



**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE
BOZUKLUĞUNUN EĞİTSEL TANILAMA SÜRECİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

Mesut Durgun

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mesut
Soyadı : Durgun
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Eğitsel Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri

İngilizce Adı: Opinions of Teachers Working in Guidance and Research Centers on Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in the Educational Diagnostic Process

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mesut DURGUN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mesut DURGUN tarafından hazırlanan “Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Eğitsel Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Cem Aslan

(Görme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Onur Emre Kocaöz

(Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hanifi Sanır

(Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 08/02/2024

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Ailem'e

TEŞEKKÜR

Aklımda sadece bir tez konusu ile karşısına çıktığım ilk günden bu yana olanca yardımseverliği, bilgeliği, sabrı ve anlayışı için; her zaman bir telefon kadar uzağımda olduğunu bildiğim, ne zaman umutsuzluğa kapılsam güven veren bir görüşme ile tekrar yola çıkmama destek olan ve her zaman arkamda bir danışmanım olduğunu hissettirdiği için; gece gündüz demeden sürekli zaman ayırıp dönüt verdiği için; çalışmamda sürekli kılı kırk yararak amacının her zaman günü kurtarmak değil, bir akademisyen yetiştirmek olduğunu belirten çok değerli danışmanım Doç. Dr. Cem ASLAN hocama,

Değerli görüş ve katkılarını sundukları ve tezimin savunma jürisinde yer aldıkları için jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Onur Emre KOCAÖZ ve Dr. Öğr. Üyesi Hanifi SANIR hocalarıma,

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman yardımına koşan çok değerli arkadaşım Ramazan Çakır'a; tez sürecim boyunca sürekli olarak bilgilerine başvurduğum, tez sürecimin daha kolay ilerleyebilmesi için sürekli destek veren çok değerli arkadaşım Zeliha Sıla Orhan'a; uzakları yakın eden, her zaman evrak işlerimde çok yardımcı olan değerli arkadaşım Fatima Ceren Saygılı'ya; değerli arkadaşlarım Duygu Dönmez ile Lale Bilir'e,

Tanıdığım ilk günden bu yana sürekli desteğini hissettiğim değerli arkadaşım Mesut Önen'e, tez çalışmamın bir fikirden ibaret olduğu günden bugüne her zaman akademik desteğini sunan değerli çalışma arkadaşım Yasemin Keyvan'a, çalışmama destek olan değerli çalışma arkadaşım Eren Şahin'e, Çorum RAM ve Karabük RAM çalışanlarına,

Sevgili eşim Büşra Aydeniz Durgun'a ve çok değerli aileme her zaman yanımda oldukları için tüm samimiyetimle teşekkür ediyorum.

Mesut Durgun

**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE
BOZUKLUĞUNUN EĞİTSEL TANILAMA SÜRECİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Mesut Durgun

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat 2024

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 1 giriş sorusu, 7 adet anahtar sorudan oluşan ana sorular ile 11 sonda sorudan oluşmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak RAM personelinin DEHB değerlendirmesine ilişkin görüşleri inceleneceği için Çorum RAM’da özel eğitim bölümünde çalışmakta olan öğretmenlerin tamamı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Çorum RAM’da çalışan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtası ile alınan görüşler transkript edilerek dört tema ve bu temalara bağlı olarak alt temalar oluşturulmuş, bu süreç içerisinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Oluşturulan temalar aracılığı ile DEHB’li bireylerin RAM’lardaki eğitsel tanılama sürecinin nasıl olduğu, öğretmenlerin bu sürece ilişkin deneyimleri, sorunları ve önerileri ortaya konmuştur. Araştırmanın sonunda,

araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış, araştırmaya ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.



Anahtar Kelimeler : DEHB, dikkat eksikliği, hiperaktivite, öğretmen görüşleri, rehberlik ve araştırma merkezi

Sayfa Adedi : xv + 110

Danışman : Doç. Dr. Cem ASLAN

**OPINIONS OF TEACHERS WORKING IN GUIDANCE AND
RESEARCH CENTERS ON ATTENTION DEFICIT AND
HYPERACTIVITY DISORDER IN THE EDUCATIONAL
DIAGNOSTIC PROCESS**

(M.S. Thesis)

Mesut Durgun

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2024

ABSTRACT

The overarching objective of this research is to determine the perspectives of special education teachers working in guidance and research centers regarding attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the educational diagnostic process. In line with this general aim, a semi-structured interview form was prepared by the researcher. The semi-structured interview form consists of 1 introductory question, 7 main questions, which are key questions, and 11 concluding questions. The study group for this research comprises special education teachers working in the Guidance and Research Center (RAM). As the study group focuses on the opinions of RAM personnel regarding ADHD assessment, all teachers working in the special education department at Corum RAM were included in the study group. Phenomenology, a qualitative research method, was chosen for this research. In accordance with the aim of the research, the opinions obtained through the semi-structured interview form from teachers working at Corum RAM were transcribed. Four themes and corresponding sub-themes were derived from these opinions. Throughout this process, validity and reliability measures were implemented. Through the identified themes, the research revealed how the educational assessment process for individuals with ADHD in RAMs is conducted, the experiences of teachers in this process, and the problems and suggestions related to this process. In the concluding part of the research, the findings were

discussed within the framework of relevant literature, and recommendations for research and practice were provided.



Key Words : ADHD, attention deficit, hyperactivity, teacher's opinions, Guidance and Research Center

Page Number : xv + 110

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Cem ASLAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durum.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Dikkat.....	13
2.2. Hiperaktivite	14
2.3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	14
2.3.1. DEHB’yi Tanılamada Kullanılan Ölçekler	15
2.4. DEHB’nin Nedenleri	19
2.5. DEHB’nin Özellikleri.....	20
2.6. DEHB’nin Tanılama Süreci	20
2.6.1. Tıbbi Tanılama	20
2.6.2. Eğitsel Değerlendirme Süreci.....	23
2.7. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM).....	25
2.7.1. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK).....	26
2.7.2. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu (ÖEHK).....	26
2.8. DEHB’li Bireylerin Yönlendirme Süreci	27
2.8.1. Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER)	28
2.9. İlgili Araştırmalar	28
BÖLÜM III	36
YÖNTEM.....	36
3.1 Araştırma Deseni.....	36
3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Aracı	39
3.4. Verilerin Toplanması	40
3.5. Verilerin Analizi	41
3.6. Geçerlik Güvenirlik	42
3.6.1. Gözlemciler Arası Geçerlilik Güvenirlik Verilerinin Toplanması	43

BÖLÜM IV	45
BULGULAR	45
4.1. Tema 1: DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi	47
4.1.1. Alternatif Değerlendirme Araçlarını Kullanma (ör. gözlem)	48
4.1.2. Aileden Bilgi Alma	49
4.1.3. Öğretmenlerden Bilgi Alma	49
4.1.4. Kişisel Deneyimlerden Yararlanma	50
4.1.5. Değerlendirme Materyallerini Uyarlayarak Kullanma	50
4.1.6. Bireyin Öyküsünü Öğrenme	50
4.1.7. Aileyi Değerlendirme Sürecine Katma	51
4.2. Tema 2: DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar	51
4.2.1. Standart Değerlendirme Materyalinin Olmaması	52
4.2.2. Standart Değerlendirme Aracının/Formunun Olmaması	53
4.2.3. Değerlendirme Süresinin Yeterli Olmaması	53
4.2.4. Bireyde Ek Yetersizliklerin Varlığı	54
4.2.5. Amaca uygun bir değerlendirme yapılmıyor olması	55
4.2.6. Fizikî Ortamın Uygun Olmaması	56
4.2.7. Çok Yönlü Değerlendirmenin Yapılmaması	56
4.2.8. Doğal Ortamda Gözlem Yapılamaması	57
4.2.9. Yeterli Bilgi Alınamaması (ör. aileden, okuldan)	57
4.3. Tema 3: DEHB Tanısı Olan Bireyleri Değerlendiren Öğretmenlerin Deneyimleri	58
4.3.1. Değerlendirme Materyallerinin İşlevsel Olmaması	58
4.3.2. İş Yoğunluğunun Fazla Olması	59
4.3.3. Sorunlara Kurumsal Çözümlerin Bulunamaması	59

4.3.4. Alınan Eğitimlerin Süresinin Yeteriz Olması.....	59
4.3.5. Alınan Eğitimlerin Teorik Kalması.....	60
4.3.6. Değerlendirmede Kendini Yetersiz Hissetme.....	60
4.4. Tema 4: DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi Sürecine Yönelik Öneriler	60
4.4.1. Standartlaştırılmış Değerlendirme Materyalleri Kullanılmalı.....	61
4.4.2. Standartlaştırılmış Ölçme ve Değerlendirme Aracı Kullanılmalı.....	62
4.4.3. Hizmet İçi Eğitimler Verilmeli.....	62
4.4.4. Ailelere Bilgilendirme Yapılmalı	63
4.4.5. DEHB’li Bireyler Destek Eğitim Almalı	63
4.4.6. Değerlendirmeyi Hangi Branş Öğretmeninin Yapacağı Belirlenmeli.....	63
BÖLÜM V	65
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
5.1. Tartışma	65
5.1.1. DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi.....	65
5.1.2. DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar.....	67
5.1.3. DEHB Tanısı Olan Bireyleri Değerlendiren Öğretmenlerin Deneyimleri.....	71
5.1.4. DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi Sürecine Yönelik Öneriler	75
5.2. Öneriler	79
5.2.1. Pratik Uygulamaya Yönelik Öneriler	79
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	81
KAYNAKLAR.....	82
EKLER	98
EK-1. Görüşme Protokolü.....	99

EK-2. Görüşme Protokolü.....	103
EK-3. Etik Komisyon İzni	106
EK-4. MEB Araştırma Uygulama İzni.....	108
EK-5. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....	109



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>DEHB'nin Okul Tabanlı Değerlendirilmesinin Beş Aşaması</i>	8
Tablo 2. <i>Çalışma Grubu Özellikleri</i>	38
Tablo 3. <i>Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar</i>	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğretmen görüşleri ile oluşturulan temalar.....	45
<i>Şekil 2.</i> DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesi teması ve ona bağlı alt temalar.....	48
<i>Şekil 3.</i> DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesinde karşılaşılan zorluklar teması ve ona bağlı alt temalar.....	52
<i>Şekil 4.</i> DEHB tanısı olan bireylerin değerlendiren öğretmenlerin deneyimleri teması ve ona bağlı alt temalar.....	58
<i>Şekil 5.</i> DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesine yönelik öneriler teması ve buna bağlı alt temalar.....	61

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırma konusu olarak ele alınan problem duruma, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlara ve araştırmada yer alan önemli tanımlar ve terimlerin hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durum

Tarih boyunca toplumlar dezavantajlı olarak kabul ettiğimiz engellilere yönelik olumlu ve olumsuz birçok yaklaşımda bulunmuşlardır. Olumsuz davranışlar bu bireylerin dışlanmasına, ayrımcılığa maruz kalmasına yol açarken onların sosyal, ekonomik ve eğitim olanaklarından yararlanmalarını da güçleştirmektedir (Demir & Gedik, 2022).

Toplumdaki çoğunluğun gereksinimlerinden daha farklı bir gereksinimleri olan, farklı gelişim süreçleri gösteren bireylere özel eğitime muhtaç bireyler denilmektedir (Özyürek, 1983). Bu bireyler çoğunluk için oluşturulan eğitim ve öğretimden daha farklı bir eğitim öğretim ihtiyacı duyarlar (Peters, 2007). Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve bunun yanı sıra ihtiyaç duydukları gelişimlerin desteklenmesi amacıyla özel olarak hazırlanan eğitime özel eğitim denilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2011; Elmacı, 2022; Eripek, 2002).

Eğitim, her çocuğun hakkı olduğu gibi engelli çocukların da hakkıdır (Şirin, 2019). Bu nedenle özel gereksinimli bireyleri eğitim sistemine dahil edilirken her bireyin spesifik bir öğrenme yöntemi olduğu, öğrenme yeteneğinin farklı olduğu akılda bulundurulmalı, bireyin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş ve öğrenen merkezli bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir (DSÖ, 2011)

Bireyler kalıtsal etkenler, deneyim, çevre, kişilik gibi özellikleri nedeniyle farklı şekillerde öğrenirlerken engelli çocuklar belirli sınırlılıklar nedeni ile daha yavaş öğrenebilmekte olup aktif ve kalıcı öğrenmede bireyler, öğrenilecek bilgiyi anlamada ve hatırlamada yardımcı olacak sözel, mantıksal, kinestetik, görsel, müzikal, kişisel veya kişiler arası olmak üzere bir çok yol kullanmaktadır (UNESCO, 2004). Hafıza ve öğrenme, duyumun türüne bağlıdır ve beyinde sözel ve sözel olmayan duyumlara özelleşmiş iki alt bölüm bulunmaktadır. Bu alt bölümler beyne farklı türden gelen bilgilere dikkat etmezse veri kaybı yaşanarak etkisiz bir hafızalamaya yol açabilmektedir (Kátai, Juhász & Adorjáni, 2008).

Beyin, verilerin hafızada tutulmasına, verilerin düşünce halini almasına ve bu verilerin analizine, işlenmesine ve uygulanmasına kadar birçok adımı kontrol etmekte olup doğuştan kendi kendine öğrenme yeteneğine sahip ve dış çevreden elde edilen yeni bilgileri kendisine öğretebilen tek organ olma özelliği taşımaktadır (Suarez, Martinez & Mendoza, 2019). Genel görüş, beynin yapısal ve işlevsel olarak ayrı birimlere veya modüllere ayrıldığı ve bu bileşenlerin zihinsel aktiviteleri üretmek için etkileşimde bulunduğu şeklinde ortaya çıkmaktadır (Posner, Petersen, Fox & Raichle, 1988). Görsel imgeler oluşturma yeteneği, dikkat etme ve hatırlama yeteneği, dil yeteneği gibi belirli zihinsel kapasiteler, görünüşte birleşik bir yetenek üretmek için etkileşimde bulunan bileşenler veya modüller aracılığıyla olmaktadır (Gazzaniga, 1989).

Beyinde farklı hafıza sistemleri bulunmakta olup hafıza, bilgiyi koruma açısından beynin en karmaşık işlevlerinden biridir (Mishkin & Appenzeller, 1987). Bu işlev, nöronlar tarafından gerçekleştirilen sinapslar aracılığıyla gerçekleşir (Calfee, 1981). Hafıza, uzun ve kısa dönemli olarak sınıflandırılırken, ilk aşaması olan kayıt; duyuşal bilgi dönüştürürken ikinci aşama olan muhafaza; bilgiyi gerektiğinde koruma ve kurtarma, depolanan bilgiyi hatırlama, çağrıştırma ve tanıma gibi bilgilerin alınmasını sağlamaktadır (Gathercole, 1998). Beyin, yapısı ve bağlantıları aracılığıyla öğrenmeyi ve hafızayı elde etmek için gerçekleşen süreçleri yürütür (Suarez, Martinez & Mendoza, 2019).

Yeni bilginin ortamdaki nasıl alındığı, alınan yeni bilginin nasıl işlendiği, bilginin depolama süreçlerini ve hatırlanmasının detaylarını bilgiyi işleme kuramı açıklamaktadır (Öztan-Ulusoy, 2020). Bu kurama göre öğrenmeye etki eden iki unsurdan biri bellek ve belleklerin işleme sistemi, diğeri de bilginin depolanması ve geri çağırılması sistemi olup bilginin depolanmasında üç bellek görev alır: duyuşal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek. Bu belleklerden duyuşal bellek, duyu organları ile alınan bilgileri depolar ve en fazla 4 saniye muhafaza ederek kısa süreli belleğe aktarılır, alınan bilginin kısa süreli belleğe

aktarılması işleminde dikkat ve seçici algı süreçleri rol almakta ve kısa süreli bellekten de kodlama ve tekrar süreçleri ile bilgiler uzun süreli belleğe aktarılmaktadır (Kurt, 2023).

Öğrenme, dikkat etme süreci ile başlar (Öztürk, 1999). Dikkat, zihnin uyarılara karşı duyular yardımıyla odaklanmasıdır ve insanın zihinsel dünyası ile dış dünyadaki uyarıcıların aynı paydada kesiştiği ilk süreç olarak kabul edilmektedir (Arseven, 2023). Beynin dikkat sistemini açıklayan üç farklı teorem ön plana çıkmaktadır (Kılıç, 2005). Posner (1990) tarafından beyinde dikkat sistemi ön dikkat ve arka dikkat olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ön dikkat, uyarının belirlenmesini ve amaçlı eylemin denetimini sağlarken arka dikkat ise hedefe yönelimden ve hedefin takibinden sorumludur. Mesulam (1999) tarafından ortaya atılan dikkat modelinde beyinde sağ yarı kürenin baskın rol oynadığı ve dikkatin burada üç kortikal odaklı bir ağ sistemi ile açıklandığı belirtilmiştir. Mirsky Dikkat Modeli'ne göre ise dikkat işlevleri; odaklanma, dikkati veya odaklanmayı sürdürme, dikkatin sabitlenmesi, dikkatin odak ile beraber kaydırılabilmesi ve kodlama olarak sınıflandırılmıştır (Mirsky, Pascualvaca, Duncan & French, 1999).

Bandura (1977), Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öğrenme süreci basamaklarını belirlerken ilk sıraya dikkat etme sürecini koymuştur. Davranışçı öğrenme kuramları dışındaki tüm öğrenme kuramlarının ortak noktası ise dikkat ve algı olduğundan öğrenme olayının başarı ile sonuçlanmasının temelinde dikkat ve algılama yer almaktadır (Arseven, 2023). Dikkat gerektiren bir öğrenme sürecinde yaşanan öğrenme sorunları dikkatin bir beceriyi kazanmada kritik rol oynadığını açıkça göstermektedir. Bilgi depolanması sürecinde dikkat tutarlı bir şekilde korunursa, öğrenilen beceri çevresel koşullar değişse de geri çağırma süreci başarılı bir şekilde olacaktır ancak dikkat sürecinin tutarlı olmaması geri çağırma sürecinde bozulmalar yaratarak depolanmış bilginin kullanılamamasına sebep olacaktır (Song, 2019).

Öğrenme süreci bireylerin yeni bilgiler edinme, bu bilgileri saklama ve bireysel anılarını oluşturma sürecini içermekte olup öğrenilen bilginin beyinde depolandığı yer olan bellek, bilişsel süreçlerin merkezinde bulunan önemli bir yapıdır ve farklı nörolojik işlevlere ve yapısal bileşenlere sahip dört temel alt bileşenden oluşmaktadır. Bu alt bileşenler; duyuusal bellek, kısa süreli bellek, çalışma belleği ve uzun süreli bellektir (Türkoğlu, Çetin, Tanır, & Karatoprak, 2019). Çalışma belleği, bilginin kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılması ve daha sonra gerektiğinde geri çağırılması sürecini gerçekleştirmektedir (Alloway & Alloway, 2010). Çalışma belleğinin bireyde tam anlamıyla kullanılabilmesi için dikkatin yoğunlaştırılması, dikkatin dağılmasına direnç gösterme, çok yönlü düşünebilme, organize etme ve problem çözme becerilerinin olması gerekmektedir (Türkoğlu vd., 2019). Çalışma

belleği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi bilişsel bozuklukların mevcut modellerinde birincil nörobilişsel sorun veya endofenotip olarak büyük bir öneme sahiptir (Kasper, Alderson, & Hudec, 2012).

DEHB; dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik olmak üzere üç temel belirti göstermekte, bireylerde öğrenme sürecini sekteye uğratmakta; akademik başarısızlık, öğrenme güçlüğü ve motor koordinasyon bozukluğuna sebep olmaktadır (Başgöl & Sarı, 2021; Guevremont, DuPaul & Barkley, 1990).

Dikkatin ve yürütücü işlevlerin alt bileşenlere ayrılması ve dikkat ile ilgili işlevlerin farklı beyin bölgelerine haritalanması, DEHB'deki inhibisyon ve diğer yürütücü işlev eksikliklerinin beyin anormallikleri ile ilişkilendirilebileceğini desteklemektedir (Seidman, Valera & Makris, 2005). DEHB belirtileri gösteren öğrencilerin önemli derecede akademik risk altında olduğu belirtilmektedir (Frazier, Youngstrom, Glutting & Watkins, 2007). DEHB tanısı olan öğrencilerin akademik başarılarına bakıldığında diğer öğrencilere göre daha düşük notlara sahip oldukları ve genellikle akademik süreçlerini tamamlayamadıkları görülmüştür (Wolf, Simkowitz & Carlson, 2009). Bu öğrenciler genellikle not tutma, konuyu özetleme, konunun ana hatlarını belirtme, görev sorumluluğu gibi konularda zorluk yaşamakta; DEHB tanısı olmayan öğrencilere göre zaman yönetimi ve dikkat konularında sorunlar yaşadıklarına vurgu yapılmakta ve bu sorunlara eşlik eden akademik başarı düşüşü, yaşın ilerlemesi, aile desteğindeki azalma ile beraber öz denetim beklentisinin artması DEHB belirtilerinin daha da şiddetlenmesine yol açmaktadır (Reaser, Prevatt, Petscher & Proctor, 2007).

DEHB'li bireylerin erken yaşlarda yaşadıkları sosyal beceri eksikliği, grup etkinliklerine katılımda isteksizlik ve azlık, akranlarına ve sosyal yaşama adaptasyon sorunu yaşayan DEHB'li bireyler uygun zamanda tedavi edilmez ise yaşadıkları problemler gün geçtikçe daha riskli ve daha büyük hale gelecektir (Elena, 2005). Ayrıca bu durumların yanında DEHB belirtilerinin özellikle tekrarlayan görevler, düşük ilgi, yeniliğin tükenmesi veya zayıf geri bildirim ve zayıf pekiştirme oranları içeren koşullar altında ortaya çıkabileceği belirtilmekte, anında ve tutarlı geribildirim içeren zengin bir program gibi belirli düzenlemeler altında da neredeyse yokmuş gibi görünebildiği aktarılmaktadır (Guevremont, DuPaul & Barkley, 1990). Bunların sağlanabilmesi için tanılamının doğru bir şekilde yapılması ve buna uygun bir eylem planı hazırlanması gereklidir. Doğru tanılama, yetersizliği olan tüm bireylere sağlanacak bütün hizmetler açısından oldukça önemlidir (Çakmak, 2017). DSM-5 tanı kriterleri ve kodları (American Psychological Association

[APA], 2013) incelendiğinde DEHB'nin tanı gerektiren bir yetersizlik olduğu görülmektedir.

DEHB tanılama süreci, veriye dayalı bir karar alma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmelidir (Weyandt & DuPaul, 2013). Bu nedenle DEHB tanılama, araştırma ve klinik değerlendirmesinde yaygın olarak uygulanan yöntemler; öğretmen ve veli değerlendirme ölçekleri, gözlem teknikleri ve görüşmeleri içermelidir (McKinney, Montague & Hocutt, 1993). Ülkemiz hastanelerinde DEHB tanısı için Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Geliştirilmiş Formu, Denver II Gelişim Tarama Testi, Stanford-Binet-5 gibi ölçekler kullanıldığı belirtilmektedir (Akkaş & Yaralı, 2022; Kocaman, 2020; Koyunoğlu, Önal-Sönmez, Kahyaoğlu-Çakmakçı & Erdoğan, 2022).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)'da yapılacak eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerini başlatmanın öncelikli adımlarından biri tam teşekküllü hastanelerden Erişkinler İçin Sağlık Kurulu Raporu ve Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) almak olup bu raporlar doğrultusunda RAM'lardan destek alınabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Engelliler İçin Sağlık Kurulu Raporu, Sağlık Bakanlığı tarafından yetkilendirilmiş heyetler tarafından klinik tanılama sonrasında düzenlenerek bireylerin engellilik durumlarını, engel gruplarını, engellilik tür ve derecelerini belirlemek amacıyla hazırlanan bir temel belge niteliğinde olup engelli aylığı, evde bakım yardımı, bakım hizmetleri, özel eğitim, istihdam ve sağlık gibi alanlarda tanımlanmış hak ve hizmetlere erişim sağlanmasına olanak tanımaktadır (Resmi Gazete, 2019)

Klinik tanılamada DSM-5'e göre, dikkatsizlik ve/veya aşırı hareketlilik/dürtüsellik tanısı koymak için belirtilen kriterlerden 6'sını karşılamak, DEHB tanısını gerektirmekte, 17 yaş üstü bireyler için tanı koymak için 5 kriter yeterli olmakta ayrıca DSM-5'e göre, belirtilerin 12 yaşından önce başlamış olması ve en az iki ortamda işlevsel bozulmaya neden olması gerekmektedir (Kanbur, 2021). Ayrıca, belirtilerin sosyal, mesleki ve/veya akademik işlevleri engellemesi, başka bir ruhsal bozukluğa bağlı olmaması ve belirtilerin en az 6 ay devam etmesi gerekmektedir (Brown, 2009). Benzer şekilde DEHB tanısı koymak için davranışların standartlaştırılmış ve iyi normlandırılmış davranış derecelendirme ölçekleri tarafından belirlenen kriterlerden gelişimsel olarak sapması, belirtilerin en geç 6 yaşına kadar başlamış olması, belirtilerin ortamlar arasında önemli ölçüde yaygın olması ve belirtilerin zihinsel gelişimdeki gecikmelerden kaynaklandığına dair göstergelerin olmaması gerektiği belirtilmiştir (Barkley, 1982b).

Duman (2009), DEHB'nin klinik bir tanı gerektirdiğini ve tanıyı kesinleştirmeye yönelik herhangi bir laboratuvar ya da özgün bir tanı testi olmadığını belirtmiştir. Singh (2008)'de benzer bir şekilde birçok ülkede DEHB için güvenilir teşhis kaynakları bulmanın zor olduğunu belirtmiştir. Özdoğan, Ak & Soyutürk (2006), DEHB'yi net olarak ortaya koyacak bir test olmadığını, görüşme, gözlem, davranış ölçekleri gibi yaklaşımlar ile DEHB'nin belirlenmesinin olanaklı olduğunu belirtmiş ayrıca DEHB eğitsel tanısının psiko-eğitsel değerlendirme sonuçlarına göre RAM'lara bağlı Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK) tarafından yapılabildiğini belirtmiştir.

ÇÖZGER veya engelliler için sağlık kurulu raporu alındıktan sonra RAM'larda bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme işlemleri ÖEDK tarafından yapılmakta ve bu kurulda özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve veli bulunmaktadır (Çay, Sivrikaya & Çetin, 2022). RAM'larda bulunan ÖEDK üyesi öğretmenlerin, birey ve bireyin ailesi ile görüşmeler yaparak, varsa değerlendirme ölçeklerini kullanarak ve değerlendirme yaparak, tıbbi tanı ve psiko-eğitsel değerlendirme sonuçlarına bakarak eğitsel tanılama yaptıkları belirtilmektedir (Özdoğan, Ak & Soyutürk, 2006).

573 sayılı KHK'ya göre eğitsel tanılama; “eğitsel amaçla, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci” olarak belirtilmiş iken eğitsel değerlendirme için “Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir” ifadesi bulunmaktadır ve aynı KHK'da “Her aşamadaki tanılamada, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır” şeklinde belirtilmesi eğitsel değerlendirmenin önemini belirtmektedir (Aksoy & Şafak, 2020).

Eğitsel değerlendirme; özel gereksinimli veya risk altında olan bireyler için temel belirleme, yönlendirme, özel eğitim hizmetlerine karar verme, yerleştirme, bireysel eğitim programı (BEP) oluşturma ve uygulamanın değerlendirilmesidir (Kargın, 2007). Eğitsel değerlendirme eğitimcilerin öğrencilerin, özel olarak oluşturulan veya doğal olarak ortaya çıkan uyarıcılara verdikleri yanıtları kullanarak öğrencilerin bilgi ve becerileri hakkında çıkarımlarda bulundukları bir süreci ifade etmektedir (Popham, 2000). Bu süreçte bireylerin özellikleri belirlenerek gerekli programlar oluşturulur (Dayı, Ataman & Kösretaş, 2022). Eğitsel değerlendirme süreci, bireyin performansını belirleme amacı taşımak ve elde edilen

sonuçlara dayanarak en az kısıtlayıcı ortamda eğitim sunma ilkesi çerçevesinde öğretimsel uyarlamalar yapmak şeklinde iki önemli aşamayı içermektedir (Aksoy & Şafak, 2020).

Eğitsel değerlendirme süreci genel algının aksine, yalnızca özel eğitim öğretmeni ve özel gereksinimli birey arasında gerçekleşen bir süreç olmayıp öğretmenler, aileler, yöneticiler, sağlık çalışanları gibi çeşitli paydaşların iş birliği içinde, bireyin ihtiyaçlarına en iyi şekilde yanıt verebilecek ve etkili bir özel eğitim planlaması oluşturacak şekilde gerçekleştirilmektedir (Karaaslan & Karaaslan, 2019). Eğitsel değerlendirme sürecinde özel gereksinimli bireylerin eğitsel başarılarının en hassas şekilde değerlendirilmesi büyük bir öneme sahiptir (Aşık & Yıldırım, 2021). Uygun şekilde yapılmayan eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini olumsuz yönde etkileyecektir (Karasu, 2014).

Bireyde DEHB'nin varlığını saptamak amacı ile çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılır, ebeveynler ve öğretmenler tarafından anketler doldurulur, çocuğun davranışlarının çeşitli ortamlarda ve değişen görev koşullarında gözlemlerini içeren formlar doldurulur, çeşitli hedef davranışların sıklığını ve/veya süresinin belirlenmesi ile davranış frekanslarının genellikle öğrencinin sınıf arkadaşları tarafından sergilenen davranışlarla karşılaştırılması yapılır (DuPaul & Stoner, 2014). Bu değerlendirmelerin yapılmasını sağlamak amacıyla DEHB derecelendirme ölçeklerinin (SNAP, ADHD Rating Scale, BASC, IOWA Conners Rating Scale vb.) öğretmen değerlendirme versiyonları bulunmakta ve güvenle kullanılmaktadır (Pelham, Fabiano & Massetti 2005).

