



Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education

e-ISSN: 2548-0278 OMU EFD, December 2021, 40(2): 763-808

Determining the Experiences of School Counselors Working in Special Education Schools

Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Deneyimlerinin Belirlenmesi

Canan SOLA ÖZGÜÇ¹, Damla ALTIN²

¹ Sakarya Üniversitesi(Eğitim Fakültesi)
• csola@sakarya.edu.tr • ORCID > 0000-0002-4716-9028

² Sakarya Üniversitesi(Eğitim Fakültesi)
• damlaltin@gmail.com • ORCID > 0000-0001-8091-7625

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 19 Ağustos / August 2021

Kabul Tarihi / Accepted: 5 Kasım / November 2021

Yıl / Year: 2021 | **Cilt – Volume:** 40 | **Sayı – Issue:** 2 | **Sayfa / Pages:** 763-808

Atıf/Cite as: Sola Özgüç, C. ve Altın, D., "Determining the Experiences of School Counselors Working in Special Education Schools - Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Deneyimlerinin Belirlenmesi". Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi- Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education 40 (2), Aralık 2021: 763-808. <https://doi.org/10.7822/omuefd.984521>

Copyright © Published by Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi – Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun, Turkey. All rights reserved.



DETERMINING THE EXPERIENCES OF SCHOOL COUNSELORS WORKING IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS

ABSTRACT:

This study aims to determine the experiences and needs of school counselors working in special education public schools and offer suggestions on how to support preservice counselors who will work in the field. Ten school counselors participated in the research conducted with a phenomenological pattern. Data obtained by semi-structured interviews were analyzed by content analysis in the NVivo 10 program. In-depth analysis of the data has been carried out under the headings: (a) reasons why counselors prefer to work at a special education school; (b) responsibilities of a school counselor at a school for special education; (C) school counselors' opinions about working at a special education school; (d) challenges school counselors face while working at a special education school; (e) their opinions regarding the contribution of graduate education to working in special education; and (f) their recommendations. The most important finding of this study is that school counselors feel inadequate in terms of knowledge and practice in the field of special education. Participating school counselors justify the shortcomings by pointing out the inadequacy of the number of courses offered on individuals with special needs in undergraduate education and the content that is only theoretical in nature. Another important finding is the lack of resources to receive support for subjects where school counselors feel inadequate. The findings were supported and discussed with reference to the relevant research in the field. This study also offers suggestions as to eliminate shortcomings concerning knowledge and practice that school counselors in special education schools face through an increase in the efficiency of the undergraduate courses on special education and inclusive classrooms, in addition to recommendations as to what can be done to satisfy the current needs in the special education schools.

Keywords: *school counselor, special education school, teacher training*



INTRODUCTION

It requires teamwork to offer the educational services required for individuals with special needs. Personnel working toward a common purpose in special education have different roles and responsibilities (Kaya, 2014). Working collaboratively to support students with these needs, this team makes joint decisions on critical matters along with educational plans for the students (Bakken, 2015; Ionescu & Bacos-Bintintan, 2018). The Regulation for Special Education Institutions

(2018) states that the staff of the special education school consists of a principal, deputy principal, special education and branch teachers, and school counselors. It is possible for team members to offer these services in special education schools only through cooperation in carrying out these roles and responsibilities.

As important stakeholders in special education, school counselors play significant roles in contributing to the academic, personal, social, and professional development of all students (Janson, Miller, & Rainey, 2007; Schmidt, 2014). Hall (2015) regarded school counselors as leaders who directly or indirectly advocate student rights, stating that they are important collaborators in student and interdisciplinary work. As such, school counselors undertake tasks such as diagnosing and directing students, preparing individualized education plans (IEP), and monitoring students' development (Geltner & Leibforth, 2008; Milsom, Goodnough, & Akos, 2007).

National and international literature reveals that the duties undertaken by school counselors are generally similar across borders (Archit, 2019; Barrow & Mamlin, 2016; Bayar & Doğan, 2020; Hall, 2015; Mitcham, Portman, & Dean, 2009). School counselors perform principal duties such as providing support to the families of students with special needs and taking part in the IEP unit. In Turkey, school counselors can serve in guidance and research centers and schools of all levels and types. They carry out the necessary guidance processes according to the needs of all students with special needs in the school and their parents while taking part in the educational diagnostics process in guidance research centers (Sönmez, Koçyiğit, & Selimoğlu, 2020).

The duties and responsibilities of school counselors working in special education schools in Turkey are determined by law. The Regulation for Special Educational Institutions of the Ministry of Education (2012) stated that every special education school must have a resident school counselor. The participation of school counselors in the special education process is not just a legal requirement, however, i.e., the counselors also ensure that students with special needs benefit from direct services such as counseling, guidance, and the organization of educational plans as well as indirect services such as the exercise of individual rights and establishing cooperation with families (Sönmez et al., 2020; Yılmaz Bingöl, 2018).

Although school counselors' goals are generally related to the development of academic or social skills, children with special needs can benefit from individual interventions of school counselors. Further, school counselors undertake important tasks in the context of developing self-confidence, addressing the social and emotional needs of students with developmental disabilities, and acquiring appropriate behaviors (American School Counselor Association [ASCA], 2016;

Aviles, Russell-Chapin, & Rybak, 2015). School counselors are the first people core, and branch teachers consult in the case of problematic behaviors exhibited by students with special needs (Aksoy & Diken, 2009a). However, the duties of school counselors working in special education schools are not just limited to children with special needs. Still, they extend to the families of students with special needs and fellow teachers at the school. School counselors also mediate between students with special needs, their families, school staff, and other stakeholders (Johnson, Belcher, Zimmerman, & Franklin, 2020).

Several studies have investigated the critical role of school counselors in the education of students with special needs. Closer examination reveals that the majority of these studies are on the competency of existing or prospective school counselors working with individuals with special needs (Aksoy & Diken, 2009a; Ateş, 2017; Deniz, 2016; Sönmez et al., 2020; Yüksel, Diken, Aksoy, & Karaaslan, 2012). Although school counselors are an integral part of special education, studies have observed that they find themselves inadequate in terms of the services they are expected to offer to individuals with special needs and devoid of sufficient knowledge of these individuals, while feeling that their education at the undergraduate level does not prepare them sufficiently to work with individuals with special needs (Aksoy & Diken, 2009b; Goodman-Scott & Milsom Bobzien, 2019; Kolodinsky, Draves, Schröder, Lindsey, & Zlatev, 2009; Romano & Paradise, 2009). Although it has been determined that school counselors have difficulties working with individuals with disabilities, the services provided for school counselors working with individuals with disabilities and studies to overcome these difficulties are observed to be limited (Cimsir & Hunt, 2018).

School counselors can work in general education schools (preschool, primary, secondary, and high school levels), counseling and research centers (CRC), rehabilitation centers, and public special education schools. School counselors seem to need information and practical support in working with people with disabilities, regardless of which educational environment they are working in (Cimsir & Hunt, 2018). It is observed that the existing literature is conducted mainly on school counselors serving in general education schools that provide inclusion services in a general sense. Studies on school counselors working in institutions only for individuals with special needs are limited at the national level. Arşit (2019) determined the perceived self-efficacy of school counselors in special education guidance and psychological counseling services with quantitative and qualitative data in his master's thesis, i.e., that gender, marital status, education level, education received from the Ministry of Education, professional seniority, and location variables did not have a significant impact on the perceived self-efficacy levels of school counselors. However, it was also revealed that the perceived self-efficacy of the group, which found the content of the special education courses given in undergraduate edu-

cation as insufficient, was lower than that of the group, which stated the content adequacy of the special education course is adequate. However, qualitative data reveal that most school counselors do not feel adequate in psychological counseling and guidance services in special education. In a study to determine the perceived self-efficacy of school counselors on guidance and counseling in special education in guidance and research centers, Gürbüz and Bozgeyikli (2014) found that the perceived self-efficacy of teachers displayed no variance by gender; however, significant differences were found where there were differences in seniority, having a person with disability in the family and per the undergraduate program from which they graduated.

Although the duties and responsibilities of school counselors have been laid down in specific contexts (Regulation of Guidance and Psychological Counseling Services by the Ministry of Education, 2020), the regulations followed by the institution in which they work and the characteristics of the institution (student age, student characteristics, etc.) are believed to play an essential role while fulfilling their duties and responsibilities. Self-efficacy perceptions of school counselors working in institutions that serve only students with special needs have been examined in the studies mentioned above. However, further research is needed to explore the experiences of school counselors who are determined to have a low self-efficacy perception providing psychological and counseling services in special education schools. Based on this assessment, questions such as “What are the duties, responsibilities, and problems of school counselors in special education schools? Is the environment in special education schools different from that of general education schools? How prepared do they feel to work in the field of special education while performing these tasks?” emerge. With an eye on all this, this study aims to provide recommendations on preparing prospective teachers who will work in the field by determining the experience and needs of school counselors working in a special education public school exclusively for students with special needs. For this fundamental purpose, the research questions were determined as follows:

1. What are the reasons for school counselors to choose a special education school?
2. What are the duties and responsibilities of school counselors in a special education school?
3. What are the opinions of school counselors on working in special education schools?
4. What challenges do school counselors face in a special education school?

5. How does undergraduate education contribute to the duties and responsibilities of working in a special education school?
6. What are the school counselors' recommendations?

METHOD

Research Model

This research was carried out with a phenomenological model, one of the qualitative research methods. The experiences of 10 school counselors working in special education schools in the spring semester of the 2016–2017 academic year were studied. The phenomenological model aims to provide in-depth and detailed information about a subject and reveal experiences and meanings (Yıldırım & Şimşek, 2005). The primary data collection tool in this kind of research is interviews (Creswell, 2003). The researchers conducted semi-structured interviews with school counselors and attempted to elicit their opinions and thoughts on guidance experiences and perspectives of working in special education schools. Semi-structured interviews were analyzed by the content analysis method.

Participants

The research study group consists of school counselors of special education schools where students with special needs are educated. Due to the limited number of school counselors in special education schools in Sakarya Province, where the research is conducted, data were collected through semi-structured interviews with a total of 10 school counselors from Sakarya Province and the surrounding area. Personal characteristics of school counselors are shown in Table 1.

Table 1 Personal Characteristics of Participants

Name Type	Age	Education Level	Professional Experience	Experience in Special Education School	Type of School
T1	41	Graduate	17	7	Special Education Practice School
T2	30	Graduate	7	4	Special Education Practice School
T3	23	Graduate	1	1	Special Education Practice School
T4	44	Postgraduate	20	20	Special Education Practice School
T5	40	Graduate	18	6	Special Education Practice School
T6	42	Graduate	17	1	Special Education Practice School
T7	31	Graduate	9	9	Special Education Vocational School
T8	26	Graduate	3	1	Special Education Practice School
T9	41	Graduate	19	6	Special Education Practice School
T10	45	Graduate	21	8	Special Education Vocational School

Table 1 shows school counsellors' ages ranging from 23 to 45 for the study. Nine participants have graduate degrees; one has a postgraduate degree. Their professional experience ranged from 1 to 21 years. Eight school counselors worked in different types of schools and institutions before special education schools. Two participants began their professional life in a special education school; they did not have experience working in another school or institution. Seven participants work at special education practice schools and three at special education vocational training centers.

Data Collection Tools

The data consists of information obtained through semi-structured interviews. Both researchers jointly developed a semi-structured interview form, which contained 10 questions, to determine the experiences of school counsellors during their work in special education schools. The interview form consists of three parts: the voluntary participation form; participant demographic information; and interview questions. The form was validated by two expert faculty members who have studies

in special education and qualitative research methods. The form was revised by the opinions and recommendations of these faculty members.

Interview Process

After editing the interview form and finalizing the interview questions, the second author conducted the interviews. Five interviews were conducted face-to-face in the school counselor's office; five were conducted by phone. Before starting the interviews, each participant was informed that participation in the study was voluntary and that third parties would not share the raw state of the interview data. Before starting the interviews, participants were asked to read the voluntary participation form and sign it if they consented. After that, the participants were informed that the interviews would be recorded with their permission and that the recording would be stopped if they did not want to be recorded. The interviews were thus started with the consent of the participants. All participants agreed to participate voluntarily in the study, however, and approved the recording of the interviews. All interviews were recorded by the second author's mobile phone. The shortest interview lasted approximately 50 minutes; the longest interview lasted 91 minutes; the average duration of the interviews is about 65 minutes. The total time is 656 minutes.

Analysis of the Data

The data analysis process consists of two parts: preparing the data for analysis and performing the analysis. To make the data ready for analysis, audio recordings of semi-structured interviews were put on paper by an undergraduate student as they were, without any changes in the interviews. After printing, the first author checked the transcripts and audio recordings of three of the interviews.

After verification, the transcripts were uploaded to the NVivo 10 program. The data were analyzed by the content analysis method for research purposes. The first author read all the transcripts and divided the texts into meaningful parts, taking into account the research objectives and interview questions. Relevant sections were encoded in the second reading. After the first reading, 41 codes were formed. After the code list was created, the overlaps in the codes were checked, and the number of codes was reduced to 17. The themes and subthemes were created with the codes obtained after the second review.

Validity, Reliability, and Ethics

Measures were taken before and after the interviews to ensure the reliability of the research. Before the interviews were conducted, the opinions of two rese-

archers experienced in qualitative research and special education were taken for the question form. The form was finalized according to the feedback, and the interviews were conducted with these questions. After running the interviews, the interview transcripts and audio recordings were checked for consistency. After the subsequent analysis, the codes and categories created by the first author were revised together with the second author. Codes and categories were compared using Miles and Huberman's (2015) reliability formula. Discrepancies appearing after comparing the codes, themes, and subthemes were revised once again until consensus was achieved; otherwise, they were redefined. The reliability of codes and categories was determined as 94%. A reliability value of 70% and above indicates that the encoding is reliable (Miles & Huberman, 2015). After ensuring the validity and reliability of the analyzed data, the themes and subthemes were matched with direct quotes from the teachers' statements in the interviews and given in the results section.

