

Özel Gereksinimli Çocukları Olan Ailelerin İhtiyaçlarının İncelenmesi

Examining the Needs of Families with Children with Special Needs

Özge Erdem*^{ORCID}, Serap Nazlı^{ORCID}

Öz. Bu çalışmanın amacı, özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerine uygun Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) müdahalelerinin sunulması için ihtiyaç analizi yapmaktır. KGRP, *esneklik ilkesi* gereği okulun yapısı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak uygulama yapar. Çalışmada 550 katılımcıya çevrimiçi ihtiyaç analizi anketi uygulanmıştır. Verilerin frekans ve yüzdelikleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular özel gereksinimli çocuklarda gözlemlenen davranış problemlerinin sosyal uyum becerileri (içekapanık olma, özgüven eksikliği, sınıf kurallarına uymama, öfkeli ve saldırgan davranış sergileme, akranlarla sorun yaşama) kapsamında olduğunu göstermektedir. Öğrencilerde sosyal beceriler (akran etkileşimi ve topluma uyum sağlama) ile kendini tanıma becerilerinin (duyguları tanıma, duygu yönetimi, kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini fark etme) güçlendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Özel gereksinimli ailelerde, ebeveynlerin çocuklarını kabullenmedikleri, çocukların gelişimi için uygun ortamın olmadığı, öğretmenlerle iş birliğinin sınırlı olduğu, ebeveynlik becerilerinin sınırlı olduğu ve çocuğun bakımının genellikle anneye yüklendiği saptanmıştır. Ayrıca, okullarda öğrenciden ziyade ebeveynlere bireysel ve grupla konsültasyon hizmeti sunulması önerilmiştir. Bulgular okullarda çocuk odaklı aile danışmanlığı hizmetinin gerekliliğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli öğrenciler, özel gereksinimli çocuğu olan aileler, ihtiyaç analizi, aile psikolojik danışmanlığı, okul psikolojik danışmanlığı.

Abstract. This study conducts a needs analysis to identify suitable interventions for a comprehensive developmental guidance program (CDGP) addressing the needs of students with special educational needs (SEN) and their families. CDGP implements its practices based on the principle of flexibility, considering both the school's structure and the students' needs. An online survey with 550 participants was analyzed using frequencies and percentages. The findings indicate that the observed behavioral problems in students with SEN are related to social adaptation skills (being withdrawn, lack of self-confidence, not complying with classroom rules, exhibiting angry and aggressive behavior, having problems with peers). There is a strong emphasis on enhancing students' social skills (peer interaction and adaptation to society) and self-awareness skills (recognizing emotions, managing emotions, knowing oneself, recognizing strengths and weaknesses). It was found that in families with SEN children, there is often an inadequate environment for the children's development. Parents struggle to fully accept their children, have limited parenting skills, limited collaboration with teachers, and typically, the primary responsibility for childcare rests on the mother. Additionally, it has been suggested that schools should provide individual and group consultation services to parents rather than focusing solely on students. The findings indicate that child-focused family counseling services are necessary in schools.

Keywords. students with special needs, families of children with special needs, need analysis, family counseling, school counseling.

Özge ERDEM

*Sorumlu Yazar, Ankara Üniversitesi, PDR Doktora

Öğrencisi

e-mail: pdozge1@gmail.com

Serap NAZLI

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi,

PDR Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

e-mail: serapnazli68@gmail.com

Geliş/Received: 28/09/2024

Kabul/Accepted: 06/12/2024

<https://doi.org/10.58434/apdad.1557336>



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dern
Turkish Psychological Counseling and Guidance Associa

Gelişimsel rehberlik modelinde, öğrencilerin çevresiyle birlikte desteklenmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Gysbers ve Henderson, 2012). Bu bağlamda öğrencilerin gelişim sürecinde, ailelerin rolü kritik hale gelmektedir. Ailenin desteği ve iş birliği olmaksızın okullarda yalnızca eğitimcilerin katkılarıyla çocuk ve gençlerin hayata hazırlanması sınırlı kalacaktır. Çünkü çocuk ve gençlerin iki temel yaşam alanı vardır. Bunlar aile yaşam alanı ve okul yaşam alanıdır. Bu iki yaşam alanı iç içe geçmiş 'kesişim kümesi' metaforu ile karakterize edilebilir. Bu kümeler arasındaki bağı güçlendirmek okul psikolojik danışmanlarının görevlerinden biri olduğu için okul psikolojik danışmanları, çocuk odaklı aile danışmanı konumundadır (Nazlı, 2024).

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanının iki alt uzmanlık alanı olan aile psikolojik danışmanlığı ile okul psikolojik danışmanlığının en önemli uygulama sahası okullardır. Okullarda psikolojik danışmanlar doğal olarak "*çocuk odaklı aile psikolojik danışmanlığı*" hizmeti yürütür. Başlangıçta "aile rehberliği" olarak adlandırılan ve daha çok bilgilendirme odaklı sunulan bu hizmet, günümüzde çocuk odaklı aile danışmanlığı yaklaşımına evrilmiştir. Farklı yapıya sahip ailelere hizmet sunan okul psikolojik danışmanları, hem öğrencilerin gelişimini hem de aileleri destekleyerek mevcut veya gelecekte ortaya çıkabilecek problemlere karşı ailelerin dengelerini (homeostazi) korumaları için psikolojik destek sunarlar. Okul psikolojik danışmanları, bireysel ya da gruplar halinde veliler/ebeveynler ile etkileşime geçerek ebeveyn yetkinliğini artırmak ve çocuk-ebeveyn etkileşimini güçlendirmek için psikolojik danışmanlık hizmeti sunarlar (Nazlı, 2020, 2023).

Psikolojik danışmanlar, aile psikolojik danışmanlığının sistem perspektifinden yararlanarak okullarda farklı aile yapılarındaki ailelere psikolojik destek sunmaktadırlar. Bu desteğe ihtiyaç duyan ailelerden birisi de özel gereksinimli çocuğu olan ailelerdir. Doğuştan veya sonradan çeşitli sebeplerle gelişimsel, fiziksel veya zihinsel farklılıklara sahip 0-19 yaş aralığında çocuğu olan ailelere *özel gereksinimli aile* denilir (Nazlı, 2024).

Özel gereksinimli ailelerde, anne-babanın yeni rollere hızlı adapte olmasını ve özel gereksinime uygun şekilde çocuğun ihtiyaçlarını gidermesini gerektiren yeni bir süreç başlar. Bazı aileler bu sürece daha hızlı uyum sağlarken bazı aileler ise bu süreçte zorlanmaktadırlar (Demiray, 2019). Süreçten olumsuz etkilenen aileler, normal gelişim gösteren bir çocuk sahibi olma düşüncesi içerisinde olduğu için bu düşüncenin kaybını yaşamaktadırlar. Bu kaybın sonucunda yas tepkileri (şok, inkâr,

öfke, suçluluk, pazarlık, depresyon, umutsuzluk, kabul) ortaya koymaktadırlar (Güleç-Aslan, 2016; Tarım, 2019).

Diğer yandan özel gereksinimli aileler, dezavantajlı aile sınıfında yer alırlar. Başka bir anlatımla, bu aileler, diğer ailelere göre daha fazla sorunlar ile karşılaşır ve dengelerini (homeostazi) koruyabilmek için desteğe ihtiyaç duyarlar. Özel gereksinimli ailelerde gözlemlenen sorunlardan bazıları şunlardır (Nazlı, 2024):

- Özel gereksinimli çocuğun doğumu ile birlikte ebeveynlerde yoğun hayal kırıklığı, çaresizlik ve kabullenememe,
- Eş alt sisteminde duygusal bağların kopuşu, “özel çocuk” için birbirini suçlama eğilimi ve boşanma riskinin artması,
- Özel çocuğun bakım sorumluluğun çoğunlukla anneye yüklenmesi; annede yalnızlık, çaresizlik ve tükenmişlik ruh halinde artış,
- Özel çocuğun kardeşleri arasında kabullenilme ve uyum sorunu,
- Kök aile ve akraba çevresinden yeterince destek alamama, çocuğun doğumu ile ilgili suçlayıcı ithamlar ile huzuru bozma,
- Özel gereksinimli ailenin sosyal ilişkilerinde zayıflama ve sosyal etkinliklerden dışlanma,
- Özel çocuğun bakımı ve gelişiminde ekonomik, sağlık ve eğitsel desteğe ihtiyaç duyma,
- Özel çocuğun evde bakımı nedeni ile ebeveynlerin meslek yaşamında yaşanan sorunlar,
- Özel çocuğun okul arkadaşları ile uyum sorunları ve aile-öğretmen etkileşimindeki sınırlılıklar.

Diğer faktörler ise özel gereksinimli çocuğun bakımının uzun süreli ve zorlu olması, bu durumun maddi gereksinimlerin artması, sosyal aktivitelere katılma imkânlarının sınırlandırılması gibi durumlar olarak sıralanabilir (Ersoy ve Çürük, 2009; Kaytez vd., 2015; Rakap vd., 2023; Pousada vd., 2013). Ayrıca özel gereksinimli çocuğun geleceğini düşünmek, durumu hakkında yeterince bilgi sahibi olmamak da ebeveynleri olumsuz etkileyen faktörler arasındadır (İlhan, 2017). Bu faktörlerin sonucunda da ebeveynlerde olumsuz duygular (anksiyete, üzüntü, stres, umutsuzluk, tükenmişlik vb.) görülebilmektedir (Güleç-Aslan vd., 2014; Sav vd., 2023; Toy ve Kesici, 2020). Dolayısıyla sürekli değişen ve artan olumsuz etkiler,

aileleri psikolojik olarak etkilemektedir (Çokluk, 2022). Tüm bu zorluklarla baş edebilmeleri için okul psikolojik danışmanları, ailelere psikolojik destek sağlayarak hem özel gereksinimli çocuğun gelişimine hem de aile sisteminin kendi dengesini korumasına katkıda bulunabilmektedirler. Bu şekilde, okul psikolojik danışmanları ulaşılabilir ve ücretsiz bir psikolojik destek kaynağı olarak aileler için önemli bir rol oynamaktadır.