Tablo 1

DEHB'nin Okul Tabanlı Değerlendirilmesinin Beş Aşaması

Evre 1	Tarama
	• Öğretmenin DEHB Hakkındaki Değerlendirmeleri
Evre 2	DEHB'nin Çoklu Yöntem Değerlendirmesi
	• Ebeveyn ve Öğretmen Görüşmeleri • Okul Kayıtlarının İncelenmesi • Davranış Değerlendirme Ölçekleri • Okul Davranışlarının Gözlemleri • Akademik Performans Verileri
Evre 3	Sonuçların Yorumlanması
	• DEHB Belirtilerinin Sayısı • Yaş ve Cinsiyet Normlarından Sapma • Başlangıç Yaşı ve Kroniklik • Durumlar Arası Yaygınlık • Fonksiyonel Bozukluğun Derecesi • Diğer Bozuklukların Elenmesi
Evre 4	Müdahale Planı Oluşturma
	• DEHB Belirtilerinin Şiddeti • Davranışın Fonksiyonel Analizi • İlgili Bozuklukların Varlığı • Önceki Müdahaleye Yanıt • Toplum Temelli Kaynaklar
Evre 5	Müdahale Planının Değerlendirilmesi
	• Periyodik Olarak Değerlendirme Verilerinin Toplanması

Not: DuPaul, G.J. & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools : assessment and intervention strategies*. New York: Guilford.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle DEHB'li bireylerin eğitsel tanılama sürecinin ülkemizde RAM'lar tarafından nasıl yürütüldüğüne yönelik araştırmalar yapılmış ve gerekli alanyazın taraması yapılmış, aynı zamanda ilgili kanunlar ve yönetmelikler incelenmiştir. 573 sayılı KHK'nın 2012 yılında yapılan değişikliğinde ÖEDK tarafından oluşturulan rapor için “*Bu rapor özel eğitim kurumlarından destek eğitim hizmeti alan öğrenciler için süresi bitiminde yenilenir. Raporda önerilen destek eğitim süresi en fazla iki yıldır*” ibaresi DEHB tanısı almış bir bireyin en geç iki yılda bir RAM'lara başvurarak mevcut raporunu yenilemesi gerektiği belirtilmektedir. Bireylerin en geç iki yılda bir rapor yenileme mecburiyeti bulunmakta ve bu raporların çıkarılma aşamasında Aksoy & Şafak (2020)'ın da belirttiği gibi eğitsel tanılama ve değerlendirmede standart oluşturmak hala önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu standardın ülkemizde ne olduğu, ne zaman geliştirildiği, nasıl kullanıldığı, RAM'larda ne sıklıkta kullanıldığı araştırmacı tarafından merak edilmiş olup bu konu hakkında Google Akademik, Web Of Science, Proquest, Research gate gibi arama motorlarında “eğitsel değerlendirme, eğitsel tanılama, RAM” gibi anahtar kelimeler kullanılarak araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde ülkemizde eğitsel tanılama ve

değerlendirme süreci üzerinde akademik çalışmaların (Aksoy & Şafak, 2020; Çay, Sivrikaya & Çetin, 2020; Küçükğöz, 2020; Ünay, Erdem & Günel, 2021; Yıldırım, 2023; Yürekli, 2021) görece az yapıldığı görülmüştür.

Alanyazından hareketle, DEHB'nin okul çağındaki bireylerin akademik başarılarını ciddi anlamda etkilendiği görülmüş ve ülkemizde tıbbi tanının hastaneler aracılığı ile belirlendiği, “Erişkin İçin Sağlık Kurulu Raporu” ve “ÇÖZGER” ile raporlaştırıldığı anlaşılmış ve hastanelerde tıbbi tanılama için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanıldığı belirlenmiştir. DEHB'nin eğitsel tanılama ve değerlendirmesinin MEB'e bağlı il veya ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) bünyesinde bulunan yetkili tek kurum olan RAM tarafından yapıldığı anlaşılmıştır. Araştırmalar neticesinde DEHB'nin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin nasıl işlediğine yönelik bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Bakanlığın yayınladığı ilgili yönetmelik ve genelgeler dikkatlice incelenmiş ancak bunlarda da DEHB'li bireyler için nasıl bir eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin yürütüldüğüne yönelik bir bulguya rastlanmamıştır. Alandaki bu belirsizliğin giderilmesi için DEHB'nin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin nasıl işlediğini belirlemek amacıyla RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bu yetersizliğin değerlendirilmesi sürecinde kullandıkları materyal, ortam, aldıkları eğitim, standardize edilmiş ölçme yöntemlerinin olup olmadığı ve öğrencilere ne gibi tedbirler uyguladıklarına açıklık getirmek adına bir çalışma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacın giderilmesi için özel eğitim öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bir araştırma yapılmış ve DEHB'nin eğitsel tanılamasına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu çalışmanın alana DEHB'nin ülkemizde eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin bilinmesine yönelik katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışma neticesinde elde edilen bulguların, alanda faaliyet gösteren öğretmenlerin yakındıkları konulara kanun belirleyicilerin dikkatini çekebilme fırsatı oluşturacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, RAM'da çalışan öğretmenlerin DEHB'nin eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

1. RAM'da çalışan öğretmenlerin DEHB'nin eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. RAM’da çalışan öğretmenlerin DEHB’nin eğitsel tanılama sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?

3. RAM’da çalışan öğretmenlerin DEHB’nin eğitsel tanılama sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

DEHB; bireylerin gelişimini, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden etkileyen çocukluk dönemi sonrasında başka psikolojik sorunların eşlik ettiği nöropsikiyatrik bozukluktur (Kılıç, 2005). Dünya geneline bakıldığında Salari vd. (2023), 96.907 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada 3 ile 12 yaş arasındaki çocuklarda %7,6; 12 ile 18 yaş arasındaki ergenlerde ise %5,6 oranında DEHB olduğunu bulmuşlardır. Ercan vd. (2019) yaptıkları çalışmalarında DEHB’nin Türkiye’de görülme sıklığını %12,4 olarak belirlemişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda birçok bireyin DEHB ile karşılaşmaya olduğu anlaşılabilmektedir. Bu nedenle DEHB’li bireylerin eğitsel tanılama sürecinin nasıl işlediği, toplumda ciddi sayıda bulunan bu bireylerin eğitim süreçlerinin nasıl şekilleneceğini belirlemesi açısından önemlidir.

DEHB’nin belirtileri genellikle dört- beş yaşlarında ortaya çıksa da çoğu bireyde bu belirtiler okul çağında belirginleşmeye başladığı belirtilmekte, müdahalede bulunulmadığı takdirde hem bireyi hem de çevresini ciddi anlamda etkileyeceği belirtilmekte bu nedenle de bu yetersizliğin bir halk sağlığı olarak görüldüğü belirtilmektedir (Başgöl & Sarı, 2021). Bu bozukluğun erken değerlendirilmesi ve tanınması bu nedenle önemlidir. Yapılan bu çalışmada tanı amacı ile DEHB’li bireylerde eğitsel değerlendirmeyi yapan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu nedenle çalışma, öğretmenlerin görüşlerini ifade edebilmeleri bakımından önemli görülmektedir.

Değerlendirme, tanılama yapacak kurumlar bu hizmeti verirken doğrudan gözlem yerine veya doğrudan gözleme ek olarak standartlaştırılmış ölçme yöntemlerini kullanmaları gerekmektedir (Jarratt, Riccio & Siekierski, 2005). RAM bünyesinde bulunan özel eğitim değerlendirme kurulunda (ÖEDK) görev alan özel eğitim öğretmenlerinin çeşitli yetersizliklerin tanısı amacıyla RAM’a yönlendirilen bireylerin eğitsel tanınması ve gerekli eğitsel tedbirlerin alınması amacıyla bireylere uyguladıkları testler, yöntemler, kullandıkları hazır formlar ile sürece hakimiyetleri, farkındalıkları ve bilgilerinin yeterliliği önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde RAM’larda yapılan eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci ile ilgili çeşitli araştırmalar (Akıncıoğlu-Çolak, 2022; Çayır, 2021;

Küçükgöz, 2020; Maraklı, 2016; Kaplan-Şahin, 2016; Yürekli, 2021) olduğu görülmüştür. RAM’larda yapılan DEHB’li bireylerin eğitsel tanılama süreci ile ilgili alanyazında çeşitli taramalar yapılmış ancak yapılan taramalarda bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmacıda, bu konuda bir çalışma yapılması gerektiği düşüncesi oluşmuştur. Bu çalışmanın yapılan alanyazın taraması sonrası benzerine rastlanmadığı için alana sunacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Duman (2009)’ın da belirttiği gibi değerlendirmede etkililiği kanıtlanmış bir testin olmayışı ve genel olarak gözlem, görüşme, etkililiği kanıtlanmamış testlerin uygulanması ve değerlendirilmesi gibi süreçler sonucunda birey hakkında tedbir uygulanmasına karar verilmesi sürecinin nasıl işlediğine yönelik çeşitli arama motorları kullanılarak akademik araştırmalar yapılmış ve araştırma neticesinde ülkemizde DEHB’li bireylerin eğitsel tanılama sürecinin nasıl işlediğine yönelik çalışmalara rastlanmaması nedeniyle süreç tam olarak anlaşılamamaktadır. Bu çalışma sürecin anlaşılabilmesi açısından önemlidir.

Bu araştırma, RAM’larda DEHB’li bireylerin eğitsel değerlendirmesinin nasıl yapıldığı, tanılama sürecin nasıl işlediği, değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların ve önerilerin neler olduğu, değerlendirmenin hangi kurallara göre yapıldığı gibi olguların gözler önüne serilmesi, DEHB’li bireylerin RAM’larda yapılan eğitsel tanılama sürecinin tüm basamaklarını ortaya koyarak alana katkı sağlaması, öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri ve ihtiyaçları ortaya koyması bakımından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanan ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin görüşme sırasında soruları içten ve tarafsız cevapladıkları varsayılmıştır

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma RAM’da eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan özel eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Çalışma Çorum il merkezinde bulunan bir RAM’da çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): Erken çocukluk döneminde başlayan, temel belirtilerin büyük oranda yetişkin yaşlarda da devam ettiği, işlevsellikte olumsuz etkilere yol açan bir nöropsikiyatrik rahatsızlıktır. Bu rahatsızlık, dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik gibi belirtilerle kendini gösteren bir bozukluktur (Tuğlu & Şahin, 2010).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM): İl veya ilçelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli bir şekilde yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla faaliyet yürüten kurumlardır (MEB, 2022).

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu: Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerini yürütmek üzere RAM’ın teklifi ve millî eğitim müdürlüğünün onayı ile RAM’larda oluşturulan kuruldur (MEB, 2022)

Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu: Eğitim-öğretim kurumlarındaki özel eğitim hizmetlerini düzenlemek, bu hizmetlerin eş güdümünü sağlamak, izlemek ve değerlendirmek üzere il millî ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde oluşturulan kuruldur (MEB, 2022)

Eğitsel Değerlendirme: Engelli veya risk durumundaki bireylerin belirlenmesi, uygun programa yerleştirilmesi uygun amaç ve hedeflerin belirlenmesi amacı ile birey hakkında karar vermek için yapılan bilgi toplama sürecidir (Kargın, 2007).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dikkat

Dikkat, seçici algı ve tepki yönü olarak tanımlanabilir (Treisman, 1969). Dikkat, genellikle karmaşık duyusal ve motor süreçlerin beyindeki etkilerini gösteren nedensel bir etken olarak tanımlanır ve neokorteksin duyusal alanlarında mevcut olan sınırlı kaynakları yönetmek için önemli olduğu belirtilmektedir (Krauzlis, Bollimunta, Arcizet, & Wang 2014). Dikkat; bilgiyi işlemek, depolamak ve geri çağırmak için sınırlı kapasitelerimizi en verimli şekilde kullanmayı sağlayan bilişsel/sinirsel mekanizmaların bir kümesidir (Hommel vd., 2019).

Dikkatin veri işleme sistemlerinden anatomik olarak ayrı olduğu ve bu anlamda, dikkat sisteminin diğer duyusal ve motor sistemlere benzediği belirtilmekte ayrıca beynin diğer bölgeleriyle etkileşimde bulunmakla birlikte kendi kimliğini koruduğu anlaşılmaktadır (Posner & Petersen, 1990).

Dikkat, tek başına bir kavram olmamakla birlikte birçok alt basamağa ayrılmaktadır. Dışsal olayları daha derin iç süreçler için seçme yetisi (odaklanmış dikkat), yanıltıcı bilgiyi veya ilgisiz bir konuyu görmezden gelme yetisi (seçici dikkat), istemsizce ilgisiz bilgiyi işleme yetisi (istemsiz dikkat), duyusal modaliteler arasında ve içinde bir olaya ait bilgiyi seçerek entegre etme yetisi (nitelik entegrasyonu), belirli bir konumdan gelen olayların işlenmesine öncelik verme yetisi (uzamsal dikkat), hedef bir olayı sistematik olarak arama yetisi (görsel tarama), aynı anda birden fazla görevi yerine getirme yetisi (bölünmüş dikkat), göz hareketlerinin uzamsal parametrelerini kontrol etme yetisi (eylem için seçici dikkat), diğerlerine göre bir amacı önceliklendirme yetisi (amaç merkezli dikkat), diğerlerine göre bir nesneyi, bellek ögesini veya bilinç temsilini önceliklendirme yetisi (nesne merkezli dikkat), bilgiyi daha sonraki kullanım için birleştirme ve olası bir olaya yönelik bir süre

boyunca yoğunlaşma yetisi (sürdürülen dikkat) olarak tanımlanmaktadır (Hommel vd., 2019).

Dikkatsizlik ise; uyarının yoğun olmadığı veya ödüllendirmenin sık olmadığı işlere dikkatin kısa süreli verilmesi ve dikkatin sürdürülmesinde zorlanmanın yanı sıra organizasyon yapılmasında ciddi sorunlar yaşanmasıdır (APA, 2013). Dikkatsizlik hem bir davranış hem de bilişsel bir kavramdır (Taylor, 1998).

Dikkatle ilgili en yaygın bozukluklardan birinin DEHB olduğu ve genellikle çocukluk döneminde ortaya çıkan, sıklıkla yetişkinliğe kadar devam eden nörogelişimsel bir sorun olduğu belirtilmiştir (Dalsgaard, 2013).

2.2. Hiperaktivite

Hiperaktivite; sonuç ve riskleri tam anlamı ile analiz edilmeden harekete geçme eğilimi, yoğun motor aktivite, kişinin kendini öz denetim ile kontrol etmesini ve hareketsiz kalmayı zorlaştıran eğilimdir (APA, 2013). Hiperaktivite genellikle dikkatsizlik, aşırı hareketlilik, dürtüsellik ve davranış sorunlarını içerdiği düşünülmekte, genellikle yüksek düzeyde motor aktiviteyle belirginleşen ve genellikle kısa bir dikkat süresi, hayal kırıklığına veya başarısızlığa karşı düşük tolerans, aşırı uyarılabilirlik ve zayıf dürtü kontrolü ile bir araya gelen karmaşık bir sendromun bir parçasıdır (David, Clark & Voeller 1972).

2.3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DEHB'ye benzeyen bir bozukluğun ilk örneği 1798'de Sir Alexander Crichton tarafından verilmiş, 1844'te Alman doktor Heinrich Hoffmann, günümüzde DEHB olan çocuklar için popüler bir alegori olan "Fidgety Phil" ("Zappelphilipp") resimli çocuk hikayeleri yaratmış, bu hikâyede Philip'in yaptıklarından ve yapmadıklarından hareketle dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin belirtileri olan dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketliliğin vurgulandığı belirtilmiştir (Lange, Reichl, Lange, Tucha & Tucha, 2010). Çocukların dürtüsel hareket etmesine ve odaklanmada sorun yaşamasına neden olabilecek bir bozukluk olan DEHB'nin tanımlanması 1902'de Dr. George Frederic Still tarafından yapılmıştır (Innes, 2021). İlerleyen zamanlarda farklı isimlerle tanımlanan bozukluk, 1987'de "Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu" olarak isimlendirilmiştir (Başgül & Sarı, 2021). DEHB'nin bireyleri çocukluktan yetişkinliğe kadar her dönemde etkileyebilecek nörobiyolojik bir

bozukluk olduğu, ayrıca çeşitli yaşam aktivitelerinde fonksiyonel engellere yol açan dikkatsizlik, dürtüsellik ve hiperaktivite ile karakterize olduğu belirtilmiş (Wang, Zhao, Kang & Zhu, 2020). DEHB'nin yedi yaşından önce başlayan en az altı ay boyunca dokuz spesifik davranışsal ve fonksiyonel dikkatsizlik veya hiperaktivite/dürtüsellik belirtilerinden altısının görülmesi gerekmektedir (APA, 2013).

DEHB'yi oluşturan belirtilerin her biri tek boyutlu olmaktan ziyade çok boyutlu görünmektedir. Bozukluğun tanımı bu belirtilerin aynı bozukluğun üniter yönleri olduğunu varsaysa da bulgular, çocuk gruplarının dikkatsizlik gösterebildiği ancak hiperaktivite göstermediği gibi farklı kümelere işaret etmektedir (Guevremont, DuPaul & Barkley, 1990).

Barkley (1981(a); 1988) DEHB'nin değerlendirilmesinde yer alan ek parametrelerin ana hatlarını dört madde altında belirlemiştir. İlk olarak, birincil belirtilerin (örn. dikkat, dürtüsellik) ölçümü, gelişimsel sapmayı belirlemek için yeterli normatif verilerden yaşa bağlı karşılaştırmalara izin vermelidir. İkinci olarak, eşlik eden sorunların (örn. karşı gelme davranışı, öğrenme güçlüğü) olasılığı kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir. Üçüncü olarak sorunların durumsal çeşitliliği, farklı ortamlardan çoklu bilgi kaynaklarının elde edilmesini gerektirmektedir. Dördüncü olarak, belirtilerin çocukluktan ergenliğe kadar devam etmesi, geniş bir yaş aralığına duyarlı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Klinik protokolün bir parçası olarak dört genel değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır: görüşme, standartlaştırılmış çocuk davranışı derecelendirme ölçekleri, laboratuvar ölçümleri ve doğrudan gözlem (Barkley, 1981(a); Barkley, 1988; Guevremont vd., 1990).

2.3.1. DEHB'yi Tanılamada Kullanılan Ölçekler

Birden fazla davranış derecelendirme ölçeği mevcuttur. Bu ölçümlerden bazıları DEHB'ye özgü olsa da çoğu zaman çocuğun davranışları hakkında daha kapsamlı bir görüş elde etmek için çoklu ölçümler kullanılır (Jarratt, Riccio & Siekierski, 2005). DEHB klinik bir tanıdır, bu nedenle buna eşlik eden başka sorunların oranının çok yüksek olduğu göz önünde bulundurularak tanı koymaya yönelik değerlendirmelerin kapsamlı olması ve birden fazla alanı, bilgi verenleri, yöntemleri ve ortamları içermesi gerekmektedir (Hechtman, 2000). Bu ölçeklerden bazıları ise şöyledir:

Behavior Assessment System for Children (BASC) (Çocuklar için Davranış Değerlendirme Sistemi): 2-25 yaş arası çocuk ve genç yetişkinlerin davranış ve benlik algılarını

değerlendirmek için kullanılan çok yönlü çok boyutlu bir sistemdir (Tan, 2007). Çocukların duygusal davranışsal ve yürütücü işlevlerin belirli alanlarındaki davranışlara göre derecelendirildiği çok yönlü ebeveyn ve öğretmen derecelendirme ölçeği olarak kullanılabilmekte ve temel olarak “uyum yeteneği, saldırganlık, kaygı, dikkat sorunları, atipiklik, davranış sorunları, depresyon, hiperaktivite, liderlik, öğrenme sorunları, sosyal beceriler, somatizasyon, çalışma becerileri ve geri çekilme” gibi ölçekleri içermektedir (Jarrat vd., 2005). BASC-2 adı ile revize edilen BASC çocukluk veya ergenlik döneminde belirgin olan bozuklukların klinik teşhisini belirlemek için kullanılmaktadır (Tan, 2007). BASC'nin geçerliliğine ilişkin kanıtlar, BASC puanları ile Conners' Teacher Rating Scale – Revised, Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) da dahil olmak üzere diğer davranış sorunları ölçümlerinden alınan puanlar arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalardan elde edilmiştir (Rand, 2018).

Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) (Yürütücü İşlev Davranış Değiştirme Envanteri): BRIEF, yürütücü işlevlerin belirli alanlarıyla ilişkili günlük davranışlara bir bakış sağlamak için geliştirilmiştir. BRIEF, olası yürütme işlev bozukluğu için bir tarama aracı olarak kullanılabilir. Özellikle dikkat ve çalışma belleği ile ilgili zorlukları değerlendiren ölçekler içeren, nispeten yeni bir ölçümdür. Yürütücü işlevler, dikkati kontrol etme ve sürdürme, problem çözme, organize etme ve planlama, bilgiyi çalışma belleğinde tutma ve zihinsel modelleri formüle etme ve manipüle etme becerilerini içerir. BRIEF aşağıdaki ölçekleri içermektedir: Duygusal kontrol, engelleme, başlatma, izleme, materyal düzenleme, planlama/organize etme, vardiya ve çalışma belleği. Bu ölçekler üç bileşik skordan oluşmaktadır: Davranış Düzenleme Endeksi (BRI), Üstbilis Endeksi (MI) ve Global Executive Composite (GEC) (Isquith, Gioia & Par, 2008; Jarratt vd., 2005).

1. *Global Executive Composite (GEC) (Evrensel Yürütücü İşlev İndeksi) :* GEC, BRIEF klinik ölçeklerinin tümünü içeren kapsayıcı bir özet skordur. Tüm BRIEF profilleri için üstbilis endeksi, davranış düzenleme endeksi ve bireysel ölçek puanlarının gözden geçirilmesi şiddetle tavsiye edilse de GEC bazen özet bir ölçüm olarak yararlı olabilir.
2. *The Behavioral Regulation Index (BRI) (Davranış Düzenleme İndeksi):* Davranış Düzenleme Endeksi (BRI), derecelendirilen çocuğun bilişsel seti değiştirme ve uygun engelleyici kontrol yoluyla duygu ve davranışları modüle etme yeteneğini yakalar. Engelleme, Değiştirme ve Duygusal Kontrol ölçeklerinden oluşur. Sağlam

davranışsal düzenlemenin, uygun üstbilişsel problem çözmenin öncüsü olması muhtemeldir. Davranışsal düzenleme, üstbilişsel süreçlerin aktif sistematik problem çözmeye başarılı bir şekilde rehberlik etmesini sağlar ve daha genel olarak davranışsal düzenleme uygun öz düzenlemeyi destekler.

3. *The Metacognition Index (MI) (Üstbiliş Endeksi)*: Değerlendirilen çocuğun başlatma, planlama, organize etme, kendini izleme ve çalışma belleğini sürdürme becerisini yansıtır. Örneklemin görevleri bilişsel olarak kendi kendine yönetme ve performansını izleme becerisi olarak yorumlanabilir. MI, bir çocuğun çeşitli bağlamlarda aktif olarak problem çözme becerisiyle doğrudan ilgilidir. Başlatma, çalışma belleği, planlama/düzenleme, materyallerin organizasyonu ve izleme ölçeklerinden oluşmaktadır.

IOWA Conners Teacher Rating Scale (IOWA Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği): Dikkatsizlik / Aşırı Hareketlilik ve Saldırganlığı değerlendirmek için tasarlanmış beş maddelik iki alt ölçekten oluşan IOWA Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeğini geliştirilmiştir. Alt ölçekler, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinden, psikiyatrik tablo materyalinin derecelendirilmesinden ortaya çıkan deneysel olarak türetilmiş hiperaktivite veya saldırganlık faktörlerinin her ikisiyle de anlamlı bir şekilde korelasyon gösteren maddelerin belirlenmesiyle oluşturulmuştur (Conners, 1969; Pelham, Milich, Murphy & Murphy, 1989). Conners Öğretmen Ölçeği'nin 1997 yılında 28 alt sorudan oluşan Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır (Dereboy, Şener, Dereboy & Sertcan, 1997).

Child Behavior Rating Scale (CBRS) (Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği): Bu ölçek çocuğun görev davranışları ile akranları ve yetişkinlerle olan sosyal davranışları hakkında bilgi toplamak için kullanılan bir öğretmen raporu ölçeğidir. Orijinal ölçüm, öğretmenlerden öğrencilerin belirli davranışları sergileme sıklığını derecelendirmelerini isteyen 32 maddeden oluşmaktadır (Bronson, Goodson, Layzer & Love, 1990). Türkçe uyarlama çalışması 2009 yılında yapılmıştır (Diken, Topbaş & Diken, 2009).

The ADHD Rating Scale-IV (DEHB Değerlendirme Ölçeği – 4): DSM-4'e göre belirlenmiş bir ölçektir. Tanılama kriterleri DSM-3'ten temel alınarak revize edilerek DSM-4'e uyarlanmıştır. DEHB Derecelendirme Ölçeği-IV, tamamlanması yaklaşık 5 dakika süren 18 maddelik bir ankettir. Normatif veriler 5 ila 18 yaş için sağlanmıştır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu iki ayrı ölçek olarak kullanılır. Tek numaralı maddeler dikkatsizlik alt ölçeğindeki belirtileri, çift numaralı maddeler ise hiperaktif-impulsif alt ölçeğindeki belirtileri temsil etmektedir. Bu ölçek "hiçbir zaman/nadiren, bazen, sık sık veya çok sık"

yanıtları olan 4'lü likert ölçeği ile değerlendirilir. Materyaller denetçi el kitabı, derecelendirme ölçekleri ve puanlama kağıtlarından oluşmaktadır (DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid, 1998).

Comprehensive Teacher's Rating Scale (ACTeRS) (Kapsamlı Öğretmen Değerlendirme Ölçeği): ACTeRS, tanı ve müdahale planlaması için ayrı eşik puanlarına sahiptir ve cinsiyet farklılıklarını dikkate almakta ve ACTeRS, 5-12 yaş arasındaki çocuklar için 24 maddelik bir anket olup dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, karşı gelme davranışları ve sosyal beceriler olmak üzere 4 davranış alanını ölçmektedir (Tsheringla vd., 2014).

The Attention Deficit Disorders Evaluation Scales (ADDES) (Dikkat Eksikliği Bozuklukları Değerlendirme Ölçeği): ADDES, davranış bozuklukları, öğrenme güçlükleri ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu üzerine yapılan araştırmalardan psikoloji, nöroloji, eğitim alanındaki güncel literatürden ve tanı koyma ve teşhis yapma konularındaki güncel uygulamalardan geliştirilmiştir. ADDES-5, ilgisizlik ve aşırı hareketlilik-dürtüsellik olmak üzere iki alt ölçeği içermekte olup bu ölçekler, mevcut ADHD özellikleriyle uyumlu bir şekilde tasarlanmıştır. Bu ölçeğin okul versiyonu (60 madde) eğitimciler için bir raporlama formu olarak, ev versiyonu (46 madde) ise veli/vasilerden gelen bilgilere dayalı kullanılan iki versiyon olarak tasarlanmıştır (Adesman, 1991; Stephen, McCarney & House, 2019).

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Test (ADHDT) (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Testi): ADHDT, 3 ila 23 yaş arasındaki çocuklar ve gençlerle kullanılmak üzere tasarlanmış, norma dayalı 36 maddelik değerlendirme ölçeğidir. ADHDT, öğretmenler, ebeveynler veya kişiyi tanıyan diğer kişiler tarafından kullanılmak üzere tasarlanmış tek bir yanıt formundan oluşur. DSM-IV tanımına dayalı olarak, ölçüm üç alt ölçekten oluşur: Hiperaktivite, dürtüsellik ve dikkat eksikliği. ADHDT uygulamak için gereken ortalama süre 5 ila 10 dakikadır (Demaray, Elting & Schaefer, 2003; Gilliam & Russell, 1995).

Swanson, Nolan, and Pelham Rating Scale (SNAP - IV) (Swanson, Nolan ve Pelham Değerlendirme Ölçeği): Aşırı hareketlilik, dikkatsizlik ve dürtüsellüğün temel belirtilerini tanımlayan, ayrıca akranlar arası saldırganlıkla ilgili ek öğeleri de içeren bir ölçektir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği yeterli ve DEHB ve saldırganlıkla ilgili alternatif ölçümlerle yüksek uyum içermektedir (Atkins & Pelham, 1991). SNAP'ın revize edilmiş şekli olan SNAP-IV 26 maddelik ölçeği, Swanson, Nolan ve Pelham (SNAP) Anketi'nin (Swanson, Nolan & Pelham, 1992; Swanson & Sawchenko, 1983) kısaltılmış bir versiyonudur. DEHB için DSM-IV kriterlerinden gelen maddeler, iki belirgin belirti alt grubu için dahil edilmiştir: Dikkat eksikliği (madde 1-9) ve hiperaktivite/dürtüsellik (madde 10-18). Ayrıca,

muhalefetçi karşı gelme bozukluğu için DSM-IV kriterlerinden gelen maddeler de dahil edilmiş (madde 19-26), çünkü muhalefetçi karşı gelme bozukluğu DEHB'li bireylerde sıklıkla görülmekte olup bu ölçek, 8 ile 18 yaşları arasındaki çocuk ve ergenlerin velileri ve öğretmenleri tarafından kullanılabilir (Bussing vb., 2008).

2.4. DEHB'nin Nedenleri

DEHB, diğer yaygın tıbbi ve psikiyatrik bozukluklar gibi çoklu genetik nedenlerden, kalıtsal olmayan faktörlerden ve etkileşimlerinden etkilenmekte olup DEHB'nin tek bir nedeni olmamakla birlikte bir risk faktörüne maruz kalmak mutlaka bozukluğa neden olmadığı belirtilmektedir (Thapar, Cooper, Jefferies & Stergiakouli, 2012). Son çalışmalar genetik faktörleri DEHB ile ilişkilendirmekte ancak beyin hasarı, hamilelik sırasında veya genç yaşta çevresel risklere (örn. kurşun) maruz kalma, hamilelik sırasında alkol ve tütün kullanımı, erken doğum ve düşük doğum ağırlığı risk faktörü olarak değerlendirilebilirken DEHB, çok fazla şeker yemek, çok fazla televizyon izlemek gibi sosyal ve çevresel faktörlerden kaynaklanmayıp var olan belirtileri güçlendirebilmektedir (Centres for Disease Control and Prevention [CDC], 2022).

