ile veriler analiz edilmiştir. Nitel kısmında ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilen veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularında ebeveynlerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen “Mahremiyet Eğitimi Programı” uygulanan deney grubu ile kontrol grubu arasında olumlu duyuşsal özellikleri ve bilişsel düzeyleri arttırmada, yanlış yaptıkları davranışları düzelmede anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kamaludin ve diğerleri (2022) araştırmalarında zihinsel yetersizliği olan çocukların anneleri ile çalışmıştır. Araştırma, annelerin çocuklarının cinsel eğitim süreçlerinde gördükleri engelleri ve hissettikleri endişeleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda 20 anne ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanarak NVivo yazılımı ile tematik analiz yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde cinsel eğitim için çocuklar, anne, aile değerleri ve sosyo-kültürel çevre olmak üzere dört engel bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin cinsel bilgi ve tutum düzeylerinin, eğitim düzeyleriyle bağlantılı olduğu ortaya koyulmuştur. Genel olarak, ebeveynlerin akademik düzeyi ne kadar yüksekse, cinsel bilgi düzeylerinin o kadar fazla ve çocuklarına cinsel eğitim vermeye yönelik tutumlarının o kadar olumlu olduğu görülmüştür.

Akademik düzeyi düşük olan annelerin bilgi yetersizliği sebebiyle cinsel eğitime karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yönelik gerçekleştirilen çalışmaların cinsel eğitim, istismardan korunma eğitimi veya cinsellik eğitimi başlıkları altında yoğunlaştığı görölmektedir. Mahremiyet eğitimi ifadesi ile Öcal'ın (2021) yapmış olduğu çalışma haricinde özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte normal gelişim gösteren bireylerin mahremiyet eğitimi sürecinin ele alındığı çalışmalar da literatürde bulunmaktadır (Çakır, 2015; Çalışkan, 2019; Demir, 2021; İpek, 2020; Koçoğlu ve Avcı, 2022; Türkyılmaz, 2019; Ünal, 2019; Yüksel, 2021). Mahremiyet eğitimi şemsiye bir kavram niteliğinde olup cinsel eğitimi ve cinsel istismardan korunma becerilerini de kapsadığından dolayı yukarıdaki tabloda belirtilen tüm çalışmalar mahremiyet eğitimi çatısı altından değerlendirilebilir.

3. BÖLÜM YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeline, katılımcı grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizi/çözümlemesine değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise kademesindeki özel eğitim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin öğrencilerinin mahremiyet eğitimlerine ilişkin görüşlerinin ortaya koyulması amacıyla gerçekleştirilmiş nitel bir çalışma olup olgubilim (fenomenoloji/görüngubilim) deseni ile desenlenmiştir. Böylece çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin mahremiyet eğitimlerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine irdelenmesi amaçlanmıştır.

Kişiler tarafından deneyimlenen bir fenomenin detaylı bir biçimde anlaşılması fenomenoloji olarak tanımlanabilir (Creswell ve Poth, 2018). Yani fenomenoloji, var olan gerçekliği kişisel deneyimlerde ve bakış açılarında arayan bir akımdır (Ersoy, 2017). Kişiler tarafından daha önce deneyimlenmiş fakat anlamı tam olarak kavranmamış olan olguların araştırılması için uygun bir desen niteliğindedir (Creswell, 2007). Bu desende yaşanan olguyu aktaracak kişiler verilerin kaynağını oluştururken gözlem, görüşme ve doküman analizi ise veri toplama yöntemlerini oluşturmaktadır (Ersoy, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik çalışmalar betimleyici ve yorumlayıcı fenomenoloji olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Betimsel fenomenoloji çalışmalarında amaç, bireylerin deneyim ve algılarını betimleyerek ortaya koymaktır. Yorumlayıcı fenomenoloji ise sadece kavramlar ile kavramların niteliklerini betimlemenin dışında kişilerin hayat tecrübelerine gömülmüş anlamları da ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Ersoy, 2017). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin mahremiyet eğitimi süreçlerini lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin deneyimlerinden, görüşlerinden ve algılarından faydalanarak açıklamayı amaçlayan bu araştırma betimsel fenomenolojik bir araştırma niteliğindedir.

3.2. Katılımcı Grubu

Katılımcı grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılacak birimlerin önceden belirlenmiş olan özelliklere sahip olaylar, kişiler, durumlar veya nesnelerden oluşması amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Ölçütler araştırmacının kendisi tarafından belirlenebileceği gibi daha önceden hazırlanmış olan ölçütler listesi de kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırma kapsamında ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen ölçütler şu şekildedir:

- En az bir yıldır bulunulan kurumda çalışmak
- Branş öğretmeni, özel eğitim öğretmeni veya rehber öğretmen olarak lise kademesindeki bir özel eğitim okulunda görev yapmak
- Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak

Bu ölçütler göz önünde bulundurularak araştırmanın katılımcı grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe) ve Özel Eğitim Meslek Okulu'nda çalışan 19 öğretmen oluşturmuştur. Demografik bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod Adı	Cinsiyet	Branş	Eğitim Seviyesi	Okul
K1	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K2	Erkek	Branş öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe
K3	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K4	Erkek	Özel Eğitim Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe
K5	Erkek	Rehber Öğretmen	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe
K6	Kadın	Branş Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K7	Erkek	Özel Eğitim Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe
K8	Kadın	Branş Öğretmeni	Yüksek Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe
K9	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe
K10	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K11	Erkek	Branş Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K12	Kadın	Branş Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K13	Erkek	Branş Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K14	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K15	Erkek	Rehber Öğretmen	Yüksek Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K16	Erkek	Branş Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe
K17	Kadın	Branş Öğretmeni	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe
K18	Erkek	Rehber Öğretmen	Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu
K19	Erkek	Rehber Öğretmen	Lisans	Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin dördünün rehber öğretmen, yedisinin özel eğitim öğretmeni ve sekizinin ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenlerden ikisi, özel eğitim öğretmenlerinden dördü ve branş öğretmenlerinden beşi hafif düzeyde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı Özel Eğitim Meslek Okulu'nda çalışırken; rehber öğretmenlerden ikisi, özel eğitim öğretmenlerinden üçü ve branş

öğretmenlerinden üçü ise orta-ağır düzeyde özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe’de çalışmaktadır. Öğretmenlerden dokuzu kadın ve 10’u erkektir. Katılımcılardan ikisi yüksek lisans mezunuyken 17’si ise lisans mezunudur. Katılımcıların yaşları 30 ile 54 arasında değişmektedir. Katılımcıların mesleki hizmet süreleri altı yıl ile 33 yıl arasında değişirken; bulundukları okulda verdikleri hizmet süresi ise bir ile 20 yıl arasında değişmektedir. Yapılan görüşmelerin süresi ise 47 dakika ile 73 dakika arasındadır.

Ayrıca öğretmenlerin daha önce mahremiyet eğitimi kapsamında herhangi bir çalışmaya (ders, seminer, konferans vb.) katılıp katılmadığı ve aldıkları eğitimin verimliliği hakkındaki görüşleri de incelenmiştir. Tablo 3’de öğretmenlerin mahremiyet eğitimi ile ilgili eğitim durumlarına yer verilmiştir.

Tablo 3 Katılımcıların Mahremiyet Eğitimine Katılma Durumu
Katılımcıların Mahremiyet Eğitimine Katılma Durumu

Katılımcı	Mahremiyet Eğitimine Katılma	Memnuniyet Durumu / Gerekli Görme
K1	Katılmış	Memnun Kalmamış
K2	Katılmamış	Gerekli
K3	Katılmış	Memnun
K4	Katılmış	Memnun
K5	Katılmamış	Gerekli
K6	Katılmamış	Gerekli
K7	Katılmış	Memnun
K8	Katılmış	Memnun
K9	Katılmış	Memnun
K10	Katılmış	Memnun
K11	Katılmamış	Gerekli
K12	Katılmamış	Gerekli
K13	Katılmamış	Gerekli
K14	Katılmış	Memnun Kalmamış
K15	Katılmış	Memnun
K16	Katılmamış	Gerekli
K17	Katılmamış	Gerekli Değil
K18	Katılmış	Memnun
K19	Katılmamış	Gerekli

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların sekizinin mahremiyet eğitimi kapsamında bir çalışmaya katıldığı, dokuzunun ise konuyla ilgili herhangi bir eğitime katılmadığı görülmüştür. Buna ek olarak mahremiyet eğitimi ile ilgili bir çalışmaya katılmış olan katılımcıların ikisi aldıkları eğitimi yetersiz olarak değerlendirmiştir. Konuyla ilgili herhangi bir eğitime katılmamış olan öğretmenlerden sekizi mahremiyet eğitimine katılmalarının gerekli olduğunu ifade etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Görüşme tekniğinde katılımcılara sorular sorularak kişilerin çeşitli konulardaki tecrübelerini, görüşlerini, algılarını, tutumlarını, şikâyetlerini, tepkilerini ve niyetlerini ortaya koymak temel amaçtır (Aziz, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme türleri ise yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır (Merriam, 2009/2015).

Yarı yapılandırılmış görüşme türü diğer görüşme türleri ile karşılaştırıldığında hem daha esnek yapıdadır hem de standart verilerin toplanmasını desteklemektedir. Daha önceden sorulması planlanan görüşme sorularının görüşme esnasında değiştirilebilmesi veya gerek duyulduğunda ek sorular sorulabilmesi esnekliğini araştırmacıya vermektedir. Böylelikle araştırmacı, olgu ve olaylara görüşme yapılan kişinin bakış açısından bakma imkânını yarı yapılandırılmış görüşme ile bulabilir (Berg ve Lune, 2014/2015; Törnükü, 2000). Bu nedenlerden dolayı araştırma kapsamında görüşme veri toplama yöntemi olarak seçilmiş, kullanılan görüşme tekniği ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları formu üç kısımdan oluşturulmuştur. İlk kısımda demografik bilgiler, ikinci kısımda öncül sorular, üçüncü kısımda ise ana sorular yer almıştır.

3.3.1. Görüşme Soruları Formu: Çalışmanın katılımcı grubunu, lise kademesinde eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan Özel Eğitim Meslek Lisesi ve Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe'de görev yapan 19 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacına yönelik öncelikle alan yazında bulunan çalışmalar ve kaynaklar incelenmiştir. Bunun sonucunda görüşme sorularının ilk hali araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular araştırmanın eş danışmanına gönderilmiş ve alınan dönütlere göre sorularda gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerin ardından mahremiyet eğitimi konusunda çalışmaları olup yüksek lisans derecesine sahip üç uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularına son şekli verilerek “Görüşme Soruları Formu” tamamlanmıştır (Ek-1). Uzmanlardan gelen öneriler bağlamında “Okul ortamında öğrencilerinizde en çok karşılaştığınız uygun olmayan davranışlar nelerdir?” sorusu daha açık bir şekilde ifade edilmesi için “Okul ortamında öğrencilerinizde en çok karşılaştığınız mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlar nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. “Sizce mahremiyet eğitimi kimlere verilmelidir?” sorusunun daha yalın ve anlaşılır bir biçimde olması için “Mahremiyet eğitiminin kimlere verilmesi gerektiğini

düşünüyorsunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan bu düzenlemelerin ardından görüşme soruları son halini almıştır.

Görüşme sorularını test etmek amacıyla dört öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerde lise kademesindeki özel eğitim okullarında görev yapan bir rehber öğretmen, iki özel eğitim öğretmeni ve bir branş öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Görüşmelerin ikisi pandemi şartlarından dolayı çevrimiçi (online) olarak gerçekleştirilirken ikisi ise yüz yüze yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmeler araştırmanın kapsamı dışında değerlendirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcıya çalışmanın amacı, ses kaydının alınacağı, gizliliğin sağlanacağı ve elde edilen verilerin çalışmada nasıl kullanılacağı araştırmacı tarafından detaylı olarak açıklanmıştır. Görüşme esnasında gönüllü katılım formu ve görüşme soruları formu kullanılmıştır. Online olarak yapılan görüşmelerde e-imza alınarak gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Pilot görüşmelerin ardından araştırmanın danışmanı ile beraber görüşmeler dinlenmiş ve görüşme soruları ile ilgili son düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.2. Gönüllü Katılım Formu: Araştırmacı tarafından Ek-2’de belirtilen “Gönüllü Katılım Formu” hazırlanmıştır. Bu formda araştırmacının kişisel bilgileri, araştırmanın amacı, görüşme esnasında ses kaydının alınacağı, alınan ses kayıtlarının ve bu kayıtların yazıya dökümlerinin çalışma sonrasında silineceği, katılımcıların görüşmeden istediklerinde ayrılabilirler hakkında detaylara yer verilmiştir. Gönüllü olarak katıldıklarını göstermek için katılımcılardan formu imzalamaları istenmiştir. Ayrıca gönüllü katılım formunda yer alan ifadeler sözlü olarak da katılımcıya okunmuştur.

3.3.3. Görüşme İlkeleri: Uygulama kapsamında yapılan tüm görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ilk olarak kendisi ve araştırma hakkında katılımcıyı bilgilendirmiştir. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Gönüllü Katılım Formu” (Ek-2) katılımcıya verilerek okuyup imzalaması istenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcının kendisini rahat hissedebilmesi için genel bir sohbet havası oluşturulmuştur. Katılımcılara kendi görüşlerini hiç çekinmeden, açık ve herhangi bir şüpheye düşmeden yansıtma ve yorumlarının önemli olduğu belirtilmiştir.

Araştırmacı, katılımcı öğretmene görüşmenin akıcılığının korunması, görüşmeden elde edilen verilerin detaylı bir şekilde irdelenebilmesi ve ifade ettiklerinin eksiksiz bir şekilde yazıya aktarılabilmesi için görüşme esnasında iki ses kayıt cihazı ile ses kaydının alınacağını belirtmiştir. Gizlilikle ilgili şüphelerin olmaması için araştırmacının kendisi ve çalışmanın güvenilirliğini alacak uzmanlar dışında hiç kimsenin ses kayıtlarını dinlemeyeceği

hakkında katılımcıya güvence verilmiştir. Ayrıca isimlerinin gizli kalacağı ve kod isimlerle çalışmada yer alacakları söylenmiştir.

Görüşme soruları, görüşme öncesinde öğretmenlere gösterilmemiş olup tüm sorular görüşme esnasında sorulmuştur. Soruların yeterince anlaşılmaması durumunda soruların tekrar sorulabileceği söylenerek katılımcıya ek açıklama gereği hissettiğinde bunu çekinmeden söyleyebileceği ifade edilmiştir.

Anlaşılması zor olan veya yanlış anlaşılan sorularda katılımcıya ek açıklamalar yapılmış ve yönlendirici olmayacak biçimde sorular genişletilerek yeniden aktarılmıştır. Ayrıca katılımcılar soruların cevaplarına yönelik ifadelerden uzaklaştıklarında, cümlelerini tamamlamalarının ardından, nazik bir şekilde yeniden aynı soru yöneltilerek konunun dağılması önlenmiştir. Katılımcı eğer bir sorunun cevabını verirken bir başka sorunun da cevabını verdiyse cevaplanan soru yeniden sorulmamıştır. Ayrıca görüşmeler esnasında öğretmenlerin hem kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak hem de konuşmalarını cesaretlendirmek için jest ve mimikler kullanılarak sözel olamayan mesajlar karşı tarafa verilmiştir. Görüşmelerin ardından katılımcı öğretmene görüşmeye katılmayı kabul ederek vakit ayırıp görüşlerini paylaştığı için teşekkür edilip pandemi şartlarında uygun olacağı düşünüldükçe kolonya hediye edilmiştir.

3.3.4. Etik İlkeler: Tüm araştırma boyunca etik ilkelerin korunmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın öncesinde Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul’undan etik kurul izni (Ek-3) ve çalışmanın katılımcı grubunu öğretmenler oluşturduğu için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan araştırma izni alınmıştır (Ek-4). Araştırmanın yapılması için gerekli izinler tamamlandıktan sonra görüşmelere başlanmıştır. Öğretmenlerle gönüllülük ilkesi uyarınca görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara kendi isimlerinin gizli kalacağı bunun yerine çalışmada kod isimlerle yer alacakları ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak araştırmanın bütün süreçlerinde katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. Ayrıca “Gönüllü Katılım Formu” ile katılımcılara araştırma hakkında bilgilendirme sağlanarak araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair imza alınmıştır. Araştırmanın bütün aşamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 26.08.2020-22.09.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde öğretmenlerle uygun gün ve saatler planlanarak görüşme takvimi hazırlanmıştır.

Araştırmada katılımcı olmaları için öğretmenlere öncelikle araştırma ile ilgili ön bilgilendirme sağlanmıştır. Görüşmelerin yapıldığı dönem öğretmenlerin seminer dönemi

olduğu için seminerlerin ardından genellikle öğlen saatlerinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı dönemde COVID-19 salgını olduğu için görüşmelerin sekizi okulun boş sınıflarında, altısı okul bahçesinde, dördü rehberlik servisinde, biri ise müzik atölyesinde uygun bir ortam oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar için ayrı ayrı “Gönüllü Katılım Formu” hazırlanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce görüşme formu, iki ses kayıt cihazı, kalem ve defter araştırmacının yanında hazır olarak bulundurulmuştur. Her iki ses kayıt cihazı ile aynı anda ses kaydı alınmaya başlanmıştır. Araştırmacı, görüşmelere giderken sade ve dikkat dağıtmayacak şekilde krem tonlarında giyinmeye özen göstermiştir. Tablo 4’te yapılan görüşmelerin süreleri ve tarihleri gösterilmiştir.

Tablo 4

Görüşme Takvimi

Katılımcı	Görüşme Süresi	Görüşme Tarihi
K1	49 dakika	26.08.2020
K2	62 dakika	27.08.2020
K3	57 dakika	28.08.2020
K4	70 dakika	28.08.2020
K5	48 dakika	31.08.2020
K6	51 dakika	01.09.2020
K7	58 dakika	01.09.2020
K8	48 dakika	02.09.2020
K9	57 dakika	03.09.2020
K10	65 dakika	04.09.2020
K11	48 dakika	09.09.2020
K12	60 dakika	09.09.2020
K13	48 dakika	10.09.2020
K14	49 dakika	11.09.2020
K15	47 dakika	14.09.2020
K16	48 dakika	15.09.2020
K17	56 dakika	16.09.2020
K18	58 dakika	18.09.2020
K19	72 dakika	22.09.2020

Tablo 4 incelendiğinde yapılan görüşmelerin 48 dakika ile 72 dakika arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca görüşmeler 26.08.2020 ile 22.09.2020 tarihleri arasında 28 günlük bir süreç içerisinde toplanmıştır.

Görüşmeler yapıldıktan sonra ses kayıtlarının dökümleri Times New Roman yazı tipi ile hiçbir kelime atlanmadan aynı şekilde yazıya geçirilmiştir. Ardından araştırmacı, görüşme sırasında aldığı notları da bu görüşme dökümlerin uygun noktalarına işlemiştir. Gizliliğin sağlanması amacıyla katılımcıların gerçek isimlerinin yerine numaralarla kod isimleri oluşturulmuş ve araştırmanın bütün aşamalarında katılımcılar bu kod isimleri ile ifade edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi/Çözümlemesi

Nitel araştırma yöntemlerinin veri analiz etme aşamasının temel noktası görsellerin, yazılı kaynakların veya söylemlerin içeriğini inceleyerek bir sonuca varmaya çalışmaktır (Kozak, 2014). Bu araştırma kapsamında lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin mahremiyet eğitimlerine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerle yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ve sonrasında üzerlerinde hiçbir değişim yapılmadan yazıya dökülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerini betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki başlık halinde ele almıştır. Bu çalışmada veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi birbirine benzer nitelikte olan verilerin belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde birleştirilip okuyucunun anlayabileceği bir formda düzenlenerek yorumlanması olarak ifade edilebilir. Bir başka ifade ile sözlü ve yazılı kaynakların sistematik biçimde detaylı analizi ile ifadelerin kodlanarak sayısallaştırılması olarak da içerik analizi açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinin aşamaları olan kategoriler oluşturma ve sınıflandırma adımları görüşmelerden elde edilen veriler karmaşık olabileceğinden dolayı oldukça önemlidir (Merriam, 2009/2015). İçerik analizinin bir biçimi olan tümevarımcı analizde elde edilen veriler kodlanır, kategorilere ayrılır, temalaştırılır ve temalar haline gelen veriler yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada ilk olarak öğretmenlerden elde edilen bulgular (ham veriler) yazıya geçirilmiştir. Veriler üzerinde bilgisayar ortamına aktarılırken hiçbir değişim yapılmamıştır. Aynı zamanda araştırmacının görüşme sırasında aldığı önemli notlar da dökümlerin uygun noktalarına ilave edilmiştir. Bu aşamada gizlilik ilkesi temelinde öğretmenlerin isimlerinin saklı kalması amacıyla her bir öğretmene K1 (Katılımcı 1), K7 (Katılımcı 7) gibi kod isimler verilmiştir. Bilgisayar ortamında yazıya geçirilen bu görüşmelerin çıktıları alınarak birkaç kez okunup kodlanmıştır. Görüşmelerin aynı şekilde yazıya döküldüğünü ortaya koymak için yansız atama yoluyla seçilen altı görüşme (%30) tezin eş danışmanı tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir. Ardından kodlanan bu veriler değerlendirilerek benzer nitelikte olanlar birbirleri ile kategorize edilerek alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada ilgili kodlar belirli renklerle renklendirilerek gruplandırılmıştır. Böylece kategorize etmek daha net olmuştur. Son adımda ise elde edilen kodlar ve alt temalar benzer niteliklerine göre sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Hazırlanmış olan bu kodlar, alt temalar ve temalar iki uzman tarafından incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda bir temanın ismi, iki kodun ise alt temaları değiştirilmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda ulaşılan kodlar ve temalar ise bulgular bölümünde tablo halinde sunulmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için gerekli stratejiler kullanılmıştır. Bu stratejiler inandırıcılık, teyit edilebilirlik, aktarılabilirlik ve tutarlılık olarak belirtilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Belirtilen bu stratejilere göre araştırma kapsamında uygulanan adımlar aşağıda ifade edilmiştir.

3.6.1. İnandırıcılık: Nicel araştırmalarla nitel araştırmalar arasındaki en önemli farklardan birisi de nitel araştırmalarda sabit ve nesnel tek bir olgunun olmamasıdır (Merriam ve Tisdell, 2015). İnandırıcılığı sağlamak için araştırmanın veri toplama aracı hem araştırmanın danışmanları hem de uzmanların görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Katılımcıların gönüllülük ilkesi ile araştırmada yer almaları ön planda tutularak samimi cevaplardan oluşan verilerin alınması sağlanmıştır.

Yapılan görüşmelerin aynı şekilde yazıya döküldüğünü ortaya koymak amacıyla yansız atama yoluyla seçilen altı görüşme (%30) tezin eş danışmanı tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler birbirinden bağımsız araştırmacılar tarafından kodlanarak karşılaştırılmıştır. Böylece kodlayıcı güvenirliliği de alınmıştır. Son olarak araştırmanın her aşamasında araştırmacı ile danışmanlar irtibat halinde olup hem yüz yüze hem de online (çevrim içi) toplantılar yapılmıştır. Toplantılardan alınan dönütler ile süreç şekillendirilmiştir. Ayrıca verilere ilişkin danışmanlar tarafından sürekli gerekli geri bildirimler sunulmuştur.

3.6.2. Aktarılabilirlik: Araştırmada aktarılabilirlik özelliğini sağlamak amacıyla örneklemin seçimi, katılımcıların özellikleri, katılımcıların seçimindeki ölçütler ve veri toplama adımları detaylıca ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmanın bulgularında herhangi bir yorum eklenmeden birebir doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.6.3. Tutarlılık: Nitel araştırmalarda tutarlılığı sağlamak için veri toplama araçlarını oluşturma, veri toplama ve analiz etme adımlarında tutarlı olmak gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırma kapsamında görüşme formu hazırlanırken soruların anlaşılabilirliği ve uygunluğu üzerine üç uzmandan uzman görüşü alınmış, görüşme sırasında katılımcılara yönlendirici olabilecek ifadelerden kaçınılmış, tüm katılımcılara aynı sıra ile sorular yöneltilmiş ve analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçların araştırma sorularına uygunluğu önemsenmiştir.

3.6.4. Teyit Edilebilirlik: Elde edilen verilerin araştırmacının bakış açısını, ön yargılarını, isteklerini ve inançlarını içermekten ortaya koyulması ile teyit edilebilirlik sağlanmaktadır (Morrow, 2005). Bu doğrultuda bulgularda katılımcıların ifadelerine birebir yer verilmiştir. Ayrıca iki araştırmacı birbirinden bağımsız olacak şekilde verileri kodlamış ve

yapılan kodlamalar sonrasında karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik ise %93,2 olarak bulunmuştur. Bu noktada farklılaşan kodlarda görüş birliğine ulaşmak amacıyla alan yazını incelenmiş ve bir uzmandan görüş alınmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınan görüşlerin içerik analizi ile analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Buna göre katılımcı grubunu oluşturan 19 öğretmenin görüşleri ile elde edilen temalar ve temalara ilişkin bulgular aşağıda detaylandırılarak verilmiştir. Araştırmanın bulguları altı ana tema kapsamında şekillendirilmiştir.

1. Mahremiyet Eğitiminin Kapsamına Yönelik Görüşler
2. Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler
3. Mahremiyet Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluklarına Yönelik Görüşler
4. Uygun Olmayan Davranışlar ve Baş Etmeye Yönelik Görüşler
5. Mahremiyet Eğitiminde Aile Katılımına Yönelik Görüşler
6. Cinsel İstismara Yönelik Görüşler

Yapılan analizler sonucunda ulaşılan ana temalar, alt temalar ve kodlar ise aşağıda yer alan Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Temalar ve Kodlar

Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Mahremiyet Eğitiminin Kapsamına Yönelik Görüşler	Mahremiyet Eğitiminin Tanımı	Cinsel istismardan korunma
		Kişisel sınırların ve mahrem alanların farkındalığı
		Fiziksel ve duygusal olarak korunma
		Ahlaki değerler
		Özel bölgelerin örtülmesi
		Cinsel bölgelerin özellikleri
		Bedensel değişimler
		Cinsel kimlik kazanımı
	Mahremiyet Eğitiminin Önemi	Sağlıklı kişilik gelişimi
		Mahrem alan farkındalığı
		Cinsel istismarı önleme
		Toplumsal kabul
		Sağlıklı toplum yapısı
	Mahremiyet Eğitiminin Hedef Kitleleri	Tüm toplum
		Tüm çocuklar, öğretmenler ve aileler
		Okul personelleri
		Tüm çocuklar ve aileler
		Aile büyükleri
		Çocuk bakıcıları
	Mahremiyet Eğitimi Kapsayan Gelişim Alanları	Sosyal/Duygusal gelişim
		Fiziksel gelişim
		Bilişsel gelişim
		Cinsel gelişim
		Dil gelişimi
		Diğer (Gelişim Dönemleri)

Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler	Mahremiyet Eğitimi Vermesi Gereken Kişiler	Aile
		Özel eğitim öğretmenleri
		Rehber öğretmenler
		Uzmanlar
		Sağlık çalışanları
		Pedagog ve psikologlar
		Branş öğretmenleri
		Avukatlar
	Mahremiyet Eğitiminin Başlama Zamanı	Sosyal hizmet uzmanları, sosyologlar ve tiyatrocular
		Doğduğu andan itibaren (Oral dönem)
		Anal dönem
		Fallik dönem
	Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Yöntemi	Latent dönem
		Görsel içerikler
		Model kullanma
		Yaşanmış örnek olaylar/Hikâyeler
		Drama
		Eğitsel oyunlar
		Doğal yaşantılar
		Sözel düz anlatım
		Oyun terapisi ve simülasyon
		Öğretmenleri yönlendirme, bilgilendirme ve iş birliği yapma
Mahremiyet Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluklarına Yönelik Görüşler	Rehber Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluğu	Öğrencilere mahremiyet eğitimi verme
		Aile ile okul arasında köprü görevi görme
		Sınıfları gezip gözlem yapma
		Uzmanlara yönlendirme
		Güven kaynağı olma
	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu	Mahremiyet eğitimi verme
		Rehber öğretmenle iş birliği yapma
		Aile ile iş birliği ve bilgilendirme
		Gözlemci olma
		Güven kaynağı olma
		Literatürü takip etme
	Branş Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu	Karşılaştığı anlık durumlarda ilk tepkiyi bilme
		Karşılaştığı anlık durumlarda ilk tepkiyi bilme
		Özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yapma
		Rehber öğretmenle iletişime geçme
		Gözlemci olma
		Yasal dayanaklarını bilme
		Mahremiyet eğitimi verme
		Uzmana yönlendirme
Uygun Olmayan Davranışlar ve Baş Etmeye Yönelik Görüşler	Öğretmenlerin En Fazla Karşılaştıkları Uygun Olmayan Davranışlar	Güven kaynağı olma
		Fiziksel temas içeren davranışlar
		Soyunma
		Mastürbasyon, sürtünme
		Tuvalet eğitimi problemleri
		Kız erkek ilişkileri
		Cinsel içerikli küfürler
		Temizlik eksikliği
		Karşılaşmadım

	Öğretmenlerin Başa Çıkma Durumu	Öğrencinin durumuna göre başa çıkabilirim
		Başa çıkabilirim
		Problem davranışa göre başa çıkabilirim
		İş birliği olursa başa çıkabilirim
		Baş edemem
		Anlık başa çıkabilirim
	Öğretmenlerin Başa Çıkmak İçin Kullandıkları Davranış Değiştirme Yöntemleri	Olumlu pekiştirme
		Mahrum etme
		Olumsuz pekiştirme
		Görmezden gelme
		Ceza
		Mola verme
		Diğer
Mahremiyet Eğitiminde Aile Katılımına Yönelik Görüşler	Ailelerin Öğretmenlere Soru Sorma Durumu	Evet, soruyorlar
		Hayır, sormuyorlar
	Ailelerin Öğretmenlere Soru Sormama Sebepleri	Öğrenciyi tanımama
		Tabulaştırma ve gizleme
		Bilgisizlik ve bilinçsizlik
		Bıkkınlık
		Yanlış anlaşılmaktan korkma
Cinsel İstismara Yönelik Görüşler	Cinsel istismar davranışları	Fiziksel temas
		Kötü niyetli her davranış
		Cinsel içerikli küfürler, fıkralar ve konuşmalar
		Laf atma
		Pornografik içeriklerin ve cinsel bölgelerin gösterilmesi
		Mahrem alana izinsiz girmek
	Cinsel İstismara Dijital Dünyanın Etkisi	Cinsel istismarın önünü açıp normalleştirme
		Bilgilendirme ve kamu spotu
		İstismar vakalarını kamuoyuna duyurma/teşhir etme
		Ergenlik yaşını öne çekme
	Cinsel İstismarı Önleme	Mahremiyet eğitimi vermek
		Güvenli internet kullanımı sağlamak
		Toplumsal dayatmaları dışlamak
		Cinsiyetçi söylemlerde bulunmamak
		Caydırıcı yasalar koymak
		Çocukların çevresindeki kişi sayısını azaltmak
		Kız çocuklarının kıyafetlerini uygun seçmek
		Çocuklara evlilik ve cinsellikten bahsetmemek
		Kız erkek ilişkilerini normalleştirmek

4.1. Mahremiyet Eğitiminin Kapsamına Yönelik Görüşler

Bu ana tema kapsamında öğretmenlerin mahremiyet eğitiminin tanımına, mahremiyet eğitiminin önemine, mahremiyet eğitiminin hedef kitlesine ve mahremiyet eğitimin ele alınması gereken gelişim alanına yönelik görüşlerine yer verilerek toplam dört alt tema oluşturulmuştur. Aşağıda bu alt temalar detaylandırılmıştır.