Before conducting the semi-structured interviews, school counselors were informed about the research process for informed consent. Approval was obtained for audio recording before the interviews began. School counselors' personal information was not included in the study. The research was carried out with the approval of Sakarya University Ethics Committee No. 61923333/000/.

FINDINGS

School Counselors' Preference of a Special Education School

School counselors can be assigned to public schools at the primary, secondary, and high school levels and guidance research centers and special education schools (special education practice schools, special education vocational schools, etc.). In this study, participants were asked about the school counselors' preference of special education school among various options. Eight out of 10 participants expressed their preference for a special education school of their own accord. At the same time, two teachers stated that they were compulsorily assigned to the schools in question. Three teachers who preferred to work in a special education school out of their own accord stated that they chose a special education school because the exam preparation processes in general education schools were exhausting. Two of these teachers stated that they preferred it because of its proximity to their home; one explained their choice about a person with special needs in the family. One teacher stated that they preferred to work with children with intellectual disabilities, while another did so because they had experience working in CRC. One of the two teachers who stated that they did not prefer to work at these schools out of their own accord stated that they chose a special education school because of the seniority score requirement in the provincial transfers. The other teacher said that he

agreed to work at any school he would be assigned to when he first started working and was assigned to a special education school.

T2 expresses the difficulties experienced by the exam process in other schools as a guidance teacher in the following words: *“Exam anxiety was very high. Because we were constantly focusing on study programs, and the children’s hopes were so often destroyed, it started to wear me out after a while. After that exam, when you don’t achieve the success you hope for, you can’t motivate the kids, and you are disappointed. To be honest, after an entire year’s hustle, all the pilot tests, exams, programs, test techniques, and so on that a child’s world comes crashing down due to a minor mistake, an anxiety issue, or inadequate preparation started to get to me.”*

T5 states that he chose a special education school because he didn’t have much of choice: *“Well, you don’t have many options in public schools when you want to get appointed to another province. You go through your options and pick some of them. You have to make a choice, and I applied to special education schools, among the others. Hoping that I would get appointed more easily. This school turned out to be the one. It’s destiny, and here we are. I filled in all the 24 options in the form if there were good STEM high schools or Anatolian high schools, I would prefer those. But there weren’t any. That’s how I ended up in a special education school.”*

Responsibilities of School Counselors in Special Education Schools

The duties and responsibilities of school counselors differ in general education schools and special education schools. The responsibilities specified by school counselors were determined to be (a) family education, (b) treatment of inappropriate behavior of students, (c) preparation of a guidance program, and (d) professional guidance.

Family Education

Family education, which appears to be the task that school counselors attach the most significant importance to, is at the forefront, regardless of the type of special education school. On family education, T2 shares his thoughts *“You constantly inform families about behavior change, that is communicating with the student for behavior change, accepting a person with a disability and the disability rights. One other issue is abuse, and I work a lot on it.”* T4 explains: *“For example, here’s what ... we do a family study on parent attitudes; it’s general in scope. We call, we invite (parents). We do it with all the parents who come ... and we do one-on-one family sessions when necessary. They say my child has sibling jealousy. This, for instance, does not concern other parents. So, we sit down with that parent, talking about sibling jealousy, and we inform them about what they can do.”*

T3 explains the efforts toward family education: *“I said, I spend more time on family education. I prepare brochures every week. I have created a large brochure board. I put the board in the kitchen as parents spend most of their time in the kitchen. I send them three brochures on different topics every week ... We have a TV set over here. I plug in the flash drive and put the file on repeat. The idea is to give them the idea, ‘See, our child can do that, too.’ I expect to gain family support like this. I also attach great importance to one-on-one meetings. I hold a lot of individual meetings, anyway.”*

T9 explains that they try to help parents of children with special needs in collaboration with the experts in the field: *“I started family education programs. The family education plan is on a more professional scale. For example, I consult with the group myself; other than that, I have organized a family training program. Then, according to this program, I identify an important issue every month, considering the needs of parents. Then I think about who is there out there that can help these parents as an expert in the field. I reach out to these people and invite them over here.”*

Behavioral Treatment

School counselors have stated that they also have the responsibility to deal with and reduce behavioral problems of students with special needs. T1 believes the issue they have to deal with most frequently is the relationship between boys and girls: *“Think of the inclusive student or the student from the lower grades. They usually sit in the back in a class of 40 students. They don’t interact with a lot of their peers. Even if they try, the class rejects them. They are usually alone. Usually, antisocial. Therefore, they usually find and embrace one another when they come here. The problem is the relationship between boys and girls.”*

T6 explains that they work not only on problem behaviors at school but also the behaviors they need to learn to prepare for after-school life: *“Our function here is to intervene in abnormal behavior, as I said before. To intervene in problematic behavior. For instance, how should a child’s attitude be in a workplace when he gets a job? Let’s say, against the workplace, against your child, or how does the child behave in the workplace?”*

Program Preparation

Guidance framework programs are stated to be among the duties of school counselors. T1 explains the groundwork for the programs: *“I made plans for our school with my fellow guidance teacher. We prepared a guidance framework program. During these guidance hours, we carry out some activities. Later, I assign my friends to primary school guidance activities from the first to eighth grades. I ask my friends to check the activities and pick the ones that are appropriate for the children, so that we can include them in the program. We had studied all the classes from the first to eighth grades and made our plans. For the first to fourth grades, we assigned three hours from 9 to 12 o’clock. It was hard work.”*

Professional Orientation

Because there are teachers working in a vocational school of special education, it was determined that vocational guidance was also listed among the school counselors’ responsibilities. T1 explains what they do: *“For instance, we made an appointment with the Labour Exchange for the twelfth grades. So what do we do? Can we teach the kids where to apply with İŞKUR to find a job? The goal here is professional guidance. Then there’s the eKPSS, and these kids are taking this exam. We make particular referrals to this exam.”*

School Counselors’ Views on Working in Special Education Schools

School counselors have assessed the positive and negative aspects of working in special education schools.

Positive Views

When school counselors are asked about the positive aspects of working in special education, they express that the school environment is sincere, students are natural, the number of students is small, and professional satisfaction is greater. They also add that there is a comfortable and peaceful working environment because there is no stress due to exam anxiety or catching up with the curriculum. They also noted that wages and working hours were more advantageous compared with

working in other schools. School counselors' views on working in special education schools are summarized in Table 2.

Table 2 School Counselors' Positive Views on Working in Special Education Schools

Statements	f
Having a friendly and natural environment	3
Having a comfortable and peaceful environment	2
Higher occupational satisfaction	1
Adopting a more positive outlook on life	1
Low number of students	1
Higher salary	1
More convenient working hours	1

On performance and professional satisfaction, T2 explains, *"Children are very relaxed. Teachers are relaxed because there is no exam anxiety, and they don't have to struggle toward an exam constantly. There is no need to teach something constantly. You know, we don't have anything to get to or catch up with. So we are very close to everyone in the school administration, teachers, school counselors, families, and children; you can have a really good time. My office is always crammed with students. And I like that. I mean, we're always in touch with students ... It affects my performance; it excites me."*

T4, on his satisfaction with the sincere behavior of children with special needs being genuinely natural, explains, *"I am professionally happy, indeed very, very happy. If children come to your office and say that they love you very much; they are telling the truth; they don't expect anything in return. If they say they don't love you, it is because they don't really love you, so because they don't have masks, because they don't act, everyone lives their honesty to the maximum. Don't these kids ever lie? They do when they think they make a mistake; they lie. But their feelings for you are honest. Their likes and dislikes are thoroughly honest. Either because they don't pretend or they don't know how to pretend, everything about them is true."* T5 comments on the small number of students in special education schools: *"The small number of students here makes it easier for the school counselor to work."*

T8 brings up the issue of extra pay for special education school teachers: *"You are paid 25% more. Naturally, getting paid 25% more than everybody else has a positive impact on our motivation. That is also a factor."* T8 also says, *"The working hours are also convenient. I have friends working in high schools. They get home around 4 or 4:30 in the afternoon, which thereby highlights another advantage of working in special education schools."*

Negative Views

As for the negative aspects of working in special education schools, school counselors spoke about students' employment concerns, the amount of patience it requires, feeling inadequate when working with students with special needs, dealing with behavioral problems, getting results in a long run, students' inability to remember their teachers and the challenges of individual or group consultancy. Negative opinions of school counselors about working in special education schools are summarized in Table 3.

Table 3 Negative Views of School Counselors on Working in Special Education Schools

Statements	f
Delayed outcomes	3
Requires a lot of patience	2
Students have concerns about getting a job	2
Feeling inadequate as a teacher when working with students	1
More behavioral problems	1
Students' failure to remember their teachers	1
Difficulty in performing individual or group consultancy	1

T1 highlights the anxiety that children with special needs go through: "Parents ask what will happen to their children after they finish school? Because in the workplaces, employment of people with special needs is only tolerated if they don't cause problems. They don't really want to work with our kids. Parents complain a lot about this issue. If the job opportunities for these children were more extended, the children would not experience this anxiety. Because most of them worry about work. They are worried about what they are going to do. I really feel sorry about this."

T2 remarks that working with individuals with special needs requires patience: "The main disadvantage is that you have to be very patient. There is not much to say as downsides, but it requires a lot of patience. Sometimes you can't get any results for what you do. In comparison, when you work in a general education high school with teenagers, you probably get something when you work on a problem. You get positive feedback. In special education, however, you simply don't. When there is a problem, you work on it and apply a multitude of techniques and methods. You spend a lot of time but still observe the same pattern of behavior. It is upsetting and the biggest challenge, indeed. So you really need to be patient in special education."

T5 comments on the long time it takes to obtain results when working with students with special needs: "You probably get results somewhat later than usual

here.” T6 explains why it is difficult to get professional satisfaction in special education schools: “I used to work with more successful students at the Anatolian high schools. You see the results more quickly when you communicate with them or do something beneficial for them—and that gives you some professional satisfaction. You are used to this. Here you can’t meet the same standards.”

T8 elaborates on why it is more challenging to hold group consultancy sessions: “As for the downsides, we put educational guidance in the second plan. This is because the students do not have to take the exams. Professional guidance, therefore, is less stressed here. There is some vocational and professional guidance, of course, but the kids get that directly. So, I inform the families. I don’t know how to put it ... I think I could do it if I were in middle school, primary school, or high school. These are things that can be done. But working in special education, for example, having an individual consultation or a group consultation is not as easy as educational guidance. It requires courage, knowledge, and experience.”

Challenges School Counselors Face in a Special Education School and the Support They Receive to Overcome These Challenges

School counselors explained their experience working in a special education school with the challenges they face and the support they receive in overcoming these challenges.

Challenges School Counselors Face in the Field of Special Education

School counselors were asked about the challenges they face and what kind of support they received in such cases. It was determined that school counselors faced difficulties when they started working in a special education school and in the aftermath. These challenges are outlined in Table 4.

Statements	f
Behavioral problems of students	3
Lack of resources	3
Communication with families	2
Collaborating with colleagues	1
Having limited knowledge of the field of special education	1
Getting upset because of the students’ conditions	1

School counselors have stated that they have difficulty in reducing behavioral problems. T8 admits, *“I have a hard time changing behavior. Not every behavior but sexual behavior, negative sexual behavior.”* T2 also talks about the challenges concerning behavior change: *“I didn’t know I would have such a hard time dealing with behavioral problems. There is a significant difference. I also worked at a boarding school for two years. I had a hard time studying adolescent psychology. Everything changes when you get out of there and go into a completely behavioral dimension instead of educating everyone. It was really demanding. When you work in special education, you definitely need prior knowledge of special education.”*

All teachers noted the lack of resources for what they will do when they become school counselors in special education. Two teachers stated that there was no framework plan and that the proposed plan could not be adopted in the school where they worked. T3 says, *“There is not even a framework plan that the National Education has given us. I’ll tell you that. I mean, there’s a plan, but it’s not appropriate.”* T8 comments on the plans: *“And I also had a lot of trouble with the annual plan in the first year because we didn’t have a plan. The plan changed in 2005, you know. A plan was made based on the understanding of developmental guidance. Now you have primary education, secondary education, and high school activities. We didn’t have that then. I was also in charge of the high school guidance plan, the first guidance plan. Now, as for ... I went to my first class and told the kids something. No plans yet; it seemed to me that I was talking to the walls. They didn’t understand anything, and I didn’t understand anything. A 40-minute lesson in the program was over in 15 minutes.”* T2 explains the difficulties they’ve experienced: *“Now, we psychological counseling and guidance (PCG) people already have various such pages where all PCG teachers can register. Guidance services on social media such as Facebook, etc. ... We have PCG services, kindergarten, and such pages. But we don’t have anything specifically on special education.”* He says there was no support or resources available for teachers working in special education schools to consult with.

T2 adds that they have problems cooperating with their colleagues: *“We have more problems; we have more problems with branch teachers because I assign branch teachers, workshop teachers, the crafts teacher is doing teamwork or doing manual work, but problems arise because they are not qualified in maintaining discipline or controlling behavior, and when they can’t cope with these problems, they communicate with school counselors and direct the students there. There is a serious education problem with branch teachers. They cannot cope with students’ behaviors in class and constantly apply to school counselors.”*

T3 talks about having insufficient knowledge of special education: *“You want to make yourself useful. You want to do something, but you are helpless. The kids won’t speak. They are screaming, making strange noises. You don’t understand what they*

are trying to say. They have a behavioral problem, but you can't find a solution. We're inadequate, as school counselors, we're inadequate in special education. That's what I think."