Özel gereksinimli ailelerin yaşadıkları zorluklar göz önünde bulundurulduğunda, hem çocukların hem de ailelerinin ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Nitekim uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde özel gereksinimli çocukların ve ailelerin, sağlık hizmetleri (örneğin; fizyoterapi ve rehabilitasyon), sosyal hizmetler, psikolojik danışmanlık/ terapi hizmeti, eğitim ve adalet sisteminde kendilerine yönelik hizmetler gibi geniş bir hizmet yelpazesine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Lamsal ve Zwicker, 2017; Shorey vd., 2021; Van vd., 2019). Benzer şekilde, Türk alanyazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde, uluslararası alanyazındaki çalışmalara paralellik gösterdiği görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da sağlık hizmetlerine (örneğin; fizyoterapi, dil-konuşma terapisi), sosyal ve psikolojik destek hizmetlerine (örneğin; ebeveyn ve çocuklara yönelik iletişim becerileri ve sosyal aktiviteler, psikolojik destek, kariyer danışmanlığı vb.) duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır. Ek olarak ailelerin, çocuğun durumu hakkında bilgi desteği almaya, maddi desteğin artırılmasına ve özel gereksinimli bireylerin istihdamının sağlanmasına yönelik beklentileri de öne çıkmaktadır (Çay, 2024; Ersoy-Quadir ve Temiz, 2018; Kaytez vd., 2015; Kumcağız vd., 2018; Yıldırım-Parlak vd., 2022, Toy ve Kesici, 2020; Turan vd., 2023). Bunun yanı sıra, özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarının birlikte ele alındığı Nazlı’nın (2024) çalışması, bu alandaki gereksinimlerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle öğrencilerin sosyal uyum ve duygu yönetiminde zorlandıkları ve bu nedenle bu becerilerin geliştirilmesine yönelik programlara ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Benzer şekilde, ailelerin de zorlu yaşam olayları karşısında çabuk ve olumsuz etkilendikleri, bu nedenle psikolojik destek programlarının gerekliliği öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, ebeveynlerin çocukların gelişimi için yeterli ortam ve ebeveynlik becerilerini sağlayamadıkları, dolayısıyla ebeveynleri desteklemeye yönelik kapsamlı psikolojik destek programlarının uygulanması gerektiği saptanmıştır. Sonuç olarak Türk alanyazını, uluslararası alanyazınla paralel olarak hem özel gereksinimli bireylerin hem de ailelerinin ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı destek hizmetlerinin sağlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Okul çağındaki özel gereksinimli çocukların ve ailelerin psikolojik olarak desteklenmesinde okul PDR hizmetleri öne çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), okul rehberlik servisleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığı ile özel gereksinimli çocuğu olan ailelere destek sunmaktadır. MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin (Resmî Gazete, 2012) 14/d. Maddesi sunulacak PDR hizmetlerinin ana çerçevesini belirlemiştir:

Engelli bireylerin ilgi, yetenek, yeterlik ve kişilik özellikleri gibi konularda kendilerini tanımlarına, çevre ve mevcut koşullarıyla ilgili farkındalık kazanmalarına, problem çözme stratejilerini geliştirmelerine, çevreleriyle olumlu ilişkiler kurmalarına, verimli çalışma alışkanlıkları geliştirebilmelerine, ders dışı etkinliklere katılıma özendirilmelerine; kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki sorunlarını çözebilmelerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini planlamak ve yürütmek.

MEB'e bağlı okullarda yaklaşık 560 bin özel gereksinimli öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin engel derecesi dikkate alınarak, özel eğitim okullarında ya da normal okullarda kaynaştırma ve özel alt sınıflarda öğrenim görmektedir. Gelişimsel rehberlik modelinin "esneklik ilkesi" gereği okulun yapısı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak, Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) tasarlanır (Gysbers ve Henderson, 2012). 2000'li yıllarda gelişimsel okul danışmanlığını benimseyen MEB, özel gereksinimli öğrenciler için KGRP tasarımını önemsemiştir. Alanyazın taramasında, 2013 yılında Özel Eğitim Meslek Okulları için hazırlanan Sınıf Rehberliği Programına rastlanmıştır (MEB, 2013). Bunun yanı sıra, MEB projesi kapsamında Nazlı (2024) tarafından özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen "Özelleştirilmiş KGRP" programı dışında başka bir çalışma yapılmadığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, özel gereksinimli ailelerin yaşadıkları zorluklar ve PDR hizmetlerinin önemi düşünüldüğünde, bu ailelerin ihtiyaçlarına uygun KGRP müdahalelerini yapılandırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, yapılan ihtiyaç analizi verilerinin okuyucu ile paylaşılması hedeflenmiştir. İhtiyaç analizi çalışmasında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları nelerdir?
2. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin ihtiyaçları nelerdir?
3. Özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerinin ihtiyaçlarını temel alarak KGRP müdahalelerinin nasıl yapılandırılması yararlı olur?

YÖNTEM

Özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarına uygun KGRP müdahalelerini yapılandırmak amacıyla yürütülen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, kişilerin bir konu hakkındaki görüşlerini, inançlarını, tutumlarını, davranışlarını vb. belirlemek amaçlandığında kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada da katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini almak için tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmada, özel gereksinimli öğrenci ve ailelerinin ihtiyaçlarını belirlemek için eğitimcilerin görüşlerine başvurulmuştur. 391'i kadın, 159'u erkek olmak üzere 550 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu katılımcıların 250'si branş öğretmeni, 147'si psikolojik danışman, 114'ü sınıf öğretmeni, 39'u özel eğitim öğretmenidir. Katılımcıların 189'u ilkokulda, 173'ü ortaokulda, 127'si lisede, 31'i RAM'da, 30'u ise okul öncesi eğitimde çalışmaktadır. Kıdem yılları ise 1 ve 40 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarını belirlemek için Özel Gereksinimli Öğrenci ve Ailelerinin İhtiyaçlarını Belirleme Anketi hazırlanmıştır. Anket hazırlanırken; öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır ve farklı kademelerdeki okulların rehberlik ihtiyacını belirleme anketi (RİBA) sonuçları incelenmiştir. Alanyazın taraması ve RİBA verileri doğrultusunda, anketin soruları ve yanıtları oluşturulmuştur. Anketin taslak formu, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında iki doktor öğretim üyesi ile özel eğitim alanında bir doktor öğretim üyesinden oluşan bir uzman grubuna gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanların geri bildirimleri ve ön uygulama sonuçlarına dayanarak taslağa son hali verilmiştir. Özel Gereksinimli Öğrenci ve Ailelerinin İhtiyaçlarını Belirleme Anketinde katılımcılara kapalı uçlu altı soru ve bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmak amacıyla, Özel Gereksinimli Öğrenci ve Ailelerinin İhtiyaçlarını Belirleme Anketi, Google Forms online platformunda oluşturulmuştur. Katılımcılara iletilen bu linkte, anketin amacı ve önemi hakkında bilgilendirici bir bölüme de yer verilmiştir. Verilerin güvenliğini sağlamak amacıyla anonimlik ve gizlilik çerçevesinde, 21.05.2024- 03.06.2024 tarihleri arasında veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Özel Gereksinimli Öğrenci ve Ailelerinin İhtiyaçlarını Belirleme Anketinden elde edilen veriler; anketteki sorularla birlikte, bulgular bölümünde yedi tablo olarak verilmiştir. Anketten elde edilen veriler tablolarda, istatistiksel yöntemlerden olan frekans dağılımı ve yüzde ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Ayrıca anketin açık uçlu sorusuna verilen yanıtlardan aynı/benzer olanlar gruplandırılmış, frekans ve yüzde dağılımı hesaplanarak tablo haline getirilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlıkta, Özel Gereksinimli Öğrenci ve Ailelerinin İhtiyaçlarını Belirleme Anketinden elde edilen veriler, araştırma soruları dikkate alınarak analiz edilmiş ve üç alt başlıkta alanyazın ile tartışılmıştır.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin İhtiyaçları

Özel gereksinimli öğrencilerin gösterdiği davranış problemlerini belirlemek için katılımcılara "Özel gereksinimli öğrencilerde çoğunlukla gözlemlediğiniz problem davranışlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Gösterdiği Davranış Problemleri

Davranış Problemleri	<i>f</i>	%
Sınıf kurallarına uymama	334	60.7
Sosyal ortamlarda içekapanık ve ürkek davranma	319	58
Öfkeli ve saldırgan davranma	299	54.4
Arkadaşına sataşma	290	52.7
Özgüven düşüklüğü	266	48.4
Kişisel bakımına özen göstermeme	241	43.8
Arkadaşına saldırgan davranma	235	42.7
Ödevlerini yapmama	231	42
Derste dikkat çekmeye çalışma	175	31.8
Küfürlü konuşma	157	28.5
Okul sınıf araçlarına zarar verme	145	26.4
Öğretmenlere karşı gelme	111	20.2
Derse geç gelme	88	16

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların yarısından çoğu, özel gereksinimli öğrencilerde yaygın olarak görülen davranış problemlerini sınıf kurallarına uymama (%60.7), sosyal ortamlarda içe kapanık ve ürkek davranma (%58), öfkeli ve saldırgan davranma (%54.4) ile arkadaşlarına sataşma (%52.7) olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısına yakını ise özgüven eksikliği (%48.4), kişisel bakımına özen göstermeme (%43.8), arkadaşına saldırgan davranma (%42.7) ve ödevlerini yapmamanın (%42) sık gösterilen diğer problemlerli davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yanıtlar ise sırasıyla, derste dikkat çekmeye çalışma (%31.8), küfürlü konuşma (%28.5), okul ve/veya sınıf araçlarına zarar verme (%26.4), öğretmenlere karşı gelme (%20.2) ve derse geç gelme (%16) olarak belirtilmiştir.

Elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerinin sosyal uyum ve duygu düzenleme becerileri kapsamında olduğunu göstermektedir. Daha geniş perspektiften bakıldığında ise katılımcıların kendini düzenleme, sosyal beceriler, uyum becerileri, duyguları tanıma ve düzenleme becerilerini içeren sosyal ve duygusal yetkinliklerin (Baurain vd., 2013; Çiftçi Topaloğlu, 2013) sınırlılığıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Alanyazın bireyin kendisi ve çevresiyle sağlıklı etkileşim kurması ve bunu sürdürebilmesi için sosyal ve duygusal yetkinliğin önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Lee ve Junus, 2023; Lee vd., 2024). Ancak bu yetkinliklerin eksikliği, özellikle içekapanık ve ürkek davranma, özgüven eksikliği, sınıf kurallarına uymama, öfkeli ve saldırgan davranışlar sergileme, özel gereksinimli öğrencilerin şimdi ve gelecek yaşamında "risk grubunda" yer almasında önemli bir etken olacaktır. Yapılan alanyazın taramasında Türkiye'de 15 yaşlarında akran zorbalığına uğrama, sözel ve fiziksel şiddet mağduru olma oranlarının OECD ülkeleri arasında üst sıralarda yer aldığı görülmektedir (OECD, 2017). Bu öğrencilerin istismar edilme, zorba ya da mağdur olma, suça sürüklenme gibi olası risklere karşı gelişimsel ve önleyici PDR hizmetlerinin sunulması önemsenmelidir.

