

Rehber Öğretmenleri ile Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Asil DERİN KILIÇ¹

Emine ER²

Özet

Genel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunun oluşturulmasında 2 ayrı örneklem kullanılmıştır. Nitekim bu bağlamda, Kars'ta görev yapan 19 rehber öğretmeni ile Kafkas Üniversitesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde okuyan 122 son sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve 2009 yılında Aksoy ve Diken tarafından geliştirilen "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde RÖ-ÖEÖYÖ'den alınabilecek en yüksek puan Max=200.00 iken; rehber öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyi aritmetik ortalaması \bar{X} =164, rehber öğretmen adaylarının ise \bar{X} =145.76 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı toplam örnekleme öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının cinsiyet, aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı, ders ve/veya eğitim alma durumu, hizmet süresi, yaş ve çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanırken, ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme ve öğretmen adayı veya öğretmen olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmeti, Özel Eğitim, Öz-Yeterlik Algısı*

An Investigation of the Self-Efficacy Perception Levels of School Counselors and School Counselor Candidates Regarding Guidance and Psychological Counselling Services in Special Education

Abstract

In this study, in which the general survey model was used, it was aimed to review the self-efficacy perception levels of school counselors and school counselor candidates regarding guidance and psychological counselling services in special education. 2 separate samples were used to create the research group. Thus, in this context, 19 school counselors working in Kars and 122 senior students studying at the Department of Guidance and Psychological Counselling at Kafkas University participated in the study. In the study, as the data collection tool, the "Personal Data Form" created by the researchers as well as the "School Counselors' Self-Efficacy Scale regarding Special Education" (SCSSSE) developed by Aksoy and Diken in 2009 were used with necessary permissions. Looking at the findings obtained from the study, while the highest score that could be obtained from SCSSSE was Max=200.00, the arithmetic mean of the self-efficacy perception level of school counselors was calculated as \bar{X} =164, and of school counselor candidates as \bar{X} =145.76. Therefore, it was concluded that the self-

¹ Kafkas Üniversitesi, sevdakilic@yahoo.com

² Kafkas Üniversitesi, mtsoe94@gmail.com

efficacy perception levels of school counselors and school counselor candidates were above average. Furthermore, in the total sample of teachers and teacher candidates, while it was observed that the total scores of self-efficacy perception level did not significantly vary based on the variables of gender, presence of individuals in need of special education in the family and/or near surroundings, course taking status, length of service, age, and school type, it was observed that the total scores of self-efficacy perception level significantly varied based on the variables of courses adequacy, and being a teacher or teacher candidate statuses.

Keywords: *Guidance and Psychological Counselling Service, Special Education, Self-Efficacy Perception*

Giriş

Özel gereksinimleri olan bireyler ve aileleri eğitim, sağlık, sosyal, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gibi farklı türlerde, birbiriyle ilişkili ve oldukça da geniş kapsamlı destek ve hizmetlere ihtiyaç duyarlar. Özel gereksinimleri olan bireylerin ve ailelerinin alabileceği bu destek ve hizmet türleri farklı uzmanlık alanlarına hitap eden yaklaşımları içermektedir. Bu bağlamda nasıl bir hizmetin sağlanacağı; bireyin ve ailesinin gereksinimleri başta olmak üzere yaşanan sorunlara, bu sorunların kapsamına ve düzeyine göre farklılık göstermektedir (Kuzgun, 2016). Özel gereksinimleri olan bireylerin birbirinden farklı kişisel, sosyal ve akademik ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, bu bireylerin ve ailelerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri açısından önemli bir grup oldukları belirtilirken; bu bireylere sunulacak olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde ise rehber öğretmenlerin başat rolü dikkat çekmektedir. Nitekim bu bağlamda rehber öğretmenlerin yetersizlikten etkilenme türlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin gerekli testler için yönlendirilmesinin (Cannella, 2015) yanı sıra kademeler arası geçişlerde özel gereksinimleri olan öğrencilerin okula uyumları ve eğitime erişimleriyle ilgili gerekli tedbirlerin alınması ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin planlaması doğrultusunda öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmalarının yapılması noktasında önemli bir rol oynadıkları görülmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Eğitim reformuyla birlikte son yıllarda rehber öğretmenlerin rolleri önemli ölçüde değişmiştir (Bemak ve Chung, 2008; Bryant ve Constantine, 2006; Herr, 2002). Sayısı her geçen gün artan, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere uygun bir şekilde hizmet edebilmek için yeni bir rolün benimsenmesi gerekliliği; günümüzde rehber öğretmenlerin yaygın olarak karşılaştığı sorunlardan biri olarak görülmektedir (Mitcham, Agahe-Portman ve Afi-Dean, 2009). 14 Ağustos 2020 tarihinde yayımlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. maddesinde yer alan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri "*Tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alır.*" ilkesi (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020), farklı potansiyel, fiziksel ve/veya zihinsel özellik ve yeteneğe sahip bireyleri içeren çeşitli popülasyonlara sahip çağdaş okul sistemlerine vurguda bulunmaktadır. Dolayısıyla özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaya devam ettikçe rehber öğretmenler de dahil olmak üzere tüm eğitimcilerin farklı potansiyel ve özellikteki bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olmaları gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır (Grskovic ve Trzcinka, 2011; Hsien, 2007; Titone, 2005).

