

Determining the knowledge and experiences of school psychological counsellors regarding the educational processes of children with special needs

Mehmet Ince¹ 

¹ Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Special Education, Bolu, Türkiye.

ABSTRACT

The main objective of this study is to examine the experiences of psychological counsellors working in pre-school education institutions with children with special needs, identify the problems they encounter, and propose solutions to these problems. The research was designed according to the case study design of qualitative research methods. The study group consisted of nine psychological counsellors working in kindergartens affiliated with the Ministry of National Education. Semi-structured interviews and document review methods were used in the data collection process. The data obtained were analysed using content analysis methods. The findings were grouped under five main themes and presented with supporting figures. The results showed that psychological counselors lacked sufficient theoretical knowledge and practical skills when working with children with special needs. Participants stated that the special education courses they took during their undergraduate education were superficial and inadequate. They also stated that they lacked sufficient training in critical areas such as preparing individualised education programmes, early diagnosis processes, and intervention in problem behaviours. Participants mentioned that they faced difficulties such as role uncertainties, communication problems, and bureaucratic obstacles in their collaboration processes with families, classroom teachers, and Guidance and Research Centres. The tendency to shift teachers' responsibilities onto psychological counsellors and the resistance of families in accepting the diagnosis process contribute to the complexity of the process. Participants noted that they participated in in-service training programmes, shared experiences with their colleagues, and maintained constant communication with stakeholders in order to overcome these difficulties. Psychological counsellors suggested recommendations such as strengthening undergraduate programmes, reducing the number of students per counsellor, and implementing legal regulations to facilitate collaboration in order to work more effectively with children with special needs.

KEYWORDS

School counselor, preschool, children with special needs, case study, special education.

Introduction

The preschool period is a critical stage during which children lay the foundations of their cognitive, social, emotional, and psychomotor development (Senemoğlu, 2020). Educational services provided during this period are of great importance in identifying and supporting developmental differences in children. Particularly for children with special needs, high-quality education and support services offered in the preschool period have a decisive impact on their development and quality of life (Karabıyık & Ataman, 2017). In this context, numerous studies have demonstrated that early intervention programs enhance children's academic achievement and social adaptation in later years (Şenerman, 2019). Odom et al. (2011) stated that educational programs implemented in early childhood significantly improve children's cognitive and social development. Furthermore, children who receive early intervention services are reported to demonstrate higher academic achievement and adaptation during their primary

school years (Guralnick, 2011). Dunst et al. (2014) revealed that supporting children with special needs in the preschool period positively influences parents' attitudes toward their children and their level of involvement in educational processes. Special education practices initiated at an early stage ensure that developmental needs are addressed in a timely manner. In this regard, it is critically important for stakeholders such as families, teachers, school administrators, and psychological counselors to collaborate in the educational processes of children with special needs (Dayı et al., 2025). In this process, stakeholders' possession of sufficient knowledge and skills in special education directly affects the effectiveness of the education provided.

Studies show that in many preschool education institutions, stakeholders often lack sufficient knowledge regarding special education, which in turn limits the quality of special education services (The Professional Counselor [TPC], 2015). In particular, the limited knowledge and skills of School Psychological Counselors (SPCs) regarding special education hinder their ability to contribute effectively to the process. According to the TPC (2015) report, only 5.9% of SPCs have completed one or more courses related to special education, while 59% have received no training in this field. This situation can negatively influence counselors' perceptions of special education and their intervention competencies. Büyükşahin-Çevik (2017) noted that in schools without SPCs, preschool teachers do not prepare annual guidance plans, and both parents and teachers experience problems with children's adjustment. In this regard, it can be stated that SPCs play a critical role in preschool education institutions.

SPCs contribute to meeting children's developmental needs by assisting in the preparation of individualized intervention programs. In addition to providing individual counseling, SPCs have roles related to whole-school consultation, teacher training, and advocacy (Bartolo, 2015). They are also responsible for tasks such as collaborating with families, referring students to appropriate resources, and coordinating with other specialists (Psychology School Guide [PSG]). These roles contribute to enhancing the participation of all children in educational processes more effectively. Particularly in early childhood, the quality of educational services plays a decisive role in unlocking children's developmental potential. Educational practices during this period support children in acquiring new skills and in establishing effective communication with their environment (Büyükşahin-Çevik, 2017). In this regard, SPCs' knowledge and skills can be considered a key factor in improving quality in preschool education.

Preschool education institutions serve not only typically developing children but also children with diverse developmental characteristics. In this sense, SPCs' knowledge, skills, attitudes, and experiences in special education contribute to enhancing educational quality. Given that contemporary educational understanding is based on inclusive education, the role of SPCs in special education has become increasingly important. The literature contains various studies on the roles of SPCs in special education. Milsom (2006) stated that SPCs have important roles in the special education process, such as establishing effective communication with families, advocating for students' rights, and leading teamwork. Waitoller and Artiles (2013) emphasized that improving SPCs' knowledge and skills in special education would increase the success of inclusive education practices. However, many studies indicate that counselors' professional training in special education is insufficient, leading to various challenges in practice (Şahin & Avcı, 2021). Research highlights the necessity for SPCs to possess sufficient knowledge and skills to assume active roles in special education.

The effectiveness of special education and psychological counseling services is often linked to the critical importance of multidisciplinary teamwork and collaboration among stakeholders (Vakil et al., 2008; Hunt et al., 2004; Sandall et al., 2000). Studies underline that SPCs should assume roles that contribute not only at the individual level but also to the entire school and the inclusive structure of society (Bartolo, 2015; Center & Ward, 1989; Schalkwyk & D'Amato, 2013; Avramidis & Bayliss, 2010). In particular, in the context of inclusive education for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and those with severe and multiple disabilities, it has been reported that structured play, support plans, and behavior management practices implemented

by teams comprising families, teachers, specialists, and administrators support both social and academic development (Vakil et al., 2008; Hunt et al., 2004). Conversely, research has found that SPCs and administrators often have low levels of recognition, referral, and perceived competence regarding students with special needs, and that there is a need for the development of in-service training and practice-oriented programs (Karaer, 2010; Sola Özgüç & Altın, 2021; Aksoy, 2008; Arşit, 2019; Sütçü, 2007). Various studies point to the necessity of continuous professional development, practice-based training, collaboration between families, schools, and specialists, and the multidisciplinary updating of programs (Taller-Azulayi et al., 2022; Oluka & Okorie, 2014). Notably, SPCs' self-efficacy perceptions in special education significantly increase with experience, exposure to special education practices, and specialist support (Aksoy, 2008).

Based on this, the primary aim of the present study is to determine, through a qualitative approach, the experiences, knowledge, and skills of SPCs working in preschool education institutions in relation to special education. In line with this aim, the following research questions were addressed:

- What are SPCs' views on their theoretical knowledge and practical competencies regarding special education?
- What are the roles of SPCs in the preparation of Individualized Education Programs (IEPs), early diagnosis, and referral processes, and what challenges do they encounter?
- What are SPCs' experiences in communication, counseling, and referral processes with families of children with special needs?
- What professional and emotional challenges do SPCs face when working with children with special needs, and what solutions do they propose?

Method

Research design

This study was conducted as a case study, one of the qualitative research designs in which the researcher examines one or more cases in depth within a specific context and time frame, using multiple data sources (Creswell, 2014; Merriam, 2013). This method enables researchers to understand complex social phenomena within their natural contexts and is effective in uncovering context-specific themes (Yin, 2014). However, findings obtained from case studies cannot be generalized to the entire population and can only be transferred within their specific context (Akar, 2019). In this study, the case study design was employed to understand the experiences of School Psychological Counselors (SPCs) working in preschool institutions regarding special education and to identify the themes that emerged in this context.

Study group

The study group consisted of nine SPCs working in official independent preschools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the city center of Bolu. Participation was voluntary, and only counselors who consented to take part in the study were included. Participants were selected using purposive sampling. Informed consent was obtained in both written and verbal form, and ethical principles were observed throughout the study (Creswell & Poth, 2018).

Eight participants were female and one was male. Their ages ranged from 29 to 47 years, and their professional experience ranged from 3 to 22 years. All participants held undergraduate degrees; one had completed a master's degree, and another was currently pursuing graduate studies. Two participants had received various forms of training related to special education, while the remaining participants had no such training.

Data collection

In order to increase the credibility of the qualitative research, two different data collection tools were used: document analysis and semi-structured interview techniques (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). The researcher examined reports prepared by the SPCs, materials used for special education, guidance plans, and other documents they voluntarily shared. Ethical principles were observed in the examination of documents to ensure the protection and confidentiality of participants' personal information. These documents provided supplementary data to assess the counselors' knowledge and skills in special education.

The researcher prepared semi-structured interview questions to conduct an in-depth investigation of the phenomenon of interest. The initial questions were reviewed and refined based on feedback from three faculty members—experts in early childhood education, guidance and psychological counseling, and special education. The revised interview form was then re-examined by the author and finalized. The first part of the interview form included demographic information about the SPCs, and the second part comprised 11 semi-structured questions. These questions were designed to explore how SPCs define their knowledge and skills in special education, how they assess the characteristics of children with special needs, and the difficulties they encounter in implementing special education practices. Additional questions aimed to identify counselors' needs regarding special education, their proposed solutions to these challenges, and the collaborations they establish with other stakeholders.

For data collection, initial contact was made with the SPCs via telephone or text message to determine their availability. Subsequently, face-to-face interviews were conducted on the dates specified by the participants. The interviews were conducted by the researcher in a quiet, private setting within the counselors' workplaces. With participants' consent, interviews were audio-recorded using a mobile phone. The duration of the interviews ranged from 18 to 42 minutes.

Data analysis

The data obtained throughout the study were analyzed using content analysis in accordance with the case study design, and the findings were interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2018). Content analysis is defined as the systematic summarization and categorization of the main contents and information within the data (Cohen et al., 2007). In this study, the audio recordings of the semi-structured interviews were transcribed in written form after each session to prepare them for content analysis. During transcription, no additions or deletions were made, and the transcripts were subsequently reviewed for verification. Consistency between the transcripts and audio recordings was confirmed.

All transcripts were uploaded into the MAXQDA software, and the analyses were conducted using this program (Silver & Lewins, 2014; Woolf & Silver, 2018). During the coding process, the researcher focused on the research questions, continuously tracking relevant elements within the data and coding accordingly. The codes facilitated the classification of the data into meaningful units, which were then grouped to form categories. Categories were subsequently transformed into themes based on their commonalities and relationships. The MAXQDA software was used to visualize the findings, enabling systematic organization and presentation of the data.

