

T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK
PROGRAMI

ÖZEL EĞİTİM OKULLARI ile REHBERLİK ve ARAŞTIRMA
MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN REHBERLİK
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİMDE REHBERLİK ve
PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNE İLİŞKİN
ÖZYETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Hasan ARŞİT

Danışman
Doktor Öğretim Üyesi Mehmet Zeki ILGAR

İstanbul
Ocak, 2019

T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK PROGRAMI

ÖZEL EĞİTİM OKULLARI İLE REHBERLİK VE ARAŞTIRMA
MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN REHBERLİK
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİMDE REHBERLİK VE
PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNE İLİŞKİN
ÖZYETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Hasan ARŞİT

Danışman
Doktor Öğretim Üyesi Mehmet Zeki ILGAR

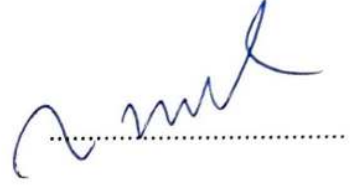
İstanbul, Ocak, 2019

ONAY SAYFASI

Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında M. Hasan ARŞİT tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Okulları ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Özyeterliliklerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 11.01.2019

Jüri Üyesi;
(Danışman) Dr. Öğr. Üyesi. M. Zeki ILGAR Biruni
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik
Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü



Jüri Üyesi; Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL Biruni
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim
Bölümü



Jüri Üyesi; Dr. Öğr. Üyesi Lütfü ILGAR İstanbul
Üniversitesi, HAYEF Temel Eğitim Bölümü



Tez hakkında alınan jüri kararı, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.



Prof. Dr. Adnan ÖMERUSTAOĞLU
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Özel Eğitim Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Özyeterliliklerinin İncelenmesi.” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Biruni Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



15.1.2019

Mehmet Hasan ARŞİT

ÖNSÖZ

Dünyanın bütün ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında yapılan çalışmalar oldukça kıymetli ve önemlidir. Eğitim alanında şimdiye kadar ürettiğimiz tarihsel birikimimizi, çağın ihtiyaçları doğrultusunda eğitimin her aşamasında ve alanında güncelleyebilme becerisine sahip bir ülke olduğumuzun farkına varabilecek ferasete sahip bir ülke olduğumuzu unutmamalıyız.

Eğitimin önemli bir ayağını oluşturan özel eğitim alanında son yıllarda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere verilen hizmetlerin başında gelen: eğitim programları, eğitim ortam ve materyalleri ve özel eğitim hizmetini veren öğretmenlerin sayısı istendik yönde gelişim göstermektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere ve bireylerin ailelerine önemli hizmetler sunan öğretmenlerden biri de rehberlik öğretmenleridir. Rehberlik öğretmenleri özel eğitim alanında hizmet veren diğer öğretmenler ile birlikte çalışarak verilen hizmetin kalitesini arttırmayı şiar edinmektedir. Bu çalışmanın temel amacı özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin özyeterliliklerini incelemektir. Çalışmam sonrasında ortaya çıkan verilerin ileriki zamanlarda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağını temenni etmekteyim.

Araştırmamın her aşamasında yanımda olup desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Zeki ILGAR hocama, fikirleriyle beni motive eden Sayın Yrd. Doç. Dr. Erhan TUNÇ ve Doç Dr. Necdet KARASU hocalarıma, veri toplama aracını kullanmama izin veren Sayın Dr. Veysel AKSOY hocama, araştırmamın analizinde desteğinden yararlandığım kardeşim Sayın Psikolog Hüseyin İhsan ARŞİT'e, tez yazım sürecime katkıda bulunan Uzman Özel Eğitimci Hasan PESEN ve Muhammet Maşuk TAN hocalarıma çok teşekkür eder saygılarımı sunarım. Araştırmamın oluşmasına vesile olan tüm rehberlik öğretmenlerimize de ayrıca teşekkürlerimi sunarım. Son olarak desteğini her daim hissettiğim eşim Dilek ARŞİT ve biricik kızım Zeynep ARŞİT'e teşekkürlerimi sunuyorum.

M. Hasan ARŞİT

ŞANLIURFA, 2019

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesidir. Bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak çeşitli illerde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özyeterliliklerini incelemek amacıyla Aksoy (2008) tarafından geliştirilen “*Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği*” (RÖ-ÖEÖYÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın birinci kısmına 84’ü kadın 87’si erkek olmak üzere toplamda 171 rehberlik öğretmeni katılmıştır. Çalışma evreni içerisinden sağlanan veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizler için hazır hale getirilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS-21 programından yararlanılmıştır. İlgili program kullanılırken bağımsız değişkenlere bağlı olarak Bağımsız Gruplar T testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında ise RÖ-ÖEÖYÖ sonucunda yetersizlik düzeyi en yüksek çıkan 10 katılımcıya uygulamak üzere danışman görüşü alınarak açık ve kapalı uçlu toplam 5 sorudan oluşan “*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” uygulanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda: cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınan eğitim, meslekteki kıdem, görev yeri değişkenlerinin rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Lisans mezuniyet alanı değişkenine göre, mezuniyet alanı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik olan katılımcıların özyeterlilik düzeylerinin, mezuniyet alanı Diğer olan katılımcılardan daha düşük olduğu görülmüştür. Yüksek lisans mezuniyet alanı değişkenine göre, yüksek lisans alanı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik olan katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin, yüksek lisans alanı Psikoloji ve Diğer olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Lisans veya yüksek lisansta özel eğitim hakkında verilen eğitimin yeterliliği değişkenine göre, verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünmeyen katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin, verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünen katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinden anlamlı düzeyde daha düşük seviyede çıktığı görülmüştür. Nitel verilerin analizi sonucunda da rehberlik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde kendilerini yeterli hissetmedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Özel Eğitim, Öz yeterlik, Rehberlik, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Özel Eğitim Okulları

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the self-efficacy of school counsellors who work in special education schools and guidance and research centers on guidance and psychological counseling services in special education. In our study, mixed research design was used. This research consists of two stages. In the first stage, “Special Education Self-Efficacy Scale of School Counsellors (SESES of SC)”, which was developed this scale to investigate the self-efficacy of the guidance teachers working in various provinces by Aksoy (2008), was used. In our study, a total of 171 school counsellors, 84 of which were women and 87 of them were male. The data obtained from the study universe was coded and transferred to the computer environment and ready for analysis. The SPSS-21 program was used to analyze the quantitative data. Independent Sample T test and One Way Anova analysis were applied to the independent variables. In the second part of the study, Semi-Structured Interview Form consisting of 5 questions with open and closed ends was applied to 10 participants with the highest level of inadequacy in the result of SESES of SC. Descriptive analysis method was used in the analysis of the qualitative data obtained as a result of the interviews. As a result of the analysis of quantitative data, it was determined that gender, marital status, education level, education received from the Ministry of National Education, seniority in the profession and place of duty variables did not make a significant difference on the self-efficacy levels of school counsellors. According to the undergraduate graduation field variable, the self-efficacy levels of the participants with the graduation area Psychological Counseling and Guidance were lower than those of the other graduates. It was determined that the adequacy of the education given for the master's degree and special education on bachelor or master degree had significant differences on the self-efficacy levels of the guidance teachers. As a result of the analysis of the qualitative data, it was determined that the majority of the guidance teachers did not feel sufficient in the psychological counseling and guidance services in special education.

Anahtar Kelimeler: Guidance and Psychological Counseling, Special Education, Self-Efficacy, School Counsellor, Special Education Schools, Counseling and Research Centers

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL ve ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6.Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1.Özel Eğitim.....	11
2.1.1. Özel Eğitimin Tanımı.....	11
2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları.....	12
2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri.....	13
2.1.4. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması.....	14
2.1.4.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler.....	15
2.1.4.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler.....	16

2.1.4.3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler.....	16
2.1.4.4. Bedensel Yetersizliği Olan Bireyler.....	17
2.1.4.5. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler.....	17
2.1.4.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler.....	18
2.1.4.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler.....	18
2.1.4.8. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu.....	19
Gösteren Bireyler	
2.1.4.9. Üstün Yetenekli Bireyler.....	19
2.1.5. Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme	20
2.1.6. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitiminde.....	23
Kullanılan Programlar	
2.1.7. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Eğitsel.....	24
Düzenlemeler	
2.2.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık.....	25
2.2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığın Tanımı ve Önemi.....	25
2.2.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığın Amaçları.....	28
2.2.3. Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri.....	29
2.2.4. Rehber Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları.....	34
2.2.5 Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık.....	38
2.3. Özyeterlilik Algısı.....	40
2.4. İlgili Araştırmalar.....	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli.....	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	46
3.2.1. Frekans Tabloları.....	47
3.3. Veri Toplama Aracı.....	50
3.3.1. Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği.....	50

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	51
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR.....	53
4.1. Nicel Bulgular.....	53
4.2. Nitel Bulgular.....	61

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	68
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	66
5.2. Öneriler.....	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	88
ÖZGEÇMİŞ.....	96

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Şekil 1 Özel Eğitimde Tanılama ve Değerlendirme.....	20
Çizelge 1 Cinsiyet Değişkeni Tablosu.....	47
Çizelge 2 Lisans Mezuniyet Alanı Değişkeni Tablosu.....	47
Çizelge 3 Medeni Durum Değişkeni Tablosu.....	47
Çizelge 4 Meslekteki Kıdem Yılı Değişkeni Tablosu.....	48
Çizelge 5 MEB’den Özel Eğitim Alanında Alınan Eğitim Değişkeni Tablosu.....	48
Çizelge 6 Öğrenim Durumu Değişkeni Tablosu.....	48
Çizelge 7 Özel Eğitim Hakkında Lisans veya Yüksek Lisansta Verilen Eğitimin.....	49
Yeterliliği Değişkeni Tablosu	
Çizelge 8 Yüksek Lisans Mezuniyet Alanı Değişkeni Tablosu.....	49
Çizelge 9 Görev Yeri Değişkeni Tablosu.....	50
Çizelge 10 Cinsiyet Değişkenine Göre Rehberlik Öğretmenlerin.....	53
Özyeterlilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	
Çizelge 11 Medeni Durum Değişkenine Göre Rehberlik Öğretmenlerin.....	54
Özyeterlilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	
Çizelge 12 Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Rehberlik Öğretmenlerin.....	54
Özyeterlilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	
Çizelge 13 Milli Eğitim Bakanlığında Alınan Eğitim Değişkenine Göre.....	55
Rehberlik Öğretmenlerin Özyeterlilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	
Çizelge 14 Lisans veya Yüksek Lisansta Özel Eğitim Hakkında Verilen Eğitimin.....	55
Yeterliliği Değişkenine Göre Rehberlik Öğretmenlerin Özyeterlilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	
Çizelge 15 Görev Yeri Değişkenine Göre Rehberlik Öğretmenlerinin.....	56
Özyeterlilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	
Çizelge 16 Lisans Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Rehberlik Öğretmenlerin.....	57
Özyeterlilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	
Çizelge 17 Mesleki Çalışma Yılı Değişkenine Göre Rehberlik Öğretmenlerin.....	58
Özyeterlilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	

Çizelge 18 Yüksek Lisans Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Rehberlik.....	59
Öğretmenlerin Özyeterlilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	
Çizelge 19 Nitel Bulgular Soru 1.....	61
Çizelge 20 Nitel Bulgular Soru 2.....	62
Çizelge 21 Nitel Bulgular Soru 3.....	63
Çizelge 22 Nitel Bulgular Soru 4.....	64
Çizelge 23 Nitel Bulgular Soru 5.....	65



BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Dünya üzerinde hiçbir ülke yoktur ki gelişmişlik düzeylerinde eğitimin etkisi olmasın. Ülkeler eğitim hizmetlerinde ne kadar başarılı iseler bir bakıma o kadar da gelişmişlerdir (Çakmak, 2008). Burada eğitim kavramıyla ifade edilen hususlar sadece normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerini değil özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik yapılacak olan hizmetleri de kapsayıcı niteliktedir. Nitekim devletlerin vatandaşlarına verdiği eğitim hizmeti normal gelişim gösteren bireyler için düzenlenmiş bir sistem değil bilakis tüm vatandaşlara verilmesi elzem olan vazgeçilmez bir unsurdur (Orhan ve Genç, 2015). Verilmesi gereken bu eğitim hizmetleri hem ulusal hem de uluslar arası kanun ve sözleşmeler ile tescillendirilmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasasının 42. Maddesinde şöyle ifade etmektedir: ‘‘Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma faydalı kılacak tedbirleri alır’’ hükmü ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini güvence altına almıştır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ikinci maddesinde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında ‘‘ilgi, İstidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak’’(MEB, 1973:1) amacı yer almaktadır. İfade edildiği üzere bütün çocuklara, alakaları ve yetenekleri düzeyinde eğitim vermek oldukça kıymetli bir gerekliliktir.

1739 sayılı milli eğitim kanunun 8. maddesinde ‘‘Özel eğitime ve korunmaya ihtiyacı olan çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır’’ hükmü ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimleri için alınacak tedbirleri ifade etmektedir.

222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununda ‘‘Zorunlu ilköğrenim çağında bulundukları halde, zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır’’ (madde: 12) ifadesi ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ve öğrenim hizmetleri güvence altına alınmaktadır.

Yine aynı hususu destekler mahiyette, 5378 sayılı engelliler kanununda “ Hiçbir gerekçeyle özörlöülerin eğitim alması engellenemez. Özörlöü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve özörlöü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır” (madde:15) ifadesi yer almaktadır.

625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununda “Gerçek ve tüzel kişiler özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve öğretimleri için uygun olarak özel okul veya kurum açabilirler” (madde:3) hükmü ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sunulacak eğitim hizmetleri ile ilgili kurumların yaygınlaşmasına olanak sağlamaktadır.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin yedinci maddesinde; okulöncesi eğitim özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir. Yine 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununda özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul ve sınıfların açılmasının zorunlu olduğunu hükme bağlayarak (madde: 6) özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerinin nasıl, nerede, kimler tarafından verileceğine yönelik düzenlemelere yer verilmiştir.

Her çocuk, bir diğferinden bazı alanlarda farklılık göstermektedir. Bu farklılıkları genel olarak ifade edecek olursak: duygusal, fiziksel ve zihinsel süreçler olarak gruplanabilir. Her çocuğun şahsına mahsus bir yapısı ve ilgili yapıların işleyişleri, muhtelif alanlarda bir konuyu edinme özellikleri ve duygu durumlarına sahip olma durumu söz konusudur. Çocuklar arasında ki bu değişik özellikler sınırlı düzeyde ise, ilgili kişiler normal eğitim veren okullardaki eğitim hizmetinden istifade edebilirler. Lakin bireyler arasında ortaya çıkan farklılıkların daha anlamlı halde olduğu bireyler için normal eğitim uygulamaları yeterli olmamakta ve özel eğitim hizmetlerine gerek duyulmaktadır (Kırcaali-İftar,1998).

İstenilen düzeyde gelişim gösteren çocukların zihinsel ve yaşantı yoluyla kazandıkları sosyal gelişimleri çocukların rakamsal yaşı ile doğru orantılı bir şekilde gelişmektedir. Bu sebepten ötürü aynı okul çağındaki öğrenciler için oluşturulan amaçlar ve hedefler çocuklar için uygun düşmektedir. Lakin özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yetersizlikten etkilenme tür ve düzeyinden kaynaklı rakamsal yaşını geriden takip etme durumu söz konusudur (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001; akt: Çetin, 2004).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bakanlıkça belirlenmiş birçok eğitsel düzenleme ve eğitim ortamları mevcuttur. Bahsi geçen hususları belirlerken asgari düzeyde sınırlandırılmış eğitim mekânı ilkesi göz ardı edilmeden gerçekleştirilmektedir (MEB, 2017).

En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, hem normal gelişim gösteren akranlarıyla makul oranda paylaşımında bulunmasını bunu gerçekleştirirken de eğitim ihtiyaçlarının ideal düzeyde karşılanabileceği ortamda eğitim görmesini savunan ilkedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim ortamları en fazla kısıtlayıcıdan en az kısıtlayıcıya doğru sıralandığında ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak belirlenirken, genel eğitim sınıfları, yani kaynaştırma sınıfları en az kısıtlayıcı ortam olarak düşünülmektedir. Öğrenci için asgari düzeyde sınırlandırılmış eğitim ortamı belirlenirken, mümkün olduğunca akranları ile bir arada olması hedeflenmektedir. En az sınırlandırılmış eğitim ortamı sayesinde öğrencinin en yüksek düzeyde başarı göstermesi için uygun bir ortam sağlanmış olur (Kargın, 2004).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için asgari düzeyde sınırlandırılmış eğitim mekânı belirlemek amacıyla birden çok uzmanın birlikte çalışması gerekmektedir. Bu çalışma: özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmeni, tıp doktoru, dil ve konuşma terapisti gibi alanında yetkin personellerin birlikte çalışması neticesinde oluşmaktadır. Bu uzman birlikteliği neticesinde çocukların; tarama, yönlendirme, tanılama, yerleştirme ve izleme süreçleri daha sağlıklı ve istendik bir şekilde yürütülmektedir (MEB, 2006).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tespiti ve sonrasında devam eden eğitim süreçlerinde (tarama, yönlendirme, tanılama, yerleştirme ve izleme) aktif olarak rol alan uzman personellerden biri de rehberlik öğretmenleridir (Batık ve Kodaz, 2018).

Rehberlik öğretmeni: eğitim kurumlarında ve rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) rehberlik servisi marifetiyle, bireye ve bireysel farklılıklara saygı duyacak şekilde, bilimselliği göz ardı etmeden, gelişimsel bir anlayış ile koruyucu tedbirlerin alınmasına vesile olan, bireysel ve toplumsal ihtiyaçları göz önünde bulundurarak, ilgili kişilerle işbirliği ve eşgüdüm içerisinde rehberlik hizmeti veren kişidir (MEB, 2017).

Rehberlik öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tespitinden, yerleştirme ve izleme sürecine gelene kadar, tarama ve tanılama hizmetleri de dâhil olmak üzere önemli roller üstlenmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim sürecine dâhil olmasıyla birlikte, aile eğitimleri, akran eğitimleri, danışmanlık tedbirleri, müşavirlik hizmetleri, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) oluşturma gibi önemli hususlarda aktif ve etkin bir rol almaktadır (MEB, 2017).

Tüm bunlarla beraber okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini gerçekleştiren rehberlik öğretmenlerinin gelişen eğitim süreçlerinde ki yeri ve kıymeti her geçen gün daha da artmaktadır. Rehberlik öğretmenleri bulundukları okullarda öğrencilerin hem sosyal hem de duygusal yönlerini geliştirmeye yönelik destek hizmet sunmakla mükelleftirler. Akranlarından anlamlı düzeyde farklılıkları oluşan veya herhangi bir gelişimsel-zihinsel aksaklık görülen öğrencilerle muhtemeldir ki ilk defa mesai harcayan ve bu hususlarda kaliteli bir hizmet talep edilen rehberlik öğretmenleri, özel eğitim uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadırlar. (Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012).

Ayrıca rehberlik öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin birçok değişikene bağlı olarak meydana gelen problem davranışları ve öğrenmeyle ilgili eksikliklerinde kurumlarda müşavirlik hizmeti vermesi beklenen kişiler olmakla beraber böyle bir yasal sorumlulukları da söz konusudur. Bu sebepten ötürü kendilerinde var olan bilgi, tecrübe, bakış açısı ve uygulamaya yönelik tarzlarına ek olarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerinde görülebilen sorunlar karşısındaki öz yeterlik algıları, eğitim sürecini etkileyen ehemmiyetli bir konu olmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009).

Buradan yola çıkarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli görevler üstlenen rehberlik öğretmenlerinin başarılı bir şekilde hizmet vermesini sağlayan önemli hususlardan biri de öz yeterlik algılarıdır. Keza rehberlik öğretmenlerinin görevleri arasında bulunan aile danışmanlığı, akran eğitimi, müşavirlik hizmetleri gibi etkileşim gerektiren çalışmaların istendik yönde gelişim göstermesi, öz yeterlik algıları ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004; Aksoy ve Diken, 2009).

Yaşadığımız çağın gereklilikleri, rehberlik hizmetleri kapsamında verilen her destekleyici faaliyetin alanında uzman kişiler tarafından verilmesini gerektirmektedir. Çünkü son çeyrek yüzyılda sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik hülasa insanın temas ettiği her nokta çok hızlı bir şekilde değişmekte, değişime paralel olarak da yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu değişimler ve hızlı seyreden değişim, bireyin öz gelişimini ve ihtiyaçlarının yerine getirilmesini ve ihtimal dâhilinde olan imkânları sınırlamaktır. Bu sınırlamaların üstesinden gelmek için alışılmış eğitim metotlarını kullanmak işlevsel görünmemektedir. Kişinin gelişim yolculuğu içinde, problemlerin üstesinden gelme becerisini kazanmada yeterli olmayan alışılmış eğitim ve öğretim yöntemlerinin, yararlı ve yeterli bir bireyin ortaya çıkması için' rehberlik hizmetleriyle takviye edilmek suretiyle dönemin ihtiyaçlarına yetebilen bir eğitim

anlayışına geçmenin elzem olduğu kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır (Poyraz, 2006).