Beyin taramalarını içeren çalışmalar, DEHB olan kişilerde beynin belirli bölgelerinin daha küçük olabileceğini, diğer alanların ise daha büyük olabileceğini öne sürerken DEHB olan kişilerin beyindeki nörotransmitter seviyesinde bir dengesizliğe sahip olabileceğini veya bu kimyasalların düzgün çalışmayabileceği düşünülmektedir (National Health Service [NHS], 2021). DEHB'nin genetik açıdan bakıldığında karmaşık bir bozukluk olduğu ve özellikle dopamin sistemiyle ilişkili genlerin bu bozukluktan sorumlu olduğu netlik kazanmış, ayrıca norepinefrin ile ilgili genlerin de etkilendiği belirtilmektedir (Başgöl & Sarı, 2021). Beyin faaliyetleri incelendiğinde DEHB'li bireylerin frontal bölgede glukoz kullanımının düşük olduğu, nöroanatomik çalışmalar yapıldığında ise DEHB'li bireylerin olması gereken anatomik beyin asimetrisinin olmadığı fark edilirken bunun yanı sıra korpus kallozum, nükleus kaudatus, globus pallidus ve putamen gibi beynin çeşitli bölgelerinde farklılıkların olduğu görülmüş olup korpus kallozum'un bazı kısımlarının olması gerekenden küçük olduğu, nükleus kaudatusta'nın normal asimetrisinin olmadığı ve kanlanması ile metabolizmasının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Söngüt, 2019).

2.5. DEHB'nin Özellikleri

DEHB, dikkat eksikliği ve/veya hiperaktivite-dürtüsellik temel belirtileri ile karakterize edilen nörogelişimsel bir bozuktur (Abecassis, Isquith & Roth, 2017). Nörogelişimsel bir bozukluk olmanın yanı sıra belirtileri, bireyin yaşı ve gelişim dönemine göre değişiklik gösterebilmekte; bu bozukluğun ilk belirtileri anne karnında aşırı hareketlilik ile hissedilebilmekte, doğumdan sonra iki yaşına kadar aşırı huzursuzluk, yemek yemeyi reddetme, uykusuzluk ve sürekli ağlama sorunları görülebilmektedir. Okul öncesi dönemde motor beceriksizlik ve aşırı hareketlilik en belirgin özelliklerdir, genellikle yürümek yerine koşma eğiliminde olan bu çocuklar atlamayı, zıplamayı, tırmanmayı çok severler ve genellikle arkadaşlık ilişkilerinde uyumsuzluk ve kavgacılık görülmektedir. İnce motor becerilerinde de zayıflıklar görülebilen erkek çocuklar daha çok hareketlilik, kız çocuklar ise dikkat eksikliğine bağlı öğrenme sorunları göstermekle birlikte okul çağında hareketlilik ve akademik yetersizlik görülmekte, dürtüsellığe bağlı olarak ilişkilerde sorunlar yaşanmakta; ergenliğin başlarında bazı bireylerde dürtüsellik üst seviyelerde iken ergenliğin sonlarına doğru dürtüsellik azalabilmekte ancak dikkat eksikliği devam edebilmektedir (Başgöl & Sarı, 2021). Erken ve orta ergenlikte, akademik ve sosyal işlevlerde göreceli sorunlar görülmekte, DEHB belirtileri bu çocukların üçte iki ila dörtte üçünde sorunlu kalmakta ve bazı durumlarda antisosyal davranışlar yaygın iken bu durumların çoğu geç ergenlik yıllarına kadar devam etmektedir (Mannuzza & Klein, 2000). Ergenlerde sorumluluklarını yerine getirmede kayıtsızlık, aile ve otorite figürü ile çatışmada artış, okulda kurallara uymama, ani sinirlenme, öfke kontrolü sorunu, kendine ve çevreye zarar verici davranışlar sergileme, uygun olmayan veya kötü arkadaşlıklar kurma, tehlikeli davranışlara eğilim, çeşitli bağımlılıklar, kontrolsüz cinsel davranışlar ve uyku sorunları, erişkinlerde ise anksiyete, eğitimi tamamlayamama, iş başarısı yoksunluğu, aile ve arkadaş ilişkisinde sorunlar, özgüven ve sosyal beceri eksikliği görülebilmektedir (Başgöl & Sarı, 2021).

2.6. DEHB'nin Tanılama Süreci

2.6.1. Tıbbi Tanılama

DEHB'nin tanılanmasında en önemli belirleyici, bireyin klinik olarak değerlendirilmesidir ve tıbbi tanılama, çocuk ve ergen psikiyatristleri tarafından yapılmakta olup çocukların,

ergenlerin ve yetişkinlerin özel eğitim, sosyal haklar, eğitim hakları gibi durumlardan faydalanabilmeleri için sağlık kurulu raporu almaları gerekmektedir (Güller & Yaylacı, 2021). Raporlar “Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER)” ve “Erişkinler İçin Sağlık Raporu” olmak üzere iki temel başlığa ayrılmış şekilde düzenlenmiştir. ÇÖZGER’de çocuklar için “*hafif düzey özel gereksinimi vardır, ileri düzey özel gereksinimi vardır ve çok ileri düzey özel gereksinimi vardır* ile *özel koşul gereksinimi vardır*” şeklinde gereksinim seviyeleri belirlenmiştir (Yürekli, 2021).

Klinik değerlendirme ve raporlama sürecinin birçoğumuzda zaman zaman görülebilecek olan dikkatsizlik veya hareketlilik ile karıştırılmaması gerekmektedir. Kabul edilebilir dikkatsizlik ve hareketliliğin ötesinde DEHB’li bireylerde bu bozukluğa eşlik eden karşıt olma karşı gelme bozukluğu, davranış bozukluğu, özgül öğrenme bozukluğu, depresyon ve bipolar bozukluk, kaygı bozuklukları ve tik bozuklukları gibi ikincil sorunlar ile bunun yanı sıra başka psikiyatrik sorunlar da mevcut iken DEHB ile sık karıştırılan hastalık ve bozukluklar ise; tiroid bezi hastalıkları, beyinde yapısal bazı bozukluklar, bazı ilaçların yan etkileri, bazı nörolojik bozukluklar, kansızlık, frajil-X sendromu, kurşun zehirlenmesi ve uyku apnesi’dir (Başgül & Sarı, 2021).

DEHB tanısına yardımcı olmak için Amerikan Psikiyatri Birliğinin Teşhis ve İstatistik El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5) 'daki yönergeleri kullanılmakta olup bu teşhis standardı, bireylerin DEHB için uygun şekilde teşhis edilmesini ve tedavi edilmesini sağlamaya yardımcı olmakla birlikte topluluklar arasında aynı standardı kullanmak; kaç kişinin DEHB olduğunu ve halk sağlığının bu durumdan nasıl etkilendiğini belirlemeye yardımcı olabilmektedir (APA, 2013). 16 yaşına kadar olan çocuklar için altı veya daha fazla kriter, 17 yaş ve üstü için beş veya daha fazla kriterin olması gerekmektedir. Bu belirtilerin en az altı aydır devam ediyor olması ve gelişim açısından uygunsuz olması gerekmektedir (APA, 2013). Kısaltılmış formda yer alan kriterler şu şekildedir (CDC, 2022):

1. Dikkatsizlik

- a. Genellikle detaylara dikkat etmez. Okulda, iş yerinde veya başka faaliyetlerde dikkatsizlik nedeni ile hatalar yapar.
- b. Genellikle görevlere veya etkinliklere dikkat etmekte sorun yaşar
- c. Genellikle doğrudan konuşulduğunda dinlemiyor gibi görünür.

- d. Genellikle talimatları yerine getirmez ve ev ödevlerini, ev işleri veya iş yerindeki görevleri bitiremez (örneğin, odağı kaybeder, görevden kaçınabilir).
- e. Genellikle görev ve faaliyetleri organize etmekte zorlanır.
- f. Genellikle uzun bir süre boyunca (okul veya ödev gibi) zihinsel çaba gerektiren görevleri yapmaktan kaçınır, hoşlanmaz veya isteksizdir.
- g. Genellikle görevler ve aktiviteler için gerekli şeyleri kaybeder (örneğin okul malzemeleri, kalemler, kitaplar, aletler, cüzdanlar, anahtarlar, evraklar, gözlükler, cep telefonları).
- h. Genellikle kolayca dikkati dağılır.
- i. Günlük aktivitelerde genellikle unutkanlık gösterir.

2. Hiperaktivite ve Dürtüsellik

- a. Çoğu zaman kıpırdanır, elleriyle veya ayaklarıyla hafifçe vurur ya da oturduğu yerde kıvrılır.
- b. Çoğunlukla oturması beklenen durumlarda oturduğu yerden kalkar.
- c. Çoğu zaman uygun olmayan durumlarda koşuşturur veya tırmanır (ergenler veya yetişkinlerde huzursuzluk hissi ile sınırlı olabilir).
- d. Çoğunlukla sessizce oynayamaz veya boş zaman etkinliklerine katılamayabilir.
- e. Çoğu zaman "hareket halinde" sanki "bir motor tarafından sürülüyormuş gibi" davranır.
- f. Çoğu zaman aşırı konuşur.
- g. Çoğu zaman bir soru tamamlanmadan önce cevabını ağzından geçirir.
- h. Çoğu zaman sırasını beklemekte güçlük çeker.
- i. Çoğu zaman başkalarının sözünü keser ya da araya girer (örneğin konuşmalara ya da oyunlara karışır).

Bunlara ek olarak aşağıdaki durumların da yaşanıyor olması gerekir:

- Birçok belirti 12 yaşından önce görülmelidir.
- İki veya daha fazla ortamda (evde, okulda veya işte; arkadaşlarla veya akrabalarla; diğer etkinliklerde) çeşitli belirtiler mevcut olmalıdır.
- Belirtilerin sosyal, okul veya iş işlevselliğini etkilediğine veya kalitesini azalttığına dair açık kanıtlar olmalıdır.
- Belirtiler başka bir zihinsel bozuklukla (örneğin duygudurum bozukluğu, anksiyete bozukluğu, dissosiyatif bozukluk veya kişilik bozukluğu) daha iyi açıklanamaz. Unutulmamalıdır ki bu belirtiler yalnızca şizofreni veya başka bir psikotik bozukluğun seyri sırasında ortaya çıkmaz.

Belirtilere bağlı olarak üç tür DEHB görülebilir:

1. Kombine DEHB: Son altı ay boyunca hem dikkatsizlik hem de hiperaktivite-dürtüsellik kriterlerinin yeterli belirtilerinin mevcut olmasıdır.
2. Dikkatsiz DEHB: Son altı ay içinde hiperaktivite-dürtüsellik değil de yeterli dikkatsizlik belirtilerinin mevcut olduğu durumdur. Bireyin bir görevi organize etmesi veya bitirmesi, ayrıntılara dikkat etmesi veya talimatları veya konuşmaları takip etmesi zordur. Kişinin dikkati kolayca dağılır veya günlük rutinlerin ayrıntılarını unuttur.
3. Hiperaktif/Dürtücü DEHB: Son altı ay boyunca yeterli miktarda hiperaktivite-dürtüsellik belirtileri mevcut, ancak dikkatsizlik mevcut değildir. Kişi kıpır kıpır ve çok konuşur. Uzun süre hareketsiz oturması zordur. Küçük çocuklar sürekli koşabilir, zıplayabilir veya tırmanabilir. Dürtüsel olan birey başkalarını çok kesintiye uğratabilir, insanlardan bir şeyler alabilir veya uygunsuz zamanlarda konuşabilir. Kişinin sırasını beklemesi veya talimatları dinlemesi zordur. Dürtüsellliği olan bir kişi diğerlerinden daha fazla kaza ve yaralanma geçirebilir.

2.6.2. Eğitsel Değerlendirme Süreci

Eğitsel değerlendirme, bireylerin gelişim alanlarındaki performanslarının belirlenmesine ve buradan yola çıkarak özel eğitim gereksiniminin olup olmadığına karar verme sürecidir

(Cavkaytar & Diken, 2006). Özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda uygun uyarlamalar yapılarak akranları ile birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi gerekmekte ve bu nedenle özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel değerlendirmesinin ne kadar önemli ve gerekli olduğu gözler önüne serilmektedir (Aksoy & Şafak, 2020).

Eğitsel değerlendirme yapılabilmesi için okullar, gözlemlerle DEHB'nin değerlendirilmesi ve müdahale ile ilgili bilgi sağlamak için benzersiz bir konuma sahip olmakta ve öğretmenler, öğrencileri için standardize edilmiş ölçekler kullanabilmekte veya standardize edilmiş ölçekler dışında öğrencinin sosyal katılımı, akran ilişkileri, direkt gözlem ve objektif ölçümler gibi ölçme yöntemleri kullanabilmektedirler (Atkins & Pelham, 1991).

Yurtdışında yapılan eğitsel değerlendirme sürecine bakıldığında değerlendirmenin başlıca bileşenleri, çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan anketler, çocuğun davranışlarının çeşitli ortamlarda ve değişen görev koşullarında gözlemleri içermekte olup örneğin The Individualized Target Behavior Evaluation (Bireyselleştirilmiş Hedef Davranış Değerlendirmesi), öğretmen veya ebeveyn tarafından uygulanan sıklık sayımlarını kullanarak, bağımsız gözlemciler tarafından yapılan daha kapsamlı gözlemler için birer ölçüt olarak kullanılan oldukça basit ve özel bir ortam gereksinimi olmadan kullanılabilen bir gözlem şemasıdır (Pelham, William, Fabiano, & Massetti, 2005). Öğretmen veya ebeveyn, çocuğun belirli bir davranış hedefini belirlenen süre içinde (örneğin, her ders saatleri boyunca) karşılayıp karşılamadığını değerlendirir ve genel hedeflere ulaşılan yüzde hesaplanır (örneğin, belirli bir günde hedeflerin %65'i karşılanmıştır) ve bu ulaşılan hedefler klinik değerlendirmeler için de genellikle okul ortamında günlük bir rapor kartının bir parçası olarak en yaygın şekilde kullanılmaktadır (O'Leary, Pelham, Rosenbaum & Price, 1976).

Ülkemizde ise eğitsel tanılama ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde, RAM'lar yetkilidir (Başgöl & Sarı, 2021). Bireyin eğitsel değerlendirmesi, tanılanması ve uygun eğitim kurumuna yerleştirmesi eğitsel değerlendirme sonucu belirlenmekte olup bu süreç bireyin tüm eğitim sürecini etkileyecek niteliktedir (Kargın, 2007). RAM'lar, eğitsel tanılama ve değerlendirme işlemlerini yaparken her yetersizlik türüne uygun özelleştirilmiş performans belirleme formları kullanmaktadır. RAM'da incelenen bireyler yetersizlik türlerine, yetersizlik derecelerine, gösterdikleri gelişim özelliklerine, mevcut performanslarına, bulunulan çevrenin eğitim koşul ve imkanlarına bakılarak en az kısıtlanmış ortamdan

faaydalanmasına yönelik kararlar alınır, bireyin eēitsel deēerlendirmesi ile tanılanması için uygun ortam ve uygun lme araçları kullanılır (MEB, 2022).

Deēerlendirme sürecinde hangi materyallerin kullanılacaēı, hangi yöntem ile deēerlendirmenin yapılacaēı, deēerlendirmenin nerede ve kimler tarafından yapılacaēı gibi durumlar deēerlendirmenin amaçlarına göre deēiēkenlik göstermekte olup ayrıntılı deēerlendirme sürecinde standardize edilmiē testler kullanılarak RAM’da yapılan ayrıntılı deēerlendirme sürecinde özel eēitim deēerlendirme kurulu, ērencinin özel eēitimden faydalanıp faydalanmayacaēına karar vermektedir (Kargın, 2007). Birey, RAM’da eēitim uzmanları tarafından bireysel bir deēerlendirmeye tabi tutulur ve biliēsel yeteneklerini ölçmeye yönelik testler uygulanabilir, bu deēerlendirmeler sonucunda eēitim ihtiyaı belirlenir ve aile ve okul ile paylaēılır, zekâ düzeyi açısından ek eēitim desteēine ihtiyaç duymayan DEHB’li çocuklar, kaynaētırma veya btnleētirme eēitim yaklaēımları çerçevesinde eēitim almaya baēlarlar (Baēēl & Sarı, 2021). ēretmen ve veliler tarafından doldurulabilen gözlem formları, rehber ēretmen ve sınıf ēretmeni tarafından doldurulan eēitsel deēerlendirme formu ile tıbbi tanısı göz önünde bulundurularak EDK yeleri tarafından DEHB eēitsel tanılanması yapılmaktadır (MEB, 2022).

2.7. Rehberlik ve Araētırma Merkezi (RAM)

RAM, il veya ilçe milli eēitim mdrlēne baēlı olarak özel eēitim hizmetleri ile rehberlik ve psikolojik danıēmanlık hizmetleri olmak üzere iki bölümden oluēan, bu iki bölümün görev tanımında yer alan hizmetlerin ve alıēmaların yürütülmesini saēlayan kurum olup bu kurumda alıēan personellerin görev, yetki ve sorumlulukları ile RAM’ların genel iēleyiēinin belirlenmesi adına 2020 yılında Rehberlik ve Araētırma Merkezi Yönergesi hazırlanmıētır (MEB, 2020). Bu yönergeye göre rehberlik ve araētırma merkezleri, il veya ilçelerde rehberlik ve psikolojik danıēma hizmetleri (RPDH) ile özel eēitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli olarak yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve deēerlendirilmesi amacıyla faaliyet yürüten kurumlar olarak tanımlanmıētır. Rehberlik ve psikolojik danıēma hizmetleri bölümü görevleri arasında rehberlik hizmetlerini kendi görev yaptıkları kurumun hizmet alanındaki okullar da dahil olmak üzere danıēmanlık hizmetleri, gerekli destek hizmetleri ile araētırma ve geliētirme faaliyetlerinde bulunurken özel eēitim hizmetleri bölümü de eēitsel deēerlendirme ve izleme görevlerini yaparlar (MEB, 2022). RAM’larda iki farklı bölüm olmasına karēın bu iki bölüm özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karēılamak adına birçok zaman birlikte görev yapmaktadır (Baē, 2023).

2.7.1. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun Görevleri, Çalışma Usul ve Esaslarında belirtildiği üzere RAM’da kurul oluşturulur. Bu kurulun üyeleri arasında RAM müdür yardımcısı, özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı ile en az birer özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen ve eğer kurumda mevcut ise fizyoterapist bulunur. Bu kurulun görevleri yönetmelikte belirlenmiştir (MEB, 2022). Bu görevler;

- Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve bu doğrultuda tanılmasını yaparak özel eğitim ihtiyacını belirlemek,
- Değerlendirme ve tanılama yapılan bireyler için rapor düzenlemek, gelen rapor itirazlarını değerlendirmek,
- Yeniden değerlendirme yapmak,
- Birey için değerlendirme sonucuna uygun en az kısıtlanmış eğitim ortamında eğitim görmesini sağlamak,
- Aile bilgilendirmesi yapmak,
- İhtiyaç var ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü ile beraber hareket ederek gerekli eğitimler düzenlemek,
- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim planları hazırlamak,
- Özel yetenekli öğrencileri Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’e yönlendirmek ve bu öğrencilerin destek eğitim odalarından faydalanmalarını sağlamaktır.

2.7.2. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu (ÖEHK)

Özel eğitim hizmetleri tanımı; içerisinde bir amaç uğruna özel olarak yetiştirilmiş eğitimciyi, özel olarak hazırlanmış programı, özel olarak hazırlanmış yöntemler ve özel araçları barındırmaktadır (Özyürek, 1983). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun Görevleri; Çalışma Usul ve Esasları alt başlığında yer alan özel eğitim hizmetleri kurulu madde 39’a göre özel eğitim kurulunun üyeleri il veya bünyesinde RAM bulunan ilçe milli eğitim müdürlüğünce oluşturulur. Üyeler arasında en az bir özel eğitim değerlendirme kurul başkanı, en az bir özel eğitim kurum müdürü, eğer özel eğitim kurumu yoksa kaynaştırma veya bütünleştirme yolu ile eğitim veren bir kurumun müdürü, en az bir rehber öğretmen ile en az bir özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. Öğrenci velisi ve ilgili kurumlardan uzmanlar da gerekli

durumlarda kurula çağrılabilir. Madde 40'a göre özel eğitim hizmetleri kurulunun görevleri (MEB, 2022):

- Gerekli kurum ve kişilerle iş birliğinde bulunup özel eğitim hizmetlerinin işleyişini sağlamak,
- Özel gereksinimi olan öğrencilerin uygun okullara yerleştirilmelerini sağlamak ve özel eğitim tedbirleri almak,
- İlgili nakil komisyonu ile iş birliğinde bulunmak,
- Kaynaştırma veya bütünleştirme yolu ile eğitim için gerekli olanakları sağlamak,
- Eğitsel değerlendirme süreci sonrası yapılan tanılama ve yerleştirme kararına ilişkin yapılan itirazların değerlendirilmesi için RAM'a yönlendirmek,
- Evde veya hastanede eğitim kararı vermek ve eğitim planı belirleyerek ilgili süreci planlamak,
- Erken çocukluk eğitiminden faydalanan öğrencileri kararlaştırmak,
- İlkokula başlayamayacak durumda olan öğrencilerin tekrar okul öncesi eğitimden yararlanmasını sağlamak,
- Destek eğitim odası açılmasını sağlamak,
- Özel eğitim sınıfının hangi kademedede açılacağına ve hangi yetersizlik türüne hizmet vereceğini belirlemek,
- Özel koşulları nedeni ile okula devam edemeyecek öğrencilerin tespitini yapmak,
- BİLSEM yerleştirmeleri ile ilgili karar ve tedbirler almak,
- Özel gereksinimi olan bireylerden açık öğretim okullarından faydalanacakları belirlemek şeklinde tanımlamıştır.

2.8. DEHB'li Bireylerin Yönlendirme Süreci

Tıbbi tanılama, hastanelerde gerçekleştirilmekte iken eğitsel tanılamada ise RAM yetkili olup DEHB tanısı ve tedavisi için doktor, aile ve bireyin öğretmenleri arasındaki işbirliği çok önemlidir (Başgöl & Sarı, 2021). Doktor, tıbbi tanılama sonrasında, bireyin akademik zorluklarının önemli bir işlev kaybına neden olduğuna inanıyorsa veya öğretmenler, çocuğun

bu tür desteklere ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsa, eğitim önlemlerinin alınması için ailenin onayıyla ve/veya öğretmen ve okul yönetiminin kararıyla birey RAM'a yönlendirilirken ÇÖZGER sağlık raporu ve/veya okul tarafından düzenlenen akademik değerlendirme ve gözlem formları hazırlanmalıdır (Çağlayan, 2022).

2.8.1. Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER)

Özel gereksinimli bireylerin uyum becerilerindeki yetersizlik ve günlük yaşam gereksinimlerini karşılamada yaşadıkları zorluklar nedeni ile korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve eğitim hizmetlerine olan ihtiyaçları ortaya çıkmakta ve özellikle çocuk ve genç psikiyatrisi alanında, özel gereksinimlere sahip çocuklara, sosyal, eğitsel ve ekonomik haklardan faydalanabilmeleri amacıyla sağlık kurulu raporu düzenlenmektedir (Temeltürk vd., 2023). Çocuklar için özel gereksinim sağlık kurul raporu yeni yönetmelik ile ÇÖZGER adını almıştır. ÇÖZGER için bakım veren kişi, başvuru dilekçesi ile ÇÖZGER vermeye yetkili olan sağlık kuruluşuna başvurur, sağlık kuruluşunda çocuğu takip etmekte olan hekim, yoksa ÇÖZGER yetkili hekimi süreci başlatır, özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin değerlendirme çalışmalarında, sınıflandırma sistemi olarak Çocuklar İçin İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF-CY) temel alınmakta olup birden fazla uzmanlık dalını ilgilendiren gereksinim tespitinde kurul, ilgili branşlardan en az dört uzman hekim, kurul başkanı ve ÇÖZGER yetkili hekimi olmak üzere en az 6 daimi üyeden oluşur (Resmi Gazete, 2019).

Birey, alınmış olan ÇÖZGER raporu ile yetersizliğinin türüne ve özelliklerine göre uygun eğitim koşullarının sağlanması amacı ile RAM'a yönlendirilerek RAM'da görev yapan uzmanlar tarafından eğitsel değerlendirmeye tabi tutulur ve bilişsel yeteneklerini ölçen testler uygulanarak bu değerlendirmeler sonucunda eğitim ihtiyaçları belirlenerek aile ve okul ile paylaşılır (Duman, 2009; MEB, 2022).

2.9. İlgili Araştırmalar

Çalışma kapsamında yurtiçi ve yurtdışında hangi çalışmaların yapıldığını belirlemek amacı ile çeşitli makale ve lisansüstü çalışmaların yer aldığı arama motorları kullanılarak alanda DEHB'nin RAM'larda eğitsel tanılaması yönünde ne gibi kaynakların olduğu analiz edilmiştir. Yurtiçinde ulusal tez merkezi taranmış ve DEHB'nin RAM'larda eğitsel tanılanması yönünde bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak bunu yerine RAM'ların işleyişi ve

bazı diğer engel türlerinin bu kurumda eğitsel tanılmasının nasıl yapıldığını ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır.

RAM’larda yapılan eğitsel tanılamaya yönelik tez çalışmalarında,

Yurtsever (2013), eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada eğitsel değerlendirme sürecinde RAM personelinin karşılaştığı sorunları konu edinmiş ve bu çalışma için 24 RAM’den toplam 145 kişi ile görüşmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu kurumun fiziki koşullarının yetersiz olduğunu, kurumlardan gönderilen bireyin özelliklerini ve genel durumunu ortaya koyacak olan çeşitli formların özensiz doldurulduğu ve bu nedenle birey hakkında tam veri alınamadığı, eğitim kurumları ile RAM arası iletişimin zayıf olduğu, ölçme ve değerlendirme araçlarının güncel olmaması, standardize edilen testlerin uyarlama çalışmasının yetersiz olduğu, yeterli hizmet içi eğitimin verilmeyişi, araç gereç ve test materyallerinin miktarsal olarak azlığı, yerleştirme yapılan kurumların kontenjan azlığı, aile katılımının az olması gibi sonuçlara ulaştığını belirtmektedir.

Çiftçi-Çiçek (2015), özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama sürecinde RAM’da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik RAM çalışanlarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile RAM’da çalışan toplam 11 gönüllü öğretmen ile görüşmüş, eğitsel tanılama yapılan bireyler için hazırlanan eğitim planlarının tüm özel gereksinimi olan öğrencileri kapsamadığı, özel eğitim değerlendirme kurulunun ve özel eğitim hizmetleri kurulunun yetersiz olduğu, özel gereksinimli bireyler için yönlendirilecek okulların çeşitliliğinin az olduğu, değerlendirme ortamının yetersiz olduğu ve RAM’ların işlevselliğinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Türkkal (2018), matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin RAM’daki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi amacıyla çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 7 RAM personeli, 7 sınıf öğretmeni ve 7 veli ile görüşmeler yapmış görüşme sonucunda, ilk belirleme aşamasından başlayarak, gönderme öncesi süreç, gönderme, ayrıntılı değerlendirme, özel eğitim hizmetleri için uygunluğuna karar verme, yerleştirme, BEP hazırlama, uygulama ile değerlendirme-izleme gibi aşamalardan oluşan sorular yöneltilmiştir. Yapılan çalışma neticesinde RAM’larda iş yoğunluğunun fazla olduğu, fiziksel koşulların değerlendirmeye uygun olmadığı, veli ve öğretmenlerin ise RAM’da yapılan eğitsel tanılama sürecinden memnun oldukları sonuçlarını elde etmiştir.

Aktaş (2022), özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde yaşanan problemlerin ortaya çıkarılması ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinin saptanması amacıyla yaptığı çalışmasında toplam 30 gönüllü RAM çalışanı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmüş, bu görüşmeler neticesinde RAM'a başvuran bireylerin velilerinin bilinç ve bilgi düzeylerinin düşük olduğu, değerlendirme ortamlarının fiziki koşullarının, materyallerin, araç ve gereçlerin yetersiz olduğu, RAM'ın paydaşları ile kısıtlı iletişimlerinin olduğu ve tanılama yapılan öğrencilerin yönlendirilecekleri okullarda özel eğitim sınıflarının az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çağlayan (2022), tıbbi tanısı otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin RAM'a başvurduktan sonraki eğitsel tanılama sürecinin ve bu tanısına uygun okula yönlendirilme sürecinin işleyişinin; RAM personelinin gözünden incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 18 gönüllü RAM çalışanı ile bir çalışma yürütmüş ve bu çalışma sonucunda OSB'li bireylerin tıbbi tanı almak için hastane sürecinden geçtiklerini ve ardından eğitsel tanı ve eğitsel tedbir amacı ile RAM'a başvurduklarını, RAM'da performans değerlendirme formunun kullanılarak eğitsel değerlendirme yapıldığını ve bu formların eğitsel değerlendirmede yeterli olmadığını ayrıca değerlendirme süresinin ve hazır bulunuşluk durumlarının değerlendirmeyi etkilediğini belirtmiştir. Bunların dışında RAM çalışanlarının kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissettiklerini belirtmiştir.

Alanyazın tarandığında ülkemizde DEHB ile ilgili yapılan çalışmaların görece az sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları ise şöyledir:

Almacıoğlu (2007), Gaziantep ilinde yaptığı yönetsel bir sorun olarak DEHB olan öğrencilerin sınıf ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenleri tarafından tanınma yeterliliklerinin incelenmesini araştıran çalışmasında özel bir ölçek geliştirerek 26 okuldan 454 sınıf öğretmeni ve 15 PDR öğretmeni ile görüşmüştür. Araştırma sonucunda hem sınıf öğretmenlerinin hem de PDR öğretmenlerinin DEHB'yi tanıma yeterliliklerinin düşük olduğunu bulmuş ayrıca DEHB olabileceğini düşündükleri öğrencilerin de çoğunlukla normal çıktığı anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile PDR öğretmenlerinin benzer bilgi düzeylerinin olduğu anlaşılmıştır.

Zorlu (2012), Denizli kent merkezinde ilköğretim çağındaki çocuklarda DEHB yaygınlığını incelediği tıpta uzmanlık çalışmasında 2015 öğrencinin ailesine ve öğretmenlerine yıkıcı davranım bozuklukları için DSM-IV'e dayalı tarama ve değerlendirme ölçeği göndermiştir. Eksiksiz doldurulmuş 1508 adet form üzerinden incelemelerde bulunmuş ve 115 ilköğretim çağındaki öğrencide DEHB olduğu sonucuna varmıştır. Bu durumda Denizli ilinde

ilköğretim çağında DEHB yaygınlığının %8 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kızlarda %5,5 erkeklerde ise %10,9 olarak belirlemiştir.