Credibility

In case study research, obtaining participant confirmation of interview data is emphasized as an important strategy for increasing credibility (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Erlandson et al. (1993) suggested that, to enhance credibility, the researcher may summarize the data collected at the end of each interview and ask the participant to share their views on the accuracy of the summary. In this study, at the end of each interview, the interviewer provided a general summary and asked participants whether there were any additional points

they wished to mention or any misunderstandings to clarify. This process was applied to confirm the accuracy of the data and ensure that participants' views were fully represented.

Validity and reliability are critical in qualitative research to ensure the trustworthiness of the study and the accuracy of the findings (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2013). Validity refers to collecting and analyzing data in accordance with the research objectives, while reliability refers to the consistency and replicability of the research process (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, several strategies were used to enhance validity and reliability. First, different data sources—document analysis and semi-structured interviews—were employed to increase the consistency of the findings (Denzin, 2012). Second, the interview questions were developed based on the opinions of three faculty members who were experts in their respective fields, ensuring alignment with the study's aims. Third, coding and theme development were conducted systematically using MAXQDA, thus supporting the transparency and consistency of the analysis process (Silver & Lewins, 2014). In addition, the dataset, categories, and codes were reviewed by an independent faculty member experienced in early childhood education and qualitative research methods. This expert confirmed the appropriateness of the research design, analyses, and data collection techniques. Finally, member checking was conducted at the end of each interview to confirm the accuracy of the data, thereby enhancing the validity of the findings (Creswell & Poth, 2018). All these strategies were implemented to strengthen both the internal and external validity and reliability of the study.

Findings

This section presents the findings obtained from the analysis of the interviews conducted with SPCs. First, the figures generated using MAXQDA are presented. These figures illustrate the codes, categories, and themes. Explanations and direct quotations related to each theme are provided below the figures.

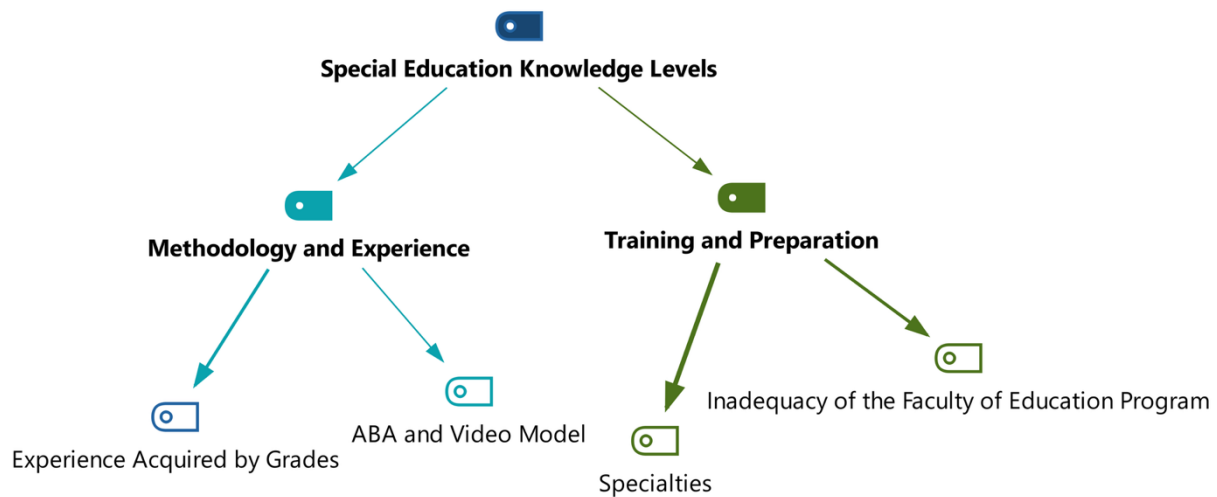


Figure 1 OPD knowledge levels regarding special education

The majority of participating school counselors (SPCs) reported that their theoretical knowledge in the field of special education was limited and that they had not acquired sufficient competencies in this area during their undergraduate education. Findings obtained from data analysis indicated that counselors lacked knowledge about the characteristics of children with special needs, different types of disabilities, and the fundamental principles of special education in early childhood. Many participants stated that, during their university studies, they had only taken a general “special education” course, which did not cover details specific to the preschool period. In addition, some psychological counselors reported having only superficial knowledge about common diagnoses such as Autism Spectrum Disorder (ASD), Down Syndrome (DS), and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). SPCs expressed difficulties in developing a

deep understanding of the needs of children with special needs. Most counselors noted that they conducted their own literature searches about the children they encountered and tried to gain additional information on special education after starting their professional careers. Examples of OPD statements related to this theme are as follows:

P5: "In my undergraduate education, I only took an elective course on special education, and it only provided general information... When I encounter a child with special needs in preschool, I do not exactly know what to do."

P2: "I cannot say that I am very knowledgeable about special education. In my first school, there was a child with autism, and I had to learn many things on the job."

P8: "In my first year at school, I had great difficulty working with a child with autism in the preschool setting. I did not know what types of activities I should implement."

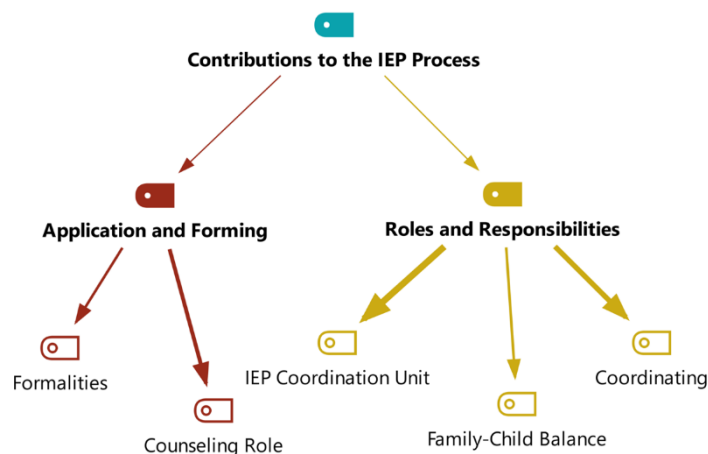


Figure 2 OPD contributions to the IEP process

SPCs stated that, in addition to theoretical knowledge gaps, they also experienced deficiencies in practice-oriented skills when working with children with special needs. They particularly explained that they did not feel adequately competent in skills such as developing Individualized Education Programs (IEPs), conducting early identification and referrals, providing classroom support, and managing problem behaviors. Document analysis revealed deficiencies in the prepared forms and IEPs, as well as limitations in the forms prepared regarding students' needs. Many SPCs stated that they needed to further develop themselves in early identification and appropriate referral practices. Participants reported that, when they suspected a developmental concern, they typically referred children to the Guidance and Research Center (RAM), but that they also experienced a lack of experience in communicating effectively with families and making accurate referrals during this process. Some counselors mentioned that they worked collaboratively with classroom teachers to adapt activities for children, yet often had to seek advice from special education teachers or specialists on which adaptations would be effective. Examples of OPD statements related to this theme are provided below:

P3: "We currently have a student with special needs at school. However, I did not receive sufficient training on preparing IEPs. That is why I always consult the special education teacher when creating one."

P7: "When I encounter a child with special needs who exhibits behavioral problems, I do not know exactly which methods I can apply. Usually, we proceed through trial and error or consult specialists."

P1: "When I observe a marked difference in a student, I sometimes have difficulty determining whether it is a normal developmental variation or a sign of special needs. If I had received more training on this, I could have been more effective in early intervention."

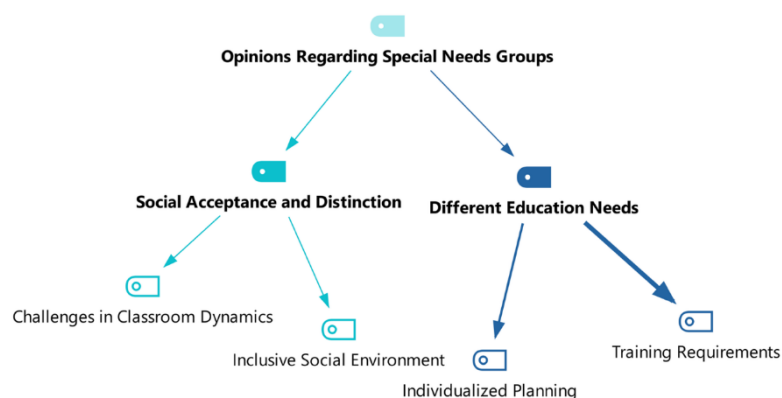


Figure 3 OPD views on special needs groups

According to the statements of participating SPCs, when a child with special needs is present in a preschool setting, psychological counselors primarily strive to maintain ongoing communication and collaboration with stakeholders such as classroom teachers, special education teachers, school administrators, families, and RAM. Document analysis confirmed this effort. Despite these efforts, participants reported encountering various challenges and role ambiguities during the collaboration process. While counselors generally maintained a positive attitude toward collaboration with preschool teachers, some teachers tended to assign all responsibilities related to children with special needs to the counselor. Some participants stated that teachers expected more support from counselors and sometimes requested them to be more active in areas such as behavior management or classroom observation. Collaborating and communicating with families is also a critical task for psychological counselors in the education of children with special needs. Participants noted that, particularly during the diagnostic and referral processes, they established close dialogue with families, yet some families struggled to accept their child's special needs. Document analysis revealed that SPCs provided families with information about their child's special needs and made relevant referrals. Examples of OPD statements on this matter include:

P4: "Teachers sometimes say 'you take care of this child.' Of course, I do, but there are also adaptations that teachers can make in the classroom. I try to share these with them."

P9: "We talk to families and suggest that their child undergo an evaluation. However, some parents do not accept the situation and say, 'there is nothing wrong with my child.' It is quite difficult to explain the situation without offending them."

P6: "We need to both explain the process to families and support them emotionally. Some parents are very anxious, and I try to encourage them. But sometimes I have difficulty answering their technical questions."

P3: "The reporting process for a child we referred to RAM took almost an entire term. During that time, we tried to support the child in the best way possible, but it was challenging until official support arrived."

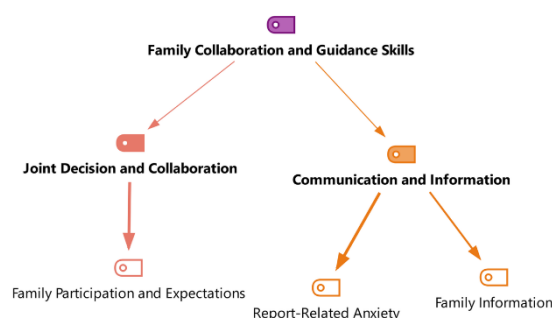


Figure 4 OPD views on family collaboration and referral skills

SPCs expressed various opinions regarding the difficulties they encountered while working with children with special needs and the emotional impact of these processes on themselves. The narratives highlighted issues such as heavy workload, role ambiguity, feelings of inadequacy, and emotional strain. Many counselors reported that they were the only psychological counselor in their preschool institution and had to support multiple classes or educational levels simultaneously. Document analysis also showed that SPCs worked with children in classes with different age groups and participated in numerous teams to provide support. Participants candidly stated that they sometimes felt inadequate when working with children with special needs. In particular, the thought of not being able to provide the necessary support completely or fully meet the child's needs could lead to professional dissatisfaction and feelings of sadness. Another challenge voiced during the interviews was role ambiguity and lack of institutional support. Examples of statements related to this theme are as follows:

P9: "I am the only counselor at my school, and I try to attend to every class. Even though I want to work one-on-one with students with special needs, my time is very limited."