Eğitim hizmetlerinde çağın gerekliliklerini yerine getirebilmek için öncelikli olarak eğitim camiası içerisinde hizmet veren ilgililerin hizmet alanlarıyla ilgili öz yeterliklerinin istendik bir seviyede olması gerekmektedir (Locke ve Latham, 1990; akt: Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Walter ve Boyd (1975)'a göre rehberlik öğretmenleri mesleki yetişmişlikleri gereği okullarda öğrencilerin psikososyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekle mükelleftirler. Bu sebepten ötürü rehberlik öğretmenleri, akranlarından anlamlı düzeyde farklılıklar gösteren veya türlü sebeplerden ötürü gelişimsel ya da zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilerle ihtimal dâhilindedir ki ilk kez karşılaşan ve kendilerinden uygun rehberlik yapması beklenen uzmanlar olacaklardır. Ne var ki birçok rehberlik öğretmeni, gerek akademik eksiklik gerekse uygun sayıda olmayan danışmanlık eğitimi ve yetersiz klinik destek hizmetinden dolayı beklenen rehberlik danışma hizmetleri ile ilgili yetersizlik yaşamaktadır (akt: Yüksel, 2010).

Söz konusu yetersizlikler göz önünde bulundurulduğunda hazırlanan bir hizmet içi eğitim programıyla (Armstrong, Balkin, Long ve Caldwell, 2006) mesleğe yeni başlayan rehberlik öğretmenlerine yönelik verilen uzman desteği ve rehberliğin ehemmiyetini ortaya çıkarmışlardır. Çalışmada birçok katılımcının herhangi bir uzman desteği ve rehberliği olmadan mesleğin ilk yıllarında kendi başlarına hareket edemedikleri görülmüştür. Buna göre, eğer rehberlik öğretmenleri okul ortamına daha iyi hazırlanabilirse, öğretmenlerin okul danışmanlarının karşılaşacakları zorluklara karşı üstün gelme meziyetlerinin artacağı ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde rehberlik öğretmenlerinin, üniversite ortamından iş ortamına geçişlerinin daha kolay olacağı vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, programın tatbik edilmesiyle birlikte rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlik algılarında olumlu yönde bir artış olduğu belirlenmiş, okul rehberlik öğretmenlerinin alandaki tecrübeleri ve mezun olduğu üniversiteden almış oldukları akademik eğitim ile öz yeterlik algıları arasında bir bağ olduğu ifade edilmektedir (akt: Yüksel, 2010).

Bandura (1986) insanların öz-yeterlik inançlarının gelişmesinde, temel deneyimler (accomplished performances), dolaylı deneyimler (vicarious experience), sözel ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik durum (physiological state) olarak kavramlaştırdığı dört bilgilendirici kaynağın etkili olduğunu ifade etmiştir (akt: Çapri ve Çelikkaleli 2008).

Bandura (1986), öz yeterliği, kişinin belirli bir başarımı gerçekleştirmesi amacıyla ihtiyaç duyulan faaliyetleri düzenleyip, istendik bir şekilde yerine getirme kapasitesine ilişkin şahsi muhakemesi olarak tanımlamaktadır (akt: Senemoğlu, 2003). Başka bir deyişle öz yeterlik inancı; bireylerin karşılaşılabileceği durumların üstesinden gelebilmek için sahip olması gereken eylemleri ne düzeyde gerçekleştirebileceklerine ilişkin kişisel yargılarıyla alakalıdır (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Bu bağlamda özyeterlilik algılarının profesyonel anlamda hizmet veren rehberlik öğretmenlerinin başarısını, beklentilerini, hedeflerini, seçimlerini, isteklerini ve çabasını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği söylenebilir (Senemoğlu, 2003; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çubukçu ve Girmen, 2007).

Öğretmen özyeterlilik araştırmaları ile ilgili olarak literatürde birçok araştırmaya rastlanmasına karşın, özel eğitim okulları ve Rehberlik ve Araştırma Merkez'lerinde (RAM) görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili özyeterlilik çalışmalarına az sayıda rastlanmıştır. Türkiye'de rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlilik algılarını ölçmeye yönelik olarak Aksoy (2008)'un yapmış olduğu çalışma, yine rehber öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlilik algılarını belirlemeye yönelik Yüksel (2010)'in çalışması, Küçüker, Kargın ve Akçamete (2002)'nin "Rehberlik ve Araştırma Merkezi Elemanlarının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin Görüşlerinin ve Yeterlik Algılarının Geliştirilmesi" yine Kola (2012)'nin Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Özyeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Gürbüz (2012)'ün Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Özyeterlilik Algıları konulu çalışmasına rastlanmıştır. Araştırma bu gereksinimden kaynaklanmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Araştırmanın problemi, Özel Eğitim Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin özyeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın, Özel Eğitim Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

1. 2. 1. Araştırmanın Alt Amaçları

- (1) Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin özyeterlilik algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- (2) Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin özyeterlilik algıları, medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- (3) Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin özyeterlilik algıları, çalıştıkları kurum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- (4) Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin özyeterlilik algıları, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- (5) Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin özyeterlilik algıları, lisans mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- (6) Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin özyeterlilik algıları, yüksek lisans mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- (7) Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin özyeterlilik algıları, özel eğitim alanında lisans veya yüksek lisans alanında verilen eğitimin yeterli olma düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- (8) Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin özyeterlilik algıları, meslekteki kıdem yılı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- (9) Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin özyeterlilik algıları, Milli Eğitim Bakanlığında özel eğitim alanında aldıkları eğitim değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Larson ve Daniels (1998)'e göre özyeterlilik algısı gerçek anlamda ileri seviyede olan rehberlik öğretmen adaylarının mesleklerini icra ederken ortaya çıkan olumsuz durumların üstesinden gelme ve istendik danışmanlık becerilerini sergilemede ziyadesiyle başarılı oldukları vurgulanmaktadır (akt: Yüksel, 2010).

Ülkemizde özel eğitim alanında eğitim hizmeti veren resmi ve özel teşebbüslerde görev yapan rehberlik öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ile çalışmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitsel tanılama

hizmetlerini aldıkları Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) rehberlik öğretmenleri oldukça önemli görevler icra etmektedir. Ayrıca rehberlik öğretmenleri, özel eğitim okullarında öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların sağaltım süreçlerinde, aile eğitim hizmetlerinde önemli görevler üstlenmektedir. Rehberlik öğretmenlerinin bu gibi sorunlara doğrudan veya dolaylı olarak müdahale etmek gibi bir sorumlulukları vardır. Bu sebepten ötürü sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve deneyimlerinin yanı sıra özel eğitime ihtiyacı olan çocukların karşılaşılabilecekleri problemlere ilişkin öz yeterlik algıları eğitim sürecine etki eden önemli bir etmendir (Aksoy ve Diken 2009).

Son yıllarda öğretmenlerin özyeterlilik algıları eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algıları ise daha az araştırılmıştır (Kaner, 2010).

Bu araştırmada özel eğitim hizmetlerinin yoğun olduğu, özel eğitim okulları ve RAM'larda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu incelemeyi gerçekleştirmek için Aksoy (2008) tarafından geliştirilen, Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ) ve toplam beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bu çalışmayla, rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilerek, üniversitelerin rehber öğretmen yetiştirme programlarının, Milli Eğitim Bakanlığının ve ilgili diğer kurum ve kuruluşların araştırmadan elde edilecek bulgulardan yararlanması umulmaktadır. Ayrıca daha sonra yapılacak olan araştırmalara sağlayacağı katkı açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 4. Varsayımlar

Bu araştırmada,

1. Kullanılan ‘‘ Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)’’ nin yeterli olduğu,
2. Toplam 5 sorudan oluşan ‘‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’’ nun yeterli olduğu
3. Rehberlik öğretmenlerinin, ölçekteki ve görüşme formundaki sorulara içtenlikle ve olduğu gibi cevap verdikleri,
4. Çalışma örnekleminin araştırma için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1. 5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. ‘‘Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği’’ ve toplam 5 sorudan oluşan ‘‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’’
2. Özel Eğitim okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenleri
3. 2017–2018 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Rehberlik öğretmeni: Eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten personeli (MEB, 2017).

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından yaşlılarından hissedilir düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireylerin bütün gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarını temin etmek amacıyla geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2018).

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (MEB, 2018).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM): Rehberlik hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerini tertip ederek ilgili hizmetlerin organize bir şekilde icra edilmesinden sorumlu kurum (MEB, 2018).

Özel Eğitim Okulu: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet vermek amacıyla, alanında uzman özel eğitimcilerin bulunduğu, öğrencinin performansına özel olarak geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin kullanıldığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmî ve özel okul ve kurumlarıdır (MEB, 2006).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinimli öğrencinin ihtiyacı olan destek hizmetleri sağlamak suretiyle, tam veya yarı zamanlı olarak kendisi için en az sınırlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim almasıdır (Kırcaali-İftar, 1992).

Özyeterlilik: Özyeterlilik, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1994). Kişinin, belli bir performansı göstermek amacıyla ihtiyacı olan etkinlikleri düzenleyip, başarılı bir şekilde yapma düzeyi hakkındaki kendine ilişkin yargısı" (Bandura, 1997; akt: Aşkar ve Umay, 2001).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Bireyin kendi çevresindeki gelişmeleri ve imkânları tanınması, potansiyel meziyetlerini geliştirmesi, sorunlarını çözebilmesi ve kendini gerçekleştirmesi için kişiye, bu alanda yeterli donanıma sahip olan uzmanlar tarafından verilen yardım hizmeti olarak ifade edilmektedir (Bakırcıoğlu, 2003).



İKİNCİ BÖLÜM

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özel eğitimin tanımı, tarihsel gelişimi, temel ilkeleri, yurt dışında ki özel eğitim uygulamaları, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ve özel eğitim ortamları ile rehberlik ve psikolojik danışmanlığın tanımı, önemi, ilkeleri, amaçları ve rehberlik öğretmenlerinin yasal görevlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, özyeterlilik kavramının kuramsal çerçevesi açıklanarak öğretmen özyeterlilikleri ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitim

Bu bölümde özel eğitim ile ilgili genel bir bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Özel eğitimin tanımından başlayarak, amaçları, ilkeleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Devam eden kısımlarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sınıflandırılması ve eğitsel düzenlemeler, özel eğitimde eğitsel sınıflandırma ve kullanılan programlar hakkında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Özel Eğitimin Tanımı

Herhangi bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konu hakkında yapılan tanımlamaları araştırmak oldukça önemlidir (Köksal, 2006). Özel eğitimin tanımı hakkında geçmişten günümüze birçok otorite tanımlama yapma ihtiyacı hissetmiş olup, bunlardan bazıları birbirine eşdeğerken bazıları da birbirini tamamlayıcı unsurlar taşımıştır. Bu tanımların bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Heward (2000), özel eğitim uygulamalarını bireyin temel bir insan hakkı olarak değerlendirmektedir(akt: Ataman, 2003). Özsoy, Özyürek ve Eripek (1988) özel eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimi için hususi olarak yetiştirilmiş personel, kişiye özel olarak geliştirilmiş eğitim programları ve bu çocukların engel ve özelliklerine uygun eğitim ortamında sürdürülen çalışmalar olarak tanımlamışlardır (akt: Aker, 2014).

573 Sayılı kanun hükmünde karnamede (KHK/573) özel eğitim: özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, kişiye özel geliştirilmiş eğitim programları ve teknikleri ile onların engellilik durumu ve özelliklerine uygun mekânlarda verilen eğitim olarak ifade edilmektedir.

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda özel eğitim: özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların yetersizlik türü ve derecelerine uygun ortamda gerçekleşen eğitim olarak tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılında çıkardığı “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile bakanlık nezdinde yapılacak olan özel eğitim çalışmaları ilgili yönetmelik doğrultusunda yapılmaya başlanmıştır. 2018 yılında revize edilerek yeniden yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel eğitim: Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamda sürdürülen eğitim olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin performanslarının iyileştirilebilmesi için en fazla ihtiyaç duydukları şey özel eğitimidir. Özel eğitim ise, özel yetişmiş personel tarafından, özel olarak hazırlanmış programlara göre özel gereksinimli çocuğun engel ve özelliklerine uygun biçimde düzenlenmiş eğitim ortamında verilen eğitimidir (Çağlar, 1998). Bazı durumlarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ortamları değişiklik gösterebilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar bazen ilkokul ve ortaokullarda diğer çocuklarla birlikte eğitim görmekteyken, bazen yatılı veya gündüzlü özel eğitim okullarında, bazen de ilkokul ve ortaokulların bünyesinde oluşturulan özel sınıflarda eğitim görmektedirler (Nartgün, 2007).

2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitim, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; (MEB 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği)

- Yaşadığı ortam içerisinde toplumun beklentilerini yerine getirebilen, çevresindekiler ile iyi ilişkiler kurabilen, herhangi bir konu üzerinde bir ekiple iş birliği kurabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üreten, mutlu ve huzurlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
- Yaşadığı ortam içerisinde kendi başına yaşamaları ve ihtiyaçları için yeterli bir duruma gelmelerine yönelik öncelikli yaşam becerilerinin artırılmasını,
- İstendik eğitim plan ve programları doğrultusunda özel teknik, eğitimci ve materyal marifetiyle ilgi ve meziyetleri ışığında hayata hazırlanmalarını amaçlar.

Özel eğitim uygulamalarının başında gelen kaynaştırma uygulamalarının amaçlarından birisi de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim görerek etkileşim kurmasını sağlayabilmektir. Böylelikle sınıf öğretmenleri, sınıflarında eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilere akran eğitimi yapmak suretiyle, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal kabulünü arttırmaya yönelik çalışmaları başlatmış olurlar (Allan ve Sproul, 1985, Lewis ve Doorlag, 1987; akt: Batu, 2000).

Yine özel eğitim uygulamalarının mihenk taşlarından biri olan kaynaştırma uygulamaları ile ilgili amaçlanan hususları (Ashley,1979; akt: Güteryüz, 2009) şu şekilde sıralamıştır:

- Bağımsız özel sınıf ve okulun getirdiği etiketlemeyi silmek
- Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun sosyal statüsünü arttırmak,
- Daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamak,
- Ona, gerçek bir yaşam çevresi sağlamak, olarak ifade edilmektedir.

2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gelişmiş ülke toplumlarının önemli hususlarından biridir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesini tesis etmek için özel eğitime ihtiyacı olan bireylere, özel eğitim hizmetlerinin usulüne uygun sunulması oldukça önemli bir kistasıdır (Kırcaali-iftar, 1998). Bu sebepten ötürü eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gereksinimlerine dayalı eğitim hizmeti verme yoluyla sağlanmalıdır.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik olarak düzenlenen eğitim öğretim hizmetlerinden, bu bireylerin yeterince yararlanabilmeleri için bazı hususlara dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar özel gereksinimli bireylere götürülecek eğitim-öğretim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi açısından yol gösterici niteliktedir. Bu hususlar Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2018) özel eğitim ilkeleri başlığı altında aşağıdaki şekilde belirtilmektedir.

- Eğitim hizmetleri sunulurken bireysel farklılıklar, bireyin kendi içerisindeki farklılıklar, gelişim özellikleri ve öncelikli ihtiyaçları göz ardı edilmeden eğitim hizmeti sunulması,

- Bireyleri özel eğitim uygulamalarından yararlandırırken, bireylerin ilgi, talep ve yeteneklerinin göz ardı edilmemesi
- Yapılacak olan tüm özel eğitim hizmetlerine erken yaşta başlanması
- Yapılacak olan özel eğitim uygulamalarının özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri akranlarından mümkün olduğu derecede ayırmadan, toplumla uyumlu olacak bir şekilde ilgili planlanıp icra edilmesi,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerle birlikte eğitim görmesini sağlamak için bireylerin eğitim performanslarını dikkate alarak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde düzenlemeler yapılması,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,
- Özel eğitime ihtiyacı olan bütün bireylere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) uygulanması için gerekli düzenlemelerin yapılması,
- Sürecin önemli figürlerinden olan aileleri, özel eğitimin her aşamasına aktif şekilde katılmalarının sağlanması,
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin ilgili bölümleri ile özel eğitim politikalarının kalitesinin artırılması için iş birliği içinde çalışılması, olarak ifade edilmektedir.

2.1.4. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması

Sarı (2003) 'ya göre okula giden çocuklarda takriben her otuz kişiden dördünün özel eğitime ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir. Özel eğitim tanımlarında da ifade edildiği gibi, bu bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının karşılayarak toplum içerisinde bağımsız birer birey olması özel eğitimin en önemli hedefidir (akt: Ateş, 2017).

Gündelik hayatta görmeyen, işitmeyen, bacakları olmadığı için tekerlekli sandalye kullanan, başkaları ile konuşurken kekeleyen ya da 3-4 yaşlarında okumayı yardım almaksızın öğrenen bireylerin olduğu bilinmektedir. Bu bireyler, diğer bireylerden farklı özellikleri ile öne çıkarlar. Bu bireylere eğitim imkânları sunulurken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır düşüncesi, son zamanlarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimleri konusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin özelliklerinin önemini temele oturtmaktadır. Bu bireysel özellikleri, yeterlikleri ve yetersizlikleri ile birlikte toplumdan ne derece farklılık göstermekte olduğu bilinmelidir. Çünkü bu nitelikler, özel eğitime gereksinimi olan bireylere sağlanacak hizmet türünü

belirleyebilir. Tüm bunlar bu çocukların sosyal kabulünde ve toplumun beklentilerinin karşılanmasında kolaylık sağlayacaktır. Bazı durumlarda, bu bireylere verilecek hizmetlerle ilgili olarak genel eğitim yetersiz kalmakta ve eğitimlerini bireysel olarak planlanan programlarla sürdürmek zorunluluğunda kalmaktadırlar. İşte bu bireyler, özel eğitime gereksinimi olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Akçamete (1998)'ye göre; özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar zihin engelliler, duygu ve davranış bozukluğu olanlar, özel öğrenme güçlüğü gözlenenler, bedensel yetersizliği olanlar, dil ve konuşma güçlüğü olanlar, üstün zekâlılar ve/veya yetenekliler olarak kategorize edilmişlerdir

Sucuoğlu (2006) ise özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri zihinsel yetersizlik, davranış bozuklukları, özel öğrenme güçlükleri, iletişim bozuklukları, işitme yetersizlikleri, görme yetersizlikleri, bedensel yetersizlikler ve diğer sağlık problemleri, ağır derecede özürölüler, üstün zekâlılar ve üstün yeteneği olanlar olarak kategorize etmektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere verilecek olan eğitim hizmetlerinde her ne kadar bireysel farklılıklar dikkate alınsa da verilecek olan eğitimlerin daha kaliteli bir şekilde verilmesini sağlamak, verilen eğitimlerde yol gösterici olmak amacıyla bireylerin ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına göre bazı sınıflandırmalar yapılmaktadır (Özyürek, 2009; Özyürek, 2005).

2.1.4.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim türlerinde sınırlılıkları olan, yetersizlik düzeyine bağlı olarak özbakım becerilerini kazanamayıp yaşam boyu bakıma ihtiyacı olan, temel akademik becerileri gerçekleştirmede güçlükler yaşayan, 18 yaşından önce ortaya çıkarak zihinsel işlevler ile kavramsal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen yetersizlik durumudur. Hafif, orta ağır ve çok ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik olmak üzere dörde ayrılır (MEB, 2012).

Zekâ geriliği, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde ortaya çıkan uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar olarak ifade edilen bir yetersizliktir (Luckassan ve diğerleri, 2002; akt: Ataman, 2003).

2.1.4.2 İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

İşitme duyarlılığının bir bölümünün ya da tümünün kaybı neticesinde konuşma yetisini kazanmada, dili kullanmada ve iletişimde maruz kaldığı zorluklardan kaynaklı özel eğitim ve desteğine ihtiyaç duyan kişiler olarak ifade edilmektedir. İşitme yetersizliğinde bireyin gelişim, uyum, özellikle iletişimdeki ödevleri yeterli derecede tatbik edemeyişinden kaynaklı ortaya çıkan durum, işitme engeli olarak ele alınabilir. İşitme yetersizliği olan bireyler, bu durumdan doğan sebepler neticesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2012).

Sağirlara hizmet veren Eğitim Yöneticileri Komitesinin (The Executive Committee of the Conference of Educational Administrators Serving the Deaf) eğitimsel düzenlemeleri yansıtan tanımı en ortak kabul edilebilir tanım olarak ifade edilebilir. Buradan yola çıkarak işitme yetersizliği: Hafiften, çok ağır şiddete kadar sıralanabilen işitme güçlüğüne belirten sağır ve ağır işiten alt gruplarını içeren bir yetersizliktir. Bu alt gruplara değinecek olursak sağır bireyler: işitme cihazlı ya da cihazsız dile ilişkin bilgilerini işitme gücünü kullanmak suretiyle başarılı şekilde edinmeleri engellenen kişi olarak tanımlanabilir. Ağır işiten bireyler ise: yeterli işitme kalıntısına, işitme gücü doğrultusunda dile ilişkin bilgilerini genellikle işitme cihazı kullanarak başarılı bir şekilde edinebilen kişi olarak ifade edilebilir (Ataman, 2003).

2.1.4.3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler

Görme yetersizliği olan bireyler, görme duyusunu belirli bir düzeyde ya da tamamen yetersizliğinden ötürü eğitim hayatı ve sosyal yaşantısı olumsuz yönde etkilenen bireylerdir (Kılıçoğlu, 2007). Bununla beraber eğitsel açıdan, görme dereceleri çok düşük olup, okuma yazma becerilerinde kabartma alfabeye ihtiyaç duyanlara kör, destekleyici yan araçlar ve çevresel düzenlemeler neticesinde normal yazıları okuyabilenlere ise az gören denilmektedir. Öğretimde kullanılan okuma yöntemi görme engelli bireylerin tanılama süreçlerini etkileyen etmenlerdendir (MEB, 2012).