Türk alanyazınında öğretmen görüşlerine dayalı olarak özel gereksinimli öğrencilerin problemlerli davranışları incelendiğinde, bu çalışmadaki bulgularla uyumlu olarak, öğrencilerin içe kapanık-çekingen ve akranlarına-öğretmenine karşı saldırgan davrandıkları, sınıf kurallarına uymada (izinsiz konuşma ve gezinme, sınıfa girmekte isteksizlik, öğretmeni dinlememe, ödevleri yapmama, ders akışını bozan davranışlar vb.) zorlandıkları görülmektedir (Altun ve Filiz, 2020; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2017; Tırpan, 2018; Yıldırım, 2022; Yıldırım ve Kılıç, 2024). Bununla birlikte bir diğer çalışmada, bu öğrenciler özgüven eksikliği nedeniyle sosyal ve iletişim becerilerinde sorun yaşadıkları da belirtilmektedir (Altun ve Filiz,

2020). Sucuoğlu ve Özokçu (2005) tarafından yapılan çalışmada ise ilkokulda eğitime devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin akranlarına göre daha sınırlı, davranış problemlerinin ise daha fazla olduğu belirlenmiştir. Eratay (2021) da benzer bir sonuca ulaşmış ve özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha çok duygu ve davranış problemleri gösterdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda katılımcıların çoğunlukla gözlemlediği, öğrencilerin sınıf kurallarına uymada zorlanmaları, sosyal uyum ve davranış problemleri yaşamaları mevcut Türk alanyazınıyla tutarlılık göstermektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde de bu çalışmadaki öğretmenlerin gözlemlediği davranış problemleriyle örtüşen benzer sonuçların raporlandığı görülmektedir. Lyon vd. tarafından (2016) öğretmen ve ebeveynlerin görüşüne dayalı yapılan çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin yaşatlarının gösterdiği sosyal becerilerde (iletişim, etkileşim, sorumluluk) ortalamanın altında kaldığı, problemlili davranışlar (problemlili davranışları dışsallaştırma, hiperaktif ve otistik davranışlar) sergilemede ise ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Lyon vd. (2016) sonuçları, bu çalışmanın içe kapanıklık gibi sosyal uyum problemlerini vurgulayan bulgularıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Dekker vd. (2002) tarafından öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada, özel gereksinimli ergenlerin normal gelişim gösterenlere kıyasla daha fazla sosyal uyum problemleri, davranış problemleri (içselleştireme-dışsallaştırma, saldırganlık vb.), bilişsel ve duygusal düzeyde problemler (dikkat, düşünce, anksiyete, depresyon, somatik vb.) yaşadıkları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösterenlere oranla daha fazla saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergilediklerini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Royston vd., 2024; Scheifes vd., 2013; Totsika, 2022). Ancak bu tür davranışların özel gereksinim türü ve diğer faktörlere (yaş, cinsiyet vb.) göre değişkenlik gösterebileceği de belirtilmiştir (Brereton vd., 2006; Dekker vd., 2002; Emerson, 2003). Uluslararası alanyazın değerlendirildiğinde, Tablo 1'de yer alan öfkeli ve saldırgan davranışlar, arkadaşlarına sataşma gibi çevreye yönelik saldırgan davranışların özel gereksinimli öğrencilerde gözlemlenebileceğini ortaya konmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin sosyal uyum becerilerinde yaşadıkları zorlukların yaygın bir şekilde rapor edildiği de gözlemlenmektedir. Başka bir ifadeyle, özel gereksinimli öğrencilerde gözlenen problem davranışların Türkiye'de ve yurtdışında yapılan çalışmaların bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerde geliştirilmesi gereken becerilere yönelik katılımcıların görüşlerini almak amacıyla "Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin

gelişimlerinin desteklenmesi ve hayata uyum sağlaması için hangi becerilerinin kazandırılması yararlı olur?" sorusu yöneltmiş; yanıtlar Tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2

Özel Gereksinimli Öğrencilerde Geliştirilmesi Gereken Beceriler

Görüşler	f	%
Akranlara etkili iletişim	470	85.5
Topluma uyum sağlama	409	74.4
Duygu yönetimi	384	69.8
Güçlü ve zayıf yanlarını fark etme	362	65.8
Kendini tanıma	361	65.6
Duygularını tanıma	335	60.9
Stresle başa çıkma	295	53.6
Yetişkinler ile etkili iletişim	255	46.4
Psikolojik iyilik hali	244	44.4
Toplumsal hak ve sorumluluklarını fark etme	225	40.9
Etkili öğrenme	221	40.2
Akademik uyum	155	28.2
Meslekleri tanıma	113	20.5
Kariyer farkındalığı	95	17.3

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcılar en çok akranlara etkili iletişim becerisini (%85.5) önermiştir. Bununla birlikte katılımcıların yarısından çoğu sırasıyla, topluma uyum sağlama (%74.4), duygu yönetimi (%69.8), güçlü ve zayıf yanlarını fark etme (%65.8), kendini tanıma (%65.6), duygularını tanıma (%60.9) ve stresle başa çıkma (%53.6) becerilerini önermiştir. Elde edilen bulgular KGRP'nin temel amaçları arasında yer almaktadır (Gysbers ve Henderson, 2012; Myrick, 1997). Özellikle, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri (akran etkileşimi ve topluma uyum sağlama) ile kendini tanıma becerilerinin (duyguları tanıma, duygu yönetimi, kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini fark etme) güçlendirilmesi gerekliliğinin ortaya çıkmış olması, gelişimsel rehberliğin misyonuna ve KGRP'nin gelişim alanlarına paralellik göstermektedir (Myrick, 1997; Nazlı, 2023).

Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilerde gözlemlenen yaygın problem davranışlar ile geliştirilmesi gereken beceriler arasında belirgin bir tutarlılık olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların sıklıkla

gözlemlediği sosyal uyum problemleri, öfke ve saldırganlık gibi sorunların, sosyal ve duygusal yetkinliklerin sınırlılığıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Sosyal ve duygusal becerilerin sınırlı olduğu durumlarda, olumsuz duyguların ve davranış bozukluklarının artabileceği alanyazında vurgulanmaktadır (Hughes vd., 2012; Galyer ve Evans, 2001; Sigafos vd., 2020). Bu bağlamda, özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak ve yaşadıkları zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlamak için sosyal uyum, kendini tanıma, duyguları tanıma ve düzenleme becerilerinin geliştirilmesi katılımcılar tarafından önerilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, çalışmada önerilen becerilere yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin, çeşitli tekniklerle özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerine (kendini tanıma, akranlarla/yetişkinlerle etkileşim ve iletişim becerileri, grupla çalışma, ilişki kurma-sürdürme becerileri) ve uyum becerilerine (sınıf kurallarına uyma, günlük yaşam becerileri) yönelik yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar verdiği saptanmıştır (Balçık, 2010; Çolak vd., 2013; Önemli vd., 2015). Bu bağlamda, yapılan çalışmaların akranları tarafından dışlanmasının azalmasına, sosyal kabulün artmasına ve arkadaşlık ile konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, kendini tanıma becerilerine (kendini yönetme, duyguları tanıma ve ifade etme, güçlü-zayıf yönlerini tanıma) yönelik yapılan çalışmalar (Gönen ve Çıkkılı, 2023; Kılıç-Tülü ve Ergül, 2016; Yaşarsoy, 2006) da bu becerilerin davranış problemlerinin azaltılmasında ve olası sosyal problemlerin önlenmesinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra yurtdışında yapılan sosyal uyum ve kendini tanıma becerilerine yönelik uygulamaların da benzer sonuçlar verdiği görülmektedir (Faria vd., 2019; O'Handley vd., 2016; Ratcliffe vd., 2019). Bu uygulamalar sonucunda, katılımcıların sosyal ve duygusal yetkinliklerinde artış, okulda ve evde duygusal yetkinlik ve uyum boyutunda gelişme olduğu gözlemlenmiştir.

Alanyazından elde edilen sonuçlar, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesinin özel gereksinimli öğrenciler için önemli bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, mevcut çalışmaların çoğunlukla araştırmacılarla sınırlı kaldığı ve Türkiye genelinde geniş çapta uygulanan sınıf rehberliği, psikoeğitim vb. programlara dönüşmediği gözlemlenmektedir. Bu durum, önerilen becerilerin geniş kapsamlı uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini ve bu alanda, özellikle ulusal alanyazında, daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin İhtiyaçları

Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerinin yaşadığı sorunları belirlemek için katılımcılara “Özel gereksinimli çocukların velilerinde ve aile ortamlarında gözlemlediğiniz genel sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Ebeveyn ve Ailelerin Yaşadıkları Sorunlar

Yaşanan Sorunlar	f	%
Çocuğunun “özel gereksinimli” olduğunu kabullenmeme	384	69.8
Aile ortamında çocukların gelişimi için uygun ortam hazırlanmaması	346	62.9
Öğretmenler ile iş birliği yapmama	294	53.5
Ebeveynlik becerilerinde sınırlılık	292	53.1
Çocuğun sorumluluğunun genellikle anneye yüklenmesi	287	52.2
Eşler arasındaki çatışmanın çocuğun gelişiminde sorun yaratması	219	39.8
Veli toplantılarına, okuldaki etkinliklere katılmaya gönülsüzlük	203	36.9
Eşlerin/ebeveynlerin boşanmış ya da ayrı/kopuk yaşaması	189	34.4
Çocuğunu okula hazırlama, ödevlerine destek olmada isteksizlik	173	31.5
Okul PDR hizmetlerinin sunduğu hizmetlerden faydalanmama	165	30
Öğretmenler ile çatışma	151	27.5
Çocuğun sorumluluğunun büyük ebeveynlere ya da akrabalara (anneanne, babaanne, teyze, hala gibi) verilmesi	137	24.9

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcılar en çok çocuğunun “özel gereksinimli” olduğunu kabullenmeme (%69.8) yanıtını vermiştir. Bu yanıtı, aile ortamında çocukların gelişimi için uygun ortam hazırlanmaması (%62.9), öğretmenlerle iş birliği yapmama (%53.5), ebeveynlik becerilerinde sınırlılık (%53.1), çocuğun sorumluluğunun genellikle anneye yüklenmesi (%52.2) izlemektedir. Diğer yanıtlar ise sırasıyla, eşler arasındaki çatışmanın çocuğun gelişiminde sorun yaratması (%39.8), veli toplantılarına, okuldaki etkinliklere katılmaya gönülsüzlük (%36.9), eşlerin/ebeveynlerin boşanmış ya da ayrı/kopuk yaşaması (%34.4), çocuğunu okula hazırlama, ödevlerine destek olmada isteksizlik (%31.5), okul PDR hizmetlerinin sunduğu hizmetlerden faydalanmama (%30), öğretmenler ile çatışma (%27.5),

çocuğun sorumluluğunun büyük ebeveynlere ya da akrabalara (anneanne, babaanne, teyze, hala gibi) verilmesi (%24.9) olarak belirtilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, ailelerin çeşitli alanlarda zorluklar yaşadığı gözlemlenmektedir. Özellikle, ailelerin önemli bir kısmının çocuklarının “özel gereksinimli” olduğunu kabullenmekte güçlük çektiği dikkat çekmektedir. Çocuklarını kabullenme konusunda zorlanan, gelişimlerini destekleyecek uygun bir ortam oluşturamayan ve ebeveynlik becerileri sınırlı olan ailelerin, çocuklarının gelişimine yönelik gerekli desteği sağlamada güçlük yaşayabilecekleri anlaşılmaktadır. Alanyazın taramasında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Ailelerin çocuklarının özel gereksinimleri olduğunu kabullenmede zorlandığı veya çocuklarının durumuna karşı ilgisiz davrandıkları belirtilmektedir (Ciğerli vd., 2014; Tanrıverdi, 2023; Toy ve Kesici, 2020). Benzer şekilde Nazlı (2024), 1384 katılımcı ile yaptığı anket çalışmasında da ebeveynlerin çocuklarının özel durumlarını kabullenmekte zorluk çektiği ve ebeveynlik becerilerinin sınırlı olduğu saptanmıştır. Bazı durumlarda ise ebeveynlerin çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını bilememeleri ve ebeveynlik becerilerindeki sınırlılıklar, çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum, ebeveynlerde stres ve kaygı gibi olumsuz duyguların artmasına neden olabilmektedir (Hassamancıoğlu vd., 2020). Nitekim ebeveynlik becerilerini artırmaya yönelik uygulamaların çocukları desteklerken ebeveynlerin yaşadığı olumsuz duyguları da azaltmada etkili olduğu saptanmıştır (Ashori vd., 2019; Hassamancıoğlu vd., 2020; Leung vd., 2016). Bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının özel gereksinimlerini kabullenmedeki güçlüklerinin, çocuklarının gelişimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, bulgular ebeveynlerin farkındalıklarını artırarak çocuklarını destekleme konusunda becerilerini geliştirmelerinin kritik olduğuna işaret etmektedir.