P8: "I do my best, but I wish I were more competent. Sometimes I feel helpless, and that affects my morale."

P7: "When I want to do something for a preschool child with special needs, I may not always find sufficient materials or support."

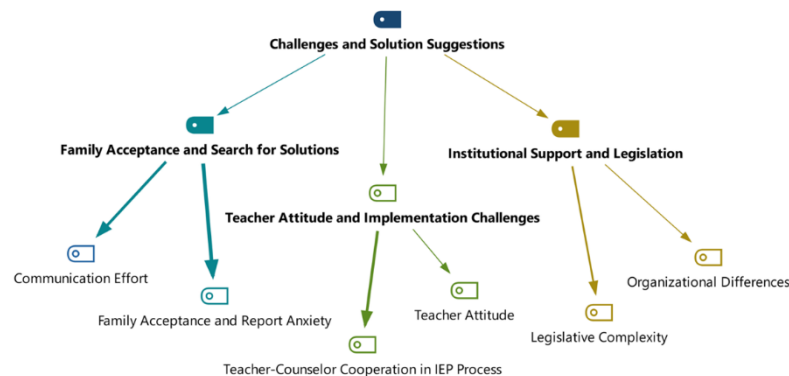


Figure 5 OPD Views on Challenges and Solutions

The participating SPCs emphasized that, regarding the challenges they faced in special education practices and possible solutions, they received support from the administration in their schools, although this was not the case in all institutions. They reported differences among schools, rehabilitation centers, and RAMs, depending entirely on communication and the institutional knowledge base. Resistance from teachers in inclusive education practices was also mentioned as a problem. Counselors highlighted that parents often had difficulty accepting their child's special needs, and that the most important solution throughout this process was maintaining consistent communication. Examples of OPD statements related to the final theme of the study are as follows:

P1: "I have never had any problems in my own institution; they always support me. But it is not the same everywhere. There are significant differences between rehabilitation centers, RAM, and schools."

P6: "Many teachers do not want an inclusion student in their class because the child can disrupt the flow of the lesson and requires extra time from the teacher. Sometimes, having two inclusion students in the same class can create major problems."

P5: "In challenging situations, we make decisions during web meetings. For example, we might decide that the child should attend school only during certain hours, or we might initially allow the mother to stay in the class and gradually have her step out."

P4: "Many parents postpone the reporting process by saying, 'I do not want my child to be labeled as disabled.'"

P9: "For each child, it is necessary to maintain constant communication with the family, teacher, and specialists. We try every method during this process, but what we can do is limited to communication."

Discussion

The findings of this study reveal significant gaps in the competencies of school counselors (SPCs) working in preschool education institutions in the field of special education. The majority of participants reported feeling inadequate in terms of both theoretical knowledge and practical skills related to working with children with special needs. In particular, there is a need for more comprehensive training in understanding the developmental needs of children with disabilities, developing Individualized Education Programs (IEPs), implementing behavior modification techniques, and applying early intervention strategies.

The results demonstrate that counselors' most prominent need is enhanced knowledge of special education. A considerable number of participants indicated that courses on special education during their undergraduate studies were either superficial or absent. This finding points to a notable deficiency in the curricula of Guidance and Psychological Counseling (PDR) undergraduate programs in Türkiye. Previous studies have also emphasized the limited content in PDR programs relating to special education and early childhood education (Akalın, 2014; Derin-Kılıç & Er, 2021). Acar (2021) argues that PDR students require more field-based experience and practical training in working with children with special needs.

According to legal regulations, the duties of SPCs include the early identification of students with special needs, making appropriate referrals, providing consultation to teachers and families, and planning and coordinating the intervention process (MoNE, 2018). However, the direct implementation of interventions and the conduct of the teaching process fall under the responsibility of classroom teachers. Johnson et al. (2023) reported that school counselors are often insufficient in early identification, appropriate referral, and providing in-class support for children with disabilities. Strengthening these skills is critical for ensuring that children with special needs receive more effective support in their educational processes. Akalın (2014) highlighted the need for training in recognizing the characteristics of young children with disabilities, guiding teachers in the IEP process, implementing behavior modification strategies, and providing teacher support. The results of the present study corroborate these findings, indicating that counselors struggle to understand the needs specific to different disability groups and to manage appropriate referral and collaboration processes in response to those needs.

Deficiencies in SPCs' practical skills were particularly evident in guiding classroom teachers during the IEP process, making referrals during early identification, and providing in-class support. Participants acknowledged feeling insufficient in these areas, which could jeopardize the effectiveness of support plans designed for children with special needs in school settings. According to current regulations, the preparation of IEPs is the responsibility of the classroom teacher, whereas the OPD's role is to guide and collaborate with the teacher on the process, required content, and strategies to be implemented (MoNE, 2024). Therefore, insufficient counselor competence may reduce the quality of guidance provided to teachers and negatively affect the overall success of the process. In this context, in-service training and workshops emerge as key solutions to strengthen SPCs' collaboration and guidance skills. The literature suggests that such training should not be limited to theoretical instruction but should include case studies, simulations, and hands-on experiences in real classroom settings (Aktaş & Demirtaş-Zorbaz, 2018; Yayla, 2021). Thus, training programs should be comprehensive, practice-oriented, and supportive of teacher–counselor collaboration.

Recent developments in Türkiye's special education and school counseling fields indicate that some steps have been taken to address these needs. For instance, within the framework of the

“Capacity Building in Special Education Project” initiated by the Ministry of National Education (MoNE) in the 2023–2024 academic year, in-service training programs focusing on special education for psychological counselors have been launched (MoNE, 2024). However, the scope and continuity of these programs are not sufficient to meet the needs of all counselors. International examples show that in the United States and some European countries, compulsory courses on special education have been integrated into PDR curricula (Zyromski et al., 2018).

The results of the study also emphasize the critical importance of collaboration and teamwork in the education of children with special needs. School counselors act as a bridge between teachers, families, and other specialists, maintaining continuous interaction throughout the process. However, findings indicate occasional ambiguities in role distribution between counselors and teachers. Participants reported that in some cases, all responsibility was assigned to them, while in others, they were not sufficiently involved in the process. This suggests the need for clear, structured, and sustainable collaboration mechanisms at the school level. MoNE (2024) highlights the importance of regular coordination meetings among school counselors, psychological counselors, and other stakeholders to strengthen in-school collaboration. The literature supports that teacher–counselor collaboration plays a key role in the academic success, social integration, and emotional development of students with disabilities (Beesley, 2004; Totan, 2018; UNESCO, 2024). In this regard, providing guidance to teachers on differentiated instructional strategies and behavior management techniques can enhance the effectiveness of classroom interventions (Burnham et al., 2024). Yayla (2021) notes that structured collaboration models involving regular meetings, case-based discussions, and joint planning sessions between psychological counselors and teachers have a positive impact on the educational outcomes of students with special needs. Team-based intervention models also allow counselors to work with teachers to develop student-centered plans, thereby increasing success rates (Zyromski et al., 2018).

The 2024 UNESCO report emphasizes that strengthening the family–counselor–teacher triad in special needs education supports students’ social and academic skills. The findings of this study also indicate that counselors sometimes face difficulties in communicating with families and require further training in this area. Participants stated that communicating with families can be challenging, especially when faced with resistance during the diagnostic process. This highlights the need for additional training and supervision to enhance counselors’ expertise in family counseling (Boyacı, 2018; Keskin, 2022). The literature emphasizes that increasing families’ awareness of their children’s special needs and ensuring their active participation in the educational process play a critical role in the effectiveness of special education, particularly in early childhood (Turnbull et al., 2015). Counselors guide families through special education procedures, legal rights, and supportive strategies that can be implemented at home (Friend & Cook, 2017). Moreover, structured guidance materials, parent seminars, and interactive workshops have been shown to be effective in increasing family engagement (Epstein, 2018; Hornby & Lafaele, 2011).

The study’s findings also reveal that the emotional burden and feelings of professional inadequacy experienced by counselors working with children with special needs may significantly increase the risk of burnout. Similar to previous research findings (Maslach & Leiter, 2016; Acar, 2021), this study found that counselors experience intense stress, emotional exhaustion, and progressive burnout while trying to meet the needs of students with disabilities. This situation not only negatively affects individual job satisfaction but can also reduce the quality of counseling services in the long term (Skaalvik & Skaalvik, 2020). The literature highlights the need for structured interventions to strengthen counselors’ emotional resilience and support their professional self-efficacy (Yayla, 2021). Similarly, a UNESCO (2024) report provides evidence for the effectiveness of school-based support groups and peer mentoring programs in enhancing the professional resilience of school counselors.

Conclusion and recommendations

This study reveals the need to strengthen the knowledge, skills, and attitudes of school counselors working in preschool education institutions. Counselors report feeling inadequate in working with children with special needs due to gaps in undergraduate and in-service training but express willingness to improve themselves. Despite challenges such as heavy workload, role ambiguity, and communication difficulties, these deficiencies can be addressed with appropriate educational policies and resources. Reducing the student-to-counselor ratio and ensuring that every preschool institution has at least one counselor would enable more effective support for children with special needs.

- Based on the study findings, the following recommendations are proposed for practice and future research:
- Incorporate courses on early childhood education, special education, inclusive education, play therapy, and child assessment into PDR undergraduate programs.
- Organize in-service training programs, in collaboration with MoNE, RAM, or universities, focusing on IEP preparation, behavior management, family counseling, and inclusive practices for current counselors.
- Develop collaboration protocols in meetings to clarify role distribution.
- Create educational and support programs for parents of children with special needs.
- Expand the provision of parent seminars, group guidance, and individual counseling services in schools.
- Ensure sustainable appointment of psychological counselors to preschool institutions.
- Reduce the student-to-counselor ratio to alleviate workload.
- Revise legislation to ensure that counselors take an active role in the IEP process.
- Conduct large-scale quantitative studies examining counselors' self-efficacy perceptions and attitudes toward special education.
- Implement long-term, comprehensive projects to enhance SPCs' knowledge and skills in special education.
- Carry out comprehensive studies that incorporate the perspectives of preschool teachers, administrators, and families.