Eğitsel açıdan kör, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan birey olarak ifade edilebilir. Bu tanım öncelikle akla okumayı getirmektedir. Kör olarak tanımlanan bireyler akademik hayatlarına başarılı bir şekilde devam edebilmeleri için yardımcı materyallere ihtiyaç duyarlar. Bunlara örnek olarak kabartma alfabe, büyük puntolu yazılar ve konuşan kitaplar olarak sıralanabilir (Ataman, 2003).

2.1.4.4. Bedensel Yetersizliği Olan Bireyler

Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar neticesinde özel eğitim ve destek eğitim uygulamalarına gereksinimi olan birey olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bedensel engeli olan çocuklar en özet itibarıyla: vücudun hareket ile ilgili organlarında çeşitli sebeplerden ötürü yetersizlikleri olan çocuklar olarak nitelendirilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2006).

Başka bir ifadeyle bedensel yetersizliği olan bireyler, sinir sisteminin zedelenmesi, türlü hastalıklar, kazalar ve genetik problemler neticesinde kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda ortaya çıkan hareket ile ilgili yetersizlikler olarak ifade edilebilir (Ataman, 2003).

2.1.4.5. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler

Dil ve konuşma güçlüğü, çocukluk çağında oldukça karşılaşılan problemlerden biridir. Bu yetersizlik durumu bireyin yaşadığı çevreyle olan ilişkisini olumsuz yönde etkileyen başlıca sorunlardandır. Zira iletişim için kullandığımız en etkili yöntemlerin başında gelir. Dil ve konuşmada yaşanan güçlük, sözel iletişimde farklı düzey ve biçimlerde meydana gelen eksiklikler ve düzensizliklerden dolayı dili kullanma, konuşmayı öğrenme ve iletişime geçmedeki zorlukların, bireyin sosyal uyumu ve akademik başarısına olumsuz yönde tesir eden yetersizlik türü olarak özetlenebilir (Özgüven, 2007). Bu yetersizlikler belirli bir tıbbi nedene dayalı olabileceği gibi belirli bir nedene bağlı olmayabilir ve/veya çeşitli özür gruplarına ikincil olarak eşlik edebilir. Dil ve konuşma güçlükleri esas olarak beş başlık altında toplanmıştır: (MEB, 2008)

- Sesletim (Artikülasyon) ve Ses Bilgisi (Fonoloji) Bozuklukları
- Akıcı Konuşma Bozuklukları
- Ses Bozuklukları
- Gelişimsel Dil Bozuklukları
- Edinilmiş Dil Bozuklukları

Dil ve konuşma bozuklukları en yüksek düzeyde ortaya çıkan engel türleri arasında yerini almaktadır. 6-12 yaş grubunun %20.1'inde bu belirtiler görülmektedir. Konuşma, dilin seslerinin şekillendirilmesi ve üretilmesidir, konuşma bozuklukları ise konuşma seslerinin üretimi, konuşma ritmi ve konuşma sesinin kontrolündeki güçlükler olarak ifade edilmektedir (Batu, 2000).

2.1.4.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler

Özel bir akademik alanda belirgin bir bozukluğun var olması ile kendisini belli eder. Bu tanılamaya maruz kalan çocukların biliş düzeyleri ve buna bağlı yeterlikleri inişli çıkışlıdır. Bahsi geçen bu farklılık okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi değişik ve bir o kadar da geniş algılama alanlarını kapsamaktadır (Korkmaz 2000; akt: Soysal, 2001). Bir diğer özel öğrenme güçlüğü tanımına göre: dili yazılı ya da sözlü anlamak ve anladıklarını tatbik etmek amacıyla ihtiyacı olan bilgi alma süreçlerinin herhangi birinde veya birden fazlasında görülen ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmakta zorlanan bireyler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2012).

2.1.4.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler

Otizm kelime anlamı, toplumsal etkileşimlerden, gerçeklerden uzaklaşarak, gerçekle ilgisi bulunmayan bir düşünce evreni içinde yaşama özelliği olarak ifade edilmektedir (TDK, 2018). Otizm, Dünyanın farklı yerlerinde olduğu gibi ülkemizde de son zamanlarda daha fazla kulak aşınası olduğumuz bir nöro-gelişimsel bozukluk ve özel eğitim alt dalıdır. 'Otistik' olarak tanılanan bireylerin genellikle başkalarıyla, özellikle de akranlarıyla ilişki kurmakta zorlandıkları, bazı takıntılarının olduğu, konuşmadıkları ya da garip bir şekilde konuştukları ve günlük yaşamı sürdürmekte problem yaşadıkları bilinmektedir. Ancak, bu bireylerin tümü 'otistik' ya da 'otizmlili' olarak nitelendirilse de, ayrıntılı gözlemler neticesinde bireyler arasında benzerlikler kadar farklılıkların da olduğu görülmektedir (Kırcaali-iftar, 2012). Otizm spektrum bozukluğunun önemli hususları arasında: sosyal etkileşim, konuşma ve iletişim becerilerindeki eksiklikler, kendini yineleyen, uyarıcıya uygunsuz davranışların performansa dönüştürülmesi, rutin ve değişiklikleri sevmeyen ve bireylere bağlılık gibi belirtiler yer alırken, yine bu bozukluk neticesinde bireyin fiziksel yapısını etkileyen bedensel farklılıklar bulunmamaktadır. Otizmlili tanısı almış bireyler otizm belirtilerini gösterirken, ne tüm belirtilerin hepsini göstermesi ne de otizmden etkilenmiş her bireyin tamamen aynı özellikleri barındırması gibi bir kabul uygun ve dahi mümkün değildir (Diken, 2010).

2.1.4.8. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Gösteren Bireyler

Çocuklarda 7 yaşından evvel başlayan ve asgari iki farklı ortamda 6 ay boyunca takvim yaşına ve gelişim özelliklerine aykırı olan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik gibi belirtilerle gözlenen bozukluk durumudur. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gözlemlenen bireylerde ek olarak öğrenme, davranış vb. problemler de gözlemlenebilmektedir (MEB, 2012).

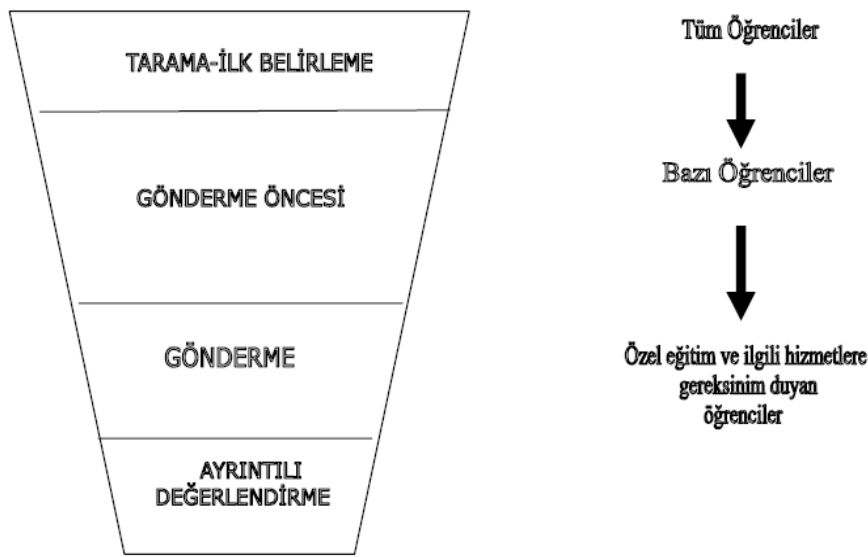
DE/HB sinirsel bir durum olarak bireyin gelişimiyle uygun olmayan dikkatsizlik ve hiperaktivite- yerinde duramama problemleriyle ilişkili bir durum olarak ifade edilebilir. Bu tarz bir duruma maruz kalan bireylerde dikkat bozukluğu olduğu yönünde yanlış bir kanı ortaya çıkmıştır. Aslına bakacak olursak bu tarz bireylerde, kendini kontrol etme/ kendine hâkim olma gibi durumları denetleyen beyin devrelerinde oluşan gelişimsel bozukluktan ötürü DE/HB gözlemlenmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006; dkt: Diken, 2010).

2.1.4.9. Üstün Yetenekli Bireyler

Özel meziyetlerinden ötürü yüksek performansta iş yapmaya yetkin olan ve bu meziyetlerini alanında uzman ve profesyonel kişilerce belirlenip tescil edilmiş bireyler üstün veya özel yetenekli birey olarak değerlendirilmektedir (Kılıçoğlu, 2007). Üstün zekâlılığın önemini ifade etmek gerekirse üç başlık altında değerlendirebiliriz. Bunlar: genel zekâ, özel yetenek ve yaratıcılık olarak ifade edilebilir. Üstün zekâlı çocukların bir kısmı farklı meziyetlere sahip olmalarıyla, bazıları programın belirli alanlarındaki kabiliyetleriyle, bazıları yaratıcı olmalarıyla, bazıları da sosyal alanlardaki üstün yetenekleriyle farklı kümeler oluşturmaktadırlar. Üstün yetenekli çocuklar bazı alanlarda oldukça yüksek performans gösterebilirken başka bir alanda ise norm ölçeğe performansına sahip olabilmektedir (Sak, 2011).

2.1.5. Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme

Bu süreci özetle ifade edecek olursak, birey ile ilgili kanaat geliştirmek maksadıyla gerçekleştirilen veri toplama süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreç muhtelif maksatlar için yürütülebilir. Bu maksatlar, özel eğitime ihtiyacı olduğu düşünülen ya da risk grubunda olduğu öngörülen öğrencileri tespit etme, kategorize etme ve uygun programa yerleştirme, uygun amaç ve hedefleri belirleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, öğrenme stratejilerini oluşturma ve tatbik edilen program neticesinde ortaya çıkacak olan gelişmenin değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir. (Taylor,1997. akt: Kargın, 2007).



Şekil 1

Gönderme Öncesi Süreç ve Ayrıntılı Değerlendirme Süreci

Şekil 1’de de ifade edildiği üzere belirleme basamağında gerçekleştirilen değerlendirme ekseriyetle tarama maksatlı yapılan bir değerlendirmedir ve genel eğitim okullarında/sınıflarında eğitim alan özel eğitime ihtiyacı olan ya da risk grubunda olduğundan şüphe duyula öğrencileri tespit etmek maksatlı yapılır (Spinelli, 2002; Wood, 1998; akt: Kargın, 2007). Basamakları sırasıyla açıklayacak olursak:

İlk Belirleme Aşaması: Formal olmayan bir süreç sonucunda kullanılan bazı informal ölçme ve değerlendirme araçları ile (gözlem, görüşme, kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı) gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada esas olan okulun ve/veya sınıfın temel ihtiyaçlarını gerçekleştirmekte zorlanan, öğrenme özellikleri nedeniyle akranlarından

anlamalı düzeyde farklılaşan ve bu farklılığı gidermek için destek hizmetlere ihtiyaç duyan gruptur (Spinelli, 2002. akt: Kargın 2007).

İlk belirleme, öğrencinin dersine giren öğretmenler ile okul rehberlik servisinin işbirliği içerisinde çalışma yapmasını gerektirmektedir. Normal sınıflarda eğitim veren öğrenciler içerisinde yetersizlikten etkilenmiş olduklarından şüphe duyulan öğrencilerin tespiti, eğitsel anlamda verilecek her türlü destek hizmeti için oldukça önemli bir ön koşul niteliği taşımaktadır. Bu sebepten ötürü öğrencilerin ilerleyen zamanlarda istifade edecekleri destek hizmetlerinden faydalanmaları için ilk belirleme süreleri oldukça seri bir şekilde yürütülmelidir (Kargın, 2007).

Yine Şekil 1’de ifade edildiği üzere belirleme maksatlı gerçekleştirilen tarama uygulamasına grubun bütün üyeleri katılırken devam eden süreçlere ilk gruptakinden daha az sayıda öğrenci katılmaktadır (Turnbull ve ark. 2007; akt: Kargın, 2007). Yetersizlikten etkilendiği öngörülen öğrencilerin tespit edildikten sonra, bu öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim almasını sağlamak amacıyla muhtelif tedbirlerin alınıp, türlü uygulamaların yapıldığı gönderme öncesi süreç başlatılır (Mastropieri ve Scruggs, 2000; Turnbull ve ark. 2007; Wood, 1998 akt: Kargın, 2007).

Gönderme Öncesi Süreç: Belirleme sürecinde yapılan tespitler neticesinde öğrencinin bulunduğu ortamda, öğretmenin ders anlatma metodunda, kullandığı materyallerde, verilen ödevlerde, dersin özel ve genel amaçlarında yapılan uyarlamalar olarak ifade edilebilir. Tüm bu uygulamalar neticesinde öğrencinin genel eğitim sınıfında eğitim görmesi hedeflenmektedir. Sürecin esas hedefi, küçük ölçekli uygulamalar/uyarlamalar neticesinde ayrıntılı değerlendirme süreçlerine ve daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan bir öğrencinin fuzuli bir değerlendirme sürecine girmesini önlemek ve bu sayede öğrencinin ayrıntılı değerlendirme süreci sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuz durumların önüne geçmektir (Kirk, Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006; akt: Kargın, 2007).

Şekil 1’e bakıldığı zaman gönderme öncesi sürecin daha az öğrenciye tatbik edildiği ifade edilmektedir. Gönderme öncesi süreç kademeli ve belirli bir plan üzerine icra edilmelidir. Her ne kadar sürecin yönetimi sınıf öğretmenindeymiş gibi görünse de öğrencinin dersine giren diğer öğretmenler ve rehberlik servisi bu süreci işbirliği içerisinde yürütmelidir (Heward, 2006; Mastropieri ve Scruggs, 2000; akt: Kargın, 2007).

Yapılan araştırmalar, planlı ve kaliteli şekilde yürütülen gönderme öncesi süreç sayesinde, birçok öğrencinin ayrıntılı değerlendirme sürecine dâhil edilmeden kendi sınıfında eğitim görmesine imkân sağlamaktadır (Kirk ve ark., 2006; Strickland ve Turnbull, 1990; Turnbull ve ark.,2007. akt: Kargın, 2007). Gönderme ncesi süreçte yapılan tüm uygulama/uyarlamalara rağmen istenilen gelişimi gösteremeyen öğrenciler için ayrıntılı değerlendirme süreçleri başlatılır (Kirk ve ark., 2006; akt:Kargın, 2007).

Gönderme Süreci: Öğrenci hakkında yetersizlikten etkilendiği şüphesi doğduktan sonra yapılan bütün planlamalar, görüşmeler, uyarlamalar raporlaştırılır. Bu sayede daha çok bilgi ile daha kaliteli bir ayrıntılı değerlendirme süreci başlatılmış olur. Öğrencinin eğitim sürecinde söz sahibi olan ailesi, sınıf ğretmeni ve okul rehberlik servisinin ortak kararı ile ğrenci, ayrıntılı değerlendirme sürecine dâhil edilir. Formal bir uygulama olan ayrıntılı değerlendirme sürecinde, formal değerlendirme araçları olan standart testler kullanılır. Ülkemizde formal değerlendirme süreçlerinde yaygın olarak kullanılan zekâ testleri neticesinde öğrencinin özel eğitime ihtiyaı olup/olmadığına karar verilir (Kargın, 2007).

Ayrıntılı Değerlendirme Süreci: Birey hakkında sağlıklı kararlar alabilmek için formal yöntemlerle elde edilen bilgilerin informal yöntemlerle elde edilen bilgiler ile desteklenmesi oldukça önemlidir. RAM’larda ‘‘Eğitsel Değerlendirme ve İzleme Ekibi’’ marifetiyle icra edilen ayrıntılı değerlendirmeler neticesinde öğrencinin özel eğitim tedbiri uygulanmasını gerektirecek kadar bir engel durumu olup olmadığı tespit edilmeye çalışılır. Yapılan incelemeler neticesinde öğrencinin tespit edilmiş bir engel durumunun olması, bu öğrencinin özel eğitim uygulamalarından istifade edeceği bir ortama (zel eğitim okuluna/sınıfına ya da kaynaştırmaya yerleştirilmesi gibi) yerleştirilmesi için tek başına yeterli bir durum olarak değerlendirilmemektedir. Öğrencinin zel eğitim uygulamalarına ihtiyaı olup olmadığını belirleyebilmek için tespit edilmiş bir engel durumunun yanı sıra, bu engel durumunun öğrencinin eğitsel performansı üzerinde olumsuz bir etkiye neden olması ve bu etkinin bertaraf edilmesi amacıyla özel olarak oluşturulmuş programlara, araç gereçlere ve personele ihtiyaç duyulması beklenen bir durumdur (Strickland ve Turnbull 1990; akt: Kargın, 2007).

2.1.6. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Programlar

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim süreçlerinin kaliteli olması için süreç içerisinde karşılaşacakları her tür uyarana karşı hazırlıklı olunması gerekmektedir. Bu sebeple özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin tüm gelişim alanları değerlendirilip bir eğitim programı hazırlanmalıdır (Özyürek, 2009; Çetin, 2004)

MEB'e (2018) göre; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin devam ettikleri eğitim programları da göz önünde bulundurularak gelişim özellikleri, eğitimdeki öncelikli ihtiyaçları ve hazır bulunuşlukları doğrultusunda belirlenen seviyeye ulaşmak amacıyla oluşturulan ve yine bu bireylere verilecek olan her türlü destekleyici eğitim tedbirlerini planlayan programa bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) denilmektedir. Bununla birlikte yine 1997 yılında kanunlaşan 573 sayılı kanun hükmünde kararnamenin (573/KHK) 4. Maddesinin f bendine göre özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bireyin şahsına münhasır bir eğitim programının uygulanıp tatbik edilmesi gerektiğinin üzerinde önemle durulmaktadır. Bütün bu yasal düzenlemeler neticesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kendileri ve dahi ailelerinin eğitim süreçlerine katılımı ve eğitimleri yasal bir zorunluluk halini alıp, devlet güvencesi kapsamına alınmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin gelişimini takip edebilmenin yanında öğrencinin hangi davranışı ne zaman kazanacağını, kazanılacak davranışı hangi yöntemle ve hangi ortamda ve kim tarafından kazandırılacağını; hangi davranışların öncelikli ihtiyaç hangilerinin ön koşul olduğunu tespitinde uzmanlara yol gösteren organik bir plandır (Özyürek, 2009).

BEP'ler özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin her alanda tespit edilen performans düzeyini, kısa dönemli amaçları da bünyesinde barındıran yıllık amaçları, öğrenciye uygulanabilecek özel eğitim hizmetlerini ve öğrencinin normal eğitim programlarına ne derece katılabileceğini, bu tarz hizmetlerin verilebilmesi için öngörülen zamanı ve ne kadar süreceğini, değerlendirme sürecini ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla asgari bir yıllık bir planlamayı kendi içerisinde barındırmaktadır (Fiscus ve Mandell, 2002; akt: Çetin, 2004).

2.1.7. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Eğitsel Düzenlemeler

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için geliştirilen eğitsel düzenlemeler ile normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanan eğitsel düzenlemeler arasında temelde çok derin farklılıklar bulunmamaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinde ehemmiyet verilmesi gereken hususlar: toplumla uyumlu, akranlarıyla birlikte eğitim alabilen, en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarını belirleyip yapabildikleri beceriler üzerine bir düzenleme yapılarak performanslarını çıkabilecekleri en üst noktaya ulaştırmasına vesile olabilmektir. Engel türleri ve derecelerine bağlı olarak farklı şekillerde hazırlanan eğitsel düzenlemelerin amacı: öğrencilerin gelişimleri arttırarak üretken bireyler haline gelmesini sağlamaktır. Öğrencilerin performansları doğrultusunda en üst hedeflere çıkmasını sağlamak amacıyla çeşitli özel eğitim modelleri geliştirilmiştir. Özel eğitim modelleri, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun yetersizlikleri olmayan akranlarıyla birlikte eğitim görmesinden, yatılı kurumlarda yoğun bakım ağırlıklı olarak yaşamasına kadar farklı eğitim hizmetlerini içermektedir (Sucuoğlu, 2006).

Ülkemizde özel eğitim alanında ortaya çıkan eğitim ortamları ise aşağıda belirtildiği gibidir (MEB, 2012):

- Kaynaştırma Eğitimi
 - Özel Eğitim Sınıfları
 - Normal Sınıf Bünyesinde Kaynaştırma Uygulamaları
- Destek Özel Eğitim Hizmetleri
 - Destek Eğitim Odası
 - Sınıf İçi Düzenlemeler
- Özel Eğitim Okulları

2.2.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Bu bölümde rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili genel bir bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlığın tanımından başlayarak, önemi ve amaçları hakkında bilgilere yer verilmiştir. Devam eden kısımlarda özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yeri ve hizmetleri, rehberlik öğretmenlerinin görev ve sorumlukları ve Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışmanlık hakkında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığın Tanımı ve Önemi

Bilim insanlarının yapmış olduğu çalışmalar neticesinde ortaya çıkan her yeni bilimsel çalışmada olduğu gibi, rehberlik ve psikolojik danışma kavramları da zaman içerisinde çeşitli sebeplerden ötürü değişerek güncellenerek günümüze kadar gelmiştir. İlk zamanlarda rehberlik, gençleri istihdam etmeye yönelik yapılan yönlendirme faaliyetleri olarak anılmaktaydı. Kişiyi bir bütün olarak ele aldığımız zaman meslek seçmesinden, bir iş sahibi olabilmesine kadar birçok konu psikolojik, sosyal, ekonomik ve yöresel/ulusal birçok değişkeni barındıran girift bir sorun haline geldiği anlaşılmış; bu defa da rehberlik hizmetleri birçok eğitim faaliyetlerini bünyesinde barındıracak kadar diğer aşırı bir noktaya kaymış, oldukça geniş ve başı sonu belli olmayan bir anlam kazanmıştır. Lakin zamanla tecrübe edilen uygulamalar, denemeler, yeni araştırmalar, rehberlik kavramını zamanla daha ölçülü, açık ve anlamlı bir hale gelmesini sağlamıştır (Tan, 1992; akt: Kola, 2012).