İlgili alanyazında kimi zaman "kaynaştırma" ve "bütünleştirme" kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu iki kavramın birbirinden farklı uygulamalar olduğu bilinmektedir. Kaynaştırma eğitimi,

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006) şeklinde tanımlanırken, bütünleştirme eğitimi ise “Her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram ...” (MEB, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ayrı kurumlarda veya sınıflarda eğitim gördükleri geçmişteki yerleştirilmelerinden farklı olarak genel okul sistemlerine tam anlamıyla dahil edilmeleri ve sosyal, duygusal ve akademik gelişmelerinin desteklenmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimleri olan çocukların eğitim ve öğretim haklarını hiçbir ayırım gözetmeksizin kullanabilmelerinde “fırsat eşitliği” amacına hizmet etmektedir. Özel gereksinimleri olan çocukların nitelikli eğitim almalarının ön koşulu ise branş fark etmeksizin genel eğitim ortamlarında çalışan ve bu amaca hizmet eden tüm eğitimcilere bağlıdır.

Özel gereksinimleri olan öğrencilerin, bireysel değerlendirme gerektiren benzersiz ihtiyaçları vardır. Bu noktada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında bu öğrencilerle çalışan eğitimcilerin karşılaştıkları zorluklara uyum sağlayabilmeleri için yaklaşımlarını değiştirmeleri önemli bir unsur olarak görülmektedir (Thomas ve Woods, 2003). Yetersizlikten etkilenen öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha olumsuz bir akademik benlik kavramı sergiledikleri (Zelege, 2004), ayrıca bu öğrencilerin anti-sosyal davranış ve depresyon gibi ruhsal sağlıkla ilgili sorunlar açısından risk altında olduğu ifade edilmektedir (Dickson, Emerson ve Hatton, 2005; Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1998; Fristad, Topolosky, Weller ve Weller, 1992). Bu nedenle rehber öğretmenler de dahil olmak üzere tüm okul personelinin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle etkin bir şekilde çalışabilmeleri noktasında gerekli eğitimleri almaları büyük bir önem arz etmektedir.

Etkili bir rehber öğretmenin; farklı potansiyel, fiziksel ve/veya zihinsel özelliklere sahip bireylerin başarısında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Downing ve Cornett, 2006). Ayrıca öğrenciler, ebeveynler, uzmanlar ve toplum arasında bir köprü görevi gören rehber öğretmenler (Downing ve Cornett, 2006; Milsom ve Dietz, 2009), özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin benlik saygısını artıran gelişimsel öz-yeterlik stratejilerini sağlama becerilerine sahip bireyler olarak görülmektedir (Margolis ve McCabe, 2004). Üstelik kariyer gelişimi ve yaşam hedeflerini şekillendirmede önemli bir rol oynayan rehber öğretmenler (Milsom ve Dietz, 2009), özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri özel gereksinimleri hakkında eğitebilir ve onlara yardımcı olabilecek mevcut kaynaklar hakkında bilgi sağlayabilir (Rothman, Maldonado ve Rothman, 2008). Aynı zamanda, ilgili alanyazında rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine odaklanılmış olmakla birlikte araştırma bulguları rehber öğretmenlerin bu öğrencilerin yaşamları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Aykara, 2011; Babahanoğlu ve Başer, 2017; Cowden, 2009; Owens, Thomas ve Strong, 2011; Özkan ve Kılıç, 2014; Satcher, 1993; Sparks, Humbach ve Javorsky, 2008; Vaughn, Hogan, Kouzekanani ve Shapiro, 1990).

Rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algısı; öz farkındalık, tutum, algılanan bilgi düzeyi ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle çalışma becerilerinden oluşmaktadır. Özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi yüksek olan rehber öğretmenlerin, özel gereksinimleri olan bireylerle ilgili yasalar ve uygulamalar hakkında daha fazla bilgi sahip oldukları ve dolayısıyla da bu bireylere yeterli düzeyde danışmanlık hizmeti sağlayabildikleri ifade

edilmektedir. Ayrıca özel gereksinimleri olan bireylerle çalışma konusunda deneyim kazanmış olan rehber öğretmenlerin, özel eğitim alanında kendilerini daha yeterli hissettikleri belirtilmektedir (Strike, Skovholt ve Hummel, 2004). Dolayısıyla rehber öğretmenlerin gereksinimleri olan bireylerle ilgili eğitim ve deneyimleri arttıkça özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin de aynı doğrultuda artabileceği düşünülmektedir.