Özel gereksinimli ailelerin yaşadığı olumsuz duyguları azaltmada etkili olan bir diğer faktör ise eş desteği ve sosyal destektir (Hisoğlu, 2018; Sungur-Bozdoğan, 2011; Rakap vd., 2023). Ancak bazı ailelerde eş ve sosyal desteğin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle özel gereksinimli çocuğun bakımında anneler daha fazla sorumluluk üstlenmektedir (Ergin vd., 2007; Toros, 2002). Bu durum, çocuğun sorumluluğunun genellikle anneye yüklendiği bulgusu ile örtüşmektedir. Annelerin artan bu sorumluluklarıyla beraber çevresinden yeterli desteği alamaması, kaygı, stres ve tükenmişlik gibi olumsuz duyguları yaşama riskini artırmaktadır (Atlı, 2019; Chouhan vd., 2016; Dilekçi, 2023; Güler ve Çapri, 2020; Fırat, 2016; Karaman, 2019; Sivrikaya ve Tekinarslan, 2013). Nazlı (2024), 46 eğitimci

ile gerçekleştirdiği odak grup görüşmesinde, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin olumsuz duygular (karamsarlık, yılgınlık, tükenmişlik, öfke, umutsuzluk) yaşadıkları ve zorlu yaşam olayları karşısında psikolojik sağlamlıklarının düşük olduğu belirtilmiştir. Bu çeşitli faktörlere (çocuğun bakımındaki rol dağılımı, özel gereksinim türü, aile yükü, psikolojik sağlamlık düzeyi vb.) bağlı olarak biriken olumsuz duygular ve stres, zamanla aile işlevselliğini ve evlilik ilişkilerini zayıflatabilmekte, bazı durumlarda ise boşanmaya yol açabilmektedir (Eroğlu vd., 2015; Hartley vd., 2010; Karadağ, 2014; Risdal ve Singer, 2004; Toros, 2002; Yazar, 2021; Yıldırım Sarı, 2007). Bir diğer anlatımla, özellikle “eş alt sisteminde” yaşanan problemler, bu ailelerde boşanma riskini artırmaktadır. Bu nedenle, özel gereksinimli çocuklarının doğumu ile sarsılan eşlerin toparlanması ve aile homeostazilerini (dengelerini) korunması için aile danışmanlığı hizmetlerine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Tablo 3’e göre katılımcılar tarafından gözlenen bir başka önemli sorun ailelerin uygun ev ortamı hazırlayamamasıdır. Bu bulgu, ülkemizde özel gereksinimli öğrencilere gelişimlerine uygun ev ortamının sağlanamadığını belirten alanyazınla uyumludur (Bayrakdar, 2023; Kot vd., 2018; Nazlı, 2024). Özel gereksinimli bireylere uygun yaşam koşullarının sağlanmasının duygusal ve davranışsal sorunları azaltmada, otonom davranışı artırmada etkili olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Cvijetić vd., 2024; Harris, 2006; Park vd., 2002). Bununla birlikte uygun ev ortamının sağlanması ve ailenin sürece katılımı, öğrencilerin okuldaki öğrenimlerini desteklemekte ve bu öğrenimlerin evde devamını sağlamaktadır (Lai ve Vadeboncoeur, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin ebeveynlerden beklentileri, ailenin iş birliği içinde olması ve sürece katılımıdır. Ancak, bu çalışmanın bulgularına da benzer şekilde, ebeveynlerin sürece katılmada çoğunlukla ilgisiz ve isteksiz davrandığı görülmektedir (Taytak Küçük ve Taşkın, 2023). Bulgular bir arada değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerinin hem okul hem de aile desteğiyle sağlanması gerektiğini ancak ailelerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini beklenen düzeyde desteklemekte yetersiz kaldığına işaret etmektedir.

Önerilen KGRP Müdahaleleri

Katılımcılara “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi ve hayata hazırlanması için okul psikolojik danışmanlarımızın çalışma yaklaşımlarından hangisinin daha yararlı olacağını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4*Okul Psikolojik Danışmanlarının Çalışma Grupları*

Görüşler	f	%
Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciden ziyade velisi/ailesi ile çalışmalı; ebeveynlerin yetkinliğini artıracak ve aile sistemini güçlendirecek çalışmalar (aileyi bilgilendirme, aile semineri, aile danışmanlığı, psikoeğitim gibi) yapılması daha yararlı olur	333	60.5
Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci ile doğrudan/direkt çalışmalı ve öğrenciye yönelik müdahalelerin (bireysel danışma, grupla danışma, psikoeğitim gibi) yapılması daha yararlı olur	217	39.5

Katılımcıların %60.5'i "özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciden ziyade velisi/ailesi ile çalışmalı; ebeveynlerin yetkinliğini artıracak ve aile sistemini güçlendirecek çalışmalar (aileyi bilgilendirme, aile semineri, aile danışmanlığı, psikoeğitim gibi) yapılması daha yararlı olur" yanıtı verirken %39.5'i "özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci ile doğrudan/direkt çalışmalı ve öğrenciye yönelik müdahalelerin (bireysel danışma, grupla danışma, psikoeğitim gibi) yapılması daha yararlı olur" yanıtı vermiştir.

Katılımcıların yarısından fazlasının aileyle çalışmanın daha yararlı olacağını belirtmesi, ebeveynlerin desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde, Nazlı'nın (2024) çalışmasında da katılımcılar, ebeveynlerin karşılaştıkları çeşitli zorluklarla başa çıkabilmeleri için ebeveyn odaklı psikolojik destek programlarına ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Tablo 3'te de görüldüğü üzere, ebeveynlerin özellikle özel gereksinimli çocuk ile ilgili konularda zorluk yaşıyor olmaları, ebeveynlik becerilerinin ve aile sisteminin güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Alanyazında da sıkça belirtildiği gibi, bu tür müdahalelerle çocukların gelişim süreci dolaylı olarak desteklenebilecektir (Alpay-Çelik ve Erdem, 2022; Ashori vd., 2019; Hassamancıoğlu vd., 2020; Leung vd., 2016). Bununla birlikte, katılımcıların öğrencilere yönelik çalışmaların yararlılığına ilişkin yüksek yanıt oranı, ailelerin desteklenmesi sürecine öğrencilerin de dahil edilmesi ve paralel olarak desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Tablo 2'ye göre, doğrudan öğrencilerle gerçekleştirilecek müdahalelerde, özellikle onların sosyal ve duygusal yetkinliklerinin geliştirilmesine odaklanarak hem ebeveynler hem de

öğrenciler için bütüncül bir destek sağlanabilecektir. Bu sayede, uygulanan müdahaleler her iki tarafın da gelişim süreçlerini paralel olarak destekleyebilecektir. Katılımcıların etkili olduğunu düşündükleri psikolojik danışma hizmetlerine yönelik görüşlerini almak amacıyla “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerimiz için hangi PDR müdahaleleri/teknikleri kullanılması onların gelişimlerinin desteklenmesi ve problem davranışlarının önlenmesi için yararlı olur?” sorusu yöneltilmiş, yanıtlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Yararlı Olduğu Düşünülen Psikolojik Danışma Hizmetlerine Yönelik Görüşler

Görüşler	f	%
Bireysel psikolojik danışma	426	77.5
Veliye/aileye psikoeğitim	404	73.5
Veliye/aileye bireysel müşavirlik/konsültasyon	402	73.1
Öğretmenlere seminer	248	45.1
Grupla psikolojik danışma	227	41.3
Bireyi tanıma teknikleri	201	36.5
Sınıf rehberliği	193	35.1
Psikoeğitim	186	33.8
Akran mentörlüğü	177	32.2
Akran danışmanlığı	172	31.3

Katılımcılar, en fazla bireysel psikolojik danışma (%77.5) hizmetinin yararlı olacağını düşünmektedirler. Bu görüşü, veliye/aileye psikoeğitim (%73.5) ve veliye/aileye bireysel müşavirlik/konsültasyon (%73.1) hizmetleri izlemektedir. Elde edilen bulgular özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile birlikte desteklenmesi gerektiğini göstermesi bakımından değerlidir. Myrick’e (1997) göre, okul psikolojik danışmanları özel gereksinimli öğrencilerin gelişiminden sorumludur ve onlara uygun müdahaleler sunar.

Tablo-3, Tablo-4 ve Tablo-5 birlikte değerlendirildiğinde, çocuklarını kabullenmekte zorlanma, özel ihtiyaçlarına uygun bir ortam sağlayamama, ebeveynlik becerilerindeki sınırlılıklar ve anneye yüklenen fazla sorumluluk gibi etmenler, doğal olarak öncelikle ailenin desteklenmesini gerektirmektedir. Aileyi desteklerken ise bireysel ve grupla konsültasyon hizmetleri öne çıkmaktadır. Katılımcıların gözlemleri ile önerileri tutarlılık göstermektedir. Aile sistem perspektifini temel alarak eş ve ebeveyn alt sistemini güçlendiren programlara ihtiyaç olduğu

söylenbilir. Ayrıca katılımcıların aileye konsültasyon önerisinin yüksek olması (%73.1), çocuk odaklı aile danışmanlığı hizmetlerine duyulan ihtiyacı göstermektedir.

Alanyazında okul psikolojik danışmanları, aile ve okul arasında, iletişim ve iş birliğini sağlamada önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir. (Talapatra vd., 2019). Nitekim katılımcıların da okul odaklı bireysel danışma, psikoeğitim ve konsültasyon hizmetlerinin sağlanmasına yönelik görüşleri, bu önemli rolü destekler niteliktedir. Katılımcıların görüşlerinden ailelerin psikolojik ve eğitsel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek kapsamlı bir desteğe ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında okul aracılığıyla ailelere yönelik danışmanlık hizmetlerinin yapılmasının önerildiği, ancak Türkiye’de bu tür danışmanlık uygulamalarına dayalı çalışmaların az sayıda olduğu ve genellikle özel gereksinimli öğrencilerin anneleriyle sınırlı kaldığı görülmektedir (Bengisoy ve Yılmaz, 2019; Sarı, 2015). Yurtdışında yapılan araştırmalar ise aile sistemleri temelli müdahalelerin (okul odaklı olmasa da), aile içi iletişimi, ilişkileri daha sağlıklı hale getirdiği, ebeveynlik ve baş etme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Ayrıca bu müdahalelerin özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı ve akademik başarısını desteklediği, sosyal desteği artırdığı görülmektedir (Blanckstein vd., 2019; Lo vd., 2023; Ma vd., 2020; McKenzie vd., 2022). Aynı şekilde ailelere sağlanan psikoeğitim ve grup danışmanlığı uygulamalarının da ailelerin psikolojik iyi oluşlarını ve problem çözme becerilerini artırmada, olumsuz duygularını azaltmada etkili olduğu görülmektedir (Ciechowski vd., 2001; Ericson vd., 2022; Krishnan vd., 2018). Benzeri sonuçlara yurt içinde yapılmış çalışmalar tarafından da ulaşılmış ancak bu çalışmaların artırılması gerektiği vurgulanmıştır (Atan, 2016; Kaya ve Yöndem, 2020; Tümlü, 2020).