4.1.1. Mahremiyet Eğitiminin Tanımı: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin mahremiyet eğitiminin tanımına ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Mahremiyet Eğitiminin Tanımı

Kodlar	f
a) Cinsel istismardan korunma	11
b) Kişisel sınırların ve mahrem alanların farkındalığı	11
c) Fiziksel ve duygusal olarak korunma	5
d) Ahlaki değerler	4
e) Özel bölgelerin örtülmesi	3
f) Cinsel bölgelerin özellikleri	3
g) Bedensel değişimler	2
h) Cinsel kimlik kazanımı	2
Toplam	41

Mahremiyet eğitimi öğretmenlerin 11'i (K1, K2, K3, K4, K10, K11, K12, K13, K14, K17, K18) cinsel istismardan korunma; 11'i (K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K17, K19) kişisel sınırların ve mahrem alanların farkındalığı; beşi (K5, K7, K9, K15, K16) hem duygusal hem de fiziksel olarak korunma; dördü (K6, K11, K13, K18) toplumun ahlaki değerleri; üçü (K4, K17, K19) özel bölgelerin örtülmesi; üçü (K3, K4, K11) cinsel bölgelerin özellikleri; ikisi (K10, K14) bedensel değişimler; ikisi (K13, K14) ise cinsel kimlik kazanma eğitimi olarak tanımlamıştır.

Tablo 6 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin beşi (K2, K11, K12, K13, K17) cinsel istismardan korunma; dördü (K6, K8, K11, K17) kişisel sınırların ve mahrem alanların farkındalığı; üçü (K6, K11, K13) toplumun ahlaki değerleri; biri (K16) hem duygusal olarak hem de fiziksel olarak korunma; biri (K17) özel bölgelerin örtülmesi; biri (K11) cinsel bölgelerin özellikleri; biri ise (K13) cinsel kimlik kazanma eğitimi olarak mahremiyet eğitiminin tanımını yapmıştır.

Mahremiyet eğitiminin tanımına ilişkin branş öğretmeni K8 “Zor bir soru... Kişinin sadece kendisinin değil, karşısındakinin de sınırları olabileceğini düşünmesi. Öğrencilerin cinsel anlamda hani yani toplum içerisinde kendilerini ne noktada sınırlamaları gerektiği...

Kişinin kendi çizgilerini yani kişisel sınırlarını oluşturup bu noktada davranması gerektiği eğitimi yani bence.” şeklinde cevap vermiştir.

Rehber öğretmenlerin ikisi (K5, K15) hem duygusal olarak hem de fiziksel olarak korunma; ikisi (K5, K19) kişisel sınırların ve mahrem alanların farkındalığı; biri (K18) toplumun ahlaki değerleri ve cinsel istismardan korunma; biri ise (K19) özel bölgelerin örtülmesi eğitimi olarak mahremiyet eğitimini tanımlamıştır.

Mahremiyet eğitiminin tanımına ilişkin rehber öğretmen K19 *“Çocuğun mahrem bölgelerini işte buralarının mahrem olduğunun, kapaması gerektiğinin, kendisine özel olduğunun, başkalarına yani belirli kişiler hariç görülmesinin, gösterilmesinin yanlış olduğunun veya şey karşıdaki bir insana yaklaşması gereken bir seviyenin öğretilmesi gibi... Kişinin mahrem alanını bilmesi, karşıdaki insanların kendisine ne seviyede u ne şekilde yaklaşabileceğini bilmesini anlatan bir eğitimidir yani.”* şeklinde yanıt vermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin beşi (K1, K3, K4, K10, K14) cinsel istismardan korunma; beşi (K3, K4, K7, K9, K10) kişisel sınırların ve mahrem alanının farkındalığı; ikisi (K7, K9) hem duygusal olarak hem de fiziksel olarak korunma; ikisi (K10, K14) bedensel değişimler; ikisi (K3, K4) cinsel bölgelerin özellikleri; biri (K4) cinsel bölgelerin örtülmesi; biri ise (K14) cinsel kimlik kazanma eğitimi olarak mahremiyet eğitimini tanımlamıştır.

Özel eğitim öğretmeni K7 *“Mahremiyet eğitimi çocuğun cinselliği olarak algılanıyor ama bence kişisel tüm alanlarını kapsayan bedeni ile ilgili her alan. Kişisel sınırlarını ve mahrem alanını kapsayan her noktayı ruh içinde u tamamen ruhun ve bedenin özeli diye bakıyorum. Mahremiyet eğitimi hani kişinin fiziksel, ruhsal, bedensel olarak tehlikelere ya da olası tehlikelere karşı korunma eğitimi derim.”* şeklinde mahremiyet eğitimini tanımlamıştır.

4.1.2. Mahremiyet Eğitiminin Önemi: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin mahremiyet eğitiminin önemine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 7

Mahremiyet Eğitiminin Önemi

Kodlar	f
a) Sağlıklı kişilik gelişimi	9
b) Mahrem alan farkındalığı	5
c) Cinsel istismarı önleme	4
d) Toplumsal kabul	3
e) Sağlıklı toplum yapısı	3
Toplam	24

Öğretmenlerin dokuzu (K1, K6, K7, K9, K12, K13, K14, K15, K18) sağlıklı kişilik ve kimlik gelişimi; beşi (K1, K4, K6, K8, K11) mahrem alan farkındalığı yani hem kendi mahrem alanının olduğunun hem de çevresindekilerin mahrem alanlarının olduğunun farkına varması; dördü (K10, K16, K17, K19) cinsel istismarı önlemek; üçü (K2, K5, K13) sağlıklı bir toplum yapısı; üçü (K3, K7, K15) ise toplumsal kabul görmek ve topluma uyum sağlamak için mahremiyet eğitiminin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 7 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin üçü (K6, K12, K13) sağlıklı kişilik ve kimlik gelişimi; üçü (K6, K8, K11) mahrem alan farkındalığı yani hem kendi mahrem alanının olduğunun hem de çevresindekilerin mahrem alanlarının olduğunun farkına varması; ikisi (K16, K17) cinsel istismarı önlemek; ikisi (K2, K13) ise sağlıklı bir toplum yapısı için mahremiyet eğitimi verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Mahremiyet eğitiminin önemini branş öğretmeni K2 “*Mahremiyet eğitiminin önemi yani tamamen sağlıklı bir toplum.*” şeklinde; K8 ise “*Eee çocuğun hem kendi çizgilerini koyup, sınırlarını oluşturup hem de karşısındakinin sınırlarına uyarak bir değerlendirme yapmasını sağlamasını sağlıyor yani mahremiyet eğitiminin mutlaka verilmesi önemli bence. Mahremiyet eğitimi olmazsa sıkıntı çıkıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Rehber öğretmenlerin ikisi (K15, K18) sağlıklı kişilik ve kimlik gelişimi; biri (K19) cinsel istismarı önlemek; biri (K5) sağlıklı bir toplum yapısı; biri (K15) ise toplumsal kabul görmek ve uyum sağlamak için mahremiyet eğitiminin önemli olduğunu söylemiştir.

Rehber öğretmen K5 “*Yaşanılabilir bir toplumda yaşayabilmek için mahremiyet eğitimi önemli. Toplumsal düzenin normal işleyişinde gitmesi lazım o yüzden u kesinlikle şart yani.*” şeklinde mahremiyet eğitiminin önemine değinmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin üçü (K1, K7, K9, K14) sağlıklı kişilik ve kimlik gelişimi; ikisi (K3, K7) toplumsal kabul görmek ve uyum sağlamak; ikisi (K1, K4) mahrem alan farkındalığı yani hem kendi mahrem alanının olduğunun hem de çevresindekilerin mahrem alanlarının olduğunun farkına varmak; biri (K10) ise cinsel istismarı önlemek için mahremiyet eğitimi verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmeni K10 “*En önemli şeyi istismardan koruması. Yani bakıldığında cinsel istismara uğrama riski fazla bizim çocukların şimdi. O yüzden çok önemli.*” şeklinde mahremiyet eğitiminin önemini belirtmiştir.

4.1.3. Mahremiyet Eğitiminin Hedef Kitlesi: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin mahremiyet eğitiminin hedef kitlesine yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 8*Mahremiyet Eğitiminin Hedef Kitlesi*

Kodlar	f
a) Tüm toplum	10
b) Tüm çocuklar, öğretmenler ve aileler	7
c) Okul personelleri	3
d) Tüm çocuklar ve aileler	2
e) Aile büyükleri	2
f) Çocuk bakıcıları	1
Toplam	25

Mahremiyet eğitiminin hedef kitlesini öğretmenlerin 10'u (K3, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K13, K15, K19) toplumdaki tüm bireyler; yedisi (K1, K5, K8, K14, K16, K17, K18) tüm çocuklar, aileler ve öğretmenler; üçü (K1, K8, K17) okullarda çalışan personeller; ikisi (K2, K12) tüm çocuklar ve aileler; ikisi (K1, K17) aile büyükleri; biri (K1) ise çocuk bakıcıları olarak ifade etmiştir.

Tablo 8 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin üçü (K6, K11, K13) toplumdaki her birey; ikisi (K2, K12) tüm çocuklar ve aileler; üçü (K8, K16, K17) tüm çocuklar, aileler ve öğretmenler; ikisi (K8, K17) okullarda çalışan personeller; biri (K17) aile büyükleri olarak mahremiyet eğitiminin hedef kitlesini ifade etmiştir.

Branş öğretmeni K8 “Mahremiyet eğitimi öğrenciye yaş grubuna uyarlanarak aslında 1.sınıftan itibaren verilebilir tüm yaş gruplarındaki çocuklara... Yine öğretmenlere hizmet-içi eğitim seminerlerinde hani güncellemeler yapılabilir. Okullarda çalışan personelin de alması lazım bence ...Aile zaten en temelde almalı.” şeklinde mahremiyet eğitiminin hedef kitlesini belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerin ikisi (K15, K19) toplumdaki her birey, ikisi ise (K5, K18) tüm çocuklar, aileler ve öğretmenler olarak mahremiyet eğitiminin hedef kitlesini belirtmiştir.

Rehber öğretmen K15 “Herkes hani yani toplumdaki herkese... yaş 60 olmuş 70 olmuş 80 olmuş, evli, bekar, torun sahibi çoluk çocuk herkes bu eğitimi almalı...” şeklinde yanıt vermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin beşi (K3, K4, K7, K9, K10) toplumdaki her birey; ikisi (K1, K14) tüm çocuklar, aileler ve öğretmenler; biri ise (K1) okullarda çalışan personeller, aile büyükleri ve çocuk bakıcıları olarak mahremiyet eğitiminin hedef kitlesini ifade etmiştir.

Mahremiyet eğitiminin hedef kitlesini özel eğitim öğretmeni K1 “Öğretmenlere, çocuk bakıcılarına, annelere, babalara, anneanne, babaanne, dedelere verilmeli. Çünkü artık hani ben mesela anneanneye, dedeye bırakıp çıkıyorum çocuğumu. Eee gelmişler 65 yaşına

benim bu dönemde vereceğim doğru tepkiyle onların vereceği tepki bir olur mu hiç... Bence direkt artık onlara kitabi bilgi olarak öğretip, böyle bir şey olduğunda şöyle yapın, şöyle bir şey olduğunda böyle yapın, diye öğretip çocuğun o dönemini riske atmadan doğru tepkiler öğretilmeli. ...Bir de okul personelleri olabilir.” şeklinde ortaya koymuştur.

4.1.4. Mahremiyet Eğitimi Kapsayan Gelişim Alanları: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin mahremiyet eğitimi kapsayan gelişim alanlarına yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir

Tablo 9

Mahremiyet Eğitimi Kapsayan Gelişim Alanları

Kodlar	f
a) Sosyal/Duygusal gelişim	11
b) Fiziksel gelişim	8
c) Bilişsel gelişim	5
d) Diğer (Gelişim Dönemleri)	5
e) Cinsel gelişim	3
f) Dil gelişimi	3
Toplam	35

Mahremiyet eğitiminin hangi gelişim alanı veya gelişim alanları içerisinde ele alınması gerektiğine ilişkin öğretmenlerin 11'i (K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K13, K14, K16) sosyal/duygusal gelişim alanı; sekizi (K3, K4, K6, K7, K9, K10, K13, K17) fiziksel gelişim alanı; beşi (K3, K4, K7, K10, K17) bilişsel gelişim alanı; üçü (K3, K12, K13) cinsel gelişim alanı; üçü (K3, K9, K14) dil konuşma gelişim alanı içerisinde mahremiyet eğitiminin ele alınması gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerin beşi ise (K2, K11, K15, K18, K19) araştırmacı tarafından tabloda “diğer” isimli kategoride belirtilmiştir. Bu kategoride öğretmenlerin gelişim alanları yerine çeşitli gelişim dönemlerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 9 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin dördü (K6, K8, K13, K16) sosyal/duygusal gelişim alanı; üçü (K6, K13, K17) fiziksel gelişim alanı; ikisi (K12, K13) cinsel gelişim alanı; biri (K17) bilişsel gelişim alanı içerisinde mahremiyet eğitiminin ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin ikisi ise (K2, K11) gelişim dönemlerini söyleyerek herhangi bir gelişim alanına değinmemiştir.

Mahremiyet eğitimi kapsayan gelişim alanlarını branş öğretmeni K17 “*Çocuğun bilişsel ve fiziksel olarak zaten bunlar da şey olarak ahlaki yönü bilmezler zaten. Ahlaki yönü özel gereksinimli çocuklarda aramak doğru da olmaz hani zaten. O yüzden bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarına girer ya bence.*” şeklinde ifade etmiştir.

Rehber öğretmenlerin biri (K5) sosyal/duygusal gelişim alanı içerisinde mahremiyet eğitiminin ele alınması gerektiğini söylerken; üçü ise (K15, K18, K19) gelişim dönemlerini ifade ederek gelişim alanlarından bahsetmemiştir.

Rehber öğretmen K15 “*Yani oral, anal, genital, fallik, latent gibi mi onlar mı gelişim alanları. Yani... Bu soruyu geçelim bu soru beni zorladı.*” şeklinde cevap vermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin altısı (K1, K4, K7, K9, K10, K14) sosyal/duygusal gelişim alanı; beşi (K3, K4, K7, K9, K10) fiziksel gelişim alanı; dördü (K3, K4, K7, K10) bilişsel gelişim alanı; üçü (K3, K9, K14) dil konuşma gelişim alanı ve biri (K3) cinsel gelişim alanı içinde mahremiyet eğitiminin ele alınması gerektiğini söylemiştir.

Özel eğitim öğretmeni K7 “*Tüm gelişim alanlarına girer bence yani. Yaş fark etmeden, erken yaşlardan başlayarak eee tüm alanlarına yani fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel hepsine derim.*” şeklinde yanıt vermiştir.

4.2. Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler

Bu tema kapsamında öğretmenlerin mahremiyet eğitime başlama zamanına, mahremiyet eğitimi vermesi gereken kişilere ve mahremiyet eğitiminin öğretim yöntemlerine yönelik görüşlerine yer verilerek toplam üç alt temadan oluşturulmuştur. Aşağıda bu alt temalar detaylandırılmıştır.

4.2.1. Mahremiyet Eğitime Başlama Zamanı: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerde mahremiyet eğitime başlama zamanına ilişkin görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

Mahremiyet Eğitime Başlama Zamanı

Kodlar	f
a) Doğduğu andan itibaren (Oral dönem)	4
b) Anal Dönemde	3
c) Fallik Dönemde	5
d) Latent Dönemde	7
Toplam	19

Özel gereksinimli bireylerin mahremiyet eğitime başlama yaşına ilişkin; öğretmenlerin dördü (K1, K4, K6, K9) oral dönemde; üçü (K5, K7, K15) anal dönemde; beşi (K3, K10, K11, K16, K19) fallik dönemde; yedisi ise (K2, K8, K12, K13, K14, K17, K18) latent dönemde özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi verilmeye başlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 10 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin biri (K6) oral dönemde; ikisi (K11, K16) fallik dönemde; beşi ise (K2, K8, K12, K13, K17) latent dönemde özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi verilmeye başlanması gerektiğini söylemiştir.

Branş öğretmeni K16 “Yani çocuğa 4-5 yaşında başlayacağız. Aileye de o yaşa gelmeden önce bu eğitimi vereceğiz ki çocuğu 4-5 yaşına geldiğinde öğretsin. Zaten sonrasında okulda da özel eğitim öğretmeni bu eğitime devam edecek illa.” şeklinde cevap vermiştir.

Rehber öğretmenlerin ikisi (K5, K15) anal dönemde; biri (K19) fallik dönemde; biri ise (K18) latent dönemde özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi verilmeye başlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Mahremiyet eğitimine başlama zamanını rehber öğretmen K15“...tuvalet eğitimi ile birlikte mahremiyet eğitimi de başlamalı.” şeklinde; K18 “Dediğim gibi ağaç yaşken eğilir, bu çocuklara ilkokul 1. Sınıftan itibaren eğitim verilmeye başlanır.” şeklinde belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin üçü (K1, K4, K9) oral dönemde; biri (K7) anal dönemde; ikisi (K3, K10) fallik dönemde; biri ise (K14) latent dönemde özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi verilmeye başlanması gerektiğini söylemiştir.

Mahremiyet eğitimine başlama zamanını özel eğitim öğretmeni K4 “Bir çocuğun o zaman mahremiyet eğitimi doğduğu andan itibaren başlar.” şeklinde; K10 “5-6 yaşlarından itibaren u ailede başlanmalı yani mahremiyet eğitimine” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.2. Mahremiyet Eğitimi Vermesi Gereken Kişiler: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin mahremiyet eğitimi özel gereksinimli bireylere kimin vermesi gerektiğine yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

Mahremiyet Eğitimi Vermesi Gereken Kişiler

Kodlar	f
a) Aile	17
b) Özel eğitim sınıf öğretmenleri	13
c) Rehber Öğretmenler	12
d) Uzmanlar	6
e) Sağlık çalışanları	4
f) Pedagog/Psikolog	3
g) Branş öğretmenleri	2
h) Avukatlar	1
i) Sosyal hizmet uzmanları, sosyologlar ve tiyatrocular	1
Toplam	59

Özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimini vermesi gereken kişilere ilişkin öğretmenlerin 17'si (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K19) aileler; 13'ü (K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K14, K15, K16, K17) özel eğitim öğretmenleri; 12'si (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K11, K12, K13, K15, K18, K19) rehber öğretmenler; altısı (K2, K7, K9, K11, K14, K18) uzmanlar yani akademisyenler; dördü (K7, K13, K15, K19) sağlık çalışanları; üçü (K6, K13, K15) psikologlar ve pedagoglar; ikisi (K4, K15) branş öğretmenleri; biri (K6) avukatlar; biri ise (K15) sosyal hizmet uzmanları, sosyologlar ve tiyatrocular tarafından verilmesi gerektiğini düşündüğünü söylemiştir.

Tablo 11 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin yedisi (K2, K6, K8, K11, K13, K16, K17) ailelerin; altısı (K2, K6, K8, K11, K16, K17) özel eğitim öğretmenlerinin; dördü (K8, K11, K12, K13) rehber öğretmenlerin; ikisi (K6, K13) psikologlar ve pedagogların; ikisi (K2, K11) uzmanların yani akademisyenlerin; biri (K13) sağlık çalışanlarının; biri ise (K6) avukatların özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi vermesi gerektiğini söylemiştir.

Branş öğretmeni K16 *“Benim düşüncem öğretmenler, üniversitede hocalarımız tamam işi çok iyi biliyorlar ama yani sahada değiller. Yani o çocuk burada ne yapıyor, hani neleri ihtiyacı var onları ben çok fazla bildiklerini düşünmüyorum. Yani kitabı olarak biliyorlar ama havada kalıyor. Yani u kendini geliştirmiş özel eğitim öğretmenlerinin daha mantıklı olduğunu düşünüyorum. ...Aileye bu eğitimi verelim ki çocuğu 4-5 yaşına geldiğinde öğretsın...”* şeklinde cevap vermiştir.

Rehber öğretmenlerin hepsi (K5, K15, K18, K19) rehber öğretmenlerin; üçü (K5, K15, K19) ailelerin; ikisi (K5, K15) özel eğitim öğretmenlerinin; ikisi (K15, K19) sağlık çalışanlarının; biri (K15) branş öğretmenlerinin; biri (K15) psikologlar ve pedagogların; biri (K18) uzmanların yani akademisyenlerin; bir öğretmen ise (K15) sosyal hizmet uzmanlarının, sosyologların ve tiyatrocuların özel gereksinimli çocuklara mahremiyet eğitimi vermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Rehber öğretmen K15 *“Özel gereksinimi bir çocuğa anne babası vermeli. Yani doktorundan tut, sosyal hizmet uzmanına, psikoloğuna, rehber öğretmenine, branş öğretmenine, çocuk psikoloğuna, özel eğitim öğretmenine hepsi girer ya. Bi çok grup buna girer. Bunun içine sosyologlar da girebilir. Sonuçta u toplumsal yapıyla ilgili, değer yargılarıyla ilgili bilgilendirme yapabilirler. Yani çocuğun seviyesine göre bunlar... Bunun içinde tiyatrocı da bulunabilir çocuğa o da verebilir.”* şeklinde mahremiyet eğitimini özel gereksinimli bireylere vermesi gereken kişileri ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin yedisi yani hepsi (K1, K3, K4, K7, K9, K10, K14) ailelerin; beşi (K3, K4, K7, K10, K14) özel eğitim öğretmenlerinin; dördü (K1, K3, K4, K7) rehber öğretmenlerin; üçü (K7, K9, K14) uzmanların yani akademisyenlerin; biri (K4) branş öğretmenlerinin; biri (K7) ise sağlık çalışanlarının özel gereksinimli çocuklara mahremiyet eğitimi vermesi gerektiğini söylemiştir.

Özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi vermesi gereken kişileri özel eğitim öğretmeni K1 “*Yani şöyle bence biz çocuklar ile bazı konularda yüz göz olmamız lazım. Mesela tuvalet eğitimi öğretmen olarak ben onun... gocunmaktan değil de ben o çocuğun tuvalete gider altını temizlersem pantolonunu da ben kaldırırsam öğretmen tabusu yıkılır, o yüzden u bence öğretmenlerin öğrencilerle o konularda yüz göz olmaması lazım. Yapacaksa ailelerin, o da olmasa rehber öğretmenlerin yapması lazım bence yani.*” şeklinde; K7 “*Bu işin eğitimi almış sertifikalı ya da daha çok psikolojik danışmanlık servisleri ile beraber tıp çalışanlarının ortak oluşturduğu bir konsorsiyum vermeli. Tabii, özel eğitimciler de vermeli ama ana yüklenici onlar olmalı. Bizde kitaptan okuyarak götürülmemeli bu işin uzmanlığını almış kişilerce esas götürülmesi lazım yani. Akademisyenlerin de bu konuda destek olması lazım pratiğe dönük eğitimler olmalı. Çünkü bizim gözden kaçırdığımız ince noktalar illa vardır. ...Tabi önce aile başlamalı öncelikle bu eğitime*” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.3. Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Yöntemi: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin mahremiyet eğitiminin öğretim yöntemine yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 12

Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Yöntemi

Kodlar	f
a) Görsel içerikler	10
b) Model Kullanma	8
c) Yaşanmış örnek olaylar/Hikayeler	7
d) Drama	6
e) Eğitsel Oyunlarla	5
f) Doğal yaşantılarla	5
g) Sözel düz anlatım	2
h) Oyun Terapisi/Simülasyon	1
Toplam	44

Mahremiyet eğitiminin öğretim yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin 10’u (K3, K4, K5, K6, K7, K11, K12, K13, K14, K17) mahremiyet eğitiminde çeşitli görsel içeriklerin kullanılması ile verilmesi gerektiğini düşündüklerini söylemiştir. Öğretmenlerin belirttikleri

bu görsel içerikler ise mahremiyet eğitimiyle ilgili resimler, resimli kartlar, videolar, çizgi filmler, tiyatro, kukla gösterisi ve sinemalardır. Öğretmenlerden sekizi (K2, K3, K7, K9, K10, K13, K14, K16) ise çeşitli modeller kullanılarak mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin bahsettikleri bu modeller ise cansız manken, maket, bez bebek, yardımcı alet, aparatlar ve canlı model kullanımındır. Öğretmenlerden 7'si (K4, K5, K7, K9, K10, K12, K17) yaşanmış örnek olaylar ve hikayelerle; altısı (K1, K5, K7, K14, K15, K18) drama ve yaratıcı dramalar yoluyla; beşi (K7, K9, K14, K15, K19) eğitsel oyunlarla; beşi (K9, K13, K14, K15, K18) doğal yaşantılar yoluyla; ikisi (K8, K16) sözel olarak düz anlatımla; biri ise (K7) oyun terapisi ve simülasyon yöntemi ile mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir.

Tablo 12 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinden ikisi (K12, K17) yaşanmış örnek olaylar ve hikayelerle; ikisi (K8, K16) sözel olarak düz anlatımla; biri (K13) doğal yaşantılar yoluyla; beşi (K6, K11, K12, K13, K17) çeşitli görsel içeriklerin kullanılması ile mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini düşündüklerini söylemiştir. Branş öğretmenlerinin belirttikleri bu görsel içerikler ise mahremiyet eğitimiyle ilgili resimler, videolardır. Modeller kullanılarak mahremiyet eğitimi verilmesi gerektiğinden bahseden branş öğretmenlerinden biri (K2) cansız manken modeller kullanarak, ikisi ise (K13, K16) canlı modeller kullanarak mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Branş öğretmeni K17 *“Görsel bir şeyler de gösterilebilir. Resimler gösterilebilir belki videolar izletilebilir u hani daha görsel anlamda desteklenebilir. Çünkü onlar soyut şeyleri çok anlamlandıramadıklarından mutlaka görsellik çok önemli... Bilgisel nitelikte bir sunum değil, tamamen sözel ve görsel bir arada mesela ahlak şöyledir böyledir... Dinde çok anlatılamıyor çünkü anlamlandırılıyor soyut bir şey geliyor.”* şeklinde cevap vermiştir.

Rehber öğretmenlerin üçü (K5, K15, K18) drama ve yaratıcı dramalar yoluyla; ikisi (K15, K19) eğitsel oyunlarla; ikisi (K15, K18) doğal yaşantılar yoluyla; biri (K5) mahremiyet eğitimi ile ilgili yazılmış hikâyeler ve örnek olaylarla; biri (K5) resim ve videolarla çeşitli görsel içeriklerin kullanılması tekniği ile mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Rehber öğretmen K15 *“Mahremiyet eğitimi dediğin aslında bir fırsat eğitimidir. Şöyle öğretmen sınıfta yakaladığı olayda o an eğitimi vermeli. İlla hani yani o saatte bu saatte vereceğim dememeli, hemen vermeli doğal bağlamda. Mahremiyet eğitimiyle ilgili bahsettiğim her konuda verilebilir. ...Onlara da oyunla öğretim daha etkili olur. Böyle bir dramatizasyon daha etkili olur. Daha çok ilgilerini çeker, normal insanların 17 dakika*

maksimum hani bizim çocukların dikkatleri dağılır bu yüzden oyunlaştırılarak yapılabilir.” şeklinde yanıt vermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin dördü (K4, K7, K9, K10) yaşanmış örnek olaylarla ve hikayelerle; üçü (K1, K7, K14) drama ve yaratıcı dramalar yoluyla; üçü (K7, K9, K14) eğitsel oyunlarla; ikisi ise (K9, K14) doğal yaşantılar yoluyla; biri (K7) oyun terapisi ve simülasyon ile mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinden dördü (K3, K4, K7, K14) mahremiyet eğitimin çeşitli görsel içeriklerin kullanılması ile verilmesi gerektiğini söylemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin belirttikleri bu görsel içerikler ise mahremiyet eğitimiyle ilgili resimler, resimli kartlar, videolar, çizgi filmler, tiyatro ve sinemalardır. Son olarak öğretmenlerden beşi ise (K3, K7, K9, K10, K14) çeşitli modeller kullanılarak mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin belirttikleri bu modeller ise maket, cansız manken, bez bebek, yardımcı alet, aparatlar ve canlı modeldir.

Mahremiyet eğitiminin özel gereksinimli bireylere öğretim yöntemini özel eğitim öğretmeni K1 “*...Yaratıcı dramadan faydalanılabilir. Çocuklar katılarak işin içine sen olsan burada ne yapardın, burada ne yapmalıydı gibi...*” şeklinde; özel eğitim öğretmeni K14 “*Yani sadece sözel olarak anlatamazsınız tabii. Resim kartları kullanabiliriz u çünkü hafif düzey sonuçta resim kartları üzerinden kız çocuğu, erkek çocuğu işte... Oyuncaklardan da yararlanabiliriz oyunlaştırarak... Bununla ilgili tiyatrolar, çizgi filmler de, sinemalar da olabilir çocukları bunlara da götürebiliriz. Eee keyifli hoş bir etkinlik halinde de verebilirim bunu ben çocuğa çocuk tiyatrosuna, kukla gösterisine götürebilirim. ...Model oluyorum, benim sınıfımın düzeyi iyi olduğu için slayt videolar kullanıyorum, canlandırma yapıyorum, drama yapıyorum sınıfta. ...Toplumsal uyumla birlikte ilerlemem önemli olduğu için çok fazla toplumsal yaşantılar gerçekleştiriyorum çocuklarla beraber, toplumsal yaşantıların içerisine bu davranışları da gömerek öğretiyorum ben.*” şeklinde belirtmiştir.

4.3. Mahremiyet Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluğuna Yönelik Görüşler

Bu tema kapsamında öğretmenlerin mahremiyet eğitimi verme sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin rolü ve sorumluluğuna yönelik görüşlerine yer verilerek toplam üç alt tema oluşturulmuştur. Aşağıda bu alt temalar detaylandırılmıştır.

4.3.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verme sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin rolü ve sorumluluğuna yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 13*Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu*

Kodlar	f
a) Mahremiyet eğitimi verme	13
b) Rehber öğretmenle iş birliği yapma	9
c) Aile ile iş birliği ve bilgilendirme	9
d) Gözlemci olma	8
e) Güven kaynağı olma	3
f) Literatürü takip etme	2
g) Karşılaştığı anlık durumlarda ilk tepkiyi bilme	2
Toplam	46

Özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitiminin verilme sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin rolü ve sorumluluklarına ilişkin öğretmenlerin 13'ü (K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K14, K15, K16, K17) süreci bireyselleştirerek öğrencilere mahremiyet eğitimi verme; dokuzu (K1, K3, K4, K5, K7, K12, K14, K18, K19) rehber öğretmenlerle iş birliği yapma; dokuzu (K3, K4, K7, K9, K10, K12, K14, K16, K17) aile ile iş birliği yaparak bilgilendirme; sekizi (K1, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K14) iyi bir gözlemci olma; üçü (K1, K4, K14) öğrenciler için güven kaynağı olma; ikisi (K10, K14) mahremiyet eğitimiyle ilgili literatürü takip ederek araştırmalar yapma; ikisi ise (K13, K18) karşılaştıkları durumlarda doğru tepki verme bağlamında görev ve sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 13 alan bazında incelendiğinde ise mahremiyet eğitiminin verilme sürecinde branş öğretmenlerinin altısı (K2, K6, K8, K11, K16, K17) bireyselleştirerek öğrencilere mahremiyet eğitimi verme; üçü (K6, K8, K12) iyi bir gözlemci olma; üçü (K12, K16, K17) aile ile iş birliği yaparak bilgilendirme; biri (K12) rehber öğretmenlerle iş birliği yapma; biri (K13) karşılaştıkları durumlarda doğru tepki verme bağlamında özel eğitim öğretmenlerine görev ve sorumluluk düştüğünü belirtmiştir.

Özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilme sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin rolü ve sorumluluklarını branş öğretmeni K16 “*Özel eğitim öğretmenleri bizden daha iyi bildikleri için kesinlikle arada fark var. Yani hani ya onlar herhangi bir sıkıntıda veliyi de arayabilirler ya da nasıl davranacağını bilirler. İı yani ben nasıl bir tepki vereceğini bilemem yani belki onlar bilir ödül vermek mi gerekir ceza vermemiz mi gerekir, ceza zaten yok da... Ne yapmam gerektiğini u ben bilemem. Tekniksel olarak yaklaşıyorlar onlar. Aile ile iletişim kurarlar. Hani biz o seviyede değiliz.*” şeklinde belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerin üçü (K5, K18, K19) rehber öğretmenlerle iş birliği yapma; ikisi (K5, K15) süreci bireyselleştirerek öğrencilere mahremiyet eğitimi verme; biri (K18)

karşılaştıkları anlık durumlarda doğru tepki verme; biri (K5) iyi bir gözlemci olma bağlamında özel eğitim öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını ifade etmiştir.

Rehber öğretmen K18 “Mahremiyet eğitimi veren değil de ilk gördü, sorun olduğunu anladı, o sorunla ilk anda nasıl başa çıkmalı, u nasıl durdurmalı veya sakinleştirmeli o görevde. Eğer mahremiyet eğitimi verilecekse gerek varsa yani, u yani çocuk bunu çok tekrarlıyorsa ilk tepkiyi öğretmen nasıl vereceğini bilse yeter. Sonradan bu eğitim verilecekse rehber öğretmen verir, akademisyenler verir kim verecekse o verir. Sınıf ya da branş öğretmenin üzerine böyle bir şey yüklemeye gerek yok. O görsün yani bir sorun var, sorunu keşfetsin, ilk tepkisini nasıl vereceğini bilsin, sonra gerekli mercilere ve bize bildirsin.” şeklinde özel eğitim öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin altısı (K3, K4, K7, K9, K10, K14) aile ile iş birliği yaparak bilgilendirme; beşi (K1, K3, K4, K7, K14) rehber öğretmenlerle iş birliği yapma; beşi (K3, K4, K7, K9, K14) süreci bireyselleştirerek öğrencilere mahremiyet eğitimi verme; dördü (K1, K7, K10, K14) iyi bir gözlemci olma; üçü (K1, K4, K14) öğrencilere güven verme; ikisi (K10, K14) mahremiyet eğitimiyle ilgili literatürü takip ederek araştırmalar yapma bağlamında özel eğitim öğretmenlerine görev ve sorumluluk düştüğünü belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmeni K9 ise “Öncelikle öğretmene düşen görev, bilgilendirmeyi yapabilmesi bence hem yapabildiği kadar çocuklara bireysel eğitim hem de ailelere... Çünkü evet öğrenci ile ilgili de yapabileceğiniz kısımlar var ama şey çok kısıtlı. Yani en önemli görev ve sorumluluğumuz veli eğitimi ile velileri bilgilendirmek bence yani. Çünkü her şey ailede başlıyor ve orada bitiyor. şeklinde cevap vermiştir.

4.3.2. Rehber Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluğu: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilme sürecinde rehber öğretmenlerin rolü ve sorumluluğuna yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 14

Rehber Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluğu

Kodlar	f
a) Öğretmenleri yönlendirme, bilgilendirme ve iş birliği	16
b) Öğrencilere mahremiyet eğitimi verme	12
c) Aile ile okul arasında köprü görevi görme	9
d) Sınıfları gezip gözlem yapma	4
e) Uzmanlara yönlendirme	3
f) Güven kaynağı olma	1
Toplam	45

Özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitiminin verilme sürecinde rehber öğretmenlerin rolü ve sorumluluklarına ilişkin öğretmenlerin 16'sı (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K17, K18, K19) öğretmenleri bilgilendirerek iş birliği yapması ve yönlendirmesi; 12'si (K1, K2, K3, K4, K5, K8, K11, K12, K13, K15, K18, K19) öğrencilere mahremiyet eğitimi vermesi; dokuzu (K2, K4, K9, K11, K13, K14, K15, K16, K17) aile ile okul arasında köprü görevi görmesi; dördü (K5, K7, K14, K17) sınıfları gezerek gözlem yapması; üçü (K4, K7, K13) uygun uzmana yönlendirme yapması; biri ise (K1) öğrenciler için güven kaynağı olması bağlamında görev ve sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 14 alan bazında incelendiğinde ise mahremiyet eğitiminin verilme sürecinde branş öğretmenlerinin altısı (K2, K6, K8, K12, K13, K17) öğretmenleri bilgilendirerek iş birliği yapması; beşi (K2, K8, K11, K12, K13) öğrencilere mahremiyet eğitimi vermesi; beşi (K2, K11, K13, K16, K17) aile ile okul arasında köprü görevi görmesi; biri (K17) sınıfları gezerek gözlem yapması; biri (K13) uygun uzmana yönlendirme yapması bağlamında rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Branş öğretmeni K11 *“Yani sorun çıkmadan okul içinde rehber öğretmeni vermeli. Yani rehber öğretmenin şey işi burada daha çok diye düşünüyorum ben. Hem çocuk anlamında hem de veliyi ikna etmek anlamında. İki veliyi bilgilendirme anlamında rehber öğretmenin işi çok zor yani ya... Çünkü bizim öğrencilerimiz gibi ailelerin de çoğu zihinsel engelli. Onlara bu bilgilendirmeyi yapmak çok zor hatta öğrenciden daha zor yani. O yüzden rehberliğin işi çok zor.”* şeklinde mahremiyet eğitimi sürecinde rehber öğretmenlerin rolü ve sorumluluklarını ifade etmiştir.

Rehber öğretmenlerin dördü (K5, K15, K18, K19) öğrencilere mahremiyet eğitimi vermesi; üçü (K5, K18, K19) öğretmenleri bilgilendirerek iş birliği yapması; biri (K5) sınıfları gezerek gözlem yapması; biri (K15) aile ile okul arasında köprü görevi görmesi bağlamında rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Rehber öğretmen K15 *“Okul rehber öğretmeni verebilir bu eğitimi ama. Bayan öğrencilere, kız öğrencilere bunu bir bayanın vermesi, erkek öğrencilere bir beyin vermesi daha faydalı olur. Çünkü zor oluyor işin açıkçası. Bayan öğrenciye gidip benim mahrem bölgelerini anlatamam çünkü artık yetişkin oluyor, anlatmam hoş olmuyor yani. Bende rahatsız oluyorum. Yani anlatırken de... Önce ailelere anlatılıp ailelerinde çocuklarına anlatması daha faydalı olur diye düşünüyorum. Eee okulda da öğretmenler gelebiliyor bazen o zaman hem şey kendisini bilgilendiriyoruz hem de kendisiyle birlikte aileyle iletişime geçiyoruz. O tip konularda şey yani beraber çözmeliyiz.”* şeklinde yanıtlamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin yedisi (K1, K3, K4, K7, K9, K10, K14) öğretmenleri bilgilendirerek ve iş birliği yapması; üçü (K4, K9, K14) aile ile okul arasında köprü görevinde olması; üçü (K1, K3, K4) öğrencilere mahremiyet eğitimi vermesi; ikisi (K7, K14) sınıfları gezerek gözlem yapması; ikisi (K4, K7) uygun uzmana yönlendirme yapması; biri (K1) ise güven kaynağı olması bağlamında rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir.

Özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilme sürecinde rehber öğretmenlerin rolü ve sorumluluklarını özel eğitim öğretmeni K14 “*Ben var olan bir sorunu götürdüğüm zaman sonuçta ben bunun eğitimini almadım beni yönlendirebilmeli. Niye ben rehberlik servisini katıyorum zaten, ben ön bilgiyi alırım, var olan durumu anlatırım o bana olasılıklardan bahseder, veli görüşmesi yapar, u hangi olasılık üzerinde ağırlık varsa o yönde kendisi çözüm üretir. Uygulamaya yönelik şey benimle iş birliğine girer. Yani burada okul bir bütün aslında yani. ...Zaten bütün öğretmenler gibi rehberlik servisleri de çocukları iyi gözlemlemeli.*” şeklinde belirtmiştir.

4.3.3. Branş Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilme sürecinde branş öğretmenlerinin rolü ve sorumluluğuna yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 15

Branş Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumluluğu

Kodlar	f
a) Karşılaştığı anlık durumlarda ilk tepkiyi bilme	12
b) Özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yapma	8
c) Rehber öğretmenle iletişime geçme	5
d) Gözlemci olma	4
e) Yasal dayanaklarını bilme	3
f) Mahremiyet eğitimi verme	2
g) Aileyle iletişime geçme ve uzmana yönlendirme	2
h) Güven kaynağı olma	1
Toplam	37

Özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitiminin verilme sürecinde branş öğretmenlerinin rolü ve sorumluluklarına ilişkin öğretmenlerin 12’si (K1, K2, K3, K8, K9, K11, K13, K14, K16, K17, K18, K19) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı problem durumlarla karşılaştığında nasıl tepki vereceğini ve genel hatlarıyla mahremiyet eğitimi bilmesi; sekizi (K5, K6, K7, K8, K10, K11, K14, K17) özel eğitim öğretmeni ile iş birliği halinde olması; beşi (K4, K5, K6, K11, K12) rehber öğretmenle iletişime geçmesi ve problem

durumlarda onlara öğrencileri yönlendirmesi; dördü (K5, K8, K12, K14) iyi bir gözlemci olması; üçü (K2, K11, K13) yanlış anlaşılma nedeniyle oluşacak adli bir vaka durumunda yasal dayanaklarını bilmesi; ikisi (K4, K15) öğrenciye mahremiyet eğitimi vermesi; ikisi (K13, K17) gerekli olduğunda aileyle iletişime geçerek onları yardım alabilecekleri uzmanlara yönlendirmesi; biri ise (K1) öğrenciler için güven kaynağı olması bağlamında rolü ve sorumluluğu olduğunu söylemiştir.

Tablo 15 alan bazında incelendiğinde ise mahremiyet eğitiminin verilme sürecinde branş öğretmenlerinin altısı (K2, K8, K11, K13, K16, K17) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı bir problem durumlar ile karşılaştığında nasıl tepki vereceğini ve genel hatlarıyla mahremiyet eğitimi bilmesi; dördü (K6, K8, K11, K17) özel eğitim öğretmeni ile iş birliği halinde olması; üçü (K6, K11, K12) rehber öğretmenle iletişime geçerek onlara problem durumlarla karşılaştıklarında yönlendirme yapması; üçü (K2, K11, K13) yanlış anlaşılma nedeniyle oluşacak bir adli bir vaka durumunda yasal dayanaklarını bilmesi; ikisi (K8, K12) iyi bir gözlemci olması; ikisi (K13, K17) ise gerekli olduğunda aileyle iletişime geçerek onları yardım alabilecekleri uzmanlara yönlendirme bağlamında branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilme sürecinde branş öğretmenlerinin rolü ve sorumluluklarını branş öğretmeni K2 *“Hani hocam gelseler, ı bize anlatsalar işte özel eğitimdeki bu sıkıntılı durumlar olsun mahremiyet eğitimi, tuvalet eğitimi gibi şeyler en azından nasıl oluyor, öyle bir şeyle karşılaştığımızda nasıl tepki vermeliyiz bilelim. Yani birincil adli vaka oluşmasın, buna dikkat edilmeli çünkü her hareketin düşünülmeli şimdi yaptığınız bir hamlenin, konuştuğunuz bir konunun ileride neye yol açacağını bilemezsiniz. Bana iftira atılabilir. Direkt kaderim buymuş deyip cezaevine mi gireyim ya? Ben ne yapabilirim, yasal dayanağım nedir benim? Var mı böyle bir hakkım? Yani direkt bana iftira atıldığında direkt beni sorguya mı çekiyorlar yani hiç o, erkek ya da kıza hiçbir şey sorulmuyor mu? Direkt öğretmen mi suçlu sayılıyor?”* şeklinde belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerin ikisi (K18, K19) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı bir problem durumlarla karşılaştığında nasıl tepki vereceğini ve genel hatlarıyla mahremiyet eğitimi bilmesi; biri (K5) rehber öğretmenle iletişime geçerek problem durumlarla karşılaştıklarında onlara yönlendirme yapması, özel eğitim öğretmeniyle iş birliği yaparak iletişime geçmesi ve iyi bir gözlemci olması; biri (K15) öğrenciye mahremiyet eğitimi verme bağlamında branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Rehber öğretmen K5 *“...Keza branş öğretmenleri de mahremiyet eğitiminde onlar da öğrencilerle beraber oldukları için iyi gözlemci olarak karşılaştıkları durumlarda ya kendileri*

müdahale edecekler veya bilemedikleri noktada da mutlaka u benden ya da özel eğitim sınıf öğretmenlerinden yardım almaktan çekinmeyecekler.” şeklinde branş öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi verilme sürecindeki görev ve sorumluluklarını ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin dördü (K1, K3, K9, K14) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı problem durumlarla karşılaştığında nasıl tepki vereceğini ve genel hatlarıyla mahremiyet eğitimi bilmesi; üçü (K7, K10, K14) özel eğitim öğretmeni ile iş birliği halinde olması; biri (K4) rehber öğretmenle iletişime geçerek problem durumlarda onlara öğrencileri yönlendirmesi; biri (K14) iyi bir gözlemci olması; biri (K4) öğrenciye mahremiyet eğitimi vermesi; biri ise (K1) öğrenciler için güven kaynağı olması bağlamında branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmeni K9 ise *“Onlar da bilmeli aslında bir durumda ne yapacaklarını, onlar da karşılaşılabir. Ama özel eğitim öğretmeni onu en iyi tanıyan olduğu için öncelikli görev özel eğitim öğretmenlerinde.”* şeklinde branş öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi sürecindeki rolü ve sorumluluklarını belirtmiştir.

4.4. Uygun Olmayan Davranışlar ve Baş Etmeye Yönelik Görüşler

Bu tema kapsamında öğretmenlerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak en fazla karşılaştıkları uygun olmayan davranışlara, baş etme durumlarına ve baş etmek için kullandıkları davranış değiştirme yöntemlerine ilişkin görüşlerine yer verilerek toplam üç alt tema oluşturulmuştur. Aşağıda bu alt temalar detaylandırılmıştır.

4.4.1. Öğretmenlerin En Fazla Karşılaştıkları Uygun Olmayan Davranışlar: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerde mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak en fazla karşılaşılan uygun olmayan davranışlara yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin En Fazla Karşılaştıkları Uygun Olmayan Davranışlar

Kodlar	f
a) Fiziksel temas içeren davranışlar	14
b) Soyunma	10
c) Mastürbasyon, sürtünme	9
d) Tuvalet eğitimi problemleri	5
e) Karşılaşmadım	3
f) Kız erkek ilişkileri	3
g) Cinsel içerikli küfürler	1
h) Temizlik eksikliği	1
Toplam	46

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinde mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak en fazla karşılaştıkları uygun olmayan davranışlara ilişkin öğretmenlerin 14'ü (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K17, K18) çevresindeki kişilere fiziksel ve bedensel temasta bulunma davranışları; 10'u (K2, K4, K5, K9, K13, K14, K16, K17, K18, K19) bedensel teşhir ve çıplaklık; dokuzu (K4, K5, K7, K9, K13, K14, K16, K17, K18) uygunsuz bağlamlarda mastürbasyon, sürtünme ve kendini tatmin etme durumları; beşi (K2, K4, K14, K16, K17) tuvalet becerileri ile ilgili uygun olmayan davranışlar; üçü (K1, K13, K18) kız erkek ilişkileri ile ilgili problem davranışlar; biri (K4) cinsel içerikli küfürler; biri ise (K14) cinsel bölgelerin temizlik ve hijyeni ile ilgili problem durumlar ile karşılaştıklarını söylemiştir. Bunun yanında üç öğretmen ise (K6, K12, K15) mahremiyet becerilerinin eksikliğinden kaynaklı problem davranışlarla karşılaşmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 16 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin beşi (K2, K8, K11, K13, K17) çevresindeki kişilere fiziksel ve bedensel temasta bulunma davranışları; dördü ise (K2, K13, K16, K17) bedensel teşhir ve çıplaklık; üçü (K13, K16, K17) uygunsuz bağlamlarda mastürbasyon, sürtünme ve kendini tatmin etme durumları; üçü (K2, K16, K17) tuvalet becerileri ile ilgili problem durumlar; biri (K13) kız erkek ilişkileri ile ilgili mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı uygun olmayan davranışlarla karşılaştıklarını söylemiştir. Bunun yanında iki branş öğretmeni ise (K6, K12) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan problem davranışlarla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinde mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak en fazla karşılaştıkları uygun olmayan davranışlara yönelik branş öğretmeni K11 *“Bazen böyle sarılma, dokunma, öpmeye çalışma, saklanıp birbirlerine dokunmaya çalıştıklarını görüyorum.”* şeklinde; branş öğretmeni K12 *“Karşılaşmadım ben. Bir problem olmadı yani ama karşılaştığım arkadaşlarımla anlattıkları şeyleri duydum tabii ki toplum içinde u cinsel organını çıkaran öğrenci olduğunu duydum yani ama birebir karşılaşmadım.”* şeklinde ifade etmiştir.

Rehber öğretmenlerin üçü (K5, K18, K19) bedensel teşhir ve çıplaklık; ikisi (K5, K18) çevresindeki kişilere fiziksel ve bedensel temasta bulunma davranışları; ikisi (K5, K18) uygunsuz bağlamlarda mastürbasyon ve kendini tatmin etme durumları; biri (K18) kız erkek ilişkileri ile ilgili mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı uygun olmayan davranışlarla karşılaştıklarını söylemiştir. Bunun yanında bir öğretmen ise (K15) mahremiyet becerilerinin eksikliğinden kaynaklı problem davranışlarla karşılaşmadıklarını belirtmiştir.

Rehber öğretmen K15 *“Benim dikkatimi çeken hiçbir şey olmadı. Yani burada gözlemlediğim olmadı. Bana gelen de olmadı.”* şeklinde; rehber öğretmen K18 ise *“Bizim*

okulda dokunma oldu öğrenciden öğrenciye baya büyüdü olaylar sonra. ...Mastürbasyon sorunları oluyor, öğretmenin göğsüne ellemesi, kızın fotoğrafını yollaması, erkek öğrencimiz ve kız öğrencimizde soyunma oldu. O aslında inat içindi gerçi ama oldu şey yani. Karşıdan pipilerini gösteriyorlar birbirlerine tuvalete gidip. Kız erkek ilişkileri çok var. Çünkü bunlar dizi izliyor, film izliyor hormonları çalışıyor bir daha ne yapsınlar. Ben bazen konuşuyorum kız öğrencilerle, herkes yapıyor benim neden erkek arkadaşım olmasın diyorlar. Ama şimdi bu erkek arkadaş, biraz eli yüzü çocuk olunca o çocuk onu kullanıyor. Sen anlatıyorsun ona bak bu senle aynı değil demeye getiriyorsun, kendini kötü hissediyor bir daha da.” şeklinde yanıt vermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin yedisi yani tümü (K1, K3, K4, K7, K9, K10, K14) çevresindeki kişilere fiziksel ve bedensel temasta bulunma davranışları; dördü (K4, K7, K9, K14) uygun olmayan bağlamlarda mastürbasyon ve kendini tatmin etme durumları; üçü (K4, K9, K14) bedensel teşhir ve çıplaklık; ikisi (K4, K14) tuvalet becerileri ile ilgili uygun olmayan davranışlar; biri (K4) cinsel içerikli küfürler; biri (K14) cinsel bölgelerin temizlik ve hijyeni; biri ise (K1) kız erkek ilişkileri ile ilgili mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı uygun olmayan davranışlarla karşılaştıklarını söylemiştir. Böylece tüm özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak problem davranışlarla karşılaştıkları görülmektedir.

Özel eğitim öğretmeni K14 “Sınıf içinde mastürbasyon yaptı çocuk. ...Valla pedini değiştiremeyen bir kız öğrencim oldu. Başlarda birkaç ay yaşadık sonra aileyle konuştuk bunun eğitimini verdik ve çözdük bu olayı. ...Ağda olayı da var kızlarda mesela, koku olayı var hani hormonlar çalıştığı içi koku oluşuyor devamlı. Bu kokunun sebebinin senin büyümenle ilgili hepimiz bunu yaşadık, bunun çözümü banyo yapmak, temiz tutmak lazım kendimizi diye açıklama yapıyorum. Çünkü çok yaşadık sınıflarda kız erkek, erkek erkeğe birbirlerinin organlarını tanımaya çalışan, pantolonunu indirmiş, üstünü çıkarmış çok fazla yakaladık biz. Neden bu meraktan kaynaklıdır ya da nedir evde ailenin bilinçsizliğinden kaynaklıdır. Mesela ben pisuvarlara acayip gıcık oluyorum ya. Çocuk alışıma indiriyor aşağıya tuvalette dizlerine kadar okulda da öyle yapıyor pisuvarda indirmiş öyle...” şeklinde yanıt vermiştir.

4.4.2. Öğretmenlerin Başa Çıkma Durumu: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerde mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak karşılaştıkları uygun olmayan davranışları ile başa çıkma durumlarına yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 17*Öğretmenlerin Başa Çıkma Durumu*

Kodlar	f
a) Öğrencinin durumuna göre başa çıkabilirim	5
b) Başa çıkabilirim	5
c) Problem davranışa göre başa çıkabilirim	4
d) İş birliği olursa başa çıkabilirim	4
e) Baş edemem	2
f) Anlık başa çıkabilirim	1
Toplam	21

Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygunsuz davranışlarla baş etme durumuna ilişkin öğretmenlerin beşi (K3, K5, K12, K14, K15) başa çıkabileceklerini düşündüklerini; beşi (K4, K7, K17, K18, K19) öğrencinin durumuna göre karşılaştıkları problem davranışlarla baş edebileceklerini; dördü (K6, K7, K10, K11) karşılaştıkları problem davranışlara göre bazı problem davranışlarla baş edebileceklerini ama bazı problem davranışlar ile baş edemeyeceklerini; dördü (K1, K8, K13, K18) iş birliği yapmalarına bağlı olarak baş edebileceklerini; biri ise (K16) anlık çözümler çerçevesinde baş edebileceğini söylemiştir. Öğretmenlerden ikisi ise (K2, K9) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla bu konuda yetersiz bilgi düzeyinde oldukları için başa çıkamayacaklarını düşündüklerini ifade etmiştir.

Tablo 17 alan bazında incelendiğinde branş öğretmenlerinin biri (K12) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş edebileceğini; ikisi (K6, K11) karşılaştıkları problem davranışlara bağlı olarak; ikisi (K8, K13) iş birliği yapmalarına bağlı olarak baş edebileceklerini söylemiştir. Bu öğretmenlerden biri (K13) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla aile ile kurulan iletişim ve ortak hareket etme durumuna bağlı olarak başa çıkabileceğini söylerken 1'i ise (K8) okul rehberlik servisi ile ortaklaşa hareket etmesine bağlı olarak baş edebileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri (K17) özel gereksinimli çocukların yetersizlikten etkilenme düzeylerine bağlı olarak; biri (K16) anlık çözümler çerçevesinde baş edebileceğini ifade etmiştir. Branş öğretmenlerinin biri ise (K2) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla bu konuda yetersiz bilgi seviyesine sahip olduğu için başa çıkamayacağını düşündüğünü söylemiştir.

Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygunsuz davranışlarla baş etme durumunu branş öğretmeni K16 *“O anlık baş edebilirim yapma, ayıp gibi yapmaması gerektiğini anlatırım çocuğa ama u neden ayıp olduğunu anlatamam ama bu*

konuda bilgi sahibi olsak belki daha farklı yöntemlerle bu duruma anlatabiliriz. ...Biz sadece o anı kurtarabiliriz.” şeklinde; branş öğretmeni K8 *“Düşünüyorum tabii. Olayın büyüklüğüne göre rehberlikle ortak hareket edersek çözeceğimizi düşünüyorum.”* şeklinde belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerin ikisi (K5, K15) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş edebileceğini söylerken; biri (K18) aile ile kurulan iş birliği ve ortak hareket etme durumuna bağlı olarak; ikisi ise (K18, K19) çocukların yetersizlikten etkilenme düzeylerine bağlı olarak başa çıkabileceğini ifade etmiştir.

Rehber öğretmen K15 *“Düşünüyorum, ha eksiklerim olabilir ama yani baş edeceğimizi düşünüyorum.”* şeklinde yanıt vermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ikisi (K3, K14) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla başa çıkabileceklerini söylemiştir. Öğretmenlerden ikisi (K7, K10) karşılaştıkları problem davranışlara göre bazı problem davranışlarla baş edebileceklerini ama bazı problem davranışlar ile baş edemeyeceklerini; biri (K1) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla aile ile kurulan iletişim ve ortak hareket etme durumuna bağlı olarak başa çıkabileceklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden ikisi (K4, K7) öğrencinin durumuna göre karşılaştıkları problem davranışlarla baş edebileceklerini söylemişlerdir. Bu öğretmenlerden biri (K7) down sendromlu çocukların yetersizlik türünün karakteristik özelliklerinin bu davranışlarla baş etmeyi zorlaştırdığını vurgularken; biri (K4) öğrencinin mahremiyet eğitimi verilme yaşının mahremiyet becerilenin kazanılmasını etkilediğinden dolayı erken dönemde eğitime başlanmasına bağlı olarak baş edebileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri ise (K9) mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla bu konuda yetersiz olduğunu düşündüğü için başa çıkamayacağını ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmeni K7 *“Yani mastürbasyonu bir yere kadar çözebiliyorsunuz da sarılmada çok başarılı olamıyoruz ya. Çünkü diğeri fizyolojik bir ihtiyaç hani aileyle iş birliği yaptığınızda o rahatladığını gördüğünde orayı benimsiyor zaten, kendi alanı olarak görüyor. Ama sarılmayı bir sevgi gösterisi olarak gördüğü için o çok zor. Yani sarılma konusunda bu durum... Hani isterseniz Amerika'dan bir profesör getirin anlattırın. Bırakın o eğitimden çıkmayı arkanızı döndüğünüz an o çocuk gidip sarılacak birine.”* şeklinde cevap vermiştir.

4.4.3. Öğretmenlerin Başa Çıkmak İçin Kullandıkları Davranış Değiştirme Yöntemleri: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak karşılaştıkları uygunsuz davranışlarla başa çıkmak için kullandıkları davranış değiştirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 18*Öğretmenlerin Başa Çıkmak İçin Kullandıkları Davranış Değiştirme Yöntemleri*

Kodlar	f
a) Olumlu pekiştirme	4
b) Mahrum etme	3
c) Olumsuz pekiştirme	3
d) Görmezden gelme	3
e) Ceza	2
f) Mola verme	1
g) Diğer	10
Toplam	26

Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş etmek için kullanılan davranış değiştirme yöntemlerine öğretmenlerin dördü (K1, K4, K5, K18) olumlu pekiştirme; üçü (K4, K7, K18) mahrum etme; üçü (K5, K7, K18) olumsuz pekiştirme; üçü (K1, K3, K13) görmezden gelme ikisi (K5, K18) ceza; biri (K7) ise mola vermeyi davranış değiştirme yöntemi olarak kullandıklarını söylemiştir. Buna göre yedi öğretmenin (K1, K3, K4, K5, K7, K13, K18) davranış değiştirme yönteminden bahsettiği görülmektedir. Mahremiyet eğitimi ile baş edebileceğini belirten diğer 10 öğretmen ise (K6, K8, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K19) baş etmek için kullandıkları herhangi bir davranış değiştirme yönteminden bahsetmemiştir. Davranış değiştirme yöntemleri dışında dokuz öğretmen (K3, K6, K10, K11, K13, K14, K16, K17, K19) sözel olarak telkinde bulunarak, üç öğretmen (K3, K12, K14) davranışın öncüllerini takip ederek, beş öğretmen (K1, K3, K4, K14, K17) dikkatlerini dağıtarak, bir öğretmen (K8) gözlem yaparak, bir öğretmen (K15) uzmanlara iş birliği yaparak, bir öğretmen (K6) rehber öğretmenle ve özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yaparak, bir öğretmen ise (K4) öğrencilerini sportif faaliyetlere yönlendirerek mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş edebileceklerini düşündüklerini ifade etmiştir.

Tablo 18 alan bazında incelendiğinde ise mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş etmek için branş öğretmenlerinden biri (K13) görmezden gelmeyi davranış değiştirme yöntemi olarak kullandıklarını söylemiştir. Buna göre bir branş öğretmeni (K13) davranış değiştirme yöntemlerinden bahsetmiştir. Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı uygun olmayan davranışlarla baş edebileceğini belirten diğer altı branş öğretmeni ise (K6, K8, K11, K12, K16, K17) baş etmek için kullandıkları herhangi bir davranış değiştirme yönteminden bahsetmemiştir. Davranış değiştirme yöntemleri dışında branş öğretmenlerinin beşi (K6, K11, K13, K16, K17) sözel

olarak telkinde bulunarak, biri (K8) gözlem yaparak, biri (K17) dikkatlerini dağıtarak, biri (K6) rehber öğretmenle ve özel eğitim öğretmeniyle iş birliği yaparak, biri (K12) davranış öncüllerini takip ederek mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş edebileceklerini belirtmiştir.

Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş etmek için kullanılan davranış değiştirme yöntemlerine ilişkin branş öğretmeni K13 *“Bu eğitimin niçin yapıldığını, başka insanların soyunup soyunmadığını, sonuçlarını neler olabileceğini anlatabilirim mesela yani hani bir soyunan öğrenci görsem. ...Bazen de tamam deyip görmezden geliyorum. Yaptığının normal olduğunu ama her tarafta yapmaması gerektiğini anlatıyorum.”* şeklinde cevap vermiştir.

Rehber öğretmenlerin ikisi (K5, K18) ceza; ikisi (K5, K18) olumlu pekiştirme; ikisi (K5, K18) olumsuz pekiştirme; biri (K18) mahrum etme yöntemlerini kullandıklarını söylemişlerdir. Buna göre iki rehber öğretmen (K5, K18) davranış değiştirme yöntemlerinden bahsetmiştir. Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı uygun olmayan davranışlarla baş edebileceğini belirten diğer iki rehber öğretmen ise (K15, K19) ise baş etmek için kullandıkları herhangi bir davranış değiştirme yönteminden bahsetmemiştir. Davranış değiştirme yöntemleri dışında bir rehber öğretmen (K19) sözel olarak telkinde bulunarak, bir öğretmen ise (K15) uzmanlara iş birliği yaparak mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş edebileceklerini ifade etmiştir.