Rehberlik uygulamalarının merkezinde birey vardır. Rehberlik, kişinin kendi yeteneklerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve var olan imkânlarını anlamasına, bireyin, aktif olarak bağımsız yaşama becerilerine sahip olan bir birey olmasına, kişinin gelişimine ve uyumuna yardım eder (Yeşilyaprak, 2004).

Türkiye’de uzun bir zamandır var olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri, evveliyatından bu yana ekseriyetle okul ortamında, problemlerin çözümüne yönelik ve “yöneltme” ekseninde değerlendirilen bir yardım hizmeti olarak anlaşılmıştır. Fakat gelişen ve değişen şartlar doğrultusunda günümüzde rehberlik uygulamalarına daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Dünyada sınırların kalktığını ve erişilebilirliğin arttığını düşünecek olursak, aile yapısı, çok kültürlük, bilimin yaşam biçimine olan tesiri; bireyin ve grupların sosyal ve psikolojik hayatlarını da

değiştirmekte ve ortaya çıkan uyum sağlama süreçleri, PDR uygulamalarına olan talebi arttırmaktadır (Yeşilyaprak, 2009).

Ülkemizde 1950'lerden itibaren, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin eğitim alanındaki uygulamalarda görüldüğünü ifade edebiliriz. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan yetkili birçok meslek elemanı, 1950-1956 yılları arasındaki dönemi alandaki gelişmeler açısından ziyadesiyle aktif bir dönem olarak ifade etmektedirler (Tan, 1986; Kuzgun, 1991; Kepçeoğlu, 1994; akt: Doğan, 1996). Yeşilyaprak (2009)'a göre her ne kadar psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri daha çok okul ortamında gerçekleştirilse de son yıllarda ortaya çıkan değişim ve gelişmeler neticesinde adalet, sağlık ve endüstri alanlarında da hizmet verilmeye başlandığı görülmektedir.

Tüm bu söylemlerin ışığında rehberlik ve psikolojik danışmanlık kavramı ile ilgili zamanın ruhuna ve ihtiyacına yönelik, farklı tanımlamalar ortaya çıkmıştır.

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte yönetmeliklerde ve müfredatlarda direkt olarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik kavramı geçmemiş olsa da muhteva olarak ilgili kavramla örtüşen söylemlere rastlamak mümkündür. Şöyle ki, 1939 İlkokul Müfredatında "öğretmen öğrencilere kılavuzluk eder" denmektedir. 1948 Ortaokul Müfredatında ise "okul her öğrenciye yeteneklerinin sınırı içinde en yüksek başarıya götüreceği kılavuzluğu yapmalıdır" diye ifade edilmiştir. Bahsi geçen müfredatlarda geçen bu ifadeler, öğretmenlerin psikolojik danışmanlık ve rehberliğe ilişkin sorumluluklarına işaret etmektedir (Tan, 1986; Kuzgun, 1991; akt: Doğan, 1996).

Tan (1992)'a göre Rehberlik: bireyin en uygun şekilde kendini geliştirmesini ve doyum verici uyumlar sağlamasında gerekli olan tercihler, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve bu tercih ve kararları yürütmesi için bireye yapılan planlı ve profesyonel bir yardım hizmetidir. Psikolojik danışman ise bahsi geçen yardım hizmetini sunan yardım etme becerileri konusunda ehil olan kişidir (Votan-Acar, 2001).

Gladding (2000), Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin psikolojik danışmanın alt kategorilerinde ifade edilen açıklamalarından yola çıkmak suretiyle psikolojik danışmanlığı; normal bireylerle kişisel, sosyal, mesleki ve eğitsel konularda onları geliştirmek amacıyla, kuramsal temelli, yapılandırılmış oturumlarla devam ettirilen, danışanlara daha aktif düşünme, davranma ve hissetmeyi öğretme sürecini barındıran ve birçok alt disiplin alanı olan bir meslek olarak ifade etmektedir (akt: Korkut, 2004).

Kepçeoğlu (1994)'na göre rehberlik: bireyin kendini tanıması, karşılaştığı problemlere karşı çözüm iradesi gösterebilmesi, rasyonel kararlar alabilmesi, performansını arttırmaya yönelik çalışmalar yapması, çevresinin beklentilerine karşılık verebilecek düzeyde uyum sağlayabilmesi ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardım hizmetidir.

Gibson ve Mitchell (1990)'a göre psikolojik danışma: bireyin bir olay karşısında karar verme ve problem çözme becerilerini karşılayacak düzeyde, gelişim ve uyumunu devam ettirmesine yardımcı olmak maksadıyla birebir olarak kurulan yardım hizmetleri olarak ifade edilmektedir (akt: Yeşilyaprak, 2004).

Bakırcıoğlu (2003)'e göre rehberlik ve psikolojik danışma: bireyin kendi çevresindeki gelişmeleri ve imkânları tanıması, potansiyel meziyetlerini geliştirmesi, sorunlarını çözebilmesi ve kendini gerçekleştirmesi için kişiye, bu alanda yeterli donanıma sahip olan uzmanlar tarafından verilen yardım hizmeti olarak ifade edilmektedir.

Yukarıda birçok uzmanın ihtiyaca binaen yapmış oldukları rehberlik ve psikolojik danışmanlık tanımlarını görmekteyiz. Bu tanımların çeşitliliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yapılmış olan ve ilerleyen zamanlarda da yapılması öngörülen bilimsel çalışmaların önemini ortaya koyan bir unsur olarak kabul edilebilir.

Bireyin yaşamından kaynaklı ortaya çıkan sorunlarının böylesine arttığı bir zamanda psikolojik yardım hizmetlerinin verilmediği meslek dallarına ziyadesiyle iş düşmektedir. Psikolojik yardım meslekleri, salt problem olduğunda değil, gelişimi önceleyen süreçlerde de önemli destekler sağlamaktadır. Sanayi, sağlık ve eğitim alanlarında, insanlar yapabildiklerini ortaya koyabilmek ve mesleklerinde başarılı olabilmek amacıyla, belki de en çok psikolojik yardım mesleklerine başvurumaktadırlar. Bu durum, psikolojik danışmanlık gibi mesleklerin başka alanlarda ve çeşitli biçimlerde hizmet vermesini beraberinde getirmektedir (Savaş, 2006).

Gelişen teknoloji ve çoğulcu yönetim şekillerinin benimsenmesinin de etkisiyle temel eğitim toplumda bütün bireylere zaruri hale getirilmiştir. Temel eğitimin yaygınlaşması, toplumun farklı dokularından gelen; yetenek, ilgi, değer ve eğitim ihtiyaçları birbirinden farklı bireylerin aynı ortamlarda eğitim almalarına zemin hazırlamıştır. Öğretmen, öğrencilerin her türlü gelişim sorunu ile alakadar olma ve öğretim faaliyetlerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik uyarılama sorumluluğunu taşımaktadır. Bu durumda öğrencilerin meziyetlerine uygun olan programlara yönelme

kabiliyetlerini sağlamak için, öğrencilere psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi gereği ortaya çıkmıştır (Yeşilyaprak, 2004).

Dinkmeyer'e (1973) göre; geleneksel olarak ‘konu alanlarından hız alan’ eğitim programları, günümüzde ‘öğrenciden hız alan’ program modellerine dönüşmektedir. İşte bu anlayışla rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ve diğer kişilik hizmetleri eğitim programının içinde ve onun ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yanı olarak benimsenmektedir. Eğitim sürecinin tamamlayıcı bir yanı olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine yardım etmektedir (akt: Savaş, 2006).

2. 2. 2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığın Amaçları

Rehberlik uygulamaları, öğrencinin gelişmesine ve çevresine uyum sağlamasına yardım etmek amacıyla eğitim süreçlerinin içerisine harmanlanmıştır. Rehberliğin esas amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Kendini gerçekleştirme, insancıl psikoloji yaklaşımının bir ürünü olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Bu kavramla, kişide var olan bütün gizil güçlerin, meziyetlerin, performansın ortaya konması, uygulama alanına sokulması, kullanılması ve geliştirilmesi ifade edilmektedir. Hülasa; bireyin her alanda en üst düzeyde performansını arttırmaya çalışması, daha istendik ve mutlu bir seviyeye erişebilmesidir (Yeşilyaprak, 2000).

Okul psikolojik danışmanları; okulun var olan eğitim çerçevesi içerisinde görev almaktadırlar ve çalışmalarının bercestesini öğrencilerdir. Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki gelişimleri amacıyla gayret sarf etmektedirler (Nystul, 1999; Erford, 2003; akt: Yalçın, 2006). Başka bir şekilde ifade edecek olursak okullarda psikolojik danışmanlar, öğrencilerin hayatlarındaki ilerleme ve gelişmenin devamlılığını sağlamak amacıyla alan uzun dönemli hedeflerin oluşturulmasında rol alarak, potansiyellerinin azami seviyede gelişmesi maksadıyla onları motive ederler. Bireyler, yaşadığımız dönemde eğitsel ve hayatın akışını olumsuz yönde etkileyen çocuk istismarı, toplumsal şiddet gibi muhtelif durumların asgariye indirilmesi konusunda gayret göstermektedirler. Okullarda psikolojik danışma hizmetleri, öğrencilerin hayatları boyunca başlarından geçebilme ihtimali olan problemlerin önlenmesi amacıyla gelişimsel konuların üzerinde durarak duyuşsal, sosyal ve psikolojik sağlığın oluşturulmasını hedeflemektedir (Ültanır, 2000). Bununla beraber daha çok ilk ve ortaöğretim kurumlarında, okul psikolojik danışmanlığının esas amacının önleme olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, okul psikolojik danışmanları,

öğrencilere daha etkili bir şekilde yardım edebilmek amacıyla öğretmen ve ebeveynlerle işbirliği yapmalıdırlar (Nystul, 1999. akt: Yalçın, 2006).

Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin gayesi, öğrencilerin şahsî gelişim ihtiyaçlarını sağlamak ve onların gerçekleştirme düzeylerinin gelişmesine yardımcı olmaktır (Kepçeoğlu, 1985). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında çözüm üretebilen, kişinin isteklerini ve bu özellikleri doğrultusunda isteklerini tespit etmesine yardımcı olan; bu bilgilerden istifade ederek kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir hizmet alanıdır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öncelikli olarak, bireylerin karar vermede karşılaştıkları güçlüklerin ortadan kalkmasına yardımcı olur. İnsan yaşamı süresince birçok konuda karar vermek durumunda kalır. Bazı durumlarda kaygı ve bunalım yaşayabilir. İşte böyle zamanlarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireylerin sorunlarla baş etmesine destek vermeye çalışır (Can, 2005).

Bireyler bazen ne istediklerini neye gereksinim duyduklarını bilirler. Bazen de karşılaştıkları sorunlar karşısında nasıl davranacaklarını kestiremezler. Bu tarz bireyler, psikolojik danışmanlık hizmetine gereksinim duyarlar. Kişide gelişim problemleri, ekseriyetle kişinin etrafındaki kişilerce seçilmiş olan bir dış örneğe veya hedefe uygun davranışlar göstermeye zorlanması sonucu ortaya çıkmaktadır. Kişi, bahsi geçen davranışları sergileyince ödüllendirme; tersi bir durum yapınca cezalandırılma gibi bir tutum karşısında, problemlerini pekiştiren savunma mekanizmaları geliştirmektedir. Bu mekanizmalar, bireyin fitratına uygun etkin bir uyum göstermesini sekteye uğratmaktadır. Psikolojik danışmanın gayesi, bahsi geçen kişilerin yeni durumlara adapte olmalarını zorlaştıran savunma mekanizmalarını söndürmelerine; bunların yerine, kendi doğalarına uygun, problem çözücü, potansiyeli olan yanlarını geliştirici, yaşadığı zamanın gelişim ödevlerini yerine getirmesine vesile olan davranışlar geliştirmelerine ön ayak olmaktır (Bakırcıoğlu, 2003).

Ayrıntılı incelendiğinde idrak edileceği üzere rehberlik ve psikolojik danışmanın amacı; bireyin, kendini tanımasını ve kendi güçlerine güvenmesini sağlayarak, kişinin toplumla olan uyumunun gelişimine yardımcı olmaktır (Bakırcıoğlu, 2003).

2.2.3. Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri

Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri kapsamında, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin gelişimine yönelik yapılan hizmetlerin; tanım, amaç, kapsam, teknik ve alanlar bakımından normal gelişim gösteren bireylere sunulan rehberlik ve psikolojik danışma

hizmetleri ile eşdeğerdir. Lakin özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin performans düzeyleri ve çevresinde etkileşime girdiği kişilerin durumu göz önünde bulundurulduğunda çok yönlü ve duruma göre değişkenlik gösteren eğitim ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu sebeple, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları nedeniyle daha derinliğine uzmanlaşma, genel eğitim rehberliğine göre daha sabırlı ve bazı becerileri edinmiş olmayı gerektirmektedir. Bu yüzden; kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri alanında yapılacak bazı düzenlemeler neticesinde, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sunulan hizmetlerin daha etkili olacağı belirtilmektedir (Üre, 2002).

Modern eğitimde rehberlik hizmetlerinin gelişim sürecinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sunulan rehberlik hizmetleri konusunda yeterli düzeyde çalışmanın olmadığı anlaşılmaktadır (Özgüven, 2001). Bu sebepten ötürü hem özel eğitim hem de rehberlik hizmetleri alanında karşılıklı olarak yapılacak olan çalışmalarının gerekliliği ziyadesiyle önemlidir.

Özgüven (2001), özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin rehberlik hizmetine olan gereksinimlerini ortaya çıkaran nedenleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin çevresine uyum sağlamada, sosyal ilişkiler kurmada ve kurulan ilişkileri sürdürmede güçlük çekmeleri
- Kendini tanıma ve kabul etmede akranlarına oranla daha sistematik bir yardıma ihtiyaç duymaları
- İletişim başlatma ve sürdürmede zorlanmaları
- Sosyal çevresindeki kişilerin olumsuz tutumları nedeniyle ruhsal, duygusal ve kişilik problemleri yaşamaları
- Yakın çevresindeki bireyler tarafından kabul edilmede güçlükler yaşamaları

Yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin Nedeniyle temel gereksinimlerden mahrum kaldıkları söylenebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yaşamış olduğu bu güçlükleri aşmalarında rehberlik hizmetlerinin işlevi oldukça önemlidir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik uygulanabilir bir rehberlik hizmeti sunabilmek için normal gelişim gösteren bireylerde yapıldığı gibi bireyin öncelikli ihtiyaçlarının tespitinin iyi bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu amaçla, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin niteliklerini ve gereksinimlerini belirlemek maksatlı kullanılan standart testlerin yanı sıra doğal gözlem ve informal ölçme araçları da kullanılmalıdır.

Bu sayede, bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun rehberlik hizmetleri sağlanarak, topluma faydalı bireyler haline gelmelerinin sağlanabileceğini ifade edilmektedir (Kuzgun,2016).

Özgüven (2004), özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik rehberlik hizmetlerinin temel işlevlerini aşığıdaki gibi ifade etmektedir;

- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ilgi ve yeteneklerini tanımaları ve geliştirmeleri maksadıyla gerekli olan güdüleyici etkinlikleri (geziler, grup rehberliği, bireysel rehberlik) yaparak, bireylerin becerileri ile ilgili eğitim programları içinde yer almalarını kolaylaştırmak.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin olumlu benlik kavramı geliştirmelerini sağlayarak yetersizliğinden kaynaklanan güvensizlik duygusunu yenmesi ve kendini gerçekleştirerek, girişimci bireyler olmaları için teşvik etmek.
- Öğretmen, danışman ve yönetici arasında köprü vazifesi görüp eğitim ve rehberlik hizmetlerinin eşgüdümlü sunulmasını sağlamak.
- Öğretim programının bireyselleştirilmesi ve öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda esnetilmesi konularında aktif rol almak.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere duygusal ve sosyal açıdan karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını sağlayacak olan psikolojik desteği sunmak.
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik mesleki rehberlik faaliyetlerine erken başlatmak ve toplumun bağımsız bireyleri olarak hayatlarını idame ettirmelerini sağlayıcı mesleki becerilerini geliştirmek olarak ifade etmiştir

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere sunulacak olan rehberlik hizmetlerinin işlevsel bir şekilde yürütülmesi maksadıyla rehberlik hizmetlerinin disiplinler arası bir ekip yaklaşımıyla icra edilmesi ve bu ekibin önemli bir üyesi olan rehberlik öğretmeninin öğrencinin; akademik, sosyal ve duygusal gelişimine önemli düzeyde katkı sunmaktadır. Kaynaştırma uygulamasının yürütülmesinde rehber öğretmen, personel arasında işbirliğinin sağlanması ve etkinliklerin planlanmasında koordinatör görevini üslenebilmekte, sahip oldukları bilgi ve beceriler doğrultusunda okul ve sınıf içindeki insan ilişkilerini, grup ilişkileri ve kişiler arası iletişimi geliştirmek suretiyle kaynaştırma uygulamasına destek sağlayabilmektedirler (Kuzgun, 2016; Yeşilyaprak, 2003; Aksoy ve Diken, 2009). Buna ek olarak sınıf öğretmeni ve öğrencilerin tavsiyelerini dikkate alarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kişisel-sosyal, eğitsel

ve mesleki açıdan çocuğa yönelik hedefleri belirlemede ve onun düzeyine uygun etkinlikleri oluşturma ve icra etme gibi görevleri yerine getirebilmektedirler (Yeşilyaprak, 2003).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemli bir kısmı da bireylerin çevresinde ki en yakın kişilerden müteşekkil olan aile bireylerine yönelik yapılacak çalışmalardır. Rehberlik öğretmeni özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa ve ailesine yönelik yardım hizmetlerinde aileyi topyekûn olarak değerlendirerek yapacağı uygulamaları sistematik bir şekilde düzenlemelidir. Bu süreçte rehberlik öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun ailesine: bilgi verici yaklaşımlar, psikoterapötik yaklaşımlar, anne baba eğitim programları şeklinde hizmetleri sunması gerekmektedir (Özgüven, 2007; Kuzgun, 2016)

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin özellikleri ve yetersizliğinin türü ve derecesi ile ilgili konularda ebeveynlerin bilinç düzeyini arttırmaya yönelik bilgi verici danışmanlık, psikoterapötik destekle ebeveynin duygusal sorunlardan kaynaklı yaşadıkları çatışmaları fark etmelerine ve çözümlemelerine yardımcı ve çocuklarıyla iletişimlerinde etkili kullanmalarını sağlayan teknikleri ve becerileri öğrenmelerini hedefleyen anne-baba eğitim programları birbirini tamamlayan bir zincirin halkalarıdır. Hangi yöntemin ne zaman ve nasıl kullanılacağı ise ailenin ihtiyaçları ve önceliklerine göre düzenlenmektedir (Küçüker, 1993).

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde, ilkokullarda veya ortaokullarında çalışan rehberlik öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle, öğretmenleriyle ve ebeveynleriyle işbirliği ve eşgüdüm içerisinde bir süreç yürütmektedir. Okullarda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim görmelerine olanak sağlayan kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için, ekip üyelerinin sorumluluklarını eksiksiz bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir (Aksoy ve Diken, 2009). Ekibin aktif bir üyesi olan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan çocukların tanınması (ASCA, 2013. Akt: Batık ve Kodaz, 2018), özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik mesleki becerileri kazanma ve üst eğitim kurumlarına geçişlerinde rehberlik yapma (Milsom ve Hartley, 2005; akt: Batık ve Kodaz, 2018), öğrenciler için özel olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi; ailelerine yönelik çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama, eğitimlerini destekleme ve kabullenme konularında destek verme (Kaygusuz, 2004; Aksoy, 2008; Küçüker, 1993; akt: Batık ve Kodaz, 2018); öğretmenlerine yönelik ise özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi ve gelişimleriyle ilgili bilgilendirme

(Quigney ve Studer, 1998; akt: Batık ve Kodaz, 2018), öğretmenlerle görüş alışverişi ve işbirliği yapma (ASCA, 2013; akt: Batık ve Kodaz, 2018) gibi görevleri bulunmaktadır.

Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan araştırmalar neticesinde birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Eğitim sistemimiz içerisinde özel eğitim kapsamında yapılan uygulamalar ve rehberlik hizmetleri genel itibariyle birbirinden etkilenmiş sarmal hizmetler olarak değerlendirilmiştir. Öyle ki, hem özel eğitim hizmetleri hem de Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri MEB merkez teşkilatında “Özel eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü” tarafından idare edilmektedir. Bahsi geçen bu uygulamalar neticesinde iki farklı hizmet alanının birbirinin parçası şeklinde algılanmalarına neden olmuştur (Özoğlu, 1986). Dolayısıyla bu durum rehberlik hizmetlerinin okullarda yer alan engelli ya da sorunlu öğrencilere verilen bir hizmet alanı olarak algılanmasına sebep olmuştur. Böyle bir durumun PDR meslek kimliğinin oluşmasını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Halmatov, 2014).