Veliye/aileye bireysel müşavirlik/konsültasyon açısından değerlendirildiğinde, Türkiye’de yapılan çalışmalar, konsültasyonun okul psikolojik danışmanları için önemli bir hizmet olduğunu göstermektedir (Tagay ve Sarı 2012; Aslan ve Güven, 2019). Nitekim katılımcıların da veliye/aileye bireysel müşavirlik/konsültasyon hizmetlerini yüksek oranda yararlı bulması, bunu destekler niteliktedir. Benzer bulgulara Güven ve Küçükbasmacı (2015) da ulaşmış, çalışmalarında ise okul psikolojik danışmanları, konsültasyon hizmetlerini gerekli ve etkili olarak değerlendirmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının sundukları konsültasyon hizmetlerinin bireysel görüşmeler, grup rehberliği, seminerler, veli ziyaretleri ve sosyal etkinlikleri içerdiği belirtilmiştir. Konsültasyon hizmetinin çocuğa ve aileye olumlu etkileri olduğuna değinilmiştir. Talapatra vd. (2020) tarafından yapılan

anket çalışmasında ise okul psikolojik danışmanlarının en yararlı olarak ifade ettikleri hizmetin konsültasyona dayalı iş birliği olduğu görülmüştür. Konsültasyona dayalı bu iş birliğiyle ailelerin olumsuz duygularının azaldığı gözlemlenmektedir (Burke ve Hodapp, 2014). Bunun yanı sıra çocukların gelişimlerine odaklanan, davranış problemlerini önleyen veya azaltan bir rol üstlendiği de görülmektedir (Christenson ve Reschly, 2010; Guli, 2005; Jacobs, 2012; Sheridan vd., 2001; Smith vd., 2021). Bu kapsamlı yaklaşım sayesinde hem aileler hem de çocuklar desteklenmektedir. Ancak yurt içinde yapılan çalışmalarda özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik sunulan konsültasyon hizmetlerini içeren çalışmaların da sınırlı olduğu ve bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Bozkur, 2019).

PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi için katılımcılara “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerimize; okullarda sunulan PDR hizmetlerinin öğrencilerin gelişimi ve hayata hazırlanması için yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 6

Okullarda Sunulan PDR Hizmetlerinin Yeterliliğinin Değerlendirilmesi

Görüşler	f	%
Kısmen	301	54.7
Hayır	186	33.8
Evet	63	11.5

PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi amacıyla yöneltilen soruya, katılımcıların %54.7'si kısmen, %33.8'i hayır, %11.5'i ise evet cevabını vermiştir. Katılımcıların büyük bir kısmının 'kısmen' veya 'hayır' yanıtını vermesi, okullarda sunulan PDR hizmetlerinin özel eğitimli öğrencilerin gelişimi için yeterli olmadığını göstermektedir. Bir diğer anlatımla bulgular, PDR hizmetlerinin öğrencilerin ve ailelerin gereksinimlerine tam anlamıyla cevap veremediğine ya da hizmetlerin ihtiyaç duyulan düzeyde uygulanmadığına işaret etmektedir.

Tablo 1 ve Tablo 2'de özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları sosyal uyum ve duygu yönetim becerilerindeki sınırlılıklar ve bu becerilerin geliştirilmesine dair önerileri göz önünde bulundurulduğunda, okullarda sunulan PDR hizmetlerinin bu becerileri geliştirmek için yeterli gelmediği veya bu süreçte bazı eksikliklerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca mevcut hizmetlerin gözden geçirilmesi ve daha etkili olacak şekilde yapılandırılmasına işaret etmektedir. Alanyazında okullarda sunulan mevcut PDR hizmetlerinin bu ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması, okul

yöneticilerinin ve öğretmenlerin, PDR hizmetleri veya okul psikolojik danışmanının görevleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve iş birliği içinde çalışmamaları ile ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte, birçok okul psikolojik danışmanının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş uygun fiziksel koşullara, materyallere ve yeterli rehberlik saatlerine sahip olmaması da PDR hizmetlerinin etkin bir şekilde oluşturulması ve yürütülmesi sürecinde eksikliklere yol açmaktadır (Karataş ve Taymaz Sarı, 2024; Parmaksız ve Gök, 2018; Tuzgöl Dost, 2020; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). Bu bağlamda, okul PDR hizmetleri gözden geçirilirken okul yöneticileri, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları arasında daha güçlü bir iş birliğine yer verilmesi ve ailelerin de bu iş birliğine dahil edilmesi önem arz etmektedir. Böyle bir yaklaşımla, özel gereksinimli öğrencilerin daha etkili bir şekilde desteklenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Psikolojik danışmanların etkili olacağını düşündükleri çalışmalara yönelik görüşlerini almak amacıyla “Psikolojik danışman olarak imkan ve fırsatınız olsa özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci ve/veya aileleri ile nasıl bir çalışma/çalışmalar yapmak istersiniz?” açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu soru, katılımcıların yanıtlarını uzun paragraf olarak ifade edebileceği şekilde hazırlanmıştır. Katılımcılar, bir yanıt içerisinde birden fazla öneri sunabilmiştir. Böylece, yanıt veren 88 psikolojik danışmandan toplam 145 öneri elde edilmiştir. Dolayısıyla, soruya ilişkin yüzdelik hesaplamaları, katılımcı sayısı (88) yerine yanıt sayısı (145) üzerinden yapılmıştır. Yanıtlar Tablo 7’te gösterilmiştir.

Tablo 7*Yararlı Olacağı Düşünülen Çalışmalara Yönelik Görüşler*

Görüşler	f	%
Veli/ Aile eğitimleri- bilgilendirme çalışmaları (farkındalık, kabul vs.)	40	27.5
Ailelere yönelik psikoeğitim çalışmaları	21	14.4
Öğrencilere yönelik eğitimler (sosyal-uyum becerileri, kendini tanıma, özbakım, mahremiyet vb.)	18	12.4
Ailelere yönelik grupla psikolojik danışmanlık çalışmaları	15	10.3
Aile danışmanlığı	14	9.6
Aile katılımının artırılması yönelik çalışmalar	13	8.9
Okul- PDR servisi-öğretmen- aile iş birliği/ müşavirlik	11	7.5
Ailelerle bireysel psikolojik danışma	8	5.5
Öğrencilerle bireysel psikolojik danışma, oyun terapisi	5	3.4

Katılımcılar tarafından sunulan öneriler değerlendirildiğinde, en çok yararlı olacağı belirtilen hizmetler sırasıyla veli/aile eğitimleri ve bilgilendirme çalışmaları (%27.5), ailelere yönelik psikoeğitim çalışmaları (%14.4) ve öğrencilere yönelik eğitim hizmetleri (%12.4) olarak öne çıkmaktadır. Diğer öneriler ise ailelere yönelik grupla danışmanlık çalışmaları (%10.3), aile danışmanlığı (%9.6), aile katılımının artmasına yönelik çalışmalar (%8.9), okul- PDR servisi-öğretmen- aile iş birliği/ müşavirlik (%7.5), ailelerle bireysel psikolojik danışma (%5.5) ve öğrencilerle bireysel psikolojik danışma, oyun terapisi (%3.4) şeklinde sıralanmaktadır. Yanıtlar incelendiğinde, hem ailelere hem de öğrencilerle önce grup ortamında eğitim verilmesinin, ardından ihtiyaçlara göre bireysel psikolojik danışmanlık hizmetinin gerçekleştirilmesinin daha etkili olacağı anlaşılmaktadır. Ancak okullarda sunulan mevcut PDR hizmetlerinin yeterli olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, grup ve bireysel temelli çalışmaların planlanarak uygulanmasının daha etkin bir yaklaşım sağlayabileceği anlaşılmaktadır. KGRP'nin planlı yapısı, bu tür çalışmaların verimli bir şekilde yapılandırılmasına olanak tanıyacak ve öğrenci ile ailelerin ihtiyaçlarını daha bütüncül bir şekilde ele almaya katkı sağlayacaktır.

Elde edilen bulgular, öncelikli olarak ailelerin çeşitli alanlarda bilgilendirilmek amacıyla eğitim ve psikoeğitim çalışmalarına ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın önceki bulguları da bu durumu desteklemekte ve özel gereksinimli öğrencilerden ziyade velilerle çalışmanın daha etkili olacağı sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Özellikle çocuğun özel gereksinimlerini kabul etme, çocuk için uygun bir gelişim ortamı hazırlama ve öğretmenlerle iş birliği yapma gibi konularda ailelerin eğitsel bilgilendirme çalışmalarına ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynlik becerilerindeki sınırlılıklar ve çocuğun sorumluluğunun genellikle anneye yüklenmesi gibi aile içi işlevsellik ile ilgili sorunlar da dikkate alındığında, anne-baba eğitimi, ailelere yönelik psikoeğitim, grup danışmanlığı, aile danışmanlığı ve konsültasyon hizmetlerinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular, aile dinamiklerinin güçlendirilmesine yönelik geliştirilecek kapsamlı müdahalelerin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu bulgulara benzer olarak ailelerin bilgilendirme ve destek ihtiyacı olduğu alanyazında sıklıkla belirtilmektedir (Çay, 2024; Toker vd., 2019; Toy ve Kesici, 2020). Nitekim Kizir ve Tekinarslan (2018) tarafından yapılan çalışmada, ailelerin yaşadıkları sorunlarla baş edebilmeleri, psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmaları, çocuklarını destekleyebilmeleri için eğitim programlarına ve psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir. Aslan (2016) da yaptığı çalışmada, ailelerin hem özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerine katılması hem de yaşadıkları zorluklarla

baş edebilmeleri için bireysel veya grup olarak alabilecekleri psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bir diğer anlatımla, veli eğitim ve psikoeğitim programları, aile danışmanlığı, grup danışmanlığı gibi hizmetler uygulandığında hem aileler için hem de öğrenciler için yararlı olduğu görülmektedir (Alpay Çelik ve Erdem, 2022; Arıdağ ve Erbiçer, 2018; Ashori ve Yazdanipour, 2018; Erbiçer vd., 2024; Kaya ve Yöndem, 2020; Mohamed, 2023; Sari ve Assyari, 2019).