Şan (2013), Edirne il merkezi ilköğretim çağı çocuklarında DEHB yaygınlığını araştırdığı çalışmada çocuk ve ergenlerde davranış bozuklukları için mental bozuklukların tanılma ve istatistiksel kılavuzu'nun 4. baskısına dayalı tarama ve değerlendirme ölçeği ve sosyodemografik veri formu kullanmıştır. Değerlendirmeye göre Edirne ilinde DEHB yaygınlığının ilköğretim çağı öğrencilerinde %6,09 olduğu görülmüştür. Bu yaygınlığın cinsiyete göre dağılımında kızlarda %5,05 erkeklerde ise %7,14 olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dağıstanlı-Canoglu (2020), DEHB olan öğrencilerin tanılma, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretim programı tasarısı amacıyla yaptığı çalışmada tanılama süreci üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin DEHB konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, bu nedenle sınıflarında bulunan DEHB'li öğrencileri fark edemedikleri ve bu öğrencileri, olumsuz davranışlar sergileyen diğer tüm öğrencilerle karıştırdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, DEHB'li bireylerin tanılanma sürecinde, ailelerin çocuklarının etiketlenmesi ve ilaç tedavisi konularında çekingen davrandıkları, uzmana gitmekten vazgeçtikleri tespit edilmiştir. Tanı alan ailelerin ise bu durumu öğretmenden gizleme eğiliminde olduklarına dair bulgular elde edilmiştir.

Yurtdışı çalışmalara bakıldığında DEHB tıbbi ve eğitsel değerlendirmesine yönelik çok sayıda çalışma görmek mümkündür. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir;

Atkins ve Pelham (1991), yaptıkları çalışmada okulların, DEHB değerlendirmesi ve buna müdahale için çeşitli görevler, ortamlar ve gözlemcilerle ilgili bilgi sağlama konusunda eşsiz bir konumda olduğunu belirtmiştir. Yaptığı çalışmada IOWA-Conners Rating Scale, SNAP Rating Scale, Teacher Rating Scales Not Specific to ADHD, Teacher Ratings of Social Competency, Akran Değerlendirmeleri ve Sosyometriyi incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda bir sınıfta DEHB'yi kusursuz bir şekilde ölçen bir ölçümün olmadığını ancak birden fazla sınıf ölçümünün DEHB ve ilgili sorunların daha doğru bir değerlendirmesini sağladığını gösterebileceğini belirtmiştir.

Hetchman (2000), yaptığı çalışmada DEHB'nin çocukluk çağının en yaygın psikiyatrik bozuk olduğunu, ergenlik ve yetişkinlikte de devam eden bir bozukluğa sahip olduğunu söylemiştir. DEHB akademik, mesleki, sosyal ve duygusal işlevlerde yaygın ve önemli bir bozulma ile ilişkilendirilen bir durum olduğunu nitelemiş ve DEHB için netleşmiş bir tanılama tanısı olmadığına değinmiştir. Bu nedenle de DEHB değerlendirmeleri kapsamlı

olması gerektiği ve birden çok alanı, bilgi kaynağını, yöntemi ve ortamı içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Kapsamlı değerlendirme, öznenin DEHB'ye sahip olup olmadığını veya başka bir bozukluğa sahip olup olmadığını belirlemesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu nedenle çeşitli organik durumların, işlevsel bozuklukların, gelişimsel durumun, durumsal, çevresel ve ailevi sorunların değerlendirilmesi gerekmektedir demıştır. Mevcut DSM-IV kriterleri, fenomenolojik olmaktan ziyade etiyolojik olduğunu ve çocuklar için daha uygun ve geçerliyen ergenler ve yetişkinler için yeterince uygun olmadığını belirtmiştir.

Demaray vd. (2003), DEHB Değerlendirmesi: Yaygın Kullanılan ve Yayınlanmış Beş Değerlendirme Ölçeğinin Karşılaştırmalı İncelenmesi isimli çalışmada DEHB'nin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan beş dar kapsamlı derecelendirme ölçeğinin eleştirel ve karşılaştırmalı bir değerlendirmesini sunmuştur. İncelemeler, içerik ve kullanım, standartlaştırma örneği ve normlar, puanlar-yorumlar ve psikometrik özellikler olmak üzere dört temel alanda yapılmıştır. Sonuç olarak, en güçlü standartlaştırma örneklerine ve güvenilirlik ile geçerlilik kanıtlarına sahip olan derecelendirme ölçeklerinin ADDES, ADHD-IV ve CRS-R olduğu sonucuna varmıştır. Bu ölçekleri kullanmaya karar verirken, potansiyel kullanıcıların değerlendirme için hedeflerini düşünmeleri gerekebileceği vurgulanmıştır. Diğer yandan ACTeRS ve ADHDT, kılavuzlarında önemli bilgiler eksik olduğu ve güvenilirlik ile geçerlik konusundaki kanıtları daha az olduğu için kullanımının önerilmediği vurgusu yapılmıştır.

Angello vd. (2003) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirmesi: Altı Yayınlanmış Derecelendirme Ölçeğinin Değerlendirilmesi isimli çalışmada, DEHB ile ilişkilendirilen davranışları değerlendirmek amacıyla tasarlanmış altı yayınlanmış derecelendirme ölçeğini eleştirel bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya konu alınmış derecelendirme ölçekleri; ADHD Rating Scale – IV, BASC Monitor for ADHD, Conner's Rating Scales, ADDES, ACTeRS ve ADHD Symptom Checklist 4 olarak belirlenmiştir. Bu inceleme temelinde yapılan uygulama önerileri, değerlendirme sürecinin üç geniş kategorisi olan tarama, çoklu yöntem veya kapsamlı değerlendirme ve müdahaleye yanıt olarak ilerleme izleme şeklinde düzenlenmiştir.

- Tarama: ACTeRS hariç, incelenen tüm derecelendirme ölçekleri tarama için kullanılabilir. Conner's Rating Scales (kısa form) ve ADHD Rating Scale – IV, kısa olmaları, ADHD ile ilişkilendirilen temel belirtilere odaklanmaları ve tarama amacına özgü psikometrik kanıtların gücü nedeniyle ideal seçeneklerdir. ADHD Symptom Checklist 4 tarama sürecinde kullanımını desteklemek için güçlü

kanıtlar bulunmaktadır. ADDES ve BASC-Monitor'ün tarama amaçları için kullanımını desteklemek için yeterli kanıt bulunsa da, temel güçlükleri diğer değerlendirme hedefleri ile ilişkilidir. ACTeRS hakkında belirtilen ciddi sınırlamalar, şu anda tarama (veya diğer amaçlar) için kullanılmasını önermeyi engellemektedir.

- Çoklu yöntem değerlendirmesi / kapsamlı değerlendirme: ADHD Rating Scale – IV ve Conner's Rating Scales, çoklu yöntem değerlendirme aşamasında kullanmak için ideal seçeneklerdir. Her iki ölçek de sağlam bir şekilde doğrulanmış ve DSM-5 belirti kriterlerine yaklaşan öğeler içermektedir (sadece Conner's Rating Scales uzun formu). Her iki ölçek, belirli değişiklik hedeflerini düşünmek için bazı öğeleri vurgulayarak müdahale geliştirme sürecini kolaylaştırabilir. Conner's Rating Scales 'in uzun versiyonunun kapsamlı doğası, çocukluk çağı bozuklukları için DSM-5 belirti kriterlerini yansıtmakta ve ek değerlendirmeye ihtiyaç duyulan potansiyel eşlik eden alanlar hakkında veri sağlamaktadır. ADDES, öğelerin kapsamlılığı ve kesin ifadesi nedeniyle bu tür bir değerlendirme için düşünülebilir, bu da belirli hedef davranışlarını seçmeyi kolaylaştırabilir.
- Müdahaleye yanıt olarak ilerleme izleme: Gözden geçirilen derecelendirme ölçeklerinin tamamı (ADHD Symptom Checklist 4 hariç) davranış değişikliklerine (örneğin, müdahaleden kaynaklanan) duyarlılık konusunda sınırlı kanıtlara sahipti. ADHD Symptom Checklist 4, farmakolojik müdahalelerin etkisini izlemek için en iyi seçenek yapar çünkü yan etki ölçeği içerir. ADHD Rating Scale – IV ve Conner's Rating Scales (kısa form), müdahale izleme için uygun olmalarını sağlayan kısa olmalarıyla pratiklik sunar; ancak bu amaçla kullanımlarını haklı çıkarmak için ek kanıtların olması gereklidir. BASC Monitor'ün bu amaçla kullanımını desteklemek için de ek kanıtlar gereklidir. Son olarak, ADDES'in sınırlı deneysel kanıtları ve derecelendirmesi (örneğin, davranışın saatte birkaç kez meydana geldiğini belirten bir derecelendirme 4'ü gösterir) müdahale izlemek için kullanımını ciddi şekilde sınırlar.

Jarrat vd. (2005), DEHB değerlendirmesi için BASC ve BRIEF araçlarının kullanımı araştırmışlardır. Çalışmaya dahil edilen çocukların zeka puanları 80 puan ve üstünde olduğunu, şizofreni veya ciddi baş travması olan çocukların bu çalışmaya dahil edilmediğini belirtmişlerdir. Çalışmada 9-15 yaş arasında olan çocuklar seçilmiş olup deney grubu 42

çocuktan, kontrol grubu ise 26 çocuktan oluşmuştur. Yaptıkları çalışmadan elde edilen sonuçlara göre BASC ve BRIEF'in DEHB değerlendirmesinde kullanımı umut vadeden bir yaklaşım gibi görüldüğünü belirtmişlerdir.

Pelham vd. (2005), DEHB için kanıta dayalı değerlendirme uygulamalarını incelemişlerdir. DEHB değerlendirme yöntemlerinin güvenilirliği ve geçerliliği üzerine literatürün seçici bir gözden geçirmesi yapılmıştır. Tanılama sürecinde yapılacak değerlendirme ve ölçekleri şöyle belirtmiştir; Belirti Değerlendirme Ölçekleri: Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (4. baskı; DSM-IV) kriterlerine dayalı belirtileri değerlendirme ölçekleri, deneysel ve mantıklı olarak türetilmiş DEHB değerlendirme ölçekleri, yapılandırılmış görüşmeler, genel işlev bozukluk ölçüleri ve davranış gözlemleri, kanıta dayalı DEHB değerlendirme yöntemleridir.

- Anne ve Öğretmen Değerlendirmeleri: En verimli değerlendirme yöntemi, anne ve öğretmen değerlendirme ölçekleri aracılığıyla bilgi toplamaktır; hem anne hem de öğretmen değerlendirmeleri klinik amaçlar için gereklidir.
- Kısa, DSM Tabanlı Olmayan Değerlendirme Ölçekleri: DSM ölçekleri ile yüksek derecede korele olup daha verimli olmalarının yanı sıra DEHB teşhisi koymada da etkilidirler.
- Yapılandırılmış Görüşmeler: Anne ve öğretmen değerlendirmeleri kullanıldığında yapılandırılmış görüşmelerin artı bir geçerlilik veya kullanım sağlamadığı görülmüştür.
- Gözlem Prosedürleri: Deneysel olarak geçerlidir, ancak klinik kullanım için pratik değildir. Bununla birlikte, belirli hedef davranışların bireyselleştirilmiş değerlendirmeleri gözlemleri yaklaştırır ve geçerlilik ile müdahaleye yardımcı olur.
- İşlev Bozukluğu Ölçüleri: Özellikle akran, aile ve okul alanlarında işlevselliği değerlendirenler, genel işlev bozukluğu ölçüleri yerine daha fazla müdahale kullanışlılığına sahiptir.
- DSM Tanısı: Başlı başına tedavi kullanışlılığı göstermemiş, bu nedenle değerlendirme sürecinin tanı aşaması, kaynakların özellikle müdahale planlaması gibi diğer yönlerine odaklanabilmesi için minimal zaman ve maliyetle tamamlanmalıdır. Bu nedenle, değerlendirmenin ana odak noktasının hedef davranış seçimi, bağlamsal faktörler, işlevsel analizler, müdahale planlaması ve sonuç izlemesi olması gerektiği savunulmaktadır.

Weyandt vd. (2009), Öğretmenlerin ve okul psikologlarının DEHB hakkındaki bilgilerinin incelenmesi çalışmasında; öğretmenlerin ve okul psikologlarının DEHB hakkındaki bilgi

düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. İlkokuldan liseye kadar genel eğitim öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve okul psikologlarından oluşan 132 kişi, DEHB'nin tedavisi ve olası nedenleri hakkında 24 maddelik bir anketi yapılmıştır. Sonuçlar, okul psikologlarının DEHB konusundaki bilgi düzeyinin, özel ve genel eğitim öğretmenlerinin bilgi düzeyinden önemli ölçüde daha yüksek olduğu hipotezini desteklemiş ancak, özel eğitim öğretmenlerinin bilgi düzeyinin genel eğitim öğretmenlerinin bilgi düzeyinden önemli ölçüde daha yüksek olduğu hipotezini desteklememiştir. Ayrıca, mesleki deneyim yıllarının artması, DEHB hakkındaki bilgi düzeyi ile negatif bir ilişki gösterdiğini bildirmiştir. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri, diğer okul profesyonellerinden daha fazla öğrenciyle birebir temas kurarlar. Bu nedenle, bu kapasitedeki profesyoneller, tanı öncesinde DEHB'nin olası vakalarını tanımlamak ve tanı konulduktan sonra öğrencilerle stratejik müdahaleler uygulamak için benzersiz bir avantaja sahiptirler. İstatistikler, her sınıfta bir ila iki çocuğun DEHB'ye sahip olduğunu gösterdiğinden her eğitimcinin muhtemelen bir DEHB'li öğrenciyi etkili bir şekilde eğitme zorluğuyla karşılaşmasının son derece olası olduğunu belirtmiştir. Eğitimciler, herhangi bir dezavantajlı bireylere etkili bir şekilde hizmet vermek istiyorlarsa, bu bozuklukla ilişkilendirilen nedenler, etkiler ve etkili müdahaleler konusundaki bilgi tabanını oluşturmali ve sürdürmelidir diye de belirtmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenirlik ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada; RAM’da çalışan öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yöntemleri ile ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gerekli olduğu belirtilmekle birlikte nitel araştırma yöntemlerinde görüşme, doküman analizi, gözlem gibi teknikler kullanılmakta olup algı ve olayların doğal koşullarda bütüncül ve gerçekçi biçimde ortaya konması hedeflenmektedir (Büyüköztürk, vd. 2021). Nitel araştırmalar toplanan verilerden elde edilen bilgiler ışığında öncesinde bilinmeyen bazı sonuçların birbiriyle ilişkisini açıklayarak kuram oluşturmayı bağlı bulundukları toplum içindeki sosyal olguları araştırmayı ön plana almaktadır (Aydın, 2018). Nitel yöntemde amaçlanan durumun detaylıca anlaşılması amaçlanmıştır.

Nitel araştırmalarda; etnografik araştırma, tarihi araştırma, eylem araştırması, olgubilim araştırması, kuram oluşturma çalışmaları, durum çalışması ve anlatı araştırması yöntemleri kullanılabilir (Büyüköztürk, vd. 2021). Bu araştırma, RAM’da çalışan öğretmenlerin DEHB’nin eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşlerini almaya ilişkin bir süreç olması nedeniyle araştırma kapsamında olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmakta olup olgular, yaşadığımız dünyadaki olaylar,

deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Büyüköztürk, vd. 2021). Olgubilim, tam anlamını kavrayamadığımız ancak tam anlamı ile de yabancı olmayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu teknikte araştırma odağına bağlı kalınarak hazırlanan sorular yer alır ve görüşme sırasında daha önce hazırlanmış sorular yeniden şekillendirilebilir (Gelsne, 2013). Bu desenin araştırmanın amacına uygunluğu; olgubilim araştırmalarında veri kaynakları olarak araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek öğretmenler seçilmiş, bu olguya ilişkin irdeleme özellikleri kullanılmış olduğu gerekçesi ile değerlendirilmiştir. Buradan hareketle de RAM’da çalışan öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılan çalışmada olgubilim deseni kullanılması uygun görülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda RAM’da çalışan 14 özel eğitim öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu olarak RAM personelinin DEHB değerlendirmesine ilişkin görüşleri inceleneceği için Çorum RAM özel eğitim bölümünde çalışmakta olup daha önce DEHB’li bireylerin eğitsel değerlendirmesini yapan öğretmenlerin katılımcı olması planlanmıştır. Çalışma grubunda beş kadın, dokuz erkek öğretmen bulunmaktadır. En genç öğretmen 26 yaşında olup üç yıl mesleki tecrübe ile üç yıl RAM tecrübesine sahip iken en yaşlı öğretmen 46 yaşında olup 23 yıl mesleki tecrübeye iki yıl da RAM tecrübesine sahiptir. Çalışma grubunda iki öğretmen yüksek lisans mezunu iken diğer öğretmenler lisans mezunudur. Öğretmenlerin sekizi özel eğitim öğretmenliği alanı mezunu, ikisi işitme engelliler öğretmenliği mezunu, biri görme engelliler öğretmenliği, ikisi sınıf öğretmenliği mezunu iken biri de Türkçe öğretmenliği mezunudur. Sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği lisans mezunu olan öğretmenler gerekli kursları alıp özel eğitim öğretmenliğine alan değişikliği ile geçtiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden yalnızca biri lisans eğitiminde DEHB ile ilgili ders almış diğerleri DEHB ile ilgili bir ders almadıklarını belirtmiştir. DEHB ile ilgili hizmet içi eğitim dersi alan bir öğretmen var iken kendisi DEHB ile ilgili kurs alan bir öğretmen olmamıştır.

Tablo 2

Çalışma Grubu Özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Meslekte Çalışma Süresi	RAM'da Çalışma Süresi	Mezun Olunan Program	Eğitim Düzeyi	Lisans Eğitiminde DEHB Dersi Alma	Hizmetiçi Eğitimde DEHB Dersi Alma	DEHB İle İlgili Kurs Alma
Ö ₁	K	27	3	3	Özel Eğitim	Y.L	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₂	E	37	12	3	Özel Eğitim	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₃	E	46	23	2	Sınıf Öğrt.	Lisans	Hayır	Evet	Hayır
Ö ₄	E	45	23	11	Özel Eğitim	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₅	E	31	9	4	Özel Eğitim	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₆	E	30	4	4	Özel Eğitim	Y.L	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₇	E	30	8	2	Özel Eğitim	Lisans	Evet	Hayır	Hayır
Ö ₈	E	57	34	14	Sınıf Öğrt.	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₉	K	53	33	13	Türkçe Öğrt.	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₁₀	E	28	3	3	Özel Eğitim	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₁₁	K	35	11	10	İşitme Eng..	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₁₂	K	26	3	3	Görme Eng.	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₁₃	E	40	18	13	İşitme Eng.	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır
Ö ₁₄	K	27	3	3	Özel Eğitim	Lisans	Hayır	Hayır	Hayır

Kısaltmalar: YL: Yüksek Lisans, Eng: Engelliler, Öğrt: Öğretmen

Çalışma grubunun katılımcılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemine uygun olarak amaçlı (kasti) örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı (kasti) örnekleme yöntemi araştırmacının istekleri ve öznel değer yargıları örnekleme seçileceklerin tespitinde etkili olur (Ural, 2011). Amaçlı örneklemede araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışırken ölçüt örneklemede gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur, bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar (Büyüköztürk vd., 2021).

Araştırmacının Çorum RAM’da çalışmasından dolayı çalışma grubu oluşturulurken öğretmenlerin Çorum RAM’da çalışıyor olması, daha önce DEHB’li bireyin eğitsel değerlendirmesini yapmış olması ve öğretmenlerin görüşleri alınacağı için yeterli tecrübeye sahip olabilmeleri adına en az bir yıldır RAM’da çalışıyor olmaları şartı aranmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sıklıkla kullanılmaktadır. Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin düşünsel ve duygusal içeriğini keşfetmek amacıyla yapılan etkileşimli bir süreç olup bu yöntem, bireylerin belirli bir konu veya durumla ilgili derinlemesine anlayışlarını ve algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Karataş, 2017).

Araştırmada, RAM’da çalışan öğretmenlerin DEHB’nin eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşleri belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş bir dizi soruyu içeren bir görüşme formu ile başlar ancak, bu plana bağlı kalınmasına rağmen, katılımcıların cevaplarına göre soruların sırası ve içeriği esnek bir şekilde düzenlenebilirken ayrıca, görüşme esnasında eksik kalan noktaları tamamlamak veya daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla ek sorular veya alt sorular da eklenebilmekte olup bu yaklaşım, araştırmacılara katılımcıların düşüncelerine daha derinlemesine inme ve ayrıntılı cevaplar elde etme imkanı tanır (Karataş, 2017; Mertkan, 2015).

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle alanyazın incelenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan araştırmalardan (Çağlayan, 2022; Çakmak, 2017; Kaplan-Şahin, 2016; Karbiyık, 2011; Küçükgez, 2020; Yürekli, 2021) hareketle görüşme sorularının taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak sorular özel eğitim alanından 4 akademisyen, ölçme ve değerlendirme alanında 4 akademisyen, Türkçe alanında 2 akademisyen ve RAM’da çalışan lisansüstü mezuniyeti olan 2 özel eğitim öğretmeni tarafından incelenerek uzman görüşü alınmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından bir uzman görüşü formu hazırlanmış (Ek-1) ve sorularla birlikte uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlardan soruları amaca uygunluğu ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda sorularda değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin “Giriş Sorusu” ile “Soru 1” mantık olarak aynı olduğu düşüncesi ile soru 1 iptal edilmiştir. Soru 2’nin soru kökünde değişikliğe gidilmemiş ancak

sonda sorularında değişiklik yapılmıştır. “Değerlendirmeyi neye göre yapıyorsunuz? Nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yerine “Değerlendirme yönteminiz nedir? Görüşme, gözlem, video kayıt gibi yöntemlerden faydalaniyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Soru 6 ise özel eğitim alanında uzman bir akademisyenin bireyden kaynaklı bir değerlendirme sorunu yaşanmayacağını, eğer bir sorun yaşaniyor ise sistemden kaynaklandığı belirtmesi ve ülkemizdeki uygulamanın zorlukları nedeni ile olabileceği, uluslararası çalışmalarda ve değerlendirmelerde uyarlamanın birey ile ilgili tüm olasılıklar göz önünde bulundurularak tasarlandığı şeklinde görüş bildirmesi nedeni ile bu soru tamamen iptal edilmiştir. Ayrıca lme ve değerlendirme alanından bir akademisyen demografik sorular kısmında cinsiyet bölümüne “belirtmek istemiyorum” ifadesi eklenebileceği görüşünü belirtmiş ancak araştırmacı tarafından çalışmanın bulgularında anlamlı bir değişiklik yapmayacağı düşüncesi ile bu değişiklik yapılmamıştır. Yapılan tüm düzenlemeler neticesinde nihai görüşme formu (Ek-2) oluşturulmuştur. Görüşme formunda 1 giriş sorusu, 7 adet anahtar sorudan oluşan temel görüşme soruları ile 11 sonda sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış olup bu sorular çalışma grubundaki gönüllü olarak çalışmaya katılan öğretmenlere yöneltilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan 13.11.2023-E.797205 tarih ve sayı numaralı etik izni alınmış (Ek-3) ardından da görüşmeler MEB’e bağlı RAM’larda çalışan öğretmenler ile yapılacağından 29.12.2023 tarihli E-27250534-605.01-93302271 sayılı MEB izni alınmıştır (Ek-4). Alınan izinlerden sonra görüşleri alınacak öğretmenlerin bağlı olduğu kurum müdüründen randevu alınmış, randevu saatinde çalıştıkları kurumda çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, alınan gerekli izinler ibraz edilerek ve sztl olarak izinleri alınarak öğretmenler ile iletişime geçilmiştir. Öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saat belirlenerek istekleri doğrultusunda görüşmeler online veya yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcıların tamamına gönüllü onam formu (Ek-5) imzalatılmıştır. Görüşme başlamadan önce kendilerine görüşmenin amacı anlatılmış, gerekli izinlerin alındığı belirtilmiş ve yapılacak görüşmede ses kaydı alınacağı belirtilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanan sorular katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş ve bu sorulara verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Ses kaydı kesinlikle araştırmacı dışında kimse ile paylaşılmayacak olup bu bilgi katılımcılara da aktarılmıştır.

Yapılan görüşmeler katılımcıların müsait olma durumları gibi faktörler nedeni ile on gün sürmüştür. Yapılan görüşmeler toplamda 116 dakika 56 saniye sürmüştür. En uzun görüşme 15 dakika 22 saniye en kısa görüşme ise 7 dakika 18 saniye sürmüştür. Araştırmacı, katılımcının randevu verdiği saatte katılımcının yanına gitmiş, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtmış, görüşmenin amacı ve önemi hakkında katılımcıyı bilgilendirmiş, araştırma için gerekli tüm izinlerin alındığını belirtmiş, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya iletmış, görüşme için planlanan ortalama süre hakkında katılımcıyı bilgilendirmiştir. Katılımcı onam formu imzalatılmış ve görüşmeye başlanmıştır. Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıya eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulmuş, gerekli yanıtlar alındıktan sonra katılımcıya teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır. Araştırmacı tüm evrene ulaşınca veri toplama sürecini sonlandırmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Ses kayıtları araştırmacı tarafından veri bütünlüğüne sadık kalmak amacı ile harfiyen transkript edilmiş ve bu transkriptlerde bulunan verilerin analizi amacı ile içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal bilimlerde kullanılan biçimci bir araştırma tekniği olup bu yöntem, araştırmacının bir veri setini sistematik olarak inceleyerek içerdiği kavramları, temaları ve kalıpları belirlemesine olanak tanımakla birlikte genellikle transkriptler, kayıtlar veya yazılı ve görsel medya mesajları gibi belirli bir metin veya içeriğin incelenmesinde kullanılır. (Koçak & Özgür, 2006; Neuendorf, 2016). İçerik analizi, metinlerin, görsellerin ve sembolik unsurların sistemli bir şekilde incelenmesini içermektedir (Krippendorff, 2018). İçerik analizi, bireylerin ifadelerini ve yazılı metinleri sayısallaştırılma süreci olarak tanımlanabilmekte ve bu yaklaşımın temelinde, yazılan ve söylenen ifadelerin kategorilere ayrılması ve bu kategorilerin sıklıklarının sayılması bulunmaktadır (Hepkul, 2002). Görüşmede alınan ses kayıtlarının transkriptasyonu sonucunda 161 sayfa yazılı doküman elde edilmiştir.

İçerik analizi yöntemi için ses kayıtları transkript edilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, içerik analizi yoluyla elde edilen veriler üzerinden değerlendirilmekte olup veriler benzerlik gösteren ve birbirleriyle ilişkili olduğu belirlenen unsurlar, belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Karataş, 2015). İçerik analizi yapılırken kodlamalara tek kişi karar veremez ve araştırmayı yapan kişi dışında bir başkasının da kodlama yapması ve sonuçların

karşılaştırılması gerekmektedir (Büyüköztürk, vd., 2021). Bu nedenle katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar özel eğitim alanında uzman bir öğretmen tarafından tekrar sınıflandırması yapılmış ve yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak bağımsız gözlemciler arası görüş birliği oluşturularak çalışmanın güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüş birliği, Miles ve Huberman (2015) kodlayıcılar arası güvenirlik formülü kullanılarak yapılmıştır. Varılan görüş birliği sonrasında 4 tema ve bu temalara ait 28 alt tema oluşturulmuştur. Tema ve alt temalar oluşturulduktan sonra veriler tablolaştırılmış ve bu temalar hakkında görüş bildiren öğretmenler Ö₁, Ö₂, Ö₃ şekilde kodlanarak hangi öğretmenin hangi tema ve alt tema hakkında görüş bildirdiği belirtilmiştir.

3.6. Geçerlik Güvenirlik

Geçerlilik, bir ölçme aracının bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne kadar doğru bir şekilde ölçtüğü ile ilgilidir yani, geçerlik ölçüleri, ölçme sonuçlarının amaçlanan ölçümle uygun bir şekilde ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğini değerlendirmekte olup bir testin geçerli olabilmesi için, testin maddelerinin ölçülen davranışları yeterince temsil etmesi ve ölçülen özelliğin doğru bir şekilde yansıtılması gerekmekte olup ayrıca ölçme sonuçlarının güvenirliği; ölçme yöntemi, madde sayısı, puanlayıcı yanlılığı ve uygulama koşulları gibi faktörlerden etkilenebilir (Büyüköztürk, 2021). Araştırmacının veri toplama süreci, veri analiz ve yorumlanması sürecinde tutarlı olması ve tutarlılığın nasıl sağlandığını beyan etmesi iç geçerliliğin sağlanması amacıyla beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Geçerliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık ve aktarılabirlik, güvenirliğin sağlanabilmesi için ise tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütlerinin sağlanabilmesi gerekmektedir (Ravitch & Carl, 2019).

Güvenirliği sağlamanın birinci ölçütü olan inandırıcılığın sağlanabilmesi için sürekli gözlem, çeşitleme, akran bilgilendirmesi, olumsuz durum analizi, referans yeterliliği ve üye kontrolü yapılabilmektedir (Guba & Lincoln, 1981). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanabilmesi adına farklı lisans alanlarından mezun olup daha sonra özel eğitim bölümüne geçmiş olan RAM'da çalışan öğretmenlerin de katılımcı grupta yer alması, yaş ve deneyim durumu farklı öğretmenlerin katılımcı olması çeşitleme tekniği sağlamaktadır.

Güvenirlik için diğer bir ölçütü olan aktarılabirliğin sağlanabilmesi için araştırmacılar bulgularını dikkatlice değerlendirmeli ve bulguların başka bağlamlara ne ölçüde uygulanabileceğini değerlendirmek için dikkatli bir analiz yapmalıdır. Bu, araştırmanın dış

geçerliliğini sağlamak için önemli bir adımdır ve araştırmanın katkılarını ve sınırlamalarını anlamak için gereklidir (Guba & Lincoln, 1981). Aktarılabilirlik için kapsamlı betimleme, amaçlı örnekleme ve yansıtıcı günlük tekniği kullanılabilir (Arslan, 2022). Bu araştırmada aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için amaçlı örnekleme tekniği kullanılmış, durum en ayrıntılı şekilde belirtilmiş ve kodlayıcılar arası geçerlik hesaplanmıştır.

Güvenirliği sağlamanın ön koşullarından biri olan tutarlılıktan söz edebilmek için adım adım tekrarlama, kodlayıcılar arası tutarlılık ve sorgu denetimi ölçütleri kullanılabilir (Guba & Lincoln, 1981). Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak adına kodlayıcılar arası tutarlılık ölçütü kullanılmış ve %92 oranında bir benzerlik elde edilmiştir.