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin özel eğitim hizmetleri ile beraber düşünülmesi ve örgütlenmesi, hem bu hizmetler için istenilen düzeyde maddi ve insan kaynağı ayrılmasına mani olmakta, hem de psikolojik danışma ve rehberliğin salt “özel eğitime ihtiyacı olan” öğrencilere yönelik bir yardım olarak anlaşılmaya ve sınırlandırılmasına yol açmaktadır. Bu durum öteden beri Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinin varlığını ve ilerlemesini olumsuz yönde etkileyecek ehemmiyetli bir husus olarak uzmanlarca vurgulanmıştır (Özoğlu, 1986; Kuzgun, 1993; Doğan, 1996; Yeşilyaprak, 2006; akt: Yeşilyaprak, 2009).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerinde normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi rehberlik hizmetlerinden istifade etmesine imkân tanıyan yasal dayanak, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamedir. İlgili kararnamenin 22.maddesine göre rehberlik hizmetleri: “Örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini götürmek üzere eğitim öğretim kurumlarında kurulan rehberlik ve psikolojik danışma servisleri, kurumlarındaki özel eğitim gerektiren bireylere de eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre bu hizmetleri sunar. Rehberlik ve danışma hizmetleri yürütülürken o bölgedeki rehberlik ve araştırma merkezi ve diğer ilgili kurumlarla işbirliği yapar” şeklinde açıklanmaktadır.

2017 yılında güncellenen Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde okul ve kurumlarda özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik yapılan rehberlik hizmetlerini uygulayan rehberlik öğretmenlerinin ödev ve sorumluluklarından bahsedilmiştir. Bu yönetmeliğe göre:

- İlgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak suretiyle, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesine vesile olmak
- Tam zamanlı kaynaştırma kapsamında, okullarda oluşturulan destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin gelişimini takip eder. Öğretmenlere bu hususta rehberlik eder.
- Evde ve hastanede eğitim tedbiri olan öğrencilere rehberlik hizmetinden bulunmak amacıyla öğrenciyi evde ve hastanede ziyaret eder. Şeklinde ifade edilmiştir.

2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde görev alan rehberlik öğretmenlerinin görev tanımlarında şu hususlara değinilmiştir:

- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik eğitimler düzenlemek ve gerekli bilgilendirmeleri yapmak
- BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) biriminde aktif rol alarak öğrencinin ihtiyacı olan rehberlik faaliyetlerinin programa uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamak olarak ifade edilmiştir.

2.2.4. Rehberlik Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları

Psikolojik danışma, kendine has teknik özellikleri olan profesyonel bir hizmet alanıdır. Bu sebepten ötürü rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetinin etkililiğini arttırmak için danışmanların bu alanda iyi yetişmiş olmalarına gerekmektedir. Hizmet içinde sürekli olarak kendilerini yenilemeleri önem arz etmektedir. (Kepçeoğlu, 1985; akt: Uslu ve Arı, 2005). Kepçeoğlu (1999)'na göre psikolojik danışma hizmetleri, bireyin kendini ve çevresini rasyonel bir bakış açısıyla idrak etmesine, bu idrak neticesinde tespit edilen olumsuz durumların çözümü için daha çok gelişimsel konulara ağırlık vererek sosyal ve psikolojik açıdan mutlu ve istendik bir hayatın oluşması hedeflenmektedir. Bu sayede, bireylerin kişisel, mesleki, sosyal ve eğitsel mevzularda

ehil hale gelerek, karşılaştıkları problemleri çözme farkındalıklarının arttırılmasını sağlayan bir yardım süreci ortaya çıkmaktadır

Amerika Birleşik Devletleri'nde Psikolojik Danışma ve Rehberlik programlarını onay veren bir kuruluş olan CACREP (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs) (2000); okul psikolojik danışmanlarında olması gereken mesleki bilgiler, kişisel özellikler ve psikolojik danışma becerilerini şu şekilde ifade etmektedir (Dollerhide ve Saginak, 2003; akt: Yalçın, 2006):

- Okul psikolojik danışmanları; öğrencilerin akademik, mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerini katkıda bulunmak amacıyla psikolojik danışma, gelişimsel programlar oluşturma ve tatbik etme, bilgi ve beceri eğitimi gibi konularda istenilen düzeyde olmalıdırlar.
- Kültür, aile, sosyo-ekonomik düzey, cinsel kimlik, dil ve değerler gibi kültürel konularda, çok-kültürlü psikolojik danışma bilgi ve meziyetlerine sahip olmalıdırlar.
- Öğrencilerin okul başarılarını ileri seviyelere çıkarabilmek amacıyla gerekli olan teknikleri kullanabilmelidirler.
- Öğretmenlerle, yöneticilerle, ailelerle ve toplumsal gruplarla istişare etme konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalıdırlar.
- Öğrencilerin gelişimine destek olmak için, öğretmen ve ebeveyn eğitimi programlarına dâhil olmalılar.
- Okulda kaliteli bir öğrenme mekânı oluşturmak için gerekli olan hizmetleri ve programları geliştirme ve düzenini sağlama becerisine sahip olmalıdırlar.
- Yasal yetkilerini ve sınırlılıklarını bilmelidirler. Kendilerini ve öğrencileri etkileyecek özel durumlarla karşılaştıklarında, bu konulardaki bilgilerini uygulama becerisine sahip olmalıdırlar. Okul psikolojik danışmanlığı mesleğinin etik standartlarını bilmelidirler.
- Kapsamlı bir gelişimsel rehberlik programı hazırlayabilmeli ve uygulayabilmelidirler.
- Eğitim sistemi içerisindeki diğer unsurlarla işbirliği halinde çalışabilmelidirler.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin ilerlemesinde önemli pay sahiplerinden biri olan ASCA (Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği) psikolojik danışmaların sorumluluklarını;

- Öğrencilerin kişisel hedefler oluşturmalarına ve geleceklerini planlamalarında danışmanlık yapmak,
- Öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarına yönelik önleyici müdahaleler yapmak,
- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin performanslarını artırıcı etkinlikler planlamak ve icra etmek,
- Bireysel ya da grupla psikolojik danışma yapmak ve öğrencilerin ebeveynlerine, öğretmenlerine ve diğer eğitimcilerle yönelik psikolojik danışmanlık hizmeti sunmak olarak açıklamaktadır.

Tüm bu yapıların yanında, okulun diğer destek sistemlerine yöneltme, akran desteği sağlama, bilgi sağlama gibi hizmetleri sunmak ve rehberlik programlarının oluşturulması, devam ettirilmesi ve varsa eksik yanlarının revize edilmesine yönelik alanla ilgili görevleri içermektedir. Buna bağlı olarak bütün öğrencilerin eğitimsel tecrübeleri ve çıktıları için savunuculuk yapmak, okul içi ve dışındakilerle ekip çalışmaları oluşturmak, okulun liderlik ve politika üretici grubunun üyesi olmak, risk grubunda olan çocuklara yoğun ve özellikli müdahaleler sağlamak, okulun gelişimsel ve ruh sağlığı uzmanı olmak biçiminde belirtilmiştir (Korkut ve Owen, 2008; akt: Yüksel, 2010).

Türkiye’de rehberlik öğretmenlerin okullarda ve diğer kurumlarda yerine getirecekleri görev ve sorumluluklar ise 2017 yılında güncellenen Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile belirlenmiştir. İlgili yönetmelikte rehber öğretmenlerin öğrencilere, ailelere ve okul personeline yönelik olarak yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklar yönetmeliğin 23. ve 34. maddelerinde şu şekilde belirtilmiştir:

- Bireyi tanıma, tarama, eğitsel değerlendirme ve tanılama ile yönlendirme amacıyla psikolojik ölçme araçlarını kullanır, sonuçlarını değerlendirir, gerekli durumlarda ilgili bölümlere sevk eder.
- Sınıf rehberlik planlarının hazırlanmasında, uygulanmasında, sınıf içi rehberlik uygulamalarının geliştirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eder.

- Eğitsel değerlendirme ve tanılamada özel eğitim değerlendirme kuruluna üye olarak katılır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinde rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere görev alır.
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.
- Destek eğitim odasında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin gelişimini takip eder. Öğretmenlere bu konuda rehberlik eder.
- Evde ve hastanede eğitime karar verilmiş öğrencilere rehberlik hizmeti sunmak amacıyla öğrenciyi evde ve hastanede ziyaret eder.
- Aile rehberliği hizmetlerini yürütür ve veli toplantılarına katılır
- Psikolojik ölçme araçlarını uygularken, ölçme aracının uygulama yönergesinde belirtilen kurallara, bilimsel ve etik ilkelere uygun davranır.
- Eğitim Kurumu idarecileri, öğretmenler, eğitim kurumu personeli ve ailelere yönelik rehberlik hizmetleri hakkında işbirliği sağlanması için müşavirlik yapar.
- Sunduğu hizmetlerin etkililiğini ve verimliliğini artırmak amacıyla araştırma, izleme ve değerlendirme çalışmaları yapar.

Özgüven (2007) okul rehberlik öğretmenlerinin görevlerini 9 başlıkta toplayarak şöyle ifade etmiştir: okulda uygulanan rehberlik planı ve programının oluşturulmasında, icra edilmesinde katkı sunmak ve süreci izlemek, ihtiyaç dâhilinde psikolojik danışma yöntem ve tekniklerine bağlı kalarak danışmanlık hizmetinde bulunmak, öğrencilerin gelişimlerini etkileyen her tür veriyi toplamak ve değerlendirmek, öğrencilerin ilgi ve meziyetlerini dikkate alarak eğitsel ve mesleki açıdan yapılacak olan planlamalara yardım etmek, yöneltme ve yerleştirme hizmetlerine yardımcı olmak, öğrencilerin ailelerine yardımcı olarak eğitim sürecine katılmalarını sağlamak, öğretmenler idareciler ve öğrencinin gelişim sürecine dâhil olan uzmanlarla işbirliği yapmak suretiyle eğitim kalitesinin artırılmasına yardımcı olmak, yetersizlikten etkilenmiş olan özel gereksinimli öğrencileri ilgili kuruluşlara yönlendirmek, kendi alanındaki gelişmeleri yakından takip ederek süreçlere hâkim olmak olarak ifade edilebilir.

2.2.5 Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Rehberlik kavramının günümüze kadar aktarılması ve oluşumu sürecinde kabul edilmelidir ki geçmişten günümüze kadar neredeyse bütün psikolojik yaklaşımların tesiri olmuştur. Lakin "hümanist yaklaşım"ın doğasında var olan bireyi ön planda tutan, onu kuvvetli ve özel bir birey olarak kabul etmesi rehberlik faaliyetleri bakımından değerlendirildiğinde öteki yaklaşımlara nazaran daha tesirli olduğu söylenebilir. Hem rehberlik kavramı, hem de hümanist yaklaşım anlayışı modern zamanların kavramları olsa da Türk kültüründe, töresinde bu kavramlara benzeyen uygulamaların, bakış açılarının olduğunu tarih bilimi bize göstermektedir. Buna örnek olarak önemli Türk âlimlerinden İbni Sina (980-1037), akıl hastalığını, beyindeki meydana gelen rahatsızlıklar olarak değerlendirmiş, ruhsal rahatsızlıklar ile beden arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Mevlana Celaleddini Rumi'nın, "kim olursan ol yine gel" üslubunda insanlığı şartsız olarak kabullenen söylemi, modern hümanist kavramın kıymetli bir örneğidir ve günümüz rehberlik anlayışı ile uyuşmaktadır. Avrupa’da orta çağ döneminde ruh hastaları "içine şeytan girmiş lanetli varlıklar" gibi değerlendirilip, türlü mezalimlerle uğraşmak zorunda kalırken, kadim Türk kültüründe akıl hastalarına sevgi ve merhametle yaklaşılmıştır. Devlet-i Aliyye’de ve Selçuklularda yoksul ve düşkün evleri, darülâcezeler, mecnun yurtları ziyadesiyle gelişmiştir (Tan, 1986. akt: Poyraz, 2006). Bahsi geçen bütün uygulamalar Türk tarihinde günümüz rehberlik uygulamalarının bir benzerinin olduğunun ve insana verilen değer bir ispatı niteliğindedir.

Rehberlik hizmetleri dünyadaki gelişmelerinde etkisiyle 1950’li yıllarda Türkiye’nin Birleşik Devletler (ABD) yapmış olduğu anlaşma doğrultusunda (Marshall Planı) ülkemize davet edilmiş olan alanında uzman, Amerikalı bilim insanlarının rehberliğinde bu alandaki ilk faaliyetlere başlanılmıştır. Bu uzmanlar Türk eğitim sistemini incelemek suretiyle, sistemin aksaklıklarını ortaya çıkaran dokümanlar hazırlayarak aksaklıkların giderilmesi amacıyla konferanslar, eğitimler, seminerler tertip etmişler ve rehberlik alanında ilk pilot uygulamaları başlatmışlardır (Tan, 1992).

Rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarının ülkemizdeki gelişimi incelendiğinde Amerika’dan etkilendiği ve Avrupa’daki rehberlik uygulamalarından daha ileride olduğu söylenebilir. John Ruffi ve arkadaşları 1950’li yıllarda Türk eğitimcilerine modern eğitim metodunu ve rehberlik konularında eğitimler vermesiyle başlanan gelişmeyi 1952-53 eğitim öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim Bölümünün açılması takip etmiştir. Devam eden süreçte 1954-55 yılında Gazi

Eğitim Enstitüsü pedagoji ve özel eğitim bölümlerinde “Rehberlik” derslerinin ders olarak konulduğu görülmektedir. Yine 1955 yılında özel gereksinimli olan öğrencilerin tespiti, sağaltımı ve durumuna uygun olan kurumlara yerleştirilmesi maksadıyla “Psikolojik Servis Merkezi” ismi bir rehberlik merkezi faaliyete girmiştir. 1970 yılında yapılan, 8. Milli Eğitim Şurasında rehberlik faaliyetleri; ortaöğretimin muhtelif programlarına, üniversiteye ve mesleğe yöneltme faaliyetleri olarak ifade edilmiştir. Devam eden yıllarda yapılan şuralar rehberlik hizmetlerinin icrası, ülke sathında uygulanması, mesleki rehberlik yapılması, seçmeli dersler marifetiyle ile öğrencilerin ilgi alanlarına, meslek ilgileri yolu ile de mesleğe yöneltme faaliyetlerine ilişkin yöntemlere ve personel yetiştirme gayretlerine yönelmiştir (Özgüven,1999; Kepçeoğlu,1985; Bakırcıoğlu,1985. akt: Bilgin, 2000).

1971 yılında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında uzman personel ihdas etmek amacıyla ihtiyaç olan eğitim kurumları açılmadan, okullarda başlatılan rehberlik uygulamaları, bu alana yeterince hâkim olmayan kişilerce icra edildiği için, PDR alanına ilişkin kavramlar, uygulamalar, rol ve kimlik, görev ve sorumluluklar, etik kurallar bakımından yanlış anlaşılmalara yaşanmış ve alanın gelişimini sekteye uğratan birtakım sorunlar meydana gelmiştir. Bu sebepten ötürü PDR hizmetlerinin ehemmiyetinin idrak edilmesi sekteye uğramıştır (Kepçeoğlu, 1994).

Öğrencilerin gelişimi için uygulanan psikolojik hizmetler ile ilgili olarak ülke sathında başlayan eğitim faaliyetleri, üniversitelerin de konuya ilgi duymasını sağlamış; İstanbul Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi’nde 1960’lı yıllarda öğrencilere bu alanda hizmetler sunulmaya başlanmıştır (Tan, 1992).

1982 yılında yürürlüğe konulan yükseköğretim yasasında üniversitelerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezlerinin kurulmasına, yine aynı yasayla üniversitelerde PDR lisans programlarının faaliyete girmesi, alanda uzman eğitimcilerin yetiştirilmesi bakımından kayda değer gelişmelerdir (Yeşilyaprak, 2009).

2.3. Özyeterlilik Algısı

Bireylerin bir işi hakkıyla gerçekleştirebilmelerinde ehemmiyetli olan etmenlerden biri, bireylerin o işi gerçekleştirme ile ilgili sahip oldukları öz-yeterlilik düzeyleridir. Öz-yeterlilik, Sosyal Bilişsel Kuramın kilit değişkenlerinden biridir. Bandura'ya göre özyeterlilik, davranışların meydana gelmesinde aktif rolü olan bir niteliktir ve "bireyin, belli bir performansı sergilemesi amacıyla ihtiyacı olan etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma düzeyi hakkında kendi ile alakalı yargısı" olarak açıklamaktadır (Bandura,1997; akt: Aşkar ve Umay, 2001). Bandura başarıyı tanımlarken sadece bir işi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan meziyetlere sahip olmaya bağlamamıştır. Başarının aynı zamanda bir becerinin etkili bir şekilde ve ihtiyatla kullanılmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber bir kişinin bir işi gerçekleştirebilecek beceriye haiz olmasına rağmen bunu yapabileceği hususunda kendine olan öz-yeterlilik inancı yoksa yapamayabilir ve sonuç olarak başarısızlıkla karşılaşabilir (Gawith, 1995; akt: Ekici, 2014).

Bandura'ya göre, insanların, hayatları boyunca sahip oldukları tecrübelerle bağlı olarak, problemlerle baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdikleri ve sahip oldukları öz yeterlilik inançları arttıkça davranış değişikliğinin de arttığı gözlenmektedir (Bandura, 1982). Bireyin yapmış olduğu davranışların veya davranış değişikliklerinin temelinde öz-yeterlilik inancının olduğu ifade edilmektedir. Bandura'nın yapmış olduğu çalışmalar neticesinde, kişinin yapabildikleri üzerine oluşturduğu inanç düzeyi yapacağı davranışların yanı sıra güdülenmesini ve dahi başarısını etkilediğini ifade etmektedir (Henson, 2001).

Özyeterlilik becerili olmayı değil, kişinin öz kaynaklarına güvenmesini ifade eder. Bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan, ancak özyeterliliği düşük olan kişi, söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir. Özyeterlilik kavramı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içerir. Güçlü bir özyeterlilik başarı ve iyilik halinin meydana gelmesini ve en önemlisi kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlar. Önceki başarılı tecrübeler, kişisel olarak birbirine benzer özellikleri taşıyan diğer insanların başarı örnekleri, çevreden gelen olumlu geribildirimler ve olumlu duygu durum özyeterlilik inancını destekleyen kaynaklardır. Bir eylem başarısızlıkla sonuçlandığında, özyeterliliği yüksek olan bir kişi, bu başarısızlığı kendi eksikliğine değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağlar. (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Bandura'nın (1982) öz yeterlik konusunda yapmış olduğu araştırmalara göre; öz yeterlik doğru veya yanlış olsun, insanların faaliyetlerini ve çevresel ortam tercihlerini etkilemektedir. Bireyler üstesinden gelemeyeceklerini düşündükleri durumlardan beri durmayı tercih ederken, bir problemin çözümünde ne kadar süreyle ve ne kadar gayret sarf edeceklerine dair kararlarını, çözüm için lüzumlu seviyedeki öz yeterlik algıları belirlemektedir. Algılanan öz yeterlik, etkinlik ve mekân tercihinin etkilemekle kalmamakta, bununla beraber hâlihazırda başlamış olan başa çıkma gayretlerini de nihai başarı beklentileri sayesinde etkilemektedir. İnsanların ne düzeyde gayret edeceğini ve sorunlar karşısında ne kadar süre dayanabileceğini yeterlik algıları belirlemektedir. Algılanan öz yeterlik ne kadar kuvvetli olursa gayretler de bir o kadar etkin olmaktadır.

Öz-yeterlik kavramı, özgüvenin dışında oluşturulan uygulamalarla alakalıdır. Birey bir konu hakkında yüksek seviyede öz yeterlik düzeyine sahip iken başka bir alanda tam tersi bir durum söz konusu olabilir. (Cassidy ve Eachus, 2002). Bireylerin yeterlilik düzeyleri hakkında ki algıları bazen var olan seviyeden düşük olabilirken bazen de tersi durumlar olabilir. Başka bir ifadeyle, insanların kavrama yeteneklerini eksik veya fazla değerlendirdikleri durumlarla sıkça karşılaşmaktadır. Bireylerin kavrama yeteneği düzeylerini olduğundan düşük algılamaları, var olan becerilerini en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, bireyin gerçek kavrama yeteneği düzeyini var olan durumdan biraz daha yüksek algılaması sonucunda ortaya çıkan performans üzerinde olumlu bir tesir bırakmak söz konusudur (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; akt: Kurbanoglu, 2004).

Bandura'ya göre (1997) özyeterliliği düşük ve yüksek olanları birbirinden ayıran en önemli özellik, özyeterliliği yüksek olanların başarısızlıkları karşısında çabuk toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları, yani yılmamalarıdır (akt: Yıldırım ve İlhan, 2010).

Bandura'nın, öz-yeterlik algısının bireyin a) Etkinliklerin seçimini, b) Güçlükler karşısındaki sebatını, c) Çabalarının düzeyini ve d) Performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili özyeterlilik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, tam tersine ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

Öz yeterlik alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilk çalışmaların daha çok fobi, kaygı, depresyon, stres, sağlık, ağrı kontrolü, sigara, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılık yaratan maddelerden kurtulma, aşırı yeme problemleri ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çizgiye paralel olarak, daha sonra eğitim alanında da öğretmen ve öğrencilerin belirli durumlara ilişkin öz yeterlik inançları, bu inançların davranışa etkileri ve ilişkili diğer değişkenler konusunda önemli bir bilgi birikiminin oluştuğu gözlenmektedir (Bıkmaz, 2004). Yine bununla beraber literatürde yapılan çalışmalar öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrencilerin akademik, sosyal ve uyum gibi birçok alan üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Urbani ve diğerleri, 2002).