Çalışmanın bulgularına göre, ailelerin desteklenmesinin yanı sıra, özel gereksinimli öğrencilerin de desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim, çalışmanın önceki bulgularından biri olan, öğrencilerle doğrudan çalışmanın yararlı olacağına yönelik yüksek yanıt oranı (%39.5) ile bu sonuç tutarlılık göstermekte ve öğrencilerle yapılan eğitsel müdahalelerin önemine işaret etmektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyum ve duygu düzenleme becerilerindeki sınırlılıklar dikkate alındığında, katılımcıların sosyal ve duygusal yetkinliklerin artırılmasına yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının önerilerine bakıldığında, öğrencilerin çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştıracak ve koruyucu faktörleri güçlendirecek müdahalelere ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, okul psikolojik danışmanları ve diğer katılımcıların yanıtlarının örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda KGRP'nin gelişim alanları içerisinde, kişisel-sosyal ve eğitsel gelişim alanının öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgulara benzer olarak Nazlı'nın (2024) eğitimciler ile gerçekleştirdiği odak grup görüşmesinde ve anket çalışmasında, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyum, kendini tanıma ve duygularını ifade etme konusunda sıklıkla problem yaşadıkları belirtilmiştir. Katılımcılar akran ilişkilerinin geliştirilmesinin yanı sıra baş etme ve öfke yönetim becerilerinin güçlendirilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler doğrultusunda sosyal ve duygusal gelişimi önceleyen kişisel-sosyal gelişim alanına yönelik PDR müdahale programları hazırlanmıştır. Ayrıca bu programlarda, özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız ve özerk yaşamalarını destekleyecek olan eğitsel ve kariyer gelişim alanları da ele alınmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerinin ihtiyaçlarına uygun KGRP müdahalelerini yapılandırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın soruları göz önünde bulundurularak bulgular, alanyazındaki çalışmalarla ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın soruları ve bulguları doğrultusunda, sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla katılımcılara özel gereksinimli öğrencilerin sık gösterdiği davranış problemleri ve geliştirilmesi gereken beceriler sorulmuştur. Özel gereksinimli öğrenciler arasında sınıf kurallarına uymada zorlanma, içe kapanıklık ve saldırganlık gibi davranış problemlerinin yaygın olduğu tespit edilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazınla tutarlılık gösteren bu bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin bu davranışları sıklıkla sergilediğini, bu durumun bireysel ve sosyal gelişimlerine olumsuz etkisi olabileceğini göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyum ve duygu düzenleme becerilerinde yaşadıkları zorluklar uzun vadede risk oluşturabilecek potansiyele sahiptir. Bu nedenle, risklerin önüne geçmek ve koruyucu faktörler oluşturulması için okullarda gelişimsel ve önleyici PDR hizmetlerine ihtiyaç olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, bu tür hizmetlerin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiği görülmektedir. Özellikle sosyal uyum, kendini tanıma, stres yönetimi, özbakım ve mahremiyet gibi eğitsel çalışmaların ön planda olduğu erken müdahale ve bütüncül KGRP hizmetlerinin sunulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının ardından ailelerinin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Ailelerin en sık karşılaştıkları zorluklar arasında, çocuklarının "özel gereksinimli" olduğunu kabullenmekte zorlanmaları, çocuklarının gelişimi için uygun bir ortam sağlayamamaları ve ebeveynlik becerilerinde yetersizlikler olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk bakım sorumluluğunun büyük ölçüde annelere yüklenmesi ve ailelerin öğretmenlerle yeterli iş birliği kuramaması da önemli problemler arasında yer almaktadır. Ailelerin yaşadıkları sorunlar daha detaylı incelendiğinde, bu sorunların çocuk merkezli olduğu görülmektedir. Ancak bu sorunlar zamanla aile içi dinamikleri, eş alt sistemini de etkilemekte ve çocukların gelişimini olumsuz etkileyen bir döngü ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çocukların gelişiminin desteklenmesi için katılımcılar tarafından ailelerle yapılan çalışmalara ağırlık verilmesinin daha yararlı olacağını düşünülmesi etkili bir yaklaşım oluşturmaktadır. Bu nedenle, ailelerin hem eş alt sistemini destekleyecek hem de çocuklarına karşı daha fazla sorumluluk alabilecekleri, ebeveynlik ve baş etme becerilerini artıracabilecekleri aile odaklı programlara ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Özellikle de anne-baba eğitimi, psikoeğitim, grupla psikolojik danışmanlık, aile danışmanlığı, çocuk odaklı aile danışmanlığı ve bireysel psikolojik danışma hizmetlerine duyulan ihtiyaç belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Ailelerin ve özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ve ihtiyaç duydukları hizmetler göz önünde bulundurulduğunda, ulaşılabilir ve maliyetsiz olması açısından okullarda sunulan PDR hizmetleri ve dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak okullarda sunulan mevcut PDR hizmetlerinin bu ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu hizmetlerin daha etkili hale getirilmesi için okul yöneticileri, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve aileler arasında güçlü bir iş birliğinin sağlanması, konsültasyon müdahalesi ile mümkündür. Konsültasyon müdahalesi ile özel gereksinimli öğrenciler dolaylı, eğitsel çalışmalarla ise doğrudan desteklenebilecektir. Ailelerle gerçekleştirilen konsültasyon müdahaleleriyle ailelerin en çok ihtiyaç duyduğu bilgilendirme ihtiyacı karşılanırken, okul psikolojik danışmanlarının da aileler hakkında daha kapsamlı bilgi edinmesine olanak sağlayacaktır. Böylece psikolojik danışmanlar anne-baba eğitimi, psikoeğitim, grupla psikolojik danışmanlık, aile danışmanlığı, çocuk odaklı aile danışmanlığı ve bireysel psikolojik danışma gibi ihtiyaç duyulan hizmetleri daha etkili bir şekilde sunabilecektir. Bu yaklaşım, özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin paralel ve planlı bir şekilde desteklenmesini sağlarken gelecek çalışmalar için önemli bir başlangıç noktası oluşturacağı anlaşılmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda yapılandırılacak KGRP müdahalelerine yönelik alanyazına önemli katkılar sunmaktadır. Mevcut alanyazın, özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerinin ihtiyaçlarını genellikle ayrı ayrı ele alırken bu araştırma, her iki tarafın ihtiyaçlarını bütüncül bir yaklaşımla ele almıştır. Bu yönüyle çalışma, özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri için bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğine dikkat çekmektedir. Gelişimsel rehberlik modeli ve KGRP, 2000’li yıllarda kullanılmaya başlanmış (Nazlı, 2023) olsa da özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri açısından alanyazında yeterince derinlemesine ele alınmadığı görülmektedir. Bu araştırma, özellikle okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon müdahalelerini yapılandırmaları konusunda yeni ve özgün bir perspektif sunarak öğrenci ve ailelerin yararlanabileceği okul temelli psikolojik danışma hizmetlerini açıklaması yönüyle alanyazına katkı sağlamayı hedeflemiştir.

Araştırmanın katkılarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak araştırma, özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerini gözlemleyen psikolojik danışmanlar ve eğitimcilerin görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin doğrudan görüşleri araştırma kapsamının dışında kalmıştır. Ayrıca mevcut çalışmada, farklı özel gereksinim türlerine göre

ayrılmadan genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu durum, farklı özel gereksinim türlerine sahip öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarına dair daha detaylı bilgi sağlamayı zorlaştırmaktadır. Bu sınırlılıklar ve araştırmanın bulguları dikkate alındığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemlerini azaltmak ve sosyal becerileri, iletişim becerileri, duygu düzenleme, duygu yönetimi, mahremiyet ve özbakım becerilerini geliştirmek için eğitim çalışmaları, psikoeğitim müdahaleleri uygulanabilir ve yaygınlaştırılabilir. Ayrıca bu konularla ilgili atölyeler düzenlenebilir. Eğitim konuları modüllere ayrılarak daha geniş kapsamlı ve uzun süreli ele alınabilir.
2. Okul psikolojik danışmanları, okul personeli ve özel gereksinimli ailelerle daha güçlü bir iş birliği için konsültasyon müdahalelerini kullanabilirler. Ayrıca bu müdahalelerin etkililiğine dair çalışmalarda bulunulması önerilebilir.
3. Okullarda sunulan PDR hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin yanı sıra aileleri de kapsayacak şekilde genişletilebilir. Bu bağlamda, ebeveynlerin özel gereksinimlerini daha iyi anlamaları, davranış problemleriyle başa çıkabilmeleri ve etkin destek sağlayabilmeleri için anne-baba eğitimi ve psikoeğitim programları uygulanabilir ve yaygınlaştırılabilir.
4. Özel gereksinimli ailelerin, aile içi dinamiklerinin güçlendirilmesi ve işlevselliğin artırılması için okullarda aile danışmanlığı, çocuk odaklı aile danışmanlığı, grupla ve bireysel psikolojik danışma hizmetleri sunulabilir. Bu hizmetler, ailelerin ve çocukların desteklenmesine katkıda bulunabilir.
5. Gelecek araştırmalarda, özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerinin de doğrudan görüşler alınarak ihtiyaçları daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Nitel araştırma yöntemlerine ağırlık verilerek gözlemler, görüşmeler ve vaka çalışmaları gibi derinlemesine veri toplama teknikleri kullanılabilir.
6. Yapılacak diğer çalışmalarda, farklı özel gereksinim türlerine sahip öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarını anlamak amacıyla bu gruplar ayrı ayrı ele alınabilir. Bu sayede ihtiyaçlara göre özelleştirilmiş müdahale programları oluşturulabilir ve müdahalelerin etkililiği test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Alpay Çelik, E. ve Erdem, R. (2023). Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin aileleri için yapılmış aile eğitim programlarının alanyazın incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 29-60.
<https://doi.org/10.17539/amauefd.1219745>
- Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.
<https://doi.org/10.24315/tred.537847>
- Arıdağ, N. Ç., & Erbiçer, E. S. (2018). Grupla psikolojik danışma uygulamasının özel gereksinimli çocuğu olan annelerin kaygı düzeyleri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 257-275.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.372512>
- Ashori, M., & Yazdanipour, M. (2018). Investigation of the effectiveness of group play therapy training with cognitive-behavioral approach on the social skills of students with intellectual disability. *Archives of Rehabilitation*, 19(3), 262-275.
<http://dx.doi.org/10.32598/rj.19.3.262>
- Ashori, M., Norouzi, G., & Jalil-Abkenar, S. S. (2019). The effect of positive parenting program on mental health in mothers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(3), 385-396.
<https://doi.org/10.1177/1744629518824899>
- Aslan, A. M., & Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 109-148.
- Aslan, Y. G. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 71-80.
<https://doi.org/10.19126/suje.220183>
- Atan, A. (2016). *Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının ebeveynlerin iletişim becerilerine, çift uyumuna, evlilik doyumuna ve 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumuna etkisi* (Tez No. 433696) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Atlı, A. (2019). *Otizmlili çocuğa sahip ailelerin aldıkları sosyal desteğin toplumsal entegrasyonlarına etkisi* (Tez No. 617403) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Balçık, B. (2010). *Otizmlili bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 263440) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Baurain, C., Nader-Grosbois, N., & Dionne, C. (2013). Socio-emotional regulation in children with intellectual disability and typically developing children, and teachers' perceptions of their social adjustment. *Research in developmental disabilities, 34*(9), 2774-2787. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.022>
- Bayrakdar, U. (2023). Annelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgileri özel gereksinimli çocukların ev ortamlarının kalitesini yordar mı?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 60-79. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212416>
- Bengisoy, A., & Yılmaz, İ. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin okul rehberlik servisinden beklentileri ile ilgili görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 1-23. <https://doi.org/10.19171/uefad.335066>
- Blanckstein, A., van der Rijken, R., Eeren, H. V., Lange, A., Scholte, R., Moonen, X., ... & Didden, R. (2019). Evaluating the effects of multisystemic therapy for adolescents with intellectual disabilities and antisocial or delinquent behaviour and their parents. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(3), 575-590. <https://doi.org/10.1111/jar.12551>
- Bozkur, B. (2019). *Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon hizmetleri ve psikolojik danışmanların konsültasyon yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 553834) [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Brereton, A. V., Tonge, B. J., & Einfeld, S. L. (2006). Psychopathology in children and adolescents with autism compared to young people with intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 863-870. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0125-y>
- Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2014). Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family-school partnerships. *Mental Retardation, 52*(1), 13-23. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.1.13>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.