References

- Acar, S. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim alanında hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1498-1515. <https://doi.org/10.24315/tred.858495>
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115–142. <https://doi.org/10.20489/intjces.51226>
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri* (pp. 139–176). Anı Yayıncılık.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709–719.
- Aktaş, E. F., & Demirtaş-Zorbaz, S. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının çocukla psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 245–256. <https://doi.org/10.17679/inuefd.416003>
- Arşit, M. H. (2019). *Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Biruni Üniversitesi
- Avramidis, E., & Bayliss, P. (2010). Attitudes of educators towards inclusive education: Findings from a decade of research. [Künye eksik, tam bilgi sağlanırsa düzenlenebilir]

- Bartolo, P. A. (2015). The role of psychologists in inclusive settings. In D. Chambers (Ed.), *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education* (pp. 49–63). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0270-40132015000030A004>
- Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education*, 125(2), 259–271.
- Burnham, J. J., Fye, H., Jackson, C. M., Ocampo, M., & Clark, L. (2024). A 20-Year Review of School Counselor Roles: Discrepancies Between Actual Practice and Existing Models. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.70013/z4hl7wy9>
- Boyacı M. (2018). Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi ve karşılaşılan sorunlar: Güncel bir durum değerlendirmesi [Counselor Education and the Problems in Turkey: A Current Situation Evaluation]. *ERPA International Congresses on Education* 2018. 335-340.
- Center, Y., & Ward, J. (1989). Attitudes of school psychologists towards the integration of children with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36(1), 41–56.
- Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132–140.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çevik, G. B. (2017). Examining Pre-School Teachers' and Parents' Views on Counseling and Guidance Services in Pre-School Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(3), 207-215.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Derin Kılıç, A., & Er, E. (2021). Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 26-44.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt, M. (2014). Family capacity-building in early childhood intervention: Do context and setting matter? *School Community Journal*, 24(1), 37–48.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE Publications.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5th ed.). Pearson.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6–28. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Hall, J. G. (2015). The school counselor and special education: Aligning training with practice. *The Professional Counselor*, 5(2), 217–224.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315–332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900305>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>

- Johnson, K. F., Kim, H., Molina, C. E., Thompson, K. A., Henry, S., & Zyromski, B. (2023). School counseling prevention programming to address social determinants of mental health. *Journal of Counseling & Development*, 101(4), 402-415. <https://doi.org/10.1002/jcad.12471>
- Karaer, N. T. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve psikolojik danışmanların kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gaziantep Üniversitesi
- Karabıyık, V., & Ataman, A. (2017). KKTC’de farklı gelişen çocukların erken müdahalesinin önemi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 6(1), 16–26.
- Keskin, C. (2022). *Anaokullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2024). *2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılına İlişkin İş ve İşlemler*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2229.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *Bilgilendirme raporu 2024*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/23113126_bilgilendirmeraporu2024dijital3.pdf
- Milsom, A. (2006). Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling*, 10(1), 66–72.
- National Board for Certified Counselors. (2015). *The Professional Counselor*. <https://tpcjjournal.nbcc.org/>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Oluka, B. N., & Okorie, G. O. (2014). Impacts of counselling on people with special educational needs. *IOSR Journal of research & method in education (IOSR-JRME)*, 4(6), 97-100.
- Psychology School Guide. *Special education counselor careers – Becoming a special education counselor*. PsychologySchoolGuide.net. <https://www.psychologyschoolguide.net/psychology-careers/special-education-counselor/>
- Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Sopris West.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Sola Özgüç, Ç., & Altın, D. (2021). Determining the experiences of school counselors working in special education schools. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 763–808.
- Şahin, M., & Avcı, R. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya yönelik yeterlik algıları ve eğitim ihtiyaçları. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 231–251. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9653>
- Senerman, H. C. (2019). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda uygulanan tedavi ve eğitim yöntemlerinin semptomların düzelmesine etkisinin değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Taller-Azulay, G., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2022). The role of the educational counselor in the inclusion and integration processes. *European Journal of Special Education Research*, 8(2), 60-80.
- Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 18-29.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., Soodak, L., & Shogren, K. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Pearson.
- UNESCO. (2024). *Inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education>

- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321–326. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0289-5>
- van Schalkwyk, G. J., & D'Amato, R. C. (2013). Providing psychological services and counselling in Pacific Rim countries: Where is school psychology in Asia? *School Psychology International*, 34(4), 423–432. <https://doi.org/10.1177/0143034312453371>
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Yayla, A. R. (2021). *Okul psikolojik danışmanlarının 2023 eğitim vizyonunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Zyromski, B., Dimmitt, C., Mariani, M., & Griffith, C. (2018). Evidence-Based school counseling: Models for integrated practice and school counselor education. *Professional School Counseling*, 22(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X18801847>

Okul psikolojik danışmanlarının özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin belirlenmesi

Mehmet Ince¹ 

¹ Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu, Türkiye.

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanların özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimlerini incelemek, karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarında görev yapan dokuz psikolojik danışman oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, beş ana tema altında toplanmış ve şekillerle desteklenerek sunulmuştur. Araştırma sonuçları, psikolojik danışmanların özel gereksinimli çocuklarla çalışırken teorik bilgi ve pratik uygulama becerileri açısından önemli eksiklikler yaşadığını göstermiştir. Katılımcılar, lisans eğitimleri sırasında aldıkları özel eğitim derslerinin yüzeysel ve yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, erken tanılama süreçleri ve problem davranışlara müdahale gibi kritik alanlarda yeterli donanıma sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar aileler, sınıf öğretmenleri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile olan iş birliği süreçlerinde rol belirsizlikleri, iletişim sorunları ve bürokratik engeller gibi zorluklarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin sorumlulukları psikolojik danışmanlara yükleme eğilimi ve ailelerin tanı sürecini kabullenmekte yaşadığı direnç, sürecin karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Katılımcılar, bu zorlukların üstesinden gelmek için hizmet içi eğitim programlarına katıldıklarını, meslektaşlarıyla deneyim paylaşımında bulunduklarını ve paydaşlarla sürekli iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanlar, özel gereksinimli çocuklarla daha etkili çalışabilmeleri için lisans programlarının güçlendirilmesi, danışman başına düşen öğrenci sayısının azaltılması ve iş birliğini kolaylaştıracak yasal düzenlemelerin yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

ANAHTAR KELİMELER

Psikolojik danışman, okul öncesi, özel gereksinimli çocuklar, durum çalışması, özel eğitim.

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve psiko-motor gelişimlerinin temelini attığı kritik bir evredir (Senemoğlu, 2020). Bu dönemde sunulan eğitim hizmetleri çocukların gelişimsel farklılıklarının belirlenmesi ve desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi dönemde sağlanan kaliteli eğitim ve destek hizmetleri, gelişimleri ve yaşam kaliteleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Karabıyık & Ataman, 2017). Bu bağlamda, erken müdahale programlarının çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını artırdığı pek çok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Şenerman, 2019). Odom ve diğerleri (2011), erken çocukluk döneminde uygulanan eğitim programlarının çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinde anlamlı artış sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, erken müdahale hizmetleri alan çocukların ilkökul yıllarında daha yüksek akademik başarı ve uyum gösterdikleri belirtilmektedir (Guralnick, 2011). Dunst ve diğerleri (2014) özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde desteklenmesinin, ailelerin çocuklarına yönelik tutumlarını ve eğitim süreçlerine katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Erken dönemde başlayan özel eğitim uygulamaları çocukların gelişimsel

ihtiyaçlarına zamanında cevap verilmesini sağlamaktadır. Bu kapsamda özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde ailelerin, öğretmenlerin, okul yönetiminin ve psikolojik danışmanlar gibi paydaşların iş birliği içinde hareket etmesi kritik bir gerekliliktir (Dayı vd., 2025). Bu süreçte paydaşların, özel eğitim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları eğitimin etkinliğini doğrudan etkilemektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise pek çok okul öncesi eğitim kurumunda paydaşların özel eğitimle ilgili bilgi eksiklikleri bulunduğunu ve bu durumun özel eğitim hizmetlerinin kalitesini sınırladığını göstermektedir (The Professional Counselor [TPC], 2015). Özellikle paydaşlardan Okul Psikolojik Danışmanlarının (OPD) özel eğitim konusunda bilgi birikimlerinin ve becerilerinin sınırlı olması, sürece etkili bir şekilde katkı sunmalarını zorlaştırmaktadır. TPC (2015) raporuna göre, OPD'lerin sadece %5,9'u özel eğitimle ilgili bir veya daha fazla kurs tamamlamışken, %59'u bu konuda hiçbir eğitim almamıştır. Bu durum, danışmanların özel eğitimle ilgili algılarını ve müdahale yeterliliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Büyükşahin-Çevik (2017) ise OPD bulunmayan okullarda okul öncesi öğretmenlerinin yıllık rehberlik planı hazırlamadıkları, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarının uyum sorunlarıyla karşılaştıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda OPD'lerin okul öncesi eğitim kurumlarında kritik bir role sahip olduğunu söylenebilir.

OPD'ler, çocukların gelişimsel gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir rol oynayarak bireysel müdahale programlarının hazırlanmasına katkıda bulunurlar. OPD yalnızca bireysel danışmanlık değil aynı zamanda tüm okul sistemine yönelik danışmanlık, öğretmen eğitimi ve savunuculuk rolleri de bulunmaktadır (Bartolo, 2015). Ayrıca ailelerle iş birliği kurma, öğrencileri uygun kaynaklara yönlendirme ve diğer uzmanlarla koordinasyon sağlama gibi pek çok çalışma yapmaları gerekmektedir (Psychology School Guide [PSG]). Bu roller tüm çocukların eğitim süreçlerinin daha etkin bir şekilde katılmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde eğitim hizmetlerinin niteliği, çocukların gelişim potansiyellerini ortaya çıkarmada belirleyici olmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki eğitim uygulamalarının, çocukların yeni beceriler edinmelerini ve çevreleriyle etkili iletişim kurmalarını desteklemektedir (Büyükşahin-Çevik, 2017). Bu bağlamda OPD'lerin bilgileri ve becerileri, okul öncesi eğitimde kalitenin artırılmasında anahtar bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında sadece tipik gelişim gösteren çocuklar değil aynı zamanda farklı gelişimsel özelliklere sahip çocuklarda eğitim görmektedirler. Bu anlamda OPD'nin özel eğitim konusunda da bilgi, beceri, tutum ve deneyimleri eğitimdeki kalitenin artmasına katkı sağlayacaktır. Günümüzde kapsayıcı eğitimi temel alan bir eğitim anlayışının hâkim olduğu düşünüldüğünde OPD'nin özel eğitimdeki rolü daha fazla önem kazanmaktadır. OPD'nin özel eğitimdeki rollerine ilişkin literatürde çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Milsom (2006), OPD özel eğitim sürecinde ailelerle etkili iletişim kurma, öğrenci haklarını savunma ve ekip çalışmasına liderlik etme gibi önemli rolleri bulunduğunu belirtmektedir. Waitoller ve Artiles (2013) OPD'nin özel eğitim alanındaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısını artıracaklarını vurgulamışlardır. Ancak pek çok araştırmada, danışmanların özel eğitim alanına yönelik mesleki eğitimlerinin yetersiz olduğu ve bu durumun uygulamada çeşitli güçlükler yarattığı ifade edilmektedir (Şahin & Avcı, 2021). Araştırmalar OPD'lerin özel eğitimde etkin roller üstlenebilmeleri için bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Özel eğitim ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkililiğinde, multidisipliner ekip çalışmasının ve paydaşlar arası iş birliğinin kritik olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Vakil vd., 2008; Hunt vd., 2004; Sandall vd., 2000). Araştırmalar, OPD'nin yalnızca bireysel düzeyde değil, okulun bütününe ve toplumun kapsayıcı yapısına katkı sağlayacak şekilde rol üstlenmeleri gerektiğinin altını çizmektedir (Bartolo, 2015; Center & Ward, 1989; Schalkwyk & D'Amato, 2013; Avramidis & Bayliss, 2010). Özellikle OSB ve ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların kapsayıcı eğitim bağlamında eğitim görmelerinde, aile, öğretmen, uzman ve yöneticilerden oluşan ekipler aracılığıyla yapılandırılmış oyun, destek planları ve davranış yönetimi uygulamalarının sosyal ve akademik gelişimi desteklediği raporlanmıştır (Vakil vd., 2008; Hunt vd., 2004). Buna karşın