Akademik öz yeterlik inancı hakkında yapıla araştırmalar üç başlıkta toplanır. Bunlar: Öz yeterlik inancının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, Öz yeterlik inancının alan tercihi ve meslek seçimine olan etkisini konu alan araştırmalar. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardır. Yapılan çalışmalar akademik öz yeterliğin akademik başarıyı artırdığını göstermiştir (Pajares, 1996; akt: Pajares ve Schunk 2001).

İnsanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdikleri ve sahip oldukları öz yeterlik inançları büyüdükçe davranış değişikliği de artmaktadır (Bandura, 1977; akt: Yüksel,2010). Çapri ve Kan (2007)'nin yapmış oldukları çalışma bu görüşü destekler mahiyettedir. Araştırma ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dershanelerden seçilen 784 öğretmen ile yapılmış olup, öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerinin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen özyeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir (Pajares, 1997; akt: Çapri ve Kan, 2007).

2.4. İlgili Araştırmalar

Coşgun ve Ilgar (2004), danışman adaylarının öz yeterliğine ilişkin yaptıkları çalışmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinin Rehberlik Psikolojik Danışma Deneyimi I-II çalışmalarının öz yeterlik algılarına etkisini incelemişler. Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık I-II uygulamasına katılan 59 öğrenciye geliştirmiş oldukları 20 sorudan oluşan, Öz yeterlik Algısı Ölçeğini uygulamışlardır. Çalışma bulguları, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Deneyimi I ve II çalışmalarının öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini, cinsiyet farkının ise öz yeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Küçüker, Kargın ve Akçamete (2002), ‘‘Rehberlik ve Araştırma Merkezi Elemanlarının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin Görüşlerinin ve Yeterlik Algılarının Geliştirilmesi’’ konulu bir araştırma yaparak, Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışanların, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirtilen rol ve sorumluluklarına göre düzenlenen hizmet içi eğitim programının uygulanmasına ilişkin, görüş ve yeterliklerinin geliştirilmesindeki etkililiği değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 21–25 Mayıs 2001 tarihleri arasında İzmir’de düzenlenen ‘‘Özel Eğitim Gerektiren Bireyleri Tanıma Formatörlük Kursu’’ na katılan 57 Rehberlik ve Araştırma Merkezi çalışanı ile araştırmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada veri aracı olarak ‘‘Yönetmeliğe İlişkin Algı ve Görüş Belirleme Ölçeği’’ kullanılmıştır. Yeterlik algıları ve yönetmeliğe ilişkin görüşler alt ölçeklerde değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, program sonunda Rehberlik ve Araştırma Merkezi çalışanlarının yeterlik algılarında önemli bir artışın olduğu görülmüştür.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime ilişkin özyeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi’nden 129, Cumhuriyet Üniversitesi’nden 131, Mersin Üniversitesi’nden 57, Balıkesir Üniversitesi’nden 46, Ankara Üniversitesi’nden 40 ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nden 88 sınıf öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik özyeterlilik inançlarını ölçmek için Riggs ve Enochs tarafından (1990) geliştirilen ve Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ‘‘Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Özyeterlilik Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime yönelik özyeterlilik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyet

değişkenine göre farklılaşmadığı, öğrenim türlerine göre farklılaşmadığı ve sonuç beklentilerinin farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin özyeterlilik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Akkoyun (2007) “Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri” konulu çalışmasında, Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerinde çalışan personelin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada 35 katılımcı ile görüşülerek veriler tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiş ve 8 tema oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları sonucunda, katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilerinin yeterli olduğu ancak; uygulama boyutunda bazı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır (sınıf içi yardım, kaynak oda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlama ve uygulama gibi hizmet boyutlarında). Nicel veriler arasında “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinin” sonuçlarında, katılımcıların kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmış ve orta düzeyde olumlu bir görüşe sahip oldukları gözlenmiştir.

Ezgi (2007), Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Özyeterlilik Algıları Üzerine Etkileri konulu çalışmasında, yarı deneysel desenlerden kontrol gruplu ön test son test deney modeline göre hazırlanan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki başarı testi sonuçlarına göre; her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleşmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin oyun-tabanlı öğrenme ortamı ve anlatıma dayalı öğrenme ortamındaki başarıları ile bilgisayar özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, cinsiyetin öğrencilerin başarısını ve bilgisayar özyeterlilik algısını değiştirmedeği belirlenmiştir. Oyun-tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin hoşuna gittiği, endişelerini azalttığı, bireysel olarak öğrenmelerine yardımcı olduğu ve öğrenmeyi görsel olarak desteklediği ortaya çıkmıştır.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özen (2009) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve en son mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için alt amaçlar oluşturulmuştur. Araştırmanın evrenini, 2006-2007

öğretim yılında Malatya ili merkezindeki tüm liselerde görev yapan 1529 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin özyeterlilik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve Türk kültürü için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, okul türü değişkenine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Anadolu ve fen liselerinde çalışan öğretmenlerin kendilerini, diğer okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Aksoy (2008) tarafından yapılan çalışmada, rehber öğretmenlerin (psikolojik danışman) özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmaya 277 Rehber öğretmen dâhil edilmiştir. Katılımcıların öz yeterlik algı düzeyleri, “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği” ile ölçülmüştür. Bulgular; cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Mesleki deneyim süreleri, mezun oldukları lisans programı, özel eğitim deneyimleri ve aldıkları uzman desteği ile özyeterlilik algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yüksel (2010)’in Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Özyeterlilik Algıları konulu yüksek lisans tez çalışmasında, yedi farklı üniversitenin psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinden 878 katılımcı ile yaptığı çalışmada “Rehber Öğretmen- Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, rehber öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel eğitimdeki özyeterlilik algılarının, erkek rehber öğretmen adayları lehine farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf düzeyleri yükseldikçe özyeterlilik algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır

Kaner, (2010) tarafından yapılan çalışmada, ülkemiz için geliştirilmiş bir ölçme aracı kullanılarak özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özyeterlilik inançları öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, çalıştıkları öğrenci türü, hizmet süresi, görev kademesi) açısından incelenmiştir. Veriler bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. Bulgular; öğretmenlerin mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türüne, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre değişmediğini göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma hem nitel verileri hem de nicel verilerin kullanıldığı bir çalışma olduğundan karma araştırma deseni kullanılmıştır.

Karma araştırma deseninde hem nitel hem de nicel veriler birlikte kullanılır. Bu kullanım yöntemindeki esas gaye, araştırma sorularının yanıtını bulmak ve bunu gerçekçi verilerle destekleyebilmektir. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda işlevsel bir şekilde kullanılan karma araştırma desenini diğer araştırmalardan ayıran en önemli özelliği zenginliğidir. Bu araştırma yöntemi sayesinde salt sayılara veya kelimelere yer verilmez. Hem sayısal hem de sözel veri, analiz ve ifadelerle araştırma güçlü ve etkili bir hale getirilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Bazı çalışmaları gerçekleştirirken tek bir araştırma yönteminin yetersiz kaldığı durumlar ortaya çıkabilir. Nicel araştırmalarda esas gaye genellemedir. Nitel araştırmalarda ise derinliklidir ve bilgi kaynağının ayrıntılarına erişir. Nicel araştırma yöntemleri sayesinde ilgili çalışma birçok kişiye ulaştırılır ve bu kişilerden alınan cevaplar usulünce değerlendirilir. Nitel araştırma yöntemlerinde daha az kişiye erişim sağlanır ancak burada önemli olan husus, az kişi ile katılımcıların bakış açılarından yola çıkarak inceleme imkânı sağlayabilmektir. Yapılan türlü çalışmalar iki araştırma yönteminde de sınırlılıklar olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple araştırmacılar iki yöntemi aynı anda kullanmak suretiyle araştırmaların zayıf yanlarını tolere edebilmişlerdir (Creswell ve Crack, 2011; akt: Yıldırım, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde, bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Okulları ve RAM'larda görev yapan rehberlik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma basit seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenen 84'ü kadın, 87'si erkek olmak üzere toplam 171 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Devam eden kısımda araştırmanın alt amaçlarına ait frekans tablolarına yer verilmiştir.

3.2.1. Frekans Tabloları

Çizelge 1: Cinsiyet değişkeni tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	84	49,1
Erkek	87	50,9
Toplam	171	100

Çizelge 1'e göre araştırmaya toplam 171 rehberlik öğretmeni katılmış olup, bunların 87'si (%50,9) erkek, 84'ü (%49,1) ise kadın rehberlik öğretmenidir.

Çizelge 2: Lisans mezuniyet alanı değişkeni tablosu

Mezuniyet Alanı	Frekans	Yüzde
PDR	132	77,2
Diğer	38	22,2
Yanıt Yok	1	0,6
Toplam	171	100

Çizelge 2'ye göre araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin lisans mezuniyet alanları incelendiğinde 132'sinin (%77,2) PDR mezunu, 4'ünün (%2,3) Psikoloji mezunu, 34'ünün ise (%19,9) Diğer alanlardan mezun olduğu görülmektedir.

Çizelge 3: Medeni durum değişkeni tablosu

Medeni Durum	Frekans	Yüzde
Evli	104	60,8
Bekâr	67	39,2
Toplam	171	100

Çizelge 3'e göre araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin medeni durumları incelendiğinde 104'ünün (%60,8) evli, 67'sinin (%39,2) ise bekâr olduğu görülmektedir.

Çizelge 4: Meslekteki kıdem yılı değişkeni tablosu

Kıdem Yılı	Frekans	Yüzde
1-5 yıl	67	39,2
6-10 yıl	42	24,6
11-15 yıl	28	16,4
16-20 yıl	22	12,9
21-25 yıl	12	7,0
Toplam	171	100

Çizelge 4'e göre araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin meslekteki kıdem yılları incelendiğinde 67'sinin (%39,2) 1-5 yıl, 42'sinin (%24,6) 6-10 yıl, 28'inin (%16,4) 11-15 yıl, 22'sinin (%12,9) 16-20 yıl, 12'sinin (%7,0) 21-25 yıl alanda hizmet verdikleri görülmektedir.

Çizelge 5: MEB'den özel eğitim alanında alınan eğitim değişkeni tablosu

Eğitim Aldınız mı?	Frekans	Yüzde
Evet	90	52,6
Hayır	79	46,2
Yanıt Yok	2	1,2
Toplam	171	100

Çizelge 5'e göre araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin MEB'den özel eğitim alanında herhangi bir eğitim alıp almadıkları incelendiğinde 90'ının (%52,6) eğitim aldığı, 79'unun (%46,2) ise herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir

Çizelge 6: Öğrenim durumu değişkeni tablosu

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Lisans	124	72,5
Yüksek Lisans	47	27,5
Toplam	171	100

Çizelge 6'ya göre araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin öğrenim durumları incelendiğinde 124'ünün (%72,5) lisans düzeyinde, 47'sinin (%27,5) ise yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 7: Özel eğitim hakkında lisans veya yüksek lisansta verilen eğitimin yeterliliği değişkeni tablosu

Eğitimler Yeterli mi?	Frekans	Yüzde
Evet	35	20,5
Hayır	130	76,0
Yanıt Yok	6	3,5
Toplam	171	100

Çizelge 7'ye göre araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim hakkında lisans veya yüksek lisansta verilen eğitimlerin yeterliliğine dair görüşleri incelendiğinde 35'inin (%20,5) bu eğitimleri yeterli bulduğu, 130'unun (%76,0) ise bu eğitimleri yeterli bulmadığı görülmektedir.

Çizelge 8: Yüksek lisans mezuniyet alanı değişkeni tablosu

Mezuniyet Alanı	Frekans	Yüzde
PDR	20	11,7
Psikoloji	4	2,3
Özel Eğitim	7	4,1
Diğer	16	9,4
Toplam	47	27,5

Çizelge 8'e göre araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin yüksek lisans mezuniyet alanları incelendiğinde 20'sinin (%11,7) PDR alanı, 4'ünün (%2,3) Psikoloji alanı, 7'sinin (%4,1) Özel Eğitim alanı, 16'sının (%9,4) ise Diğer alanlardan yüksek lisans eğitimlerini tamamladıkları görülmektedir.

Çizelge 9: Görev yeri değişkeni tablosu

Görev Yeri	Frekans	Yüzde
RAM	111	64,9
Özel Eğitim Okulu	60	35,1
Toplam	171	100

Çizelge 9'a göre araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin görev yerleri incelendiğinde 111'inin (%64,9) RAM, 60'ının (%35,1) ise Özel Eğitim Okulu'nda görev aldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmaların verilerini toplamak amacıyla Aksoy (2008) tarafından geliştirilen RÖ-ÖEÖYÖ ‘‘Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği’’ (EK1) , ‘‘Yarı yapılandırılmış görüşme formu’’ (EK2) ve ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ (EK3) formu kullanılmıştır. Katılımcılara öncelikle, araştırmanın amacı, katılımın gönüllülük esasında dayandığı, bilgilerinin gizli tutulacağı ve verilerinin sadece araştırma amacıyla kullanılacağına dair bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılardan isimlerini ve mail adreslerini yazmaları talep edilmiştir.

3.3.1. Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği

Araştırmanın veri toplama aracı, Aksoy (2008) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan RÖ-ÖEÖYÖ ‘‘Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği’’dir. Aksoy ölçeğin maddelerini oluştururken iki yöntem izlemiştir. İlk olarak mevzuata rehberlik öğretmenlerin yapması gerekenler üzerinden 28 maddelik taslak oluşturmuştur. İkinci aşamada ise bu maddeleri iki uzmanın görüşünü de alarak yeni maddeler ekleyerek 40 maddelik bir forma dönüştürmüştür. Aksoy, kapsam geçerliliği çalışmasında kullanılan bu formu uzman görüşü yöntemi doğrultusunda alandan dört akademisyenin ve deneyimli altı rehber öğretmenlerin görüşlerine sunmuştur. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği, yapı geçerliği amacıyla da faktör analizini yapmıştır. Güvenirliği test etmek amacıyla ise test tekrar test ve iç tutarlılığı analiz etmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin 40 maddeden oluştuğu ve ölçmek istediği yapıyı tek boyutlu olarak ölçtüğünü tespit etmiştir. Test-tekrar test sonucu

$r=0.96$ ve Cronbach Alfa değeri 0.98 olarak bulmuştur. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin, rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur

40 maddeden meydana gelen bu ölçeğe verilen yanıtlar 5’li Likert tip ile derecelendirilmektedir. Rehberlik öğretmenlerinin, her bir maddede ifade edilen yeterliliğe haiz olduğuna ilişkin ifadesini; (1) “Tamamen katılmıyorum” (2) “Katılmıyorum” (3) “Kararsızım” (4) “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen katılıyorum” şeklinde sıralanan seçeneklerden herhangi birisini seçerek ifade etmesi istenmektedir. Ölçekte tersten puanlanan madde yoktur. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 40-200 arasındadır. Puan artışı, rehber öğretmenin, özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin özyeterlilik algısının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

RÖ-ÖEÖYÖ sonucunda yetersizlik düzeyi en yüksek çıkan 10 katılımcıya uygulamak üzere danışman görüşü alınarak açık ve kapalı uçlu toplam 5 sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uygulanmıştır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarına etki edeceği düşünülen değişkenler yer verilmiştir. Formda katılımcıların; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, lisans mezuniyet alanı, yüksek lisans mezuniyet alanı, görev yeri, meslekteki kıdem yılı, MEB’den özel eğitim alanında her hangi bir eğitim alıp almadığı, özel eğitim hakkında lisans veya yüksek lisans eğitiminde verilen eğitimin yeterli olup olmadığına dair sorular yöneltilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel verilerin toplanmasında araştırmada seçilen çalışma evreninin geniş bir coğrafyada bulunması nedeniyle veri toplama aracı, çeşitli illerde görev yapan rehberlik öğretmenleri aracılığıyla ilgili illerde görev yapan rehberlik öğretmenlerine Google uygulaması olan “Google Dökümanlar” üzerinden internet ortamında ulaştırılmış ve yine aynı yolla geri dönütleri toplanmıştır. Nitel veriler toplanırken, katılımcılardan izin

alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmıştır. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler yazılı hale getirilerek verilerin yazılı dökümü yapılmıştır. Sözel olmayan ve diğer durumların kaydı için de ayrıca not tutulmuştur.

Çalışma evreni içerisinde 171 kişilik katılımcıdan sağlanan veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizler için hazır hale getirilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS-21 (Statistical Package for the Social Sciences) programından istifade edilmiştir. İlgili program kullanılırken bağımsız değişkenlere bağlı olarak Bağımsız Gruplar T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

RÖ-ÖEÖYÖ sonucunda yetersizlik düzeyi en yüksek çıkan 10 katılımcıya uygulamak üzere uzman görüşü alınarak açık ve kapalı uçlu toplam 5 sorudan oluşan “*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*” uygulanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır

Betimsel analiz yöntemi kullanıldığı zamanlarda gözlenen veya görüşülen katılımcıların söylemlerini öylesine düzgün bir şekilde kullanmamız gerekir ki görüşülen/gözlenen kişinin konu hakkındaki görüşleri sağlıklı bir şekilde ilgili çalışmalarda sunulabilsin. Burada esas olan bu yöntemi kullanan uygulayıcının yapmış olduğu çalışma neticesinde elde ettiği verileri yorumlayıp okuyucuya aktarabilmektir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla toplanan veriler, bir plan/program çerçevesinde tasvir edilir. Tasvir edilen bu veriler uygulayıcı tarafından yorumlanarak açıklanır. Bu açıklamalara bağlı olarak ortaya çıkan temaların hem kendi içinde hem de kendi aralarındaki durumlar hakkında araştırmacı tarafından içerisinde ileriye dönük tahminleri de barındıran yorumlamalar yapılır (Yıldırım, Şimşek, 2011).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR

Çalışmada belirtilen veri toplama araçları ile toplanıp ilgili analiz yöntemleri ile belirlenen bulgular, iki başlık altında toplanarak aşağıda belirtilmiştir.

4.2. Nicel Bulgular

Araştırma esnasından rehberlik öğretmenlerine yöneltilen dokuz sorunun sonucunda ortaya çıkan bulgular analiz edilerek aşağıda oluşturulan tablolar da ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Çizelge 10. Cinsiyet değişkenine göre rehberlik öğretmenlerin özyeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
Kadın	84	145.68	20.49	-1.564	169	0.120
Erkek	87	150.77	22.027			

Rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarının kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Yapılan testin analiz sonuçlarına göre (Çizelge 10) kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(169) = -1,564$; ($p > 0,05$)). Kadın katılımcıların öz yeterlilik düzeyi (ort = 145,68 SS= 20,490) erkek katılımcıların öz yeterlilik düzeyinden (ort=150,77 SS=22,027) daha düşüktür fakat aradaki bu farklılık anlamlı bir düzeyde değildir.

Çizelge 11. Medeni durum değişkenine göre rehberlik öğretmenlerin özyeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
Evli	104	149.99	21.87	-1.315	169	0.190
Bekâr	67	145.60	20.45			

Rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin evli katılımcılar ile bekâr katılımcılar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Yapılan testin analiz sonuçlarına göre (Çizelge 11) bekâr katılımcılar ile evli katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(169) = -1,315$; ($p > 0,05$)). Bekâr katılımcıların öz yeterlilik düzeyi (ort = 145,60 SS= 20,450) evli katılımcıların öz yeterlilik düzeyinden (ort=149,99 SS=21,877) daha düşüktür fakat aradaki bu farklılık anlamlı bir düzeyde değildir.

Çizelge 12. Öğrenim durumu değişkenine göre rehberlik öğretmenlerin özyeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
Lisans	124	147.09	20.937	-1.174	169	0.242
Yüksek Lisans	47	151.38	22.425			

Rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin katılımcıların öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Yapılan testin analiz sonuçlarına göre (Çizelge 12) lisans eğitimi almış olan katılımcılar ile yüksek lisans eğitimi almış olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(169) = -1,174$; ($p > 0,05$)). Lisans eğitimi almış olan katılımcıların öz yeterlilik düzeyi (ort = 147,09 SS= 20,937) yüksek lisans eğitimi almış olan katılımcıların öz yeterlilik düzeyinden (ort=151,38 SS=22,425) daha düşüktür fakat aradaki bu farklılık anlamlı bir düzeyde değildir.

Çizelge 13. Milli Eğitim Bakanlığında alınan eğitim değişkenine göre rehberlik öğretmenlerin özyeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
Eğitim Alan	90	150.84	22.71	1.578	167	0.116
Eğitim Almayan	79	145.65	19.72			

Rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan özel eğitime ilişkin eğitim alan katılımcılar ile eğitim almayan katılımcılar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Yapılan testin analiz sonuçlarına göre (Çizelge 13) eğitim alan katılımcılar ile eğitim almayan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(167)=1,578$; ($p>0,05$)). Eğitim almayan katılımcıların öz yeterlilik düzeyi ($ort=145,65$ $SS=19,722$) eğitim alan katılımcıların öz yeterlilik düzeyinden ($ort=150,84$ $SS=22,710$) daha düşüktür fakat aradaki bu farklılık anlamlı bir düzeyde değildir.