- Chouhan, S. C., Singh, P., & Kumar, S. (2016). Assessment of stress and anxiety in parents of children with intellectual disability. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(5), 500-504.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2010). *Handbook of school-family partnerships*. Routledge.
- Ciechomski, L. D., Jackson, K. L., Tonge, B. J., King, N. J., & Heyne, D. A. (2001). Intellectual disability and anxiety in children: A group-based parent skills-training intervention. *Behaviour Change*, 18(4), 204-212. <https://doi.org/10.1375/behc.18.4.204>
- Cvijetić, M., Kaljača, S., & Glumbić, N. (2024). The role of personal and environmental factors in autonomous behaviour of people with intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(1), 118-133. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1989669>
- Çay, E. (2024). Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin evde eğitime ve çocuklarına yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 120-133. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381643>
- Çiftçi Topaloğlu, Z. (2013). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tez No. 357110) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, G. F. (2022). Özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklara sahip anne babalarda travma sonrası büyüme. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 4(4), 378-386. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.22.4.09>
- Çolak, A., Vuran, S., & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 33-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000183
- Dekker, M. C., Koot, H. M., Ende, J. V. D., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1087-1098. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00235>
- Demiray, G. (2019). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde yaşam kalitesi, umutsuzluk ve yılmazlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Dilekçi, E. N. (2023). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin tükenmişlik düzeyinin şefkat ve öz-şefkat açısından incelenmesi* (Tez No. 814457) [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 47(1), 51-58. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00464.x>
- Erbıçer, E. S., Koç, M., Avcı, Ö. H., Ağırkan, M., Şen, S., Akın, E., ... & Erbıçer, S. (2024). The efficacy of interventions designed for parents of children with developmental disabilities in Türkiye: A systematic review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 107786. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107786>
- Ergin, D., Şen, N., Eryılmaz, N., Eryılmaz, N. E., Pekuslu, S., & Kayacı, M. (2007). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeyi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 41-48.
- Ericson, S., Hesla, M. W., & Stadskleiv, K. (2022). Gaining super control: Psychoeducational group intervention for adolescents with mild intellectual disability and their parents. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(2), 350-364. <https://doi.org/10.1177/1744629521995373>
- Eroğlu, Y., Özcan Arıcı N., & Peker A. (2015). Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin psikolojik sağlık, iyilik hali ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 142-150. <https://doi.org/10.19126/suje.31984>
- Ersoy, Ö., & Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 104-110.
- Ersoy-Quadir, S., & Temiz, G. (2018). Engelli çocuğu olan annelerin gereksinimlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği). *Journal of International Social Research*, 11(61), 831-839.
- Faria, S. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M. (2019). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 457-470. <https://doi.org/10.1111/jar.12547>

- Fırat, S. (2016). Otistik çocukların anne-babalarının depresyon ve kaygı düzeyleri. *Cukurova Medical Journal*, 41(3), 539-547. <https://doi.org/10.17826/cukmedj.237509>
- Gönen, A., & Çıkılı, Y. (2023). The effectiveness of teaching self-management to students with autism spectrum disorder on their self-management, on-task and task completion skills. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-17. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1265574>
- Green, S., & Baker, B. (2011). Parents' emotion expression as a predictor of child's social competence: children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(3), 324-338. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01363.x>
- Guli, L. A. (2005). Evidence-based parent consultation with school-related outcomes. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 455-472. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.455>
- Güleç Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 71-80. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.220183>
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., & Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanili çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111.
- Güler, M., & Çapri, B. (2020). The relationship between couple burnout and state-trait anxiety in mothers with disabled children. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 5(13), 1445-1468.
- Güven, M. & Küçükbasmacı, Y. (2015). Okul psikolojik danışmanlarının okuldaki konsültasyon hizmetleriyle ilgili görüşleri. 24. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi "Herkes için Sürdürülebilir Eğitim"* (s. 491-492). Niğde Üniversitesi.
- Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program*. ACA.
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. Oxford University Press.
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., & Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 449-457. <https://doi.org/10.1037/a0019847>

- Hassamancıoğlu, U., Akin, A., Yoldaş, C., & Şahin, S. (2020). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde, aile içi roller ve çocuğu tanıma becerilerinin aile yılmazlığına etkisinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 1176-1200. <https://doi.org/10.33417/tsh.714363>
- Hughes, C., Kaplan, L., Bernstein, R., Boykin, M., Reilly, C., Brigham, N., ... & Harvey, M. (2012). Increasing social interaction skills of secondary school students with autism and/or intellectual disability: A review of interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 288-307. <https://doi.org/10.2511/027494813805327214>
- İlhan, T. (2017). Özel gereksinimli 3-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin stres düzeyleri ile rolleri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 383-400.
- Jacobs, L. (2012). Assessment as consultation: Working with parents and teachers. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 11(3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/15289168.2012.701134>
- Karaman, Z. (2019). *Normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynler ile özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin algıladıkları eş desteği ve evlilik doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 591731) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, E. & Taymaz Sarı, O. (2024). Özel eğitim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin incelenmesi: Psikolojik danışmanlar örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 761,784
- Kaya, M. O., & Yöndem, Z. D. (2020). Otizmlili çocuğu olan annelerde psikoeğitim grup programının algılanan stres düzeyine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 20-33.
- Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Kılıç-Tülü, B., & Ergül, C. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanıma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 207-229. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.266131>
- Kizir, M., & Tekinarslan, İ. Ç. (2018). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan çocuk annelerinin yaşadıkları sorunların ve sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 233-256. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.321683>

- Kot, M., Sönmez, S., & Eratay, E. (2018). Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin yaşadıkları zorluklar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 85-96.
- Krishnan, R., Ram, D., Hridya, V. M., & Santhosh, A. J. (2018). Effectiveness of psychoeducation on psychological wellbeing and self-determination in key caregivers of children with intellectual disability. *Indian Journal of Psychiatric Social Work*, 9(1).
- Kumcağız, H., Bozkurt, Y., & Kurtoğlu, E. (2018). Zihinsel engelli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Lai, Y., & Vadeboncoeur, J. A. (2013). The discourse of parent involvement in special education: A critical analysis linking policy documents to the experiences of mothers. *Educational Policy*, 27(6), 867-897. <https://doi.org/10.1177/0895904812440501>
- Lamsal, R., & Zwicker, J. D. (2017). Economic evaluation of interventions for children with neurodevelopmental disorders: Opportunities and challenges. *Applied Health Economics and Health Policy*, 15(6), 763-772. <https://doi.org/10.1007/s40258-017-0343-9>
- Lee, J., & Junus, A. (2024). Differences and similarities in youth social-emotional competence measurement between North American and East Asian countries: Exploratory graph analysis using the OECD survey on social and emotional skills data. *Child Indicators Research*, 17(1), 57-79. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10074-6>
- Lee, J., Shapiro, V. B., Robitaille, J. L., & LeBuffe, P. (2024). Gender, racial-ethnic, and socioeconomic disparities in the development of social-emotional competence among elementary school students. *Journal of School Psychology*, 104, 101311. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101311>
- Leung, C., Chan, S., Lam, T., Yau, S., & Tsang, S. (2016). The effect of parent education program for preschool children with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.015>
- Lo, J. W. K., Ma, J. L. C., Wong, M. M. C., & Yau-Ng, M. L. T. (2023). Virtual care during the pandemic: Multi-family group sessions for Hong Kong Chinese families of adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(2), 336-353. <https://doi.org/10.1177/17446295221076693>

- Lyons, G. L., Huber, H. B., Carter, E. W., Chen, R., & Asmus, J. M. (2016). Assessing the social skills and problem behaviors of adolescents with severe disabilities enrolled in general education classes. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*(4), 327-345. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.4.327>
- Ma J. L., Wong C. Y., Xia L. L. & Lo J. W. (2020). Repairing the parent-child relationship for a Hong Kong Chinese family of an adult daughter with high functioning autism (HFA) through structural family therapy and multiple family therapy. *Contemporary Family Therapy, 42*,121-30. <https://doi.org/10.1007/s10591-019-09529-2>
- McKenzie, R., Dallos, R., Vassallo, T., Myhill, C., Gude, A., & Bond, N. (2022). Family experience of safe: A new intervention for families of children with a diagnosis of autism spectrum disorder. *Contemporary Family Therapy, 44*, 144-155. <https://doi.org/10.1007/s10591-021-09568-8>
- MEB (2013). *Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Sınıf Rehberliği Programı*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Mohamed, B. M. Z. A. (2023). The effectiveness of family psychological counseling to develop the skills of mothers of children with moderate intellectual disabilities at alti local center al-kamseen-Sudan. *Rihan Journal for Science Publishing, (32)*.
- Myrick, R.D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3rd ed.). Educational Media Corporation.
- Nazlı, S. (2020). Temel sistemik kuramlar. S. Nazlı (Ed.), *Evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı* içinde (s. 50-81). Anı Yayınevi.
- Nazlı, S. (2022). *Aile danışmanlığı* (17. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2023). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları* (8. Baskı). Anı Yayınları.
- Nazlı, S. (2024). *Özelleştirilmiş Aile-DSYM Temelli Aile Danışmanlığı Programı*. MEB Özel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları, basım sürecinde.
- O'Handley, R. D., Ford, W. B., Radley, K. C., Helbig, K. A., & Wimberly, J. K. (2016). Social skills training for adolescents with intellectual disabilities: A school-based evaluation. *Behavior Modification, 40*(4), 541-567. <https://doi.org/10.1177/014544551662993>

- Organisation For Economic Co-Operation and Development (2017), *PISA 2015 results (volume III): Students'well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Önemli, M., Totan, T., & Abbasov, A. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 50-65.
- Park, J., Turnbull, A. P., & Turnbull III, H. R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 151-170.
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 247-265. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.359595>
- Pınar, E. S., & Yıldız, N. G. (2017). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ile davranış sonrası öğretmen tepkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 551-566.
- Pousada, M., Guillamón, N., Hernández-Encuentra, E., Muñoz, E., Redolar, D., Boixadós, M., & Gómez-Zúñiga, B. (2013). Impact of caring for a child with cerebral palsy on the quality of life of parents: a systematic review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 545-577. <https://doi.org/10.1007/s10882-013-9332-6>
- Rakap, S., Vural Batık, M., & Coleman, H. (2023). Predictors of family burden in families caring for children with special needs. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(1). <https://doi.org/10.37291/2717638X.202341245>
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2019). Improving emotional competence in children with autism spectrum disorder and mild intellectual disability in schools: A preliminary treatment versus waitlist study. *Behaviour Change*, 36(4), 216-232. <https://doi.org/10.1017/beh.2019.13>
- Risdal, D., & Singer, G. H. (2004). Marital adjustment in parents of children with disabilities: A historical review and meta-analysis. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 95-103.
- Royston, R., Absoud, M., Ambler, G., Barnes, J., Hunter, R., Kyriakopoulos, M., et al. (2024). Evaluation of adapted parent training for challenging behaviour in pre-school children with moderate to severe intellectual developmental