araştırmalar OPD ve yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin tanınması, yönlendirilmesi ve yeterlilik algılarının genellikle düşük olduğu, hizmet içi eğitim ve uygulama ağırlıklı programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir (Karaer, 2010; Sola Özgüç & Altın, 2021; Aksoy, 2008; Arşit, 2019; Sütçü, 2007). Çeşitli araştırmalar, mesleki gelişimin sürekliliği, uygulama temelli eğitim, aile-okul-uzman iş birliği ve programların çok disiplinli şekilde güncellenmesinin gerekliliğine işaret etmektedir (Taller-Azulayi vd., 2022; Oluka & Okorie, 2014). Özellikle OPD'lerin özel eğitimde öz yeterlik algısı, deneyim, özel eğitim alanındaki deneyim ve uzman desteği ile anlamlı olarak artmaktadır (Aksoy, 2008). Bu durumdan hareketle araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan OPD'nin özel eğitim alanına ilişkin deneyim, bilgi ve becerilerini nitel bir yöntemle belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- OPD'nin özel eğitime ilişkin teorik bilgi ve uygulamaya yönelik yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- OPD'lerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, erken tanılama ve yönlendirme süreçlerindeki rolünü ve karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Özel gereksinimli çocukların aileleriyle iletişim, danışmanlık ve yönlendirme süreçlerinde OPD'lerin deneyimleri nasıldır?
- OPD'lerin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken yaşadıkları mesleki ve duygusal zorluklar ve çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu çalışma, araştırmacının belirli bir bağlamda, sınırlı bir zaman dilimi içinde bir veya birkaç durumu, çoklu veri kaynaklarını kullanarak derinlemesine incelediği bir araştırma yöntemi olarak tanımlanan nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. (Creswell, 2014; Merriam, 2013). Bu yöntem, araştırmacıların karmaşık sosyal olguları kendi bağlamları içinde anlamalarına olanak tanır ve bağlama özgü temaların ortaya çıkarılmasında etkilidir (Yin, 2014). Ancak durum çalışmasından elde edilen bulgular evrene genellenemez, yalnızca kendi bağlamı içinde aktarılabilir (Akar, 2019). Bu çalışma, okul öncesi kurumlarda çalışan OPD'nin özel eğitime ilişkin deneyimlerini anlamak ve bu bağlamda ortaya çıkan temaları belirlemek amacıyla durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Çalışma grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu, Bolu il merkezinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 9 OPD oluşturmuştur. Çalışmaya gönüllü olarak katılan psikolojik danışmanlar dahil edilmiştir. Katılımcıların seçimi, amaçlı örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onamları yazılı ve sözlü olarak alınmış, etik ilkelere uyulmuştur (Creswell & Poth, 2018).

Katılımcıların sekizi kadın bir tanesi ise erkektir. Katılımcıların yaşları 29-47 arasında değişmektedir. Katılımcı OPDlerin mesleki deneyimleri ise 3 ile 22 yıl arasında değişmektedir. Tamamı lisans mezunu olan katılımcılardan biri yüksek lisansını tamamlamış ve biri ise eğitimine devam etmektedir. Katılımcılardan ikisi özel eğitimle ilgili çeşitli eğitimler almış diğer katılımcılar ise özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almamışlardır.

Verilerin toplanması

Veri toplama öncesinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 04.11.2024 tarih ve 2024/357 Sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra çalışmada, nitel araştırma yönteminin inandırıcılığını artırmak amacıyla doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri olmak üzere iki farklı veri toplama aracına yer verilmiştir (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmacı, ODP'lerin hazırladıkları raporlar, özel eğitime yönelik kullandıkları materyaller, rehberlik planları ve kendi istekleri doğrultusunda paylaştıkları belgeleri incelenmiştir. Belgelerin incelenmesinde etik ilkeler dikkate alınarak katılımcıların kişisel bilgilerinin korunmasına ve gizliliğin korunmasına özen gösterilmiştir. Bu belgeler, psikolojik danışmanların özel eğitime ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini belirlemede destekleyici ek veri sağlamıştır.

Araştırmacı, odaklanılan olgu üzerinde derinlemesine bir inceleme yapabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme sorularını hazırlamıştır. Daha sonra hazırlanan sorulara ilişkin, okul öncesi eğitimi, PDR ve özel eğitim alanında bir uzman olmak üzere üç öğretim üyesinden alınan görüşlerle düzeltilmiş ve geliştirilmiştir. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yazar tarafından tekrar incelenmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümünde okul psikolojik danışmanlarının demografik bilgilerine, ikinci bölümde ise 11 adet yarı yapılandırılmış soruya yer verilmiştir. Bu sorular, okul psikolojik danışmanlarının özel eğitime ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini nasıl tanımladıklarını, özel gereksinimli çocukların özelliklerini nasıl değerlendirdiklerini ve özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik tasarlanmıştır. Ayrıca, danışmanların özel eğitime yönelik gereksinimlerine, bu güçlükleri çözmeye yönelik önerilerine ve diğer paydaşlarla kurdukları iş birliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Verilerin toplanması amacıyla ilk olarak okul psikolojik danışmanlarıyla telefon veya mesaj yoluyla iletişime geçilmiş ve müsait oldukları gün ve saatler belirlenmiştir. İkinci olarak, danışmanların belirttiği tarihlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından danışmanların görev yaptıkları okullarda, sessiz bir ortamda bire bir şekilde yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların onamları alınarak cep telefonu yoluyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin süresi 18 ile 42 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin analizi

Çalışma boyunca elde edilen veriler, durum çalışması desenine uygun olarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi, verilerin temel içeriklerinin ve kapsadığı bilgilerin sistematik bir şekilde özetlenmesi ve kategorize edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Cohen vd., 2007). Bu bağlamda, veri toplama aşamasında kaydedilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin görüşme kayıtları her görüşme sonrası yazılı hale getirilmiş ve içerik analizi için hazırlanmıştır. Her bir katılımcı için ayrı ayrı gerçekleştirilen bu döküm işleminde herhangi bir ekleme ya da çıkartma yapılmamasına özen gösterilmiş ve dökümler daha sonra doğrulama amaçlı incelenmiştir. Transkriptler ile ses kayıtları arasındaki tutarlılık doğrulanmıştır. Tüm dökümler MAXQDA yazılımına yüklenmiş ve analizler yazılım üzerinden gerçekleştirilmiştir (Silver & Lewins, 2014; Woolf & Silver, 2018). Kodlama sürecinde, çalışma sorularına odaklanılarak verilerin içinde aranan unsurlar sürekli olarak takip edilmiş ve bu sorulara uygun bir şekilde kodlama yapılmıştır. Kodlar, verilerin anlamlı birimler halinde sınıflandırılmasını sağlamış ve ardından kategorilerin belirlenmesi için bir araya getirilmiştir. Kategoriler, ortak yönleri ve ilişkileri dikkate alınarak temalara dönüştürülmüştür. MAXQDA yazılımı ile bulgular görselleştirilmiştir. Yazılım, verilerin sistematik bir şekilde organize edilmesine ve görselleştirilmesine olanak tanımıştır.

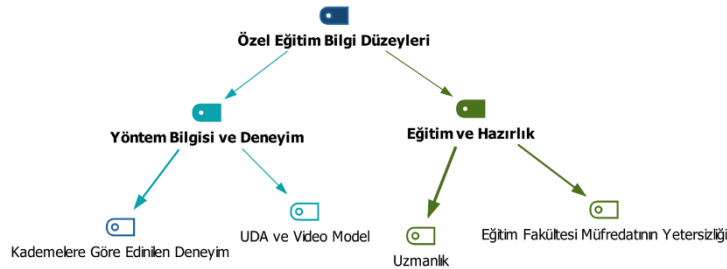
İnandırıcılık

Durum çalışması araştırmalarında inandırıcılığı artırmak için görüşmelere ilişkin katılımcı teyidinin alınmasının önemi vurgulanmaktadır (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Erlandson ve diğerleri (1993), inandırıcılığı artırmak için veri toplama sürecinde görüşmenin hemen sonunda araştırmacının topladığı verileri özetleyeceğini ve katılımcıdan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesini isteyebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, görüşmeci her görüşmenin sonunda görüşmeyi genel olarak özetlemiş ve katılımcılardan eklemek istedikleri bir konu veya yanlış anlaşılmanın olup olmadığını ifade etmeleri istenmiştir. Bu süreç, verilerin doğruluğunu ve katılımcıların görüşlerinin tam olarak yansıtıldığını teyit etmek için uygulanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, çalışmanın güvenilirliğini ve bulguların doğruluğunu sağlama açısından kritik öneme sahiptir (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2013). Geçerlik, araştırmanın amacına uygun verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini, güvenilirlik ise araştırma sürecinin tutarlı ve tekrarlanabilir olmasını ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için birden fazla strateji kullanılmıştır. İlk olarak doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi farklı veri kaynakları bir arada kullanılarak bulguların tutarlılığı artırılmıştır (Denzin, 2012). İkinci olarak, görüşme soruları, alanlarında uzman üç öğretim üyesinin görüşleriyle geliştirilmiş ve bu süreç soruların araştırma amacına uygunluğunu sağlamıştır. Üçüncü olarak, veri analizi sürecinde MAXQDA yazılımı kullanılarak kodlama ve tema oluşturma işlemleri sistematik bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Böylece analiz sürecinin şeffaflığı ve tutarlılığı desteklenmiştir (Silver & Lewins, 2014). Ayrıca, veri seti, kategoriler ve kodlar, okul öncesi eğitim ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimi olan bir öğretim üyesine sunularak bağımsız inceleme gerçekleştirilmiştir. Uzman tarafından çalışma deseninin, analizlerin ve veri toplama tekniklerinin uygun olduğu teyit edilmiştir. Son olarak, katılımcı teyidi yöntemiyle görüşmelerin sonunda verilerin doğruluğu katılımcılarla kontrol edilmiş, böylece bulguların geçerliği artırılmıştır (Creswell & Poth, 2018). Tüm stratejiler, çalışmanın hem iç hem de dış geçerliğini ve güvenilirliğini güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde OPD ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulmasında ilk olarak MAXQDA yazılımı ile oluşturulan şekiller verilmiştir. Şekiller kod, kategori ve temaları göstermektedir. Şekillerin altlarında ise o temaya ilişkin açıklamalar ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