Çizelge 14. Lisans veya yüksek lisansta özel eğitim hakkında verilen eğitimin yeterliliği değişkenine göre rehberlik öğretmenlerin özyeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
Yeterli Bulanlar	35	156.54	18.75	2.562	163	0.011
Yeterli Bulmayanlar	130	146.20	21.79			

Rehber öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin özel eğitime yönelik lisans veya yüksek lisansta verilen eğitimin yeterli olup olmadığını düşünen katılımcılar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Yapılan testin analiz sonuçlarına göre (Çizelge 14) verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünen katılımcılar ile verilen eğitimin yeterli olmadığını düşünen

katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(163) = 2,562$; ($p < 0,05$)). Verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünmeyen katılımcıların öz yeterlilik düzeyi (ort = 146,20 SS= 21,799) verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünen katılımcıların öz yeterlilik düzeyinden (ort=156,54 SS=18,757) anlamlı olarak daha düşük düzeydedir.

Çizelge 15. Görev yeri değişkenine göre rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
RAM	111	149,17	21,920	0,750	169	0,454
Özel Eğitim Okulu	60	146,60	20,406			

Rehberlik öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin görev yeri “Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)” olan katılımcılar ile görev yeri “Özel Eğitim Okulları” olan katılımcılar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Yapılan testin analiz sonuçlarına göre (Çizelge 15) görev yeri “RAM” olan katılımcılar ile görev yeri “Özel Eğitim Okulları” olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(169) = 0,750$; ($p > 0,05$)). Görev yeri “Özel Eğitim Okulları” olan katılımcıların öz yeterlilik düzeyleri (ort = 146,60 SS= 20,406) görev yeri “RAM” olan katılımcıların öz yeterlilik düzeyinden (ort=149,170 SS=21,920) daha düşüktür fakat aradaki bu farklılık anlamlı bir düzeyde değildir.

Çizelge 16. Lisans mezuniyet alanı değişkenine göre rehberlik öğretmenlerinin özyeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	132	146,67	20,470	-2,088	168	0,038
Diğer	38	154,76	22,978			

Rehber öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin lisans mezuniyet alanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Uygulanan testin analiz sonuçlarına göre (Çizelge 16) farklı lisans alanlarından mezun olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(168) = -2,088$; ($p < 0,05$)). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanından mezun olan katılımcıların öz yeterlilik düzeyleri ($ort=146,67$ $SS=20,470$) Diğer bölümlerden mezun olan katılımcıların ($ort=154,76$ $SS=22,978$) öz yeterlilik düzeylerinden anlamlı olarak daha düşük düzeydedir.

Çizelge 17. Mesleki çalışma yılı değişkenine göre rehberlik öğretmenlerinin özyeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					
	N	$\bar{X}$	S		
“1-5” Yıl	67	148,61	19,257		
“6-10” Yıl	42	148,17	21,675		
“11-15” Yıl	28	146,79	21,498		
“16-20” Yıl	22	150,00	25,720		
“21-25” Yıl	12	147,00	25,969		
Toplam	171	148,27	21,376		
ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
Gruplar arası	155,168	4	38,792	0,083	0,988
Gruplar içi	77526,458	166	467,027		
Toplam	77681,626	170			

Rehber öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin meslekteki çalışma yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır (Çizelge 17). Uygulanan testin analiz sonuçlarına göre meslekte farklı çalışma yıllarında olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F(4, 166) = 0,083$, $p > 0,05$). 1-5 yıldır çalışan katılımcıların (ort=148,61 SS=19,257), 6-10 yıldır çalışan katılımcıların (ort=148,17 SS=21,675), 11-15 yıldır çalışan katılımcıların (ort=146,79 SS=21,498), 16-20 yıldır çalışan katılımcıların (ort=150,00 SS=25,720) ve 21-25 yıldır çalışan katılımcıların (ort=147,00 SS=25,969) öz yeterlilik düzeyleri arasında farklılaşma olmasına rağmen bu aradaki farklılık anlamlı düzeyde değildir.

Çizelge 18. Yüksek lisans mezuniyet alanı değişkenine göre rehberlik öğretmenlerinin özyeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

Betimsel İstatistikler					
	N	$\bar{X}$	S		
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	20	158,05	19,223		
Psikoloji	4	134,25	9,605		
Özel Eğitim	7	163,86	23,205		
Diğer	16	141,88	23,102		
Toplam	47	151,38	22,425		

ANOVA					
	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	p
Gruplar arası	4598,799	3	1532,933	3,556	0,022
Gruplar içi	18534,307	43	431,030		
Toplam	23133,106	46			

Bağımlı Değişken: Ölçekten alınan toplam puanlar					
LSD					
Yüksek Lisans Mezuniyet Alanı	Yüksek Lisans Mezuniyet Alanı	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Psikoloji	23,800*	11,371	,042	
	Özel Eğitim	-5,807	9,117	,528	
	Diğer	16,175*	6,964	,025	
Psikoloji	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	-23,800*	11,371	,042	
	Özel Eğitim	-29,607*	13,013	,028	
	Diğer	-7,625	11,606	,515	
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	5,807	9,117	,528	
Özel Eğitim	Psikoloji	29,607*	13,013	,028	
	Diğer	21,982*	9,408	,024	
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	-16,175*	6,964	,025	
Diğer	Psikoloji	7,625	11,606	,515	
	Özel Eğitim	-21,982*	9,408	,024	

Rehber öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin yüksek lisans eğitim alanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır (Çizelge 18). Uygulanan testin analiz sonuçlarına göre farklı yüksek lisans alanlarından eğitimi olan katılımcılar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($F(3, 43) = 3,556, p < 0,05$). Analiz sonucunda görülen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır (Çizelge 18). LSD testinin sonucuna göre; yüksek lisans eğitimi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) alanı olan katılımcılar (ort=158,05 SS=19,223) ile yüksek lisans eğitimi Psikoloji alanı olan katılımcılar (ort=134,25 SS=9,605) ve yüksek lisans eğitimi Diğer bölümlerden olan katılımcılar (ort=141,88 SS=23,102) arasında yüksek lisans eğitimi PDR olanlar lehine farklılıklar oluşmuştur. Yüksek lisans eğitimi Psikoloji alanı olan katılımcılar (ort=134,25 SS=9,605) ile yüksek lisans eğitimi Özel Eğitim alanı olan katılımcılar (ort=163,86 SS=23,205) arasında yüksek lisans eğitimi özel eğitim olanlar lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Yüksek lisans eğitimi Özel Eğitim alanı olan katılımcılar (ort=163,86 SS=23,205) ile yüksek lisans eğitimi Diğer bölümlerden olan katılımcılar (ort=141,88 SS=23,102) arasında, yüksek lisans eğitimi özel eğitim olanlar lehine anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Yapılan analizler sonucunda oluşan bu farklılıkların tamamı anlamlı düzeydedir.

4.3. Nitel Bulgular

Nitel verilerin analizi sonucunda, özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesine dair görüşlerine yer verilmiştir.

Çizelge 19.

SORU 1. “Özel eğitim alanında kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?”			
CEVAPLAR	CEVAP VEREN ADAYLAR	N	%
Yeterli görmüyorum	PDR1, PDR7, PDR8, PDR9, PDR10	5	50
Kısmen yeterli görüyorum	PDR2, PDR4, PDR6	3	30
Yeterli görüyorum	PDR3, PDR5	2	20

(PDR: Özel Eğitim Okulları ve RAM'larda görev yapan Rehberlik Öğretmenleri)

Yukarıdaki çizelgede belirtildiği üzere rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin: “Yeterli görmüyorum”, “Kısmen yeterli görüyorum”, “Yeterli görmüyorum” şeklindeki başlıklar altında toplandığı bulgulanmıştır.

Aşağıda bu bulgulara ait direkt ifadelere yer verilmiştir.

“Tamamıyla yeterli görmüyorum, yeni atandım. Çünkü 3 yıllık öğretmenim. Özel eğitim alanında yeterli değilim.” PDR1

“Özel eğitim alanında bizler psikolojik danışmanlar olarak lisans düzeyinde kısıtlı bir eğitim aldığımız için kendimi yeterli görmüyorum.” PDR8

“Yani 5 üzerinden puanlarsak 2 veya 3 verebilirim. Tam anlamıyla yeterli görmüyorum.” PDR2

“Çok yeterli görmüyorum. Yani okulda aldığım eğitim kadar. Kısıtlı düzeyde.” PDR4

“Yani yeterli görüyorum diyebilirim.” PDR3

“Üniversiteden mezun olduğum zaman kendimi sahada direk yeterli görmüyordum ancak 3 yıl rehabilitasyonda 4 yıl da RAM’da çalıştıktan sonra kendimi bu alanda yeterli görüyorum.” PDR5

Çizelge 20.

SORU 2. “Özel eğitim alanında yetersiz olduğunuzu düşünüyorsanız, yetersizliğinize sebep olan etmenler nelerdir?”			
CEVAPLAR	CEVAP VEREN ADAYLAR	N	%
Lisans eğitiminin yetersizliği	PDR7, PDR10, PDR1, PDR2, PDR4, PDR8	6	60
Tecrübesizlik	PDR1, PDR2, PDR10	3	30
Hizmet içi eğitimin yetersizliği	PDR8, PDR4	2	20

Yukarıdaki çizelgede belirtildiği üzere rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin: “*Lisans eğitiminin yetersizliği*”, “*Tecrübesizlik*”, “*Hizmet içi eğitimin yetersizliği*” şeklindeki başlıklar altında toplandığı bulgulanmıştır.

Aşağıda bu bulgulara ait direkt ifadelere yer verilmiştir.

“Dediğim gibi üniversite de aldığımız eğitimler sadece teorik eğitimlerle sınırlıydı. Uygulamalı eğitimlerden çok genel geçer şeyler anlatıldı.” PDR7

“3 yıl boyunca RAM’da çalışırken hep rehberlik bölümünde çalıştım. Bu yüzden özel eğitim alanında kendimi geliştiremedim. Bir diğer husus 4 yıllık üniversite hayatım boyunca verilen eğitimin çok yetersiz olması. 4 yıl boyunca bize sadece bir dönem eğitim verildi. O da yarım yamalak.” PDR10

“Özel eğitim alanında çok çalışmamış olmam ve lisansta verilen özel eğitim derslerinin yeterli düzeyde olmadığından.” PDR1

“Öncelikle üniversite özel eğitimi sadece ders olarak alıp derinlemesine bir eğitim alamayışımız. Stajyerlik uygulamasında da sadece 1,2 saat uğradık rehabilitasyona. Bundan dolayı da pek bir bilgimiz yok açıkçası.” PDR2

“Yani bu alan ayrı bir bölüm diyelim. Özel eğitim rehberlik ile eşdeğer bir bölüm değil. Bu yüzden gerek hizmet içi eğitim gerekse staj uygulamalarını

iyileştirilmesi gerekir. Üniversitede yeterli düzeyde ders alamadık. Ayrıca nasıl desem var olan derslerde oldukça yüzeysel olarak geçildi.” PDR4

Çizelge 21.

SORU 3. “Özel eğitim alanında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?”			
CEVAPLAR	CEVAP VEREN ADAYLAR	N	%
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	PDR1, PDR5, PDR9	3	30
Tecrübesizlik	PDR1, PDR4	2	20
Akademik yetersizlik	PDR2, PDR6, PDR7, PDR9, PDR10,	5	50
Ailelerin sosyokültürel düzeyinin yetersizliği	PDR3, PDR5, PDR6, PDR8	4	40

Yukarıdaki çizelgede belirtildiği üzere rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin: “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)”, “Tecrübesizlik”, “Akademik yetersizlik” ve “Ailelerin sosyokültürel düzeyinin yetersizliği” şeklindeki başlıklar altında toplandığı bulgulanmıştır.

“BEP hazırlamayla alakalı sıkıntılar yaşıyorum. Bir de tecrübesizlik en büyük etken bizim için. Bir öğrenciye nasıl yaklaşacağımızı kestiremiyorum.” PDR1

“Özel eğitim alanının kendisi zor. Hitap ettiğiniz kitle: öğrenci ve ailelerin kendileri süreci zorlaştırıyor. Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması da bizi zorlayan etmenler arasında. BEP uygulamasında sağlıklı bir standardın olmayışı da bizi zorlayan diğer bir husus.” PDR5

“İlk defa böyle bir okulda çalışıyorum. Engel türlerine çok hâkim değilim. Bu alanda yaşantı eksikliğim söz konusu. Bu alanda yeterli düzeyde deneyimin olmayışı da beni zorluyor.” PDR4

“Öncelikle öğrencilerin yetersizlik tür ve dereceleri hakkında yeterli bilgiye sahip olamayışım bana sorulan sorulara yeterli düzeyde cevap verememe neden oluyor. Ayrıca genel manada da alan ile ilgili yeterli düzeyde akademik bilgiye sahip olamayışım da bir sorun olarak değerlendirilebilir.” PDR2

“Öğrencilerin her biri birbirinden farklı. İstenmeyen bir davranışı değiştirmek için farklı teknikleri bilmek gerekiyor. Bunun içinde bir şeyleri öğrenerek, okuyarak, araştırarak geliştirmeniz gerekiyor kendinizi. Bilmeyince de bayağı zorluklar yaşıyorsunuz.” PDR7

“Yani karşılaştığımız zorluklar genelde bilinç eksikliği oluyor. Mesela ailelerin durumu kabullenememesi ile ilgili sıkıntılar var o durumla nasıl baş edeceğiyle ilgili kaygıları var. Bilgi eksikliği var. En büyük sorunu aile boyutunda yaşıyoruz.” PDR6

Çizelge 22.

SORU 4. “Özel eğitim alanındaki yeterliliğinizi arttırmak için neler önerirsiniz?”			
CEVAPLAR	CEVAP VEREN ADAYLAR	N	%
Hizmet içi eğitim	PDR1, PDR2, PDR3, PDR4, PDR6, PDR8, PDR9, PDR10	8	80
Alanyazın takibi	PDR2, PDR6, PDR7, PDR9	4	40
Kaliteli lisans eğitimi	PDR3, PDR5, PDR7	3	30

Yukarıdaki çizelgede belirtildiği üzere rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin: “Hizmet içi eğitim”, “Alanyazın takibi”, “Kaliteli lisans eğitimi” şeklindeki başlıklar altında toplandığı bulgulanmıştır.

“Alanında yetkin hocalarımızın eğitim vermesi birde bu şekilde kaliteli kaynakların oluşturulması önemlidir.” PDR1

“Hizmet içi eğitimler kesinlikle olmalı diye düşünüyorum.” PDR4

“Eğitim ve seminer çalışmalarına muhakkak katılmak gerekir. Uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Öğrenci ve velileri anlamak için daha çok zaman geçirmemiz gerekir ve de muhakkak alan ile ilgili yazılmış olan kitapları okumamız lazım.” PDR2

“Bir kere alana hâkim olmak gerekir diye düşünüyorum. Çünkü şu anda birçok engel türü oluşmuş durumda ve bunlarla ilgili birçok farklı müdahale yöntemi var. Alana hâkim olmak, yani özel eğitim ile ilgili yeni gelişmeleri takip etmek ve bilmek çok önemli diye düşünüyorum.” PDR6

“Üniversitede bu alanda verilecek eğitimlerin arttırılmasını tavsiye ederim, hizmet içi eğitimlerin arttırılması. Üniversitede yapılan staj uygulamalarının özel eğitim okullarını olmasını öneririm gibi diyelim.” PDR3

“En basitinden bir öğrenci ile ilgili BEP hazırlanmasının pratikte nasıl olacağını rehber öğretmen bilemeyebilir. Bununla ilgili üniversite içerisinde verilen eğitimlerin derinlemesine verilmesine ihtiyaç vardır.” PDR5

Çizelge 23

SORU 5. “Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında özel eğitim alanında okutulan dersleri yeterli buluyor musunuz?”			
CEVAPLAR	CEVAP VEREN ADAYLAR	N	%
Yeterli bulmuyorum	PDR1, PDR2, PDR3, PDR4, PDR5, PDR6, PDR7, PDR8, PDR9, PDR10	10	100

Yukarıdaki çizelgede belirtildiği üzere rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin: “Yeterli bulmuyorum” şeklindeki başlık altında toplandığı bulgulanmıştır.

“Yetersiz buluyorum. Bu bizim büyük bir eksikliğimiz aslında. Özel eğitim alanında ders sayısının azlığı ve verilen eğitiminde yüzeysel olması büyük sorunlara yol açıyor.” PDR10

“Yeterli bulmuyorum. Saha da karşılığı olan eğitimler yerine daha yüzeysel bir eğitim verilmektedir. Bunun yerine daha ayrıntılı bir şekilde sunulması gerekmektedir diye düşünüyorum.” PDR8

“Yeterli bulmuyorum. Çünkü verilen eğitimler teorik düzeyde kalıyor. Lisansta verilen özel eğitim dersini özel eğitim alanından gelen bir hocadan aldığım için kendimi şanslı hissediyorum. Ama yine de verilen eğitimin çok geniş kapsamlı olmadığını bu yüzden de eksik olduğunu düşünüyorum.” PDR7

“Kesinlikle hayır. Bu konuda muzdaripiz zaten. Özel eğitim dersleri yeterli değil ve amacına uygun eğitimler verilmiyor.” PDR9

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, özel eğitim okulları ile RAM'larda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimdeki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin öz yeterliliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Uygulanan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinin '*cinsiyet*' değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Coşgun ve Ilgar (2004), danışman adaylarının öz yeterliğine ilişkin yaptıkları çalışmada, cinsiyet farkının öz yeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Aksoy (2008)' un çalışmasına bakacak olursak rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar oluşturmadığı görülmüştür. İlgili çalışmalar, bu yönüyle araştırmayı destekleyen bir sonuç ortaya çıkmıştır. Karahan (2008)'in araştırma neticesinde ortaya çıkan sonuçlar da bu araştırmanın sonucu ile örtüşmekte olup eğitimcilerin özyeterlilik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Çubukçu ve Girmen (2007)'in yapmış olduğu öğretmen adaylarının sosyal özyeterlilik algılarının belirlenmesi konulu çalışmasında cinsiyet değişkeninin etkili bir faktör olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Özerkan (2007)'in icra ettiği çalışma incelendiğinde, öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu görülmektedir. Korkut ve Babaoğlu (2012) ise sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, araştırma neticesinde erkek öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Uygulanan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinin '*medeni durum*' değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Güneri ve Özdemir (2003)'in yapmış olduğu çalışmada, sınıf yönetiminde öz-yeterlik, medeni durum ve öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerdeki duygusal tükenmeyi açıklayan önemli değişkenler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Türk (2008)'in yapmış olduğu çalışmada medeni durumun, öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer (2011)'in yapmış olduğu çalışmada

ise, evli öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Uygulanan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinin **‘öğrenim durumu’** değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Gürbüz (2012)’ün yapmış olduğu çalışmada rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinde öğrenim durumu değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir. Derman (2007)’ın Kimya öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmayı isteme değişkeni bakımından özyeterlilik ölçeğinin iç faktörler alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir.

Uygulanan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinin **‘Milli Eğitim Bakanlığı’ndan özel eğitim alanında alınan eğitim**’ değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Literatürde bu konuda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak katılımcıların yarısından fazlası MEB’den özel eğitim alanında eğitim aldığını ifade etmiş olmasına rağmen, eğitim alanlar ile eğitim almayan katılımcıların öz yeterlik düzeyleri arasında eğitim alanlar lehine anlamlı bir fark çıkmamıştır. Buradan yola çıkarak Milli Eğitim Bakanlığının özel eğitim alanında, rehberlik öğretmenlerine verdiği eğitimin niteliği araştırılabilir.

Uygulanan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinin **‘lisans veya yüksek lisansta özel eğitim hakkında verilen eğitimin yeterliliği’** değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünmeyen katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin, verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünen katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinden anlamlı düzeyde daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Literatürde bu konuda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, rehberlik öğretmenlerinin henüz lisans düzeyinde iken almış oldukları eğitimin ilerleyen yıllarda verdikleri hizmet kalitesini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Uygulanan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinin **‘görev yeri’** değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kola (2012)’nın çalışmasında ise rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinde okul türü, değişkeninin rehberlik öğretmenlerinin öz yeterliliklerinde anlamlı farklılıklar oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmanın

sonucunda ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir. Hem özel eğitim okulları hem de RAM'larda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanında yeterli sayıda örnek durumla karşılaşmış olmaları, böyle bir sonucun ortaya çıkmış olmasını düşündürebilir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özen (2009)'in ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada ise Anadolu ve Fen liselerinde görevli öğretmenlerin, kendilerini diğer okullarda görevli öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)'nin yapmış olduğu öğretmen öz yeterlik ölçeği çalışmasında okul türünün öğretmenlerin özyeterlilikleri üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Uygulanan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinin '*lisans mezuniyet alanı*' değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Mezun oldukları bölümü rehberlik ve psikolojik danışmanlık olarak ifade eden katılımcıların özyeterlilik düzeylerinin diğer olarak ifade eden katılımcılardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürbüz ve Bozgeyikli (2014)'nin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde ki özyeterlik düzeylerine yönelik yapılan araştırmada, PDR alanından mezun olanların özyeterlilik düzeylerinin diğer alanlardan mezun olanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelikkaleli (2011)'nin yapmış olduğu araştırmaya göre yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri, mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir. Böyle bir durumun oluşmasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programında özel eğitim ile alakalı sadece bir dersin olması veya PDR bölümü mezunu rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili özyeterlilik düzeyleri hakkındaki yargılarının daha gerçekçi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak belirtilen bu hususlarla ilgili yeterince bilgi sahibi olunmaması da yorum yapmayı güçleştirmektedir.