Araştırmada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturan soruların araştırmanın amacına uygun olması ve tarafsız bir ölçme yapılabilmesi için özel eğitim uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı ile Türkçe uzmanlarından görüş alınmıştır. Alınan görüşler neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda düzenlemeler yapılarak son hali verilmiş ardından da pilot görüşmeler yapılmıştır.

3.6.1. Gözlemciler Arası Geçerlilik Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonradan dinlenerek görüşmecinin vermiş olduğu bilgilere sadık kalınarak bire bir transkript edilmiştir. Yapılan transkript ile ses kayıtları karşılaştırılarak hata yapılması önlenmiş ayrıca bir uzman tarafından da kontrol edilmeleri sağlanmıştır. Daha sonra bir uzmanın kontrolü sağlanarak yüzdelik hesaplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması sürecinde iki uzman ile geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle verileri nasıl temalara ayırabileceği konusunda eğitim verilmiştir. Pilot uygulamadaki görüşmecinin transkripti birlikte temalara ayrılmıştır. Pilot görüşmenin 5 sorusu araştırmacılar ile birlikte temalara ayrılırken 3 sorusu gönüllü yardımcı araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde temalara ayrılmıştır. Bağımsız bir biçimde temalara ayrılan kısımlardan sonra araştırmacı tarafından seçkisiz atama ile iki araştırmacıya toplam altı görüşme verilerek temalara ayırmalarını istemiştir.

Araştırmacıların elde ettikleri temalar ve alt temalar bir tablo haline getirilmiş, katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmenin geçerlilik güvenilirlik kat sayısının karşılaştırılması için bir uzmanın daha kontrolü ile transkript edilen görüşme sorularının

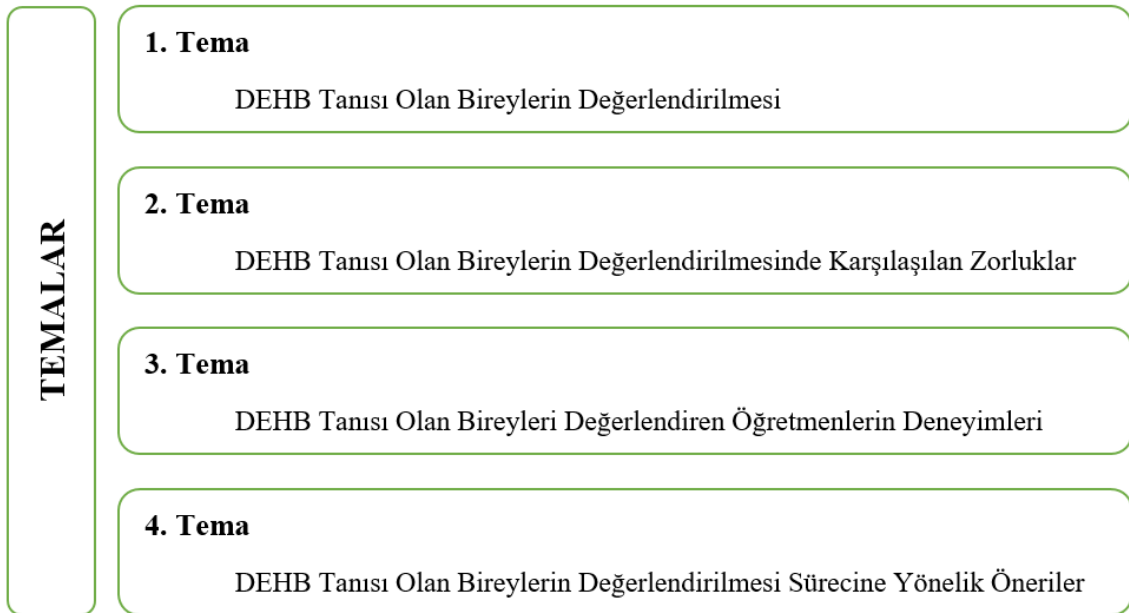
cevapları incelenerek yüzdelikleri hesaplanmıştır. Temalara ayırma kısmını yalnız yapan iki gönüllü araştırmacı ile daha sonra araştırmacının temaları gözden geçirilmiştir. Her soru için güvenilirlik yüzdesi “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır (İftar-Tekin & İftar-Kırcaali, 2006). Bu formül aracılığı ile yapılan hesaplamalar sonucunda %92 oranında bir uzlaşma olduğu görülmüştür. Kodlamacılar arası güvenilirlik incelemesi yapılmalı ve güvenilirliğin %90 ve üzerinde olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Buradan hareketle, çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik şartının sağlandığı anlaşılmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

RAM’larda çalışan öğretmenlerin DEHB’nin eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının transkripti yapılmış ve elde edilen bulgular, RAM’da çalışan öğretmenlerin araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar gruplandırılmıştır. Bu doğrultuda a) DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi, b) DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar, c) DEHB Tanısı Olan Bireyleri Değerlendiren Öğretmenlerin Deneyimleri ve d) DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi Sürecine Yönelik Öneriler olmak üzere dört tema (Şekil 1) ile bu temalara bağlı 28 alt tema oluşturulmuş ve bu bilgiler kategorik olarak aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. Öğretmen görüşleri ile oluşturulan temalar

İlk tema “*DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi*” olup bu temaya bağlı yedi adet alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar; “a) alternatif değerlendirme araçlarını kullanma (ör. gözlem), b) aileden bilgi alma, c) öğretmenlerden bilgi alma, d) kişisel deneyimlerden yararlanma, e) değerlendirme materyallerini uyarlayarak kullanma, f) bireyin öyküsünü öğrenme ve g) aileyi değerlendirme sürecine katma” şeklindedir.

İkinci tema “*DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar*” dır. Bu temaya bağlı olarak oluşturulan dokuz adet alt tema şu şekildedir; “a) standart değerlendirme materyalinin olmaması, b) standart değerlendirme aracının/formunun olmaması, c) değerlendirme süresinin yeterli olmaması, d) bireyde ek yetersizliklerin varlığı, e) amaca uygun bir değerlendirme yapılmıyor olması, f) çok yönlü değerlendirme yapılmaması, g) fizikî ortamın uygun olmaması, h) yeterli bilgi alınamaması (ör. aileden, okuldan) ve i) doğal ortamda gözlem yapılamaması ” olarak belirlenmiştir.

Üçüncü tema “*DEHB Tanısı Olan Bireyleri Değerlendiren Öğretmenlerin Deneyimleri*” olarak belirlenmiş ve bu tema için altı adet alt tema oluşturulmuştur. Bu altı alt tema “a) iş yoğunluğunun fazla olması, b) sorunlara kurumsal çözümlerin bulunamaması, c) alınan eğitimlerin süresinin yeterli olması, d) alınan eğitimlerin teorik kalması, e) değerlendirmede kendini yetersiz hissetme ve f) değerlendirmenin kim tarafından yapılacağının net olmaması” dır.

Dördüncü tema ise “*DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi Sürecine Yönelik Öneriler*” olarak belirlenmiştir. Bu temaya bağlı olarak altı alt tema oluşturulmuş ve bu alt temalar; “a) standartlaştırılmış değerlendirme materyalleri kullanılmalı, b) standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme aracı kullanılmalı, c) hizmet içi eğitimler verilmeli, d) ailelere bilgilendirme yapılmalı, e) DEHB’li bireyler destek eğitim almalı ve f) değerlendirmeyi hangi branş öğretmenin yapacağı belirlenmeli” olarak belirlenmiştir.

Tablo 3

Görüşmeler Sonucunda Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar	f
DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi	Alternatif Değerlendirme Araçlarını Kullanma (ör. gözlem)	14
	Aileden Bilgi Alma	7
	Öğretmenlerden Bilgi Alma	6
	Kişisel Deneyimlerden Yararlanma	6
	Değerlendirme Materyallerini Uyarlayarak Kullanma	4
	Bireyin Öyküsünü Öğrenme	3
	Aileyi Değerlendirme Sürecine Katma	2
DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar	Standart Değerlendirme Materyalinin Olmaması	14
	Standart Değerlendirme Aracının/Formunun Olmaması	14
	Değerlendirme Süresinin Yeterli Olmaması	11
	Bireyde Ek Yetersizliklerin Varlığı	10
	Amaca uygun bir değerlendirme yapılmıyor olması	6
	Fizikî Ortamın Uygun Olmaması	6
	Çok Yönlü Değerlendirme Yapılmaması	5
DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendiren Öğretmenlerin Deneyimleri	Doğal Ortamda Gözlem Yapılamaması	4
	Yeterli Bilgi Alınamaması (ör. aileden, okuldan)	3
	Değerlendirme Materyallerinin İşlevsel Olmaması	6
	İş Yoğunluğunun Fazla Olması	5
	Sorunlara Kurumsal Çözümlerin Bulunamaması	4
	Alınan Eğitimlerin Süresinin Yeteriz Olması	2
	Alınan Eğitimlerin Teorik Kalması	2
DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi Sürecine Yönelik Öneriler	Değerlendirmede Kendini Yetersiz Hissetme	2
	Standartlaştırılmış Değerlendirme Materyalleri Kullanılmalı	14
	Standartlaştırılmış Ölçme ve Değerlendirme Aracı Kullanılmalı	5
	Hizmet İçi Eğitimler Verilmeli	5
	Ailelere Bilgilendirme Yapılmalı	3
	DEHB'li Bireyler Destek Eğitim Almalı	3
	Değerlendirmeyi Hangi Branş Öğretmeninin Yapacağı Belirlenmeli	2

4.1. Tema 1: DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi

“DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi” temasında RAM’da çalışan öğretmenlerin görüşleri a) alternatif değerlendirme araçlarını kullanma (ör. gözlem), b) aileden bilgi alma, c) öğretmenlerden bilgi alma, d) kişisel deneyimlerden yararlanma, e) değerlendirme materyallerini uyarlayarak kullanma, f) bireyin öyküsünü öğrenme ve g) aileyi değerlendirme sürecine katma şeklinde yedi alt temadan oluşmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2. DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesi teması ve buna bağlı alt temalar

4.1.1. Alternatif Değerlendirme Araçlarını Kullanma (ör. gözlem)

DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirmesinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; bu tema içerisinde alternatif değerlendirme araçlarını kullanma (ör. gözlem) alt temasının en fazla (n=13) görüş bildirilen tema olduğu görülmektedir. DEHB tanısı olan bireylerin eğitsel değerlendirmesinde öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarını kullandıkları söylenebilmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Daha gözlem, görüşmeye dayalı bir değerlendirme yapıyoruz. Onun dışında eğer çocuğun yaşı çok küçükse daha oyuncak materyaller üzerinden bunu kartlar olabilir bu vesaire yapmaya çalışıyoruz.” (Ö₁)

“Çeşitli araçlar kullanırken bir yandan da dikkat eksikliği var mı yok mu bu kısmı aslında gözlemlemiş oluyoruz.” (ö7)

“Herhangi bir ölçme aracı kullanmıyoruz. Görüşme, gözlem, video kayıt gibi yöntemlerden faydalıyoruz.” (ö10)

“Dikkat eksikliği olan öğrenci bize geldiğinde biz gözlemle karar veriyoruz.” (ö13)

4.1.2. Aileden Bilgi Alma

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları (n=7), değerlendirme sürecinde öğrencinin eğitsel değerlendirmesi adına aileden bilgi alarak değerlendirme sürecini yönettiğini belirtmiştir.

“Bir de aileden aldığımız bilgilerle bir karar vermeye çalışıyoruz.” (ö1)

“Aile görüşmeleri burada daha çok etkin olarak kullandığımız durum.” (ö7)

“Sadece veliyle ön görüşme yapıyorum. Veli söylüyor bize çocuğunda dikkat eksikliği olabileceğini.” (ö9)

4.1.3. Öğretmenlerden Bilgi Alma

Eğitsel değerlendirme yapan öğretmenlerden bazıları (n=6), değerlendirilen bireyin öğretmenlerinden bilgi alarak değerlendirme yaptığını beyan etmiştir. Bu öğretmenlerin verdiklerin beyanlardan bazıları şöyledir:

“Sınıf öğretmeniyle bir görüşme imkanı sağlıyoruz.” (ö2)

“Dikkat eksikliği ve hiperaktivitede çocukların kısa süreli gözlemlerini yapabildiğimiz için biz kurumumuzda çok uzun süreli gözlemler olmadığı için öğretmen gözlemleri bizim için çok değerli. Dolayısıyla bu gözlemlerde temel olarak bu formları ön planda tutuyoruz.” (ö3)

“Biz dediğim gibi daha kısa gözlemlerle aileyi öğretmenin yazdığı bilgileri referans alarak karar veriyoruz.” (ö11)

4.1.4. Kişisel Deneyimlerden Yararlanma

Görüş beyan eden öğretmenlerden bazıları (n=6), değerlendirme sürecinden kişisel deneyimlerden yararlandığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

“Ancak biz bunu gözleme dayalı ve kendi tecrübelerimize dayalı olarak süreci işletiyoruz.” (ö3)

“Ama biz yine kendi deneyimlerimize dayanarak işte okuduğumuz üniversiteden aldığımız eğitim ve staj zamanında almış olduğumuz eğitim, bu çocuklarla olan çalışmalarımız, daha önceki deneyimlerimiz.” (ö4)

“Bireysel olarak yani tecrübemizi, uzmanlığımızı kullanarak öğrencinin gerçekten tanı alıp almayacağı yönünde azami gayret dikkat gösteriyoruz. Kurulun Özel Eğitim Değerlendirme Kurulun kararı vermesine yardımcı olabilmek için bunu gözlemlerimizi raporlaştırıyoruz. Bunlara ışık tutmaya çalışıyoruz.” (ö13)

4.1.5. Değerlendirme Materyallerini Uyarlayarak Kullanma

DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesi sürecinde kimi öğretmenler (n=4), değerlendirme materyallerini uygulayarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Bunları biz kendimizce çocuğa uyarlamaya çalışarak kullanabiliyoruz.” (ö1)

“Biz mesela değerlendirme aşamasında bakanlığımızın böyle bir hazırlığı olmadığı için biz bulabildiğimiz her şeyi değerlendirme aracı olarak kullanırız.” (ö4)

4.1.6. Bireyin Öyküsünü Öğrenme

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları (n=3), eğitsel değerlendirme sürecinde bireyin öyküsünü öğrenerek değerlendirme sürecini yönettiğini söylemiştir. Bireyin öyküsünü öğrenerek değerlendirme yaptığını ifade eden öğretmenlerden ikisinin açıklamaları şöyledir:

“Öncelikle hocam çocuğun öyküsünü iyi anlamaya çalışıyorum ben. Yani çocuk kaç yaşında, bugüne kadar nasıl bir süreçten geçti, hangi okullara gitti, okula

hiç gitti mi, hastalık geçirdi mi vesaire. Öyküyü aileden iyi almaya çalışıyorum.”
(Ö₁)

“Ben daha çok dediğim gibi geçmiş öyküsüne, aile öyküsüne bakıyorum. Muhakkak bir hastaneye geçmişi var mı, ilaç kullanıldı mı? Doktor önerdi ama bıraktılar mı bunları soruyorum dikkat eksikliğine yönelik bir şey var mı diye.”
(Ö₁₁)

4.1.7. Aileyi Değerlendirme Sürecine Katma

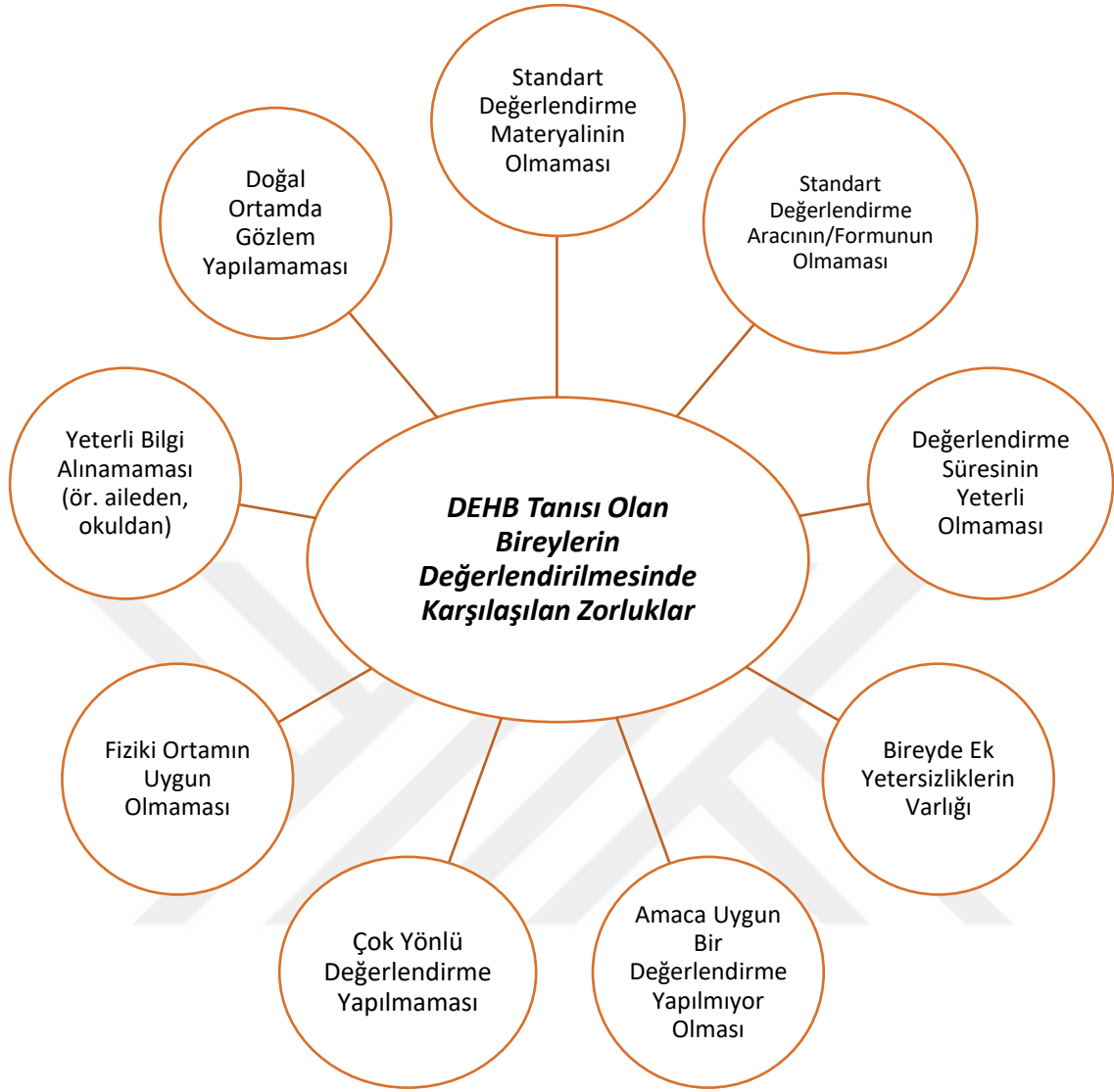
Bazı öğretmenler (n=2), değerlendirme sürecinde aileyi değerlendirme sürecine kattığını söylemiştir. Bu öğretmenlerin belirttikleri ifadeler şöyledir:

“Yani dediğim gibi daha çok ilaç kullanılması gereken velinin ilaca karşı tutumlarının genelde olumsuz olması. Bu bizi etkiliyor. Çocukla hani bazen çok yoğun dikkat eksikliği olduğu zaman ortak bir konuda bile buluşamıyoruz.” (Ö₁₁)

“Gerçek performansını sergilemiyor. Bu sefer aile çocuğa baskı kuruyor. Ya da hayır hocam aslında biliyor gibi bize baskı kuruyorlar.” (Ö₁₂)

4.2. Tema 2: DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmanın ikinci teması olan “DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesinde karşılaşılan zorluklar” teması a) standart değerlendirme materyalinin olmaması, b) standart değerlendirme aracının/formunun olmaması, c) değerlendirme süresinin yeterli olmaması, d) bireyde ek yetersizliklerin varlığı, e) amaca uygun bir değerlendirme yapılmıyor olması, f) çok yönlü değerlendirme yapılmaması, g) fizikî ortamın uygun olmaması, h) yeterli bilgi alınamaması (ör. aileden, okuldan) ve i) doğal ortamda gözlem yapılamaması şeklinde dokuz alt temadan (Şekil 3) oluşmaktadır.



Şekil 3. DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesinde karşılaşılan zorluklar teması ve buna bağlı alt temalar

4.2.1. Standart Değerlendirme Materyalinin Olmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (n=14), standart değerlendirme materyalinin olmaması alt teması ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

“Bir yapılandırılmış materyal söz konusu değil. Bu tamamen kişisel görüş oluyor.” (ö₁)

“Yani sonuçta aldığımız materyalin bir adı veyahutta bir şekli şemali bu amaçla kullanılacaktır diye bir konumu olmadığı için biz tamamen kendi tecrübelerimize dayalı olarak almaya çalışıyoruz.” (ö₃)

“Materyal olarak da dediğim gibi belli bir formumuz, ölçü aracımız yok.” (ö₇)

“Ya RAM’ın zaten sabit bir ölçme değerlendirme materyali yok.” (Ö₁₁)

“Yani çok objektif olmayabilir. Yani kişilerin her testörün kullandığı, kendince kullandığı materyaller olabiliyor. Standart bakanlığın göndermiş olduğu herhangi bir materyalimiz yok. Biz tespit etmek için kendi geliştirdiğimiz materyalleri kullanıyoruz.” (Ö₁₃)

4.2.2. Standart Değerlendirme Aracının/Formunun Olmaması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (n=14), standart değerlendirme aracının/formunun olmaması ile ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır. Yapılan açıklamalardan bir kaçı aşağıdaki gibidir:

“Tabi şimdi hocam ilk önce bu şüpheyle aileler kendileri ya da okul yönlendirmeleriyle bize başvuruyorlar. Çocuklar geldiklerinde onlara özel bakanlığın bize sunmuş olduğu herhangi bir formumuz, bir modül, bir aracımız yok. Standart bir aracımız olmadığı için biz elimizdeki akademik performansı kestirebileceği kağıtlarla, evraklarla bunu yapmaya çalışıyoruz.” (Ö₁)

“Yoksa maalesef şu anda rehberlik araştırmalarda bu tarz gözleme dayalı form şeklinde evraksal bizi destekleyen bir matbu evrak yok.” (Ö₃)

“Standart bir ölçme değerlendirme aracımız yok maalesef.” (Ö₅)

4.2.3. Değerlendirme Süresinin Yeterli Olmaması

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=11), değerlendirme süresinin yeterli olmaması hakkında görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden bazılarının açıklamaları ise aşağıdaki gibidir:

“Onun dışında çocuk buraya geldikten sonra o ayrıma karar verme sürecimizde yaşadığımız zorluklar kısıtlı bir sürede çocuğu her yönüyle incelemeyi ben mümkün bulmuyorum bu ortamlarda.” (Ö₁)

“Kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü dikkat eksikliği ve hiperaktivite bambaşka. Ben bu tanının konulabilmesi için çocukları uzun süreli gözlemlemeliyiz diye düşünüyorum.” (Ö₂)

“Dikkat eksikliği hiperaktivite için kesinlikle yirmi dakikalık, yirmi beş dakikalık veya yarım saatlik maksimum. Bu tarz değerlendirmeler doğru sonucu vermiyor.” (ö3)

“Kesinlikle yetersiz bir süre. Bireyi tanımak, aileye müşavirlik hizmeti vermek ve öğretmenlerden ilgili görüşleri alabilmek bizim için çok yetersiz kalıyor. Bu süre içerisinde öğrenciyi tanıyıp, inceleyip değerlendirme aşamasında süre bize yetersiz kaldığı için diğer evrak işleriyle de çok fazla uğraşıyoruz.” (ö5)

“Değerlendirmek için sadece aileyle görüşme yapmak veya burada yaptığımız yarım saatlik belki bir değerlendirmeye buna karar vermek gerçekten çok güç.” (ö7)

“Süreçlerimiz değişiyor standart olmadığından dolayı uzun sürünce veliler huzursuzluk çıkarıyor ya da on dakika sürünce bu sefer de hiç ilgilenmediniz öğrencimizle kafasında oluyorlar.” (ö12)

4.2.4. Bireyde Ek Yetersizliklerin Varlığı

Bireyde ek yetersizliğin varlığı ile ilgili birçok öğretmen (n=11), açıklama yapmıştır. Yapılan bu açıklamalardan bazıları şöyledir:

“Kesinlikle olumsuz etkiliyor. Çünkü çocuğun bir otizme sahip olması artı öğrenme güçlüğüne sahip olması ya da diğerleri olduğunda bizim için çocuğun dikkatini safi olarak ayırt edebilmemiz çok büyük zorluk alanı. Burada çocuğun dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu özelinde mi sorun yaşıyor yoksa otizmin vermiş olduğu bir dikkat problemi mi, özel öğrenmenin vermiş olduğu mu? Buna ayırmak çok zor ve dolayısıyla çoklu engelde dikkati safi ayırmada zorlanıyoruz.” (ö1)

“Zaten dikkat eksikliği ve hiperaktivitede biz genellikle farklı çocukta sorunlarla da sosyalleşmesi anlamında, iletişim kurması anlamında bu becerilerde de sorunları gözlemliyoruz.” (ö3)

“Değerlendirme süresini uzatıyor. Biz o durumlarda o zaman işte değerlendirme ölçeklerine göre çocukları değerlendiriyoruz. Performans alımları o zaman başlıyor. Bu da süreci uzatıyor aslında. Örnek veriyorum çocuğun otizmi çok belirgindir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu gölgeleyebiliyor ya da

dil konuşma bozukluğu çok barizdir. Öbür taraftaki dil ve şey dikkat eksikliği, hiperaktivite geride kalabiliyor bu durumlarda. Ama işte dediğim gibi genelde böyle. Özellikle rehberlik araştırma merkezlerinde tanı kriterleri, destek eğitim alınabilecek yetersizlik türleri eşlik ettiğinde biz daha çok destek eğitim alınabilecek yetersizlik türünün değerlendirilmesine daha vakit harcıyoruz. Yani öbür alana bakmıyoruz gibi oluyor.” (Ö6)

“İkisi birbirine karışabilir. Biri var diye öteki göz ardı edilebilir. Yani sorunun birini görmezden geliyor. Tamam dikkat eksikliği var, bunu ondan yapıyor. Ama bakıyorsunuz otizm belirtileri de var. Aslında bu da olabilir bu da olabilir diyorsunuz çocukta.” (Ö9)

“Daha da zorlaştırıyor. Yani otizm olabilir, zihinsel olabiliyor. Daha karmaşıklştırıyor işte.” (Ö10)

“Yani öğrencinin dikkat eksikliğinin yanında zihinsel geriliği olabiliyor, öğrenme güçlüğü olabiliyor, işitme kaybı olabiliyor. Yani birden çok tanıli durumlar olduğunda biz bütün tanı türlerini bu incelemeye dahil ediyoruz, göz önünde bulunduruyoruz.” (Ö13)

4.2.5. Amaca uygun bir değerlendirme yapılmıyor olması

Görüşleri alınan öğretmenlerin birkaçı (n=6), amaca uygun bir değerlendirme yapılmıyor ifadelerini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren dört öğretmenin ifadeleri aşağıdaki belirtilmiştir:

“Doğru bir şekilde değerlendirme yapmamızı engelliyor açıkçası. Yani çocuk için tam bir değerlendirme ortaya çıkmıyor. Yani orada bir sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö4)

“Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla ilgili RAM’da bireysel değerlendirme yapılmıyor. Buna ilgili bir RAM ölçeği de yok. Bununla ilgili kullanılan bir performans ölçeği de yok. Onun için yapmıyoruz. Genelde kaynaştırma verip gönderiyoruz.” (Ö6)

“Kayıt yok. Yani gözlem formu falan da yok. Sadece biz ne yapıyoruz işte. Odadaki çocuğun ne kadar hareketli olduğuna bakıyoruz, ortalığı dağıtıyorsa falan. Tamam diyoruz, bunda var. Bu şekilde bir şey oluyor. Hiperaktiflerin

eğitsel performanslarını biz şu anda almıyoruz, alamıyoruz. Çünkü bizim elimizde böyle bir materyal yok. Böyle bir ölçek yok. Elimizde düzenlenmiş bir form yok. Genel müdürlük tarafından bize gönderilmiş olan bu formu uygulayacaksınız, şu soruları soracaksınız tarzında. Böyle bir şeyimiz yok.” (Ö₉)

“Standart bir materyal falan olmadığı için daha düzgün bir sonuç alamıyoruz.”
(Ö₁₀)

4.2.6. Fizikî Ortamın Uygun Olmaması

Değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorlukların belirtildiği temanın başka bir alt teması olan fiziki ortamın uygun olmaması bazı öğretmenler (n=6), tarafından dile getirilmiştir. Bu öğretmenlerin açıklamalarından bazıları şöyledir:

“Özellikle de çocuklar için kaygı düzeyini arttırıcı bir ortamın var olması ve kaygının da dikkati etkilediğini düşünürsek hem ortam olarak hem de tabi yine materyal sınırlılığı nedeniyle zorluklar yaşıyoruz.” (Ö₁)

“En çok karşılaştığımız sorun ortamlardaki fiziki şartların yetersizliği, inceleme odalarının yetersizliği.” (Ö₅)

“Yani biz genelde çocuğun dikkatini dağıtmayacak şekilde az ve öz konuşup, yönergeleri net verip hatta ortamda çok dikkatini dağıtmayacak alet, materyal bulunmasını sağlayıp bu şekilde hani biraz daha net, az dikkat dağıtacak bir ortam oluşturmaya çalışıyoruz.” (Ö₁₁)

4.2.7. Çok Yönlü Değerlendirmenin Yapılmaması

Çok yönlü değerlendirme yapılmaması ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin (n=5), ifadeleri şu şekildedir:

“Boylamsal bir şeyin olması gerekiyor ama boylamsal bir ölçme aracı da henüz yok bununla ilgili.” (Ö₆)

“Genelde bize başvurular akademik beceriler üzerine olduğu için okullardan yönlendirilen öğrencilerde çoğu zaman işte öz bakım becerilerini, günlük yaşam becerilerini vs. göz ardı edip biraz daha matematik, Türkçe, okuma-yazma, dört işlem bunlara bakmak zorunda kalıyoruz.” (Ö₇)

“Genellikle bizde akademik başarı ya da başarısızlık üzerine oluyor. Biz sadece dikkat eksikliğinin öğrenmedeki etkilerini görebiliyoruz. Öğrenmedeki eksiklikleri, detayları fark edebiliyor mu? Bir uzun metni baştan sona okuyabiliyor mu? Odaklanma sorunu var mı? Bu tamamen genel Türkçe, matematik üzerinden kişisel gözlemlerimiz.” (Ö₁₁)

4.2.8. Doğal Ortamda Gözlem Yapılamaması

Öğretmenlerin bazıları (n=4), değerlendirme sürecindeki sorunları aktarırken değerlendirmenin doğal ortamda yapılamamasını dile getirmişlerdir. Bu ifadeleri kullanan öğretmenlerin açıklamalarından bazıları şu şekildedir:

“Okul ortamı nasıl, çocuğun diğer alanları, performansları nasıl bunları derinlemesine inceleyemiyoruz maalesef.” (Ö₅)

“Bizim buradaki süreçte de yani asıl olması gereken değil de mesela okula gidersin belli bir süre izlenir sınıf rehber öğretmenlerle. Çocuğu derste izlersin, ders dışında izlersin, arkadaş ortamında izlersin, evinde izlersin. Yani bu süreçler geçtikten sonra ya da anne babanın çocuğa davranış şeklini gözlemlerken belli bir süre bu süre geçtikten sonra bir tanı koymak gerekir.” (Ö₉)

4.2.9. Yeterli Bilgi Alınamaması (ör. aileden, okuldan)

Değerlendirme sürecinde yaşanan bir başka zorluk olan yeterli bilgi alınamaması (ör. aileden, okuldan) ile ilgili bazı öğretmenler (n=4) tarafından aşağıdakiler gibi ifadeler kullanılmıştır.