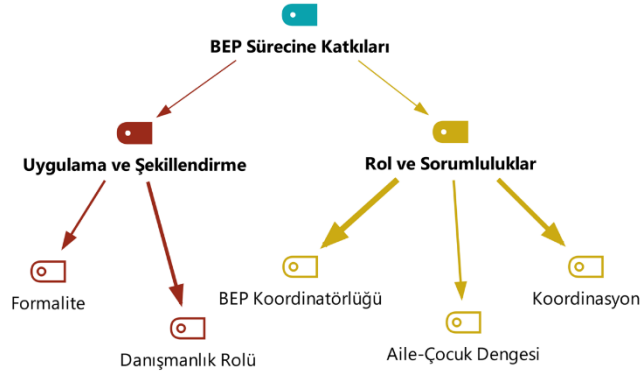
Görsel 1 OPD özel eğitime ilişkin bilgi düzeyleri

Katılımcı OPD büyük çoğunluğu, özel eğitim alanındaki teorik bilgilerinin sınırlı olduğunu ve lisans eğitiminde bu konuda yeterli donanım edinemediklerini belirtmişlerdir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, danışmanların özel gereksinimli çocukların özellikleri, farklı engel türleri ve erken çocukluk döneminde özel eğitimin temel ilkeleri konusunda bilgi eksiklikleri yaşadığını göstermiştir. Birçok katılımcı, üniversite eğitimleri sırasında yalnızca genel bir "özel eğitim" dersi aldıklarını ancak bunun da okul öncesi döneme özgü ayrıntıları kapsamadığını ifade etmiştir. Ayrıca bazı psikolojik danışmanlar OSB, Down Sendromu (DS), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) gibi yaygın tanımlar hakkında ancak yüzeysel bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. OPD'ler özel çocukların ihtiyaçlarını derinlemesine anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çoğu danışman, karşılaştıkları özel gereksinimli çocuklarla ilgili literatürü sonradan kendi çabalarıyla araştırdıklarını, mesleğe başladıktan sonra özel eğitim hakkında ek bilgi edinmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu temaya ilişkin bazı OPD görüşleri şu şekildedir:

K5 "Lisans eğitimimde özel eğitimle ilgili sadece seçmeli bir ders almıştım o da genel bilgiler veriyordu... Okul öncesinde özel gereksinimli bir çocukla karşılaştığımda ne yapacağımı tam olarak bilemiyorum."

K2 "Özel eğitim konusunda çok bilgili olduğumu söyleyemem. İlk görev yaptığım okulda otizmlili bir çocuk vardı ve birçok şeyi işbaşında öğrenmek zorunda kaldım."

K8 "Otizmli bir çocukla okul öncesinde nasıl çalışılır açıkçası okuldaki ilk yılda bu konuda çok zorlandım. Ne tür etkinlikler yapmam gerektiğini bilmiyordum."



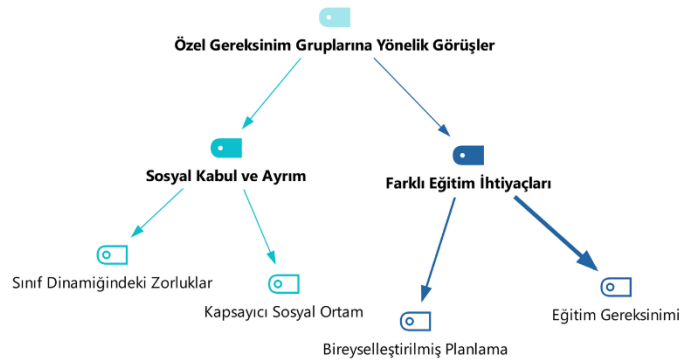
Görsel 2 OPD BEP sürecine katkıları

OPD özel gereksinimli çocuklarla çalışırken teorik bilgi eksikliğinin yanı sıra uygulamaya yönelik beceriler konusunda da yetersizlikler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle BEP hazırlama, erken tanılama ve yönlendirme, sınıf içi destek sağlama ve problem davranışlarla baş etme gibi becerilerde kendilerini yeterince yetkin hissetmediklerine dikkat çekmişlerdir. Yapılan doküman incelemelerinde hazırlanan formlar ve BEP'lerde eksiklerin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin gereksinimleri ile ilgili hazırlanan formların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Birçok OPD erken tanılama ve uygun yönlendirme konusunda da kendini geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, genellikle şüphelendikleri durumlarda RAM'a yönlendirme yaptıklarını fakat bu süreçte ailelerle iletişim kurma ve doğru yönlendirme yapma noktasında da deneyim eksiklikleri olduğunu aktarmışlardır. Veri toplama sürecinde bazı danışmanlar, sınıf öğretmenleri ile iş birliği içinde çalışarak çocuk için uygun etkinlik uyarlamaları yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın ne tür uyarlamaların etkili olacağı konusunda çoğunlukla özel eğitim öğretmenlerinden veya uzmanlardan tavsiye almak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı OPD görüşleri aşağıda verilmiştir:

K3 "Şu an okulda özel gereksinimli bir öğrencimiz var. Ancak BEP hazırlama konusunda yeterli eğitim almadım. Bu yüzden BEP oluştururken hep özel eğitim öğretmenine danışıyorum."

K7 "Davranış problemi gösteren özel gereksinimli bir çocukla karşılaştığımda uygulayabileceğim yöntemleri tam bilmiyorum. Genelde deneme-yanılma ile ilerliyoruz ya da uzmanlara danışıyorum."

K1 "Bir öğrencide belirgin bir farklılık gözlemlediğimde bunun normal bir gelişim varyasyonu mu yoksa özel bir gereksinim belirtisi mi olduğunu anlamakta bazen zorlanıyorum. Bu konuda daha fazla eğitim almış olsaydım erken müdahalede daha etkin olabilirdim."



Görsel 3 OPD özel gereksinim gruplarına ilişkin görüşleri

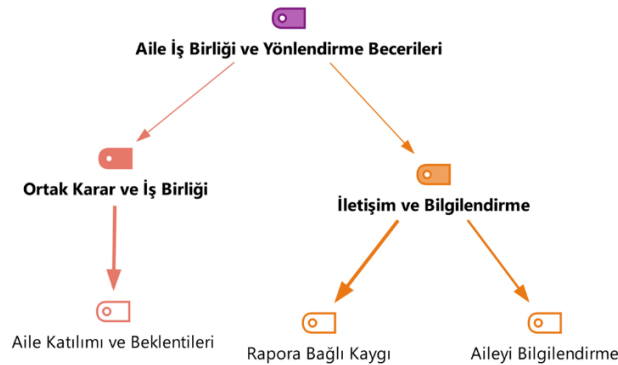
Katılımcı OPD'nin ifadelerine göre, okul öncesi kurumlarda özel gereksinimli bir çocuk bulunduğunda psikolojik danışmanlar öncelikle sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, okul idaresi, aile ve RAM gibi paydaşlarla sürekli iletişim ve iş birliği içinde olmaya çalışmaktadırlar. Yapılan doküman incelemelerinde bu çaba gözlemlenmiştir. Bu çabalara karşın katılımcılar iş birliği süreçlerinde çeşitli zorluklar ve rol karmaşaları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Psikolojik danışmanlar, okul öncesi öğretmenleriyle iş birliği konusunda genellikle olumlu bir tutum sergilemekle birlikte bazı öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili tüm sorumluluğu danışmana bırakma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise öğretmenlerin danışmanlardan daha fazla destek beklediğini, davranış yönetimi ya da sınıf içi gözlem gibi konularda danışmanın daha aktif olmasını talep edebildiklerini aktarmışlardır. Özel gereksinimli çocukların eğitimi sürecinde ailelerle iş birliği ve iletişim de psikolojik danışmanların kritik görevlerinden biridir. Katılımcılar, özellikle tanılama ve yönlendirme süreçlerinde ailelerle yakın diyalog kurduklarını ancak ailelerin çocuklarının özel gereksinimi olduğunu kabul etmede zorlanabildiğini belirtmişlerdir. Yapılan doküman incelemelerinde OPD'lerin ailelerle çocuklarının özel gereksinimi ile ilgili bilgi sağladıkları ve yönlendirmelerde bulundukları gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin OPD görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K4 "Öğretmenler genelde 'bu çocukla sen ilgilen' diyebiliyorlar. Tabii ben ilgileniyorum ama öğretmenlerin de sınıf içinde yapabilecekleri uyarlamalar var. Onlarla bunu paylaşmaya çalışıyorum"

K9 "Aileyle konuşup çocuğun bir değerlendirmeden geçmesini öneriyoruz. Fakat bazı veliler durumu kabul etmiyor, 'benim çocuğumda problem yok' diyebiliyor. Bu durumda onlara durumu kırmadan anlatmaya çalışmak epey zor oluyor"

K6 7 "Ailelere hem süreci anlatmak hem de onları desteklemek gerekiyor. Bazı aileler çok kaygılı oluyor, onlara moral vermeye çalışıyorum. Ama bazen onların sorduğu teknik sorulara cevap verirken ben de zorlanıyorum."

K3 "RAM'a yönlendirdiğimiz bir çocuk için rapor süreci neredeyse bir dönemi buldu. Bu süre zarfında çocukla en iyi şekilde ilgilenmeye çalıştık ama resmi destek gelene kadar zorlandık."