Rehber öğretmenlerin belirli bir görevi yerine getirme yeteneklerine ilişkin algılarının, göreve ilişkin performans sonuçlarını etkileyebileceği belirtilirken (Bodenhorn, Wolfe ve Airen, 2010), “öz yeterlik” olarak adlandırılan bu kavram Bandura (1986) tarafından bireylerin verilen bir göreve ilişkin kendi yeteneklerini fark edebilmeleri şeklinde tanımlanmaktadır. Rehber öğretmenlerin belirli popülasyonlarla çalışırken belirli görevleri nasıl yerine getirebileceklerine ilişkin görüşlerini etkileyen, eğitim ve deneyim yoluyla geliştirilebilen öz-yeterlik kavramının (Holcomb-McCoy, Harris, Hines ve Johnston, 2008), özellikle özel gereksinimleri olan bireylere danışmanlık sürecinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009; Arşit, 2019; Bayar ve Doğan, 2021; Deniz, 2016; Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014; Kola, 2012; Sönmez, Koçyiğit-Özyiğit ve Gürel-Selimoğlu, 2020; Yılmaz-Bingöl, 2018; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012). İlgili alanyazında ise çoğu yurt dışı olmak üzere rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin yetersiz düzeyde eğitim aldıkları (Arşit, 2019; Dunn ve Baker, 2002; McEachern, 2003; Milsom, 2002; Milsom ve Akos, 2003; Nichter ve Edmonson, 2005; Studer ve Quigney, 2005; Sütçü, 2007), okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim yasa ve prosedürlerine ilişkin sınırlı düzeyde bilgiye sahip oldukları (Fossey ve Hosie, 1995; Katsiyannis ve Conderman, 1994; Romano, Paradise ve Green, 2009) ve bu durumların ise rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Studer ve Quigney, 2004). Araştırma sonuçları birlikte ele alındığında, rehber öğretmenlerin/okul psikolojik danışmanlarının özel gereksinimleri olan bireylerle çalışma konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Rehber öğretmenlerin ve/veya rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerine göre bu öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini yürütürken karşılaştıkları güçlüklerle baş etme durumlarının değişebileceği düşüncesinden (Aksoy ve Diken, 2009) hareketle araştırmaya halihazırda okullarda görev yapan rehber öğretmenleri ile kısa bir süre sonra göreve başlayacak son sınıf rehber öğretmen adayları dahil edilmiştir. Ayrıca ülkemizdeki sınırlı sayıdaki çalışmadan hareketle öncelikle rehber öğretmenlerin ve/veya rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin tespit edilmesine yönelik çalışmaların varlığına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu önem ve gereklilikten hareketle bu araştırmada rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri nedir?
- 2) Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri;
 - a) cinsiyete,
 - b) aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığına,
 - c) ders ve/veya eğitim alma durumuna,
 - d) alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna,
 - e) öğretmen veya öğretmen adayı olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin;
 - a) hizmet süresine,
 - b) yaşa,
 - c) çalışılan kuruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma grubu, araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmada 2 ayrı örneklem kullanılmıştır. Her iki örneklem grubunun belirlenmesinde zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) başvurulmuştur. Bu örneklem gruplarına ilişkin bilgilere aşağıda verilmiştir.

Örneklem 1

Dede Korkut Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 122 rehber öğretmen adayı araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları son sınıf öğrencisidir.

Örneklem 2

Kars'ta görev yapan 19 rehber öğretmene araştırma kapsamında ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 29.3'tür.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Katılımcılar | Cinsiyet | | Toplam f / (%) |
|--------------|---------------|---------------|----------------|
| | Kadın f / (%) | Erkek f / (%) | |
| ÖA | 60 (%49.18) | 62 (%50.82) | 122 (%86.52) |
| Ö | 12 (%63.16) | 7 (%36.84) | 19 (%13.48) |
| GT | 72 (%51.06) | 69 (%48.94) | 141 |

Kısaltmalar: ÖA: Öğretmen Adayı; Ö: Öğretmen; GT: Genel Toplam (ÖA+Ö)

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma grubunun 122'si (%86.52) öğretmen adayı; 19'u (%13.48) öğretmen olmak üzere toplam 141 katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 60'ının (%49.18) kadın, 62'sinin (%50.82) erkek katılımcıdan oluştuğu görülürken; öğretmenlerin ise 12'sinin (%63.16) kadın, 7'sinin (%36.84) erkek katılımcıdan oluştuğu görülmektedir.

Araştırma Modeli

Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelendiği bu çalışmada tarama (betimsel, survey) modelinden faydalanılmıştır. Tarama araştırmalarında geçmiş olaylara ilişkin olgu bulma, ilişki kurma ve yargılarda bulunabilme amacıyla kanıtların toplanması ve değerlendirilmesi yer almakla birlikte var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemlemek de önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Var olan bir şeyi değişik boyutlarıyla incelemeye yönelik olarak genellikle ne idi?", "nedir?", "ne ile ilgilidir?" ve "nelerden oluşmaktadır?" gibi soru cümleleri kullanılmaktadır (Kıncal, 2015). Tarama araştırmaları, farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu sınıflandırmalar arasından ise genel tarama modeli tercih edilerek evren hakkında genel bir yargıya ulaşılması amaçlanmıştır (Karasar, 2012).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli olan verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilen "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu rehber öğretmenler ve rehber öğretmen adaylarına yönelik oluşturulmuştur. Rehber öğretmenlerine yönelik oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, hizmet süresi, çalışılan kurum, ailenizde ve/veya yakın çevrenizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı, ders ve/veya eğitim alma durumu ve alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna ilişkin 7 soru yer alırken; öğretmen adaylarına yönelik oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda ise cinsiyet, sınıf, ailenizde ve/veya yakın çevrenizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı, ders ve/veya eğitim alma durumu ve alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna ilişkin 5 soru yer almaktadır.

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)

Rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz-yeterlik algı düzeyini belirlemeye yönelik Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilen RÖ-ÖEÖYÖ'ü kullanılmıştır. Aksoy ve Diken (2009) yapmış oldukları çalışmada ölçeğin rehber öğretmen adaylarına da uygulanabileceğini belirtmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilen 40 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar her bir maddede belirtilen yeterliğe sahip oluşuna ilişkin görüşünü; "Tamamen Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmektedirler. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamasının yanı sıra ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 iken; en yüksek puan 200'dür. Puan artışı, rehber öğretmenin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. 277 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bulguları incelendiğinde ise iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı, $r=0.96$, $p<0.001$ olarak saptanmışken; Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .98 olarak bulunmuştur (Aksoy ve Diken, 2009). Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa değerleri