“Bir de veriyi, bilgiyi aldığımız yerler bazen aileyle sınırlı kalabiliyor. Ailelerin objektif yanıtlar verdiğini varsaymak durumunda kalıyoruz burada.” (Ö₁)

“En sonda da görüş bölümüne geldiği zaman eğer oradaki görüşleri gerçekten gözlemine dayalı olarak verirse zaten doktor yönlendirilmesinde de bize gelen yönlendirmede de doğru sonuçlara ulaşıyorum.” (Ö₃)

“Veliden aldıklarımız, hastaneden gelenler bize sağlıklı bir şekilde ulaşırsa iyi yani bir sorun yaşayacağımızı sanmıyorum ama bunların hiç birisi yok. Bununla

birlikte eğer okulda öğretmen ve psikolojik danışma servisi bu çocukla ilgili detaylı çalışma yapmamışlar ise zaten zor bir şekilde başlıyoruz” (Ö4)

4.3. Tema 3: DEHB Tanısı Olan Bireyleri Değerlendiren Öğretmenlerin Deneyimleri

“DEHB tanısı olan bireyleri değerlendiren öğretmenlerin deneyimleri” ana teması ile verilen bilgiler doğrultusunda altı alt tema (Şekil 4) oluşturulmuştur.



Şekil 4. DEHB tanısı olan bireyleri değerlendiren öğretmenlerin deneyimleri teması ve buna bağlı alt temalar.

4.3.1. Değerlendirme Materyallerinin İşlevsel Olmaması

Deneyimlerini aktaran öğretmenlerden bazıları (n=6), değerlendirme materyallerinin işlevsel olmaması hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Şunu söyleyeyim kesinlikle bu konuda yetersiz. Yani açık ve net. Eee bununla ilgili yeterli çalışmanın da yapılmadığı kesin. Bakanlığımızın da bu çalışmaları yapmadığı kesin.” (ö4)

“Özellikle bu tanıya ait olmadıkları için çok fazla işlevsel değil. Sadece o anda yani affedersiniz durumu kurtarmak gibi oluyor.” (ö12)

4.3.2. İş Yoğunluğunun Fazla Olması

Bazı öğretmenler (n=5), iş yoğunluğunun fazla olması ile ilgili bilgi aktarımında bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerin görüşlerinin bazıları şöyledir:

“Randevular o kadar fazla ve o kadar sık ki çocuk çocuğa ayırabileceğiniz süre maksimum yarım saat.” (ö6)

“Maalesef sayı fazla olduğu için gün içindeki randevular vs. yoğun olduğu için öğrencilere ayrılan süre de kısıtlı kalıyor.” (ö7)

4.3.3. Sorunlara Kurumsal Çözümlerin Bulunamaması

Görüşleri alınan öğretmenlerin bir kısmı (n=4), sorunlara kurumsal çözümlerin bulunamaması ile ilgili açıklama yapmıştır. Öğretmenlerin açıklamaları şu şekildedir:

“Kurumsal olarak bir çözüm bulamıyoruz. Çözümler de günlük ve geçici oluyor.” (ö5)

“Kurumumuz açıkçası bir şey yapmıyor.” (ö7)

4.3.4. Alınan Eğitimlerin Süresinin Yeteriz Olması

Alınan eğitimlerin süresinin yetersiz olması hususunda fikir belirten bazı öğretmenlerin (n=2), bu konudaki düşüncelerine aşağıda örnekler verilmiştir.

“Hocam bu eğitimlerin süreleri kısıtlı eğitimler oluyor bunlar. Hadi maksimum 2 saat olsun yani özel bir programa tabi tutulmuyor. Hocam bir iki kez yanlış hatırlamıyorsam dikkate yönelik bir uzmanın verdiği eğitim oldu. Biri online oldu pandemi döneminde. Bir de genel tanı grupları içerisinde aldığımız bir

eğitimde dikkat eksikliğinden de bahsedildi. Ama tabi bunların detaylı dikkat eksikliği özelinde olduğunu çok söylemek mümkün değil.” (ö₁)

4.3.5. Alınan Eğitimlerin Teorik Kalması

Alınan eğitimlerin teorik kalması alt teması ile ilgili deneyimlerini paylaşan öğretmenlerin (n=2) belirtmiş oldukları görüşler şöyledir:

“Hocam bu eğitimlerin içeriği çok teorik oluyor. bu noktada yalnızca ideal olan öğretmenlere sunuluyor. Yani bir dikkat eksikliği şöyle olmalı, böyle olur böyle olur. Ama uygulamaya baktığımız zaman bu imkanlar neticesinde de çok teorikte olduğu gibi olmuyor. Dolayısıyla bu eğitim aldığımız eğitimler bize fikir verme noktasında yeterli. Ancak uygulamamızı geliştirme noktasında yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (ö₁)

“Özel eğitimde genel olarak yaşadığımız problem üniversitede derste gördüklerimiz ile pratiktekinin birbiriyle uyuşmaması.” (ö₇)

4.3.6. Değerlendirmede Kendini Yetersiz Hissetme

Deneyimlerini aktaran öğretmenlerden bazıları (n=2), değerlendirmede kendini yetersiz hissetme durumundan bahsetmişlerdir. Bu öğretmenlerin belirtmiş oldukları açıklamalar aşağıdaki gibidir.

“Kendimi de mesela değerlendirme noktasında yetkin hissetmiyorum.” (ö₂)

“Baktığımız zaman yeterli bir akademik birikimimiz de olmadığı için biz de doktor tanısına göre genelde DEHB varsa vardır gibi oluyor.” (ö₁₂)

4.4. Tema 4: DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi Sürecine Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan dördüncü ve son tema olan *DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesi sürecine yönelik öneriler* teması altı alt temadan (Şekil 5) oluşmaktadır.



Şekil 5. DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesi sürecine yönelik öneriler teması ve buna bağlı alt temalar

4.4.1. Standartlaştırılmış Değerlendirme Materyalleri Kullanılmalı

DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesine yönelik öneriler veren öğretmenlerin tamamı (n=14) standartlaştırılmış değerlendirme materyalleri kullanmalı demiştir. Bu yönde ifade belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kesinlikle hocam yapılandırılmış setlerin yapılandırılmış materyallerin oluşturulup RAM’lara verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (ö₁)

“Aslında en burada en etkili olacak şey bir standart yakalamak.” (ö₇)

“Objektif, bilimsel bir ölçme aracı önce konması gerekir.” (ö₈)

“Materyallerin daha standart materyaller olması gerekiyor. Herkesin kendi inisiyatifinde olan şeyler olmaması lazım.” (ö₁₀)

“Basamakları belli olsun isterdim ve bizim de saptayabileceğimiz hale gelmesini, otizm gibi basamaklarını bildiğimiz ölçümleri bildiğimiz bir tanı haline getirilmesini isterdim.” (Ö₁₂)

“İşlevsel olabilmesi için standartlaştırılmasını öneririz. Bakanlığın dikkat eksikliği hiperaktivitesi olan öğrencilerde şu materyal kullanılmalıdır şeklinde geliştirdiği standartlaştırıldığı, bütün RAM’larda kullanılmasını istediği malzemeleri kullanmasını, göndermesini, hazırlamasını isteriz.” (Ö₁₃)

4.4.2. Standartlaştırılmış Ölçme ve Değerlendirme Aracı Kullanılmalı

Önerilerini dillendiren öğretmenlerden bazıları (n=5), standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri örnek olarak aşağıda verilmiştir.

“Ramlarda kesinlikle yapılandırılmış ölçme araçları getirilmeli. Bu ölçüm araçlarına özel materyaller sunulmalı.” (Ö₁)

“Belli bir standart getirilmeli, çocuklara yönelik formların geliştirilmesi, materyallerin geliştirmesi gerekir diye düşünüyorum.” (Ö₂)

“Materyal olarak da dediğim gibi belli bir formumuz, ölçü aracımız olmalı.” (Ö₇)

4.4.3. Hizmet İçi Eğitimler Verilmeli

Bazı öğretmenler (n=5), hizmet içi eğitimler verilmeli diyerek görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenlere ait bazı görüşler şöyledir:

“Eğitimler verilmeli. Ancak bu eğitimler hiçbir zaman yüzeysel, sadece tanımları gördüğümüz, duyduğumuz eğitimler olmamalı. Daha detaylı olmalı.” (Ö₁)

“Bununla birlikte dikkat eksikliği ve hiperaktivite ile ilgili ciddi kurs ve seminerlerin düzenlenmesi gerekir. Eğitim, araç gereç ve materyallerinin de nasıl kullanılacağı, bu çocuklarla nasıl uygulanacağı da bununla birlikte eğitimin içerisinde.” (Ö₄)

“Bu alanda uzman öğretmenlerimizin, hocalarımızın da tavsiyelerine, eğitimlerine çok ihtiyaç duyuyoruz.” (ö5)

4.4.4. Ailelere Bilgilendirme Yapılmalı

Görüşmelerde ailelere bilgilendirmeler yapılmalı şeklinde önerilerde bulunan birkaç öğretmenin (n=3) görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Performansa gelecek randevuya gelecek çocuğumuzun ailesini önceden bilgilendirilmesi, ilaçları varsa kullandığı ilaçları düzgün alması ve hazır şekilde performans alımına gelmesini sağlamaya çalışırdım.” (ö5)

“İlaç kullanımı işte doğru ilaç, doğru doz. Bu konuda hani velilerin daha takipçi olması adına ben sadece velilere rehberlik yapabiliyorum. Doğru dozu, doğru ilacı buluncaya kadar doktorla iletişim halinde olun diye. Daha detaylı bilgilendirme yapabilmeliyim.” (ö11)

4.4.5. DEHB’li Bireyler Destek Eğitim Almalı

DEHB’li bireyler destek eğitim almalı şeklinde öneri bildiren öğretmenlerin (n=3) görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

“İnşallah şey DEHB için de destek, eğitim önerilir. Ya da işte özel eğitim daha doğrusu destek odası açılır. Çünkü destek eğitim dediğimiz şey rehabilitasyon merkezleri meselesine dönsün de istemiyorum ama okullarda bence bu çocukların öz düzenleme stratejilerinin desteklenmesi gerekiyor.” (ö6)

“Bize dikkat eksiliği ile ilgili tek tanı geldiğinde biz sadece kaynaştırma tedbiri alabiliyoruz. Bununla ilgili bir eğitim alanı yok, destek eğitim verilebilmeli.” (ö11)

4.4.6. Değerlendirmeyi Hangi Branş Öğretmeninin Yapacağı Belirlenmeli

Bazı öğretmenler (n=2), görüşme sürecinde değerlendirmeyi hangi branş öğretmenin yapacağı belirlenmeli şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

“Bu iş özel eğitimcilerin işi değil, rehber öğretmenlerin işi deniliyor bazı durumlarda.” (Ö9)



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı RAM’da çalışan öğretmenlerin DEHB’li bireylerin eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşlerini almaktır. Bu amaç ile RAM’da çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde oluşturulan dört tema ve bu temalara bağlı olarak oluşturulan alt temalar ile DEHB tanılı bireylerin değerlendirilme sürecinin detaylı bir analizi sunulacak ve çeşitli önerilere odaklanılacaktır. Bu analiz, DEHB’li bireylerin eğitimine yönelik daha etkili ve kişiselleştirilmiş destek stratejileri geliştirmek amacıyla, değerlendirme süreçlerine yönelik bilgi ve anlayışı artırmayı hedeflemektedir.

5.1.1. DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi

Görüşmeler neticesinde elde edilen bulgu ana temalarından biri olan “*DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesi*” temasına bağlı yedi adet alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar; alternatif değerlendirme araçlarını kullanma (ör. gözlem), aileden bilgi alma, öğretmenlerden bilgi alma, kişisel deneyimlerden yararlanma, değerlendirme materyallerini uyarlayarak kullanma, DEHB’li bireyin öyküsünü öğrenme ve aileyi değerlendirme sürecine katma şeklindedir. Elde edilen alt temalar ışığında değerlendirme süreci analiz edilmiştir.

Değerlendirme, bireyin ne kadar iyi performans sergilediği, birey ile ne kadar ilerleme kaydedildiği ve bireyin potansiyeli hakkında karar vermek amacıyla bilgi toplama sürecini tanımlamak için yapılmaktadır (Obiakor, Bakken & Rotatori, 2010). RAM’larda zihinsel yetersizlik, otizm, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü gibi engel türlerinin eğitsel değerlendirmesinde bakanlık tarafından belirlenmiş

standart ölçme ve değerlendirme formları mevcut iken DEHB’li bireylerin RAM’larda eğitsel tanılama sürecinde gözlem, görüşme gibi alternatif değerlendirme araçlarının kullanıldığı ancak standartlaştırılmış bir ölçme ve değerlendirme formunun kullanılmadığı RAM’da eğitsel değerlendirme yapan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Alternatif değerlendirme sınıf temelli, nitel, gayri resmi veya performans değerlendirmesi olarak bilinmekte ve bireyin potansiyelini değerlendirmek için formal testlere alternatif bir yöntem olup birçok ayırt edici özelliğe sahiptir (Cortes vd., 2022). Diğer yandan aileyi değerlendirme sürecine dahil ederken DEHB’li bireyin öğretmenlerinden birey hakkında bilgi alındığı ve bunların bir sentezinin yapılarak değerlendirmenin yürütüldüğü anlaşılmaktadır. DEHB’li birey hakkında işlevsel, akademik ve gelişimsel bilgileri toplamak için çeşitli değerlendirme araçları ve stratejileri kullanılır bunlar, ebeveynin görüşlerinin de alındığı bilgileri içermekte olup bu bilgiler, bireyin bir yetersizliği olup olmadığını, bireyin mevcut akademik başarı düzeyini ve işlevsel performansını belirlemek için kullanılır ve eğer birey özel eğitim ve ilgili hizmetlere uygun bulunursa, bireyin eğitim programının içeriğini belirlemeye yardımcı olacağı belirtilmektedir (Ysseldyke, Salvia & Bolt, 2009). Pierangelo ve Giuliani (2007), bireyin engeli olduğunu belirleme ve eğer öyleyse birey için uygun bir eğitim programı belirleme konusunda tek başına bir değerlendirme prosedürü kullanılamayacağını belirtmiştir. Bu yönüyle incelendiğinde sürecin olması gerektiği gibi, çeşitli değerlendirme yöntemlerine başvurulduğu ve bu doğrultuda ilerlediği görülmektedir. Cortes vd., (2022)’in belirttiği şekilde alternatif değerlendirme araçları gayri resmi olduğu, bu nedenle resmi bir karar alındığında şüphe ile yaklaşılması gerekliliği de açığa çıkmaktadır. Ayrıca değerlendirme yapan öğretmenlerin bu değerlendirme sürecinde sadece kişisel deneyimlerinden yola çıkarak bir karar vermeye çalıştıkları, ellerinde kullanabilecekleri standart bir değerlendirme materyalinin olmadığı ve buldukları materyalleri bireyin yetersizlik durumunu belirlemek amacıyla uyarladıkları ifade edilmiştir. Öğretmenler yaptıkları açıklamalarda kendi deneyimlerinden çok büyük oranda faydalandıklarını belirterek yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenlerin değerlendirme sürecinde zorlanacağını ve değerlendirmenin bireyin yetersizlik durumu ile gereksinimlerini tam olarak ortaya koyamayacağını vurgulamışlardır. Eğitim, insan yaşamının gelişimi için esas olarak görülmektedir (Bano, 2021). Bu yönden bakıldığında, öğretmen deneyimleri kesinlikle yadsınamaz ancak bireyin gelişiminde bir esas teşkil eden eğitimin de sadece tecrübeye bırakılabilmesinin sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu hususlar dikkate alındığında değerlendirme sürecinde öğretmenlerin bireyin öyküsünü alması, aileyi sürece dahil etmeleri, aile ve öğretmenlerinden birey hakkında bilgi edinmeleri süreci olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf ortamında uygulanan testler her zaman aynı becerileri test etmez veya müfredat içeriğini yansıtmaz, bu nedenle bazen bireyin sınıfta ne kadar iyi performans sergileyeceğini zayıf bir şekilde öngörebilirler (Obiakor, Bakken & Rotatori, 2010). Her ne kadar değerlendirme sürecinde aileden, öğretmenden bilgi alınması değerlendirme araçlarının çeşitliliğini olumlu olarak artırsa da bunlardan alınacak verilerin sübjektifliği nedeni ile değerlendirmenin niteliği hakkında şüphe uyandırmaktadır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler bunu doğrular nitelikte, ailenin değerlendirmeyi manipüle ettiğini, doğru bilgi vermekten kaçındığını belirtmiştir. Çağlayan (2022), yaptığı çalışmasında RAM’da çalışan öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrenciden yeteri kadar bilgi alamamaları durumunda aile bilgisine başvurduğunu dile getirmiştir. Öte yandan DEHB’li bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde RAM’da çalışan öğretmenlerin safi tecrübe ile hareket etmeleri ve standart materyal olmadan, ellerindeki materyalleri eğitsel değerlendirme beceri basamaklarına uyarlayarak kullanmaları ise mesleğe yeni başlamış, daha az tecrübeli öğretmenlerin değerlendirme sürecini yürütebileceği ve uyarlanabilir bir materyalin ortamda olamayabileceği seçenekler arasında düşünüldüğünde süreci olumsuz yönde etkileyebilme, bireyin en temel hakkı olan eğitim hakkını yanlış yönlendirebilme ihtimali taşıdığını düşündürmektedir.

5.1.2. DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar

DEHB’li bireylerin eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili yapılan öğretmen görüşmeleri doğrultusunda elde edilen ikinci ana tema *“DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar”* dır. Bu temaya bağlı olarak oluşturulan dokuz adet alt tema: a)standart değerlendirme materyalinin olmaması b)standart değerlendirme aracının/formunun olmaması c)değerlendirme süresinin yeterli olmaması d)bireyde ek yetersizliklerin varlığı e)amaca uygun bir değerlendirme yapılmıyor olması f)çok yönlü değerlendirmenin yapılmaması g)fizikî ortamın uygun olmaması h)yeterli bilgi alınamaması (ör. aileden, okuldan) ve i)doğal ortamda gözlem yapılamaması şeklinde belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda değerlendirme sürecini zorlaştıran durumlar tartışılmıştır.

Değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorlukların sayısının alt temalara bakıldığında hayli fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde esas

sorunlardan birinin standartların olmaması sorunu olduğu görülmektedir. Pierangelo ve Giuliani (2007), değerlendirme materyalleri ve prosedürleri, bir yetersizlik türünün niteliğini ve derecesini belirleme konusunda uygun olması ve doğrudan eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak süreç ile ilgili öğretmenlerin en çok yakındığı konuların başında standart değerlendirme aracının/formunun olmaması, standart değerlendirme materyalinin olmaması gelmektedir. Standartlaştırılmış materyal ile araç ve gereçlerin olmaması, değerlendirme sürecinin tüm bireyler için aynı prosedürler doğrultusunda uygulanamayacağı kaygısını oluşturmaktadır. Baş (2023), yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin, değerlendirmeye ilişkin belli bir standart olmadığını ve öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanarak karar vermek durumunda olduklarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Çakmak (2017), yaptığı çalışmada öğretmenlerin, RAM’larda kullanılan formlar ve materyallerde bir standardın olmadığını, bu nedenle de tanılananın objektif bir şekilde yürütülmediğinden şikayetçi olduklarını belirtmiştir. Ülkemizde tüm şehirlerde ve birçok ilçede RAM olduğu, bu RAM’larda çalışan ve eğitsel değerlendirme yapmakta olan çok sayıda öğretmen olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitsel değerlendirme aracının, materyallerin standartlaştırılmasının bireyler arasında değerlendirmeden kaynaklı eğitim eşitsizliği yaratmaması hususunda önem teşkil ettiği düşünülmektedir. Pierangelo & Giuliani (2007) ayrıca eğer bir değerlendirme standart koşullar altında gerçekleştirilmiyorsa (örneğin, test yöneticisinin nitelikleri veya test yönetim yöntemi standart koşulların altındaysa), bu durum değerlendirme raporunda belirtilmesi gerekliliğini belirterek standardın önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda standartlaştırılmış bir değerlendirmenin oldukça önemli olduğu ve standardizasyon eksikliğini dile getiren öğretmenlerin görüşlerinin geçerli olduğu düşünülmektedir. Her bireyin akademik standartları karşılaması gerekiyorsa, bireyin ilerlemesini bu standartlar doğrultusunda takip etmek ve başarısız olma riski olan bireyleri hızlı ve doğru bir şekilde belirlemek için standartlaştırılmış değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğu açıktır (Obiakor, Bakken & Rotatori, 2010). Eğitimciler ve yöneticiler, müfredat içeriğine, bireyin bilgisini hassas bir şekilde değerlendirebilen değerlendirme araçlarına artan bir dikkat göstermektedirler (Hunt & Marshall, 2006). Bu artan dikkat, kısmen standartlaştırılmış veya hiç standartlaştırılmamış araçların güvenilirlik ve geçerlilik eksikliği raporlarına bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Ysseldyke, Salvia, & Bolt, 2009).

Değerlendirme sürecinde karşılaşılan bir diğer zorluk olan değerlendirme sürecinde çok yönlü değerlendirmenin yapılmaması da bireyin eğitim ihtiyacının tam olarak

anlaşılamamasına ve birey ile ilgili eksik veya hatalı tedbir alınmasına neden olabilmektedir. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de açıkça “*eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi*” gerekliliği belirtilmektedir. Tüm gelişim ve disiplin alanlarında yapılmayan, sadece belli bir yetersizliğe odaklanan bir değerlendirme her yönü ile eksik yapılmış olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ortaya çıkacak sorunların önüne geçmek adına birey, ilgili tüm alanlarda değerlendirilmelidir. Bu alanlar, sağlık, görme, işitme, sosyal ve duygusal işlevsellik, genel zeka, akademik performans, iletişimsel durum ve motor yetenekleri içerebilmeli, ayrıca değerlendirme, bireyin sınıflandırıldığı engel kategorisiyle yaygın olarak ilişkilendirilmiş olsun ya da olmasın, bireyin tüm özel eğitim ve ilgili hizmet ihtiyaçlarını belirlemek için yeterince kapsamlı olmalıdır (Pierangelo & Giuliani, 2007). Sonuç olarak değerlendirme sürecinin genellikle tek bir boyutta gerçekleştiği, bireyin farklı alanlardaki ihtiyaçlarının tam olarak anlaşılamadığı bir zorluk ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bireyin bütüncül gelişimini anlamak ve desteklemek adına daha kapsamlı bir değerlendirme sürecinin benimsenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde çok yönlü bir değerlendirme gerektiren bireyde ek yetersizliklerin varlığı, görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından bir zorluk olarak belirtilmiştir. Çok yönlü yapılamayan değerlendirmeler neticesinde birbirine karışan yetersizliklerin tespiti de zorlaşmaktadır. Bu yetersizlik türleri birbirlerini gölgeleyebilmekte, değerlendirme alan öğretmenin etkili bir sonuca ulaşmasını engelleyebilmektedir. Farklı alanlardaki bireysel ihtiyaçların belirlenip etkili müdahale hizmetlerini planlayabilmek için, ilgili uzmanlar tarafından bireylerin tüm gelişim alanlarındaki yeterlilikleri değerlendirilmesi son derece kritiktir (Howard, Williams & Lepper, 2011). DEHB tanısı olan bireylerin sıklıkla başka yetersizliklere de sahip olmaları durumu, değerlendirme sürecini karmaşıklaştıran bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, bireyin özel ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçlara uygun stratejiler geliştirme sürecini etkilemektedir.

DEHB’li bireylerin eğitsel değerlendirmesi sürecinde yaşanan temel sorunlardan biri de amaca uygun bir değerlendirmenin yapılamamasıdır. Uygunluğu değerlendirmenin önemli bir faktörü uygulamaların doğru kararlar alınmasına ne kadar katkıda bulunduğu (Ysseldyke & Thurlow, 1984). Görüşülen öğretmenler, süreç içerisinde kullanmaları için temin edilmiş standart bir değerlendirme materyalinin, araç ve gerecin, dikkat edilmesi gereken hususların olmadığını, bu nedenle yapılan görüşmelerin özel eğitimde eğitsel değerlendirme sürecine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, mevcut

değerlendirme araçlarının genellikle bireyin özel ihtiyaçlarına tam olarak uygun olmadığını düşünerek, daha spesifik ve amaca uygun bir değerlendirme yapma ihtiyacını hissetmektedir. Bu durum, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini tam olarak anlayabilmek için daha özelleştirilmiş değerlendirme araçlarının kullanılmasına yönelik bir talebi ortaya koymaktadır. Öğretmenler bireyi değerlendirirken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, hangi modülleri kullanmaları gerektiğini ve değerlendirme sonucunun nasıl kayıt altına alınacağını belli olmadığını, bu sebeple de profesyonel bir değerlendirmeden söz edilemeyeceğini belirtmişlerdir. Yürekli (2021), çalışmasında öğretmenlerin, ülkemizde uyarlanmış testlerin tam anlamı ile bireylere uygun olmadığını ve değerlendirme sonucunda çelişkili sonuçlar elde edilmesine sebebiyet verdiklerini belirtmiş olduğunu bildirdiklerini söylemiştir. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin, kullanılan değerlendirme araçlarının verimli olmadığını, performans değerlendirmesi için etkili olmadığını, farklı envanterler geliştirilmesi gerektiğini belirttiklerini dile getirmiştir. Bu durumu destekler nitelikte Pierangelo ve Giuliani (2007), değerlendirme materyalleri ve prosedürlerin kullanılacakları belirli amaçlara uygun olarak tasarlanmaları ve standartlaştırılmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ancak RAM’larda bakanlık tarafından belirlenen DEHB’li bireylerin eğitsel değerlendirmesi için kullanılabilir bir ölçeğe değerlendirme aracının olmadığı görülmektedir. Yine alanyazına bakıldığında BASC-2, BRIEF, IOWA Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, DEHB Değerlendirme Ölçeği - 4, ACTeRS gibi geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış değerlendirme ölçeği araçlarının bulunduğu ancak RAM’larda kullanılmadığı belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler arasında, DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirme sürecinin sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilmesinin zorlayıcı olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bireyin tam olarak değerlendirmesini yapmak ve ihtiyaçlarını anlamak konusunda sınırlı zamanla başa çıkmaya çalıştıkları bir zorluktur. Ayrıca fizikî koşulların DEHB tanısı alan bireylere uygun olmaması, değerlendirme sürecini etkileyen bir başka önemli faktördür. Baş (2023), yaptığı araştırmasında benzer bir şekilde RAM çalışanlarının fiziki koşullar ile ilgili sorunlar yaşadığını belirtmiş ayrıca bu çalışanların standart bir fiziki koşul oluşturulması gerekliliğini bildirmişlerdir. Çağlayan (2022) da yaptığı çalışmada, RAM çalışanlarının yarısının çalıştığı ortamın fiziki koşullarının değerlendirmeye uygun olmadığını dile getirdiğini vurgulamıştır. Bu araştırmalarla paralel bilgilere ulaşan Yürekli (2021), yaptığı çalışmada görüştüğü öğretmenlerin, fiziki şartların bireysel farklılıklara uygun olmadığını, fiziki şartların bir

standardının olmadığını ve aynı anda birden fazla bireyin aynı odada değerlendirilebildiğini belirttiklerini söylemiştir. Çakmak (2017) da yaptığı çalışmada bu çalışmalara benzer ifadeler kuran öğretmen görüşlerinden bahsetmiş, fiziki yapının ve donanımın yetersiz olduğunu bildiren öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Bu durum, bireylerin değerlendirme ortamlarının daha iyi uyarlanması ve değerlendirme sürecinin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için çözüm arayışını vurgular.

Öğretmenler, DEHB tanısı alan bireylere ilişkin aile ve okuldan yeterli bilgi alınamaması durumundan kaynaklı zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu durum, bireyin sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek adına daha kapsamlı bir bilgi paylaşım sistemi oluşturma ihtiyacını ortaya koyar. Aile ve öğretmenlerden yeterli bilgi alınamaması sebebiyle birey hakkında bilgi toplamak ve karara varmak için uzun değerlendirme sürelerine ihtiyaç duyulmaktadır ancak yukarıda da belirtildiği üzere uygun olmayan fiziki koşullar ve kısıtlı değerlendirme süresi nedeni ile birey hakkında doğru bir bilgi toplama süreci yürütülemediği kanısı ortaya çıkmıştır. Birey hakkında bu olumsuzluklardan kurtulmanın en temel yolu ise değerlendirme sürecinde öğrencinin doğal çevresinde gözlem yapmak olacaktır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde bireyin doğal ortamında değerlendirilmesi imkanlarının kısıtlı olması, öğretmenlerin öğrencinin gerçek performansını tam olarak değerlendirmelerini engelleyebileceği sonucunu çıkarmıştır. Bu çalışmadaki öğretmenlerin görüşlerine benzer bir şekilde Çağlayan (2022), yaptığı çalışmada öğrencilerin kendini güvende hissettiği sınıf veya aile ortamında değerlendirme yapılması gerektiği yönünde öğretmen görüşü olduğunu belirtmiştir. Bu durumlar, değerlendirme sürecini daha gerçekçi ve etkili kılacak çözümlerin aranmasını vurgulamaktadır.

5.1.3. DEHB Tanısı Olan Bireyleri Değerlendiren Öğretmenlerin Deneyimleri

Bu kısımda DEHB’li bireylerin değerlendirilmesi sürecinde değerlendirmeyi yapan öğretmenlerin bu süreç içerisinde yaşadıkları deneyimler tartışılacak olup bulgularda “*DEHB Tanısı Olan Bireyleri Değerlendiren Öğretmenlerin Deneyimleri*” teması altında altı adet alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar; “a)iş yoğunluğunun fazla olması b)sorunlara kurumsal çözümlerin bulunamaması c)alınan eğitimlerin süresinin yeterli olması d)alınan eğitimlerin teorik kalması e)değerlendirmede kendini yetersiz hissetme f)değerlendirmenin kim tarafından yapılacağının net olmaması” şeklindedir.

Günümüzde DEHB tanısı alan bireylerin eğitsel değerlendirmesi, öğretmenlerin karşılaştığı bir dizi zorlukla baş etmeyi gerektiriyor. Bu zorluklar arasında iş yoğunluğunun fazlalığı, kurumsal çözümlerin bulunamaması, eğitimlerin süresinin yetersizliği, eğitimlerin teorik kalması, değerlendirmede öğretmenlerin kendini yetersiz hissetmesi ve bireyin eğitsel değerlendirme sürecini “özel eğitim öğretmeni mi? rehber öğretmen mi?” yürüteceği gibi önemli konular bulunmaktadır. DEHB tanısı olan bireylerin değerlendirilmesinde karşılaşılan çeşitli sorunların aşılması, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde DEHB’li bireylere rehberlik etmelerini ve eğitimlerini planlamalarını sağlamak adına önemli bir adım olacaktır.

İş yoğunluğunun fazla olması alt temasında, öğretmenlerin günlük iş yüklerinin DEHB tanılı bireylere yeterli zaman ayırmayı zorlaştırdığı belirtilmektedir. RAM’deki görev yükünün çoğunlukla ilgili mevzuat ile mevcut işleyişin örtüşmemesinden kaynaklandığını dile getirilmektedir (Karakaya & Özen; 2023). Görüşülen öğretmenler; evrak yüklerinin çok fazla olduğu, kullanılan sistemin hantal olduğu ve kullanıcı dostu olmadığı, RAM’da yetersizliğe sahip bireylerin eğitsel değerlendirilmesi için randevu talebinin fazla olması ve bu nedenle randevu alınırken diğer randevuların beklediği ve bu durumun da değerlendirme yapan öğretmende stres faktörünü tetiklediği belirtilmektedir. Alanyazına bakıldığında RAM’da çalışan öğretmenlerin yıllar içerisinde görev tanımlarının değiştiği ve iş alanlarının sürekli olarak genişlediği (Karakaya & Özen, 2023), personelin iş yükü, personel sayısı ve niteliğinden kaynaklanan birçok problem olduğu görülmektedir (Bal, 2011; Gürbüz & Bozgeyikli, 2014; Kırbıyık, 2011). Öğretmenlerin iş yükünün fazla olması mesleki yönden tükenmelerine ve verimliliklerinin düşerek iş kalitelerinin azalmasına sebebiyet vermektedir (Öztürk & Erdem, 2020). Her bireyin yetersizlikten etkilenme derecesi bir diğerinden farklı olacağı ve değerlendirmeye ayrılacak süre değişkenlik göstereceği için standart bir değerlendirme süresi belirlenmesi iş yükünü artıran etmenlerden biri olacaktır. Bu durum, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim ve destek sağlama çabalarını engellemekte ve DEHB’li bireylerin potansiyelini tam olarak ortaya çıkarmalarını zorlaştırmaktadır. İdeal bir çözüm, öğretmenlerin randevu sürelerini ve değerlendirilecek birey sayısı yükünü dengeleyebilecekleri etkili yöntem stratejilerinin geliştirilmesini içermelidir.

Öğretmenlerin deneyimledikleri durumlardan biri olan sorunlara kurumsal çözümlerin bulunamaması, öğretmenlerin kurumsal düzeyde destek ve çözümlerin eksikliğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenler, sorunların günlük ve geçici çözümlerle halledildiğini ve kurumsal bir yaklaşımın eksik olduğunu ifade etmektedirler. Benzer bir şekilde Çakmak

(2017), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin sorunlara bireysel çözüm bulmaya çalıştığını belirtmiş, masa ve sandalyeyi öğrenciye göre uyarlamaya çalıştıklarını, değerlendirmeyi öğretmenlerin ofislerinde aldıkları için bir köşeyi performans köşesi yaptıkları gibi açıklamalarda bulunduklarını belirtmiştir. Bu durum, DEHB tanılı bireylere uzun vadeli ve etkili destek sağlamayı zorlaştırabilmektedir. Bu durum, yönetimin ve eğitim politikalarının değerlendirme konusundaki ihtiyaçları yeterince anlamadığına işaret edebilir. Bu bağlamda, kurumsal düzeyde yapılanmış ve sürdürülebilir destek mekanizmalarının oluşturulması, öğretmenlerin etkili bir şekilde DEHB'li bireylerin eğitsel değerlendirmesine odaklanmasına olanak sağlayacaktır.

Alınan eğitimlerin süresinin yetersiz olması diğer bir alt temayı oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitim, temel yeteneklerin kazandırılması, belirli becerilerin geliştirilmesi ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla uygulanmaktadır (Perreaton, Creed & Robinson, 2001). Öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerin kısa süreli ve yetersiz olduğu yönündeki değerlendirmeleri, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerini geliştirmekte sınırlı kaldıklarını ortaya koymaktadır. Alınan eğitimlerin süresinin yetersiz olması durumunda yaşanacak olumsuzlukların önlenmesi adına öğretmen eğitim programlarının revize edilmesi ve DEHB konusundaki derinlemesine bilgiye ulaşmasını artırmaya yönelik çabaların güçlendirilmesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans eğitiminde DEHB ile ilgili özelleştirilmiş bir ders almadığını belirtmişken bazı öğretmenler diğer dersler içerisinde DEHB'ye kısa süreli değinildiğini dile getirmişlerdir. Lisans eğitiminde detaylı bir DEHB'ye yönelik eğitim alınmaması öğretmenlerin bu eksikliği mesleki yaşamlarında fark etmeleri ve belli bir arayışa girmelerine sebep olmuştur. Hizmet öncesi eğitimin sınırlılıkları göz önüne alındığında, hizmet içi eğitimin bu bağlamdaki önemi açıkça anlaşılabilmektedir (Demirel & Budak, 2003). Öğretmenlerin artan bilgi birikimini ve alandaki gelişmeleri takip ederek kendilerini sürekli yenileme istekleri ve öğretmenlerin sürekli eğitim ihtiyacı göz önünde bulundurulmalıdır (Taşlıbeyaz, Karaman & Göktaş, 2014). Akademik takvimlere bakıldığında her bir dersin en az bir dönem sürdüğü göz önünde bulundurulduğunda birkaç gün süren hizmet içi eğitim ile öğretmenlerin gerekli bütün bilgi birikimine sahip olamayacağı gerçeği ortaya çıkmakta ve bu nedenle hizmetiçi eğitimlerin hem sayı hem de süre olarak artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Alınan eğitimlerin teorik kalması temasında öğretmenlerin ifade ettiği gibi, eğitimlerinin teorik ağırlıklı olması, değerlendirme sürecinde pratik uygulamalara yeterli bir şekilde yansımada olmadığına işaret edebilir. Eğitimlerin genellikle teorik kalması ve uygulama fırsatının

az olması sebebiyle öğretmenlerin deneyimlerini olumsuz etkileyen unsurlar arasındadır. Eğitimlerin günlük yaşamda karşılıksız kalması öğretmenlerin eğitsel değerlendirme sürecinde birey etkili müdahalede bulunma becerilerini sınırlandırabilmesine sebebiyet vermektedir. Bu durum, eğitim programlarının, öğretmenlere sadece teorik bilgi değil, aynı zamanda pratik uygulama becerileri kazandıracak şekilde revize edilmesini gerektirir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler sadece DEHB değil diğer tüm yetersizlikler için verilen eğitimlerin bir şekilde havada kaldığını, meslek yaşamında pratiğe dökülmesinin zor olduğunu ve bu nedenle de meslek yaşamında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Berkant ve Atılgan, (2017), yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin çoğunun alınan eğitimlerin teorik kaldığı şeklinde ifade belirttiğini, öğretmen taleplerinin hem teorik hem de pratik eğitimlerin bir arada verilmesi gerektiği yönündedir. Bu durumda öğretmenler sürecin içine entegre edilmekten çok teorik bilgiler ile donatılıp meslek yaşamında yaşanabilecek zorlukları önceden bilmeden, tahmin edemeden pratik zorluklar ile baş başa kalmaktadırlar. Öğretmeni nesneleştiren ve eğitecek bir objeye indirgeyen bir anlayış yerine öğretmenin öznesi olduğu bir gelişim süreci yine öğretmenlerle birlikte inşa edilmelidir (Özavcı & Çelikten, 2017).

Değerlendirmede kendini yetersiz hissetme teması, öğretmenlerin DEHB tanısı koyarken kişisel yetkinlik eksikliğinden duydukları endişeyi vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yıllar süren akademik eğitimleri sonrasında mesleklerini icra ederken kendilerini yetersiz hissetmeleri onların farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve durum analizini iyi yapabildiklerini gösterirken diğer yandan öğretmen yetiştirme yönteminde ciddi sorunlar olduğunu da ortaya koymaktadır. Beklenen durum, yıllarca süren, hem teorik hem de staj gibi pratik bilgiler içeren hizmet öncesi eğitimini başarı ile tamamlayan öğretmenlerin kendilerini mevcut duruma hazır hissetmeleri ve yeterli duygularının yüksek olması yönündedir. Ancak öğretmen görüşleri bunun aksini göstermekte ve yeterli hissetmediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin akademik birikimlerini ve tanı koyma sürecindeki güvenlerini artırmaya yönelik spesifik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Çağlayan (2022), yaptığı çalışmada benzer bir şekilde öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissettiklerini bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca Tortumlu ve Uzun (2022), yaptıkları çalışmada yetersizlik hissinin öğretmenlerde psikolojik yıkıma sebebiyet verebileceği belirtilmiştir. Bu yönü ile de öğretmenlerin yeterli hissetmeleri önemlidir.

Bu bağlamda, DEHB tanısı olan bireylerin eğitiminde karşılaşılan bu sorunlara çözüm getirebilmek adına daha kapsamlı araştırmalara ve eğitim politikalarında değişikliklere ihtiyaç vardır. Özellikle, öğretmen eğitim programlarının gözden geçirilmesi, kurumsal düzeyde destek mekanizmalarının oluşturulması, değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve eğitim içeriğinin pratik uygulamaları kapsayacak şekilde revize edilmesi ve öğretmenlerin yeterlik duygularının artmasını sağlayacak bir eğitim programı geliştirilmesi DEHB tanısı alan bireylerin eğitimine yönelik daha etkili bir yaklaşımın temelini oluşturabileceği düşünülmektedir.

5.1.4. DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi Sürecine Yönelik Öneriler

Bu çalışmada sonuncu tema “*DEHB Tanısı Olan Bireylerin Değerlendirilmesi Sürecine Yönelik Öneriler*” olarak belirlenmiştir. Bu temaya bağlı olarak altı alt tema oluşturulmuş ve bu alt temalar; “a)standartlaştırılmış değerlendirme materyalleri kullanılmalı b)standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme aracı kullanılmalı c)hizmet içi eğitimler verilmeli d)ailelere bilgilendirme yapılmalı e)DEHB’li bireyler destek eğitim almalı f)bireyi hangi branş öğretmenin değerlendirileceği belirlenmeli ” olarak belirlenmiştir.

DEHB tanısı alan bireylerin etkili bir şekilde değerlendirilmesi, öğrencinin eğitim sürecini optimize etmek ve bireysel ihtiyaçlarına uygun destek sağlamak adına kritik bir adımdır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sürecin iyileştirilmesi adına yaptıkları öneriler, değerlendirme sürecini iyileştirmeye yönelik önemli perspektifler aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmenlerin birçoğu, ölçme ve değerlendirme araçları ile değerlendirme sürecinde kullanılan materyallerin öğretmenlerin yaratıcılığına ve tecrübelerine bırakılmamaları gerektiğini bir standart oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öneri, değerlendirmelerin objektif, bilimsel ve güvenilir bir temele dayanması gerekliliğine işaret etmektedir. Standartlaştırılmış materyaller, bireyler arasında adil ve tutarlı bir değerlendirme sağlamak amacıyla kullanılabilir. Ancak materyallerin bireysel özellikleri de dikkate alacak şekilde geliştirilmesi önemlidir. Tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da niteliğin artırılması adına standartlaşma önemlidir (Bahadır & Tuncer, 2020). Standartlaşmanın en temel özellikleri başarıyı artırması, adil bir durum ortaya çıkarması ve verimi artırması olarak belirtilmektedir (İngiliz Standartları Enstitüsü (BSI), 2018). RAM’larda yapılacak eğitsel değerlendirme sonrasında bireylerin eğitim imkanları revize

edilmekte ve bireylerin sistemden en iyi şekilde faydalanmaları sağlanmaktadır. Bu sebeple birey performansının en iyi ve en adil şekilde ortaya çıkarılabilmesi için standartlaşma fazlası ile önem taşımaktadır. Lachat (1994), performans standartlarını, bireyden beklenen yeterlik seviyelerine dayanarak, bireyin içerik standartlarında belirtilen konuda ulaşabileceği seviyeyi belirleyen bir standart alanı olarak belirtmektedir. Sweeny (1999), eğitim standartları için bilgi ve beceriyi nasıl kullanmaları gerektiğini, performans için ise öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenleri netleştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak standartlaştırılmış araçlar, materyaller bireylerin gelişimini izlemek ve ölçmek için yaygın olarak kabul gören bir metodoloji sunabilirken bu araçların çoklu perspektifleri yansıtabilme ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma kapasiteleri sürekli olarak güncellenmelidir.

RAM'da çalışan öğretmenler, mesleki bilgi ve gelişimlerinin artması için hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının giderilmesini önermektedir. Benzer şekilde Baş (2023), yaptığı çalışmada RAM'da çalışan öğretmenlerin de hizmet içi eğitim alınması gerekliliğini dile getirdiklerini belirtmiştir. Bir toplum gelişebilmek için bireylerinin niteliğini artırmalı, bireylerinin içinde bulundukları çağa ayak uydurmaları için fırsatlar yaratmalı, kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmalıdır (Karasolak, Tanrıseven & Konokman, 2012). Bunun en temel yolu ise eğitimidir (Gültekin & Çubukçu, 2008). Eğitim sisteminin etkin bir şekilde işlev görebilmesi için, eğitim içeriğinin öncelikle meslekle ilgili olması ve adaylık sürecinden itibaren başlaması gereklidir (Bilgin, 2004). Ancak Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014) yaptıkları çalışmada, özel eğitim alanında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını doğrudan belirlemeyi amaçlayan bir çalışma tespit edemediklerini belirtmişlerdir. Bunu doğrular biçimde öğretmenler de görüşmelerde hizmet öncesi alınan eğitimlerden sonra öğretmen başarısını artıracak yeterli bir destekleyici eğitimin olmadığını ve bu yönde bir eksiklik hissettiklerini belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin DEHB tanılı bireylerin değerlendirmesinde daha etkili bir şekilde çalışmalarına katkı sağlayabileceği öne sürülmüştür. Ancak bu eğitimlerin yüzeysel olmaktan ziyade derinlemesine ve pratiğe yönelik olması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu noktada eğitim içeriğinin bireylerin farklılıkları, çeşitliliği, öğrenme stilleri ve öğretme stratejileri konularını kapsaması, öğretmenlere gerçek dünya senaryolarına uygun beceriler kazandırabilecek şekilde tasarlanmaları gerekmektedir. Mesleki olarak gelişimlerinin süreç için çok önemli olduğunun farkında olan öğretmenlerin görüşlerini destekler nitelikte Wooden ve Babbitt (1990), hizmet içi eğitimlerin hem bireylerin hem de kurumların gelişimi için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlara dayalı olarak hizmet öncesi

ve hizmet içi eğitimlerinin planlanmasının zorunlu olduğu belirtilmiştir (Demirel & Budak, 2003).

Ailelere bilgilendirme yapılması, öğretmenlerin öneri listesinde ayrı bir öneme sahiptir. Aile eğitimi, bireyin eğitime katkı sağlamak amacıyla tüm eğitim programlarında yer alan bir pratik olup bu eğitim, ailelere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini içermekte, aile eğitimi, anne-babaları ebeveynlik konusunda bilgilendirmeyi, bilinçlendirmeyi ve davranışlarını geliştirmeye yönelik çeşitli düzeylerdeki sistematik uygulamaları içermekte ve özellikle özel eğitim hizmetlerinde aile eğitimi, normal gelişim gösteren çocuklara yönelik eğitimden farklılık göstermekte ve büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Özdemir, 2013). Aile eğitiminin temel hedefi, ailenin yetersizliğe sahip çocuğunu olumlu bir şekilde kabul etmesini sağlamak, aile bireylerine hakları ve sorumlulukları konusunda anlayış kazandırmak, aile içinde işbirliğini teşvik etmek ve belirlenen programları uygulamalarına destek olmaktır. Ayrıca evi daha etkili bir eğitim ortamına dönüştürmek ve aile içinde olumsuz dinamiklerin önüne geçmek de bu eğitimin genel amaçları arasında yer almaktadır (Sarı, 2002). Özel gereksinimli bireylerin aileleriyle işbirliği yapma ve aileyi aktif olarak sürece dahil etme sorumluluğu, özel gereksinimli çocuğun eğitimiyle ilgili tüm personel için yönetmelik tarafından belirtilmiştir (Sarı, Atbaşı & Çitil, 2017). Araştırmada görüşülen öğretmenler, DEHB tanısı alan bireylerin eğitim süreçlerinde ailelerin aktif bir rol oynaması, bireyin okulda ve evde daha kapsamlı bir destek alabilmesi adına önemli olduğunu ve bu nedenle aile bilgilendirmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Baş (2023), yaptığı çalışmada RAM personelinin aileyi bilgilendirmek istediği, aileyi doğal bir üyesi olduğu ÖEDK'ye çağırdığı ancak ailelerin bu konuda yeterli ilgiliyi göstermedikleri, sadece birey için rapor almakla yetindiklerini belirtmiştir. Yürekli (2022) de yaptığı çalışmada, ailelerin yerleştirme kararlarına itiraz ettiklerini ancak yeterli aile bilgilendirmesi yapıldığında ailelerin sürece katıldığını ve uygun yerleştirme kararı için iş birliği yaptıklarını belirten öğretmen görüşleri olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda, bireyin gelişiminde en büyük rollerden birine sahip ailelerin yeterli miktarda bilgilendirilmeleri ve farkındalık düzeylerinin artırılması gerekliliği nedeniyle ailelere yönelik düzenli bilgilendirme oturumları ve kaynaklar sunulması, hem öğrenci hem de aile memnuniyetini artıracakken bir yandan da ulaşılmak istenen eğitim hedefine ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Son olarak öğretmenler, DEHB'li bireylerin değerlendirme sürecinde yetki karmaşası yaşandığı konusuna değinerek bu karmaşıklığın giderilmesini önermektedirler. Benzer şekilde Baş (2023), yaptığı çalışmada rehber öğretmenler ile özel eğitim öğretmenlerinin

arasında testleri kimin uygulayacağı konusunda bir anlaşmazlık olduğunu, bu konu hakkında bir yönetmelik olmadığını vurgulamıştır. Alanyazına bakıldığında bu konu hakkında kesin bir ifadenin olmadığı da anlaşılmaktadır. Yönetmeliğe bakıldığında RAM’larda özel eğitim öğretmeni, psikolojik danışman ve rehber öğretmen ile fizyoterapistler değerlendirme alabilmektedir (MEB, 2022). Görüşülen öğretmenler, değerlendirme için standart bir ölçme aracı olmadığını, gözleme dayalı bir değerlendirme yapıldığını ve test yetkisinin kimde olduğu belli olmadığı için RAM’larda eğitsel değerlendirmeyi rehber öğretmen mi? özel eğitim öğretmeni mi? uygulayacağı konusundaki iş tanımının yapılmamasından doğan sorunlar kurumdaki çalışma barışını etkilediğini belirtmektedirler. Bu durum, değerlendirme sürecindeki görev ve sorumlulukların net bir şekilde belirlenmesi gerekliliğini göstermektedir. Belirli bir branş öğretmenin bu rolü üstlenmesi, değerlendirmenin daha spesifik ve uzmanlaşmış bir bakış açısıyla yapılmasına olanak tanıyabilecektir.

Sonuç olarak, araştırmada DEHB tanılı bireylerin değerlendirilmesi sürecini derinlemesine analiz etmek hedeflenmiştir. Analizler, DEHB tanısı alan bireylerin değerlendirilmesi sürecini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymayı ve bu sürecin daha iyi anlaşılmasına yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. DEHB tanısı alan bireylerin değerlendirilmesi sürecinde alternatif araçların etkin bir şekilde kullanılması, aileden ve öğretmenlerden bilgi alınması gibi stratejilerin vurgulanması, sürecin kapsamlı ve çeşitli bir şekilde ele alınmasına imkan tanımaktadır. Ancak, öğretmenlerin sadece tecrübeleri doğrultusunda karar vermeye çalışmaları ve standart bir değerlendirme materyalinin eksikliği, ölçme araç ve gereçlerinin olmayışı gibi unsurlar, sürecin daha da geliştirilebileceği noktaları göstermektedir.

Günümüzde DEHB tanısı alan bireylerin eğitimi, öğretmenlerin yoğun iş yükleri, kurumsal eksiklikler, yetersiz eğitim süreçleri, teorik odaklı eğitimler ve değerlendirme sürecindeki belirsizlikler gibi çeşitli zorluklarla karşılaştıkları bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin mesleki açıdan tükenmesine neden olmakta ve ayrıca etkili bir eğitsel değerlendirme süreci yürütmesine engel olmaktadır. İş yoğunluğunun fazla olması, kurumsal çözümlerin bulunamaması ve alınan eğitimlerin yetersiz kalması gibi temalar, öğretmenlerin DEHB tanısı alan bireylere yönelik etkili bir rehberlik sunmalarını da engellemektedir.

Öğretmenlerin tecrübeleri, değerlendirme sürecindeki belirsizliklerin ve kişisel yetkinlik eksikliğinin öne çıktığı bir tabloyu göstermektedir. Öğretmenler, DEHB tanısı koyarken yaşadıkları yetersizlik hissi, mesleki eğitimlerin teorik odaklı olması ve sürecin içinde net bir yönlendirmenin bulunmaması gibi faktörlerden kaynaklanan zorluklarla karşı

karşıydırlar. Bu durum, öğretmenlerin daha fazla destek ve spesifik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Öğretmenler DEHB tanısı alan bireylerin değerlendirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır. Standartlaştırılmış değerlendirme materyallerinin kullanılması, öğretmenlere yönelik nitelikli hizmet içi eğitimlerin sağlanması, ailelere düzenli bilgilendirmeler yapılması ve değerlendirme sürecindeki yetki karmaşasının giderilmesi gibi öneriler, DEHB tanılı öğrencilerin eğitim süreçlerini daha etkili ve adil hale getirmeyi amaçlamaktadır.

DEHB tanısı alan bireylerin eğitsel tanılama sürecinde öğretmenlerin görüşlerini merak eden bu çalışma, eğitim sistemimizdeki mevcut eksiklikleri ve zorlukları ortaya koymaktadır. Bu zorlukların aşılabilmesi için öğretmen eğitimlerinin gözden geçirilmesi, kurumsal düzeyde destek mekanizmalarının oluşturulması ve değerlendirme süreçlerinin daha net ve spesifik bir şekilde belirlenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, DEHB tanısı alan bireylerin eğitiminde ailelerin daha etkin bir rol oynaması için ailelere yönelik bilgilendirme oturumları düzenlenmesi, yetersizliği olan bireyler için birey-öğretmen-aile işbirliğinin güçlendirilmesi sürecin daha doğru ilerlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede elde edilen bulgular, DEHB'li bireylerin eğitime yönelik daha etkili ve kişiselleştirilmiş destek stratejileri geliştirmek amacıyla eğitsel tanılama süreçlerine odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. DEHB'li bireylerin eğitsel tanılama sürecindeki bu ayrıntılı analiz, gelecekteki eğitim stratejileri ve politikalarının daha etkili bir şekilde tasarlanmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde RAM'da çalışan öğretmenlere, MEB'e, YÖK'e ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, DEHB tanılı bireylerin eğitsel performanslarının gerçeğe en yakın şekilde alınmasını ve daha sonrasında bireye uygun bir eğitim sunulmasını kolaylaştıracaktır.

5.2.1. Pratik Uygulamaya Yönelik Öneriler

1- DEHB'li bireylerin eğitsel değerlendirmesi için standart ölçme değerlendirme bataryaları geliştirmeli veya uyarlama çalışmaları yapılmalı, RAM'da çalışan öğretmenlere bu bataryaların nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgilendirme eğitimi verilmelidir.

- 2- DEHB'li bireylerin eğitsel değerlendirmesi için standart değerlendirme materyalleri geliştirilmeli ve RAM'da çalışan öğretmenlere bu materyallerin kullanımı ile ilgili bilgilendirme eğitimi verilmelidir.
- 3- DEHB'li bireylerin eğitsel değerlendirmesi için fiziki ortam ve şartlara yönelik standart geliştirilmeli ve bu standart tüm RAM'lara uygulamalıdır.
- 4- Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde alınan eğitimlerin teorik ağırlıklı olduğu, çoğunlukla bir uygulama yapılmadan doğrudan anlatım tekniği kullanılarak eğitimler verildiği bu nedenle de eğitim sonrası öğrenilen bilgilerin RAM'larda uygulanmasında zorluklar yaşandığı belirtildiğinden bu sorunu gidermek adına RAM'larda çalışan öğretmenlere aldıkları hizmetiçi eğitim içeriğine uygun saha çalışmaları içeren pratik uygulamalar da yapabilecekleri hizmet içi eğitimler hazırlanmalıdır.
- 5- Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin her türden yetersizliği olan öğrenci kitlesini gözlemlemesi ve onlarla çalışabilmesi için her dönem ayrı kademe ve türden okulda staj yapmalarını sağlamak adına üniversiteler ve MEB arasında gerekli protokoller hazırlanmalıdır.
- 6- Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerine yönelik lisans eğitiminde akademik programlara DEHB ile ilgili dersler konulmalıdır.
- 7- Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin sadece okullarda değil, işleyişi bilmeleri adına RAM'larda da staj yapmaları sağlanmalıdır.
- 8- RAM'larda engel türüne göre eğitsel değerlendirme yapacak öğretmenlerin alanda özelleşmesi ve uzmanlaşması sağlanmalıdır.
- 9- DEHB'li bireylerin destek eğitimden faydalanmaları sağlanmalıdır.
- 10- Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde çok önemli bir yere sahip olan ailelere RAM'larda bilgilendirme seminerleri yapılmalıdır.
- 11- DEHB tanısı alan bireyler okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine devam etmektedirler. Bu öğrencilerin derslerine giren okuldaki tüm öğretmenlere farkındalık artırmaya yönelik öğrencilerin müdahale sürecine katılımlarını artıracak bilgilendirme seminerleri yapılmalıdır.
- 12- RAM'lardaki iş yüklerinin gözden geçirilerek buradaki öğretmenlerin bireyleri daha sağlıklı bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlanmalıdır.

13- Özel gereksinimli bireyler okullarda tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak da eğitimlerine devam ettiklerinden, tüm öğretmenlik alanlarına özel eğitim ile ilgili temel derslerin konulması yönünde çalışmalar yürütülmelidir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1- DEHB’li bireylerin kaynaştırma eğitimi sürecinin verimliliği araştırılabilir.
- 2- DEHB’li bireylerin ailelerinin RAM’da yapılan eğitsel tanılama sürecine ilişkin görüşleri incelenebilir.
- 3- Öğretmenlere DEHB ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi durumunda bu eğitimin etkililiği ölçülebilir.
- 4- DEHB ölçme ve değerlendirme bataryası geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- 5- Yurtdışında kullanılan ve geçerliliği kanıtlanmış DEHB ölçme ve değerlendirme bataryası uyarlama çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abecassis, M., Isquith, P. K., & Roth, R. M. (2017). Characteristics of ADHD in the Emerging Adult: an Overview. *Psychological Injury and Law*, 10(3), 197–208.
- Adesman, A. R. (1991). Test and measurement review the attention deficit disorders evaluation scale. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 12(1), 65-66.
- Akıncıoğlu Çolak, M. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkaş, M., & Yaralı, K. t. (2022). Bir devlet hastanesinde çocuk gelişimi birimine yönlendirilen konsültasyonların değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 135-148.
- Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67.
- Aktaş, Y. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin ram çalışanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (İstanbul örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İbn Haldun Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20-29.
- Almacıoğlu, D. (2007). *Yönetsel bir sorun olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenleri tarafından tanınma yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep il merkezi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- American Psychiatric Association (2021). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. New York: American Psychiatric.
- Angello, L. M., Volpe, R. J., DiPerna, J. C., Gureasko-Moore, S. P., Gureasko-Moore, D. P., Nebrig, M. R., & Ota, K. (2003). Assessment of attention-deficit/hyperactivity disorder: An evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 32(2), 241-262.
- Arseven, İ. (2023). Öğrenmede dikkat ve algı süreçleri. Y. Doğan (Ed.) *Öğrenmede Bireysel Farklılıklar içinde* (s. 85-106). Kayseri: Efe.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Aşık, M., & Yıldırım, T. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüklerince özel gereksinimli öğrencilere yönelik yönlendirme kararlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 31-61.
- Atkins, M. S., & Pelham, W. E. (1991). School-based assessment of attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 24(4), 197–204, 255.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Baca, L. M., & Cervantes, H. T. (Eds). (2004). *The bilingual special education interface* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Bahadır, F., & Tuncer, M. (2020). Eğitimde standartlaşma. *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar*, 27.
- Bal, E. (2011). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bano, A., (2021). Education-significance, scope and prospects. *Technium Education and Humanities*, 1(1), 79 84.
- Barkley, R. A. (1981). *Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.