Görsel 4 OPD aile iş birliği ve yönlendirme becerilerine ilişkin görüşleri

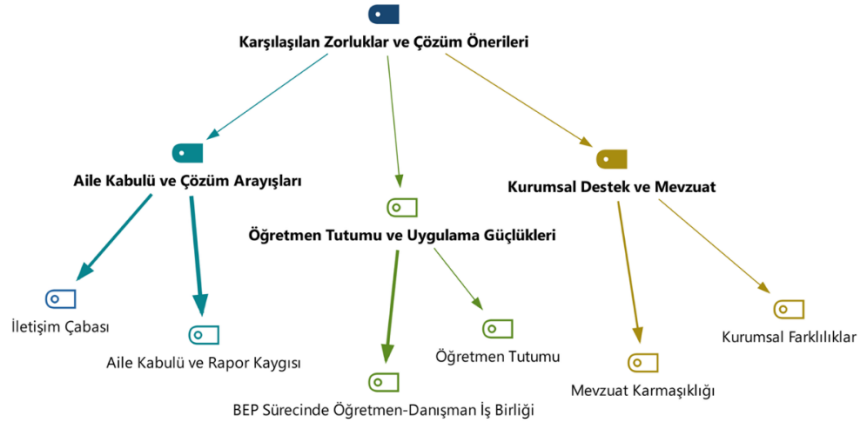
OPD'nin özel gereksinimli çocuklarla çalışma sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve bu süreçlerin kendilerinde yarattığı duygusal etkilere ilişkin olarak çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Katılımcıların anlatımlarında yoğun iş yükü, rol belirsizliği, yetersizlik hissi ve duygusal zorlanma gibi konular ön plana çıkmıştır. Birçok danışman, okul öncesi kurumlarda tek psikolojik danışman olarak görev yaptıklarını ve aynı anda birden fazla sınıf ya da okul kademesine birden destek vermek durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bu anlamda yapılan doküman incelemelerinde de OPD'lerin farklı yaş gruplarının olduğu sınıflardaki çocuklara destek sağlamak için çalışmalar yapmakla birlikte birçok ekipte yer aldıkları görülmüştür. Katılımcılar, özel gereksinimli çocuklarla çalışırken zaman zaman yetersizlik hissine kapıldıklarını samimiyetle dile getirmişlerdir. Özellikle gereken desteği eksiksiz verememe ya da çocuğun ihtiyacına tam karşılık gelememe düşüncesi, danışmanlarda mesleki tatminsizlik ve üzüntü kaynağı olabilmektedir. Görüşmelerde dile

getirilen bir diğer güçlük, rol belirsizliği ve kurumsal destek eksikliğidir. Bu temaya ilişkin bazı görüşler şu şekilde dile getirilmiştir:

K9 "Okulumda tek danışmanım ve her sınıfa koşturmaya çalışıyorum. Özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenmek istesem de zamanım çok kısıtlı oluyor."

K8 "Elimden geleni yapıyorum ama keşke daha donanımlı olsam diyorum. Bazen çaresiz hissettiğim oluyor. Bu da moralimi bozuyor."

K7 "Özel gereksinimli okul öncesi çocuk için bir şey yapmak istediğimde yeterli materyal veya destek bulamayabiliyorum."



Görsel 5 OPD karşılaşılan zorluklar ve çözümlerine ilişkin görüşleri

Araştırmanın katılımcı OPDleri özel eğitim uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin olarak görev yaptıkları okullarda yönetimden destek aldıklarını ancak bu durumun tüm kurumlarda geçerli olmadığını altını çizmişlerdir. Okul yönetimi, rehabilitasyon merkezleri ve RAM gibi kurumlar arasında tamamen iletişime ve kurumun bilgi birikimine bağlı farklılıklar yaşandığını belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarında ise öğretmenlerin karşı çıkmaları bir sorun olarak aktarılmıştır. Danışmanlar, ailelerin de çocuklarının özel gereksinimini kabullenmede zorlandığını ve tüm bu süreçte en önemli çözümün iletişimde süreklilik olduğu vurgulanmışlardır. Araştırmanın son temasına ilişkin bazı OPD görüşler şu şekildedir:

K1 "Çalıştığım kuruma özelde hiçbir sorun yaşamadım, her zaman destek oluyorlar. Ama her yer aynı değil. Rehabilitasyon merkezleri, RAM ve okullar arasında büyük fark var."

K6 "Birçok öğretmen sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasını istemiyor. Çünkü çocuk ders akışını bozabiliyor, öğretmenin ona ekstra zaman ayırması gerekiyor. Bazen bir sınıfta iki kaynaştırma öğrencisi olabiliyor ki bu büyük problem yaratıyor."

K5 "Zorlanan durumlarda 'web toplantılarında karar alıyoruz. O çocuk sadece belli saatlerde okula gelsin diyoruz veya annesini sınıfa alıp yavaş yavaş aileyi dışarı çıkarıyoruz."

K4 "Birçok veli, 'ben çocuğumun engelli olduğu belirlensin istemiyorum' diyerek rapor sürecini erteliyor."

K9 "Her çocuk için aile, öğretmen ve uzmanlarla sürekli iletişimde kalmak gerek. Bu süreçte her yöntemi deniyoruz ama yapabileceklerimiz iletişimle sınırlı."

Tartışma

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanların özel eğitim alanındaki yeterliklerinde önemli eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğunluğu, özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya yönelik teorik bilgi ve pratik beceriler açısından kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Özellikle, özel gereksinimli çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını anlama, BEP hazırlama süreci, davranış

değiştirme teknikleri ve erken müdahale yöntemleri gibi konularda daha kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma sonuçları, danışmanların en belirgin ihtiyacının özel eğitim bilgisi olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, lisans eğitiminde özel eğitimle ilgili derslerin ya yüzeysel kaldığını ya da hiç yer almadığını belirtmiştir. Bu durum, Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) lisans programlarının müfredatına ilişkin önemli bir eksikliği işaret etmektedir. Daha önceki çalışmalarda da PDR programlarında özel eğitim ve okul öncesi eğitime yönelik içeriklerin sınırlı olduğu vurgulanmıştır (Akalın, 2014; Derin-Kılıç & Er, 2021). Acar (2021), PDR öğrencilerinin özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda daha fazla saha deneyimi ve uygulamalı eğitim alması gerektiğini öne sürmektedir. Yasal düzenlemelere göre OPD'lerin görevleri, özel gereksinimli öğrencilerin erken tanınması, uygun yönlendirme yapılması, öğretmene ve aileye danışmanlık sağlanması, müdahale sürecinin planlanması ve koordinasyonunun yürütülmesi şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018). Ancak müdahalenin doğrudan uygulanması ve öğretim sürecinin yürütülmesi sınıf öğretmeninin sorumluluğundadır. Johnson ve diğerleri (2023) psikolojik danışmanların özel gereksinimli çocuklarla çalışırken erken tanılama, uygun yönlendirme ve sınıf içi destek sağlama gibi görevlerde yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesi, özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde daha etkin destek alabilmeleri açısından kritik önem taşımaktadır. Akalın (2014) araştırmasında özel gereksinimli küçük çocukların özelliklerini tanıma, BEP sürecinde öğretmeni yönlendirme, davranış değiştirme teknikleri ve öğretmenlere destek sağlama konularında eğitim ihtiyacını öne çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da bu görüşü desteklemekte olup danışmanların özel gereksinimli çocukların farklı engel gruplarına özgü ihtiyaçlarını anlamada ve bu ihtiyaçlara yönelik uygun yönlendirme ve iş birliği süreçlerini yürütmede zorlandığını göstermektedir.

Danışmanların uygulama becerilerindeki eksiklikler özellikle BEP sürecinde sınıf öğretmenine rehberlik etme, erken tanılama sürecinde yönlendirme yapma ve sınıf içi destek sağlama gibi görevlerde kendini göstermektedir. Katılımcı OPD'ler bu alanlarda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, özel gereksinimli çocukların okul ortamında ihtiyaç duydukları destek planlarının etkinliğini riske atabilir. Mevzuata göre BEP'in hazırlanması sınıf öğretmenin sorumluluğundadır. OPD'lerin rolü ise sürecin işleyişi, içerikte bulunması gereken unsurlar ve uygulanacak stratejiler konusunda öğretmeni yönlendirmek ve iş birliği içinde destek sağlamaktır (MEB, 2024). Dolayısıyla OPD'lerin yeterli donanıma sahip olmaması, sınıf öğretmenine sağlanan rehberliğin niteliğini azaltarak sürecin başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimler ve atölye çalışmaları, OPD'lerin iş birliği ve yönlendirme becerilerini güçlendirmek için önemli bir çözüm olarak öne çıkmaktadır. Literatürde, bu tür eğitimlerin yalnızca teorik bilgiyle sınırlı kalmaması, vaka çalışmaları, simülasyonlar ve gerçek sınıf ortamlarında uygulamalı deneyimler içermesi gerektiği belirtilmektedir (Aktaş & Demirtaş-Zorbaz, 2018; Yayla, 2021). Bu anlamda hazırlanacak eğitim içeriklerinin kapsamlı, uygulamaya dayalı ve öğretmen-OPD iş birliğini destekleyici nitelikte olması gerektiği söylenebilir.

Son yıllarda Türkiye'de özel eğitim ve psikolojik danışmanlık alanındaki gelişmeler, bu ihtiyaçlara yönelik bazı adımların atıldığını göstermektedir. MEB'in 2023-2024 eğitim-öğretim yılında başlattığı *"Özel Eğitimde Kapasite Geliştirme Projesi"* kapsamında, psikolojik danışmanlara yönelik özel eğitim odaklı hizmet içi eğitim programları düzenlenmeye başlamıştır (MEB, 2024). Bununla birlikte, bu programların kapsamı ve sürekliliği, tüm danışmanların ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde değildir. Uluslararası örnekler incelendiğinde, ABD ve Avrupa'daki bazı ülkelerde PDR müfredatlarına özel eğitimle ilgili zorunlu derslerin dahil edildiği görülmektedir (Zyromski vd., 2018).