ise tüm örneklem grubu için .97 iken; öğretmen örneklem grubunda .97, öğretmen adayı örneklem grubunda .96'dır. Bu sonuçlar; RÖ-ÖEÖYÖ'nin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu, rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan toplanan verilerin anlamlı hale getirilmesi noktasında öncelikle eksik ve/veya yanlış doldurulan formlar ve ölçekler araştırma dışında tutulmuş, geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanlar ise SPSS 24 (Statistical Package for Social Scientists for Windows Release) paket programında değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilerin anlamlı hale getirilmesi aşamasında yalnızca betimsel istatistiklerden (frekans dağılımları, merkezi eğilim ve değişkenlik ölçüleri) yararlanılırken, RÖ-ÖEÖYÖ'den elde edilen verilerin anlamlı hale getirilmesi aşamasında ise betimsel istatistiklerle birlikte anlam çıkartıcı istatistiklerden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda uygun anlam çıkartıcı istatistik tekniğinin belirlenmesi aşamasında öncelikle her bir değişkene ait dağılımın normalliğini test etmek için gerekli olan ön analizler (Shapiro-Wilk, Kolmogrov-Smirnov değerlerinin incelenmesi) yapılmış ve yapılan bu analizler sonucunda veri setlerinin normal dağılım göstermedikleri saptanmış olup non-parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanları öğretmen adayı, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretmenin yer aldığı toplam örneklem için ayrı bir şekilde belirlenmiştir. Nitekim bu bağlamda, SPSS programının split file seçeneği kullanılmış olup uygun anlam çıkartıcı istatistik tekniği kullanılırken de aynı seçenekten yararlanılmıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, hizmet süresi, ailenizde ve/veya yakın çevrenizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı, ders ve/veya eğitim alma durumu, alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumu ve öğretmen veya öğretmen adayı olup olmama durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanırken; özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin yaş ve çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Bulgular

Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesini ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, her bir araştırma sorusu kapsamında ayrı bir başlık dahilinde ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Dağılımları

| Değişkenler | n | Min. | Max. | \bar{X} | Ss | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------|-----|--------|--------|-----------|-------|-----------|----------|
| ÖAÖYTP | 122 | 42.00 | 186.00 | 145.76 | 20.25 | -1.24 | 5.91 |
| ÖÖYTP | 19 | 132.00 | 200.00 | 164.00 | 18.86 | .64 | -.26 |
| GT | 141 | 42.00 | 200.00 | 148.22 | 20.96 | -.90 | 4.99 |

Kısaltmalar: ÖAÖYTP: Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; ÖÖYTP: Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; GT: Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 2 incelendiğinde, genel toplama ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanının en düşük Min=42, en yüksek Max=200 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının en düşük Min=42, en yüksek Max=186 olduğu bulgulanırken; öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının ise en düşük Min=132, en yüksek Max=200 olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerinin \bar{X} =145.76, standart sapma değerinin ise Ss=20.25 olduğu gözlenirken; öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerinin \bar{X} =164, standart sapma değerinin ise Ss=18.86 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler doğrultusunda öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerinin öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|--------|---------------|-------|-----------------|--------------|---------|------|
| ÖAÖYTP | Kadın | 60 | 62.37 | 3742.00 | 1808.00 | .790 |
| | Erkek | 62 | 60.66 | 3761.00 | | |
| | Toplam | 122 | | | | |
| ÖÖYTP | Kadın | 12 | 9.54 | 114.50 | 36.50 | .641 |
| | Erkek | 7 | 10.79 | 75.50 | | |
| | Toplam | 19 | | | | |
| ÖAÖYTP | Kadın | 72 | 72.02 | 5185.50 | 2410.50 | .762 |
| | ÖÖYTP | Erkek | 69 | 69.93 | | |
| | GT | 141 | | | | |

Kısaltmalar: ÖAÖYTP: Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; ÖÖYTP: Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; GT: Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Aile ve/veya Yakın Çevrede Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylerin Varlığına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | Ailenizde ve/veya yakın çevrenizde özel eğitim ihtiyacı olan birey var mı? | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---------------|--|-------|-----------------|--------------|--------|------|
| ÖAÖYTP | Evet | 17 | 49.62 | 843.50 | 669.50 | .921 |
| | Hayır | 80 | 48.87 | 3909.50 | | |
| | Toplam | 97 | | | | |
| ÖÖYTP | Evet | 4 | 8.00 | 32.00 | 22.00 | .650 |
| | Hayır | 13 | 9.31 | 121.00 | | |
| | Toplam | 17 | | | | |
| ÖAÖYTP | Evet | 21 | 59.07 | 1240.50 | 943.50 | .809 |
| | ÖÖYTP | Hayır | 93 | 57.15 | | |
| | GT | 114 | | | | |

Kısaltmalar: **ÖAÖYTP:** Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **ÖÖYTP:** Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **GT:** Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının ders ve/veya eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Ders ve/veya Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | Ders ve/veya Eğitim Alma Durumu | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---------------|------------------------------------|-------|--------------------|-----------------|--------|------|
| ÖAÖYTP | Evet | 113 | 60.74 | 6864.00 | 255.00 | .307 |
| | Hayır | 6 | 46.00 | 276.00 | | |
| | Toplam | 119 | | | | |
| ÖÖYTP | Evet | 14 | 9.75 | 136.50 | 31.50 | .745 |
| | Hayır | 5 | 10.70 | 53.50 | | |
| | Toplam | 19 | | | | |
| ÖAÖYTP | Evet | 127 | 69.01 | 8764.50 | 636.50 | .626 |
| | ÖÖYTP | Hayır | 11 | 75.14 | | |
| | GT | 138 | | | | |