- Barkley, R. A. (1982a). Guidelines for defining hyperactivity in children: Attention deficit disorder with hyperactivity. In *Advances in clinical child psychology* (pp. 137-180). Boston, MA: Springer US.
- Barkley, R. A. (1982b). Guidelines for defining hyperactivity in children. *Advances in Clinical Child Psychology*, 5, 137–180.
- Barkley, R. A. (1988). Child behavior rating scales and checklists. In M. Rutter, A. H. Tuma, & I. S. Lann (Eds.), *Assessment and diagnosis in child psychopathology* (pp. 113–155). New York: The Guilford.
- Baş, N. (2023). *İşitme kayıplı çocuk ve ailesine rehberlik ve araştırma merkezinde sunulan hizmetlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Başgöl, Ş. S., & Sarı, N. D. (2021). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler "aileler için rehber kitapçık"*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 13-25.
- Bilgin, K.U. (2004). *Kamu performans yönetimi memur hak ve yükümlülüklerin performansa etkisi*. Ankara: TODAİE.
- Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. I., & Love, J. M. (1990). *Child behavior rating scale*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Brown, T. E., & Sönmez, E. Ç. (2009). *Dikkat eksikliği bozukluğu: Çocuklarda ve yetişkinlerde odaklanamayan zihin*. Ankara: ODTÜ Geliştirme.
- BSI, (2018). *Standart nedir*. <https://www.bsigroup.com/trTR/Standartlar/Standartlar-Hakkinda-Bilgiler/Standart-Nedir/>, sayfasından erişilmiştir.
- Burns, M. K., Deno, S. L., & Jimerson, S. R. (2007). Toward a unified response-to-intervention model. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 428–440). New York: Springer.

- Bussing, R., Fernandez, M., Harwood, M., Wei Hou, Garvan, C. W., Eyberg, S. M., & Swanson, J. M. (2008). Parent and teacher SNAP-IV ratings of attention deficit hyperactivity disorder symptoms: psychometric properties and normative ratings from a school district sample. *Assessment*, 15(3), 317–328.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök.
- CDC. (2023) *Symptoms and diagnosis of ADHD*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/diagnosis.html>, sayfasından erişilmiştir.
- Calfee, R. C. (1981). On remembering [Review of the book *Memory: Surprising new insights into how we remember and why we forget*, by E. Loftus]. *Contemporary Psychology*, 26(11), 859–860.
- Conners C. K. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children. *The American Journal of Psychiatry*, 126(6), 884–888.
- Cortes, V. M., Vano, S. A. S., Simbajon, K., Villafior, A. A., Lisondra, P. J., & Mayot, J. M. (2022). Special educators' preference in assessing students with special needs amidst pandemic. *Technium Education and Humanities*, 2(1), 25-34.
- Çağlayan, E. (2022). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çay, E., Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2022). Rehberlik araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme yapan personelin çoklu yetersizliği olan bireyleri değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1047-1067.
- Çayır, A. (2021). *Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanımlı çocuğa sahip ailelerin rehberlik ve araştırma merkezlerinde yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Çiftci-Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; ram' da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dağıstanlı-Canoglu, Ö. (2020). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin tanılanması, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretim programı tasarısı*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü. Düzce.
- David, O., Clark, J., & Voeller, K. (1972). Lead and hyperactivity. *Lancet*, 2(7783), 900–903.
- Dayı, E., Ataman, S., & Köşretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: aile deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2663-2693.
- Demaray, M. K., Elting, J., & Schaefer, K. (2003). Assessment of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A comparative evaluation of five, commonly used, published rating scales. *Psychology in the Schools*, 40(4), 341–361.
- Demir, Y. E., & Gedik, M. (2022). Engelli kavramı ile ilgili akademik yayınların vosviewer ile bibliyometrik analizi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 3(1), 12-25.
- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Dereboy, Ç., Şener, Ş., Dereboy, i. F., & Sertcan, Y. (1997). Conners öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-2. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 4(1), 10-18.
- Diken, Ö., Topbaş, S., & Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2),
- DSÖ. (2011). *Dünya engellilik raporu*. Ankara: Anıl Group.
- Duman, B. (2009). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu - veli el kitabı*. Ankara: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (1998). *ADHD rating scale—IV: Checklists, norms, and clinical interpretation*. New York: Guilford.
- DuPaul, G.J., Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: assessment and intervention strategies*. New York: Guilford.
- Elena, D. (2005). Problem solving capacity of children with ADHD. *The Journal Of School Nursing*, 24(4), 34-39.
- Elmacı, D. (2022). Türkiye’de özel eğitim alanında korunmaya ihtiyacı olan çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 409-429.
- Ercan, E. S., Polanczyk, G., Akyol Ardıc, U., Yuce, D., Karacetin, G., Tufan, A. E., ... & Tekden, M. (2019). The prevalence of childhood psychopathology in Turkey: a cross-sectional multicenter nationwide study (EPICPAT-T). *Nordic journal of psychiatry*, 73(2), 132-140.
- Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of learning Disabilities*, 40(1), 49-65.
- Gathercole, S. E. (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(1), 3–27.
- Gazzaniga, M. S. (1989). Organization of the human brain. *Science*, 245(4921), 947-952.
- Gelsne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı.
- Gilliam, J. E., & Russell, N. (1995). *Attention-deficit/hyperactivity disorder test: A method for identifying individuals with ADHD: Examiner's manual* (Second Edition ed.). New York: Pro-ed.
- Glesne, C. (2013). *Becoming qualitative researchers: an introduction* (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Goldman, L. S., Genel, M., Bezman, R. J., & Slanetz, P. J. (1998). Diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *JAMA*, 279(14), 1100.

- Lincoln, Y., Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newyork: Sage Publication
- Guevremont, D. C., DuPaul, G. J., & Barkley, R. A. (1990). Diagnosis and assessment of attention deficit-hyperactivity disorder in children. *Journal of School Psychology*, 28(1), 51-78.
- Güller, B., & Yaylacı, F. (2021). Çocuklar için özel gereksinim raporuna geçiş sonrası bir yıllık sağlık kurulu verilerinin değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 207-216.
- Gültekin M. & Çubukcu Z., (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 185-2001
- Gürbüz, S. F., & 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.
- Hechtman, L. (2000). Assessment and diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 9(3), 481-498.
- Hepkul, A. (2002). Bir sosyal bilim araştırma yöntemi olarak içerik analizi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-12.
- Hommel, B., Chapman, C. S., Cisek, P., Neyedli, H. F., Song, J.-H., & Welsh, T. N. (2019). No one knows what attention is. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 81, 2288-2303.
- Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç* (G. Akçamete, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hunt, N., & Marshall, K. (2006). *Exceptional children and youth* (4th ed.). New York: Houghton Mifflin.
- Isquith, P., Gioia, G., & PAR, S. (2008). *Behavior rating inventory of executive function. Interpretative report*. Lutz: Psychological Assessment Resources, Lutz, FL.
- Jarratt, K. P., Riccio, C. A., & Siekierski, B. M. (2005). Assessment of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) using the BASC and BRIEF. *Applied Neuropsychology*, 12(2), 83-93.

- Kanbur, A. (2021). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda tedavi öncesi ve sonrası duygusal uyarılma profilleri ile otistik belirti özelliklerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kaplan-Şahin, B. (2016). *Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya:
- Karaaslan, Ö., & Karaaslan, D., (2019). *Erken çocukluk özel eğitiminde ekip çalışması ve ekip modelleri*. Y. Fazlıoğlu, & H. Şengül Erdem (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar erken çocuklukta gelişim ve eğitim* (ss. 395-429). Ankara: Vize.
- Karakaya, İ & Özen, F. (2023). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin iş yükü: durum çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (4), 1575-1605.
- Karasolak, K., Tanriseven, I., & Konokman, G. Y. (2012). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karasu, N. (2014). Guidance and research centers of Turkey: from the perspective of parents, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 358-369.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yilmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 41-56.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Kasper, L. J., Alderson, R. M., & Hudec, K. L. (2012). Moderators of working memory deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 32(7), 605-617.

- Káta, Z., Juhász, K., & Adorjány, A. K. (2008). On the role of senses in education. *Computers & Education*, 51(4), 1707-1717.
- Kılıç, B. G. (2005). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun nöropsikolojisine ilişkin kuramlar ve araştırmalar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Kırbıyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kocaman, G. M. (2020). *Özgül öğrenme güçlüğü belirtileri olan çocuklarda wechsler çocuklar için zekâ ölçeği-IV alt puanlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, A., & Özgür, A. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Koyunoğlu, S., Önal Sönmez, A., Kahyaoğlu Çakmakçı, H. A., & Erdoğan, A. (2022). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV alt puanlarının dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuk ve ergenler açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 25(1), 41-48.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. New York: Sage.
- Kurt, U. (2023). Bilişsel öğrenme kuramları ve fen bilgisi eğitime yansımaları/eğitim uygulamaları. *Sosyal Bilimlere Çok Yönlü Yaklaşımlar: Tarih, Turizm, Eğitim, Ekonomi, Siyaset ve İletişim*, 77, 45-52.
- Küçükgöz, M. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Lahey, B.B., & Wilcutt, E.G. (2002). *Validity of the diagnosis and dimensions of attention deficit hyperactivity disorder*. In P.S. Jensen & J.R. Cooper (Eds.). *Attention deficit hyperactivity disorder: State of the science best practices* (pp.1-1-1-23). New York: Kingston, NJ: Civic Research Institute.

- Lange, K. W., Reichl, S., Lange, K. M., Tucha, L., & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2, 241-255.
- Mannuzza, S., & Klein, R. G. (2000). Long-term prognosis in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9(3), 711-726.
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Matson, J. L., Andrasik, F., & Matson, M. L. (2008). *Assessing childhood psychopathology and developmental disabilities*. New York: Springer.
- McKinney, J. D., Montague, M., & Hocutt, A. M. (1993). Educational assessment of students with attention deficit disorder. *Exceptional Children*, 60(2), 125-131.
- MEB. (2022). *Rehberlik ve araştırma merkezi yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGE_SY.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem.
- Mesulam, M. M. (1999). Spatial attention and neglect: parietal, frontal and cingulate contributions to the mental representation and attentional targeting of salient extrapersonal events. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 354(1387), 1325-1346.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed). Ankara: Pegem.
- Mirsky, A. F., Pascualvaca, D. M., Duncan, C. C., & French, L. M. (1999). A model of attention and its relation to ADHD. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 169-176.
- Mishkin, M., & Appenzeller, T. (1987). The anatomy of memory. *Scientific American*, 256(6), 80-89.
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Newyork: Sage.

- NHS. (2021). *Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Attention deficit hyperactivity disorder.* <https://www.nhs.uk/conditions/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/causes/>, sayfasından erişilmiştir.
- Obiakor, F. E., Bakken, J. P., & Rotatori, A. F. (Eds.). (2010). *Current issues and trends in special education.: identification, assessment and instruction.* New York: Emerald Group.
- Ogg, J., Fefer, S., Sundman-Wheat, A., McMahan, M., Stewart, T., Chappel, A., & Bateman, L. (2013). School-based assessment of ADHD: Purpose, alignment with best practice guidelines, and training. *Journal of Applied School Psychology*, 29(4), 305-327.
- Özavcı, E., & Çelikten, M. (2017). Uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 39-76.
- Özdemir, O. (2013). Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği. H. Cavkaytar, (Ed.), *Ailelere sunulan hizmetler ve destekler içinde* (s. 57-86) Ankara: Vize.
- Özdoğan, B., Ak, A., & Soyutürk, M. (2006). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite/aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı.* Ankara: Milli Eğitim.
- Öztan-Ulusoy, Y (2020). Öğrenme kuramları ve eğitime yansımaları. B. Oral (Ed.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 179-209). Ankara: Pegem.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Öztürk, M. A., & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958.
- Özyürek, M. (1983). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 17-26.
- Pelham Jr, W. E., Milich, R., Murphy, D. A., & Murphy, H. A. (1989). Normative data on the IOWA Conners teacher rating scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(3), 259-262.

- Pelham, Jr, W. E., Fabiano, G. A., & Massetti, G. M. (2005). Evidence-based assessment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 449-476.
- Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18(2), 98-108.
- Perreaton, H., Creed, C. ve Robinson, B. (2001). *Teacher education through distance learning: Technology-curriculum-cost-evaluation*. Paris: UNESCO. Higher.
- Pham, A. V., & Riviere, A. (2015). Specific learning disorders and ADHD: current issues in diagnosis across clinical and educational settings. *Current Psychiatry Reports*, 17, 1-7.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (Eds.). (2007). *Understanding assessment in the special education process: A step-by-step guide for educators*. California: Corwin.
- Popham, W. J. (2000). The mismeasurement of educational quality. *School Administrator*, 57(11), 12-15.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25-42.
- Posner, M. I., Petersen, S. E., Fox, P. T., & Raichle, M. E. (1988). Localization of cognitive operations in the human brain. *Science*, 240(4859), 1627-1631.
- Rand. (2018). *Behavior Assessment System for Children (BASC)*. Retrieved from <https://www.rand.org/education-and-labor/projects/assessments/tool/1992/behavior-assessment-system-for-children-basc.html>
- Ravitch, S. M., ve Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. New York: Sage.
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627-638.
- Reid, R. (1995). Assessment of ADHD with culturally different groups: The use of behavioral rating scales. *School Psychology Review*, 24(4), 537-560.
- Resmî Gazete (2019). *Erişkinler için engellilik değerlendirmesi hakkında yönetmelik*. S. 30692, T. 20 Şubat 2019.

- Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M. H., Hashemian, A. H., Hakimeh A. & Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 49(1), 48.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*, Ankara: Pegem.
- Sarı, H., Atbaşı & Çitil, (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 668-684.
- Seidman, L. J., Valera, E. M., & Makris, N. (2005). Structural brain imaging of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1263-1272.
- Singh, I. (2008). ADHD, culture and education. *Early Child Development and Care*, 178(4), 347-361.
- Song, J.-H. (2019). The role of attention in motor control and learning. *Current Opinion in Psychology*, 29, 261-265.
- Söngüt, S. (2019). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanılı çocuklarda yaşam kalitesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Stephen B. McCarney, & House, S. N. (2019). *Attention deficit disorder evaluation scale- Fifth edition (ADDES-5) Hawthorne educational services*. Retrieved from <https://www.hawthorne-ed.com/attention-deficit-disorder-evaluation-scale-fifth-edition-complete-kit-details.html>
- Suarez, A. M. S., Martinez, M. E. M., & Mendoza, L. R. M. (2019). Brain and learning. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), 128-135.
- Swanson, J., Nolan, W., & Pelham, W. E. (1992). *The SNAP-IV rating scale*. Irvine, CA: University of California at Irvine.
- Swanson, L. W., & Sawchenko, P. E. (1983). Hypothalamic integration: organization of the paraventricular and supraoptic nuclei. *Annual Review of Neuroscience*, 6(1), 269-324.

- Şan, V. (2013). *Edirne il merkezi ilköğretim çağı çocuklarında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu yaygınlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Şirin, M. C. (2019). Engelli çocukların eğitim hakkı: idarenin görevlerine dair hukuki bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(8), 131-158.
- Tan, C. S. (2007). Test Review: Reynolds, CR, & Kamphaus, RW (2004). Behavior assessment system for children. Circle Pines, MN: American Guidance Service. *Assessment for Effective Intervention*, 32(2), 121-124.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160.
- Taylor, E. (1998). Clinical foundations of hyperactivity research. *Behavioural Brain Research*, 94(1), 11-24.
- Thapar, A., Cooper, M., Jefferies, R., & Stergiakouli, E. (2012). What causes attention deficit hyperactivity disorder? *Archives of Disease in Childhood*, 97(3), 260-265.
- Thurlow, M. L., & Liu, K. K. (2001). Can “all” really mean students with disabilities who have limited English proficiency? *Journal of Special Education*, 14(11), 63–71.
- Tortumlu, M., & Uzun, K. (2022). Çevrimiçi eğitim sürecinde yaşanan sorunların öğretmenlerin işe tutkunluklarına etkisi. F. Savi-Çakar, M. Kılınç, C. Çiftçibaş & M. Karabal (Ed.), *6th International education and innovative sciences congress full text book* içinde (ss. 128-138). Adıyaman: IKSAD GLOBAL.
- Tsheringla, S., Simon, A., Russell, P. S. S., Shankar, S., Russell, S., Mammen, P., & Nair, M. (2014). ADD-H-Comprehensive teacher’s rating scale (ACTeRS): a measure for attention deficit hyperactivity disorder among children with intellectual disability in India. *The Indian Journal of Pediatrics*, 81, 161-164.
- Tuğlu, C., & Şahin, Ö. Ö. (2010). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Nörobiyoloji, tanı sorunları ve klinik özellikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(1), 75-116.
- Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Tenkik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Türkoğlu, S., Çetin, F. H., Tanır, Y., & Karatoprak, S. (2019). Çalışma belleği ve nörolojik hastalıklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 26(2), 52-62.
- UNESCO (2004). *United nations educational, scientific and cultural organization. embracing diversity: toolkit for creating inclusive learning - friendly environments*. Bangkok: UNESCO.
- Ural, A., & Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- Wang, M., Zhao, Q., Kang, H., & Zhu, S. (2020). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children with epilepsy. *Irish Journal of Medical Science*, 189, 305-313.
- Weyandt, L. L., DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & DuPaul, G. J. (2013). *Assessment of ADHD. College students with ADHD: Current issues and future directions*. Newyork: Springer Science.
- Weyandt, L. L., Fulton, K. M., Schepman, S. B., Verdi, G. R., & Wilson, K. G. (2009). Assessment of teacher and school psychologist knowledge of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 46(10), 951-961.
- Wolf, L. E., Simkowitz, P., & Carlson, H. (2009). College students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*, 11(5), 415-421.
- Wooden, S., & Babbitt, N. (1990). Pre/in service training requires planning. *Day Care and Early Education*, 18, 34-36.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12 ed.)*. Ankara: Seçkin.
- Ysseldyke, J. E., Salvia, J., & Bolt, S. (2009). *Assessment*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yürekli, M. (2021). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zorlu, A. (2012). *Denizli kent merkezinde ilköğretim çağındaki çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu prevalansı*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.



EKLER



EK 1. Görüşme Protokolü

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN EĞİTSEL TANILAMA SÜRECİNE DAİR GÖRÜŞLERİ

GÖRÜŞME PROTOKOLÜ UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

<u>Başlık uygun (...)</u>	<u>Başlık uygun değil (...)</u>	<u>Öneri:</u>
---------------------------	---------------------------------	---------------

Görüşmeyi yapan kişi	Mesut DURGUN	Görüşme yapılan kişi	
Görüşme yapılan kişi iletişim bilgileri			
Görüşme yapılan yere ilişkin açıklamalar			
Görüşme tarihi ve saati		Görüşme Süresi	

<u>Uygun (...)</u>	<u>Uygun değil (...)</u>	<u>Öneri:</u>
--------------------	--------------------------	---------------

Katılımcıya ve Görev Yaptığı Okula İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	(...) Kadın (...) Erkek	Yaş	
Meslekte çalışma süresi		RAM'da görev süresi	
Mezun olunan lisans programı			
Eğitim düzeyi			
(...) Lisans (...) Yüksek Lisans (...) Doktora			
Lisans eğitiminde DEHB ile ilgili bir ders almış mı?	(...) Evet (...) Hayır		
DEHB ile ilgili bir hizmet içi eğitim almış mı?	(...) Evet (...) Hayır		

<u>Uygun (...)</u>	<u>Uygun değil (...)</u>	<u>Öneri:</u>
--------------------	--------------------------	---------------

Giriş

Araştırmacı "Rehberlik Ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğunun Eğitsel Tanılama Sürecine Dair Görüşleri" başlıklı çalışma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Araştırma kapsamında RAM'da çalışan özel eğitim öğretmenleri ile görüşülecektir.

Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kalem kâğıt verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak, katılımcının onayı alınırsa ses kayıt cihazı hazır hale getirilecek.

Karşılama

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıtacak, görüşmenin amacı hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya ileticek, görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

Isınma

Araştırmacı katılımcıdan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu değerlendirmesi hakkında ne düşündüğü hakkında genel bilgi alacak.

Giriş sorusu: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış bireylerin RAM’da yapılan eğitsel değerlendirme sürecinden bahsedermisiniz?

Giriş uygun (...)	Giriş uygun değil (...)	Öneri:

Tartışma

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar?

- **Soru 1 (Anahtar Soru):** DEHB tanısı ile kurumunuza yönlendirilen bireyler için RAM’da süreç nasıl işliyor?
- **Soru 2 (Anahtar Soru):** DEHB tanısı olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?
 - Bu araçlardan biraz bahsedermisiniz?
 - Değerlendirmeyi neye göre yapıyorsunuz? Nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - DEHB’li bireylerin eğitsel değerlendirmesi amacıyla kullandığınız ölçme araçları hakkında neler söylemek istersiniz?
- **Soru 3 (Anahtar Soru):** DEHB tanısı olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
 - Kullandığınız materyallerin ölçme ve değerlendirme araçlarınız ile uyumu hakkında neler söylemek istersiniz?
 - Kullandığınız materyallerin daha etkili olması için neler yapılabilir?
- **Soru 4 (Anahtar Soru):** DEHB tanısı olan bireyleri değerlendirirken uygulayıcı olarak karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
 - Karşılaştığınız sorunların üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz?
 - Karşılaştığınız sorunları en aza indirmek için neler yapılabilir?
- **Soru 5 (Anahtar Soru):** Değerlendirme sürecine ayrılan süre ilgili neler söylemek istersiniz?
 - Birey hakkında bilgi toplama için yeterli süreniz oluyor mu?
 - Bireyin tüm özelliklerini değerlendirebilmek için yeterli süreniz oluyor mu?
- **Soru 6 (Anahtar Soru):** Değerlendirme sürecinde bireyden kaynaklı sorunlar hakkında neler söylemek istersiniz?
 - Eşlik eden yetersizliklerinin olması değerlendirme sürecini nasıl etkiliyor
 - Verilen yönergeleri anlamaması değerlendirme sürecini nasıl etkiliyor
 - Yeni olan ortam, kişi ve durumlara uyum sağlayamaması değerlendirme sürecini
 - Bu sorunların en aza indirilmesi için nasıl düzenlemeler yapılabilir?

- **Soru 7 (Anahtar Soru):** Üniversite eğitiminiz veya aldığınız hizmet içi eğitimlerinizi göz önünde bulundurduğumuzda bu eğitimlerin doğrudan DEHB tanısı ve değerlendirme sürecine etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - Lisans eğitiminde alınan derslerin DEHB tanısı almış bireyleri değerlendirmedeki faydası hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Hizmet içi eğitimlerin DEHB tanısı almış bireyleri değerlendirmedeki faydası hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - DEHB değerlendirmesinde mesleki yeterliliğin artırılması için neler önerirsiniz?
- **Soru 8 (Anahtar Soru):** DEHB tanısı almış bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinin zayıf yönleri nelerdir?
 - Değerlendirme araçlarında standardın olmaması
 - Ölçme araçlarının yetersiz olması
 - Değerlendirme ortamlarının uygun olmaması

Amaç cümlesi	Bu araştırmanın amacı, rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun eğitsel tanılama sürecine dair görüşleri incelemektir.
Soru 1	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 2	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 3	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 4	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 5	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 6	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 7	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:
Soru 8	Uygun () Uygun değil (...) Öneri:

Sonuçlandırma

Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

Kapanış sorusu: *Görüşmeyi sonlandırmadan önce eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?*

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırmamın sonuçları hakkında sizi bilgilendirmemi isterseniz bundan mutluluk duyarım. İyi günler.

Sonuçlandırma Uygun (...)	Sonuçlandırma Uygun değil (...)	Öneri:

EK 2. Görüşme Protokolü

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN EĞİTSEL TANILAMA SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Görüşmeyi yapan kişi	Mesut DURGUN	Görüşme yapılan kişi	
Görüşme yapılan kişi iletişim bilgileri			
Görüşme yapılan yere ilişkin açıklamalar			
Görüşme tarihi ve saati		Görüşme Süresi	

Katılımcıya ve Görev Yaptığı Okula İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	(...) Kadın (...) Erkek	Yaş	
Meslekte çalışma süresi		RAM’da görev süresi	
Mezun olunan lisans programı			
Eğitim düzeyi			
(…) Lisans (…) Yüksek Lisans (…) Doktora			
Lisans eğitiminde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ile ilgili bir ders aldınız mı?	(…) Evet (…) Hayır		
DEHB ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldınız mı?	(…) Evet (…) Hayır		
DEHB ile ilgili herhangi bir kurs aldınız mı?	(…) Evet (…) Hayır		

Giriş

Araştırmacı "Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Eğitsel Tanılama Sürecine Dair Görüşleri" başlıklı çalışma kapsamında bu görüşmeyi yapmaktadır. Araştırma kapsamında rehberlik ve araştırma merkezi (RAM)'nde çalışan özel eğitim öğretmenleri ile görüşülecektir.

Görüşmeden önce katılımcılara not tutmaları için kalem kâğıt verilecek, araştırmacı konuşmaları kaydetmek için gerekli hazırlıkları yapacak, katılımcının onayı alınır ses kayıt cihazı hazır hale getirilecek.

Karşılama

Araştırmacı randevu verilen saatte katılımcının yanına gidecek, selamlama ve teşekkür ifadelerini kullandıktan sonra kendisini kısaca tanıttak, görüşmenin amacı ve önemi hakkında katılımcıyı kısaca bilgilendirecek, araştırmanın etik onay aldığı belirtilecek, görüşmede hangi konular üzerinde durulacağını katılımcıya ileticek, görüşme için planlanan süre hakkında katılımcıyı bilgilendirecektir.

Isınma

Araştırmacı katılımcıdan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu değerlendirmesi hakkında ne düşündüğüne ilişkin genel bilgi alacak.

Giriş sorusu: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış bireylerin RAM'da yapılan eğitsel değerlendirme sürecinden bahsedermisiniz?

Tartışma

Araştırmacı tartışılacak asıl konulara giriş yapar ve sırasıyla aşağıdaki soruları katılımcıya sorar?

- **Soru 1 (Anahtar Soru):** DEHB tanısı olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz?
 - Bu araçlardan biraz bahseder misiniz?
 - Değerlendirme yönteminiz nedir? Görüşme, gözlem, video kayıt gibi yöntemlerden faydalaniyor musunuz?
 - DEHB'li bireylerin eğitsel değerlendirmesi amacıyla kullandığınız ölçme araçları hakkında neler söylemek istersiniz? İşlevsellik ve amaca hizmet etme açısından değerlendirir misiniz?
- **Soru 2 (Anahtar Soru):** DEHB tanısı olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
 - Kullandığınız materyallerin ölçme ve değerlendirmeye uygunluğu hakkında neler söylemek istersiniz?
 - Kullandığınız materyallerin daha işlevsel olması için önerileriniz nelerdir?
- **Soru 3 (Anahtar Soru):** DEHB tanısı olan bireyleri değerlendirirken uygulayıcı olarak karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
 - Karşılaştığınız sorunların üstesinden gelmek için bireysel olarak neler yapıyorsunuz?
 - Karşılaştığınız sorunların üstesinden gelmek için kurumsal (RAM) olarak neler yapılmaktadır?
- **Soru 4 (Anahtar Soru):** Değerlendirme sürecine ayrılan süre ilgili neler söylemek istersiniz?
 - Birey hakkında bilgi toplamak için ayrılan süreyi yeterliliği açısından değerlendirir misiniz?
 - Bireyin eğitsel performansını alabilmek için ayrılan süreyi yeterliliği açısından değerlendirir misiniz?
- **Soru 5 (Anahtar Soru):** Değerlendirme sürecinde DEHB'ye eşlik eden yetersizliklerinin olması değerlendirme sürecini nasıl etkiliyor?
- **Soru 6 (Anahtar Soru):** DEHB'ye yönelik almış olduğunuz eğitimlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - Lisans eğitiminde alınan derslerin DEHB tanısı almış bireylerin değerlendirme sürecine etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Hizmet içi eğitimlerin DEHB tanısı almış bireylerin değerlendirme sürecine etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- **Soru 7 (Anahtar Soru):** DEHB tanısı almış bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde değişiklik yapma şansınız olsaydı ne gibi düzenlemeler yapmak isterdiniz?

Sonuçlandırma

Görüşmeye son verilmeden önce katılımcıdan eklemek istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur.

Kapanış sorusu: *Görüşmeyi sonlandırmadan önce eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?*

Katılımcıya teşekkür edilir ve görüşme sonlandırılır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim. Araştırmamın sonuçları hakkında sizi bilgilendirmemi isterseniz bundan mutluluk duyarım. İyi günler.

EK 3. Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.11.2023-E.797205



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-797205
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

13.11.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Mesut DURGUN'un, Doç. Dr. Cem ASLAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Eğitsel Tanılama Sürecine Dair Görüşleri"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **07.11.2023** tarih ve **19** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1291

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Cem ASLAN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

TOPLANTI TARİHİ : 07.11.2023		TOPLANTI SAYISI : 19	
ADI – SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN			
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA BAŞKAN YRD.			
Prof. Dr. C. Haluk BODUR			
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN			
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER			
Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ			
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ			
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ			
Prof. Dr. İlyas OKUR			
Prof. Dr. Nihan KAFA			
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN			
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU			
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA			

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4. MEB Araştırma Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2024-E.840426

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.01.2024-E.840371



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü



Sayı : E-27250534-605.01-93302271
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Mesut DURGUN)

29.12.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzni
2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Strateji Geliştirme Başkanlığının 25.12.2023 tarihli ve E-49614598-605.01-92842235 sayılı
yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mesut DURGUN'un, "Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Eğitsel Tanılama Sürecine Dair Görüşleri" konulu çalışmasına verisaglamak amacıyla anket yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Gökçağrı GÜREL
Bakan a.
Genel Müdür V.

EK 5. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndantarih /sayı ile izin alınan* ve Doç.Dr. Cem ASLAN danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Mesut DURGUN tarafından yürütülen "Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Eğitsel Tanılama Sürecine Dair Görüşleri" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun eğitsel tanılama sürecine dair görüşlerinin belirlenmesi
Araştırmanın Yöntemi	Nitel araştırma Yöntemi
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)	2 Ay
Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	04.12.2023 – 05.02.2024
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	15
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒ Hayır ☐

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Cem aslan	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		31.10.2023

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
---------------	--	---------------

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022

Adres ve telefonu		
-------------------	--	--



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..