Rehber öğretmen K15 *“Bu çok teknik bir soru oldu şimdi. Bilmiyorum şimdi. Karşılaştığımız duruma göre değişir, araştırırız soruştururuz. Bilmediğimiz yerde telefon ederiz, ne yaparız diye. Yani yetersiz kalırsam”* şeklinde yanıtlamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin ikisi (K4, K7) mahrum etmeyi; ikisi (K1, K4) olumlu pekiştirmeyi; ikisi (K1, K3) görmezden gelmeyi; biri (K7) olumsuz pekiştirmeyi; biri (K7) ise mola vermeyi davranış değiştirme yöntemi olarak kullandıklarını söylemişlerdir. Buna göre dört özel eğitim öğretmeni (K1, K3, K4, K7) davranış değiştirme yöntemlerinden bahsetmişlerdir. Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı uygun olmayan davranışlarla baş edebileceğini belirten diğer özel eğitim öğretmenleri ise (K10, K14) ise baş etmek için kullandığı herhangi bir davranış değiştirme yönteminden bahsetmemiştir. Davranış değiştirme yöntemleri dışında özel eğitim öğretmenlerinin dördü (K1, K3, K4, K14) dikkat dağıtma yaparak; üçü (K3, K10, K14) sözel olarak telkinde bulunarak, ikisi (K3, K14) davranışın öncüllerini takip ederek, biri ise (K4) öğrencilerini sportif faaliyetlere yönlendirerek mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş edebileceklerini düşündüklerini söylemiştir.

Özel eğitim öğretmeni K10 “Normalde görmezden gelirim başka problem davranışlarda ama mahremiyet eğitimi ile ilgili problem davranışlarda orada görmezden gelme yapmıyorum orda hemen müdahale ediyorum sözel olarak. Ona hemen şey yapıyorum arkadaşları içinde söylemıyorum onu arkadaşları çıkınca teneffüse yanıma çağırıyorum. Bak şey işte sen böyle bir şey yaptın arkadaşın yanlış anlayabilir diye onun anlayabileceği şekilde onunla konuşuyorum. Yani u davranış değiştirmenin o basamaklarından ziyade çocuğun anlayabileceği şekilde bu durumun nasıl yanlış anlaşılabilirliğini çocuğun zihinsel olarak anlayabileceği şekilde anlatıyorum. İşte zararlarını, ona nasıl bir zarar verebileceğini, sonuçlarını anlatıyorum.” şeklinde yanıt vermiştir.

4.5. Mahremiyet Eğitiminde Aile Katılımına Yönelik Görüşler

Bu tema kapsamında öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda ailelerin öğretmenlere soru sorma durumuna ve ailelerin soru sormama nedenlerine yönelik görüşlerine yer verilerek toplam iki alt tema oluşturulmuştur. Aşağıda bu alt temalar detaylandırılmıştır.

4.5.1. Ailelerin Öğretmenlere Soru Sorma Durumu: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda ailelerin öğretmenlere soru sorma durumlarına yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 19 Ailelerin Öğretmenlere Soru Sorma Durumu

<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
a) Evet, soruyorlar	2
b) Hayır, sormuyorlar	17
<i>Toplam</i>	<i>19</i>

Ailelerin mahremiyet eğitimi konusunda kendilerine soru sorma durumlarına ilişkin öğretmenlerin ikisi (K3, K18) ailelerin kendilerine soru sorduğunu söylerken, 17’si ise (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K19) ailelerin kendilerine soru yöneltmediğini ifade etmiştir.

Tablo 19 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin sekizi yani tümü (K2, K6, K8, K11, K12, K13, K16, K17) mahremiyet eğitimi konusunda ailelerin kendilerine soru sormadığını belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerin biri (K18) mahremiyet eğitimi konusunda ailelerin kendisine soru sorduğunu ama oldukça az sayıda olduğu söylerken; üçü ise (K5, K15, K19) mahremiyet eğitimi konusunda ailelerin kendilerine soru yöneltmediğini ifade etmiştir.

Rehber öğretmen K18 “Yani yöneltiliyorlar ama çok az. Benim buraya başladığımdan beri yedi seneden beri toplansan beştir ondur. Çok az. Biz kendimiz keşfediyoruz genelde sınıfta yani mastürbasyon yapıyor kendisi bunu öğretmeni göz ucuyla görüyor. Ya da arkadaşlarımız bize gelip söylüyor, anca öyle yani.” şeklinde cevap vermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin biri (K3) mahremiyet eğitimi konusunda ailelerin kendisine soru sorduğunu ve bu soruların mastürbasyon yapma ile ilgili olduğunu söylerken; altısı ise (K1, K4, K7, K9, K10, K14) mahremiyet eğitimi konusunda ailelerin kendisine soru yöneltmediğini ifade etmiştir.

Ailelerin öğretmenlere mahremiyet eğitimi hakkında soru sorma durumlarına ilişkin ailelerin kendisine soru sorduğunu söyleyen özel eğitim öğretmeni katılımcı K3 “Evet. Gelişimsel özellikler olarak mastürbasyon gibi durumlarla karşılaştıklarında hani ne yapacağız, nasıl tepki vereceğiz gibi soruları olabiliyor.” şeklinde yanıt vermiştir.

4.5.2. Ailelerin Öğretmenlere Soru Sormama Sebepleri: Mahremiyet eğitimi konusunda ailelerin öğretmenlere soru yöneltmediğini ifade eden öğretmenlerin bu durumun sebeplerine ilişkin görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 20

Ailelerin Öğretmenlere Soru Sormama Sebepleri

Kodlar	f
a) Öğrenciyi tanımama	7
b) Tabulaştırma ve gizleme	6
c) Bilgisizlik ve bilinçsizlik	2
d) Bıkkınlık	2
e) Yanlış anlaşılmaktan korkma	1
Toplam	18

Ailelerin mahremiyet eğitimi konusunda öğretmenlere soru sormama sebeplerine ilişkin öğretmenlerin yedisi (K2, K6, K8, K11, K12, K16, K17) öğrencileri ve aileleri tanımadıklarından; altısı (K4, K5, K7, K10, K13, K15) ailelerin bu konuyu tabu olarak görüp gizlediklerinden; ikisi (K6, K9) ailelerin bu konuda bilgisiz ve bilinçsiz olduklarından; ikisi (K14, K19) bıkkın olduklarından; biri ise (K1) bu konuda yanlış anlaşılmaktan korktuklarından dolayı ailelerin soru sormadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 20 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin yedisi (K2, K6, K8, K11, K12, K16, K17) öğrencileri ve aileleri tanımadıklarından; biri (K6) ailelerin bu konuda bilgisiz ve bilinçsiz olduklarından; biri ise (K13) mahremiyet eğitimini tabu olarak görüp gizlediklerinden dolayı ailelerin kendilerine soru sormadıklarını söylemiştir.

Branş öğretmeni K6 *“Ailelerin de bu konuda çok fazla bilgili olmadıklarını düşünüyorum bunun için olabilir herhalde. Çünkü doğru soru soran kişi zaten bir bilgi birikimi olan kişidir.”* şeklinde cevap vermiştir.

Rehber öğretmenlerden ikisi (K5, K15) tabu olarak görüp gizlediklerinden; biri ise (K19) çocuklarıyla ilgili yaşadıkları olumsuz tecrübelerden dolayı bıkkın ve çözümsüz olduklarına inandıklarından dolayı ailelerin kendilerine soru sormadıklarını ifade etmiştir.

Rehber öğretmen K19 *“Yok burada hiç gelen olmadı. Yani özel eğitimde biz lise kademesindeyiz, yıllardır aileler bu işin içerisinde oldukları için bıkmış durumda işin gerçeği. Çocuğunda bir ilerlemeyi hiç görmediği için beklentisi çocuktan sıfıra iniyor ondan dolayı. Arada nadiren başka konularla ilgili soru soran olur ama mahremiyet ile ilgili hiç gelmedi. Aileler daha çok sınıf öğretmenine soru yöneltir u biz sınıf öğretmeniyle görüşürüz ne yapabileceğimize dönük konuşuruz. ...Aile bazen sorunu inkâr eder burada bizim öğretmen arkadaşımız görür atıyorum mastürbasyon yaptığını, biz çağırırız veliyi o şekilde süreç yürür.”* şeklinde yanıt vermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinden üçü (K4, K7, K10) mahremiyet eğitimi tabu olarak görüp gizlediklerinden; biri (K1) mahremiyet eğitimiyle ilgili kendilerine soru yönelttiklerinde yanlış anlaşılmaktan korkarak çocuğa karşı bir cinsel istismar durumundan dolayı soru sorduklarını düşünmelerinden dolayı kaygılandıklarından; biri (K9) bilgisiz ve bilinçsiz olduklarından; biri ise (K14) çocuklarıyla ilgili yaşadıkları olumsuz tecrübelerden dolayı bıkkın ve çözümsüz olduklarına inandıklarından dolayı ailelerin kendilerine soru sormadıklarını belirtmiştir.

Ailelerin mahremiyet eğitimi konusunda öğretmenlere soru sormama durumlarının sebeplerini özel eğitim öğretmeni K4 *“Aslında bizim ülkemizde şey biliyorsunuz mahremiyet daha çok şey bir tabu gibi olduğu için yani bunu sormaya da çekiniyorlar tabii. Biz bununla ilgili eğitimler verdiğimizde de aileler sadece dinliyorlar, hiçbir şekilde soru sormuyorlar, ya hatta şey bazılarının bunu anlatırken utandığı da fark ediliyor tabii yani, kafasını önüne eğiyor falan.”* şeklinde; K14 *“Aileler çok erken dönemlerde bu hayatın içinde oldukları için pek çok kere duydular belki de ya. Bence bir hayal kırıklığı yaşıyorlar, sonu gelmiyor da, bir sonuca ulaşmıyor. Yani şey problem ortadan kalkmıyor aslında ama aileler artık ne yapsın kabulleniyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

4.6. Cinsel İstismara Yönelik Görüşler

Bu tema kapsamında öğretmenlerin cinsel istismar davranışlarına, cinsel istismarda dijital dünyanın etkisine ve cinsel istismarı önlemeye yönelik görüşlerine yer verilerek toplam üç alt tema oluşturulmuştur. Aşağıda bu alt temalar detaylandırılmıştır.

4.6.1. Cinsel İstismar Davranışları: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin cinsel istismar davranışlarına yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 21

Cinsel İstismar Davranışları

Kodlar	f
a) Fiziksel temas	19
b) Kötü niyetli her davranış	6
c) Cinsel içerikli küfürler, fıkralar ve konuşmalar	3
d) Laf atma	2
e) Pornografik içeriklerin ve cinsel bölgelerin gösterilmesi	2
f) Mahrem alana izinsiz girmek	1
Toplam	33

Cinsel istismar davranışlarının kapsamına öğretmenlerin tamamı (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19) bedensel olarak temas içeren davranışların girdiğini belirtirken bu 19 öğretmenden üç tanesi (K2, K4, K12) bu fiziksel teması cinsel bölgelere yönelik yapılan bir dokunuş ile sınırlandırırken geriye kalan 16 öğretmen ise (K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19) izinsiz olarak vücudun herhangi bir yerine yapılabilecek kötü dokunuşlardan bahsetmiştir. Öğretmenlerin altısı (K1, K5, K13, K16, K18, K19) kötü niyetli her hareketin; üçü (K4, K5, K7) cinsel içerikli fıkraların, küfürlerin ve konuşmaların; ikisi (K7, K15) laf atmanın; ikisi (K4, K13) pornografik içeriklerin ve cinsel bölgelerin gösterilmesinin ve biri ise (K9) kişinin mahrem alanına izinsiz girmenin cinsel istismar kapsamında olan davranışlar olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 21 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin sekizi yani tümü (K2, K6, K8, K11, K12, K13, K16, K17) cinsel istismar kapsamına bedensel olarak temas içeren davranışların girdiğini belirtmiştir. Bu teması branş öğretmenlerinden ikisi (K2, K12) yalnızca cinsel bölgelere gerçekleştirilen temas olarak sınırlandırmıştır. Branş öğretmenlerinden ikisi ise (K13, K16) kötü niyetle gerçekleştirilen her hareketin; biri (K13) pornografik içeriklerin ve cinsel bölgelerin gösterilmesinin cinsel istismar kapsamında olduğunu ifade etmiştir.

Cinsel istismar kapsamına giren davranışları branş öğretmeni K2 “O direkt şey işte ya fiziksel olarak yapılan özel bölgelere yapılan istismar gibi görüyorum ben bunu, cinsel olunca o geliyor aklıma.” şeklinde belirtmiştir.

Rehber öğretmenlerin dördü yani tümü (K5, K15, K18, K19) cinsel istismar kapsamına bedensel temas içeren davranışların; üçü (K5, K18, K19) kötü niyetle

gerçekleştirilen her davranışın biri (K5) cinsel içerikli fıkraların, küfürlerin ve konuşmaların; biri (K15) laf atmanın cinsel istismar kapsamına girdiğini ifade etmiştir.

Rehber öğretmen K5 “Çocuğa kötü bir bakıştan tutun da en son aşamaya cinsel bölgelerine temasa kadar uzanır. Saçına dokunma, cinsel rahatsız edici cinsel konuşmalar, sözel ifadeler hepsi istismara girer yani sadece fiziksel ve dokunma değil, şey bir bakış bile istismar olabilir.” şeklinde cinsel istismar kapsamına giren davranışları belirtmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin yedisi yani tümü (K1, K3, K4, K7, K9, K10, K14) cinsel istismar kapsamına bedensel olarak temas içeren davranışların girdiğini belirtirken bu özel eğitim öğretmenlerinden biri (K4) bu teması yalnızca cinsel bölgelere gerçekleştirilen temas olarak sınırlandırmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinden ikisi (K4, K7) cinsel içerikli fıkraların, küfürlerin ve konuşmaların; biri (K1) kötü niyetle gerçekleştirilen her davranışın; biri (K7) laf atmanın; biri (K4) pornografik içeriklerin ve cinsel bölgelerin gösterilmesinin; biri (K9) ise kişinin mahrem alanına izinsiz girmenin cinsel istismar kapsamına girdiğini söylemiştir.

Özel eğitim öğretmeni K4 “Cinsel bölgelerine dokunmak olabilir, kendi cinsel bölgelerini çocuğa göstermesi olabilir veya şey mesela cinsellikle ilgili resimler göstermesi olabilir. Yani bunların gösterilmesi olabilir resimler ve videolar veya bu şekilde cinsel içerikli şeylerin fıkraların anlatılması olabilir veya ne bileyim bence şey çocuğun yanında bu tarz küfürler edilmesi bile cinsel istismara girere bence.” şeklinde cevap vermiştir.

4.6.2. Cinsel İstismarda Dijital Dünyanın Etkisi: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin cinsel istismarda dijital dünyanın etkisine yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 22

Cinsel İstismarda Dijital Dünyanın Etkisi

Kodlar	f
a) Cinsel istismarın önünü açıp normalleştirme	17
b) Bilgilendirme ve kamu spotu	9
c) İstismar vakalarını kamuoyuna duyurma/teşhir etmek	6
d) Ergenlik yaşını öne çekme	1
Toplam	33

Cinsel istismarda dijital dünyanın etkisini öğretmenlerin 17’si (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19) cinsel istismarın önünü açarak istismarı normalleştirme; dokuzu (K1, K2, K6, K7, K13, K15, K16, K17, K19) toplumu cinsel istismar hakkında bilgilendirme ve kamu spotu; altısı (K2, K5, K6, K10, K13, K19)

istismar vakalarını teşhir etme ve istismar vakalarını kamuoyuna duyurma; biri ise (K18) ergenlik yaşını öne çekme şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 22 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerin altısı (K6, K8, K11, K12, K13, K16) cinsel istismarın önünü açarak istismarı normalleştirme; beşi (K2, K6, K13, K16, K17) toplumu cinsel istismar hakkında bilgilendirme ve kamu spotu; üçü (K2, K6, K13) istismar vakalarını teşhir etme ve istismar vakalarını kamuoyuna duyurma bağlamında dijital dünyanın cinsel istismarda rolü olduğunu söylemiştir.

Cinsel istismarda dijital dünyanın etkisini branş öğretmeni K12 *“Oradan izlenen şeylerle insanların aklında olmayan ama izleyince, görünce ‘aaa evet ben de yapabilirim bunu.’ diye düşündürüyor bence. Oradan izleyerek kendi uygulama istekleri belki uyanıyor, aklında böyle bir şey yokken şey aklına getiriyor, ee normalleştiriyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Rehber öğretmenlerin dördü yani tümü (K5, K15, K18, K19) cinsel istismarın önünü açarak istismarı normalleştirme; ikisi (K15, K19) toplumu cinsel istismar hakkında bilgilendirme ve kamu spotu; ikisi (K5, K19) istismar vakalarını teşhir etme ve istismar vakalarını kamuoyuna duyurma; biri (K18) ise ergenlik yaşını öne çekme bağlamında dijital dünyanın cinsel istismarda rolü olduğunu ifade etmiştir.

Rehber öğretmen K5 *“Sosyal medya bir yönüyle iyi çünkü teşhir edildiği için o istismarcı açısından bir korku yaratıyor. Yani ya gazetelere çıkarsam, çünkü bütün hayatım, statüm, her şeyim rezil olur diye korkabilirler. Ama bir taraftan da o kadar çok vakalar çıkıyor ki meşrulaştırıyor mu acaba? Bir yerde öyle bir kaygım da var yani”* şeklinde yanıtlamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin yedisi yani tümü (K1, K3, K4, K7, K9, K10, K14) cinsel istismarın önünü açarak istismarı normalleştirme; ikisi (K1, K7) toplumu cinsel istismar hakkında bilgilendirme ve kamu spotu; biri (K10) vakalarını teşhir etme ve istismar vakalarını kamuoyuna duyurma bağlamında dijital dünyanın cinsel istismarda rolü olduğunu söylemiştir.

Cinsel istismarda dijital dünyanın etkisini özel eğitim öğretmeni K10 *“Tanımadığı insanlarla iletişime geçip istismara uğrayabiliyorlar, ı bilgisayar nedir yani bilgisayar aslında birinden ikinci el silah almak gibi bir şey aslında çünkü her şeye açık. ...Aile içinde de yaşıyor, aile içinde olanı zaten hiç bilmiyoruz. Kolay kolay yansıtılmıyor. En son aşamasında bir ölüm olduğu zaman ya da bir doğum olduğu zaman biz bunları görebiliyoruz televizyona çıktığında. Eee televizyonlar, bilgisayarlar olmasa haberimiz olmayacak.”* şeklinde belirtmiştir.

4.6.3. Cinsel İstismarı Önleme: Lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerde cinsel istismarı önlemeye yönelik görüşlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 23

Cinsel İstismarı Önleme

Kodlar	f
a) Mahremiyet eğitimi vermek	19
b) Güvenli internet kullanımı	9
c) Toplumsal dayatmaları dışlamak	5
d) Cinsiyetçi söylemlerde bulunmamak	5
e) Caydırıcı yasalar koymak	4
f) Çocukların çevresindeki kişi sayısı azaltmak	1
g) Kız çocuklarının kıyafetleri uygun seçmek	1
h) Çocuklara evlilik ve cinsellikten bahsetmemek	1
i) Kız erkek ilişkilerini normalleştirmek	1
Toplam	46

Özel gereksinimli bireylerde cinsel istismarın önlenmesine ilişkin öğretmenlerin tümü (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K4, K15, K16, K17, K18, K19) mahremiyet eğitimi verilerek; dokuzu (K1, K4, K7, K8, K9, K10, K14, K15, K16) internetin güvenli kullanılması ile ilgili uyarılarda bulunarak ve aile güvenlik kilidi konularak; beşi (K1, K2, K11, K12, K18) ayıp, yasak gibi toplumsal dayatmaları dışlayarak; beşi (K2, K4, K6, K7, K10) cinsiyetçi söylemlerde ve davranışlarda bulunmayarak; dördü (K3, K6, K15, K19) istismar durumlarında caydırıcı yasal yaptırımlar uygulanarak; biri (K17) çocukların çevresinde iletişim kurduğu kişi sayısını azaltarak; biri (K14) ailelerin kız çocuklarının kıyafetlerini uygun olarak seçerek; biri (K10) çocuklara cinsellik ve evlilik gibi konulardan bahsetmeyerek; biri de (K18) toplumda kız erkek ilişkilerini normalleştirerek cinsel istismarın önlenebileceğini ifade etmiştir.

Tablo 23 alan bazında incelendiğinde ise branş öğretmenlerinin sekizi yani tümü (K2, K6, K8, K11, K12, K13, K16, K17) mahremiyet eğitimi verilerek; üçü (K2, K11, K12) toplumsal dayatmaları dışlayarak; ikisi (K8, K16) internetin güvenli kullanılması ile ilgili uyarılarda bulunarak ve aile güvenlik kilidi konularak; ikisi ise (K2, K6) cinsiyetçi söylemlerde ve davranışlarda bulunmayarak; biri (K6) istismar durumunda caydırıcı yasal yaptırımlar uygulanarak; biri (K17) çocukların çevresinde iletişim kurduğu kişi sayısı azaltılarak cinsel istismarın önlenebileceğini söylemiştir.

Özel gereksinimli bireylerde cinsel istismarı önlemeye ilişkin görüşünü branş öğretmeni K6 “*Yani doğuştan başlar mahremiyet eğitimi sonra da devam eder, dönem dönem*

çocuğun gelişimine göre farklılık gösterir. Zaten buna göre eğitim verilmesi gerekir. Ayrıca ben biraz katıyım bakın bu konuda en ağır yasal yaptırımların da yapılması gereğini düşünüyorum engellemek adına. ...Aslında şey erkek çocuklarının hem istismara hem de istismar etmeye açık olduklarını düşünüyorum. Erkek çocuğu her şeyi yapar diye yetiştirilmişse bu konuda başkasını istismar etmeye açık hale gelmiştir ve istismar da edilebilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Rehber öğretmenlerin dördü yani tümü (K5, K15, K18, K19) mahremiyet eğitimi verilerek; ikisi (K15, K19) istismar durumunda caydırıcı yasal yaptırımlar uygulanarak; biri (K15) internetin güvenli kullanılması ile ilgili uyarılarda bulunarak ve aile güvenlik kilidi konularak; biri (K18) ayıp, yasak gibi toplumsal dayatmaları dışlayarak ve toplumda kız erkek ilişkilerini normalleştirerek cinsel istismarın önlenebileceğini belirtmiştir.

Rehber öğretmen K18 *“Kız erkek ilişkilerini normalleştirmek lazım çünkü bakın, insanlar birbirini rahatça tanıyamadığı için olabiliyor. Tecavüzün en önemli şeyi tabii erkeklerinde eğitilmesi ve kadınların eğitilmesi. Sen bu çocuğa yasak, ayıp dersin o çocuk internette açıp bakar, sen ona interneti de yasaklarsan bu sefer başka yönlere gider işte. Eee ne olur sonra içine kapanıklık, şiddet, istismar olarak döner bu. Bence engeli bile arttırabilir bu.”* şeklinde cevap vermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin yedisi yani tümü (K1, K3, K4, K7, K9, K10, K14) mahremiyet eğitimi verilerek; altısı (K1, K4, K7, K9, K10, K14) internetin güvenli kullanılması ile ilgili uyarılarda bulunarak ve aile güvenlik kilidi konularak; üçü (K4, K7, K10) cinsiyetçi söylemlerde ve davranışlarda bulunmayarak; biri (K3) istismar durumunda caydırıcı yasal yaptırımlar uygulanarak; biri (K10) çocuklara cinsellik ve evlilik gibi konulardan bahsetmeyerek; biri (K14) ailelerin kız çocuklarının kıyafetlerini uygun olarak seçerek; biri ise (K1) ayıp, yasak gibi toplumsal dayatmaları dışlayarak cinsel istismarın önlenebileceğini ifade etmiştir.

Özel gereksinimli bireylerde cinsel istismarı önlemeye ilişkin görüşünü özel eğitim öğretmeni K14 *“En başta internete belli bir şifreler koyulması lazım ya. Özellikle bizim özel çocuklarımız için kullanım anlamında kısıtlamaların kesinlikle olması lazım. ...Konuyla ilgili eğitimler de arttırılmalı. ...Ayrıca kılık kıyafetine dikkat etmeli aile. Kızlar mesela içlerine sutyen giymiyorlar yani hani, nasıl desem, vücut hatları belli oluyor bu da sıkıntı yaratabilir.”* şeklinde belirtmiştir.

5. BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmamız lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan rehber, özel eğitim ve branş öğretmenlerinin öğrencilerinin mahremiyet eğitimi süreçlerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 19 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda altı ana tema ve 18 alt temaya ulaşılmıştır.

Araştırmamızın ilk teması olan “mahremiyet eğitiminin kapsamı”na yönelik sonuçlar incelendiğinde mahremiyet kavramının kişiden kişiye çeşitlilik gösteren yapısı mahremiyet eğitimi tanımlamada farklı noktalara yapılan vurgular ile ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte genel olarak öğretmenlerin cinsel istismardan korunma ve mahrem alan farkındalığı eğitimi olarak mahremiyet eğitimi tanımladıkları görülmüştür. Mahremiyet eğitiminin önemine ilişkin öğretmenlerin en fazla vurgu yaptıkları nokta ise mahremiyet eğitiminin sağlıklı kişilik gelişimini desteklemesidir. Buna ek olarak öğretmenler, mahremiyet eğitiminin sağlıklı bir toplum yapısı ve toplumsal kabul için önemli olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun mahremiyet eğitiminin tüm topluma verilmesi gereken bir eğitim olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi ve gelişim süreçlerinin sağlıklı bir biçimde ilerlemesi için toplumdaki herkesin mahremiyet eğitimine ihtiyacı vardır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun mahremiyet eğitimi sosyal/duygusal ve fiziksel gelişim alanı içerisinde ele alınması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı mahremiyet eğitimi cinsel gelişim alanı ile ilişkilendirmiştir. Bu noktada öğretmenler açısından cinsel gelişim alanının geri planda kaldığı ortadadır. Öğretmenlere sunulacak mahremiyet eğitimi programları ile her bir gelişim alanının eşit öneme sahip olduğu hakkında bilgilendirme yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın ikinci teması olan “mahremiyet eğitiminin öğretim süreci”ne yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun mahremiyet eğitimi verilmeye latent dönemde başlanması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Latent dönemde mahremiyet eğitiminin verilemeye başlanması gecikmiş bir başlangıçtır. Bu gecikmiş başlangıcın nedeni ise yukarıda da değinildiği gibi cinsel gelişimin bir gelişim alanı olmasına rağmen geri planda bırakılmasıdır. Doğum ile başlayarak hayat boyunca devam edecek şekilde mahremiyet becerileri özel gereksinimli bireylere öğretilmelidir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu; aileler, özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından görsel materyaller, modeller, örnek

olayları içeren hikâyeler kullanarak mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir.

Araştırmamızın üçüncü teması olan “öğretmenlerin rolü ve sorumluluğu”na yönelik sonuçlar incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun; öğretmenlere mahremiyet eğitimi vermesi ve konuyla ilgili problem yaşadıkları noktada iş birliği yapması açısından rehber öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi vermesi bağlamında özel eğitim öğretmenlerinin ve mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı bir problem durumla karşılaşıldığında anlık tepkilerin doğru verebilmesi adına mahremiyet eğitimi genel hatlarıyla bilmesi açısından ise branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmamızın dördüncü teması olan “uygun olmayan davranışlar ve baş etme”ye yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun en fazla fiziksel temas içeren öpme, sarılma gibi davranışlar, çıplaklık ve uygunsuz bağlamlarda mastürbasyon yapma ile karşılaştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı problem davranışlarla belirli şartlar öne sürerek baş edebileceklerini söylemeleri, baş etme konusunda şüphede olduklarını ve konu ile ilgili yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yalnızca %20’si davranış değiştirme yöntemlerinden bahsetmiştir. Davranış değiştirme yöntemlerini uygulayan öğretmenlerin de pekiştirmeye dayalı tekniklerden ziyade cezaya ve geri çekmeye dayalı yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinde mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan pek çok uygunsuz davranış ile karşılaştıkları ve bu durum neticesinde kendilerinin onları istismar ettiklerine yönelik bir yanlış anlaşılma yaşamalarından kaygı duydukları ortaya koyulmuştur.

Araştırmamızın beşinci teması olan “aile katılımı”na yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu ailelerin kendilerine mahremiyet eğitimi ile ilgili herhangi bir soru yönelmediğini ve konuyla ilgili iletişim kurmadığını ifade etmiştir. Ailelerin konuyla ilgili iletişim kurmamalarının kendilerinin öğrenci ile aileyi tanımama durumundan ve ailelerin konuyu tabu olarak görmesinden kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun ifade ettiği öğrenciyi ve aileyi tanımama durumunu söyleyen öğretmenlerin hepsinin branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu nedenle ailelerin mahremiyet eğitimi konusunda branş öğretmenlerine soru yöneltmemeleri beklenen bir sonuç olmuştur.

Araştırmamızın altıncı ve son teması olan “cinsel istismar”a yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin tamamı bedensel olarak temas içeren davranışların cinsel istismar davranışları olduğunu, öğretmenlerin çoğunluğu ise kötü niyetli her hareketin cinsel

istismar kapsamında olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca dijital dünyanın hem istismarın önünü açarak istismarı normalleştirdiği hem de cinsel istismar olaylarını halka duyurarak bilgilendirme ve kamu spotu görevi gördüğü ifade edilmiştir. Cinsel istismarı önlemek içinse mahremiyet eğitiminin çözüm yolu olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmamızda elde edilen bulgular geniş çerçevede incelendiğinde özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi sunulmasında öğrenci ile iletişim halinde olan tüm öğretmenlere çeşitli görevler düştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin ise bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle kendilerinin bir mahremiyet eğitimi sürecinden geçmeleri gerekliliği ortaya koyulmuştur. Küçük yaşlardan itibaren cinsel gelişimle ilgili önlemler kapsamında çalışmaların yapılması ile mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı ortaya çıkabilecek uygun olmayan davranışlar önlenabilir. Ortaya çıkan uygun olmayan davranışlar içinse iyileştirici müdahale kapsamında eğitim sunulmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin uygunsuz cinsel davranışlar ile baş etme konusunda davranış değiştirme yöntemlerini bilmeleri ve uygulamaları oldukça önemlidir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusundaki görüşlerine yönelik bulgular tartışılmıştır.

5.2.1. Mahremiyet Eğitiminin Kapsamına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi:

Araştırmanın bu bölümünde “mahremiyet eğitiminin kapsamına yönelik görüşler” ana teması ile ilgili bulgular incelenmiştir. Bu ana tema kapsamında yer alan alt temalar ve kodlar literatürde yer alan çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada mahremiyet eğitiminin kapsamına ilişkin görüşler temasının altında yer alan ilk alt tema mahremiyet eğitiminin tanımıdır. Buna göre elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu cinsel istismardan korunma eğitimi ve kişisel sınırlar ile mahrem alanların farkındalığı eğitimi olarak mahremiyet eğitimi tanımlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin mahremiyet eğitimi; fiziksel ve duygusal olarak kendini koruma, ahlaki değerler, cinsel bölgelerin özellikleri, bedensel değişimler, toplumsal değer yargılarına paralel olarak özel bölgelerin uygun biçimde örtülenmesi ve cinsel kimlik geliştirme eğitimi olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin mahremiyet eğitiminin tanımına yönelik farklı noktalara vurgu yaptığı görülmektedir.