Kısaltmalar: **ÖAÖYTP:** Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **ÖÖYTP:** Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **GT:** Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının ders ve/veya eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Alınan Ders(ler)i ve/veya Eğitim(ler)i Yeterli Görme Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | Alınan Ders(ler)i ve/veya Eğitim(ler)i Yeterli Görme Durumu | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---------------|---|-------|--------------------|-----------------|---------|--------------|
| ÖAÖYTP | Evet | 60 | 61.49 | 3689.50 | 900.50 | .002* |
| | Hayır | 46 | 43.08 | 1981.50 | | |
| | Toplam | 106 | | | | |
| ÖÖYTP | Evet | 2 | 7.50 | 15.00 | 10.00 | .842 |
| | Hayır | 11 | 6.91 | 76.00 | | |
| | Toplam | 13 | | | | |
| ÖAÖYTP | Evet | 62 | 66.54 | 4125.50 | 1361.50 | .031* |
| | ÖÖYTP | Hayır | 57 | 52.89 | | |
| | GT | 119 | | | | |

Kısaltmalar: **ÖAÖYTP:** Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **ÖÖYTP:** Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **GT:** Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adayı ve genel toplama ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması 61.49 iken; alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görmeyen öğretmen adayların sıra ortalaması ise 43.08'dir. Bu bağlamda alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı toplam örnekleme de alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gören katılımcıların sıra ortalamasının (66.54), alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görmeyen katılımcılardan (52.89) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının ise alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Katılımcıların öğretmen adayı veya öğretmen olma durumuna göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Öğretmen veya Öğretmen Adayı Olup Olmama Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Katılımcılar | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|--------------|-----|-----------------|--------------|--------|-------|
| ÖAÖYTP | 122 | 66.09 | 8062.50 | 559.50 | .000* |
| ÖÖYTP | 19 | 102.55 | 1948.50 | | |
| GT | 141 | | | | |

Kısaltmalar: ÖAÖYTP: Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; ÖÖYTP: Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; GT: Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adayı veya öğretmen olma durumuna göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının sıra ortalamaları incelenecek olursa öğretmenlerin sıra ortalamasının (102.55), öğretmen adaylarının sıra ortalamasından (66.09) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonucu Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Hizmet Süresi | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| 1-5 yıl | 11 | 8.77 | 96.50 | 30.500 | .467 |
| 5 yıl ve üstü | 7 | 10.64 | 74.50 | | |
| Toplam | 18 | | | | |

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucu Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Yaş | n | Sıra ortalaması | sd | X ² | p |
|---------------|----|-----------------|----|----------------|------|
| 25 ve altı | 6 | 10.58 | 2 | 1.53 | .466 |
| 26-33 | 10 | | | | |
| 33 ve üstü | 3 | | | | |
| Toplam | 19 | | | | |

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin çalışılan kurum değişkenine göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucu Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Çalışılan Kurum | n | Sıra ortalaması | sd | X ² | p |
|-----------------|----|-----------------|----|----------------|------|
| Anaokulu | 2 | 13.25 | 3 | 1.475 | .688 |
| İlkokul | 2 | 8.50 | | | |
| Ortaokul | 7 | 9.93 | | | |
| Lise | 7 | 8.29 | | | |
| Toplam | 18 | | | | |

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışılan kurum değişkenine göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir ($p>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Eğitimde “fırsat eşitliği” temelinde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden yararlanabilmeleri ve olumlu deneyimler yaşayabilmeleri noktasında okul lideri konumunda olan rehber öğretmenlerin (Reis ve Colbert, 2004), özel gereksinimleri olan öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaç duydukları çeşitli hizmetlere ulaşabilmeleri noktasında yetkin olmalarını zorunlu kılmaktadır (Lofaro, 1982; Milsom, 2006; Milsom ve Akos, 2003; Scarborough ve Deck, 1998). Dolayısıyla bu çalışmada rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya 19'u öğretmen, 122'si son sınıf öğretmen adayı olmak üzere toplam 141 katılımcı dahil olmuştur. RÖ-ÖEÖYÖ'den alınabilecek en yüksek puan $Max=200.00$ olup öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve

psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi aritmetik ortalaması $\bar{X}=145.76$ olarak hesaplanırken, öğretmenlerin ise $\bar{X}=164$ olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu sonucuna varılabilir. Özgözgü, Bektaş, Arıkan ve Şimşek (2017) tarafından 348 rehber öğretmenin dahil olduğu araştırmada da katılımcıların özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak ilgili alanyazında okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitim ile ilgili rol ve sorumluluklarına ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır (Bayar ve Doğan, 2021; Deniz, 2016; Haksız, Bağlama, Sakallı-Demirok ve Yıkmış, 2017; Yüksel, vd., 2012).