On communication with the families, T7 says, "They take their child differently. They think the kids are not capable of doing better, whereas they can perceive the kids' condition as an illness that is going to pass. To be honest, I am having some trouble with that."

T3 comments on the challenges of communication with the families: "It is a given that the kids have problems, but the families also have problems. They look at you when you talk, but they are pensive, or they have an attention deficit disorder, maybe not listening or just not understanding. I have difficulty understanding what they say. I think this is one of the downsides, too."

Support Received by School Counselors in the Field of Special Education

School counselors state that they overcome these challenges through the experience of their colleagues and their own efforts.

T7 exemplifies this: "I had a neighbor who also was a guidance teacher. He had worked for a year in the same place I was assigned to. Thanks to him; he was very helpful. But then, it was only about the general outline of things. We had to figure out the details on our own." When T9 reached out for help, she couldn't get much support: "Everyone around me said that they were working on exam anxiety or that they were working on family issues, whereas I couldn't even speak to these children. I wasn't able to conduct a consistent and reasonably long consultancy session." T6 complains about the insufficiency of support for school counselors in special education: "There was no one. If I didn't do my own research, there was no one to turn to. The ministry says you are on your own. They just say you will get your assignment documents, start work there, and do these according to the regulations. There was no one. If you don't improve yourself, if you don't do things on your own..."

T5 had been supported by an experienced colleague and benefitted from previous experience in a special education center: "When I first started here, there was this guidance teacher. Together, we started with the system that he had implemented in the previous years. I had worked at CRC for nine years. I was used to providing educational guidance there. You decide what kind of education the child should receive. The education these children received when I came here was nothing new to me." T3 also received support from another colleague experienced in special education: "I called Hasan Hoca. We talked on the phone for almost 1 to 1.5 hours. He explained in detail what I would face, what I should be prepared for, what I should be cautious

about, especially what subjects I should be offering consultancy in. He helped. In a way, he supervised me. Other than him, no one offered supervision.”

Contribution of Undergraduate Education to the Performance of Duties and Responsibilities in Special Education Schools

When school counselors are asked about the contributions of the special education courses they receive in undergraduate education, they state that the courses are just theoretical; the information is not truly permanent because it is not applied. They do not acquire much of the information they need in real life.

On the theoretical education they received in undergraduate education, T1 says, *“Let me put it this way: We studied the theory. For example, there was a book called Introduction to Special Education, and we studied it. We just saw definitions. We didn’t get into it that much.”* “I started work at a CRC,” says T3, *“Liether, Binet, WSCR. We knew nothing about any of these. What we did in undergraduate courses was measurement tools and psychological tests. What did we learn? Validity and reliability of this and that was done there and then, etc. We didn’t put anything into practice. It is the inadequacy of education at PCG here,”* on the need for practical courses in addition to theoretical ones.

T8 talks about the limitations: *“We have never heard of this: There is something in the yearly plan that says, ‘fill in this form if that happens.’ We had no idea what it was. I am sure I would remember if anyone had told us about it. There was a lot like this that we were never told about.”*

School Counselors’ Recommendations

School counselors working in special education schools were asked for their recommendations for families, prospective school counselors, and academic staff via their experience. School counselors have stated that families should take an active role in their children’s education, especially highlighting the father’s participation; that families should work in cooperation with teachers; that managers should be the demanding party rather than the teachers and administrators. For example, T6 emphasizes that families have to be aware of their children’s educational needs; they should not hesitate to demand what they need from the authorities. *“They should be demanding from us, their teachers, janitors, administrators, district, province, minister to president. They have to be informed and ... in being demanding, there is already an effort to do something. They should know what they want.”* T5 recommends that parents need to play a more active role in their children’s education: *“The more attention they pay to their children’s education, the better. Even visiting the school counts. The closer the attention, the better kids do. If they are really a part*

of what is going on at school, it reflects on the student's academic development and behavioral improvement."

In the light of the problems they face and their experience in the field of special education, school counselors advise on the integration of the practical teaching activities to the theoretical components during undergraduate education, making visits to schools for special education, and inclusion of special education schools to internship programs and expect academics to follow developments in the field closely. For example, T3 says, *"You can really bring your undergraduate students to our school. Let them see it here because this place is real. It doesn't hang in midair, not left on the paper. This is real practice."* T5 adds, *"I don't know. I did an internship in a middle school or something like that. But no one told me that there is an institution called CRC, and, when you graduated, we worked there. They didn't say go and see what they are doing there,"* thus emphasizing the importance of the practice and experience of visiting different institutions during undergraduate education. T6 comments on the academic staff's need to keep themselves up to date: *"I can see that universities are disconnected from schools in lower levels of education. They are not in the field. They raise teachers, but it has been 20 years since they have last been in the field. They conduct research, it is scientific. They have doctorate degrees but don't really know where the field is headed, how education has changed, how the teachers are doing."*

The school counselors suggested using resources such as films and books to improve their knowledge on special education. In addition, because special education is an area that requires sacrifice, they have been advised against preferring special education only for the purpose of the official appointment. T3 says, *"They should watch movies—on autism, on Down syndrome, movies on any disability. They need to develop their own perspective. They should watch movies on educators, teachers."* T2 believes certain people are suitable for special education: *"Perfect for those who are fed up with exam anxiety and the education system, I can recommend this. I think that people who are sincerer in their relations, who like to treat people as they are family, people with a positive attitude and extroverts are cut for special education."* T7 recommends preparing for special education: *"There will likely be a student who needs special education in the school they are appointed to. They should at least have some information about IEP so that they know where to direct such a student to when they come across one."* T6 believes that there are many alternatives; that school counselors should pick a school where they will make themselves useful: *"I think they need to make up their minds first. There are few special education schools. In the public schools, maybe it is around 2% to 3%. I don't know; I am just guessing. If they are not going to cooperate; they should not pick such schools."*

DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND RECOMMENDATIONS

This research aims to determine the experiences of school counselors working in special education schools. Accordingly, the opinions of school counselors on issues such as (a) the reasons to prefer to work at a special education school, (b) the responsibilities of a school counselor at a school for special education, and (C) opinions of school counselors on working at a special education school, (d) the challenges they face while working at a special education school, and (e) the contribution of undergraduate education to professional performance in the field of special education have been analyzed in depth.

It is heartening to see that most school counselors choose special education at their own behest. It is safe to conclude that they are mostly teachers who feel overwhelmed and tired within the pace of the exam schedules and need to choose a different working environment. However, it was also observed that two teachers switched to a special education school after working in CRC. Their experience of special education in CRC affects their preferences toward a special education school. Demographics show that experienced school counselors prefer special education schools. When the preference of two teachers with little professional experience (T3 and T8) was checked, it was seen that T8 had a brother with special needs, and T3 preferred special education with the recommendations of the school counselors around him. Although the number (10 participants) included in the research is limited to yield generalization, it may still be suggested that school counselors' special education school preferences be examined according to some variables. Further research may be conducted to determine the effects of experience and the knowledge levels of school counselors in the field of special education on school choice.

When the duties and responsibilities of school counselors are examined, it is seen that teachers talk mainly about family education, reducing inappropriate behavior of students, program development, and professional orientation. As stated in the Regulation of Guidance and Psychological Counseling Services by the Ministry of Education (2020), school counselors perform some of the tasks under the main heading of developmental and preventive, remedial, and support services in accordance with the competencies and requirements of students. As part of the guidance and monitoring studies in the framework of developmental and preventive services, it was determined that school counselors in a vocational school of special education conduct studies to direct their students to work. On the other hand, school counselors in a special education school mostly work toward monitoring the development of students in the context of developmental and preventive services. In the scope of remedial services, primary efforts focus on reducing inappropriate behavior and increasing the social skills that students with special needs

should acquire. As for support services of the regulation, school counselors carry out the tasks of offering consultancy support to families, teachers in the school, administrators, and others who interact with special needs students, and the administrative tasks of preparing and entering the school guidance program into the E-guidance system. This study is yet one of many where school counselors stated that educating families and preparing programs are also among their responsibilities. It has been observed that school counselors emphasized family education but did not place much emphasis on teacher training and the task of advising other employees who communicated with students at the school. Hall (2015) stated that rights advocacy is an essential task for school counselors when specifying the direct and indirect duties of school counselors for students with special needs. Throughout this study, no comments on informing the school staff on the rights of families and special needs students were recorded. This finding parallels the findings of Bayar and Doğan (2020). However, it has to be underlined that Bayar and Doğan's (2020) study was conducted with prospective school counselors. The majority of this study's participants are experienced school counselors. For school counselors to perform the important task of advocating the rights of students with special needs, the importance of emphasizing in detail the duties and responsibilities of school counselors in undergraduate education becomes apparent.

This study also finds that the duties and responsibilities of school counselors working in special education differ from basic educational services and even differ in roles and responsibilities according to student requirements among special education school types. Cimsir and Hunt (2018) and Sütçü (2007) stated that the regulations on school counselors' services to students with special needs are not very clear. Challenges that school counselors face in special education schools are partly believed to be an outcome of the discrepancy between the diverse needs of students in special education schools and the Regulation on Guidance and Counseling Services (2020) and the Regulation Special Education Services (2018).

School counselors seem to prefer working in special education school, which typically have a friendly, natural, comfortable, and peaceful working environment. The duration of preparing students for the exams in general education environments is hectic, however. They have been reported to increase their workload compared with special education schools where students are prepared for life as independent individuals. In a study in which the problems in the field of guidance and counseling are determined, Bengisoy and Özdemir (2019) underlined workplace issues such as the number of students, workload, and challenges of cooperating with other teachers at school. The small number of students, nonexistent exam anxiety issues, and collaboration with other teachers in special education schools make these institutions a peaceful and comfortable environment for special education teachers. Participants reported the negative aspects of working in special

education schools as the delayed returns of the efforts and that working with individuals with special needs requires patience. With this in mind, school counselors can be advised to familiarize themselves with the environment of special education schools where they can work and choose schools according to their expectations.

When asked about the most significant challenges and the kind of support they receive in the face of these challenges, school counselors repeatedly mentioned coping with behavioral problems, insufficient resources, and limited knowledge of special education. Closer examination of the challenges mentioned above reveals that they result from inadequate knowledge and experience in the field of special education. The same finding can be seen in Arşit (2019), where participants were school counselors working in a guidance research center. It is only natural for school counselors who receive an education built on a program that is prepared to serve in general educational settings to experience these difficulties. As for personal or professional support, it is observed they have nothing but experienced colleagues or their own efforts. With this in mind, mentor programs can be offered to school counselors who start working at special education schools regardless of whether or not they are experienced. Such a Facebook page and group for school counselors in general education is said to exist and is reported to be beneficial. In contrast, no such support is available for school counselors in special education. This finding again reveals the necessity of the mentoring system.

It was determined during the surveys that all 10 teachers interviewed took special education courses during undergraduate education. Still, the courses remained mainly theoretical in the form of introducing disability groups. As a result, when they start working in a special education school, they report having difficulty in many areas (for example, changing behavior and communicating with students). In the literature, the results obtained in studies on determining the self-efficacy of school counselors in the field of special education are found to be similar (Aksoy & Diken, 2009b; Bayar & Doğan, 2020; Sönmez et al., 2020). Yüksek, Diken, Aksoy, and Karaaslan (2012) explained this situation as an outcome of the limited number of special education courses in the undergraduate program of guidance and psychological counseling departments and the lack of experience with individuals with disabilities in the actual workplace. Bayar and Doğan (2020) noted that, for a joint special education course opened in teacher education undergraduate programs, the course objectives differ in some programs, and adaptations according to the branches may be limited. Findings in the present study also support this. Participants who graduated from the guidance and psychological counseling programs of different universities stated that their courses covered disability groups and definitions of disabilities. Their statements testify to Bayar and Doğan's (2020) findings. Given the years of hands-on experience of the participants, it is believed that providing the same content on special education, regardless of the branch, without

any adaptations, may be one reason that leads to the lack of competence of school counselors in special education. As of this year, when we examine the teacher training programs published by the Higher Education Institution (YÖK) in 2018, there is a course in the seventh semester under the name of “Special Education and Inclusion Practices.” Thereby, it can be recommended to increase the number of elective courses on individuals with disabilities to increase the knowledge and experience of prospective school counselors and provide detailed information about individuals with special needs in other courses. Apart from the efforts of the course instructor of special education and inclusion courses, the course content needs to be developed with an eye to the environment in which guidance and counseling teachers are likely to work in special education. Goodman-Scott et al. (2015) outlined the course content and related activities for individuals with disabilities to help prospective school counselors to provide better service to individuals with disabilities. The study outcomes displayed improvements in the self-confidence of future teachers in working with individuals with disability. These findings attest to the importance of enriching the contents of the applied courses. In addition, school visits may also be considered among extracurricular activities that can be added to these programs.

School counselors have been asked for their opinions on how to provide better service in special education to increase the quality of education. School counselors state that families should be more demanding for higher-quality education. It was emphasized that families should stand up for their children and be more active. This finding is like that of Bodvin, Verschueren, and Struyf (2018), which noted that families of special needs individuals are intimidated and even afraid of professionals offering services to their children. Even if the studies are conducted in different countries, it is obvious that families need to be more willing to defend their children’s rights and question the quality of their services.