- disabilities: A randomised controlled trial. *PLoS ONE*, 19(8), e0306182. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306182>
- Sari, I. P., & Assyari, M. (2019). Family counseling program for children with mild intellectual disability through cognitive-behavior therapy (cbt) approach and conjoint. *International Conference on Special Education in Southeast Asia Region*, 499-504.
- Sarı, T. (2015). *Aile danışmanlığının engelli çocuk annelerindeki anksiyete, depresyon ve stres düzeylerine etkisi*. (Tez No. 420181) [Tıpta uzmanlık tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Sav, S., Doğan, İ. A., & Keskin, R. (2023). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları ile bakım verme yükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mutluluk ve İyi Oluş Dergisi*, 8(14), 24-38. <https://doi.org/10.32739/usmut.2023.8.14.86>
- Scheifes, A., de Jong, D., Stolker, J. J., Nijman, H. L., Egberts, T. C., & Heerdink, E. R. (2013). Prevalence and characteristics of psychotropic drug use in institutionalized children and adolescents with mild intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3159-3167. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.009>
- Sheridan, S. M., Eagle, J. W., Cowan, R. J., & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation: Results of a four-year investigation. *Journal of School Psychology*, 39, 361-385.
- Shorey, S., Lau, L. S. T., Tan, J. X., Ng, E. D., & Aishworiya, R. (2021). Families with children with neurodevelopmental disorders during covid-19: A scoping review. *Journal of Pediatric Psychology*, 46(5), 514-525. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab029>
- Sigafoos, J., Green, V.A., O'Reilly, M.F., & Lancioni, G.E. (2020). Treatment of social skills in dual disorders. J. Matson (Ed.). *Handbook of dual diagnosis: Autism and child psychopathology series* içinde (s. 659-675). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46835-4_38
- Sivrikaya, T., & Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 17-31.
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2021). The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and*

- Psychological Consultation*, 31(3), 278-306.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>
- Sungur-Bozdoğan, İ. B. (2011). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek ve yalnızlık puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 288266) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Tagay, Ö., & Sarı, T. (2012). Okullarda konsültasyon hizmetleri ve işbirliğine dayalı konsültasyon modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 157-172.
- Talapatra, D., Miller, G. E., & Schumacher-Martinez, R. (2019). Improving family-school collaboration in transition services for students with intellectual disabilities: A framework for school psychologists. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(3), 314-336.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1495083>
- Talapatra, D., Wilcox, G., Roof, H., & Hutchinson, C. (2020). Transition planning for students with disabilities: Perspectives of Canadian and American school psychologists. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(sup1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558136>
- Tanrıverdi, A. (2023). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ebeveyn tutumlarının incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, (46), 138-154.
- Tarım, B. (2019). *Yas yaşantısında travma sonrası büyüme* (Tez No. 578264) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Taytak Küçük, E., & Taşkın, P. (2023). Özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1471-1490. <https://doi.org/10.24315/tred.1167114>
- Tırpan, H. (2018). *Özel eğitim sınıflarındaki otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde istenmeyen davranışların incelenmesi* (Tez No. 525042) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Toker, M., Başgöl, Ş., & Özyaydin, L. (2019). Down sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 651-676. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.492808>

- Toros F. (2002). Zihinsel ve /veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon, evlilik uyumunun ve çocuğu algılama şeklinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri* 3(2), 45-52.
- Totsika, V., Liew, A., Absoud, M., Adnams, C., & Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(6), 432-444. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00067-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00067-0)
- Toy, A. B., & Kesici, İ. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 61-93.
- Turan, R., Saygı, K., Doğan, M., & Konca, F. (2023). Kolaylaştırıcı düzenlemelere veri olarak: Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaçları. *Social Sciences Research Journal*, 12 (1), 118-137.
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690.
- Tuzgöl-Dost, M. & Keklik, I. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- Tümlü, C. (2021). *Kabul ve kararlılık terapisi'ne dayalı psiko-eğitim programının otizm spektrum bozukluğu olan çocuk (3-6 yaş) anneleri ve babalarının psikolojik uyumlarına etkisi* (Tez No. 667060) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Van Herwegen, J., Ashworth, M., & Palikara, O. (2019). Views of professionals about the educational needs of children with neurodevelopmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 91, 103422. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.05.001>
- Xia, C., Wei, T., Tang, Q., Zheng, H., Sun, M., Chen, G., & Lv, J. (2023). Anxiety, depression, quality of life, and family support among family caregivers of children with disabilities. *International Journal of General Medicine*, 5063-5075. <https://doi.org/10.2147/IJGM.S434900>
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duyusal zeka gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 205674) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Yazar, F. B. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadığı zorluklar hakkındaki görüşler. *Pearson Journal*, 6(11), 107-122. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.228>
- Yıldırım Sarı, H. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 1-5.
- Yıldırım, B. (2022). Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134.
- Yıldırım, H. H., & Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılan ilkokul sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 75-85.
- Yıldırım-Parlak, Ş., Karahan, S., Demiröz, K., & Özaydın, L. (2022). Kovid-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin ihtiyaçları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 25-54. <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.199>
- Yıldız, H. (2017). İlkokula devam eden özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(2), 82-94.

Extended Abstract

Introduction: School psychologists provide 'child-centered family counseling' in schools to support both student development and their families (Nazlı, 2024). Families of children with SEN are among those who require this service the most. These families face difficulties in accepting their child, providing care, obtaining spousal and social support, coping with negative emotions, etc. (Kaytez et al., 2015). As a result, they need various forms of support, particularly psychological support, to address these challenges (Kumcağız et al., 2018). This support is provided by psychological counselors in guidance and research centers and school counselors in Türkiye. In schools, the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye has implemented a developmental school counseling approach, however, only two Comprehensive Developmental Guidance Programs (CDGPs) exist for students with special educational needs (SEN): one for Special Education Vocational Schools (MEB, 2013) and the 'Customized CDGP' developed by Nazlı (2024). Considering the challenges faced by families with SEN students and the importance of guidance and psychological counseling services, the aim is to conduct a needs analysis to determine suitable CDGP interventions for SEN students and their families.

Method: The study was conducted through survey research, one of the quantitative designs. Data were gathered from 550 participants (45.1% subject teachers, 26.7% school psychologists, 20.7% classroom teachers, and 7.1% special education teachers). Their years of experience range from one to 40 years. In this study, a questionnaire was prepared to identify the needs of students with special needs and their families. A questionnaire was developed based on a literature review and expert opinions, including six closed-ended and one open-ended question. Quantitative data were collected via a link and analyzed using frequency and percentages.

Results & Discussion: Participants identified the most common problematic behaviors in students with SEN as non-compliance with classroom rules, withdrawal, shyness, and angry or aggressive behavior. This indicates limitations in their social adaptation and emotion regulation skills, aligning with existing literature (Altun & Filiz, 2020; Lyon et al., 2016). These behavioral problems are significant factors in students being classified as part of the 'at-risk group.' Thus, providing developmental and preventive counseling services is essential. Participants indicated that essential skills for students with SEN include social adaptation skills (peer interaction and societal adaptation) and self-awareness skills.

(recognizing and managing emotions, identifying strengths and weaknesses, and coping with stress). A significant consistency emerges when examining common problem behaviors alongside the skills that need development, as supported by the literature. Research shows that enhancing social and emotional skills is essential for preventing behavioral and social issues (Hughes et al., 2012; Sigafos et al., 2020).

Participants noted that families face challenges such as denial of the child's special needs, inadequate home preparation, lack of collaboration with teachers, limited parenting skills, and mothers taking on most responsibilities. Similarly, Nazlı (2024) emphasized that families often struggle to accept their children's special needs and provide a suitable home environment for development. Families with children with SEN often experience negative emotions and low psychological resilience. Considering these factors, families need support, which is consistent with other findings. Over fifty percent of participants found individual psychological counseling and psychoeducation for parents beneficial. The high response rate regarding children's interventions further underlines the importance of including them in the family support process.

Participants perceive individual psychological counseling, psychoeducation for parents/families, and individual consultation for parents/families as beneficial services. The participants' views align with the literature, which indicates that these services have positive effects on both the student and the family (Aslan & Güven, 2019; Kaya & Yöndem, 2020; Lo et al., 2023). However, the high number of participants responding 'partially' or 'no' regarding the evaluation of counseling services indicates that the support provided in schools is inadequate for the development of students with special needs. This situation is associated with the lack of collaboration between school personnel and counselors, along with inadequate conditions and materials to meet students' needs (Parmaksız & Gök, 2018; Tuzgöl-Dost, 2020).

Psychological counselors believe that parent/family education, psychoeducation for families, and educational support for students would be beneficial. They also mentioned group and family counseling, family involvement initiatives, consultation, and individual psychological counseling for both families and students, along with play therapy. These findings indicate that educational and informative initiatives should be prioritized for families and students, as also highlighted in the literature (Aslan, 2026; Çay, 2024; Nazlı, 2024). Considering these research findings, there is a need for educational programs for parents on accepting their child's special

needs, fostering a suitable developmental environment, and collaborating with teachers. Furthermore, the necessity of counseling services is emphasized due to issues affecting family functionality. For students, educational interventions that facilitate their adaptation to the environment and strengthen protective factors are also fundamental.

Conclusion & Recommendations: Participants noted that students have limitations in social adaptation and emotion regulation skills, showing a need for developmental and preventive psychological counseling services. They recommend early intervention and holistic comprehensive developmental guidance programs focused on social adaptation, self-awareness, stress management, self-care, and sex education. Given that family issues are child-centered, participants view prioritizing family interventions as beneficial to support children's development. In this regard, families need services such as parent training, psychoeducation, group psychological counseling, family counseling, child-focused family counseling, and individual psychological counseling. These interventions can be implemented in schools through consultation. With consultation, students with special needs can receive indirect support, while educational activities provide direct assistance. Furthermore, school counselors can more effectively provide necessary services to families through consultation. This approach will enable parallel and organized support for students and their families.

This study suggests the implementation and common use of the practices expressed by the participants. Additionally, including different types of special needs and obtaining direct opinions from students and families and utilizing qualitative research methods may be suggested.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Özge ERDEM, Ankara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.,
Doktora Öğrencisi. E-posta: pdozge1@gmail.com

Özge ERDEM, Ankara University, Department of Guidance and Psychological Counseling,
PhD Candidate. E-mail: pdozge1@gmail.com

Prof. Dr. Serap NAZLI, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. E-posta:
serapnazli68@gmail.com

Prof. Dr. Serap NAZLI, Ankara University Faculty of Educational Sciences. E-mail:
serapnazli68@gmail.com

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.
The authors have reported no conflict of interest.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.
No funding support was received.

ORCID

Özge ERDEM  <https://orcid.org/0000-0001-8875-0399>

Serap NAZLI  <http://orcid.org/0000-0002-8875-7926>