Yapılan bu araştırmada öğretmen aday ve öğretmen olma durumuna göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sıra ortalamasının (102.55), öğretmen adaylarının sıra ortalamasından (66.09) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş deneyiminin öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ifade edilirken (Gilat ve Rosenau, 2012), rehber öğretmenlerin özel eğitim süreç ve hizmetlerine aktif katılımlarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de 2018 yılında güncellenen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programının incelenmesi durumunda ise zorunlu dersler kapsamında yalnızca iki saatlik teorik “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin yer alması bu düşünceyi destekleyici niteliktedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bu bağlamda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında özel eğitimle ilgili sayılı derslerin yer almasının ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle sınırlı ya da hiçbir deneyime sahip olmama durumunun rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlere oranla daha düşük olması noktasında etkili bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamasıdır ($p>.05$). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin yapılan diğer araştırmalarda da öz-yeterlik algı düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (Aksoy ve Diken, 2009; Coşgun ve Ilgar, 2004; Deniz, 2016; Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014; Özgün, 2007; Kola, 2012; Vural-Batık ve Fırıncı-Kodaz, 2018; Yılmaz-Bingöl, 2018; Yiyit, 2001). Benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı durumuna göre de anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgulanmıştır ($p>.05$). İlgili alanyazında rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığına göre inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlanılmamış olup yapılan bir araştırmada 35 ilde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan 254 rehber öğretmenin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyinin ailelerinde engelli bireylerin varlığına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014). Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık, araştırmalarda örneklem ve katılımcı sayılarının değişmesi durumunda farklı bulguların elde edilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının ders ve/veya eğitim alma durumlarına göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ise araştırmadan elde edilen bir başka sonucu oluşturmaktadır ($p>.05$). Araştırmada öğretmen ve öğretmen adayları tarafından alınan ders ve/veya eğitim sayısının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyinde tek başına bir belirleyici olmadığı düşüncesinden hareketle katılımcıların almış olduğu derslerin yeterliğine ilişkin görüşlerinin de dikkate alınması gerekliliği göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun ($n=60$) almış olduğu ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gördüğü; öğretmenlerin çoğunluğunun ($n=11$) ise almış olduğu ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmışın yanı sıra öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı toplam örnekleme ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gören katılımcıların sıra ortalamasının (66.54), yeterli görmeyen katılımcılardan (52.89) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Aktif olarak alanda çalışan rehber öğretmenlerin almış oldukları ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)in uygulamadaki yeterliğini kıyaslama imkanına sahip olmalarının; bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca derslerin yeterliğine ilişkin farklı görüşlerin ortaya çıkmasının bir başka nedeni olarak da eğitim fakülteleri ve ders sorumlusu öğretim elemanlarının ders içeriği sunuşu bakımından farklılaşabileceği düşüncesidir. Dolayısıyla bu durum özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışma konusunda daha fazla eğitim ve deneyime sahip olan rehber öğretmenleri ve rehber öğretmen adaylarının, özel eğitime ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin de daha yüksek olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır.

Benzer şekilde ilgili alanyazında da rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterli nitelik ve nicelikte ders ve/veya eğitimlere dahil olmalarının, özel gereksinimleri olan öğrencilerle çalışmaları noktasında kendilerini daha yetkin hissetmelerine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Aksoy ve Diken, 2009; Arşit, 2019; Küçükler, Kargın ve Akçamete, 2002; Milsom, 2002; Milsom ve Akos, 2003; Nichter ve Edmonson, 2005). Buna karşın araştırmalarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında özel eğitime ilişkin yeterli ders içeriğinin bulunmadığı (Dunn ve Baker, 2002; Frantz ve Prillaman, 1993; Helms ve Katsiyannis, 1992; McEachern, 2003; Milsom, 2002; Milsom ve Akos, 2003; Nichter ve Edmonson, 2005; Studer ve Quigney, 2005) ve stajlarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle yeterli etkileşim olanağının sağlanmadığı bulgulanmıştır (Frantz ve Prillaman, 1993). Sütçü (2007) tarafından yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda aldıkları eğitiminin sınırlılığına değinilmiş olup daha çok uygulamalı derslere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Arşit (2019) tarafından yapılan araştırmada da rehber öğretmenlerin çoğunluğunun lisans eğitimlerinin ve hizmet içi eğitimlerinin yetersizliği nedeniyle kendilerini özel eğitim alanında yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki öz-yeterlik algı düzeylerinin lisans eğitiminden etkilendiği sonucuna varılabilir. Anlaşılacağı üzere birçok araştırma Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarının özel eğitim açısından yeterince kapsamlı olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır.

Rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışabilmeleri noktasında lisans eğitim programlarının önemi göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında zorunlu dersler kapsamında yalnızca iki saatlik teorik "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra seçmeli dersler kategorisinde ise özel eğitimle ilişkili olarak "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Kapsayıcı Eğitim, Öğrenme Güçlüğü, İşaret Dili, Dezavantajlı Gruplarla Kariyer Danışmanlığı, Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi" derslerinin yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2018). Buradan

zorunlu dersler kapsamında özel eğitime ilişkin yalnızca bir dersin her eğitim fakültesinin programında yer alacağı ve özel eğitime ilişkin seçmeli derslerin ise her eğitim fakültesinde farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun ise bazı rehber öğretmen adaylarının seçmeli dersler dahilinde belirli düzeyde özel eğitim bilgisine ulaşmasını mümkün kılarken, bazı rehber öğretmen adaylarının ise özel eğitime ilişkin yeterli ders ve deneyime ulaşması noktasında engel teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Son olarak araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çalışılan kurum ve hizmet süresine göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış olup yapılan önceki araştırmalarda da rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki öz-yeterlik algı düzeylerinin görev yeri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Arşit, 2019; Kola, 2012). Ayrıca bu araştırmada hizmet süresi 5 yıl ve üstü olan öğretmenlerin sıra ortalamasının (10.64), hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerden (8.77) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, mesleki deneyimin rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini artırdığına ilişkin benzer araştırma sonuçlarının yer aldığı görülmektedir (Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014; Sutton ve Fall, 1995; Yiyit, 2001).