The participants’ recommendations imply that the creation of practical courses at a university can be considered the highest priority for faculty members. As mentioned above, adapting the content of the courses to the types of schools where school counselors will work, and supporting the content with applied components is likely to contribute to the school counselors’ performance and service quality. School counselors have made important recommendations for prospective school counselors, i.e., that choosing special education schools only for easier appointments will jeopardize their professional satisfaction and the benefits they have to offer. This kind of preference can be considered only in school counselors who have personal reasons, but this would then require providing information support to overcome the challenges and increase the quality of their work.

This study examined the experiences of school counselors working in special education schools where only special needs students are educated. The most important finding here is that school counselors lack knowledge in special education and try to eliminate their deficiencies with superior efforts during practice. Via the recommendations given in this study, the quality of services offered by school counselors can be improved.

REFERENCES

- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009a). Rehber öğretmen özel eğitim öz-yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10(1), 29-37.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009b). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. Elementary Education Online, 8(3), 709-719.
- ASCA (American School Counselor Association) (2016). Ethical standards for school counselors. Retrieved from: <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/f041cbd0-7004-47a5-ba01-3a5d657c6743/Ethical-Standards.pdf>.
- Arşit, M., H. (2019). Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Biruni Üniversitesi: İstanbul
- Ateş, M. A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarının belirlenmesi. Yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Aviles, B., D., Russell-Chapin, L., & Rybak, C., J. (2015). Role of counsellors in multidisciplinary interactions in special education. J. Bakken & F. E. Obiakor (Eds.), *Interdisciplinary connections to special education: important aspects to consider* (pp. 59-79).
- Bakken, J., P. (2015). Rationale for interdisciplinary/multidisciplinary relations in special education. J. Bakken & F. E. Obiakor (Eds.), *Interdisciplinary connections to special education: important aspects to consider* (pp. 1-12).
- Barrow, J., & Mamlin, N. (2016). Collaboration between professional school counselors and special education teachers. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS 2016*.
- Bayar, Ö., & Doğan, T. (2020). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm.
- Bengisoy, A. & Özdemir, M. (2019). Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 1(3), 189-193.
- Odvin, K., Verschueren, K., & Struyf, E. (2018). School counsellors' beliefs regarding collaboration with parents of students with special educational needs in Flanders: Parents as partners or opposites?. *British Educational Research Journal*, 44(3), 419-439.
- Cimsir, E., & Hunt, B. (2018). Students with disabilities: Practical information for school counselors in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 40(2), 122-132.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Geltner, J. A., & Leibforth, T. N. (2008). Advocacy in the iep process: strengths-based school counseling in action. *Professional School Counseling*, 12(2), 162-165.
- Goodman-Scott, E., Bobzien, J., & Milsom, A. (2018). Preparing preservice school counselors to serve students with disabilities: a case study. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-11.
- Gürbüz, S., & Bozgeyikli, H. (2016). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 79-99.
- Hall, J.G. (2015). The school counselor and special education: aligning training with practice. *The Professional Counselor*, 5, 217-224.

- Ionescu, C. L., & Bintintan, M. D. B. (2018). Project for the multidisciplinary team and their management in the context of special education. *Palestrica of The Third Millennium – Civilization and Sport*, 19(2), 123-126.
- Janson, C., Miller, L. G., & Rainey, S. (2007). From apprehension to advocacy: a q study into preservice school counselors' attitudes toward working with students with disabilities. *Journal of Special Education Leadership* 20(2), 73-83.
- Johnson, K., F., Belcher, T., W., Zimmerman, B., & Franklin, J. (2020). Interprofessional partnerships involving school counsellors for children with special needs: a broad based systematic review using the PRISMA framework. *Support for Learning*, 35(1), 43-67.
- Kaya, Ö. (2014). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 31-55) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Kolodinsky, P., Draves, P., Schroder, V., Lindsey, C., & Zlatev, M. (2009). Reported levels of satisfaction and frustration by arizona school counselors: a desire for greater connections with students in a data-driven era. *Professional School Counseling*, 12(3), 193-199.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pagem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2012, 18 Mayıs). Resmi Gazete (Sayı: 28296). Retrieved from: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020, 14 Ağustos). Resmi Gazete (Sayı: 31213). Retrieved from: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Retrieved from: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milsom, A., Goodnough, G., & Akos, P. (2007). School counselor contributions to the individualized education program (IEP) process, preventing school failure: alternative education for children and youth. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(1), 19-24.
- Mitcham, M., Agahe Portman, T. A., & Afi Dean, A. (2009). Role of school counselors in creating equitable— educational opportunities for students with disabilities in urban settings. *Urban Education*, 44(4), 465-482.
- Romano, D., M., & Paradise, L., V. (2009). School counselors' attitudes towards providing services to students receiving section 504 classroom accommodations: Implications for school counselor educators. *Journal of School Counseling*, 7(37), 1-36.
- Schmidt, J. J. (2014). *Counseling in schools comprehensive programs of responsive services for all students*. New York, NY: Pearson.
- Sönmez, N., Koçyiğit, M., & Gürel-Selimoğlu, Ö. (2020). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin özel eğitimde öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 484-505.
- Sütçü, Z. (2007). Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Bi ngöl, T. (2018). Okul psikolojik danışman adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1474-1493.
- Yüksel K., Diken İ., Aksoy, V., & Karaaslan, Ö., (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf



ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN REHBER ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİNİN BELİRLENMESİ

ÖZ:

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan yıl sonu gösterilerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma desenine örnek teşkil eden araştırmanın çalışma grubu için amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda 20 okul öncesi öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma bulguları okul öncesi eğitimde yıl sonu gösterilerinin düzenlenmesinin nedenleri, yıl sonu gösterilerinin düzenlenmesinin gerekliliği, yapılan yıl sonu gösterilerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri, yıl sonu gösterilerinin içeriğinin nasıl olması gerektiği ve yıl sonu gösterileri yerine neler yapılabileceği temaları altında toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının yıl sonu gösterilerinin düzenlenmesinin nedenlerini kültür, aile, çocuk, öğretmen ve okul açısından değerlendirdikleri fakat çoğunlukla aileleri tatmin etmek ve alışkanlık haline gelmesi olarak ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının çoğu yıl sonu gösterisi düzenlenmesinin gerekli olmadığından, bu gösterilerin çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olmasının yanında birçok olumsuz etkilerinin olduğundan söz etmişlerdir. Yıl sonu gösterilerinin ebeveynlere bilgilendirmeler yapılarak ve aile katılımı da sağlanarak, çocukların istekleri doğrultusunda, çocukların eğlenebilecekleri ve stres yaşamayacakları içeriklere sahip olması ve oyunlaştırma yoluyla yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Yıl sonu gösterilerinin yerine festival ortamları oluşturulabileceğini, çocukların ailelerinin de katılımıyla bir piknik, yemek, kermes düzenlenebileceğini, yarışmalar ve grup etkinlikleri planlanabileceğini, geziler düzenlenip orada çekilen fotoğrafların sergilenebileceğini, portfolyo sunumları gibi çeşitli etkinlikler yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Rehber öğretmen, Özel eğitim okulu, Öğretmen eğitimi

GİRİŞ

Eğitim insanların yaşadıkları süreç boyunca devam eden ve ülkenin geleceğini belirleyen önemli bir etkendir (Şimşek, 2020). Eğitimle karşılaşan bireylerin davranışlarında bir değişim ortaya çıkması gerekmektedir (Senemoğlu, 2020). Bu değişimin yönü ise istenilen davranış ve nitelikte olmalı ve ülkenin geleceğinde önemli rolleri olan çocuklara aktarımı yapılarak toplumdaki uygarlık düzeyinin artmasına yönelik olmalıdır (Bayram, 2021; Demirel ve Kaya, 2020; Yılmaz, 2017). Eğitimin ilk adımı okul öncesi eğitimidir (Biber, 2014). Okul öncesi eğitim, yaşam boyu sü-

recek olan eğitim sürecinin temelini oluşturması açısından önem taşımaktadır (Katrancı, 2020). “Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden ilkokula başladığı güne kadar geçen yılları içine alan ve çocukların ileriki yaşamlarında önemli bir role sahip olan; bedensel, motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin desteklenerek büyük oranda tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir” (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.14). Yani okul öncesi eğitim 0-72 aylık çocukların gelişim alanlarının (bilişsel, fiziksel, dil, duygusal-sosyal, psiko-motor, kişisel) desteklenerek geliştirilmesine yönelik, çocukların farklılıklarını göz önüne alarak kendi potansiyellerini ortaya çıkarmayı, buldukları toplumu tanımalarını ve benimsemelerini amaçlayan bir eğitim dönemidir (Biber, 2014; Katrancı, 2020; Kurt Gökçeli, 2019; Kuru, 2020). Okul öncesi dönem gelişimlerine bakıldığı zaman bedensel gelişimin yanı sıra çocukların zihinsel ve aynı zamanda da sosyal alanlarda çok hızlı bir şekilde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu dönemde çocuğun gelişimi için yapılan her çalışma onun geleceğine yön gösterecektir. Yani sonuç olarak okul öncesi eğitim, çocukların geleceğini şekillendiren en temel basamaktır (Kuru, 2020).

Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için uygun ortam hazırlanmalı ve gelişim alanlarını destekleyecek koşullar sağlanarak çocuğun geleceği için sağlam temeller oluşturulmalıdır (Güven ve Efe Azkeskin, 2020; Seven, 2020; Taşkın, 2020). Jonh Dewey eğitimin bir yaşam süreci olduğunu belirterek eğitime verdiği önemi göstermiştir. Çocukların hepsinin benzersiz olduğuna inanan Dewey, küçük çocuklar için gelişimsel olarak uygun olan durumun çocukların ilgisini çekecek öğrenme deneyimlerini kazanmalarıyla olacağını söylemektedir. Etkili eğitim için sosyal etkileşimlerin önemli olduğu ve okul ortamının bir sosyal kurum olarak görülmesi gerektiğini düşünmektedir (Gürol, 2014; Taşkın, 2020; Williams, 2017). Montessori ise oyunu çocuğun işi olarak görmektedir. Oyun çağındaki çocukların oyun oynayarak ne kadar ciddi bir iş yaptıklarından bahsetmiştir. Çocuğun yetişkinlerden farklı olarak kendine özgü özellikleri olduğunu belirtmiştir. Montessori'ye göre eğitim çocukların hayatlarını kolaylaştırmada yardımcı bir özellikte olmalıdır. Çocuklara gösterilen davranışların önemli olduğunu yani çocukların gelişmesine yardımcı olmak istediğimiz gibi aynı nezaketle davranılırsa çocukların öğrenmeyi o şekilde gerçekleştireceğini söylemiştir. Çocukların dünyamızı daha iyi bir yer haline getirmesine yardımcı olunması gerektiğini açıkça belirtmiştir (Godwin, 2020; Gürol, 2014; Taşkın, 2020). Okullarda uygulanan öğretim programının çocukların yeteneklerine, kişisel ilgi alanlarına ve fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarına dayanması gerektiğini belirtmiştir (Williams, 2017).

Okul öncesi eğitim alan çocukların bireysel gelişimleri desteklenecektir. Aynı ortamda birden çok çocukla zaman geçiren bu çocukların sosyalleşmesine de katkı sağlanmış olacaktır. Okul öncesi eğitimde çocuklar üst sınıflar için hazırlık yapacak olup uygun koşullarda eğitim alarak Türkçe eğitimi konusunda, doğru

konuşabilme gibi özelliklere sahip olacaklardır. Tüm bu durumların çocukların birbirlerinden farklı özellikler taşıdıkları bilinerek ona göre düzenlenmesi gerekir. Eğitimin kalitesi için bu sürecin çocukların verim alacağı şekilde tasarlanması ve planlanması gerekmektedir. Maria Montessori için erken çocukluk son derece önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, etrafındaki dünyayı ve kendisini keşfetmeyi ve yeniden keşfetmeyi asla bırakmaz. Montessori için, doğadaki hareketler eğitim sürecinde önemli bir rol oynar, çünkü esas olarak çocuğun sadece onu kullanmak yerine gerçek yaşamda kullanmasına izin verir. Çocuklara deneyimlerle öğrenme fırsatı vermek için bu eğitim önemlidir (Gürol, 2014; Misheva, 2020; Oğuz ve Köksal Akyol, 2006; Taşkın, 2020). Piaget de Montessori gibi çocukların yetişkinlerden farklı düşündüklerini belirtmiştir. Piaget'e göre çocuklar ve yetişkinler eşit değildir. Bir çocuk içinde yaşadığı toplumda insanlarla aynı ortamı paylaşmış ilişki kurduğu zaman kişiliği daha sağlam hale gelir. Böylece akran etkileşimi ve yetişkin-çocuk etkileşimi, bir çocuğun kişiliğini şekillendirdiği yapı taşını sağlar (Devries, 1997; Gürol, 2014; Taşkın, 2020). Vygotsky öğrenme konusunda sosyallik kavramından bahsetmiştir. Akranlar ve yetişkinlerin yaptıkları veya çocuğa öğrettikleri şeyler çocuğun zihinsel gelişimini etkiler. Vygotsky iyi öğrenme durumunun gelişmeyi ilerleteceğini söylemektedir. Onun için, öğrenme ve gelişme hayatta çocuğun her anıyla ilişkilidir. Öğrenme bir gelişme değil, gelişimin düzgün organize edilmiş öğrenme sonuçlarıdır (Abtahi, 2018; Gürol, 2014; Taşkın, 2020). Çocuklar bu dönemde zihinsel anlamda verilen çoğu şeyi alabilecek potansiyele sahiptirler (Poyraz ve Dere Çiftçi, 2011). Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocuklar için uygun eğitimin verilmesi çocuklar için büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimde geleceğimizin teminatı olan çocuklara bu dönemden itibaren ahlaki eğitim de verilerek ülkenin geleceği koruma altına alınmış olmaktadır. Hatta okul öncesi eğitim hizmetlerine yapılan yatırım ülke geleceği için önemli bir yapı taşıdır (Gülaçtı ve Tümkaya, 2014; Güven ve Efe Azkeskin, 2020; Katrancı, 2020; Kuru, 2020; Poyraz ve Dere Çiftçi, 2011). Çocuğun öğrendiği her yeni durum çocuk için bir sonraki bilgi basamağının temellerini oluşturacağından dolayı, okul öncesi eğitim dönemi çocuk için ne kadar kaliteli geçerse çocuğun geleceği o kaliteye doğru yönelim gösterecektir (Alan, 2019; Gülaçtı ve Tümkaya, 2014; Güven ve Efe Azkeskin, Katrancı, 2020; Kuru, 2020).