Uygulanan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinin '*meslekteki kıdem*' değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Gürbüz (2012)'ün yapmış olduğu çalışmada rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinde meslekteki kıdem değişkeninin rehberlik öğretmenlerinin öz yeterliliklerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Aksoy (2009)'un çalışmasına bakacak olursak rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinde meslekteki kıdem değişkeninin ise rehberlik öğretmenlerinin öz yeterliliklerinde anlamlı farklılıklar

oluşturduğu görülmüştür. Kaçar (2016)'ın yapmış olduğu ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları çalışmasında, fizyolojik ve duygusal durum alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Bu durum araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgularla örtüşmemektedir. Kaner, (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının, hizmet sürelerine göre değişmediğini göstermiştir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özen (2009) tarafından yapılan araştırmada ise, ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının kıdem değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, belirlenmiştir. Bu durum ise araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir. İlgili diğer araştırma sonuçları incelendiğinde Zararsız (2012), Gençtürk (2008), Eskici (2013) öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça, kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri sonucu tespit edilmiştir.

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuca göre de *'yüksek lisans mezuniyet alanı'* değişkenine göre rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Buna göre, yüksek lisans alanı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik olan katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin yüksek lisans alanı Psikoloji ve Diğer olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek lisans alanı Özel Eğitim olan katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin yüksek lisans alanı Psikoloji ve Diğer olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Çakır, Kan ve Sünbül (2006) tarafından icra edilen tezsiz yüksek lisans ve öğretmenlik meslek bilgisi programlarının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlilik algıları açısından karşılaştırılmasını amaçlayan çalışmada, tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlilik algıları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlara bakıldığı zaman yüksek lisans mezuniyet alanlarının rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterlilik düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. PDR ve Özel eğitim alanlarında yüksek lisans eğitimi alan rehberlik öğretmenlerinin diğer alanlarda yüksek lisans eğitimi alan rehberlik öğretmenlerine nazaran kendilerine ait öz yeterlilik inancının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Nitel verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz yönteminden istifade edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde toplam 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar analiz edilerek çeşitli temalar

oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerine yönelik kıymetli verilere ulaşmamızı sağladığı düşünülmektedir.

Bu sonuçlara göre, rehberlik öğretmenlerinin çoğu kendilerini özel eğitim alanında yeterli görmemişlerdir. Katılımcılar yetersizliklerine en çok sebep olan etmenler nelerdir diye sorulduğunda: tecrübesizlik, lisans eğitiminin yetersizliği ve hizmet içi eğitimin yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterlik düzeylerinin düşük olması lisans eğitiminden başlayan bir sorun olarak değerlendirilebilir. Ortaya çıkan bu durumu atandıktan sonra iyileştirebilecek bir hizmet içi eğitim programının olmayışı var olan sorunu devam ettirmiş ve özel eğitim alanında yeterli düzeyde tecrübe edinmeden sahada karşılaşılabilecek sorunlarla yüzleşmek zorunda kalmışlardır. Tüm bu yaşananların rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterlilik düzeylerini olumsuz bir şekilde etkilediği söylenebilir.

Katılımcılara özel eğitim alanında karşılaştıkları zorluklar nelerdir diye sorulduğunda: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları, tecrübesizlik, akademik yetersizlik ve ailelerin sosyo kültürel düzeyinin yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle rehberlik öğretmenlerinin sahada sıkça karşılaştıkları zorlukların sebebi olarak sadece iyi bir eğitim alamamaları veya tecrübesizlik olarak nitelendirmemişlerdir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerinin sosyo kültürel seviyesi de rehberlik öğretmenlerinin yeterlik düzeyini olumsuz yönde etkileyen dışsal bir faktör olarak görülmektedir. Buna ek olarak, özellikle teknik bir bilgi ve altyapı gerektiren BEP konusunda zorluk yaşandığının ifade edilmiş olması, rehberlik öğretmenlerinin bu süreçte teknik bir desteğe ihtiyaç duyduğunu gösterebilir.

Katılımcılara özel eğitim alanındaki yeterliliğinizi arttırmak için neler yapılabilir diye sorulduğunda: hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması, alanyazını takip etmenin önemi ve lisans eğitiminde verilen özel eğitim ile ilgili derslerin kalitesinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki öz yeterliliklerini arttırmak için işe kendilerinden başlayarak, özel eğitim alanında ki bilimsel süreçleri takip etmeleri gerektiği söylenebilir. Bununla beraber özel eğitim alanındaki bilgi ve becerilerini arttırmada oldukça önemli olan lisans eğitiminin içeriğinin geliştirilmesi ve mesleğe

başladığı an itibarı ile alacakları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısının arttırılmasının ziyadesiyle önemli olduğu söylenebilir.

Katılımcılara son olarak, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında verilen özel eğitim derslerinin yeterli olup olmadığı sorulduğunda, katılımcıların tamamının ders sayısını ve içeriğini yeterli görmediğini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle PDR lisans eğitiminde verilen özel eğitim derslerinin hem içeriği hem de sıklığı konusunda düzenlemeye gidilmesi gerektiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışma neticesinde ortaya çıkan öneriler, üç başlık altında toplanarak aşağıda belirtilmiştir.

5.2.1. Bu Alanda Görev Yapanlara Öneriler

1. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerine yönelik aile eğitim hizmetlerinin daha işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir.
2. Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeni gelişmeleri takip etmeleri, alanyazında var olan bilgilere daha fazla alaka göstermeleri gerekmektedir.

5.2.2. Yetkili Kurum ve Kuruluşlara Öneriler

1. Bu araştırmanın neticesinde de ortaya çıkıyor ki lisans veya yüksek lisans eğitiminde verilen özel eğitim derslerinin yeterliliğini arttırmak gerekmektedir.
2. Özel eğitim alanında hizmet içi eğitimlerin sayısı arttırılarak rehberlik öğretmenlerinin bu eğitimlere katılmaları kolaylaştırılmalıdır.
3. Rehberlik öğretmenlerine Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hususunda belirli bir düzeyde eğitim verilmesine yönelik planlama yapılmalıdır.
4. Rehberlik öğretmenleri, lisans eğitiminde aldıkları özel eğitim derslerini hem içerik hem ders saati hem de eğitimi verenler açısından yeterli düzeyde bulmamaktadır. Bu sebepten ötürü rehberlik öğretmenlerinin aldıkları özel eğitim derslerinin içeriği sahada karşılaşılabilecek problemleri çözebilecek, uygulamalı eğitimlerin daha yoğun olduğu bir içeriğe dönüştürülmelidir. Eğitimi veren akademisyenlerin özel eğitim alanında yetkin kişiler olmasına dikkat edilmelidir.

5. Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanında karşılaştıkları zorlukları gidermek amacıyla MEB/Üniversiteler tarafından hizmet içi eğitim programı geliştirilebilir.
6. Rehberlik öğretmenlerinin belirli bir süreyle RAM'larda görevlendirilerek özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanılama süreçleri hakkında bilgi ve beceri düzeylerinin artırılmasına yönelik bir planlama yapılabilir

5.2.3. Bu Konuda Çalışma Yapacak Olanlara Öneriler

1. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda rehberlik öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliğinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ve ailelerinin eğitim süreçlerine katılmasındaki etkisi üzerine çalışma icra edilebilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığında özel eğitim alanında verilen eğitimlerin rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime olan tutumlarına katkısı üzerine çalışma icra edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98–110
- Akçamete, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Akkoyun, A. K. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, V. (2008). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 29-37.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.

Ataman, A. (Editör). (2003). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitime giriş*.

Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ateş, M. (2017). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen*

adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Bakırcıoğlu, R. (2003). *İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde rehberlik ve*

psikolojik danışmanlık. (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In. VS Ramachaudran. *Encyclopedia of human*

behavior, 4(4), 71-81.

Bandura, A. (1982). Self-efficacymechanism in humanagency. *American*

Psychologist, 32(2), 122-147

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık

etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (04), 35-45.

Batık, M. V. ve Kodaz, A. F. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman

adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarına etkisi. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (1), 902-929.

Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bıkmaz, H.F. (2004). Öz yeterlik inancı. Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bilgin, M. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde çağdaşlaşma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 1-16.

Can, G. (2005). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cassidy, S. and Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133-153.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2007), *Özel eğitime giriş*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Coşgun, S., ve Ilgar, M. Z. (2004). *Rehberlik ve psikolojik danışma deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlik algısına etkisi*. Bildiri XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuştur, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Çağlar, D. (1998). *Türkiye'de özel eğitimin tarihçesi*. Cumhuriyet'in 75. Yılında İlköğretim 1.Ulusal Sempozyumu, Ankara.

Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *DÜ. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30 (137), 74-81

Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63-83.

Çapri, B.ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 38-53.

Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-18.

Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Diken, İ.H. (Editör). (2010). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Diken, İ. H. ve Batu, S., Öz, A. Ş., Özokçu, O., Melekoğlu, M. A., Pınar, E. S., Özdemir, S. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, S. (1996). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (7), 32-44.

Ekici, G. (2014). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 85-94.

Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırma imalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 25-32.

Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Güneri O. Y. ve Özdemir Y. (2003). *Sınıf yönetiminde öz-yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin, ve öğretmenlik deneyiminin öğretmen tükenmişliğindeki rolü*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi 09-11 Temmuz 2003 İnönü Üniversitesi Malatya.

Gürbüz, S. F.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.

Gürbüz, S. (2012). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlilik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Halmatov, S. (2014). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin gelişim süreci.*

Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Henson, R. K., Kogan, L. R., and Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and psychological Measurement*, 61(3), 404-420.

Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.

Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-16.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kılıçoğlu, M. (2007). *Aktif öğrenme için etkili öğretmen*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kırcaali İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16 (86), 45-50.
- Kırcaali İftar, G. (1998) *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kola, E. (2012). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 16, (8), 269-281.

Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 5(2), 137-152.

Kuzgun, Y. (2016). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Küçüker, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, (3), 23-29.

Küçüker, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlik algılarının geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1 (1), 101-113.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi dil ve konuşma güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara.

Orhan, Y ve Genç, K. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (35/2), 1-32.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. [ÖEMÇK], 1983: madde 2916.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özgüven, İ. E. (2007). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2004). *Özel eğitimde rehberlik*. G. Can (Ed.) Rehberlik. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Özoğlu, S. Ç. (1986). *Eğitim sistemimizde psikolojik hizmetlere genel bir bakış eğitimde psikolojik hizmetler ve sorunlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Özyürek, M. (2005). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 187-209.
- Pajares, F. and Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. Development of Achievement Motivation. United States.
- Savaş, A. C. (2006). *Liselerde internet üzerinden rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin öğrenci, veli ve rehber öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Senemoglu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, (4), 225-231.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*, Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sucuoğlu, B. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalar, yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk Dil Kurumu, (2012) *Türk dil kurumu sözlüğü*.

Tekin-İftar, E. (2012). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (5. Baskı) Ankara: Vize Yayıncılık.

Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education Spain: UNESCO.

Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E. and Crews, J. (2002). Skill-based training and counseling self-efficacy. Counselor Education and Supervision, 42, 92-106.

Uslu, M. ve Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 509-519.

Ültanır, E. (2000). Okul psikoloğu ve okul psikolojik danışmanlığı meslekleri:

karşılaştırmalı bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, (148), 9-16.

Üre, Ö. (2002). Özel eğitim ve rehberlik. G. Can (Ed.). *Psikolojik danışma ve*

rehberlik. Ankara: PEGEM Yayıncılık,

Üstüner, M. ve Demirtaş, H. , Cömert, M. , Özer, N. (2009). Ortaöğretim

öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1–16.

Voltan Acar, N. (2001). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*.

Ankara: Nobel Yayınevi.

Yağız, E. (2007). *Oyun–tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin*

bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, İ. (2006). 21. yüzyılda psikolojik danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim*

Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1), 117-133.

Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: okulöncesi eğitim-*

ilköğretim-ortaöğretim. Ankara: Nobel Yayınevi.

Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: gelişimsel yaklaşım*. Ankara:

Nobel Yayınevi.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (9. baskı). İstanbul:

Nobel Yayınevi.

Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counseling and guidance in Turkey: recent advances and future prospects. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-214.

Yıldırım, A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları ve görüşleri*. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın aydınlığında eğitim dergisi*, 5(58), 50-54.

Yüksel, K. (2010). *Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlilik algıları*. Anadolu Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir.

Yüksel, K., Diken, İ. H. ve 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(1), 137-148.

Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.



EKLER

- 1. Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği**
- 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**
- 3. Kişisel Bilgi Formu**
- 4. Araştırma İçin Alınan İzinler**



EK-1

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği

MADDELER	Tamamen Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum(2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olacak bireysel rehberlik hizmetleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
2. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, doğrudan doğruya özürleri ile ilgili olamayabilecek çeşitli problemlerini fark edebildiğimi (edebileceğimi) düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3. Özel eğitime gereksinimi olan ergenlik dönemindeki öğrencilere, sosyal duygusal ve bilişsel zorlukların üstesinden gelmelerinde bireysel rehberlik hizmeti verecek donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
4. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, üstesinden gelemediğim sorunlarında, öğrenciyi yönlendirebileceğim uzmanları, meslek elemanlarını veya kurumları biliyorum.	1	2	3	4	5
5. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, sosyal ve duygusal gelişimlerinde yeterli düzeyde destek sağlayabilirim	1	2	3	4	5
6. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, sergiledikleri davranış problemleriyle baş etmek için neler yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
7. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere grup içi etkileşim ve işbirliğinde, asgari düzeyde gerekli sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri kazandırabilirim.	1	2	3	4	5
8. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine, çocuklarının sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeleri konusunda rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
9. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, karşı cinsle istedik biçimde ilişki kurmalarında ve bu alandaki duygusal problemlerinde kolaylaştırıcı olabilirim.	1	2	3	4	5
10. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, istedik davranışlar kazandırma konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
11. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özellikleri ile güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttıracak yöntemler konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
12. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere ve velilerine, öğrencinin özelliklerine göre, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler verebilirim.	1	2	3	4	5
13. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özelliklerine uygun mesleği seçmeleri için nasıl rehberlik edeceğim konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
14. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, özür derecelerine uygun olarak pek çok mesleğe yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
15. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerinin neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
16. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerini uygulama becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5

17. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesinde okul rehber öğretmenleri olarak görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
18 Okul rehberlik servisinde yapacağım çalışmalarla, kaynaştırma uygulamasının başarısını arttırabilirim	1	2	3	4	5
19. Özel Eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında hangi kişi veya kurumlarla işbirliği yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
20. Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda okul personeli, öğretmenler ve okul idaresine eğitim verebilirim.	1	2	3	4	5
21. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmasında yapmam gerekenler konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
22. Özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine rehberlik ederken uymam gereken yasal ve etik kuralların neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
23. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin, gereksinim duyacağı destek hizmetlerin neler olduğuna, yapacağım değerlendirmeye karar verebilirim.	1	2	3	4	5
24. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine yönelik, “Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP)” ne şekilde hazırlanacağı konusunda yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
25 Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmeye yönelik formlar hazırlama konusunda gereken eğitim ve donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
26. Özel eğitim konusunda gereksinim duyduğum bilgilere nereden ulaşabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
27. Özel eğitimle ilgili yasal mevzuat hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
28. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin “bireysel gelişim raporlarını” nasıl hazırlayacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
29. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri belirlemek için yapılacak tarama çalışmalarında oldukça önemli bir rolüm olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
30 Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması konusunda hangi komisyonlarda yer almam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
31. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, etkili öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
32. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun üst eğitim kurumlarına yönlendirilmesi için neler yapacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
33. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için, öğretmenlere, uygun eğitsel ve öğretimsel teknikleri önerme ve yeterlik kazandırmada yardımcı olacak donanıma sahibim	1	2	3	4	5
34 Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin motivasyonlarını desteklemek ve arttırmak konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
35. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, kendi yeterliklerine uygun okullara, okuldaki alanlara, çeşitli etkinliklere, yeni durumlara alıştırarak ve yönlendirecek yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
36. Grup rehberliği etkinliklerine, özelliklerine uygun düzenlemeler yaparak, özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri de katabilirim.	1	2	3	4	5
37 Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarının ailelerine, çocuklarının özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeleri konusunda gerekli eğitimi verebilirim.	1	2	3	4	5

38. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sahip oldukları olumlu kişilik veya kişisel özelliklerini grup içi etkileşim ve ilişki sürecinde öğrencinin lehine kullanabileceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, akranlarından sosyal kabul görmeleri için gerekli, grup rehberliği becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5
40. Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlere rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5



EK-2**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

1. Özel eğitim alanında kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?
2. Özel eğitim alanında yetersiz olduğunuzu düşünüyorsanız, yetersizliğinize sebep olan etmenler nelerdir?
3. Özel eğitim alanında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
4. Özel eğitim alanındaki yeterliliğinizi arttırmak için neler önerirsiniz?
5. RPD Lisans programlarında Özel eğitim alanında okutulan dersleri yeterli buluyor musunuz?

EK-3**Kişisel Bilgi Formu**

Sayın Katılımcı, Bu araştırmanın amacı özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin özyeterliliklerinin incelenmesidir. Bu araştırma Yrd. Doç. Dr. Mehmet Zeki ILGAR danışmanlığında Biruni Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi M. Hasan ARŞİT tarafından tez çalışması kapsamında yürütülmektedir.

Bu anket 50 sorudan oluşmakta olup yaklaşık 20 dakikada tamamlanmaktadır. Kimlik/kişisel bilgileriniz ve yanıtlarınız tamamen gizli tutulacak, toplanan veriler bu araştırmanın amaçları için kullanılacaktır. Bu araştırmadan çıkan sonuçlar bilimsel kongre ve dergilerde yayınlanabilir.

Bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasında dayalıdır. Araştırmanın herhangi bir noktasında hiçbir gerekçe bildirmeden anketi doldurmayı bırakabilirsiniz. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için anketi eksiksiz ve içtenlikle doldurmanız beklenmektedir.

İlgili çalışmaya vereceğiniz destek için şimdiden teşekkürlerimi arz ederim.

M. Hasan ARŞİT

Özel Eğitim Öğretmeni

(0532) 663 30 35

arsithasan@gmail.com

1. Cinsiyetiniz

+ Erkek + Kadın

2. Medeni Durumunuz

+ Evli + Bekâr

3. Yaşadığınız Şehir

+.....

4. Öğrenim Durumunuz

+ Lisans + Yüksek Lisans + Doktora

5. Lisans Mezuniyet Alanınız

+ Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik + Psikoloji + Diğer

6. Yüksek Lisans Mezuniyet Alanınız (Varsa)

+ PDR + Özel Eğitim +Psikoloji + Diğer

7. Görev Yeriniz

+ Özel Eğitim Okulu +Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)

8. Özel eğitim hakkında lisans veya yüksek lisans eğitiminde verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.

+ Evet + Hayır

9. Meslekteki Kıdeminiz

+ 1-5 Yıl + 6-10 Yıl + 11-15 Yıl + 16-20 Yıl + 21-25 Yıl

10. Milli Eğitim Bakanlığından özel eğitim alanında herhangi bir eğitim aldınız mı?

+ Evet + Hayır

Mail Adresi:	
Adı Soyadı:	

4. Araştırma için Alınan İzinler

Sayın İ. Halil Diken hocam..

Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim.

“Özel Eğitim Okulları ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin özyeterliklerinin incelenmesi.” başlıklı Yüksek Lisans tez araştırmamda, sizin geliştirerek geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığınız **“ Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği”** ne ihtiyaç duydum. Uygun görürseniz adı geçen ölçeği araştırmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla arz ederim.

M. Hasan ARŞİT

Ölçek Kullanma İzin Talebi

Yüksek Lisans PDR x



Veysel Aksoy <veyselaks@gmail.com>

20 Kas 2017 Pzt 17:39



Alıcı: ben

İbrahim H. Diken hocama yazmış olduğunuz maile yanıt olarak ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca olmadığını bildiririm. Ekte ölçeğin makalesi yer almaktadır. Makalede ölçeğin geçerlik-güvenirlik bilgileri ve kullanımına ilişkin bilgiler ve ölçek maddeleri yer almaktadır.

Başarılar dilerim.



ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Mehmet Hasan ARŞİT

Doğum Tarihi: 14.03.1991

İletişim Bilgileri: (532) 663 30 35 Karaköprü / Şanlıurfa

E- Posta Adresi: arsithasan@gmail.com

Öğrenim Durumu:

Bölüm	Üniversite	Yıl
Özel Eğitim (Lisans)	Gazi Üniversitesi	2012
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (Yüksek Lisans)	Gaziantep Üniversitesi	2017
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (Yüksek Lisans)	Biruni Üniversitesi	--

İş Deneyimi:

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Özel eğitim öğretmeni	Hisar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2012
Özel eğitim Değerlendirme Kurulu başkanı	Şanlıurfa Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2016
Proje koordinatörü	Şanlıurfa İl Mem Ar-Ge	2017
Okul Müdür Yardımcısı	Karaköprü Özel Eğitim Uygulama Okulu	----

Özel Eğitim Okulları ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Özyeterliklerinin İncelenmesi

ORIJINALLIK RAPORU

% 25	% 24	% 13	%
BENZERLİK ENDEKSI	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BIRINCIL KAYNAKLAR

1	dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
2	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	www.turkiyeegitim.com İnternet Kaynağı	% 2
4	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	www.education.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	dergiler.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	www.turkpsikiyatri.com İnternet Kaynağı	% 1
8	docplayer.biz.tr	