Mahremiyet eğitimi hakkında literatürde yapılan tanımlar incelendiğinde öğretmenlerin vurguladığı sınır farkındalığı algısının T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (2017) düzenlediği Mahremiyet Eğitimi Çalıştayı'nda da dile getirildiği

görülmektedir. Bu çalıştayda mahremiyet eğitimi, kişinin kendi sınırlarını oluşturmaları ve duygusal, bedensel, düşünsel, sosyal özerkliği olarak tanımlanmıştır. Ayrıca diğer kişilerin de bu sınırların aşılmamasına özen göstermesi gerektiği vurgulanmıştır. Mahremiyet eğitiminin; mahremiyet kavramının tanımını, diğer kişilerin mahremiyetine ilişkin saygıyı, kişinin kendi mahremiyet sınırlarını oluşturarak korumasını ve herhangi bir mahremiyet ihlali durumu karşısında yapılacakları kapsaması gerektiği belirtilmiştir. Akcan (2016) cinsel bilgilere ek olarak sosyal bağlamlarda kişinin kendi özel alanını koruması, hem kendisinin hem de diğer kişilerin özel alanlarının olduğu bilincine ulaşması, diğer bireylerin özeline saygı duyması, kişinin çevresi ile kendisi arasına sağlıklı sınırlar koyması olarak mahremiyet eğitimi tanımlamıştır. Cinsel eğitimi ise Akcan (2016) bireyin kendi cinselliğini bilmesi, gelişim aşamalarında cinsellikle alakalı ortaya çıkacak duygusal ve fiziksel değişimleri öğrenmesi olarak ifade ederken; Çalışır (2014) toplumun oluşturduğu cinsel kimlik rolleri ve bu rollerin benimsenmesi hakkında bilgilendirme eğitimi olarak tanımlamıştır. Bu noktada mahremiyet eğitiminin cinsel eğitimi de kapsayan bir kavram olduğu görülmektedir.

Mahremiyet kavramı toplum, kültür, din ve ahlak bağlamında değişkenlik gösteren bir yapıda olduğundan dolayı mahremiyet eğitimi ile ilgili tanımların da farklı noktalara vurgu yaptığı görülmektedir. Bu doğrultuda mahremiyet eğitimi ile ilgili diğer tanımlar incelendiğinde; Diler (2014) mahremiyet eğitimi; ergenlere ve çocuklara hem kendisi hem de karşı cinsin özellikleri hakkında bilgi veren, cinsiyete yönelik rolleri anlatan, cinsel gereksinimlerini ahlaki, dini ve kültürel boyutlar çerçevesinde gidermenin yollarını sunan eğitim olarak ifade etmektedir. Aynı doğrultuda Güneş (2017) de kişinin hem kendi özel alanını koruması hem de diğer bireylerin özel alanlarına saygı duyması ile beraber arzularını ahlaki ve dini olarak eğitmesi olarak tanımlamıştır. Çalışmamızda bir bulgu olarak yer alan mahremiyet eğitiminin ahlaki bir eğitim olarak tanımlanmasının da çeşitli tanımlarda ortaya koyulduğu görülmektedir. Mahremiyet eğitimi ile ilgili kavramsal çerçevede yapılan tanımlar incelendiğinde çalışmamızda ortaya çıkan sonuçlar alan yazınında yer alan tanımlar ile örtüşmektedir.

Mahremiyet eğitiminin tanımı ile ilgili görüşlerin alındığı çalışmaların bulguları incelendiğinde ise çalışmamızın bulguları ile paralellik gösterdikleri görülmektedir. Çalışmamızda katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu mahremiyet eğitimi istismardan korunma ve mahrem alan farkındalığı eğitimi olarak tanımlamaktadır. Aynı doğrultuda Türkyılmaz (2019) çalışmasında 3-6 yaş grubundaki çocukların ebeveynlerinin mahremiyet eğitimine ilişkin bilgilerini incelemiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu mahremiyet eğitimi; özel alan ve kişisel alanların öğretilmesi ile çocukların istismardan korunması olarak tanımlamıştır. Aynı

zamanda kişisel hak ve ahlaki değerler boyutuna da ailelerin değindikleri görülmüştür. Yüksel'in (2021) ebeveynlerin çocuklarına yönelik mahremiyet eğitime ilişkin düşüncelerini incelediği çalışmasında ailelerin büyük çoğunluğu mahremiyet eğitiminin tanımını fiziksel ve bedensel sınırlar ile özel alanların öğretilmesi eğitimi olarak yapmıştır. Çakır'ın (2015) ebeveynler ile yapmış olduğu anket çalışmasında ise katılımcıların %64'ü kişinin hem kendisinin hem de diğer kişilerin özel alanlarının bilincine vararak bu alanları korumasını sağlayan eğitim olarak tanımlamıştır.

Çalışmamızda yer alan katılımcıların mahremiyet eğitiminin tanımı kapsamında hiç değinmedikleri cinsellik kavramına da bazı çalışmalarda yer verildiği görülmektedir. Buna göre Çalışkan (2019) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Mahremiyet eğitiminin tanımlanmasında öğretmenlerin %44'ü özel bölgelerin öğretilmesine, %28'i ise cinsellik ile cinsiyet eğitimi boyutlarına değinmiştir. Aynı doğrultuda Koçoğlu ve Avcı (2022) çalışmalarında okul müdürlerinin mahremiyet eğitime ilişkin görüşlerini incelenmiştir. Okul müdürleri mahremiyet eğitime yönelik yaptıkları tanımlarda cinsellik kavramına vurgu yapmıştır.

Alan yazını incelendiğinde mahremiyet eğitimi tanımı kapsamında normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin görüşleri alındığı görülürken özel gereksinimli bireylerin çevresindeki kişilerden mahremiyet eğitiminin tanımını içeren görüşlerin alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilgiç'in (2015) yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin annelerinden cinsel eğitimin tanımına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna göre annelerin çoğunluğu cinsel eğitimi, erkek ve kadın bedenin farklılıklarının ve uygun toplumsal rollerin öğretilmesi olarak tanımlamıştır. Bu noktada özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitiminin tanımının incelendiği çalışmalara alan yazınında ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Çalışmamızın bulguları ve ilgili literatür incelendiğinde mahremiyetin değişken bir kavram niteliğinde olduğu karşımıza çıkmaktadır. Mahremiyet kavramına ilişkin bakış açısı coğrafi bölge, ahlak, din ve kültür gibi unsurlardan etkilenmektedir. Hatta aynı kültürün farklı bölgeleri arasında bile değişkenlik görülebilmektedir. Batı kültüründe mahremiyet algısını dokunma duygusu şekillendirirken doğu kültüründe ise görme duygusu ön plandadır (Yavuz, 2003). Kavramın değişken yapısı göz önüne alındığında ortak bir mahremiyet tanımı yapılamamaktadır (Duran, 2018). Çalışmamız kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde mahremiyet kavramının kişiden kişiye çeşitlilik gösteren yapısı mahremiyet eğitimi tanımlamada farklı noktalara yapılan vurgular ile ortaya çıkmıştır. Ancak genel olarak

öğretmenler cinsel istismardan korunma ve mahrem alan farkındalığı eğitimi olarak mahremiyet eğitimini tanımlamaktadır.

Araştırmada mahremiyet eğitiminin kapsamına ilişkin görüşler temasının altında yer alan ikinci alt tema ise mahremiyet eğitiminin önemidir. Buna göre elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu sağlıklı kişilik gelişimi, mahrem alan farkındalığı ve cinsel istismarın önlenmesi açısından özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak öğretmenler, mahremiyet eğitiminin sağlıklı bir toplum yapısı ve toplumsal kabul için önemli olduğunu söylemiştir. Özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimi verilmesinin önemi ve gerekliliği pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulguların literatürdeki diğer çalışmaların bulguları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Çalışmamızda öğretmenlerin en fazla vurgu yaptıkları nokta ise mahremiyet eğitiminin sağlıklı kişilik gelişimini desteklemesi açısından önemli olduğudur. Kakavoulis'in (1998) çalışmasında öğretmenler bedeni koruma ve sağlıklı kişilik gelişimini desteklemesi bağlamında cinsel eğitimin önemli olduğunu ifade etmiştir. Menmuir ve Kakavoulis (1999) İskoç ve Yunan öğretmenler ile yaptığı karşılaştırmalı bir çalışma kapsamında ise sağlıklı kişilik gelişimi ve duygusal sağlık açısından cinsel eğitimin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı doğrultuda Akcan (2016) ise kişinin hem kendisinin hem de diğer kişilerin özel alanlarını korumayı öğrenmesi sayesinde sağlıklı bireyler yetişmesini desteklemesi açısından mahremiyet eğitiminin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun odaklandığı bir diğer nokta, mahrem alan farkındalığının sağlanması için mahremiyet eğitiminin önemli olduğudur. Elde edilen bu bulgu alan yazını ile paralellik göstermektedir. Buna göre mahremiyet eğitimi, bireylerin kişisel sınırlarını korumayı öğrenmesi ve bu sınırların nerede başlayıp nerede bittiğini bilmesi noktasında önem arz etmektedir (Magi, 2011). Yüksel'in (2021) mahremiyet eğitimi ile ilgili ailelerin düşüncelerini ortaya koyduğu çalışmasında ebeveynler fiziksel ve bedensel mahrem alanların korunması bağlamında mahremiyet eğitiminin önemini değerlendirmişlerdir.

Çalışmamızdan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin vurgu yaptıkları bir diğer nokta ise mahremiyet eğitiminin cinsel istismarı önlemesi açısından önem arz ettiğidir. Elde edilen bu bulgu literatürde yer alan çalışmalar ile örtüşmektedir. Çalışkan'ın (2019) araştırmasında katılımcıların çoğunluğu mahremiyet eğitiminin verilmesinin bedensel mahremiyetin korunması açısından önemli olduğunu söylemiştir. Düzkantar'a (2016) göre mahremiyet eğitimi ile kişiye kazandırılan mahrem bilinci sayesinde bireylerin iyi ve kötü

dokunma arasında ayırım yapması, cinsel istismara yönelik farkındalık oluşturması, karşılaşabilecek olası cinsel travma ve sonuçlarından korunması sağlanmaktadır.

Sonuç olarak özel gereksinimli bireylerin konu ile ilgili yaşadıkları problemler ve olası riskler dūřunūldūėinde mahremiyet eğitiminin verilmesi büyük önem taşımaktadır. Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkabilecek sorunlar sadece özel gereksinimli bireyleri değil çevresini ve ailesini de etkileyen psikolojik, ekonomik ve sosyal boyutları içermektedir (Cang l vd., 2013). Dolayısıyla mahremiyet eğitimi ile ilgili atılacak adımlar hem sağlıklı kişilik gelişimi hem de sağlıklı bir toplum yapısı bağlamında büyük önem arz etmektedir.

Araştırmada mahremiyet eğitiminin kapsamına ilişkin görüşler temasının altında yer alan        alt tema ise mahremiyet eğitiminin hedef kitlesidir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun mahremiyet eğitiminin tüm topluma verilmesi gereken bir eğitim olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde özel gereksinimli bireylerle iletişim halinde olan herkesin mahremiyet eğitimi alması gerektiği genel olarak vurgulanmıştır.

Elde edilen bulgular ile literatürdeki benzer çalışmaların bulguları örtüşmektedir. Türkyılmaz'ın (2019) alışmasında ebeveynler çoğunlukla öncelikle çocukların, sonrasında çocuklar ile bağlantılı olan herkesin bu eğitimi alması gerektiğini söylemiştir. Çalışmaya katılan aileler, özellikle çocukların yakın çevresinde görev yapacak görevlilerin ( ğretmen, sosyal hizmet uzmanları, polis, jandarma, bakım personelleri gibi) mahremiyet eğitimine katılmalarının önemli olduğunu vurgularken toplumdaki herkesin erişim sağlayabileceği bilgi kaynaklarına ihtiyaç olduğunu da ifade etmişlerdir. akır (2015) ise çalışmasında mahremiyet eğitiminin çocukları hem bedensel hem de ruhsal olarak koruyan bir eğitim olduğunu vurgulayarak toplumsal huzurun sağlaması konusunda önemli olduğunu ifade etmiştir. Toplumun temel yapıtaşını oluşturan ailelerin çocukları ile beraber mahremiyet eğitimi alması gerektiğini böylece toplumda mahremiyet anlayışı zincirinin giderek genişleyeceğini vurgulamıştır. Karakartal (2020) alışmasında cinsel eğitimin toplumun tüm kesimlerine ulaşması gerektiğini bunun da medya kanallarının aktif bir şekilde kullanılması ile mümkün olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak, toplum birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen yapılardan oluşmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilme sürecinde her bir toplumsal yapının rolü bulunmaktadır. Bunun için toplumdaki herkesin mahremiyet eğitimi alması önemlidir. Ayrıca toplumda özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişimleri ile ilgili doğru olmayan pek çok tutum ve inanış bulunmaktadır. Bu yanlış inanç ve tutumların

değiştirilmesi, özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi ve gelişim süreçlerinin sağlıklı bir biçimde ilerlemesi için toplumdaki herkesin mahremiyet eğitimine ihtiyacı vardır.

Araştırmada mahremiyet eğitiminin kapsamına ilişkin görüşler temasının altında yer alan dördüncü alt tema ise mahremiyet eğitimi kapsayan gelişim alanlarıdır. Buna göre elde edilen verilerde öğretmenlerin çoğunluğunun mahremiyet eğitimi sosyal/duygusal ve fiziksel gelişim alanı içerisinde ele alınması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden yalnızca üçü mahremiyet eğitimi cinsel gelişim içerisinde ele alırken; öğretmenlerin beşinin ise gelişim alanları ile ilgili bir bulgu ortaya koyamadığı ve gelişim dönemlerini ifade ettikleri görülmüştür.

Gelişimsel davranışlar tüm gelişim alanlarının birbiriyle etkileşimine dayalı olarak örüntülenmektedir. Bir gelişim alanında oluşan bir problem diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkilemektedir. Bu gelişim alanları ise fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve cinsel gelişim alanlarıdır (Düzkanar, 2016). Ancak genel olarak cinsel gelişim alanı geri planda bırakılmakta ve bu alanda ortaya çıkan sorunlar görmezden gelinmektedir. Çünkü mahremiyet eğitimi veya cinsel eğitim, seks eğitimi ile karıştırılmaktadır (Kentler, 1998). Ayrıca cinsel gelişimi ve diğer gelişim alanlarını destekleyecek mahremiyet eğitiminin Millî Eğitim Bakanlığı'nda yer alan programlarda da geri planda kaldığı görülmektedir (Çalışandemir vd., 2008). Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin bu bağlamda mahremiyet eğitimi farklı gelişim alanlarıyla ilişkilendirmeleri beklenen bir durum olmuştur. Oysa tüm gelişim alanları birbirine sıkı sıkıya bağlıdır.

Cinsel gelişimle diğer gelişim alanlarının ilişkisi şu şekilde detaylandırılabilir: Fiziksel gelişimin etkisi ile birlikte kişide hormonal değişimler ve cinsel organların gelişmesi etkilenir. Sosyal gelişim, toplumsal yapının etkilediği cinsel kimliği, ahlaki yapıyı ve cinselliği kapsamaktadır. Duygusal gelişimin etkisi kişinin psikolojik olarak sağlamlığı, karşı cinse yönelik ilgisi ve kendisini sevip benimsemesi ile ortaya çıkmaktadır. Son olarak bilişsel gelişim ise cinsel dürtüleri ve tutumları kapsamaktadır (Eylen, 2000). Bu noktada elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin mahremiyet eğitimi kapsamında belirtilen tüm gelişim alanlarına değindikleri görülmektedir. Ancak rehber öğretmenlerin yalnızca birinin gelişim alanlarına değindiği diğer rehber öğretmenlerin gelişim dönemlerini ifade ettiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kişilik gelişimleri ile ilgili danışma noktasında yer alan rehber öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi düzeyleri konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır.

Çalışmamızın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin en fazla sosyal/duygusal gelişim alanı içerisinde mahremiyet eğitimi ele aldıkları görülmektedir. Çalışmamızın bulguları ile Deniz ve Yıldız-Altan'ın (2019) 0-36 aylık çocuklar için hazırlanan eğitim programında

cinsel gelişim ve cinsel eğitim konulu çalışmasının bulguları paralellik göstermektedir. Buna göre 0-36 aylık çocukların eğitim programında cinsel gelişime katkı sağlayan gelişim özelliklerinin en fazla sosyal/duygusal gelişim alanının içerisinde olduğu görülmektedir. Aynı doğrultuda SIECUS (2000) cinsel eğitimin içeriği ile ilgili konular kapsamına bireylerin cinsel rolleri, bireylerin arasındaki ilişkiler ve sevgi bağları gibi sosyal/duygusal gelişimin içerisindeki konuları da eklemiştir.

Sonuç olarak mahremiyet eğitimi mutlaka öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programında bulunmalıdır. Çünkü cinsel gelişim diğer gelişim alanlarından bağımsız bir alan değildir (Murphy ve Elias, 2006). Ancak çalışmamızdan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çok az bir kısmının mahremiyet eğitimi cinsel gelişim alanı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu noktada öğretmenler açısından cinsel gelişim alanının geri planda kaldığı ortadadır. Öğretmenlere sunulacak mahremiyet eğitimi programları ile her bir gelişim alanının eşit öneme sahip olduğu hakkında bilgilendirme yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

5.2.2. Mahremiyet Eğitiminin Öğretim Sürecine Yönelik Görüşlerin İncelenmesi:

Araştırmanın bu bölümünde “mahremiyet eğitiminin öğretim sürecine yönelik görüşlerin incelenmesi” ana teması ile ilgili bulgular incelenmiştir. Bu ana tema kapsamında yer alan alt temalar ve kodlar literatürde yer alan çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada mahremiyet eğitiminin öğretim sürecine yönelik görüşlerin incelenmesi temasının altında yer alan ilk alt tema mahremiyet eğitime başlama zamanıdır. Buna göre elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin yedisi latent dönemde mahremiyet eğitime başlanması gerektiğini ifade ederken; öğretmenlerin beşi fallik dönemde, dördü oral dönemde, üçü ise anal dönemde mahremiyet eğitiminin verilmeye başlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu latent dönem olan 6-12 yaş aralığında mahremiyet eğitiminin verilmeye başlanması gerektiğini ifade etmiştir. Tuğrul ve Artan'ın (2001) çalışmasında annelerin çoğunluğu 7-15 yaşlarında; Kakavoulis (2001) ebeveynlerin cinsel eğitim tutumlarını incelediği araştırmada katılımcıların %31' i 6-9 yaşlarında cinsel eğitimin ve mahremiyet eğitiminin verilmeye başlanması gerektiğini ifade etmiştir. Weaver ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada ailelerin cinsel eğitime ilkökul döneminde başlanması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Bartin (2020) araştırmasında özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri ile çalışmıştır. Ailelerin büyük bir çoğunluğu cinsel eğitimin okul öncesi dönem ya da ilkökul döneminde verilmesi gerektiğini söylemiştir. Bu noktada elde edilen bulgular ile alan yazınındaki çalışma bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Diler (2014) ise tuvalet eğitiminin verilmeye başlanmasından itibaren çocukta mahremiyet algısının oluşmaya başladığını ve tuvalet eğitiminin kritik bir dönemi oluşturduğunu belirtmiştir. Çalışmamızda ise tuvalet eğitimin verildiği dönem olan anal dönemde mahremiyet eğitiminin verilmeye başlanması gerektiğini katılımcıların üçü ifade etmiştir.

Ceylan ve Çetin'in (2016) çalışmasında ise ebeveynler cinsel eğitimin verilme yaşının çocukların soru sormaya başladığı ve cinsel kimliğin kazanıldığı 3-6 yaş aralığında olması gerektiğini söylemiştir. Çalışmamızın bulguları incelendiğinde ise öğretmenlerin beşinin fallik dönemde mahremiyet eğitimi verilmeye başlanması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir.

İlgili literatürün kavramsal çerçevesinde ise mahremiyet eğitiminin doğum ile beraber başlayan ve hayat boyunca devam eden bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Kentler, 2008; Pernoud, 1973/1982; San-Bayhan ve Artan, 2012; SIECUS,2004; Sungur, 1998; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004b). Elde edilen öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yalnızca dördünün mahremiyet eğitiminin doğum ile başlayıp hayat boyunca sürmesi gerektiğini ifade eden kaynaklar ile aynı doğrultuda görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mahremiyet eğitiminin, öğrencilerin eğitim sürecinin bir parçası olduğunu, doğumdan itibaren başlayarak hayat boyu devam etmesi gerektiğini ve gelişimin her aşamasında gerekli olduğunu bilmeleri gereklidir. Yani cinsel gelişim ve cinsellik, ergenlik dönemi ile birlikte ortaya çıkmamakta ve hayatın ilk gününden itibaren var olup kişiliği şekillendirmektedir (Pernoud, 1973/1982).

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunluğunun ifade ettiği latent dönemde mahremiyet eğitiminin verilmeye başlanması gecikmiş bir başlangıçtır. Bu gecikmiş başlangıcın nedeni ise yukarıda da değinildiği gibi cinsel gelişimin bir gelişim alanı olmasına rağmen geri planda bırakılmasıdır. Bununla birlikte uygun olmayan davranış eğilimleri oluştuğundan sonra bunların ortadan kaldırılması daha uzun zaman alabilmektedir. Oysa cinsel gelişimin doğumla başlayan bir gelişim alanı olarak ele alınarak erken dönemlerden itibaren gelişimsel davranışların uygun formlarda örüntülenmesini sağlamak daha kolay ve işlevseldir (Düzkanar, 2016). Gelişimin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine ait kazanımları uygun zamanlarda öğrenmesi gereklidir (Arı, 2005). Dolayısıyla doğum ile başlayıp hayat boyunca devam edecek şekilde mahremiyet becerileri özel gereksinimli bireylere öğretilmelidir.

Araştırmada mahremiyet eğitiminin öğretim sürecine yönelik görüşlerin incelenmesi temasının altında yer alan ikinci alt tema mahremiyet eğitimi vermesi gereken kişilerdir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun ailelerin, özel eğitim öğretmenlerinin ve rehber

öğretmenlerinin vermeleri gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Buna ek olarak katılımcılar; akademisyenleri, sağlık çalışanlarını, psikolog ve pedagogları, branş öğretmenlerini, avukatları, sosyal hizmet uzmanlarını, sosyologları ve tiyatrocuları özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi vermesi gereken kişiler olarak ifade etmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlerin büyük çoğunluğu mahremiyet eğitimi özel gereksinimli bireylere vermesi gereken kişilerin aile, özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen olduğunu ifade etmesi, literatürdeki diğer çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bartin (2020) özel gereksinimli bireylerin aileleri ile yaptığı çalışmada ailelerin cinsel bilgilerin edinilmesi için çoğunlukla anne babayı ve öğretmeni kaynak olarak gösterdikleri görülmektedir. Bork (2017) çalışmasında down sendromlu öğrencilerin cinsel eğitim süreçleri hakkında öğretmen ve ailelerin görüşlerini almıştır. Buna göre katılımcılar cinsel eğitime ailelerde başlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Türkyılmaz'ın (2019) araştırmasında ise ebeveynler, mahremiyet eğitiminin öncelikle aileler tarafından ardından geniş aile ve öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini söylemiştir. Clatos ve Asare (2016) çalışmalarında ailelerin çocuklarına mahremiyet eğitimi vermesinin önemine dikkat çekerek bu konuda ebeveynlerin bilgili olmalarının altını çizmiştir. Son olarak Çakır'ın (2015) ebeveynler ile yaptığı görüşmeler sonucunda mahremiyet eğitimi çoğunlukla ailelerin vermesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar öğretmenlerin, aile büyüklerinin ve din görevlilerinin de mahremiyet eğitimi verebileceğini ifade etmiştir.

Aileler, özel gereksinimli çocuklara mahremiyet eğitimi verme konusunda kilit bir konumdadır (Pownall vd., 2011). Çünkü erken yaş dönemlerinde kazandırılması gereken birçok mahremiyet becerisinin temelleri ailede atılmaktadır. Ancak ailelerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve mutlaka bilgilendirilmelerinin gerekli olduğu ortadadır (Gürbüz, 2018; Şentürk, 2006).

Katılımcıların özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi vermesi gereken kişiler bağlamında vurguladıkları bir diğer grup ise özel eğitim öğretmenleri ile rehber öğretmenlerdir. Bu noktada özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi vermesi gerektiği ifade edilen öğretmenlerin eğitim fakültelerinde eğitim aldıkları ve atanmalarından sonraki süreçlerde özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verme konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Akça vd., 2017; Balter vd., 2016 Kardeş ve Güney-Karaman, 2018). Böylece öğretmenlerin konu ile ilgili kendilerini yeterli hissetmelerinin ve öğrencilerinin gereksinimlerini fark ederek uygun yönlendirmeler yapmalarının zemini hazırlanabilir (Özkızıklı ve Okutan, 2014). Ancak eğitim fakültelerinin ve hizmet-içi eğitim kursların içerikleri incelendiğinde mahremiyet eğitiminin yeterli şekilde verilmediği

görülmektedir. Araştırmamız kapsamında yer alan öğretmenlerinde yalnızca sekizinin mahremiyet eğitimi aldığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular ve alan yazınındaki çalışmalar hem ailelerin hem de öğretmenlerin mahremiyet eğitimi verme konusunda sorumlu olarak görüldüklerini ortaya koymuştur. Aynı doğrultuda Sungur (1998) cinsel eğitimin hayat boyunca devam eden bir süreç olduğunu belirterek, mahremiyet eğitiminden sorumlu olan tüm kişilerin bireysel sorumluluğunun bilincine varması ve birbirlerini tamamlayıcı nitelikte çalışmalarının önemine değinmiştir. Bu noktada ebeveynler ile öğretmenler arasındaki iş birliği de oldukça önemlidir. Çünkü mahremiyet eğitimi verilme sürecinde bir ekip olarak eksikliklerin giderilmesi ve sistematik bir eğitsel sürecin sağlanması için pek çok disiplin alanından uzman kişilere ve ailelere gereksinim vardır.

Araştırmada mahremiyet eğitiminin öğretim sürecine yönelik görüşlerin incelenmesi temasının altında yer alan üçüncü alt tema mahremiyet eğitiminin öğretim yöntemidir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu görsel materyalleri, modelleri, örnek olayları içeren hikâyeleri kullanarak mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak drama, eğitsel oyunlar, doğal yaşantılar ve düz anlatımla da mahremiyet eğitiminin özel gereksinimli bireylere verilebileceğini söylemişlerdir. Elde edilen bulguların literatürde yer alan diğer çalışmaların bulguları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Özel gereksinimli bireylere sunulacak mahremiyet eğitiminin kişinin gereksinimleri, yetersizlik düzeyi ve gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak bireyselleştirilmesi önem arz etmektedir (Er vd., 2016). Eğitim süreçlerinde yapılacak bireyselleştirme, öğretim yöntemlerini de mutlaka kapsamalıdır. Özel gereksinimli bireyler diğer bireylerin davranışlarını gözlemlenmede, model almada ve uygun şeklide, uygun zamanda ortaya koymada problem yaşamaktadır. Buna bağlı olarak da cinsel gelişimle ilgili bilgi düzeyleri normal gelişim gösteren akranlarına nazaran daha düşük seviyede kalmaktadır (Hall ve Morris, 1973; McCabe, 1993). Aynı doğrultuda Tang ve Lee (1999) özel gereksinimli bireylerin iletişim becerilerindeki eksikliklerinden dolayı cinsel konularla ilgili diğer bireylere soru sorma ve kitapları bilgi kaynağı olarak kullanmada problem yaşadıklarını ifade ederek konuyla ilgili bilgi edinmede sorun yaşadıklarını söylemiştir. Buna göre özel gereksinimli bireylerin sosyal becerileri edinme konusunda yaşadıkları problemler, zayıf muhakeme yetenekleri ve sistematik bir mahremiyet eğitimi almamaları cinselliği kötüye kullanmalarına ve toplumdan tepki görmelerine sebep olabilmektedir (Pryde ve Jahoda, 2018). Dolayısıyla mahremiyet eğitiminin kişinin gelişim dönemlerine, bireysel gereksinimlerine uygun olacak

şekilde ve uygun yöntemler kullanarak uzman kişiler tarafından sistematik olarak planlanarak öğretiminin yapılması önem arz etmektedir (Çakmak ve Çakmak, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin soyut kavramları anlamada problem yaşamalarından dolayı mahremiyet eğitimi somutlaştırılarak sunulmalıdır. Eğitim sürecinde kazandırılmak istenen kazanıma, kazanımın içeriğine, özel gereksinimli bireyin özelliklerine, eğitimcinin yeterliliğine ve kullanılacak yöntem için gereken materyal ve imkânlarla sahip olunduğuna dikkat edilmelidir (Vuran, 2013). Mahremiyet eğitiminin ve cinsel eğitimin verilme sürecine “Bunu çocuğa nasıl anlatabilirim?” sorusundan ziyade “Bunu çocuğa nasıl gösterebilirim?” sorusu ön plana çıkmalıdır. Özel gereksinimli bireylere yetersizlik düzeylerine ve gereksinimlerine uygun modeller üzerinden somutlaştırma yapılarak ve görsel kaynaklarla desteklenerek mahremiyet eğitimi verilmelidir (Tepper, 2001). Aynı doğrultuda Yılmaz (2015) da özel gereksinimli bireylerin anlama ve kavrama seviyelerine uygun örnek modeller kullanılarak eğitim sürecinin tasarlanmasına vurgu yapmıştır. Bu noktada çalışmamızdan elde edilen bulgular ile alan yazını paralellik göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu mahremiyet eğitiminin görsel kaynaklar ve modeller kullanarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Özel gereksinimli bireylere sunulan mahremiyet eğitimi bireyin eğitim sürecinin içerisine dâhil edilmeli, uygulanacak müdahale programı öğrencinin gereksinimleri ve bireysel öğrenme stillerine göre uygulanmalıdır. Mahremiyet eğitiminin içeriği küçük adımlarla, basitleştirilerek ve doğal pekiştiricilerle desteklenerek sunulmalıdır. Soyut içerikleri somut bir hale getirmek için anatomik bebekler gibi özel eğitim materyalleri kullanılmalı ve özel gereksinimli öğrencilerin BEP’lerinde mahremiyet eğitimi süreci yer almalıdır (Er vd., 2016; Murphy ve Elias, 2006). Er ve diğerleri (2016) özel gereksinimli bireyler için hazırlanacak bir cinsel eğitim programının kazanımlarının ve içeriğinin belirlenmesine yönelik bir araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleri ile görüşmeler yapmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde araştırmamızın bulguları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Çalışma bulgularında katılımcıların cinsel eğitim sunulurken kullanılacak yöntemler için video ile öğretim, yalın bir şekilde düz anlatım, dramatizasyon, model olma, gösterip yaptırma ve bilgisayar destekli öğretime vurgu yaptıkları görülmektedir. Veziroğlu (2009) eğitim sürecinde kullanılacak olan materyallerin niteliğinin, eğitimin niteliğini de önemli derecede etkilediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda özel gereksinimli çocuklara sunulacak mahremiyet eğitiminin niteliğinin yüksek olması için onların algı düzeylerine uygun olacak yöntemler ve materyaller ile sunulması gerekmektedir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde soyut bir kavram olan mahremiyetin özel gereksinimli bireylere verilirken somutlaştırılarak, karmaşıklığı azaltılarak,

uygun görsellerle, oyuncaklarla, hikâyelerle, modellerle desteklenerek verilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca katılımcıların değindikleri bir diğer nokta olan doğal yaşantılar yoluyla da mahremiyet eğitiminin verilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları öğrenme fırsatları uygun şekilde değerlendirilerek de mahremiyet eğitimi süreci desteklenmelidir.