Okul öncesi eğitim eski zamanlara dayanmaktadır. Cumhuriyet öncesinde okul öncesi eğitimle ilgili olarak ilk çalışmalar ülkemizde bulunan azınlıklar tarafından yapılmıştır. Osmanlı dönemi zamanlarında ise karşımıza Sıbyan Mektep'leri çıkmaktadır. Pestalozzi, Frobel ve Montessori gibi bilginlerin yaptıkları çalışmalar ülkemizdeki okul öncesi eğitime de yön vermiştir. Cumhuriyet öncesinde ülkemizde açılan anaokullarının eksikliği öğretmen alanında olmuştur. 1915 yılında Nizamname ile okul öncesi eğitimle ilgili çalışmalar ilk kez ele alınmıştır. Cumhuriyet döneminde ise bütçe kısıtlamasına gidildiğinden dolayı bazı anaokulları kapatılmak zorunda kalmıştır. Ancak çocuk yuvaları ve kreşler açılmıştır. Düzenlenen

Milli Eğitim Şura'larında okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasıyla, programla, çocuklarla ilgili maddeler yer almıştır. 1962 yılında Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği yayınlanmıştır, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümleri açılmıştır. 1977'de Okul Öncesi Eğitim Birimi kurulmuştur ve 1992'de Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Akcan, 2018; Altay, vd., 2011; Çelik ve Gündoğdu, 2010; Deretarla Gül, 2015; Emen ve Aslan, 2018; Oktay, 2013; Türk, 2011).

Okul öncesi eğitim programıyla birlikte çocuklar kendilerini tanımayı öğrenirler. Kendilerini tanıma durumu da beraberinde kendilerini kabul etmelerini getirir. Bu programla birlikte çocuklar birbirleriyle iletişim kuracaklar, oyunlar oynayacaklar yani sosyalleşeceklerdir. Çocuklar buldukları yerin özelliklerini öğrenerek kültürleri hakkında bilgi sahibi olacaklardır. Dil gelişimlerini destekleyecek olan bu programla birlikte çocukların hareket becerileri, düşünme becerileri gibi becerileri de gelişecektir. Ayrıca bu programda sadece çocuk ve öğretmen değil aileler de yer almaktadır. Aile katılımlarının planlaması okul öncesi süreci için önem taşımaktadır. Program çocukların bireysel farklılıklarına yönelik olarak onların keşfetmelerini ve kendi kendilerine bilgiye ulaşabilmelerini sağlayacak biçimde hazırlanmıştır. Bu programla birlikte çocuklar Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileriyle ilgili kazanımlar elde etmiş olurlar (Çelik ve Daşcan, 2019; Köksal, vd., 2016; MEB, 2013; Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitim programlarında yıl sonu gösterileri ile ilgili bilgi yer almakla birlikte bu programların nasıl ve ne şekilde yapılacağı da belirsizlik göstermektedir. Okul öncesi eğitimde programdaki kazanımların kazandırılması hedeflenmektedir. Okul öncesinde yıl sonu gösterilerinin düzenlenip düzenlenmemesi genel olarak öğretmen ve okul idaresine bırakılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar yıl sonu gösterileri, sahne etkinlikleri gibi performanslar sergilemektedirler. Bu etkinlikler sene sonunda ya da dönemlerin bitişinde düzenlenmektedir. Çocuklar bu programları sunabilmek için dönem içinde hazırlık çalışmaları yaparlar. Bu hazırlık çalışmalarını öğretmenler belirler ve planlarlar. Yapılan tüm hazırlıklardan sonra çocukların bu çalışmalarını sunmaları beklenir. Aileler bu gösterilerin yapılmasını istemekle birlikte çoğu öğretmen bu konuda aynı fikre sahip değildirler (İşbilen, 2006). Bekir ve Aydın, (2018) çalışmasında okul öncesi dönemde yapılan faaliyetlerin aileleri memnun etme amacıyla yapıldığını, ailelerin çocukların eğlenmeleri ve gelişim alanları önemsenmeksizin çocuklarını sahne ortamında izlemek istediklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde oluşturulan gösterilerin çocukların gelişim düzeylerinde olumsuz etkiler bırakabileceği ifade edilmiştir. İşbilen, (2006) çalışmasında yıl sonu gösterileri için yapılan provaların çocuklarda ayrı bir stres oluşturduğu, yoğun bir şekilde prova yapılıyorsa bunun mutlaka azaltılması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmaların çocuklarda bıkkınlık oluşturduğu açıkça ortaya konulmuştur. Toran ve Toran, (2019) çalışmalarında

yıl sonu gösterilerine hazırlık yapılırken etkinliğe katılmak istemeyen çocukların zorla etkinliğe katılması nedeniyle çocuklarda olumsuz durumlar oluştuğu belirtilmiştir. Çocukların bu süreçte yoğun stres ve kaygıya maruz kaldıkları ve bu durumun çocuğun yaşantısını olumsuz yönde etkilediği açıkça belirtilmiştir.

20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Türkiye'de resmi olarak 27 Ocak 1995 tarihinde 22184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak uygulamaya giren Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin amacı çocukların büyüme, gelişme, korunma hakları ile özgürlüklerini gerçekleştirme imkânlarını sağlayarak, evrensel ölçü ve ilkeler çerçevesinde kötü muamele, istismar ve ihmale karşı korumaktır (Akyüz, 2015; Özaslan ve Gültekin Akduman, 2020). Devletler, çocukları tüm risklere karşı koruyabilmek için gerekli olan bütün tedbir ve önlemleri almalıdırlar. Çocukların görüşünün alınması ilkesi Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin uygulanması ve tüm maddelerin yorumlanmasında önemlidir. Bu ilkeye göre tüm çocuklar kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini özgür bir şekilde belirtebilmeli yani aktif katılım sağlayabilmelidirler. Çocukların görüşlerine yaş ve olgunluk düzeylerine dikkat edilerek gereken özen gösterilmelidir (Özaslan ve Gültekin Akduman, 2020). Çocuk hakları sözleşmesine göre yıl sonu gösterilerindeki süreç değerlendirildiğinde çocuğun aktif katılımının olmadığı ve çocuk üzerinde oluşabilecek etkiler düşünüldüğünde bu etkinliklerin çocuk haklarına uygun olmadığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde yıl sonu gösterileriyle ilgili yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. İşbilen (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ve anne-babaların sene sonu gösterileriyle ilgili düşünceleri ve sene sonu gösterilerinin çocuğun kaygı düzeyine etkisi incelenmiştir. Bekir ve Aydın (2018)'in çalışmasında ebeveynlerin okul öncesi eğitimi yıl sonu eğlencesine ilişkin beklentileri belirlenmiştir. Toran ve Toran (2019) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi eğitim kurumlarında yılsonu gösterilerine hazırlanan çocukların ve öğretmenlerin deneyimleri ve süreçte neler yaşadıkları incelenmiştir. Ancak alan yazın incelendiğinde geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının yıl sonu gösterileriyle ilgili görüşlerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu açıdan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan yıl sonu gösterilerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik, güvenilirlik ve etik süreçleri hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada katılımcıların algı ve tutumları ile birlikte süreçlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayan (Glesne, 2012) temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. İnsanların sahip oldukları yaşamı nasıl yorumladıklarını ve dünyalarını ne şekilde inşa etmiş olduklarını inceleyen temel nitel araştırma yöntemi, özellikle eğitim alanında oldukça sık kullanılmaktadır. Temel nitel araştırmanın diğer araştırma yöntemlerinden farkı ise; odak noktasının katılımcıların söz konusu olay ve olguya yüklemiş oldukları anlamı açığa çıkarması ve yorumlamasıdır. Bu araştırma yönteminde veriler genel olarak; görüşme, gözlem ve doküman analizi aracılığıyla toplanır ve sorular araştırma öncesinde oluşturulan çerçeve ile birlikte hazırlanarak veri toplama sürecinde katılımcılara yöneltilir (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu kapsamda bu çalışmada temel nitel araştırma deseninin kullanılmasının nedeni öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan yıl sonu gösterilerine ilişkin süreci nasıl değerlendirdiklerine ve yorumladıklarına dair görüşlerinin alınmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz bölgesinin büyük şehirlerden birinin il merkezinde bulunan bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerinden 17'si kadın 3'ü erkek olmak üzere 20 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada bu örneklemin seçilme amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin meslek hayatına atılmalarına az kalmış olması ve okullarında yıl sonu gösterileriyle ilgili çalışmalar yapabilecek olmaları nedeniyle bu konuyla ilgili olarak görüşlerine ihtiyaç duyulmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme kullanılarak yapılmıştır. Görüşme, en az iki birey arasında sözel olarak yürütülen iletişim sürecini içeren ve araştırma kapsamında cevaplandırılması beklenen sorular yoluyla veri toplama süreci olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2008). Görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın görüşme formu hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış, yapılan araştırmalar sonucunda sorular hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, iki alan uzmanı görüşüne sunulmuş ve uzmanların gerekli gördüğü düzeltmelerle son şeklini almıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Pandemi sürecinden dolayı sağlık açısından sorun yaşanılmaması için görüşmeler telefonla yapılmıştır. Bu süreçte öğretmen adaylarının izinleri alınarak ses kaydı alınması yoluna gidilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç ise görüşme yapılırken veri eksikliği yaşanmamasıdır. Görüşmeler yapılırken öğretmen adayları katılımı kendi evlerinden sağladıkları için gergin bir ortamın oluşmasının önüne geçilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Katılımcılarla ön görüşme yapılarak konu hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra katılımcılara uygun gün ve saat belirlenerek telefonla görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri pandemi sürecinden dolayı öğretmen adayları ile telefon görüşmeleri yapılarak toplanmıştır ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemindeki esas amaç araştırma kapsamında toplanmış olan verileri açıklamayı sağlayan kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri kaybını önlemek ve verilerin analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşme sırasında ses kaydı yapılmış ve transkript yapılarak yazıya çevrilmiştir. Yazıya çevrilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiş ve bu süreçte dört aşamalı içerik analizi süreci takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öncelikle bütün veriler ayrıntılı bir şekilde gözden geçirilerek benzer ifadeler kodlanmıştır. Daha sonra kodları temsil eden temalar bulunmuş, son olarak da ortaya çıkan kodlar ve temalar organize edilerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Tematik kodlamada veriler anlamca ilişkili olarak düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Elde edilen görüşme verilerinin analizi için her öğretmen adayına bir kod ad verilerek öğretmen adayları birinci öğretmen adayından yirminci öğretmen adayına kadar ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ... ÖA20 şeklinde kodlanılmışlardır. Son olarak kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular veriler ışığında sunulmuştur.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinin sağlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda öncelikle çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılarla iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında genel bilgiler verilmiştir. Verilen bilgiler neticesinde araştırmaya dâhil olmak isteyen katılımcılar ile katılımcıların istediği gün ve saate randevu alınmıştır. Görüşmenin yapıldığı zaman dilimi içerisinde görüşme sorularına başlamadan önce araştırmanın

genel amacı ve kapsamı daha detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca katılımcıların kimliklerinin gizli kalacağı ve her katılımcıya kod isimler verileceği aktarılmıştır. Bu sayede araştırmacıların katılımcıları daha yakından tanımaları, katılımcıların araştırmacılara güven duymaları, katılımcıların olası ön yargıları ve gizliliklerine yönelik kaygıların ortadan kaldırılması ve daha samimi yanıtlar verebilmeleri amaçlanmıştır.

Araştırmada inandırıcılık verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığı, verilerin kodlaması sürecindeki tutarlılığı ve verilerin sonuçlarla ilişkilerinin kurulmasını işaret etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak adına uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılmıştır. Uzman incelemesi yönteminde hazırlanan görüşme soruları alanda bir uzmana gönderilmiş ve uzmanın yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi sağlanmıştır. Katılımcı teyidinde ise görüşmeler yapılırken katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından toparlanarak görüşmenin sonunda katılımcılara sunulmuş ve doğruluğu teyit edilmiştir. Araştırmada aktarılabilirliği artırmak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur. Okuyucunun araştırma sonuçlarını daha detaylıca inceleyebilmesi için doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda aktarılabilirliği artırmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmada tutarlılığı sağlamak amacıyla tüm katılımcılara aynı görüşme soruları sorularak görüşmeler kayıt altına alınıp elde edilen veriler tüm araştırmacılarla birlikte değerlendirilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 30.04.2021

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası:2021/407

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler derinlemesine incelenmiş ve elde edilen bulgular okul öncesi eğitimde yıl sonu gösterilerinin düzenlenmesinin nedenleri, yıl sonu gösterilerinin düzenlenmesinin gerekliliği, yıl sonu gösterilerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri, yıl sonu

gösterilerinin içeriğinin nasıl olması gerektiği ve yıl sonu gösterileri yerine neler yapılabileceği temaları altında sunulmuştur.