Sonuç olarak, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin “*Tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alır.*” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020) ilkesinden hareketle gerek olağan gelişim özellikleri gösteren gerekse de özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim ve öğrenme alanlarının desteklenmesi noktasında rehber öğretmenlerin büyük bir önem arz ettiği düşünülmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ve ailelerinin kendilerine özgü, farklı türlerde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine gereksinimlerinin olması; rehber öğretmenlerin bu ihtiyaçları karşılayabilmeleri noktasında yetkin olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Yukarıda yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde rehber öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin eğitim ve deneyimlerinin artması durumunda özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığı görülmektedir. Bir başka deyişle rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle yetkin bir şekilde çalışabilmeleri noktasında lisans ve hizmet içi eğitim programlarının özel eğitimle ilişkili yeterli içerikte olması gerekmektedir. Buna karşın genel olarak lisans programlarında özel eğitime ilişkin derslerin yetersiz olduğu ifade edilirken (Rivas, 2020; Rivas ve Hill, 2018; Smart ve Smart, 2006), bu durum Türkiye’de uygulanan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında da benzerlik göstermektedir. Nitekim bu bağlamda rehber öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini artırmaya yönelik bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programına özel eğitimle ilişkili çeşitli derslerin zorunlu olarak dahil edilmesi ve bu ders içeriklerinin aile eğitimi, yasa ve yönetmelikler, değerlendirme araçları, bireyselleştirilmiş eğitim programı, akademik ve sosyal becerilerin desteklenmesi, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumların değiştirilmesi ve kariyer danışmanlığı gibi içerikler dahilinde hazırlanmasının,
- Halihazırda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında yer alan gelişim psikolojisi, davranış bozuklukları, meslek etiği, yaşam dönemleri ve uyum sorunları gibi zorunlu derslerin içeriklerine öğretmen adaylarının özel eğitim bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik senaryo, örnek olaylar gibi uygulamalar eklenerek revizyonlarının yapılmasının,

- “Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları” dersi kapsamında okullara staj uygulamasına giden öğretmen adaylarına, rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle nasıl çalıştıklarını gözlemleme fırsatlarının sağlanmasının,
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişim ve öğrenme alanlarının desteklenmesi noktasında rehber öğretmenlerin belirli aralıklarla hizmet içi eğitim kapsamında özel eğitime yönelik çeşitli kurslara dahil olmalarının,
- Rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sorunlarını ve çözüm önerilerini ele alan çalıştay ve kongrelere katılımlarının,
- İleriki araştırmalara ilişkin alanda çalışan rehber öğretmen ve rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla deneysel araştırmaların yürütülmesinin,
- Rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışma deneyimlerini ortaya koyan nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırmaların yürütülmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 29-37.
- 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, İstanbul.
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Babahanoğlu, R. ve Başer, D. (2017). Türkiye'de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 650-655.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bayar, Ö. ve Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 369-394.
- Bemak, F. ve Chung, R. C.-Y. (2008). New professional roles and advocacy strategies for school counselors: A multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling & Development*, 86, 372-381.
- Bodenhorn, N., Wolfe, E. W. ve Airen, O. E. (2010). School counselor program choice and self-efficacy: Relationship to achievement gap and equity. *Professional School Counseling*, 13(3), 165-174.
- Bryant, R. M. ve Constantine, M. G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling*, 9(4), 265-271.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cannella, A. (2015). *The relationship of school counselors' disabilities competence with self-efficacy and pre-service training and the influence of experience, training, and self-efficacy on disabilities competence*. (Doctoral dissertation). Montclair State University, Upper Montclair.
- Coşgun, S. ve Ilgar, M. Z. (2004, Temmuz). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Cowden, P. A. (2009). Communication and conflict: Social anxiety and learning. *Proceedings of the Academy of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 14(2), 16–18.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Dickson, K., Emerson, E. ve Hatton, C. (2005). Self-reported anti-social behaviour: Prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(11), 820–826.
- Downing, J. A. ve Cornett, K. R. (2006). Empower students with learning disabilities: Strategies that provide structure. *Intervention in School and Clinic*, 41(5), 310-313.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. ve Pepper, F. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Dunn, N.A. ve Baker, S. (2002). Readiness to serve students with disabilities: A survey of elementary school counselors. *Professional School Counseling*, 5, 277-285.
- Fossey, R. ve Hosie, T. (1995). Section 504 and ‘front line’ educators: An expanded obligation to serve children with disabilities. *Preventing School Failure*, 39, 10-14.
- Frantz, C. S. ve Prillaman, D. (1993). State certification endorsement for school counselors: Special education requirements. *School Counselor*, 40(5), 375–379.
- Fristad, M.A., Topolosky, S., Weller, E. B. ve Weller, R. A. (1992). Depression and learning disabilities in children. *Journal of Affective Disorders*. 26(1), 53-58.
- Gilat, I. ve Rosenau, S. (2012). ‘I was overcome with joy at that moment’: Successful experiences of school counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 449-463.
- Grskovic, J. ve Trzcinka, S. (2011). Essential standards for preparing secondary content teachers to effectively teach students with mild disabilities in included settings. *American Secondary Education*, 39(2), 94-106.
- Gürbüz, S. ve Bozgeyikli, H. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 79-99.
- Haksız, M., Bağlama, B., Sakallı-Demirok, M. S. ve Yıkış, A. (2017). An exploratory study on the views of special education teachers regarding problem behaviors in class in North Cyprus. *Ponte*, 73(7), 192-207.
- Helms, N. ve Katsiyannis, A. (1992). Counselors in elementary schools: Making it work for students with disabilities. *The School Counselor*, 39(3), 232-237.
- Herr, E. L. (2002). School reform and perspectives on the role of school counselors: A century of proposals for change. *Professional School Counseling*, 5(4), 220–234.
- Holcomb-McCoy, C., Harris, P., Hines, E. M. ve Johnston, G. (2008). School counselors’ multicultural self-efficacy: A preliminary investigation. *Professional School Counseling*, 11(3), 166-178.
- Hsien, M. L. W. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program. *Post-Script: Postgraduate Journal of Educational Research*, 8(1), 49–60.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katsiyannis, A. ve Conderman, G. (1994). Section 504 policies and procedures: An established necessity. *Remedial and Special Education*, 15(5), 311–318.
- Kıncal, R. Y. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kola, E. (2012). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kuzgun, Y. (2016). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Küçükler, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 101-113.