Araştırma sonuçları, özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde iş birliği ve ekip çalışmasının kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik danışmanlar, bu süreçte öğretmenler, aileler ve diğer uzmanlarla sürekli etkileşim halinde olup, adeta bir köprü görevi görmektedir. Buna karşın araştırma sonuçlarına göre danışmanlar ile öğretmenler arasında

görev paylaşımı konusunda zaman zaman belirsizlikler yaşanmaktadır. Katılımcılar, bazı durumlarda tüm sorumluluğun kendilerine yüklendiğinden ya da tam tersi, süreçlere yeterince dahil olamadıklarının altını çizmişlerdir. Bu durum, okul bazında net, yapılandırılmış ve sürdürülebilir bir iş birliği mekanizmasının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. MEB okul içi iş birliğinin güçlendirilmesi için rehber öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve diğer paydaşlar arasında düzenli koordinasyon toplantılarının önemine vurgu yapmaktadır (MEB, 2024). Literatür, öğretmen-danışman iş birliğinin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarısı, sosyal uyumu ve duygusal gelişimi için kilit bir rol oynadığını desteklemektedir (Beesley, 2004; Totan, 2018; UNESCO, 2024). Bu anlamda danışmanların öğretmenlere özel gereksinimli çocuklara yönelik farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve davranış değiştirme teknikleri konusunda rehberlik etmesi, sınıf ortamında daha etkili sonuçlar alınmasına katkı sağlayabilir (Burnham vd., 2024). Yayla (2021) psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin düzenli olarak bir araya geldiği, vaka temelli tartışmalar ve ortak planlama oturumları içeren yapılandırılmış iş birliği modellerinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim çıktılarında olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Ayrıca ekip temelli müdahale modelleri, psikolojik danışmanların öğretmenlerle birlikte öğrenci merkezli planlar geliştirmesine olanak sağlayarak başarıyı artırmaktadır (Zyromski vd., 2018).

UNESCO'nun 2024 raporunda, özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile-danışman-öğretmen üçgeninin güçlendirilmesinin, öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçları ise danışmanların ailelerle iletişimde zaman zaman zorlandığı ve bu konuda daha fazla eğitim ihtiyacı duyduğu belirtilmiştir. Danışmanlar, ailelerle iletişim kurarken zaman zaman zorlandıklarını, özellikle tanı sürecinde karşılaşılan dirençle baş etmenin güç olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, psikolojik danışmanların aile danışmanlığında uzmanlık becerilerini artırmak için ek eğitim ve süpervizyon desteğine ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir (Boyacı, 2018; Keskin, 2022). Literatürde, ailelerin çocuklarının özel gereksinimlerine ilişkin farkındalıklarının artırılmasının ve eğitim sürecine aktif katılımlarının sağlanmasının, özellikle erken çocukluk döneminde özel eğitimin etkililiği açısından kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Turnbull vd., 2015). Psikolojik danışmanlar, bu süreçte ailelere rehberlik ederek özel eğitim süreçleri, yasal haklar ve evde uygulanabilecek destekleyici stratejiler konusunda bilgilendirme yapmaktadır (Friend & Cook, 2017). Ayrıca, yapılandırılmış rehberlik materyalleri, aile seminerleri ve interaktif atölye çalışmaları gibi yöntemlerin, aile katılımını artırmada etkili olduğu çeşitli çalışmalarda desteklenmektedir (Epstein, 2018; Hornby & Lafaele, 2011).

Araştırma sonuçları psikolojik danışmanların özel gereksinimli çocuklarla çalışırken yaşadıkları duygusal yük ve mesleki yetersizlik hissinin, tükenmişlik riskini önemli ölçüde artırabileceğini ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan araştırma sonuçlarında olduğu gibi (Maslach & Leiter, 2016; Acar, 2021) bu çalışmada da psikolojik danışmanların, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme sürecinde yoğun stres, duygusal yorgunluk ve zamanla artan bir mesleki tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yalnızca bireysel mesleki doyumu olumsuz etkilemekle kalmamaktadır. Uzun vadede verilen danışmanlık hizmetlerinin kalitesini de düşürebilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Literatürde, bu tür zorlukların üstesinden gelebilmek için psikolojik danışmanların duygusal dayanıklılığını artıracak ve mesleki öz-yeterliklerini destekleyecek yapılandırılmış müdahalelere ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Yayla, 2021). Benzer şekilde, UNESCO (2024) tarafından yayınlanan bir raporda, psikolojik danışmanların mesleki dayanıklılığını güçlendirmek için okul temelli destek gruplarının ve akran mentorluğu programlarının etkililiği kanıtlanmıştır.

Sonuç ve öneriler

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışmanların bilgi, beceri ve tutum açısından desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Danışmanlar, özel gereksinimli çocuklarla çalışmada lisans ve hizmet içi eğitim eksiklikleri nedeniyle yetersizlik hissetmekte fakat kendilerini geliştirmeye istekli olduklarını belirtmektedir. Yoğun iş yükü, rol belirsizlikleri ve

iletişim güçlükleri gibi zorluklarla karşılaşsalar da uygun eğitim politikaları ve kaynaklarla bu eksikliklerin giderilebileceği düşünülmektedir. Okul yöneticileri ve politika yapıcılarının, rehberlik hizmetlerine yatırım yaparak danışman başına düşen öğrenci sayısını azaltması ve her anaokulunda en az bir danışman bulunmasını sağlaması, özel gereksinimli çocuklara daha etkin destek sunulmasını sağlayacaktır. Araştırmanın sonuçlarında uygulama ve araştırmaya yönelik olarak şu öneriler sıralanabilir:

- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarına erken çocukluk, özel eğitim, kaynaştırma, oyun terapisi ve çocuk değerlendirmesi konularında dersler eklenebilir.
- Halihazırda görev yapan psikolojik danışmanlar için MEB, RAM veya üniversitelerle iş birliği içinde BEP hazırlama, davranış yönetimi, aile danışmanlığı ve kaynaştırma uygulamalarına odaklanan hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Rol dağılımlarının netleştirilmesi için toplantılarda iş birliği protokolleri oluşturulabilir.
- Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim ve destek programları geliştirilebilir.
- Okullarda ebeveyn seminerleri, grup rehberliği ve bireysel danışmanlık hizmetleri yaygınlaştırılabilir.
- Okul öncesi kurumlara psikolojik danışman atamaları sürdürülebilir hale getirilebilir.
- Danışman başına düşen öğrenci sayısı azaltılarak iş yükü hafifletilebilir.
- BEP’de psikolojik danışmanların aktif rol alması için mevzuatta düzenlemeler yapılabilir.
- Daha geniş örneklemlerle nicel çalışmalarla psikolojik danışmanların özel eğitim alanındaki öz yeterlik algıları ve tutumları incelenebilir.
- OPD’lerin özel eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini kapsamlı ve uzun soluklu desteklemeye yönelik proje çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri, yöneticileri ve ailelerin bakış açılarını içeren kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Çıkar çatışması beyanı

“Okul Psikolojik Danışmanlarının Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Süreçlerine İlişkin Bilgi ve Deneyimlerinin Belirlenmesi” başlıklı makale ile herhangi bir kurum, kuruluş veya kişi arasında herhangi bir maddi çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Acar, S. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim alanında hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1498–1515. <https://doi.org/10.24315/tred.858495>
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115–142. <https://doi.org/10.20489/intjecse.51226>
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri* (pp. 139–176). Anı Yayıncılık.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709–719.
- Aktaş, E. F., & Demirtaş-Zorbaz, S. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının çocukla psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 245–256. <https://doi.org/10.17679/inuefd.416003>
- Arşit, M. H. (2019). *Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Bartolo, P. A. (2015). The role of psychologists in inclusive settings. In D. Chambers (Ed.), *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education* (pp. 49–63). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0270-40132015000030A004>

- Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education*, 125(2), 259–271.
- Boyacı, M. (2018). *Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi ve karşılaşılan sorunlar: Güncel bir durum değerlendirmesi*. ERPA International Congresses on Education 2018 (ss. 335-340).
- Burnham, J. J., Fye, H., Jackson, C. M., Ocampo, M., & Clark, L. (2024). A 20-year review of school counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 18(2). <https://doi.org/10.70013/z4hl7wy9>
- Center, Y., & Ward, J. (1989). Attitudes of school psychologists towards the integration of children with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36(1), 41–56.
- Çevik, G. B. (2017). Examining pre-school teachers' and parents' views on counseling and guidance services in pre-school education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(3), 207–215. <https://doi.org/10.11591/ijere.v6i3.7584>
- Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132–140.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. bs.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. bs.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. bs.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Derin Kılıç, A., & Er, E. (2021). Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 26–44.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt, M. (2014). Family capacity-building in early childhood intervention: Do context and setting matter? *School Community Journal*, 24(1), 37–48.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE Publications.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5. bs.). Pearson.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6–28. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Hall, J. G. (2015). The school counselor and special education: Aligning training with practice. *The Professional Counselor*, 5(2), 217–224.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315–332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900305>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Johnson, K. F., Kim, H., Molina, C. E., Thompson, K. A., Henry, S., & Zyromski, B. (2023). School counseling prevention programming to address social determinants of mental health. *Journal of Counseling & Development*, 101(4), 402–415. <https://doi.org/10.1002/jcad.12471>
- Karaer, N. T. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve psikolojik danışmanların kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliklerinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Karabıyık, V., & Ataman, A. (2017). KKTC’de farklı gelişen çocukların erken müdahalesinin önemi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 6(1), 16–26.
- Keskin, C. (2022). *Anaokullarında yürütülen rehberlik hizmetlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılına İlişkin İş ve İşlemler. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2229.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). Bilgilendirme raporu 2024. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/23113126_bilgilendirmeraporu2024dijital3.pdf
- Milsom, A. (2006). Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling*, 10(1), 66–72.
- National Board for Certified Counselors. (t.y.). *The Professional Counselor*. <https://tpcjournal.nbcc.org/>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Oluka, B. N., & Okorie, G. O. (2014). Impacts of counselling on people with special educational needs. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4(6), 97–100.
- Psychology School Guide. (t.y.). *Special education counselor careers – Becoming a special education counselor*. <https://www.psychologyschoolguide.net/psychology-careers/special-education-counselor/>
- Şahin, M., & Avcı, R. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya yönelik yeterlik algıları ve eğitim ihtiyaçları. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 231–251. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9653>
- Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Sopris West.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. bs.). Anı Yayıncılık.
- Senerman, H. C. (2019). *Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda uygulanan tedavi ve eğitim yöntemlerinin semptomların düzelmesine etkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide* (2. bs.). SAGE Publications.
- Sola Özgüç, Ç., & Altın, D. (2021). Determining the experiences of school counselors working in special education schools. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 763–808.
- Taller-Azulay, G., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2022). The role of the educational counselor in the inclusion and integration processes. *European Journal of Special Education Research*, 8(2), 60–80.
- Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 18–29.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., Soodak, L., & Shogren, K. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Pearson.
- UNESCO. (2024). *Inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education>
- Vakil, S., Welton, E., O’Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321–326. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0289-5>
- Van Schalkwyk, G. J., & D’Amato, R. C. (2013). Providing psychological services and counselling in Pacific Rim countries: Where is school psychology in Asia? *School Psychology International*, 34(4), 423–432. <https://doi.org/10.1177/0143034312453371>

- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Yayla, A. R. (2021). *Okul psikolojik danışmanlarının 2023 eğitim vizyonunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. bs.). SAGE Publications.
- Zyromski, B., Dimmitt, C., Mariani, M., & Griffith, C. (2018). Evidence-based school counseling: Models for integrated practice and school counselor education. *Professional School Counseling*, 22(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X18801847>