Yıl Sonu Gösterilerinin Düzenlenmesinin Nedenlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yıl sonu gösterilerinin düzenlenmesinin nedenleri kültür, aile, çocuk, öğretmen ve okul alt temalarıyla ele alınmıştır. Öğretmen adayları yıl sonu gösterilerinin düzenlenme nedenleri olarak alışkanlık haline gelen bir kültür olması, aileleri tatmin etmek, çocukların gelişimlerini desteklemek, çocukların sorumluluk bilincini artırmak, çocukları eğlendirmek, öğretmenlerin kendilerini kanıtlama isteği ve okulun ismini duyurması şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA1 yıl sonu gösterilerinin gelenek haline geldiğinden ve bu alışkanlıklardan dolayı yapılmaya devam ettiğinden bahsetmiştir. ÖA5 ise çocuklarda sorumluluk bilincini artırmak, çocukların beraber hareket edebilmesini sağlamak amacıyla yapıldığını belirtmiştir. ÖA3 çocukları eğlendirmek amacıyla yapıldığını belirtirken ÖA7 ve ÖA11 çocukların gelişimlerini artırmaya yönelik yıl sonu gösterilerinin yapıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları yıl sonu gösterileriyle birlikte öğretmenlerin kendilerini kanıtlama çabası olduğunu belirtmişlerdir. ÖA2 “Sürece değil sonuca odaklandıkları için böyle bir gösteri yapıyorlar ve çocukların işte geldik, eğlendik, oyunlar oynadık tarzında bitti artık biz bir şeyler yaptık çabaları var bence” sözleriyle öğretmenlerin çalışmalar yaparak boş durmadıklarını göstermek, çocuklarla bir program hazırlamak ve ortaya güzel bir şey çıkarmak için çaba harcadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları, yapılan gösterilerin aileler tarafından izlenerek anlatılması, gerekli platformlardan tanıtılarak okulun adını duyurması, bu tarz etkinliklerin ailelerin dikkatlerini çekmeleri, ana sınıflarında ailelerin biraz daha gösterişe meraklı olmaları nedeniyle okul kurumunun daha çok çocuk kaydı almak için yıl sonu gösterileri yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak ÖA9 ve ÖA14 şunları ifade etmiştir:

“Daha çok öğrenci çekebilmek için olabilir. Bizim okulumuz bu şekilde eğlenmelerimiz var. Burada da velilerin gözünü doldurmak için. Çünkü insanların hoşuna gidiyor çocukların eğlenmesi, şirin şirin süslenip, okul süsleniyor falan velilerin dikkatini çektiği için bu şekilde tamamen.” (ÖA9)

“Mesela aileler aktivitelerin yapıldığı kurumları daha çok beğeniyorlar. Okul seçerken ya da kurum seçerken bunlara dikkat edebiliyorlar. O yüzden yıl sonu gösterileri aileler için şöyle olabilir. Okul seçerken etkinlikler, aktiviteler yapıldığı için okul aileleri cezbedebilir. Bu yüzden kurumların böyle şeyler yapması kendi tanıtımları için iyi olabilir. Çünkü aileler böyle şeylere önem veriyor.” (ÖA14)

Çoğu öğretmen adayı ise yıl sonu gösterilerinin sırf aileleri memnun edebil-

mek, onların tatmin olmasını sağlamak, aileleri eğlendirmek için yapıldığını belirtmiştir. ÖA13 “Yani velilere şov maksatlı da diyebiliriz. Çok bir amacı yok bence” sözleriyle de yıl sonu gösterilerinin aileler için yapıldığını onlara şov maksatlı düzenlendiğini belirtmiştir. Bu görüşe benzer şekilde ÖA16 yıl sonu gösterilerinin çocukları eğlendirmek yerine ailelere gösteri hazırlamak için düzenlendiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA17 yıl sonu gösterilerinin düzenlenmesinin en büyük nedeninin aileleri memnun etmek olduğunu belirtmiştir. Ailelerin kendi çocuklarını sahnede izlemek ve onların neyi yapıp yapamadıklarını görmek istemelerinden dolayı yıl sonu gösterilerinin yapıldığı ifade etmiştir. Hatta ailelerin “benim çocuğum daha güzel yapıyor” şeklinde kıyaslamalara gittikleri konusuna vurgu yapmıştır.

Yıl Sonu Gösterilerinin Düzenlenmesinin Gerekliliğine Yönelik Bulgular

Yıl sonu gösterilerinin düzenlenmesiyle ilgili olarak çoğu (17) öğretmen adayı bu gösterilerin gerekli olmadığı yönünde görüş belirtirken üç öğretmen adayı gösterilerin gerekli olduğunu söylemişlerdir. Gerekli olduğunu düşünen öğretmen adayları çocukların bu tarz etkinliklerle eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bütün bir dönem boyunca yorulan öğretmen ve çocuklar için eğlenceli aktiviteler yapılmasının onlar için iyi olacağından bahsetmişlerdir. Çocuklar için yararlı olduğundan, gösterilerle birlikte çocukların gelişimlerinin desteklendiğinden bahsederek yıl sonu gösterilerinin yapılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Yıl sonu gösterilerine ailelerin katılmasıyla birlikte ailelerin kaynaştığını, çocukların sosyallik açısından bu durumun önemli olduğunu söylemişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA18, yıl sonunda bir etkinlik düzenlenmeden çocukların ana sınıfından mezun olmamaları gerektiğini, çocuklar için dönem başında ve dönem sonunda yapılan etkinliklerin kalıcı olabileceği, onlar için hatırlayacak bir anı olarak kalacak bir etkinlik yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yıl sonu gösterilerinin gerekli olmadığını düşünen öğretmen adaylarından ÖA2 yıl sonu gösterilerinin sonuç odaklı olduğunu ve okul öncesi programının sürece dayalı olması gerektiğini belirtmiştir. Çoğu öğretmen adayı yapılan yıl sonu gösterilerinin çocuğun gelişimine katkı sağlamadığını düşünerek sadece ezberle yönelik çalışmalar yaptırıldığını, hatta bu gösterilerin yapılmasının çocukların zamanından çaldığını, çocukların seviyesine uygun etkinlikler yapılmadığını, sırf aileler memnun edilsin diye yapıldığını ifade etmişlerdir. ÖA8’in konu ile ilgili görüşü şöyledir:

“Veliler ortaya güzel bir şey çıksın istiyorlar. Ama çok da çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerinin hepsinin uygun bir şekilde düşündüğünü zannetmiyorum. Yani o hazırlanan gösterilerin çoğu bence çocukların o yaşta yapması gereken şeyler değil. Gelişim düzeylerine aykırı olduğunu düşünüyorum. Örneğin yetişkinlere

yönelik bir şeyler hazırlıyorlar, savaş sahnesi işte mesela ya da şiir okuyorlar en basitinden. O çocuklar şiirlerde ne söylendiğini o duyguyu kendileri hissetmeden sadece o kendilerine verilen şiiri ezberleyerek toplum önünde okuyorlar yani. Çocuklara çok bir şey kattığını düşünmüyorum.” (ÖA8)

Ayrıca çocuklar odaklanma problemi yaşadıklarından dolayı bu çalışmaların çocuklar için uygun olmadığından, çalışmalar uzun sürdüğü için hem öğretmene hem çocuğa bir verim sağlamamakla birlikte çocuğun sıkıldığından, uzun süren provalar nedeniyle verilmesi gereken kazanımların verilemediğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca yapılacak gösteriler için gereksiz bir masrafa girilerek çocuklara kostümler alındığını, ailelerinde bu konuda zorlanabileceğini belirtmişlerdir. ÖA3 ve ÖA10 çocukların gönüllü olmalarının önemli olduğunu, çocukların istek ve fikirleri dikkate alınarak gösterilerin yapılabileceğini ÖA2 ve ÖA7 de bu çalışmaların yapılacak ise aile katılımı ile yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA17 konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Gerekli olmadığını düşünüyorum çünkü adı üstünde gösteri, başkalarına bir şey göstermek için. Dediğim gibi ailelere, okul kadrosuna bir şey göstermek için çocuklar kullanılıyor gibi geliyor. Bir kazanım verilecekse başka şekilde de verilebilir diye düşünüyorum bu nedenle gerekli olmadığını düşünüyorum.” (ÖA17)

Yıl sonu gösterilenin düzenlenmesini gerekli görmeyen öğretmen adayları (17) bu şekilde bir çalışma yapılacak ise ‘gösteri’ adı altında olmadan çocuklar üzerinde kaygı oluşturmadan yapılabileceğini belirtmişlerdir. Çocukların eğlenmesi ön planda olacak şekilde, sınıf içinde daha önceden beğendikleri bir oyunu oynayarak, istedikleri resim çalışmalarını yaparak, belirli koreografiler olmadan serbestçe dans ettikleri bir ortam oluşturarak yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir

Yıl Sonu Gösterilerinin Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Yıl sonu gösterilerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri olumlu yönde etkileri ve olumsuz yönde etkileri olmak üzere iki alt tema halinde incelenmiştir. Öğretmen adaylarının hepsi (20) yıl sonu gösterilerinin çocukların gelişimi üzerinde hem olumlu etkilerin olduğunu hem de olumsuz etkilerin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları yapılan yıl sonu gösterilerinin olumlu etkilerini; çocuğun sosyal, duygusal, psiko-motor ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları yapılan çalışmaların çocuklarda sorumluluk bilincini geliştirdiğini, iş birliği imkânı sağladığını, çocuğun kendisini ifade edebilmesine fırsat verdiğini, liderlik özelliklerini geliştirdiğini, çocuklara ösıyayı ve özgüven

kazandırdığını belirtmişlerdir. ÖA1 ve ÖA3 yıl sonu gösterilerinin çocuklara bir arada çalışma fırsatı vererek onları sosyalleştirdiğinden bahsetmişlerdir. Çocuklar çalışmalar sırasında arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirecekleri için yeri geldiğinde paylaşım yaparak, birbirleriyle kaynaşarak sosyal duygusal gelişimlerinin destekleneceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları buna ek olarak yıl sonu gösterilerine ailelerin de dâhil edilmesiyle birlikte çocukların yeni ailelerle tanışma ve iletişimlerini geliştirme fırsatı bulmalarından dolayı sosyal duygusal yönden gelişimlerinin destekleneceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA5 çocuğun sorumluluk almayı öğreneceğini ve sonucunda başarıya hazzına ulaşacağını belirtmiştir. Öğretmen adayları çocuklar dans gösterisi ya da hareketli etkinlikleri içeren çalışmalar yaptıklarında onların psiko-motor becerilerinin gelişeceğini, çalışmalarda gösterilerin içine eşleştirme ya da gruplama etkinlikleri eklenirse bilişsel gelişimlerinin destekleneceğini ve çocukların yaptıkları işe odaklanmalarının, gösterilen şeyleri öğrenmeye çalışmalarının bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA20 çocuklar için güzel ve istenilen şekilde geçen yıl sonu gösterilerinin hatıralarında olumlu yönde kalacağını, bu gösteriyi unutmayacaklarını, bir sonraki yıl okula başlarken olumlu duygularla başlayacaklarını belirtmiştir.

Öğretmen adayları, yıl sonu gösterilerinin olumsuz yönlerinin, etkinliklerin tek düze hareketlerden oluşması ve zorla yaptırılması, seyirci ortamının kalabalık olması, hareketi yapamayan çocukların geri plana itilmesi, utangaç ve içine kapalı olan çocukların sahne ortamında zorlanması, provaların zaman alıcı olması, ailelerin çocuklara baskı yapması, çalışmaların yaratıcılığı desteklememesi, çocuğun katılım için isteksiz olabilmesi, çocukların etkinlikleri yaparken dikkatlerinin dağılması, çalışmalarda çocuklara verilecek görevlerde güçlük çekilebilmesi durumları düşünüldüğünde çocuğu yıpratacağı yönünde görüşler belirtmişlerdir. Öğretmen adayları genel olarak çocuğa zorla bir şey yaptırılması ve hareketin çocuk tarafından yapılamaması sonucunda çocuğun yaşadığı olumsuzluklar üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adaylarından ÖA12'nin konu ile ilgili görüşü şöyledir:

“Çocuklara dayatılmış bir görev veriliyor, istemiyor olabiliyorlar, kendilerini o anda işte o durumda bulunmak istemeyebiliyorlar başkalarına beğendirmek açısından orda rahatsızlık duyabiliyorlar. Bir şeyleri unatabiliyorlar. Bence biraz dayatma gibi yani öğretmenlerin isteği üzerine oluşturulmuş bir program diye düşünüyorum. Yapılan çalışmalarla birilerini eğlendirmek zorundaymış gibi, bir şeyleri yapmak zorundaymış gibi davranılıyor çocuklara. Çocukların üzerinde bir yükümü gibi hissediyorum ben bunu.” (ÖA12)

Öğretmen adayları çocuklara zorla bir şeylerin yaptırılmasının, çocukları kağıtlar içerisine sokup o şekilde hareket etmelerinin istenmesinin onların kişilik gelişimlerini zedeleyebileceğini belirtmişlerdir. Utangaç ve içe kapanık çocukların

kalabalık ortamlarda konuşmaktan ya da gösteriler yapmaktan çekinebileceklerini, zorla sahneye çıkarılan çocukların kalabalığa karşı olumsuz bir tutum geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından ÖA7 konu ile ilgili görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Toplum önünde işte kendisini ifade edememesine neden olabilir. Kalabalık karşısında kaygılanabilir, endişelenebilir. Bu tür olumsuz etkileri olabilir utangaç çocuklar için” (ÖA7)