- Lofaro, G. A. (1982). Disability and counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 21(4), 200-207.
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2004). Self efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77, 241-249.
- McEachern, A. (2003). School counselor preparation to meet the guidance needs of exceptional students: A national study. *Counselor Education and Supervision*, 42, 314-325.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB
- Milsom, A. S. (2002). Students with disabilities: school counselor involvement and preparation. *Professional School Counseling*, 5(5), 331-338.
- Milsom, A. (2006). Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling*, 10(1), 66-72.
- Milsom, A. ve Akos, P. (2003). Preparing school counselors to work with students with disabilities. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 86-95.
- Milsom, A. ve Dietz, L. (2009). Defining college readiness for students with learning disabilities: A Delphi study. *Professional School Counseling*, 12(4), 315-323.
- Mitcham, M., Agahe-Portman, T.A. ve Afi-Dean, A. (2009). Role of school counselors in creating equitable educational opportunities for students with disabilities in urban settings. *Urban Education*, 44(4), 465-482.
- Nichter, M. ve Edmonson, S. (2005). Counseling services for special education students. *Journal of Professional Counseling, Practice, Professional School Counseling Theory, & Research*, 33(2), 50-62.
- Owens, D., Thomas, D. ve Strong, L. (2011). School counselors assisting students with disabilities. *Education*, 132(2), 235-240.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 31 Mayıs). Resmi Gazete (Sayı: 26184) Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020, 14 Ağustos). Resmi Gazete (Sayı: 31213) Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Özgözgü, S., Bektaş, M., Arıkan, F. ve Şimşek, H. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının genel öz-yeterlik inancı ve örgütsel özdeşleşme algısı. *Elementary Education Online*, 16(3), 1058-1078.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi: uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 397-412.
- Reis, S. M. ve Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 8 (2), 156-167.
- Rivas, M. (2020). Disability in counselor education: Perspectives from the United States. *Int J Adv Counselling*, 42, 366-381.
- Rivas, M. ve Hill, N. R. (2018). Counselor trainees' experiences counseling disability: A phenomenological study. *Counselor Education and Supervision*, 57(2), 116-131.
- Romano, D. M., Paradise, L. V. ve Green, E. J. (2009). School counselors' attitudes towards providing services to students receiving section 504 classroom accommodations: Implications for school counselor educators. *Journal of School Counseling*, 7(37), 1-36.
- Rothman, T. R., Maldonado, J. M. ve Rothman, H., (2008). Building self-confidence and future career success through a pre-college transition program for individuals with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(2), 73-83.
- Satcher, J. (1993). College-bound students with learning disabilities: Role of the school counselor. *The School Counselor*, 40(5), 343-347.

- Scarborough, J. L. ve Deck, M. D. (1998). The challenges of working for students with disabilities: A view from the front lines. *Professional School Counseling*, 2(1), 10.
- Sönmez N., Koçyiğit-Özyiğit M. ve Gürel-Selimoğlu Ö. (2020). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin özel eğitimde öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 484-505.
- Smart, J. F. ve Smart, D. W. (2006). Models of disability: Implications for the counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, 84, 29-40.
- Sparks, R., Humbach, N. ve Javorsky, J. (2008). Individual and longitudinal differences among high and low-achieving LD and ADHD learners. *Learning & Individual Differences*, 18(1), 29-43.
- Strike, D. L., Skovholt, T. M. ve Hummel, T. J. (2004). Mental health professionals' disability competence: Measuring self-awareness, perceived knowledge, and perceived skills. *Rehabilitation Psychology*, 49(4), 321-327.
- Studer, J. R. ve Quigney, T. A. (2004). The need to integrate more special education content into pre-service preparation programs for school counselors. *Guidance & Counseling*, 20(1), 56-63.
- Studer, J. R. ve Quigney, T. A. (2005). The need to integrate more special education content into preservice preparation programs for school counselors. *Guidance and Counseling*, 20(1), 56-63.
- Sutton, J.M. ve Fall, M. (1995). The Relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 73, 331-336.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Thomas, D. ve Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities: Theory and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Titone, C. (2005). The philosophy of inclusion: roadblocks and remedies for the teacher and the teacher educator. *Journal of Educational Thought*, 39, 7-32.
- Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K. ve Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, selfperceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 101-106.
- Vural-Batk, M. ve Fırıncı-Kodaz, A. (2018). Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarına kurum deneyiminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 209-222.
- Yılmaz-Bingöl, T. (2018). Okul psikolojik danışman adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1474-1493.
- Yiyit (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerinin ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çabası*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara. Erişim Adresi: https://www.yok.gov.tr/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf
- Yüksel, K., Diken, H. İ., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö (2012) Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 137-148.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 45-170.