5.2.3. Mahremiyet Eğitiminde Öğretmenlerin Rolü ve Sorumluluğuna Yönelik Görüşlerin İncelenmesi: Araştırmanın bu bölümünde “mahremiyet eğitiminde öğretmenlerin rolü ve sorumluluğuna yönelik görüşler” ana teması ile ilgili bulgular incelenmiştir. Bu ana tema kapsamında yer alan alt temalar ve kodlar literatürde yer alan çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada mahremiyet eğitiminde öğretmenlerin rolü ve sorumluluğuna yönelik görüşler temasının altında yer alan alt temalar lise kademesindeki özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi verme sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin rolü ve sorumluluğudur. Bu temanın alt temaları bir arada tartışılacaktır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilere mahremiyet eğitimi verme sürecindeki görev ve sorumluluklarını öğretmenlerin çoğunluğu mahremiyet eğitimini bireyselleştirerek verme, rehber öğretmenlerle ve ailelerle iş birliği yapma şeklinde ifade etmiştir. Buna ek olarak katılımcılar özel eğitim öğretmenlerine düşen görev ve sorumlulukları iyi bir gözlemci olmak, güven kaynağı olmak, ilgili literatürü takip etmek ve anlık durumlar karşısında doğru tepki vermek olduğunu söylemişlerdir. Böylece mahremiyet eğitiminin öğrencilere verilmesi özel eğitim öğretmenlerinin en temel görev ve sorumluluğu olarak görülmektedir.

Araştırmanın bir alt teması olan rehber öğretmenlerin öğrencilere mahremiyet eğitimi verilme sürecindeki görev ve sorumluluklarını katılımcıların çoğunluğu öğretmenleri mahremiyet eğitimi konusunda bilgilendirerek iş birliği yapması, öğrencilere mahremiyet eğitimi vermesi ve okul ile aile arasında köprü görevi görmesi olarak ifade etmiştir. Buna ek olarak katılımcılar, rehber öğretmenlerine düşen görev ve sorumlulukları sınıfları gezerek gözlem yapmaları, uzmanlara yönlendirmeleri ve güven kaynağı olmaları olduğunu söylemişlerdir. Buna göre katılımcıların en fazla vurgu yaptığı rehber öğretmen görev ve sorumluluğu mahremiyet eğitimi konusunda öğretmenleri bilgilendirerek iş birliği yapmasıdır.

Son alt tema ise branş öğretmenlerinin öğrencilere mahremiyet eğitimi verilme sürecindeki görev ve sorumluluklarıdır. Buna göre katılımcıların çoğunluğu mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı bir problem durumla karşılaştığında doğru tepki vermesi, genel

hatlarıyla mahremiyet eğitimini bilmesi, özel eğitim ve rehber öğretmenleri ile iş birliği halinde olması olarak ifade etmiştir. Buna ek olarak iyi bir gözlemci olması, yanlış anlaşılmalara sebebiyle oluşabilecek adli vaka durumlarında yasal dayanaklarını bilmesi, mahremiyet eğitimi vermesi, aileyi uygun uzmanlara yönlendirmesi ve güven kaynağı olması olarak branş öğretmenlerinin sorumlulukları belirtilmiştir. Buna göre katılımcıların en fazla vurgu yaptıkları branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluğu, mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı bir problem durumla karşılaştıklarında doğru bir anlık tepki vermeleri ve genel hatlarıyla mahremiyet eğitimini bilmeleridir.

Tüm bu bulgular bir arada incelendiğinde öğretmenlere mahremiyet eğitimini vermesi ve konuyla ilgili problem yaşadıkları noktada iş birliği yapması açısından rehber öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimini vermesi bağlamında özel eğitim öğretmenlerinin ve mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı bir problem durumla karşılaşıldığında anlık tepkilerin doğru verebilmesi adına mahremiyet eğitimini genel hatlarıyla bilmesi açısından ise branş öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının bulunduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların mahremiyet eğitimi ile ilgili herhangi bir ders, seminer, çalıştay, konferans gibi bir eğitim alma durumları incelendiğinde ise öğretmenlere mahremiyet eğitimini vermesi ve aynı zamanda öğretmenlerin problem yaşadıkları durumlarda onları uygun şekilde yönlendirmesi beklenen rehber öğretmenlerin yarısının herhangi bir çalışmaya katılmadığı görülmektedir. Benzer şekilde mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan problem davranışlara gerektiğinde doğru ve anlık müdahalede bulunması konusunda görev ve sorumluluğu olduğu ifade edilen branş öğretmenlerinin de yalnızca bir tanesinin mahremiyet eğitimi ile ilgili bir çalışmaya katıldığı görülmektedir. Ayrıca bir branş öğretmeni konuyla ilgili herhangi bir sorumluluğunun olmadığını düşündüğünden dolayı mahremiyet eğitimi almasının gerekli olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu tarafından özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimini verme görev ve sorumluluğu olduğu ifade edilen özel eğitim öğretmenlerinin ise hepsinin mahremiyet eğitimi kapsamında bir çalışmaya katıldıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin ikisi aldıkları eğitimden memnun olmadıklarını ve işlevsel olarak bu bilgileri kullanamadıklarını ifade etmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı problem davranışlar ile baş etme durumları incelendiğinde ise özel eğitim öğretmenlerinin yalnızca ikisi herhangi bir koşul belirtmeden bu durumla başa çıkabileceğini ifade etmiştir. Yine benzer şekilde rehber öğretmenlerin yarısı, branş öğretmenlerinden ise sadece biri herhangi bir koşul öne sürmeden baş edebileceğini söylemiştir. Katılımcıların ifade ettiği temel görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinin ön

koşulu öncelikle mahremiyet eğitiminin öğretmenlere verilmesidir. Çünkü özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi verme sürecinde tüm öğretmenlere görev ve sorumluluklar düşmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde Sakallı-Gümüş ve Altınsoy (2015) tarafından yetersizlikten etkilenmiş bireylerin cinsel eğitimine ilişkin durum değerlendirmesi için rehber öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmamızın bulgularına paralel olacak şekilde rehber öğretmenlerin yarısının cinsel eğitim almadığı ifade edilmiştir. Eğitim alan rehber öğretmenlerin de konuyla ilgili sertifika programlarına katıldıkları ve cinsel eğitimle ilgili etkili uygulamalar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ortaya koyulmuştur. Rehber öğretmenlerin %62'sinin öğrencilerine cinsel eğitim vermedikleri, cinsel eğitim veren öğretmenlerin ise kısa bilgilendirmeler şeklinde sunumlar yaptığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli çocukların cinsel eğitim süreçleri ile ilgili acil bir biçimde köklü değişimler yapılması gerektiği ve var olan durumun tedirginlik verici olduğunu ortaya koyulmuştur. Öcal (2021) tarafından yapılan araştırmada ise ailelerin mahremiyet eğitimi konusundaki olumsuz tutumlarını değiştirme noktasında özel eğitim öğretmenlerinin etkili olduğu ifade edilmektedir. Aynı doğrultuda Akdemir (2016) çalışmasında zihinsel engelli bireylerin mahremiyet eğitimi alma sürecinde başvurulacak ilk kaynağın özel eğitim öğretmenleri olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerinin konuyla ilgili bilgi düzeylerinin yüksek olması oldukça önemlidir (Coleman ve Murphy, 1980; May ve Kundert, 1996; Türkoğlu, 2021). Özel eğitim öğretmenleri davranış değiştirme teknikleri, yanlışsız öğretim yöntemleri ve uygulamalı davranış analizinin ilkeleri ile ilgili dersler aldıkları için özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verme konusunda da oldukça önemli bir konumda yer almaktadır. Ancak çalışmamızın bulguları incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunun belirli şartlar altında (yetersizlik türü, öğrencinin durumu, iş birliği yapılması gibi) uygunsuz cinsel davranışlar ile baş edebileceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum tüm öğrencilerine mahremiyet eğitimi verebilmeleri noktasında soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin konu ile ilgili ek eğitimlere gereksinimleri olduğu ve bir ihtiyaç analizi ile gereksinim duydukları konuların tespit edilmesi gerekmektedir.

Son olarak branş öğretmenleri ile ilgili özel eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde mahremiyet eğitimi konusunda yaşadıkları problem durumlar veya sorumlulukları ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha geniş bir perspektifle ilgili çalışmalar incelendiğinde konuyla ilgili kapsayıcı çıkarımlar yapılabilir. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan tüm öğretmenlerin özel eğitim donanımına sahip olması

verecekleri eğitimin kalitesi için önemlidir. Özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine göre onlara hizmet veren personeller de çeşitlilik göstermektedir (Cavkaytar ve Diken, 2006). Buna göre özel gereksinimli bireyler özel eğitim öğretmenleri kadar branş öğretmenleri tarafından da desteklenmelidir. Bu önemli husus Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitimi'nin Temel İlkeleri ve Genel Amaçları" çerçevesinde güvence altına alınarak özel eğitim uygulama okullarında çalışan tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim sunabilecek yeterliliğe ve donanıma sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2012). Özel eğitim uygulama ve meslek okullarında çalışan branş öğretmenlerinin de kendi alanlarındaki donanımlarını özel eğitim kapsamındaki temel yeterlilikler ile bütünleştirilmesi gerekmektedir. Özel eğitim alanında çalışacak öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlilikleri ise Altun-Könez (2015) ve Kargın (1996) şu şekilde sıralamaktadır: özel gereksinimli bireylerin gelişim özelliklerini iyi bilmek, özel eğitim alanında kullanılan tekniklerle ilgili yeterli donanım ve bilgiye sahip olmak, özel gereksinimli çocukların var olan performansını belirlemek, öğrencinin düzeyine uygun amaçlar oluşturmak, davranış değiştirme yöntemlerini bilmek ve istendik davranışlar kazandırmak. Eğitim Fakülteleri'nde özel eğitim bölümü haricindeki diğer öğretmenlik branşlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının iki kredilik "özel eğitim" dersini zorunlu/seçmeli ders olarak aldıkları görülmektedir. Bu ders kapsamında yetersizlik türleri ve eğitimleri, yetersizliğin nedenleri, özel eğitimin temel ilkeleri gibi konulara yer verilmektedir. Ancak branş öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişim süreçleri hakkında üniversitelerde herhangi bir mahremiyet eğitimi almadıkları görülmektedir.

Altun-Könez'in (2015), özel eğitim uygulama okullarında çalışan meslek öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir çalışması bulunmaktadır. Buna göre çalışma kapsamında branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğretim tekniklerini uygulama, bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırlama, kendi alanlarında kullandıkları yöntemleri özel eğitime uyarlama, olumlu davranışları arttırmak için özel eğitimin tekniklerini uygulama, kaba değerlendirme yapma ve elde edilen performansa göre davranışsal amaç belirleyip sonrasında değerlendirme yapma, öğrencinin gelişimsel özelliklerini bilme boyutlarında sorunlar yaşadıkları ve bu konularda hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda branş öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerinin cinsel gelişim ve mahremiyet eğitimi süreçlerinde kullanılacak davranış değiştirme yöntemlerini uygulamada, öğretim tekniklerinde ve süreci planlamada problemler yaşamaları olasıdır. Çalışmamızda katılımcıların belirttiği üzere branş öğretmenlerinin anlık olarak ortaya çıkan uygunsuz cinsel davranışlar karşısında doğru

tepkilerde bulunmalarını sağlamak için öğrencilerinin cinsel gelişim özelliklerini iyi bilmeleri gerekmektedir. Ancak branş öğretmenleri mahremiyet eğitimi konusunda donanımlı olması gereken personeller olmalarına rağmen üniversitelerde konuyla ilgili kendilerine eğitsel bir içerik sunulmamaktadır. Bu nedenle öncelikle özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere hizmet-içi eğitimler ile destek sağlanmalı; ardından üniversitelerin eğitim fakültelerinde özel eğitim öğretmenliği dışındaki bölümlere de konuyla ilgili mutlaka ders içeriği eklenmelidir. Çünkü üniversitelerde normal gelişim gösteren çocukların eğitsel süreçlerine göre eğitim alan branş öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini ve gelişimsel özelliklerini göz ardı etmelerine sebep olabilir.

5.2.4. Uygun Olmayan Davranışlar ve Baş Etmeye Yönelik Görüşlerin İncelenmesi: Araştırmanın bu bölümünde “uygun olmayan davranışlar ve baş etmeye yönelik görüşler” ana teması ile ilgili bulgular incelenmiştir. Bu ana tema kapsamında yer alan alt temalar ve kodlar literatürde yer alan çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan karşılaşılan uygun olmayan davranışlar ve baş etmeye yönelik görüşler temasının altında yer alan ilk alt tema en fazla karşılaşılan uygun olmayan davranışlardır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin çoğunluğunun en fazla fiziksel temas içeren öpme, sarılma gibi davranışlar, çıplaklık ve uygunsuz bağlamlarda mastürbasyon yapma problem davranışları ile karşılaştıkları görülmektedir. Gözlenen diğer problem davranışlar ise cinsel içerikli küfürler, hijyen problemleri ve uygunsuz kız erkek ilişkileridir. Öğretmenlerin bir kısmı ise böyle bir problem durumla hiç karşılaşmadıklarını söylemiştir.

Araştırmamızda mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak öğretmenlerin en fazla karşılaştığı uygunsuz davranış, izinsiz fiziksel temastır. Elde edilen bu bulgu literatürdeki diğer çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Ruble ve Dalrymple (1993) araştırmasında OSB’li çocukların aileleri ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma kapsamında ebeveynler çocuklarında mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan birçok uygun olmayan davranış ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre araştırmada çocukların %65’inin toplum içinde diğer çocukların özel alanlarına dokunduğunu, %23’ünün kamusal bölgelerde mastürbasyon yaptığını, %18’inin ise kız erkek ilişkilerinde dokunma ile ilgili problemler yaşadığını ortaya koymuştur. Kanadlı’nın (2020) OSB’li çocukların öğretmenleri ile yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları uygun olmayan davranışların öpme, sarılma ve mastürbasyon olduğu görülmüştür. Aynı doğrultuda Kellaher (2015) ise OSB’li çocuklarda en fazla ortaya çıkan uygun olmayan davranışların kamusal alanlarda soyunmak, diğer bireylere uygunsuz fiziksel

temas ve kamusal alanlarda mastürbasyon yapma olduğunu ifade etmektedir. Hellemans ve diğerleri (2006) zihin yetersizliği olan çocukların aileleri ile yaptıkları araştırmada katılımcıların %29'u uygunsuz mastürbasyon davranışı, %21'i ise öpme davranışı ile karşılaştıklarını söylemiştir. Seçgin'in (2020) çalışmasında ise katılımcılar özel gereksinimli öğrencilerde en sık mastürbasyon ve izinsiz fiziksel temas davranışları ile karşılaştıklarını ifade etmiştir.

Elde edilen bulgular ve literatür incelendiğinde öğretmenler ile aileler bu uygunsuz fiziksel temasın kaynağının cinsel libido ve dürtüler olduğunu varsayabilirler. Ancak özel gereksinimli bireylerin bu şekilde cinsel içerikli davranışlar göstermelerinin temel nedeni, bu davranışları ne zaman ve nerede yapabileceklerini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır (Bilge ve Baykal, 2008). Yani özel gereksinimli bireyler sosyal beceri ediniminde de problem yaşamaktadır. Diğer bireylere izinsiz dokunma, mahrem alanına izinsiz girme gibi davranışların sosyal beceri eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıktığı da düşünülmelidir. Buna göre özel gereksinimli bireylere video model, bilişsel süreç yaklaşımı, sosyal öykü, akran aracılı öğretim gibi yöntemler kullanılarak konu ile ilgili gerekli sosyal beceri öğretimi sunulabilir. Bu noktada mahremiyet eğitimi ile sosyal beceri öğretiminin bir arada verilmesi ile hedeflenen becerilerin öğretimi gerçekleştirilebilir (Seçgin, 2020).

Yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde izinsiz fiziksel temasa ek olarak hijyen problemlerinin, uygunsuz mastürbasyon yapmanın ve cinsel içerikli konuşmaların da mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan problem davranışlar arasında gösterildiği görülmektedir. Buna göre ilgili literatür ile elde edilen bulgular örtüşmektedir.

Pryde ve Jahoda (2018) yaptıkları araştırmada zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal alanlarda gerçekleştirilen uygunsuz mastürbasyon davranışları ile annelerin sıklıkla karşılaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca annelerin çocuklarının toplumdan tepki görmesi konusunda da endişeye sahip oldukları görülmüştür. Günlü'nün (2015) çalışmasında ailelerin özel gereksinimli çocuklarında en fazla gözlemledikleri problem davranışlar ise hijyen problemleri, kamusal alanlarda cinsel organları ile oynamaları ve mastürbasyon yapmalarıdır. Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak en fazla ortaya çıkan uygunsuz davranışlardan birinin mastürbasyon yapma olduğu görülmektedir (Günlü, 2015; Hellemans vd. 2006; Kanadlı, 2020; Kardeş ve Güney-Karaman, 2018; Kellaheer, 2015; Realmuto ve Ruble, 1999; Ruble ve Dalrymple, 1993; Seçgin, 2020; Van Bourgondien vd., 1997).

Özel gereksinimli bireylerin uygunsuz ortamlarda mastürbasyon yapma durumları toplum tarafından tepki çekmektedir. Bu durumun en büyük sebeplerinden biri aileleri tarafından evlerinde mastürbasyon yapmalarının engelleniyor olmasıdır (Maaß, 2011). Bu

nedenle özel gereksinimli bireylerin mastürbasyon yapmaları tabulaştırılmamalı ve yasaklanmamalıdır. Dolayısıyla diğer gelişim alanlarında olduğu gibi mahremiyet bilincinin kazandırılması için çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Robinson ve diğerleri (1992) ağır zihinsel yetersizliğe sahip bir bireyin tehlikeli nesnelerle mastürbasyon yapma davranışı üzerinde çalışmıştır. Çalışma uygulamalı davranış analizinin ilkelerine uygun olacak şekilde planlanarak uygulanmıştır. Bunun sonucunda tehlikeli nesnelerle mastürbasyon yapma davranışının önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Bülbül (2012) tarafından zihinsel yetersizliğe sahip erkeklere ebeveynleri aracılığı ile uygun mastürbasyon yapma becerileri tek denekli araştırma yöntemlerinden eşzamanlı ipucu yöntemi ile kazandırılmıştır. Çalışma sonucunda yöntemin çocukların uygun mastürbasyon yapma becerilerini öğretmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde uygulama davranış analizinin temel ilkeleri kullanılarak verilen sistematik eğitimler ile uygun yer ve zamanlarda mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılabilceği ortaya koyulmuştur.

Özetle hem çalışmanın bulguları hem de ilgili literatür incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak en fazla izinsiz fiziksel temas, çıplaklık ve uygunsuz bağlamlarda mastürbasyon yapma davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. Bu nedenle öncelikle özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimini verecek kişilerin konu ile ilgili eğitilmesi ardından da öğrencilerin konuyla ilgili sistematik bir eğitim sürecinden geçmelerinin gerekliliği ortadadır. Küçük yaşlardan itibaren cinsel gelişimle ilgili önlemsel müdahale kapsamında çalışmaların yapılması ile mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı ortaya çıkabilecek bu uygun olmayan davranışlar önlenabilir. Ortaya çıkan uygun olmayan davranışlar içinse iyileştirici müdahale kapsamında eğitim sunulmalıdır.

Araştırmada mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlar ve baş etmeye yönelik görüşler temasının altında yer alan baş etme durumu ve baş etmek için kullanılan davranış değiştirme yöntemleri alt temaları bir arada tartışılacaktır. Öğretmenler sıklıkla gözlemledikleri fiziksel temas girişimleri, soyunma ve mastürbasyon gibi uygun olmayan cinsel davranışlarla çoğunlukla belirli koşullar dâhilinde baş edebileceklerini ifade etmişlerdir.

Uygun olmayan cinsel davranışları ortadan kaldırmada öncelikli tercih edilecek yöntem, uygun davranışların öğretilmesinin ardından uygun olmayan davranışa müdahale edilmesidir (Düzkanar, 2017b). Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları cinsel içerikli problem davranışlarla belirli şartlar öne sürerek baş

edebileceklerini söylemeleri baş etme konusunda şüphede olduklarını ve konu ile ilgili yeterli donanımına sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca baş edebileceğini ifade eden öğretmenlerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı ortaya çıkan problem davranışlarla baş etmek için kullandıkları davranış değiştirme yöntemleri incelendiğinde çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Öncelikle öğretmenlerin çoğunluğu herhangi bir davranış değiştirme yönteminden bahsetmeden cevap vermiştir. Öğretmenlerin yalnızca %20'si davranış değiştirme yöntemlerinden bahsetmiştir. Ayrıca herhangi bir koşul belirtmeden mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı ortaya çıkan problem davranışlarla baş edebileceği ifade eden beş öğretmenin ikisinin görmezden gelme, olumsuz pekiştirme ve ceza ile davranış değiştirme yöntemlerini kullanmaktadır. Diğer öğretmenlerin ise dikkat dağıtma, davranışın öncüllerini takip etme, uzmanlarla iş birliği yapma gibi çözüm yollarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu noktada davranış değiştirme yöntemlerini uygulayan öğretmenlerinde pekiştirmeye dayalı tekniklerden ziyade cezaya ve geri çekmeye dayalı yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Yalnızca bazı problem davranışlarla baş edebileceğini söyleyen öğretmenlerden ise yalnızca birinin davranış değiştirme yöntemlerinden mola verme, mahrum etme ve olumsuz pekiştirmeyi kullandığı ortaya koyulmuştur. Diğer öğretmenlerin ise sözel telkin ve iş birliği ile problem durumlarla baş etmeyi düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin özelliklerine göre baş edebileceğini söyleyen öğretmenlerin ikisi davranış değiştirme yöntemlerini kullandıklarını ifade ederken diğer öğretmenlerin ise sözel telkin, spor faaliyetlerine yöneltme, dikkat dağıtma gibi yöntemler kullandıklarını söylemişlerdir. İş birliği ile baş edebileceğini ifade eden öğretmenlerin ise hiçbir davranış değiştirme yöntemlerinden bahsetmemiştir. Aynı şekilde anlık olarak baş edebileceğini söyleyen bir katılımcı sözel telkin ile baş edeceğini ifade etmiştir. Bu verilerden hareketle hem belirli koşullar çerçevesinde problem davranışlarla baş edeceğini ifade eden hem de koşul öne süremeden baş edebileceğini söyleyen öğretmenlerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı problem davranışlarla karşılaştıklarında değiştirme yöntemlerini yeterince kullanmadıkları görülmektedir. Ayrıca pekiştirmeye dayalı davranış değiştirme yöntemlerinin hiç ifade edilmemiş olması oldukça çarpıcıdır.

Herhangi bir koşul olmadan uygunsuz cinsel davranışlarla baş edebileceğini ifade eden öğretmenlerin üçü mahremiyet eğitimi almış ikisi ise almamıştır. Ancak mahremiyet eğitimi almış olan öğretmenlerin herhangi bir davranış değiştirme yönteminde bahsetmediği görülürken; eğitim alamamış bir katılımcının davranış değiştirme yöntemlerinden bahsettiği

görülmektedir. Bu noktada öğretmenlere verilen eğitimlerin verimlilikleri ve işlevsellikleri ile ilgili problem olduğu düşünülebilir.

Konu ile ilgili alan yazınındaki benzer çalışmalar incelendiğinde literatürde öğretmenlerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı problem davranışlarla baş etme konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğu belirtilmektedir (Chirawu vd., 2014; Çifçi-Tekinaslan ve Eratay, 2013; Sakallı-Gümüş ve Altınsoy, 2015). Aynı doğrultuda Günlü (2015) de araştırmasında elde ettiği bulgularla ailelerin çocuklarının problem cinsel davranışları ile baş etme konusunda zorlanmamaları için ailelere hem cinsel eğitimin hem de davranış değiştirme yöntemlerinin öğretilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalarla aynı doğrultuda olmak üzere araştırmamızda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin uygunsuz cinsel davranışları ile ilgili davranış değiştirme yöntemlerini öğrenmeleri ve etkili bir şekilde kullanmaları gerektiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin uygunsuz cinsel davranışlarla baş edebileceklerini düşünmelerini ve böylece kendilerini yetkin hissetmelerini sağlaması açısından da eğitim almaları önem arz etmektedir.

Ayrıca çalışmamızın bulgularında öğretmenlerin öğrencilerinde mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan pek çok uygunsuz davranış ile karşılaştıkları ve bu durum neticesinde kendilerinin onları istismar ettiklerine yönelik bir yanlış anlaşılma yaşamalarından kaygılandıkları görülmektedir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin istismara yönelik bir suçlama yaşamamaları için öğrencilere olan yaklaşımlarında dikkat etmeleri gerekenler, yasal hakları ve böyle bir olay yaşanması halinde yasal süreçler hakkına bilgilendirilmeleri gereklidir.

5.2.5. Mahremiyet Eğitiminde Aile Katılımına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi:

Araştırmanın bu bölümünde “mahremiyet eğitiminde aile katılımına yönelik görüşler” ana teması ile ilgili bulgular incelenmiştir. Bu ana tema kapsamında yer alan alt temalar ve kodlar literatürde yer alan çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada mahremiyet eğitiminde aile katılımına yönelik görüşler temasının altında yer alan ailelerin öğretmenlere soru sorma durumları ile ailelerin öğretmenlere soru sormama sebepleri alt temaları bir arada tartışılacaktır. Buna göre elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin 17’si ailelerin kendilerine mahremiyet eğitimi ile ilgili herhangi bir soru yönelmediğini ve konuyla ilgili iletişim kurmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu ise ailelerin konuyla ilgili iletişim kurmamalarının kendilerinin öğrenci ile aileyi tanımama durumundan ve ailelerin konuyu tabu olarak görmesinden kaynaklı olduğunu söylemiştir. Buna ek olarak ailelerin bıkınlık yaşamalarından, bilinçsiz olmalarından ve yanlış anlaşılmaktan korkmalarından dolayı konuyla ilgili soru yöneltmedikleri ifade

edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun ifade ettiği öğrenciyi ve aileyi tanımama durumunu söyleyen öğretmenlerin hepsinin branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Özel eğitim okullarında çalışan branş öğretmenleri, sadece kendi derslerinde öğrencileri gördüklerinden dolayı onları yeterince tanımadıklarını ve aileleri ile kurdukları iletişimin daha akademik bağlamlarda kaldığını söylemişlerdir. Bu nedenle ailelerin mahremiyet eğitimi konusunda branş öğretmenlerine soru yöneltmemeleri beklenen bir sonuç olmuştur.

Öğretmenlerin çoğunluğunun vurguladıkları bir diğer nokta ise ailelerin mahremiyet eğitimi ile ilgili konuları tabu olarak görmelerinden kaynaklı olarak bu konu hakkında öğretmenlerle konuşmaktan çekinmesidir. Bu durum alan yazınında yapılan çalışmalar ile örtüşmektedir. Çalışkan'ın (2019) yaptığı çalışmada katılımcılar, ailelerin mahremiyet eğitimi ile ilgili konuları tabu olarak gördüğünü, konuya dini bir bakış açısıyla yaklaştıklarını ve çocuklara yanlış bir tutumla eğitim verdiklerini ifade etmiştir. Aynı doğrultuda Eliküçük (2011) 0-6 yaş grubunda çocukları olan ebeveynler ile yaptıkları çalışmada ailelerin cinsel eğitim ile ilgili tabuları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak ailelerin tabu olarak gördükleri cinsel gelişimin, çocukların kilo alması ve boylarının uzaması kadar normal bir süreç olduğunu bilmeleri gerekmektedir (Çakmak ve Çakmak, 2018). Ancak toplumumuzun sosyal, dini, ahlaki ve kültürel yapısı sebebiyle cinsel gelişimle ilgili konular tabulaştırılmakta ve rahatlıkla konuşulmamaktadır (Torun vd., 2011). Buna ek olarak mahremiyet eğitiminin verilmesini de yanlış bulan aileler mevcuttur (Ariadni vd., 2017; Mermer, 1993). Aslında bu durumun temel sebeplerinden birisi de ailelerin kendi çocukluk dönemlerinde mahremiyet eğitimi almamalarıdır. Kendileri bu eğitimi almadıkları için çocuklarının cinsel gelişimi de onlar için bir tabuya dönüşmektedir. Ancak aileler tarafından tabu olarak görülen mahremiyet eğitimi özel gereksinimli çocukların ve ergenlerin olumlu davranış geliştirmelerinin önemli bir anahtarıdır (Couwenhoven, 2001).

Öğretmenlerin üzerinde durdukları bir diğer nokta ise ailelerin konu ile ilgili bilinçsiz ve bilgisiz olmasıdır. Bir konu hakkında soru sorabilmek için öncelikle konuyla ilgili bir farkındalığın olması gerekmektedir. Ancak aileler mahremiyet eğitimi ile ilgili bir gereksinimleri olup olmadığının bile bilincinde olmadıklarından dolayı öğretmenlere soru sormadıkları görülmektedir. Aynı doğrultuda Çalışkan'ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin neredeyse tamamı ebeveynlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca aileler öğretmenlerden de mahremiyet eğitimi ile ilgili bir beklentilerinin olmadığını söylemiştir. Bu noktada beklenti düzeyi ile bilgi seviyesi arasında bir tutarlılık vardır. Ailelerin mahremiyet eğitimi ile ilgili bilinçsiz, bilgisiz olmaları ve bu konuyu konuşmaktan çekinmeleri çocukların önemli bir bilgi kaynağının olmaması anlamına gelmektedir. İlk cinsel

eğitmciler olan anne babaların süreçte yetersiz kalmaları çocukların sağlıklı bir cinsel gelişim süreci yaşamalarının önemli engellerinden birisini oluşturmaktadır (Çalışandemir vd., 2008). Benzer şekilde zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim süreçlerinde desteklenmesinde ebeveynlerin bilgilendirilme ihtiyacını ve profesyonel yardım gerekliliğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Biswas vd., 2015; Garbutt, 2008; Pownall vd., 2011). Bunun yanında Larsson ve Svedin'in (2002) yaptığı çalışmada 3-6 yaş grubu aralığındaki çocuklarda görülen cinsel davranışların daha yapılandırılmış ortamlar olan kreşlere nazaran evlerinde daha sık bir şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla ailelerin cinsel gelişim ve mahremiyet eğitimi konusunda mutlaka bilgi sahibi olmaları gereklidir.

Çalışmanın bulguları ve literatür incelendiğinde ailelerin konuyla ilgili çekingen bir tutumda olması, bilgisizliği ve bilinçsizliği ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle özellikle özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin sistematik bir mahremiyet eğitimi sürecinden geçmeleri oldukça önemlidir.

5.2.6. Cinsel İstismara Yönelik Görüşlerin İncelenmesi: Araştırmanın bu bölümünde “cinsel istismara yönelik görüşler” ana teması ile ilgili bulgular incelenmiştir. Bu ana tema kapsamında yer alan alt temalar ve kodlar literatürde yer alan çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada cinsel istismara ilişkin görüşler temasının altında yer alan ilk alt tema cinsel istismar davranışlarıdır. Buna göre elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin tamamı bedensel olarak temas içeren davranışların cinsel istismar davranışları olduğunu, öğretmenlerin çoğunluğu ise kötü niyetli her hareketin cinsel istismar olabileceğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler cinsel içerikli fıkraların, küfürlerin ve konuşmaların, laf atmanın, pornografik içeriklerle cinsel bölgelerin çocuğa gösterilmesinin ve mahrem alana izinsiz girmenin cinsel istismar kapsamında yer aldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamının vurgu yaptığı nokta bedensel teması içeren davranışların cinsel istismar kapsamında olduğudur. Aynı zamanda öğretmenlerin çoğunluğu kötü niyetli her hareketin cinsel istismar olduğunu ve esas kriterin kişinin niyeti olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna göre ilgili literatür incelendiğinde Duran (2018) yapmış olduğu çalışmada bedensel teması içeren davranışlarla ilgili mahremiyetin sağlanmasında mahremiyet eğitiminin önemi vurgulamıştır. Çalışkan'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada katılımcı öğretmenlerin mahremiyet sorunu olarak gördükleri durumların başında çocukların bedenlerine gerçekleştirilen izinsiz eylemler gelmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylere izinsiz fiziksel teması reddetme öğretiminin mutlaka yapılması gerektiği görülmektedir. İzinsiz fiziksel teması reddetme eğitimi; izin alma/izin verme eğitimi, güven

çemberine dayalı öğretim ve iyi/kötü dokunmanın öğretimi olarak üç şekilde yapılmaktadır (Düzkanar, 2017a). Özel gereksinimli bireylere verilecek bu eğitim ile cinsel istismarın en fazla vurgulanan boyutu olan izinsiz fiziksel temasa yönelik önlemler çalışmaları yapılmış olacaktır.

Öğretmenlerin çoğunluğu kötü niyetli her hareketin cinsel istismar kapsamında olabileceğini ifade etmiştir. Bu noktada herhangi bir bedensel temas olmadan da cinsel istismarın ortaya çıkabileceği ortaya koyulmuştur. Aynı doğrultuda Ulukol (2014) cinsel istismar kavramını üç boyutta incelemiştir. Bunlardan ilki dokunma olmaksızın yapılan cinsel istismar, ikincisi dokunmanın olduğu cinsel istismar, üçüncüsü ise cinsel sömürüdür. Dokunma olmaksızın yapılan cinsel istismarın kapsamına çocuklara mahrem bölgelerini göstermek veya ondan göstermesini istemek, çocuğu özel alanlarında izlemek, çocuğa pornografik içerikler izlettirmek ve cinsel içerikli konuşmalarda bulunmak girmektedir. Dokunmanın olduğu cinsel istismarın kapsamına ise çocuğu biriyle cinsel ilişkiye sokmak, çocuğun mahrem alanlarına veya vücudunun herhangi bir yerine dokunmak ve çocuğun kendi cinsel bölgelerine dokunmasını sağlamak girmektedir. Pornografik içeriklerin üretimi, tedariki ve çocuk ticareti ise cinsel sömürü kapsamındadır. Buna göre cinsel istismarın sadece dokunma ile olmayacağı çeşitli şekillerde cinsel istismarın ortaya çıkabileceği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin cinsel istismarın boyutlarını bilmeleri ve ona göre önlemler çalışmaları önem arz etmektedir.

Araştırmada cinsel istismara ilişkin görüşler temasının altında yer alan ikinci alt tema cinsel istismarda dijital dünyanın etkisidir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu dijital dünyanın cinsel istismarın önünü açarak istismarı normalleştirme rolünün olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak toplumu cinsel istismar hakkında bilgilendirme, istismar olaylarını kamuoyuna duyurma ve ergenlik yaşını öne çekmek noktalarına da öğretmenlerin değindikleri görülmektedir.

Kişiliğimiz diğer insanlarla etkileşimlerimiz sonucunda şekillenmektedir. Günümüzde gençler için kendini gerçekleştirme yolu internet altyapılı iletişimle ortaya koyulan fırsatların (yakınlık, samimiyet, sosyallik vb.) ve aynı zamanda çeşitli risklerin (istismar, gizlilik ihlali vb.) arasındaki etkileşimi barındırmaktadır (Livingstone, 2008). Çalışmamızın bulguları da cinsel istismar konusunda sosyal medyanın sağladığı hem riskleri hem de fırsatları içermektedir.

Araştırmamız kapsamında öğretmenlerin büyük çoğunluğu dijital dünyayı cinsel istismarı normalleştirerek cinsel istismarın önünü açan bir etken olarak değerlendirmiştir. Buna göre alan yazını ile paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan benzer çalışmalar

incelendiğinde Toydemir ve Efilti'nin (2019) özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklara yönelik istismar ve ihmallere yönelik farkındalık ve bilgi düzeylerini inceledikleri araştırma kapsamında, öğretmenlerin %12,9'u cinsel istismar ve ihmallerin nedenini diziler, internet, zararlı siteler ve televizyon programları olarak ifade etmiştir. Ayrıca çocuk istismarına yönelik yapılan haberlerde kullanılan dilin önemli olduğu ve çocuk istismarını tetikleyebileceği de yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Çocukların haber içeriklerinde savunmasız, aciz, pasif ve edilgen olarak gösterilmeleri istismar suçluları tarafından çocukların bir arzu nesnesi veya hedef olarak görülmelerine neden olmaktadır (Aydoğmuş-Ördem, 2019; Fırat, 2016). Söz konusu özel gereksinimli çocuklar olduğunda bu riskin daha fazla artması da olasıdır. Dolayısıyla dijital dünyadaki içeriklerin özel gereksinimli bireyleri savunmasız olarak göstermemesi, onların bir hedef veya arzu nesnesine dönüşmemesi için önem arz etmektedir.

Cinsel istismar, bireyin cinsel organına ya da vücuduna yönelik öpme, okşama, dokunma ve tecavüz gibi direkt temas içeren eylemleri içerdiği gibi, sosyal medya aracılığı ile kendi uygunsuz görüntülerini gönderme, çocuktan fotoğraf ya da video isteme, çocukların uygunsuz görüntülerini kayıt altına alma gibi temas içermeyen eylemleri de kapsamaktadır (Cinsel Şiddetle Mücadele Derneği, 2020). Bu noktada internet ve sosyal medya bağlamında cinsel istismarın olabileceği ortadadır. Ayrıca sosyal medyanın kontrolünün sağlanması geleneksel medyaya nazaran daha zordur. Sosyal ağlar, etkileşim kurulmasını sağlayan ve internet aracılığı ile sosyalleşmeye ortam hazırlayan her türlü istismara açık olan dijital ortamlardır (Telli-Yamamoto ve Karamanlı-Şekeroğlu; 2014). Dolayısıyla sosyal beceri ediniminde ve edindikleri becerilerin uygun bağlamlarda kullanımında problem yaşayan özel gereksinimli bireyler cinsel istismara açık hale gelmektedir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin sosyal medya ve internetin kullanımı konusunda mutlaka bilinçli olması gerektiği ortadadır. Dolayısıyla mahremiyet eğitimi, özel gereksinimli bireylerin internet ortamındaki tehlikelerden korunmalarına yönelik içerikleri de kapsamalıdır.

Araştırmamızda öğretmenlerin çoğunluğunun vurgu yaptıkları bir diğer nokta ise cinsel istismar ile ilgili toplumu bilgilendirici kamu spotu içeriklerini yaygınlaştırmada internetin ve sosyal medyanın önemli bir rolü olduğu üzerinedir. Bu konuda Oral (2016) sağlık temasında yayınlanan kamu spotlarının topluma fayda sağlayarak hedef kitlesini pozitif tutum ve davranışlara yönelttiğini; Gazi ve Çakı (2019) engelli bireylerin istihdamına yönelik hazırlanan kamu spotlarının özel gereksinimli bireylerin istihdamında önemli bir yeri olduğunu ortaya koymuştur. Aynı doğrultuda Diğer ve Yıldız (2021) yapmış oldukları çalışmada özel gereksinimli bireylere yönelik hazırlanan kamu spotlarının toplumdaki algıya

olumlu katkı sağladığına ilişkin sonuçlar ortaya koymuştur. Ancak özel gereksinimli bireylerin mahremiyet eğitimlerine ilişkin herhangi bir kamu spotunun olmadığı görülmektedir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin istismara karşı korunması için ebeveynlerini bilgilendirmek önem arz etmektedir. Bu noktada dijital dünyayı ve çeşitli kamu spotlarını kullanarak özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin bilgilendirilmesi sağlanabilir.

Araştırmada cinsel istismara ilişkin görüşler temasının altında yer alan üçüncü alt tema cinsel istismarı önlemedir. Buna göre elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin tamamı mahremiyet eğitimi verilerek cinsel istismarın önlenebileceğini ifade etmiştir. Ardından öğretmenlerin çoğunluğu internet kullanımını güvenli hale getirerek ve internette aile kilidi kullanarak cinsel istismarın önlenbildiğini söylemiştir. Bunlara ek olarak ayıp, yasak gibi toplumsal dayatmaları dışlayarak, cinsiyetçi söylemlerde bulunmayarak, istismar durumlarında caydırıcı yasal yaptırımlar uygulanarak, çocuklara cinsellik ve evlilik gibi konulardan bahsetmeyerek, kız çocuklarının kıyafetlerini uygun seçerek, çocukların çevresinde iletişim kurduğu kişi sayısını azaltarak ve toplumda kız erkek ilişkilerini normalleştirerek cinsel istismarın önlenebileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin tamamı cinsel istismarın önlenmesi için mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgu alan yazını ile paralellik göstermektedir. Çakır (2015) yapmış olduğu çalışmada çocukların istismar ve tacizden korunması için mahremiyet eğitimi verilerek büyük ölçüde önlem alınabileceğini ifade etmiştir. Aynı doğrultuda Mandan-Sürücü (2009) yaptığı çalışmada özel gereksinimli bireylerin cinsel istismar durumlarında ne yapmaları gerektiği konusunda yetersiz düzeyde bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin kendilerini ifade etmede problem yaşamaları veya kendilerini uygun şekilde ifade etseler bile çevrelerinin onlara inanmamaları sebebiyle cinsel istismar ve mahremiyet ihlali durumlarını yaşama risklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi sunmanın istismarı önleme bağlamında etkili olacağı vurgulanmaktadır. Ünlü (2020) çalışmasında özel gereksinimli bireylere teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitimi sunmuştur. Eğitimin cinsel istismarı önleme beceri ve bilgilerin ediniminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kanadlı'nın (2020) çalışmasında yer alan katılımcı öğretmenler, OSB'li çocukların cinsel istismar riskinin fazla olduğunu ve bu çocukların cinsel eğitim almalarının gerekliliğini ifade etmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlerin hepsi cinsel istismarı önlemek için mahremiyet eğitimi verilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu noktada cinsel istismar riskinin özel gereksinimli bireyler için azaltılması ve gelişim alanlarında yaşayabilecekleri sorunların en

aza indirilmesi için özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilmeli ve ailelerle eğitimciler bu konuda bilgi sahibi olmalıdır (Levy ve Packman, 2004). Ancak yapılan çalışmalar öğretmenlerin istismar ve ihmal gibi durumlar konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ve nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini yeterince bilmediklerini ortaya koymaktadır (Erol, 2007; Kardeş ve Güney-Karaman, 2018; Márquez-Flores vd., 2016; Tunca ve Özer, 2015). Erol (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin istismar hakkında okullarda aldıkları eğitimin yeterli olmadığını ifade ederek öğretmenlerin birincil bilgi kaynağının medya olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Márquez-Flores ve diğerleri'nin çalışmasında (2016) öğretmenlerin yarısından fazlasının cinsel istismar konusunda bir eğitim almadıkları, katılımcıların istismarla ilgili yanlış inançlarının bulunduğu ve cinsel istismar konusunda eğitim gereksinimi olduğu ifade edilmiştir. Tunca ve Özer (2015) öğretmen adaylarının çoğunluğunun ihmal ve istismar gibi durumlarda nasıl davranacaklarını bilmediklerini ortaya koymuştur. Kardeş ve Güney-Karaman'ın (2018) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin cinsel gelişim hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları, istismarı ve ihmali genel olarak doğru şekilde tanımladıkları fakat bu durumlarda nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve eğitim gereksinimleri olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla çalışmamıza paralel olarak alan yazınında da özel gereksinimli öğrencilere mahremiyet eğitimi verilerek cinsel istismarın önlenmesi için öncelikle öğretmenlerin mahremiyet eğitimi kapsamında cinsel istismara yönelik bilgilendirilmelerinin gerekliliği ortaya koyulmaktadır.

Katılımcıların en fazla vurguladığı bir diğer nokta ise internetin güvenli kullanımı ile cinsel istismarın önlenmesidir. Benzer araştırmalarda internet ve sosyal medya gibi araçların mahremiyeti olumsuz etkileyebilecek cinsel içerikli görüntüler ve mesajlar içerdiği belirtilerek bu alanlarda çocukların denetimsiz olarak vakit geçirdiği ve bu nedenle internetin mahremiyeti tehdit eden bir unsura dönüşebildiği ifade edilmektedir (Çakır, 2015; Duran, 2018; Güneş, 2017).

Öğretmenlerin vurguladıkları bir diğer nokta ise caydırıcı yasal yaptırımlarla cinsel istismarın önlenebileceğidir. Öğretmenlerin cinsel istismar durumundan şüphe duydukları zaman bu durumu gerekli mercilere aktarması bir gerekliliktir. Böylece hem istismara uğrayan bireyin rehabilitasyon sürecine girmesi hem de istismarcı kişinin tespit edilerek yasal olarak cezalandırılması sağlanmaktadır (Sarıbaş, 2013). Türk Ceza Kanunun 103. Maddesine göre on beş yaşını tamamlamamış veya tamamlamış olmakla beraber maruz kaldığı fiilin hukukî anlamlarını ve sonuçlarını algılama yeteneği gelişmemiş olan kişilere karşı gerçekleştirilen her türlü cinsel davranış, cinsel istismar olarak kabul edilmiştir. 6545 sayılı

Kanun ve Türk Ceza Kanunun 103/1 maddesi ile cinsel istismar, 15 yıla kadar hapis cezasını gerektirmekte ve bu ceza ağır ceza mahkemesi tarafından verilmektedir (Aydın, 2018). Öğretmenlerin, bu konudaki yasaların daha da ağırlaştırılması ve caydırıcılıklarının artırılması gerektiğini ve böylelikle cinsel istismarın önlenebileceğini söyledikleri görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde hem uygulamaya yönelik önerilere hem de ilerideki araştırmalara ilişkin önerilere yer verilecektir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1) Araştırma sonucunda lise kademesindeki özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin mahremiyet eğitimlerine yönelik eğitim gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler hizmet-içi eğitimlerle desteklenebilir.

2) Özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimin sunulmasına ve cinsel istismarın önlenmesine yönelik toplumun her kesimine ulaşacak kamu spotları hazırlanabilir.

3) Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında (özel eğitim bölümü hariç) özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verilmesine yönelik bir ders bulunmamaktadır. Ancak mezun olan çoğu öğretmenin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Ayrıca branş öğretmeni ve rehber öğretmen olarak lise kademesindeki özel eğitim okullarına atanabilmektedirler. Bu bağlamda üniversitelerin eğitim fakültelerine özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimi dersi koyulabilir.

4) Öğretmenlerin yanlış anlaşılmalardan kaynaklı olarak cinsel istismar gibi bir durumla suçlanabilecekleri korkusu yaşadıkları ve yasal olarak da nasıl bir süreç izleneceğini bilmedikleri görülmektedir. Bu bağlamda yanlış anlaşılmadan kaynaklı böyle bir durum oluşması halinde nasıl bir yasal süreç izlenmesi gerektiği, bu yanlış anlaşılmaların oluşmaması için öncesinde nelere dikkat edilebileceği hakkında okul personeline eğitim verilebilir.

5) Özel gereksinimli bireylere mahremiyet eğitimi verebilmek için öncelikle öğretmenlere ve ailelere mahremiyet eğitim verilmesi gerekliliği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlere ve ailelere mahremiyet eğitiminin sunulması için üniversiteden uzmanlar çevrimiçi veya yüz yüze eğitimler düzenleyebilir.

6) Mahremiyet eğitimine ilişkin telefon uygulamaları hazırlanabilir.

5.3.2. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1) Bu araştırmada lise kademesindeki özel eğitim okullarında çalışan branş, özel eğitim ve rehber öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Konu ile ilgili farklı eğitsel kademede çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak farklı gelişim dönemlerindeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin bakış açıları ile ilgili detaylı bilgi edinilebilir.

2) Bu çalışmada özel eğitim, rehber ve branş öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Özel gereksinimli bireylere verilen mahremiyet eğitimi ile ilgili aileler, okul müdürleri, eğitim fakültesinde çalışan akademisyenler ve rehabilitasyon merkezlerindeki personeller gibi farklı çalışma grupları ile görüşmeler yapılarak konunun her perspektiften incelenmesi sağlanabilir.

3) Araştırma belirli bir bölgede yapılmış olup, özel gereksinimli bireylere verilecek mahremiyet eğitimi ile ilgili Türkiye'nin farklı bölgelerinden yapılacak çalışmalara gereksinim vardır. Böylece daha kapsamlı bir sonuca ulaşılabilceği düşünülmektedir.

4) Öğretmenlerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak karşılaştıkları problem durumlarda uygulamaları gerekli olan davranış değiştirme müdahaleleri konusunda eğitim gereksinimleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda konuyla ilgili öğretmenlere eğitim programları hazırlanarak ardından programın etkililiği incelenebilir.

5) Öğretmenlerin mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı pek çok problem durumla karşılaştıkları görülmüştür. Bunun en önemli sebebi ise erken dönemlerden itibaren mahremiyet eğitiminin verilmemiş olmasıdır. Dolayısıyla erken dönemlerde verilemeyen mahremiyet eğitimi ergenlik döneminde uygunsuz cinsel davranışlar olarak geri dönmektedir. Bu bağlamda erken dönemdeki özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları incelenebilir.

6) Alan yazını incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yönelik mahremiyet eğitimine yönelik çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili çalışmalar arttırılabilir.

7) İlgili literatür incelendiğinde mahremiyet eğitimi ile cinsel eğitim ifadelerini birbirleri yerine kullanan araştırmalara rastlanmıştır. Ancak mahremiyet eğitimi, cinsel eğitimi de içerisine alan şemsiye bir kavram niteliğindedir. Bu bağlamda iki kavramın toplumdaki algılarına yönelik bir metaforik algı çalışması yapılabilir.

Kaynakça

- 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. <http://dx.doi.org/10.1007/s11195-013-9307-7>
- Akay, M., Akçamete, G. ve Akkök, F. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde (ss. 7-21). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akcan, E. (2016). Çocuklarda mahremiyet eğitimi. *Akdeniz Üniversitesi Toplumsal Duyarlılık Merkezi Bülteni*, 10(82), 62-65. https://www.researchgate.net/publication/305033094_COCUKLARDA_MAHREMIYET_EGITIMI 'den alınmıştır.
- Akça, G. ve Başer, D. (2011). “Karanlığın yok oluşu” gelişen teknolojinin gizlilik ve mahremiyet üzerindeki etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (26), 19-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23549/250903> 'den alınmıştır.
- Akça, M. Ş., Şahin, M. ve Arslan, D. (2017). Öğrencilerin cinsel eğitimine ilişkin öğretmen algısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 515-522. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61494/918227> 'den alınmıştır.
- Akdemir, B. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 445635)
- Akman, Y. ve Erden, M. (2007). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme eğitim psikolojisi* (16. Baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Alptekin, A. ve Tepeli, K. (2019). Farklı yetersizliği olan 48-72 ay çocuklarda cinsel gelişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 737-762. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.526557>
- Altman, I. (1977). Privacy regulation: Culturally universal or culturally specific? *Journal of Social Issues*, 33(3), 66–84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb01883.x>
- Altun-Könez, N. (2015). *Özel eğitim ve iş uygulama merkezlerinde görev yapan branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 419442)
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2021). *Definition of intellectual disability*. <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.V3T8YDVA8ZM> 'den alınmıştır.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder, fifth edition (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.

- Ang, C. T., & Lee, L. W. (2016). Sexuality education curriculum content for Malaysian students with learning disabilities. *Sexuality and Disability*, 34(3), 255-267. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9446-8>
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (2. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Ariadni, K. D., Prabandari, Y. S., & Sumarni, D. W. (2017). The parents' perception having children with intellectual disability providing sex education. *Galore International Journal of Health Sciences and Research*, 2(3), 2456-9321. <http://dx.doi.org/10.24990/injec.v2i2.156>
- Artan, İ. (2002). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için cinsel eğitim etkinlik örnekleri. HIV/ AIDS*. Öncü Basımevi.
- Aslan, C. (2011). Türkiye’de özel alanın ifşası ve mağduriyet halleri: ‘Deniz Baykal’ örneği. H. Köse (Ed.), *Medya mahrem medyada mahremiyet olgusu ve transparan bir yaşamdan parçalar* içinde (ss. 84-125). Ayrıntı Yayınları.
- Aslanyürek, M. (2016). İnternet ve sosyal medya kullanıcılarının internet güvenliği ve çevrimiçi gizlilik ile ilgili kanaatleri ve farkındalıkları. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 80-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iled/issue/18468/194456> ‘den alınmıştır.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, K.S. ve Ateş, N. (2005). *Otistik çocuklar ve özel eğitime muhtaç çocukların cinselliği ve cinsel eğitim*. Ya-Pa, Turan- Ofset.
- Aydın, M. (2018). *Çocukların cinsel istismarı ve reşit olmayanla cinsel ilişki suçu*. Seçkin Yayıncılık.
- Aydoğmuş-Ördem, Ö. (2019). Çocuğa yönelik cinsel istismar: Türkiye’de medyada temsili. *Sosyoloji Notları*, 3(2), 35-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosnot/issue/51409/651298> ‘den alınmıştır.
- Aziz, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (11. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Balter, A. S., van Rhijn, T. & Davies, A. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of Ontario early childhood educators’ perceptions. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 25(1), 30-40. <http://dx.doi.org/10.3138/cjhs.251-A3>

- Bartin, L. (2020). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (KKTC örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 705595)
- Basile, K. C., Breiding, M. J., & Smith, S. G. (2016). Disability and risk of recent sexual violence in the united states. *American Journal of Public Health*, 106(5), 928–933. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.303004>
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000082
- San-Bayhan P. ve Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Yayınları.
- Bayrak, G., Başgöl, Ş. N., ve Gündüz, T. (2011). *Ailede cinsel eğitim*. İstanbul: Timaş.
- Bayyığıt, T. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları ve hizmet içi eğitimleri için bir ihtiyaç analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 683822)
- Belsey A., & Chadwick R. (1998). *Medya ve gazetecilikte etik sorunlar*. (Çev. N. Türkoğlu). Ayrıntı Yayınları. (Eserin orijinali 1994’de yayımlanmıştır).
- Berg, B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. H. Aydın). Eğitim Yayınevi. (Eserin orijinali 2014’de yayımlanmıştır).
- Bilge, A. ve Baykal, Z. (2008). Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler ve cinsellik. *Öz-Veri Dergisi*, 5(2), 14-20. <https://www.aile.gov.tr/media/2630/10sayi-2008-cilt-5sayi2.pdf>’den alınmıştır.
- Bilgiç, E. (2015). *Zihinsel engelli ergenlerin annelerinin cinsel eğitimle ilgili görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 422980)
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Eğitim psikolojisi*. Kadioğlu Matbaası.
- Biswas, S., Moghaddam, N., & Tickle, A. (2015). What are the factors that influence parental stress when caring for a child with an intellectual disability? A critical literature review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(3), 127-146. <https://doi.org/10.1080/20473869.2016.1138598>
- Börk, S. (2017). *Down sendromlu öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

- Bülbül, A. (2012). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 336342)
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme “kaynak metinler”*. Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, G. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Pegem Akademi.
- Cangöl E., Palas-Karaca P. ve Aslan E. (2013). Engelli bireylerde cinsel sağlık. *Androloji Bülteni*, 15(53), 141-146. https://www.journalagent.com/androloji/pdfs/AND_2013_53_141_146.pdf ‘den alınmıştır.
- 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: journal of the International Society for Child and Adolescent Injury Prevention*, 14(2), 87–90. <https://doi.org/10.1136/ip.2007.016451>
- Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitim alanı. A. Cavkaytar ve D. Tekin-Ersan (Editörler), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (ss. 8-23). Eğiten Kitap.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Celep, M. (2019). *Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin özel eğitimde mesleki eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 581849).
- Ceylan, Ş. ve Çetin, A. (2016). Sexual education given to the families of three-five year old children attending to a preschool education institution and its analysis. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(3), 41-59. <https://doi.org/10.21020/hsbfd.288504>
- Chirawu, P., Hanass-Hancock, J., Aderemi, T. J., De Reus, L., & Henken, A. S. (2014). Protect or enable? Teachers’ beliefs and practices regarding provision of sexuality education to learners with disability in KwaZulu-Natal, South Africa. *Sexuality and Disability*, 32(3), 259-277. <http://dx.doi.org/10.1007/s11195-014-9355-7>
- Cinsel Şiddetle Mücadele Derneği. (2020). *Çocuğa yönelik cinsel istismar: Tanımı ve farklı türleri*. <https://cinselsiddetlemucadele.org/2020/05/18/cocuga-yonelik-cinsel-istismar-tanimi-ve-farkli-turleri/> ‘den alınmıştır.

- Clatos, K., & Asare, M. (2016). Sexuality education intervention for parents of children with disabilities: A pilot training program. *American Journal of Health Studies*, 31(3), 151-162. <https://doi.org/10.47779/ajhs.2016.147>
- Coleman, E. M., & Murphy, W. D. (1980). A survey of sexual attitudes and sex education programs among facilities for the mentally retarded. *Applied Research in Mental Retardation*, 1(3), 269–276. [https://doi.org/10.1016/0270-3092\(80\)90009-0](https://doi.org/10.1016/0270-3092(80)90009-0)
- Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. (4th ed.). Sage Publication.
- Çakır, S. (2015). *4-6 Yaş aralığındaki çocuklara mahremiyet eğitimi verilmesinde din eğitiminin rolü (Sivas Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 415811)
- Çakmak, S. ve Çakmak, S. (2018). *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları* (5. Baskı). Vize Yayıncılık.
- Çalışandemir, F., Bencik, S. ve Artan, İ. (2008). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 14-27. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/627/97> ‘den alınmıştır.
- Çalışır, D. (2014). *Cinsel eğitim & çocukluktan ergenliğe* (2. Baskı.). Profil Yayıncılık
- Çalışkan, H. (2019). *Okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 553158)
- Çatak, A. (2015). Mahremiyet kavramının farklı anlam alanları veya “Fıkıh-ı Bâtın’da mahremiyet algısı. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 93-111. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gifad/issue/16031/167703> ‘den alınmıştır.
- Çelikoğlu, N. (2007). *Türkiye’de üniversite gençliğinde mahremiyetin dönüşümü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 210231)
- Çerçi, G. (2013). *Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimine yönelik bilgi düzeyleri ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 353280)
- Couwenhoven, T. (2001). Sexuality education; Building a foundation for healthy attitudes. *Disability Solutions*, 4(5). 1-20. <https://dsagsl.org/wp->

content/uploads/2019/02/Sexuality-Education-Building-on-a-Foundation-of-Healthy-Attitudes-Part1.pdf ‘den alınmıştır.

- Çifçi-Tekinarslan, İ. ve Eratay, E. (2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemine uyum sürecinde ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *Nwsa-Education Sciences*, 8(3), 363-374. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0592>
- Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (ss.19-56). Grafik-Ofset Matbaacılık Reklamcılık.
- Çolak, A. (2019). Özel eğitim alanı, kaynaştırma, bütünleştirme/kapsayıcı eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). Y. Ergenekon (Ed.), *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı* içinde (ss. 7-24). Sabancı Vakfı.
- Davis, T. N., Machalicek, W., Scalzo, R., Kobylecky, A., Campbell, V., Pinkelman, S., Chan, J. M., & Sigafos, J. (2016). A review and treatment selection model for individuals with developmental disabilities who engage in inappropriate sexual behavior. *Behavior analysis in practice*, 9(4), 389-402. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0062-3>
- Demir, M. (2021). *Farklı yaş grubundaki çocuklara verilen mahremiyet eğitiminin çocuk istismarı bilgi düzeyine etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 702590)
- Deniz, S. ve Çıkılı, Y. (2020). Özel eğitim. B. N. Koçbeker, Y. Çıkılı ve S. Deniz (Editörler), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 1-21). Eğiten Kitap.
- Deniz, Ü. ve Yıldız-Altan, R. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 0-36 aylık çocuklar için eğitim programında cinsel gelişim ve eğitim. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(3), 34-44. <https://doi.org/10.36731/cg.544056>
- Deutsch M., Kauss R.M., & Korkmaz B. (1986). Les theories en psychologie sociale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 225-37. <https://doi.org/10.1515/9783110899054>
- Diğer, H. ve Yıldız, A. (2021). Engelli bireylere yönelik toplumsal algı: Fırat Üniversitesi örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 67-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/had/issue/62353/886168> ‘den alınmıştır.
- Dikici-Sığırtmaç, A. ve Deretarla-Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Vize Yayıncılık.

- Diler, R. (2014). Mahremiyet eğitimi ve önemi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guifd/issue/29296/313640> 'den alınmıştır.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Dolgin, K. (2014). *Ergenlik psikolojisi: gelişim, ilişkiler ve kültür*. Kaknüs Yayınları.
- Dolgun, U. (2008). *Şeffaf hapisane yahut gözetim toplumu: Küreselleşen dünyada gözetim toplumsal denetim ve iktidar ilişkileri*. Ötüken Neşriyat Yayınevi.
- Doyle, J. (2008). Improving sexual health education for young people with learning disabilities. *Paediatric Nursing*, 20(4), 26-28. <https://doi.org/10.7748/paed2008.05.20.4.26.c8251>
- Dönmezer, İ. (2007). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (6. Baskı). Ege Üniversitesi Yayınları.
- Duran, H. E. (2018). *Değerler eğitimi bağlamında mahremiyet eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 524063)
- Dünya Sağlık Örgütü (2018). Child maltreatment infographics. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/child/Child_maltreatment_infographic_EN.pdf?ua=1 adresinden alınmıştır.
- Düzkanar, A., (2016). Çocuk ve Ergen Bireylerle Etkileşen Eğitici ve Ailelerin Eğitim Programı. *Cinsel Gelişimi Destekleme ve Cinsellikle İlişkili Davranışları Yönetme*. UDEMKO 2016'da sunuldu, Eskişehir.
- Düzkanar, A. (2017a). Kurumda cinsel gelişim ile ilişkili sorun davranışları yönetme. R. Akdoğan (Ed.), *Ergenlik dönemi öğrencilere kurumda gelişimsel destek (Eğitimciler/Uzmanlar İçin)* içinde (ss. 138-162). Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Düzkanar, A. (2017b). Kurumda uyumu bozacak davranışlarla başa çıkma. R. Akdoğan (Ed.), *Ergenlik dönemi öğrencilere kurumda gelişimsel destek (Eğitimciler/Uzmanlar İçin)* içinde (ss. 164-182). Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Eaves, L. C., & Ho, H. H. (1996). Brief report: Stability and change in cognitive and behavioral characteristics of autism through childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(5), 557–569. <https://doi.org/10.1007/BF02172276>
- Eliküçük, A. (2011). *Anne-babalara uygulanacak cinsel gelişim eğitiminin 6 yaş çocukları bulunan ebeveynlerin bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 286554)
- Er, R. K., Büyükbayraktar, Ç. G. ve Kesici, Ş. (2016). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programının geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 224-234. <https://doi.org/10.19128/turje.267920>

- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 1-14). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Eripek, S. (2011). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 107-122). Gündüz Yayıncılık.
- Erol, D. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir il örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 221569)
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 81-134). Anı Yayıncılık.
- Eylen, B. (2000). Ergenlik dönemindeki bedensel değişiklikler. N. Fincancıoğlu ve A. Bulut (Editörler), *Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık bilgileri eğitimi* içinde (ss. 67-83). Renk Matbaası.
- Fader Wilkenfeld, B., & Ballan, M. S. (2011). Educators' attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 29(4), 351-361. <http://dx.doi.org/10.1007/s11195-011-9211-y>
- Fırat, F. (2016). Çocuk odak 'sız' habercilik: internet gazetelerinde çocuk içerikli haberlerin sunumu ve etik ihlaller. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(2), 817-83. <https://doi.org/10.19145/gujofoc.62440>
- Fisher, H. L., & Krajicek, M. J. (1974). Sexual development of the moderately retarded child: Level of information and parental attitudes. *Mental Retardation*, 12(3), 28-30. <https://psycnet.apa.org/record/1974-32722-001> 'den alınmıştır.
- Garbutt, R. (2008). Sex and relationships for people with learning disabilities: A challenge for parents and professionals. *Mental Health and Learning Disabilities Research and Practice*, 5(2), 266-277. <https://doi.org/10.5920/mhldrp.2008.52266>
- Gazi, M. A. ve Çakı, C. (2019). Engelli istihdamına yönelik hazırlanan kamu spotu reklamları: Amerika Birleşik Devletleri Çalışma Bakanlığı üzerine inceleme. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 9(2), 409-430. <https://doi.org/10.32331/sgd.658885>
- Gonzalez-Acquaro, K. (2009). Teacher training, sexuality education, and intellectual disabilities: An online workshop. *Current Issues in Education*, 11(9), 1-15, <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1592> 'den alınmıştır.
- Gökdeniz, Ş. (2008). *İlköğretimde cinsel bilgiler eğitimi konusunda öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 220963)

- Güneş, A. (2015). *Nezaket ve zarafet için mahremiyet eğitimi* (35. Baskı). Timaş Yayınları.
- Güneş, A. (2016). *Adım adım çocuklarda cinsel eğitim*. Timaş Yayınları.
- Güneş, A. (2017). Cinsel istismar olgusu ve mahremiyet eğitimi. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 7(2), 45-70. <http://dx.doi.org/10.12658/human.society.7.14.M0206>
- Günlü, Y. (2015). *Ergenlik döneminde zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının cinselliği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 396171)
- Gürbüz, S. (2018). *Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim özelliklerinin ebeveyn görüşleri ile değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 519267)
- Gürol, A., Polat, S. ve Oran, T. (2014). Views of mothers having children with intellectual disability regarding sexual education: A qualitative study. *Sexual Disability*, 32, 123–133. <https://doi.org/10.1007/s11195-014-9338-8>
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik kapsamlı cinsellik eğitimi*. Eğiten Kitap.
- Haffner, D. (2007). *Çocuğunuzun gelişen cinselliği*. (Çev. B. Küçükbaşkal). Optimist Yayınları. (Eserin orijinali 1999’de yayımlanmıştır).
- Haight, W., Kayama, M., Kincaid, T., Evans, K., & Kim, N. K. (2013). The elementary school functioning of children with maltreatment histories and mild cognitive or behavioral disabilities: A mixed methods inquiry. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 420-428. <https://experts.umn.edu/en/publications/the-elementary-school-functioning-of-children-with-maltreatment-h> ‘den alınmıştır.
- Hall, J. E., Morris, H. L., & Barker, H. R. (1973). Sexual knowledge and attitudes of mentally retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 77(6), 706–709. Sexual knowledge and attitudes of mentally retarded adolescents - PubMed (nih.gov)’ den alınmıştır.
- Haroian, L. (2000). Child sexual development. *Electronic Journal of Human Sexuality* 3(1). <http://www.ejhs.org/volume3/Haroian/body.htm> ‘den alınmıştır.
- Harris, J. (2006). *Intellectual disability understanding its development, causes, classification, evaluation and treatment*. Oxford University Press.
- Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R., & Deboutte, D. (2006). Sexual behavior in high-functioning male adolescents and young adults with autism spectrum

- disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 260–269. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0159-1>
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children* (7th ed.). PrenticeHall.
- Hingsburger, D. ve Pendler, B. (1991). Sexuality: Dealing With Parents. *Sexuality and Disability*, 9(4), 123-130. <https://doi.org/10.1007/BF01101737>
- 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 Journal*, 10(17), 103-111. <http://doi.org/10.24193/ed21.2019.17.10>
- İder, S. (2021). *Mahremiyet eğitime ilişkin sorunlar üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 69994)
- Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y., Batu, S., Vuran, S. ve Ergenekon, Y. (2001). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı Eskişehir uygulamasının aile rehberi görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Zihinsel Engellilere Destek Derneği Yayınları.
- İpek, N. (2020). *İslam'ın mahremiyet algısı ışığında mahremiyet eğitiminin çocuk cinsel istismarını önlemedeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 608785)
- İşler, A., Beytut, D., Taş, F., & Conk, Z. (2009). A Study on Sexuality with the Parents of Adolescents with Intellectual Disability. *Sexuality and Disability*, 27(4), 229-237. <http://doi.org/10.1007/S11195-009-9130-3>
- Kahraman, A. (2016). Mahremiyetin tanımı ve sınırı. Y. Ünal, Y. B. Gündoğdu, Ş. Pekdemir ve H. Atsız (Editörler), *Din Gelenek ve Ahlak Bağlamında Mahremiyet Algıları Sempozyumu Kitapçığı* içinde (ss. 29-52). Ordu İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Kakavoulis, A. (1998). Early childhood sexual development and sex education: A survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 55-70. <https://doi.org/10.1080/13502939885208241>
- Kakavoulis, A. (2001). Family and sex education: a survey of parental attitudes. *Sex Education*, 1(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/14681810120052588>
- Kamaludin, N. N., Muhamad, R., Mat Yudin, Z., & Zakaria, R. (2022). Barriers and concerns in providing sex education among children with intellectual disabilities: Experiences from Malay mothers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1070. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031070>

- Kanadlı, A. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde cinsel istismar ve cinsel eğitim: Öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 679128)
- Karabulut, A. (2009). *Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 241793)
- Karagülle, A. E. (2015). *Günümüzde değişen mahremiyet algısının sosyal ağlar bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 383528)
- Karakartal, D. (2020). Cinsel istismarın önlenmesinde cinsel eğitimin önemi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 145-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/54071/650629>'den alınmıştır.
- Kardeş, S. ve Güney-Karaman, N. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuğun cinsel eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1554-1570. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471147>
- Karalleu, J. (2007). Parents' attitudes towards the sexuality of people with learning disabilities in Greece. *Journal on Developmental Disabilities*, 13(3), 73-88. https://www.researchgate.net/publication/252176725_Parents'_Attitudes_Towards_the_Sexuality_of_People_With_Learning_Disabilities_in_Greece 'den alınmıştır.
- Kargın, T. (1996). Özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 136(42).
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyet'in 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 106-116. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_der_gisi/160/kargin.htm 'den alınmıştır.
- Kellaher, D. C. (2015). Sexual behavior and autism spectrum disorders: an update and discussion. *Current Psychiatry Reports*, 17(4), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0562-4>
- Kentler, H. (1998). *Anne babalar cinsel eğitimi öğreniyorlar*. AFA Yayıncılık.
- Kentler, H. (2008). *Çocuğuma nasıl cinsel eğitim verebilirim?* (2. Baskı). Turkuaz Kitaplığı.
- Koçoğlu, E. ve Avcı, Y. E. (2022). Okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda Türkiye'de mahremiyet eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(54) , 385-409. <https://doi.org/10.9779/pauefd.963546>
- Konuk-Er, R., Girgin Büyükbayraktar, Ç. G., ve Kesici, Ş. (2016). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programının geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 224-234. <http://doi.org/10.19128/turje.267920>

- Konstantareas, M.M., & Lunsky, Y.J. (1997). Sociosexual knowledge, experience, attitudes, and interests of individuals with autistic disorder and developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 27(4), 397–413
<https://doi.org/10.1023/A:1025805405188>
- Kozak, M. (2014). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Detay Yayıncılık.
- Köksal-Akyol, A. (2015). Psikoseksüel gelişim: gelişim ve öğrenme psikolojisi. A.Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde* (ss. 127-138). Anı yayıncılık.
- Kurt, A. ve Kürtüncü, M. (2020). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda cinsel eğitim ve gelişim: anne görüşleri. *Cinsellik ve Özürlülük*, 38, 1-14.
<https://doi.org/10.1007/s11195-020-09638-z>
- Küçük, S., Platin, N. ve Erdem, E. (2017). Increasing awareness of protection from sexual abuse in children with mild intellectual disabilities: An education study. *Applied Nursing Research*, 38(6), 153–158. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.apnr.2017.10.016>
- Larsson, I., & Svedin, C. G. (2002). Teachers' and parents' reports on 3 to 6 year old children's sexual behavior a comparison. *Child Abuse & 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)
- Leino-Kilpi, H., Välimäki, M., Dassen, T., Gasull, M., Lemonidou, C., Scott, A., & Arndt, M. (2001). Privacy: a review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 38(6), 663–671. [https://doi.org/10.1016/s0020-7489\(00\)00111-5](https://doi.org/10.1016/s0020-7489(00)00111-5)
- Leutar, Z., & Mihoković, M. (2007). Level of knowledge about sexuality of people with mental disabilities. *Sexuality and Disability*, 25(3), 93-109.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11195-007-9046-8>
- Levy, H., & Packman, W. (2004). Sexual abuse prevention for individuals with mental retardation: considerations for genetic counselors. *Journal of Genetic Counseling*, 13(3), 189–205. <https://doi.org/10.1023/B:JOGC.0000028158.79395.1e>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Maaß, M. (2011). *Geistige behinderung und sexualität* [Unpublished bachelor dissertation]. Hochschule Esslingen.
- Magi, T. J. (2011). Fourteen reasons privacy matters: A multidisciplinary review of scholarly literature. *The Library Quarterly*, 81(2), 187-209. <http://dx.doi.org/10.1086/658870>

- Mandan-Sürücü, S. (2009). *11–17 Yaş orta düzeyde zihinsel engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 250806)
- Manoj, M. P., & Suja, M. K. (2018). Correction to: Sexuality and reproductive health in young people with disability: A systematic review of issues and challenges. *Sexuality and Disability*, 36(2), 207–216. <https://doi.org/10.1007/s11195-018-9523-2>
- Márquez-Flores, M. M., Márquez-Hernández, V. V., & Granados-Gámez, G. (2016). Teachers' knowledge and beliefs about child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(5), 538- 555. <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1189474>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- May, D. C., ve Kundert D. K. (1996). Are Special Educators Prepared to Meet The Sex Education Needs of Their Students? A Progress Report. The *Journal of Special Education*. 29(4):433-441. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.915.5436&rep=rep1&type=pdf> 'den alınmıştır.
- McCabe M. P. (1993). Sex education programs for people with mental retardation. *Mental Retardation*, 31(6), 377–387. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8152383/> 'den alınmıştır.
- McCabe, M. P., & Taleporos, G. (2003). Sexual esteem, sexual satisfaction, and sexual behavior among people with physical disability. *Archives of Sexual Behavior*, 32(4), 359–369. <https://doi.org/10.1023/a:1024047100251>
- McDermott, S., Martin, M., Weinrich, M., & Kelly, M. (1999). Program evaluation of a sex education curriculum for women with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 20(2), 93–106. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(98\)00035-3](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(98)00035-3)
- Melekoğlu, M. A. (2018). Özel eğitimde yerleştirilme yaklaşımları ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 21-37). Vize Akademi.
- Menmuir, J. ve Kakavoulis, A. (1999). Sexual development and education in early years: a study of attitudes of pre-school staff in Greece and Scotland. *Early Child Development and Care*, 149 (1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/0300443991490103>
- Mermer, G. (1993). *Zihin engelli ergenlerin cinsel eğitim gereksinimleri hakkında anne, baba ve eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 26929)

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009'da yayımlanmıştır).
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A Guide to design and implementation* (4th Edition). Jossey Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Millî eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> 'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Otizm spektrum bozukluğu*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Otizm%20Spektrum%20Bozuklu%C4%9Fu.pdf 'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Özel eğitime giriş*. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%96zel%20E%C4%9Fitime%20Giri%C5%9F.pdf 'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf 'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf 'den alınmıştır.
- Mitra, M., Mouradian, V. E., & Diamond, M. (2011). Sexual violence victimization against men with disabilities. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(5), 494–497. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.07.014>
- Morano, J. P. (2001). Sexual abuse of the mentally retarded patient: Medical and legal analysis for the primary care physician. *Primary care companion to the Journal of clinical psychiatry*, 3(3), 126-135. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15014610/> 'den alınmıştır.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Moser, D. A. (2011). *Evaluation research of the effectiveness of a child sexual abuse prevention program utilizing the public health approach*. (Publication No. 3438883). [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Murphy, N. A., & Elias, E. R. (2006). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, 118(1), 398–403. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-1115>

- Nannini, A. (2006). Sexual assault patterns among women with and without disabilities seeking survivor services. *Women's Health Issues : Official Publication of the Jacobs Institute of Women's Health*, 16(6), 372-379. <https://doi.org/10.1016/j.whi.2006.10.001>
- National Autism Center [NAC]. (2015). *Findings and conclusions: National standards project*, phase 2. Randolph MA: National Autism Center.
- Odluyurt, S. (2019). Kaynaştırma ve bütünleştirme nedir?. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde* (ss. 3-12). Vize Akademik.
- Oral, R. (2016). *Televizyonda yayınlanan kamu spotlarının hedef kitlenin tutum ve davranışları üzerindeki etkisi: Beyhekim devlet hastanesi çalışanları örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 448021)
- Öcal, H. (2021). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine verilen mahremiyet eğitiminin ebeveynlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 676651).
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., ve Nasıroğlu, S. (2012). *Personality Development. Current Approaches in Psychiatry*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>
- Özkızıklı, S., ve Okutan, N. Ş. (2014). Bebeklik ve okul öncesi dönemde cinsel gelişim ve eğitim. İ. Artan (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim cinsel gelişim ve eğitim içinde* (ss. 319-332). Hedef Yayıncılık.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitime giriş*. Karatepe Yayınları.
- Öztop, D. B., ve Özcan, Ö. Ö. (2010). Cinsel istismar vakalarının sosyo-demografik ve klinik özelliklerinin değerlendirilmesi. *In Yeni Symposium*, 48(4), 270-276. <http://yenisymposium.com/Pdf/TR-YeniSempozyum-97e2e73a.PDF>'den alınmıştır.
- Palas-Karaca, P., Başgöl, Ş. , Cangöl, E. , Aslan, E. ve Cangöl, S. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi çalışanlarının engelli bireylerin cinsellik eğitimi konusundaki görüşleri. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 13-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirsbd/issue/38437/452411> 'den alınmıştır.
- Pernoud, L. (1982). *Çocuğun cinsel eğitimi*. (Çev. K. Denizyaran). E Yayınları. (Eserin Orijinali 1973 yılında yayımlanmıştır.)

- Pownall, J. D., Jahoda, A., Hastings, R., & Kerr, L. (2011). Sexual understanding and development of young people with intellectual disabilities: mothers' perspectives of within-family context. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(3), 205–219. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.3.205>
- 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>
- Realmuto, G. M., & Ruble, L. A. (1999). Sexual behaviors in autism: problems of definition and management. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(2), 121–127. <https://doi.org/10.1023/a:1023088526314>
- Robinson, C. P., Conahan, F., & Brady, W. (1992). Reducing self injurious masturbation using a least intrusive model and adaptive equipment. *Sexuality and Disability*, 10 (1), 43-55. <https://doi.org/10.1007/BF01102247>
- Ruble, L. A., & Dalrymple, N. J. (1993). Social-sexual awareness of persons with autism: A parental perspective. *Archives of Sexual Behavior*, 22(3), 229–240. <https://doi.org/10.1007/BF01541768>
- Sakallı-Gümüş, S. ve Altınsoy, M. (2015). Hatay okullarında engellilerin cinsel eğitimi durum değerlendirmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 63-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33904/375314> ‘den alınmıştır.
- Salend, J. S. (2008). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices* (4th ed.). PrenticeHall.
- Sarıbaş A. K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 345893)
- Seçgin, E. (2020). *Özel gereksinimli ergenlerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin uygun olmayan cinsel davranışlarıyla baş etme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 657047)
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevlever, M., Roth, M. E., & Gillis, J. M. (2013). Sexual abuse and offending in autism spectrum disorders. *Sexuality and Disability*, 31(2), 189-200. <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9286-8>

- Sex Information and Education Council of United States [SIECUS], (2000). *SIECUS Report*. Sexuality Information and Education Council of the United States.
- Sex Information and Education Council of United States [SIECUS], (2004). *Guidelines for comprehensive sexuality education: Kindergarten-12th Grade* (3rd ed.). Sexuality Information and Education Council of the United States.
- Siyez, D. M. (2007). Fiziksel Gelişim. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (ss. 20-42). Pegema Yayıncılık.
- Soylu, N., Şentürk Pılan, B., Ayaz, M., & Sönmez, S. (2012). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 292. https://www.researchgate.net/publication/274008688_Cinsel_istismar_magduru_cocuk_ve_ergenlerde_ruh_sagligini_etkileyen_etkenlerin_arastirilmesi'den alınmıştır.
- Spencer, N., Devereux, E., Wallace, A., Sundrum, R., Shenoy, M., Bacchus, C., & Logan, S. (2005). Disabling conditions and registration for child abuse and neglect: a population-based study. *Pediatrics*, 116(3), 609–613. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-1882>
- Stalker, K., & McArthur, K. (2010). Child abuse, child protection and disabled children: A review of recent research. *Child Abuse Review*, 21(1), 24-40. <https://doi.org/10.1002/car.1154>
- Stewart, C. C. (2012). Beyond the call: Mothers of children with developmental disabilities responding to sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(6), 701-727. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.722182>
- Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, S., Ünlü, E. ve Şen, A. (2011). *Özel eğitim terimler sözlüğü*. Maya Akademi.
- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257–1273. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00190-3](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00190-3)
- Sungur, M. Z. (1998). Cinsel eğitim. *Journal Klinik Psikiyatri*, 1(2), 103-108. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_1_2_103_108.pdf' den alınmıştır.
- Şahin, S. (2017). Yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) otistik spektrum bozuklukları (OSB) olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 291-303). Eğiten Kitap.
- Şentürk, G. E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler ile bu kurumda çalışan öğretmenler ve yöneticilerin cinsellikle ilgili yanlış inanışla bilgi ve*

- inanişlarının belirlenmesi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 191623)
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB). (2014). Aile Eğitim Rehberi: Zihinsel Engelli Çocuklar. Ankara. <https://docplayer.biz.tr/105014437-Aile-egitim-rehberi-zihinsel-engelli-cocuklar.html>’den alınmıştır.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB). (2017). Mahremiyet Eğitimi Çalıştayı Sonuç Raporu. Ankara. <https://www.aile.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/yayinlar-ana-baslik/mahremiyet-egitimi-calistayi-sonuc-raporu.pdf> ‘den alınmıştır.
- Tang, C. S., & Lee, Y. K. (1999). Knowledge on sexual abuse and self-protection skills: a study on female Chinese adolescents with mild mental retardation. *Child abuse & neglect*, 23(3), 269–279. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00124-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00124-0)
- Tanılır, N. (2002). *İnternet suçları ve bireysel mahremiyet*. Liberte Yayınları.
- Taşçı, A. İ. (2010). *Cinsel eğitim*. İz Yayıncılık.
- Telli-Yamamoto, G. ve Karamanlı-Şekeroğlu, Ö. (2014). *Sosyal medya ve blok kriteri*. Kriter Yayınevi.
- Temel, Z. F. ve Aksoy, A. B. (2001). *Ergen ve gelişimi*. Nobel Yayıncılık.
- Tepper, M. S. (2001). Becoming sexually ableneme: Education to help youth with disabilities, *Siecus Report*, 29(3), 5-13. <https://siecus.org/wp-content/uploads/2015/07/29-3.pdf>’den alınmıştır.
- Topçu, S. (2009). *Cinsel istismar*. Phoenix Yayınevi.
- Torun, F., Torun, S. D. ve Özaydın, A. N. (2011). Erkeklerde cinsel mitlere inanma oranları ve mitlere inanmayı etkileyen faktörler. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24(1), 24-31. <http://dx.doi.org/10.5350/DAJPN2011240103>
- Toydemir, A. ve Efilti, E. (2019). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 490-519. <https://doi.org/10.26466/opus.518214>
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim, çok kültürlü bir bakış açısı* (Çev. Ed. B. Akman). Nobel Yayınları. (Eserin Orijinali 2003 yılında yayımlanmıştır.)
- Tuğrul, B. ve Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7816/102669>’den alınmıştır.
- Tuğrul, D. (1994). *Cinsel gelişim kuramları ve cinsel eğitim*. Yapa Yayınları.

- Tunca, N. ve Özer, Ö. (2015). Pre-service Teachers' Awareness of Child Abuse. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 97-118. https://www.researchgate.net/publication/283665975_Preservice_Teachers'_Awareness_of_Child_Abuse 'den alınmıştır.
- Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2004a). *Anne, ben nasıl doğdum?* Morpa Kültür Yayınları.
- Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2004b). *Çocuğun cinsel eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Türkyılmaz, Z. (2019). 3-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin mahremiyet eğitimine dair bilgilerinin incelenmesi (Üsküdar örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 590295)
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24) , 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941> 'den alınmıştır.
- Uçar, H. (1994). *Çağdaş çocuk cinsel eğitimi*. İnkilap Kitabevi.
- Ulukol, B. (2014). Cinsel istismar. O. Derman (Ed.), *Çocuk istismarına ve ihmaline yaklaşım* içinde (ss. 49-56). Akademisyen Tıp Kitabevi.
- Ulusoy, A. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Urazel, B., Fidan, S. T., Gündüz, T., Şenlikli, M., & Asfuroğlu, B. Ö. (2017). Assessment of sexual abused child anadolescent. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 39(2), 18-25. <https://doi.org/10.20515/otd.308058>
- Uzun, Ö. (2015). *Zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 407576)
- Ünal, F. (2019). *Çocuk cinsel istismarında cinsel kimlik ve mahremiyet eğitiminde rehberlik öğretmenlerinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 566026)
- Ünlü, Ö. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere cinsel istismarı önlemeye yönelik teknoloji destekli eğitimin etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 635594)
- Ünlüer, E. ve İnan, R. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2) , 377-397. <https://doi.org/10.33400/kuje.908351>

- Van Bourgondien, M. E., Reichle, N. C., & Palmer, A. (1997). Sexual behavior in adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(2), 113–125. <https://doi.org/10.1023/a:1025883622452>
- Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 258336)
- Vuran, S. (2007). Bireyselleştirilmiş eğitim programları. Gürsel, O. (Ed.). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (ss.1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vuran, S. (2013). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi*. Vize Yayıncılık.
- Warren, J., Vialle, W., & Dixon, R. (2016). Transition of children with disabilities into early childhood education and care centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 18–26. <https://doi.org/10.1177/183693911604100204>
- Weaver, A. D. , vd. (2002). Sexual health education at school and at home: Attitudes and experiences of new brunswick parents. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 11 (1) , 19-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ663758> ‘den alınmıştır.
- Yektaoğlu-Tomgüshehan, T. ve Akçamete, G. (2018). Examining the Opinions of Teachers of Adolescent Students with Mental Deficiencies Towards Sexual Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 323-335. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79804>
- Yavuz, H. (2003). *Sözün gücü*. Dünya Yayınları.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yıkılmış, A. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (1. baskı) içinde (ss. 112-128). Maya Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. E, (2015). *Engellilerde cinsel gelişim ve cinsel eğitim programları- Ailelere ve öğretmenlere yönelik*. Akademisyen Kitabevi.
- Yılmaz, S. (2011). Her iletişim mahremiyet ihlalidir ve her mahremiyet ihlalinin bir haber değeri vardır. H. Köse (Ed.), *Medya mahrem medyada mahremiyet olgusu ve transparan bir yaşamdan parçalar* içinde (ss. 129-149). Ayrıntı Yayınları.
- Yurdakul, A. (1999). Engelli ergenler ve cinsel eğitim. *İlk Işık dergisi*, 1, 1-12. http://www.isikozelegitim.com/wp-content/uploads/2018/04/07_Engelli-Ergenler-ve-Cinsel-Egitim.pdf ‘den alınmıştır.

- Yüksel, M. (2003). Mahremiyet hakkı ve sosyo-tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 58(1), 181-213.
https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001619
- Yüksel, S. (2021). *Mahremiyet eğitiminde ailelerin düşünceleri Samsun örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 706743)
- Zerey B. S. (2019). *Yetersizlikten etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların cinsel istismardan korunmaları hakkında anne görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 541029)



Ekler

Ek-1

GÖRÜŞME SORULARI

Demografik Sorular:

- Cinsiyetiniz** : Kadın / Erkek
- Yaşınız** :
- Branşınız** : Rehber Öğrt. / Özel Eğitim Öğrt. / Branş Öğrt.
- Meslekte kaçınıcı yılınız?** :
- Bu kurumda kaçınıcı yılınız?**

Öncül Sorular:

- Daha önce mahremiyet eğitimi kapsamında herhangi bir çalışmaya (derse, seminere, çalışmaya) katıldınız mı?
- Mahremiyet Eğitimi konusunda aileler size soru yöneltiyor mu? Yöneltilmiyorsa sebepleri nelerdir?

Ana Sorular:

- 1- Sizce mahremiyet eğitimi hangi gelişim alanı veya alanları içerisinde ele alınmalıdır?
- 2- Mahremiyet Eğitiminin tanımı, amacı, kapsamı ve önemi konusunda neler söylersiniz?
- 3- Mahremiyet Eğitiminin kimlere verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 4- Mahremiyet Eğitimi özel gereksinimli bireylere kimin veya kimlerin vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 5- Mahremiyet Eğitiminin ne zaman verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 6- Mahremiyet Eğitimi nasıl bir yol/yöntem/yaklaşım ile vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 7- Öğrenciye Mahremiyet Eğitimi verilme sürecinde öğretmenlere düşen sorumlulukların ve görevlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a. Rehber öğretmenlere düşen görevlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. Özel eğitim öğretmenlerine düşen görevlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - c. Branş öğretmenlerine düşen görevlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
- 8- Öğrencilerinizde mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan okul ortamında en çok karşılaştığınız uygun olmayan davranışlar nelerdir?
- 9- Mahremiyet eğitimi eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan uygun olmayan davranışlarla baş edebiliyor musunuz? Baş etmek için hangi davranış değiştirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?

10- Cinsel istismar hakkında neler düşünüyorsunuz?

- a. Sizce cinsel istismar kapsamına giren davranışlar neler olabilir?
- b. Cinsel istismarda teknoloji ve sosyal medyanın rolü hakkında neler düşünüyorsunuz?
- c. Cinsel istismarı önlemek için yapılması gerekenlere ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?



Ek-2**GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

Bu çalışma Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisansı Programı kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Ceyda Turhan ve Doç. Dr. Ayten Düzkanar danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Melike Kurtuluş tarafından yapılmaktadır.

Çalışmanın amacı ise, lise kademesindeki özel eğitim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin, özel eğitim öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin öğrencilerinin mahremiyet eğitimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanarak ardından analiz edilecektir. Böylece ilgili alan yazına katkı sağlanacak ve gelecek araştırmalara ışık tutacaktır.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Bu doğrultuda yapılacak görüşmelere ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak bilimsel veriler toplanacaktır. Ses kayıtları konuyla ilgili bilimsel verilere ulaşıldıktan sonra silinecektir. Ayrıca veriye dönüştürme aşamasında sadece araştırmacı ve güvenilirlik alan uzmanlar tarafından ses kayıtları dinlenecektir. Ayrıca çalışmaya katılan hiçbir katılımcının gerçek ismi kullanılmayacaktır. Her katılımcı için kodlar oluşturularak çalışmada veriler belirlenen kodlarla işlenecektir. Araştırmada elde edilen veriler, yalnızca çalışmanın amacı doğrultusunda bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Görüşme sürecinde araştırmanın amacını aşan herhangi bir soru olmayacaktır. Araştırma boyunca çalışma ile ilgili herhangi bir rahatsızlık duyarsanız istediğiniz zaman bırakma hakkına sahipsiniz. Eğer çalışmadan ayrılmak isterseniz sizden toplanan veriler araştırtma kapsamının dışında bırakılacak ve silinecektir.

Bu sözleşmeyi incelediğiniz ve çalışmaya verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim. Çalışma ile ilgili aklınızda soru işareti oluşturan bir nokta olursa aşağıda belirtilen iletişim numaralarından benimle irtibata geçebilirsiniz.

Aşağıda belirtilen bölüme imza atarak araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayacaksınız. Bilimsel veri elde etmemize yardımcı olduğunuz ve vaktinizi ayırdığınız için teşekkürler.

Araştırmacı İsimleri

Melike KURTULUŞ

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR

Bu araştırmaya tamamen kendi isteğimle ve çalışmadan ayrılmak istediğimde ayrılabilceğimi bilerek görüşmede verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlar kapsamında kullanılmasına izin verip kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

XXXXXX

Ek-3

ETİK KURUL İZİN BELGESİ

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
03 Temmuz 2020

OTURUM SAYISI
2020-04

KARAR NO 12: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Melike KURTULUŞ' un "Lise Düzeyindeki Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Mahremiyet Eğitimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Melike KURTULUŞ' un "Lise Düzeyindeki Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Mahremiyet Eğitimine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının, Form-B de yer alan "Mahremiyet Eğitimi İle İlgili Sorular" kısmında bulunan 16-b sorusunun çıkarılması koşuluyla fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriðun YILMAZ
 Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
 Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
 Üye

Prof. Dr. Ayşe OGUZLAR
 Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
 Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
 Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
 Üye

Ek-4

MEB İZİN BELGESİ



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.11092787
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Melike KURTULUŞ)

21.08.2020

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890
(2020/02) sayılı Genelgesi.
b) 05/08/2020 tarihli ve 26468960-755.02.01/E.23134 sayılı yazınız.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Melike KURTULUŞ' un Eskişehir ve Bursa ilinde lise düzeyinde bulunan özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmeni, branş öğretmenleri ve rehber öğretmenleriyle görüşerek ve ölçek uygulayarak araştırma yapma izin talebine ait ilgi (b) yazınız incelenmiştir.

Söz konusu faaliyetin, yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe/il millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, çalışmaların aksatılmaması kaydıyla, ücretsiz ve gönüllülük esasına göre yapılmasında ilgi (a) Genelge kapsamında Genel Müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Bakan a.
Genel Müdür

Adres: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Beşevler-ANKARA
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için: H.VURAL-Öğretmen

Tel: 0 (312) 413 25 34

Faks: 0 () — — —

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a934-6d9f-3a62-8978-291d kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Melike Kurtuluş		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama-Bitirme		Kurum Adı
Lise	2009	2013	Eskişehir Muzaffer Çil Anadolu Lisesi
Lisans	2013	2017	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
	2017	2021	Eskişehir Anadolu Üniversitesi- Özel Eğitim Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2018	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi- Zihin Engelliler Eğitimi
Doktora			
Çalıştığı Kurum	Başlama-Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2021	Devam ediyor	Kastamonu Üniversitesi / Araştırma Görevlisi
2.			
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar:	30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi / Sözlü Bildiri Sunumu / Sosyal Beceri Öğretiminde Video Model Yöntemini Kullanan Araştırmaların İncelenmesi 10. Özel Eğitim Öğrenci Kongresi / Sözlü Bildiri Sunumu / Türkiye’de 2000-2020 Yılları Arasında Özel Eğitim Alanında Gerçekleştirilmiş Doğal Öğretim Yöntemlerinin Kullanıldığı Araştırmaların İncelenmesi 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2022) / Sözlü Bildiri Sunumu /Erken Çocukluk Dönemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Temel Tepki Öğretimi Uygulamalarının Sistematik Derlemesi		
Diğer:	Prof. Dr. Yahya ÖZSOY Topluma Hizmet Ödülü / Evim Okulum Projesi		
Tarih		19.06.2022	
İmza			
Adı-Soyadı		Melike KURTULUŞ	