Öğretmen adaylarından ÖA16 kalabalık önünde çocuğun gösteri yaparken söyleyeceklerini unutmaması ve istediği performansı sergileyemeyip utanması sonucunda çocuğun özgüveninin olumsuz etkileneceğini belirterek diğer öğretmen adaylarıyla görüş birliği sağlamıştır. Öğretmen adaylarından ÖA9 çocukların hareketlerinin güzel oynayan ve oynamayan olarak kategori edilmesinin çocuklarda olumsuz etki bırakacağını, hareketleri güzel yapan çocukların sahnenin ön tarafına konumlandırılırken hareketleri yapamayan çocukların ise sahnenin arka tarafına konumlandırılmasının çocuklarda ‘ben beceremiyorum’ algısına yol açacağını belirtmiştir. Öğretmen adayları genel olarak çocukların hareketleri yapamadıklarında karşılaşılabilecek durumların çocukların gelişimlerini olumsuz şekilde etkileyeceklerini söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak bazı öğretmen adaylarından şunları ifade etmiştir:

“Hareketleri yapamama kaynaklı çalışmalara dâhil edilmeyen çocuklar var mesela buna katılamayan öğrenciler de o arkadaşlarını göreyek üzüntü duyuyorlar bu da onlar için olumsuz bir durum.” (ÖA6)

“Bazı çocuklar çok kaygılı hissedebilirler. Bazıları heyecana kapılıp mesela ezberlediği şiiri unutabilir ya da o canlandırması gereken rol neyse onu unutabilir, karıştırabilir ve o zamanda çocuk kendini kötü hissedebilir, özgüvenini de zarar verebilir hatta bir travma bile yaşayabilir.” (ÖA8)

“Yanlış yaparsam öğretmenim kızabilir mi? Çocuğu aslında bir nevi kendi içine de kapatmış oluyorsun. Çünkü korkuyorlar. Hani orda o hareketi unuttuğunda o çocuk, öğretmen o çocuğa gösteri sonrasında kızıyor. Bu bence o çocuğun sosyal gelişimini olumsuz etkiliyor” (ÖA9)

“Hani yapamazsa hareketleri, o topluluğa ayak uyduramazsa o yüzden o zaman da daha kötü etkilenebilir. Çocuklar hareketleri unutursa ve yapamazlarsa duygusal olarak da kötü etkilenebilirler. Kendilerini topluluğa ait hissetmekte zorlanabilirler.” (ÖA15)

Öğretmen adaylarından ÖA17 prova esnasında öğretmenlerin çocukların gö-

rüşlerini almadan kendi planladıkları şekilde gösteriyi seçmelerinin çocuklarda isteksizlik ve kaygı oluşturabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları yapılan provaların zaman aldığını, kendi kazanımlarının eksik kalabileceğini, prova sürecinin hem çocuk hem öğretmen için stresli geçtiğini belirtmişlerdir. Ö2 “Bir çocuk ondan beklenen görevi yerine getiremeyebilir yani gelişimi buna elvermez bu sefer çocuk daha çok rezil olduğunu düşünerek sosyal duygusal olarak kendini yıpranmış hisseder” sözleriyle bu sürecin çocuklarda olumsuz etkiler bırakabileceğini söylemiştir. Öğretmen adaylarından ÖA17 izlemiş olduğu bir gösteriyi örnek göstererek “Gösteri sırasında çocuklardan biri o esnada gösteriyi yapmak istemedi, sahnede ağlamaya başladı. Kalabalık karşısında utanmış, korkmuş olabilir. Gösteri bitene kadar sahnede kaldı. Bu durum o çocuk için olumsuz bir anı olarak kalacak” şeklinde görüşünü belirterek yıl sonu gösterilerinin bu gibi olumsuz etkileri olabileceğinden bahsetmiştir.

Öğretmen adaylarının hepsi (20) yıl sonu gösterilerinin çocuklara sorularak onların ilgi ve isteklerine yönelik, çocukları sıkmayacak şekilde, gösteride yanlış yaparsam ne olur endişesi yaşamadan yapıldığında bu olumsuzlukların ortadan kalkacağını belirtmişlerdir. Kalıplaşmış hareketler olmadan çocukların kendi istedikleri şekilde hareket etmeleri gerektiğini, bir ‘oyun ortamı’ gibi düşünülerek çocuğun stres altında kalmadığı bir ortam hazırlandığında çocuklar için faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Yıl Sonu Gösterilerinin İçeriğinin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Bulgular

Yapılacak olan yıl sonu gösterilerinin içeriği konusunda öğretmen adayları genel olarak görüş birliği sağlamışlardır. Öğretmen adayları gösterilerin genelde oyun içerikli olması, çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda çalışmaya karar verilmesi, bu çalışmalar seçilirken de çocukların gelişimlerini gözlemleyecek nitelikte olması, ailelerin çalışma ile ilgili olarak bilgilendirilmesi ve bu bilgilendirme doğrultusunda ailelerin de katılımlarının sağlanarak bu sürecin tamamlanması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak öğretmen adaylarından bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bence oyun içerikli olmalı. Çocukların en çok keyif aldığı şey oyun. O oyunlarda çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmalı ve basit türde olmalı. Yapamayacağım kaygısına kapılıp da çocuğu üzmemeli.” (ÖA8)

“Ama oyunlaştırılmış ve onların gelişimlerine yönelik olursa bu sürecin içerisinde kendilerini daha rahat hissederler ve bir sorumluluk gibi birilerine kendilerini kanıtlamak gibi değil de normal rutinken ki oyunlarınıymış gibi algılayacakları için bu süreci daha verimli atlatırlar.”(ÖA12)

“Bence tamamen çocukların özgür bir şekilde hareket edebileceği şekilde olmalı. Çocukların en sevdiği oyunlar oynanabilir.” (ÖA15)

“Bence içeriği daha çok çocukları böyle dans koreografisi yapmak yerine hani müzik açılır çocuklar istediği gibi eğlenebilirler.” (ÖA9)

“Çocukların kendi istek ve ilgilerine yönelik şekilde çocuklara birçok farklı alanda gelişimlerini destekleyecek nitelikte şeyler olabilir.” (ÖA5)

Öğretmen adaylarından ÖA17 standartlaşmış ve kalıplaşmış hareketlerin yerine ‘doğaçlama’ ile etkinlik hazırlanmasını, çocukların bir şeyi ezberlemek yerine kendi istedikleri şekilde hareket edebilecek içeriklerden oluşması gerektiğini belirtmiştir. ÖA19 bu görüşleri destekler nitelikte içeriğin daha ‘serbest’ olması ve çocukların kendi sevdikleri oyunlarla bu süreci tamamlamaları gerektiğini belirtmiştir. ÖA20 aynı şekilde çocukların bu süreçte ‘doğaçlama’ yaparak ve ‘oyun’la dâhil olmalarını belirtmiştir. Öğretmen adayları yapılacak olan etkinliklerin çocukların gelişimlerini gözlemleyebilecek ve çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte, strese girmeden ve herhangi bir kaygıları olmadan onların eğlenebilecekleri şekilde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö8 çocuklara istemedikleri şeyleri zorla yaptırılmamasının, gösteri sunulacaksa bile katılmak istemeyen çocukları zorla katmak yerine onlara farklı şekillerde görev verilmesinin, çocukların ilgileri ve istekleri doğrultusunda onların strese girecekleri değil de eğlenebilecekleri etkinliklerin tercih edilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları kıyafet konusuna da dikkat çekmek istemişlerdir. Ö6, Ö9, Ö13 ve Ö15 çocukların istedikleri kıyafetleri giymelerinin öneminden bahsetmişlerdir. Çocukları süslemek için zorla bazı kıyafetlerin giydirilmesinin ve aksesuarların takılmasının çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakabileceğini, çocukların yıl sonlarında özel günmüş gibi hazırlanmalarının doğru olmadığını, normalde okula çocuklar nasıl geliyorlarsa o gün de istedikleri ve rahat hareket edebilecekleri kıyafetleri giyerek gelmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Yıl Sonu Gösterilerinin Yerine Neler Yapılabileceğine Dair Bulgular

Öğretmen adayları yıl sonu gösterilerinin yerine sergi, kermes, piknik, festival, yarışma, grup etkinlikleri düzenlenebileceğinden; geziler düzenlenip orda çekilen fotoğrafların sergilenebileceğinden, portfolyo sunumları yapılabileceğinden söz etmişlerdir. Etkinliklerin aile katılımı olması, çocukların gelişimlerine ve eğlenmelerine yönelik yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Portfolyo sunumlarının, hem çocukların çalışmalarıyla kendi gelişimlerini hem de ailelerin çocuklarının gelişimlerini görebilmeleri açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yıl sonu gösterisinde provalar gerektiren etkinlikler değil de dönem sonlarında çocukların ve ailelerin birlikte olacağı kermesler yapılabileceğini, buradan gelen gelirlerle

farklı yardımlarda bulunabileceklerini ya da ailelerin de katılımıyla birlikte toplu bir şekilde yapılan pikniklerle çocukların daha çok eğleneceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları çocuklara bir şarkı açılıp onların istedikleri hareketleri yaparak eğlenmeleri gerektiğinden bahsetmişlerdir. ÖA9 ve ÖA8 konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sevdiği bir şeyi yaptığı için çocuğun hoşuna gider, sosyal duygusal açıdan onu olumlu bir yönde etkiler. Hem de bir kaygısı olmaz hani yapamazsam diye bir şey olur mu bana kızarlar mı? Diye düşünmez çocuk rahat olur. Çocuk kendinden beklenileni bildiği için hani bir kaygısı olmaz zorlanmaz.” (ÖA9)

“Ailelerde sürece katılmak adına çocuklarıyla en basitinden bir kek hazırlayıp onu çocukla beraber yapıp getirip, sonrasında da işte sunabilirler, servis edebilirler.” (ÖA8)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan yıl sonu gösterilerinin düzenlenmesiyle ilgili olarak öğretmen adayları, katıldıkları ya da görmüş oldukları gösterilerden yola çıkarak gösterilerin aslında alışkanlık haline gelmiş bir durum olduğunu, çocukların eğlenmesi için değil de daha çok aileleri memnun edebilmek adına yapıldığını, çocukların gösteri sürecinde hareketleri yapmakta zorlandığını, öğretmenlerin ise gösteri sürecinde çocukları toparlamaya çalıştığını belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığı zaman Bekir ve Aydın (2018)'in çalışması bu görüşleri destekler niteliktedir. Bu çalışmada anne ve babalar yıl sonunda bir gösteri sunulmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Bu gösterilerin sırf aile isteklerini karşılayabilmek adına yapıldığı belirtilmiştir. Çünkü aileler aslında bu hazırlık sürecinde çocuklarının neler yaşadıklarını bilmemekle birlikte sadece sahnede çocuğunu görmek istemektedirler. Bu çalışmaya göre sergilenen gösterilerde çocukların gelişimleri pek de dikkate alınmadan her halükarda gösterilere devam edildiği belirtilmiştir. Bunların yerine ailelerin katılım ve desteğiyle çocukların gerçekten eğlenecekleri bir festival ortamı oluşturulması gerektiği açıklanmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmen adayları düzenlenen yıl sonu gösterilerinin gerekliliği hakkında genel olarak görüş birliğine varmışlar 17 öğretmen adayı yıl sonu gösterilerinin gerekli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yıl sonu gösterilerinin çocuğun gelişimine katkı sağlamadığı, çocuklara ezber yaptırılmasının çocuklar için herhangi bir yararı olmadığı, çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasından dolayı odaklanma problemleri yaşayabilecekleri, gösterilerin bazı zamanlarda uzun sürmesinden dolayı çocukların sıkılabileceği ve bu çalışmalar için gereksiz kıyafet masrafı olduğu düşünüldüğünden dolayı yıl sonu gösterilerinin yapılmasının gerekli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İşbilen (2006) tarafından ya-

pılan çalışmada öğretmenlerin hemen hemen hepsinin sene sonu gösterilerinin mutlaka yapılması gerektiğini belirttikleri saptanmıştır.

Araştırmada öğretmen adayları yıl sonu gösterilerinin çocuğun gelişiminde olumlu ve olumsuz bazı sonuçları olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu yönleri olarak yapılan gösterilerin çocukların sosyal duygusal, psiko-motor, bilişsel gelişim alanlarını destekleyeceği ifade edilmiştir. Çocuklara liderlik özelliği, sosyalleşme imkânı sağlayacağı, kendini ifade edebilme becerisi kazandıracığı belirtilmiştir. Çocukların en temel gereksinimi sevgidir. Bunun beraberinde okula gelen çocuklarda sosyalleşme önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde kritik dönemler vardır, o dönemde zedelenen kritik dönemler ileriki yaşlara kadar bu zedelenmeyi beraberinde getirir (Orçan Kaçan, 2015; Şahin, 2020). Çocuklar okula başlamalarıyla birlikte toplumsal değerleri öğrenir ve hayatın içerisine dâhil olurlar. Sosyal duygusal gelişim açısından okulun ve çocuğun okuldaki arkadaşı ve öğretmenin önemi büyüktür. 3-6 yaş arası çocukların girişimcilikleri yönünden önem taşımaktadır. Çocukların bu dönemde alacakları cezalar, davranışlarının engellenmesi çocukların girişimciliklerini olumsuz yönde etkiler (Arslan, 2020; Sezer, 2014; Şahin, 2020). Yıl sonu gösterileri için yapılan hazırlık çalışmalarında ise çocukların hareketleri yapamamaları üzerine öğretmen ya da ailenin çocuğa yapacağı baskı çocukta ileriki yaşlarına kadar yaşayabileceği olumsuzluklar oluşturacaktır. Bu kapsamda araştırmada çocuklara zorla yaptırılan hareketlerin çocuklar üzerinde birçok olumsuz duruma sebep olabileceği belirtilmiştir. Çalışmaların çocukların seviyesine uygun seçilmemesi kaynaklı çocukların hareketleri yaparken zorlanabilecekleri ve bunun beraberinde hareketleri doğru yapamamalarının etkisi olarak çocuklarda özgüven kaybı oluşabileceği ifade edilmiştir. Çocukların odaklanma sürelerinin kısa olduğu düşünüldüğünde onların uzun soluklu çalışmalarda hareketleri tam öğrenemeyebilecekleri, sahne ortamına çıktıklarında hareketleri unutabilecekleri ve bunun beraberinde diğer arkadaşlarının ya da seyircilerin hareketleri unutan çocuklarla dalga geçmelerinin çocuklarda olumsuz etkilere neden olacağı açıkça belirtilmiştir. Bu durumun ise çocuk üzerindeki stresi ve kaygıyı daha çok artıracığı, çocuğun sadece şimdiki yaşantısını değil gelecekteki yaşantısını da olumsuz yönde etkileyebileceği, hatta bu çocukların durumdan olumsuz etkilendikleri için ileriki yaşamlarında kalabalıktan çekinme, topluluk önünde konuşamama gibi özellikler sergileyebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. İşbilen (2006)'in çalışması bu sonuçları destekleyecek nitelikte olup çalışmada gösterilerin provaları için uzun bir zaman harcandığı belirtilmiştir. Öğretmenler bu konuda sürecin uzun zaman aldığından dolayı kendilerinin de yorulduklarını ve verilmesi gereken kazanımlarda geri kalabileceklerini ifade etmişlerdir. Çocuklara yönelik düşünüldüğünde ise çocukların bu süreçten olumsuz etkilendiklerini belirtmişler ve hatta bazı çocuklarda fobi durumu ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenler genel olarak bu gösterilerin yapılmasının zorunlu tutulmaması gerektiğini, illa yapılacak ise de daha uygun biçimde yapılmasını istemişlerdir.

Öğretmen adayları yıl sonu için hazırlanan çalışmaların provalarının uzun zaman aldığı, ders zamanında verilmesi gereken kazanımlardan kısılarak çocuklara provalar yaptırıldığını bu nedenle de çocukların zamanlarından çalındığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları verilmesi gereken kazanımların öğrenme süreci içerisinde çeşitli etkinliklerle kendilerinin zaten vermeleri gerektiğini, bunun için ekstra olarak gösteri yapılmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Sonuçta yıl sonu gösterilerinin zaman alması yönünden bir verim sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toran ve Toran (2019)'ın çalışması bu görüşleri destekler nitelikte olup çalışmalarında yıl sonu için yapılan hazırlık aşamalarında çocukların birtakım olumsuz olaylarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada uzun süren provalar nedeniyle çocukların alması gereken eğitimin eksik kaldığı, sırf aileler tatmin olsun diye bu gösterilerin zorla yapıldığı, provalar ve gösteri esnasında çocukların stres yaşadıkları, çocukların kalabalık önüne çıkmaktan çekinebildikleri, sonuç olarak yaşanan bu durumların çocuklar için zarar verici olduğu belirtilmiştir.

Yapılan araştırmada yıl sonu gösterilerinde içerik olarak oyunlaştırma yoluna gidilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların stres ve kaygıdan uzak, istedikleri kıyafetlerle, istedikleri etkinlikleri yaparak, istedikleri şekilde eğlenerek bu süreci tamamlamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar için aileleriyle vakit geçirebilecekleri ortamlar oluşturularak bir gösteri adı altında değil de eğlence ortamı oluşturulursa çocukların gelişimleri açısından daha sağlıklı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Puskás ve Andersson (2017) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin ülkenin kültürünü çocuklara tanıtmak durumunda olduğunu ve bu tanıtım esnasında kutlamalar yapılırken 'çocuk merkezli' olması gerektiğini ve çocuğun önceliğinin düşünülerek hareket edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yıl sonu gösterisi adı altında çalışmaların yapılması çocuklar için akılda kalıcı ve unutulmaz bir anı olacağından bu gösterilerin yapılmasında çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda, kalıplaşmış hareketlerden ve gösterilerden uzak, doğaçlama olması ve çocukların kendilerini rahat hissedeceği bir ortam oluşturulması gerektiği ve bunun da oyun ile olacağı sonucuna varılmıştır. Oyunla birlikte çocukların gelişim alanları desteklenir, oyun oynayan çocuk arkadaşlarıyla iletişim kurarak sosyal gelişimine katkı sağlar (Ayan ve Memiş, 2012; Sezer, 2014; Şen, 2020). Çocuk için oyunun ne kadar önemli olduğu birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Ulutaş (2011)'in çalışmasında oyun sayesinde çocukların birçok gelişim alanının destekleneceği, oyunla birlikte çocukların kendilerini ifade etmelerinin kolaylaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz vd., (2017) tarafından yapılan çalışma sonucunda oyun sayesinde çocuklarda sorumluluk bilincinin gelişeceği, çocukların oyun yoluyla özgüvenlerinde artış olacağı, çocukların kendilerini en iyi ifade ettikleri oyun içerisinde sosyalleşme becerilerinin gelişeceği ve oyun içinde çocukların liderlik özelliklerinde olumlu yönde etki gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen adayları kıyafet konusuna da dikkat çekmişler, yapılan gösterilerde

çocuklara yeni ve süslü kıyafetler alınmasının gereksiz masraf olduğunu ve çocukları süsleyip sahneye çıkarılmasının çocuklar için olumsuz bir durum oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu konuya ilgili olarak çocukların okula her gün nasıl geliyorsa o şekilde gelmeleri gerektiğini, özel ve yeni kıyafetlerle o günü özelleştirmeden çocuklarda gereksiz heyecan ve stres oluşturmadan günlük kıyafetlerin tercih edilmesi gerektiği ve çocukların nasıl rahat ediyorsa o şekilde okula gelmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Koç (1993)'un çalışmasında bu görüşler desteklenmiştir. Çalışmada gösteri yapmak için yeni kıyafetler alınması yoluna gidildiği, gereksiz masraf yapıldığı, bazı ailelerin bunu karşılayamayacak olması durumlarının göz önünde bulundurulması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmen adayları yıl sonu gösterilerinin yerine festival ortamları oluşturulabileceği, ailelerin de katılımıyla bir piknik, yemek, kermes düzenlenebileceği, geziler düzenleyip orada çekilen fotoğrafların sergilenebileceği, portfolyo sunumları gibi çeşitli etkinlikler yapılabileceğini belirtmişlerdir. İşbilen (2006)'in çalışmasında öneri olarak yıl sonu gösterileri yerine farklı çalışmalar yapılması gerektiğini, çocukların prova yapıp hazırlandıkları değil de eğlence şeklinde kutlamalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Curzytek (2020) çalışmasında festival ortamlarının okul öncesi dönemde sevildiğini belirtmiştir. Törenlere katılan çocukların kişiliklerinin şekillendiğini, çocukların duygusal yönlerinin desteklediğini belirtmiştir. Törenler toplu ortamlarda yapıldığında çocukların topluluk ile entegre olacağını ve sosyalleşeceklerini belirtmiştir.

Şahin'in (2013) çalışmasında bu araştırma sonuçlarından farklı olarak okulda bir kültür olduğu ve yapılan etkinliklerle bu kültürün devamlılığının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Hatta bu etkinlikler düzenlenirken de provalar yapılması, çalışmaların düzenli bir şekilde yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkıldığında şu önerilerde bulunulabilir:

Çocuklarda olumsuz etkileri düşünülerek yıl sonu gösterilerinin yerine çocukların kendilerini rahat hissedecekleri ve eğlenecekleri, aile katılımını da içeren oyun, piknik, parti vb. etkinlikler yapılabilir ya da çocukların gelişimlerinin görülebileceği portfolyo sunumu, sergi gibi çalışmalarla yıl sonu etkinlikleri düzenlenebilir.

Ailelerin yıl sonu gösterilerinin kapsamı ve çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri konusunda bilinçlendirilmesi için aile eğitimleri düzenlenebilir.

Karma yöntem kullanılarak aileler, öğretmenler ve yöneticilerle karşılaştırmalı yeni çalışmalar yapılabilir.

Yıl sonu gösterilerini yapanlar çocuklar olduğu için çocukların yıl sonu gösterileriyle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, V., ve Diken, İ. H. (2009a). Rehber öğretmen özel eğitim öz-yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10(1), 29-37.
- Aksoy, V., ve Diken, İ. H. (2009b). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. Elementary Education Online, 8(3), 709-719.
- ASCA (American School Counselor Association) (2016). Ethical standards for school counselors. Erişim adresi: <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/f041cbd0-7004-47a5-ba01-3a5d657c6743/Ethical-Standards.pdf>.
- Arşit, M. H. (2019). Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Biruni Üniversitesi: İstanbul
- Ateş, M. A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarının belirlenmesi. Yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Aviles, B., D., Russell-Chapin, L., ve Rybak, C., J. (2015). Role of counselors in multidisciplinary interactions in special education. J. Bakken ve F. E. Obiakor (Eds.), Interdisciplinary connections to special education: important aspects to consider (s. 59-79) içinde.
- Bakken, J. P. (2015). Rationale for interdisciplinary/multidisciplinary relations in special education. J. Bakken ve F. E. Obiakor (Eds.), Interdisciplinary connections to special education: important aspects to consider (s. 1-12) içinde.
- Barrow, J., ve Mamlın, N. (2016). Collaboration between professional school counselors and special education teachers. Ideas and Research You Can Use: VISTAS 2016.
- Bayar, Ö., ve Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(2), 369-394.
- Bengi soy, A. ve Özdemir, M. (2019). Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 1(3), 189-193.
- Bodvin, K., Verschueren, K., ve Struyf, E. (2018). School counsellors' beliefs regarding collaboration with parents of students with special educational needs in Flanders: Parents as partners or opposites?. British Educational Research Journal, 44(3), 419-439.
- Cımsır, E., ve Hunt, B. (2018). Students with disabilities: Practical information for school counselors in Turkey. International Journal for the Advancement of Counselling, 40(2), 122-132.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches. London: Sage Publications, Inc.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 17(38), 154-175.
- Geltner, J. A., ve Leibforth, T. N. (2008). Advocacy in the iep process: strengths-based school counseling in action. Professional School Counseling, 12(2), 162-165.
- Goodman-Scott, E., Bobzien, J., ve Milsom, A. (2019). Preparing preservice school counselors to serve students with disabilities: a case study. Professional School Counseling, 22(1), 1-11.
- Gürbüz, S., Bozgeyikli, H. (2016). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 4(6), 79-99.
- Hall, J.G. (2015). The school counselor and special education: aligning training with practice. The Professional Counselor, 5, 217-224.
- Ionescu, C. L., ve Bintintan, M. D. B. (2018). Project for the multidisciplinary team and their management in the context of special education. Palestrica of The Third Millennium - Civilization and Sport, 19(2), 123-126.
- Janson, C., Miller, L. G., ve Rainey, S. (2007). From apprehension to advocacy: a q study into preservice school counselors' attitudes toward working with students with disabilities. Journal of Special Education Leadership 20(2), 73-83.
- Johnson, K. F., Belcher, T. W., Zimmerman, B., ve Franklin, J. (2020). Interprofessional partnerships involving school counsellors for children with special needs: a broad based systematic review using the PRISMA framework. Support for Learning, 35(1), 43-67.
- Kaya, Ö. (2014). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S. Vuran (Ed.), Özel eğitim (s. 31-55) içinde. Ankara: Maya Akademi.

- Kolodinsky, P., Draves, P., Schroder, V., Lindsey, C., ve Zlatev, M. (2009). Reported levels of satisfaction and frustration by arizona school counselors: a desire for greater connections with students in a data-driven era. *Professional School Counseling*, 12(3), 193-199.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pagem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2012, 18 Mayıs). Resmi Gazete (Sayı: 28296). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020, 14 Ağustos). Resmi Gazete (Sayı: 31213). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milsom, A., Goodnough, G., ve Akos, P. (2007). School counselor contributions to the individualized education program (IEP) process, preventing school failure: alternative education for children and youth. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(1), 19-24.
- Mitcham, M., Agahe Portman, T. A., ve Afi Dean, A. (2009). Role of school counselors in creating equitable— educational opportunities for students with disabilities in urban settings. *Urban Education*, 44(4), 465-482.
- Romano, D., M., ve Paradise, L., V. (2009). School counselors' attitudes towards providing services to students receiving section 504 classroom accommodations: Implications for school counselor educators. *Journal of School Counseling*, 7(37), 1-36.
- Schmidt, J. J. (2014). Counseling in schools comprehensive programs of responsive services for all students. New York, NY: Pearson.
- Sönmez, N., Koçyiğit, M., ve Gürel-Selimoğlu, Ö. (2020). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin özel eğitimde öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 484-505.
- Sütçü, Z. (2007). Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz Bingöl, T. (2018). Okul psikolojik danışman adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1474-1493.
- Yüksel K., Diken İ., Aksoy, V., Karaaslan, Ö., (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf

