T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMCİLERİ İÇİN DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNA YÖNELİK BİR EĞİTİM PROGRAMI TASARIMI: EYLEM ARAŞTIRMASI

HAZIRLAYAN
BAHAR CANSU KARA

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÖKHAN ILGAZ

EDİRNE, 2024

ÖZET

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Yönelik Bir Eğitim Programı Tasarımı: Eylem Araştırması

Bahar Cansu KARA

Temmuz, 2024

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimcilerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere yönelik yaklaşımlarını incelemek ve okul öncesi eğitimcilerine yönelik bir dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu programı geliştirmektir. Eylem araştırması deseninde hazırlanan bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Edirne ilinde görev yapan 39 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama süresince yapılan sunumlar ve örnek vaka çalışmaları, eğitimcilerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu anlama, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nedenlerini öğrenme, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun belirtilerini ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna eşlik eden olumlu-olumsuz durumları farketme becerileri ile sınıf içi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu durumlarında yapılması gereken müdahalelere yoğunlaşılmıştır.

Katılımcılar, geliştirilen eğitim programında konu dağılımı açısından sınıf içi müdahalelerde uygulanabilir konuların yer aldığını, uygulamanın interaktif olduğunu, programda anlaşılır bir dil kullanıldığını ve içeriğin anlaşılır olduğunu belirterek memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, geliştirilen programın farklı yöntemler öğreterek eğitimcilerin yeni bilgiler edinmesine yardımcı olarak hem katılımcılara hem de katılımcıların çalıştıkları kurumlara katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Programın günlük etkinlik, rutin ve geçişler için planlamalara olan etkilerinin sınıf yönetim becerilerini desteklediğini ve sınıf içi düzenlemelerine katkısı olduğunun altını çizmişlerdir. Katılımcılar, programdaki teorik bilginin uygulamaya dönüştürülürken öğrenciye yaklaşımlarında değişiklikler olacağını ve planlarında düzenlemeler yapacaklarını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, okul öncesi eğitimcileri, ihtiyaç analizi, mesleki gelişim, özel eğitim

ABSTRACT

Designing a Training Programme for Attention Deficit and Hyperactivity Disorder for Preschool Educators: An Action Research

Bahar Cansu KARA

July, 2024

The purpose of this study is to examine preschool educators' approaches to students with attention deficit hyperactivity disorder and to develop an attention deficit hyperactivity disorder program for preschool educators. This study, which was prepared in the action research design, was applied to 39 preschool teachers working in Edirne province in the 2023-2024 academic year. Presentations and case studies during the implementation focused on the educators' ability to understand attention deficit and hyperactivity disorder, to learn the causes of attention deficit and hyperactivity disorder, to recognize the symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder and the positive and negative situations accompanying attention deficit and hyperactivity disorder, and the interventions to be made in cases of attention deficit and hyperactivity disorder in the classroom.

Participants expressed their approval by stating that the developed training program included topics that could be applied in classroom interventions in terms of subject distribution, that the application was interactive, that a clear language was used in the program, and that the content was understandable. The participants stated that the program contributed to both the participants and the institutions where the participants worked by helping the educators to acquire new knowledge by teaching different methods. They underlined that the program's effects on planning for daily activities, routines and transitions supported classroom management skills and contributed to classroom arrangements. Participants stated that they would change their approach to students and make adjustments in their plans while transforming the theoretical knowledge in the program into practice.

Key words: attention deficit and hyperactivity disorder, kindergarten teachers, a needs analysis, professional develeopment, special education

ÖN SÖZ

Öncelikle canım öğrencilerime; yıllar içinde sevginin bambaşka taraflarını bana öğreten, hayal gücümü bana yeniden anımsatan ve kocaman sarılmalarını hiç esirgemeyen hepsine ama en çokta dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtisi gösteren ve zamanla tanı alan öğrencilerimin şekillendirdiği tez konum sebebiyle,

Son beş yılda yaşadığım yoğun tempoyu anlayışla karşılayıp bana hep inanan ve destek olan annem, babam ve kızkardeşime,

Doktora programına beraber başlayıp beraber ders çalışıp beraber bitirdiğimiz bu süreçte birçok kez beraber sabahladığımız canım arkadaşım Uzm. Psikolog İrem ALTAN AKSU'ya,

Akademik ve mesleki olarak bana kattığı pek çok faydanın yanında, dostluğuyla da her konuda desteğini hissettiren değerli arkadaşım, mentörüm Öğr. Gör. Aybüke ARIK'a,

Akademik gelişimimde çok katkısı olan ve eğitim bilimlerinin değerini anlamamı sağlayarak beni çemberin dışında düşünmeye yönelten sevgili danışmanım Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a,

Hem akademik hem sosyal hem de eğitim sektöründe yaptığımız paylaşımlarla her daim öğrenci odaklı düşünmemi teşvik ederek öğretmenlik mesleğindeki ilerlememe sayamayacağım kadar katkısı bulunan değerli Prof. Dr. İbrahim COŞKUN'a,

Akademinin her türlü zorluğuna rağmen akademiyi bana sevdiren, beni her zaman destekleyen, önümde güçlü bir kadın rol modeli olan, yalnızca akademik konularda değil her konuda ufkumu genişleten, her sohbetinden her jest ve mimiğinden bir öğreti aldığım biricik bölüm başkanım Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Bunca zorluğa göğüs germemi sağlayan, bunalıp devam etmekten imtina ederken beni yeniden ayağa kaldıran, tekâmül sürecimi anlamlandırıp çocuklara fayda sağlamamın gerekli olduğunu bana gösteren Yaradan'a bir kez daha şükretmeyi borç bilirim. Buraya kadar gelebildiysem onun istediği, izni ve ışığı sayesindedir.

Bahar Cansu KARA

İÇİNDEKİLER

ÖZET I
ABSTRACT II
ÖN SÖZ III
İÇİNDEKİLER IV
TABLOLAR LİSTESİ VII
ŞEKİLLER LİSTESİ X
KISALTMALAR LİSTESİ XI
EKLER LİSTESİ XII
BÖLÜM I 1
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 3
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Problem Cümlesi 7
1.4. Alt Problemler 8
1.5. Araştırmanın Önemi 9
1.4. Sayıltılar 11
1.6. Sınırlılıklar 12
1.7. Tanımlar 12
BÖLÜM II 14
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 14
2.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu 14
2.1.1. Belirtiler ve Tanı Koyma 15
2.1.2. Yaygınlık 19
2.1.3. Nedenler 20
2.1.4. Müdahale 21
2.1.5. DEHB ve Akademik Başarı 23
2.1.7. DEHB'e Yönelik Eğitim Programları 24
2.2. Eğitimde Program Geliştirme 26
2.2.1. İhtiyaç Belirleme 27
2.2.2. Program Geliştirme Modelleri ve Program Tasarlama Süreci 30
2.2.3. Program Değerlendirme Süreci 32
2.3. Eğitimcilerin Mesleki Gelişimleri 33
2.4. İlgili Araştırmalar 35

2.4.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 35
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 38
BÖLÜM III 50
3. YÖNTEM 50
3.1. Araştırma Modeli 50
3.1.1. Eylem Araştırma Süreci 53
3.2. Araştırma Ortamı 55
3.3. Araştırmacı 55
3.4. Çalışma Grubu 56
3.4.1. Ön Veri Çalışma Grubu 57
3.4.2. Birinci Uygulama Grubu 59
3.4.3. İkinci Uygulama Grubu 60
3.5. Veri Toplama Araçları 60
3.5.1. Görüşme Formu 61
3.5.2. Anekdot Kaydı 62
3.5.3. Başarı Testi Formları 63
3.5.4. Program Değerlendirme Formu 64
3.6. Araştırmanın İşlem Yolu 65
3.6.1. Hazırlık Çalışmaları 65
3.6.2. Ön Ölçümlerin Yapılması 67
3.6.3. Son Ölçümlerin Yapılması 67
3.6.4. Program Değerlendirme Formunun Uygulanması 67
3.6.5. Katılımcı Sertifikalarının Hazırlanması 67
3.7. Verilerin Çözümlenmesi 68
3.7.1. Ön Veri Çözümleme Süreci 68
3.7.2. İçerik Analizi 70
3.7.3. Anekdot Kaydından Elde Edilen Verilerin Çözümleme Süreci 76
3.7.4. Uygulamadan Elde Edilen Verilerin Çözümleme Süreci 82
3.8. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 83
BÖLÜM IV 85
4. BULGULAR ve YORUMLAR 85
4.1. Uygulama Grubu Bulguları 85
4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular 85
4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular 87
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular 89

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular 91
4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular 92
4.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular 94
4.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular 97
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular 100
4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular 102
4.1.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular 103
BÖLÜM V 108
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 108
5.1. Sonuçlar 109
5.2. Tartışma 111
5.3. Öneriler 119
KAYNAKÇA 122
EKLER 152

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. DEHB'e Eşlik Eden Diğer Durumlar 16
Tablo 2.2. DSM-V (2014)'e Göre Tanı Koyma Kriterleri 17
Tablo 3.1. Ön Veri Çalışma Grubu Katılımcılarının Yaş Dağılımı 57
Tablo 3.2. Birinci Uygulama Grubu Katılımcılarının Yaş Dağılımı 59
Tablo 3.3. İkinci Uygulama Grubu Katılımcılarının Yaş Dağılımı 60
Tablo 3.4. Tema 1: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite 76
Tablo 3.5. Tema 2: Dikkat Problemleri 77
Tablo 3.6. Tema 3: Davranış ve Dürtü Kontrolü 78
Tablo 3.7. Tema 4: Etkinlik Tamamlama 79
Tablo 3.8. Tema 5: Yönerge Takibi 80
Tablo 3.9. Tema 6: Sosyal İletişim 80
Tablo 3.10. Tema 7: Sözlü/Fiziksel Şiddet 81
Tablo 4.1. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Hakkındaki Fikirleri 86
Tablo 4.2. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Nedenleri Hakkındaki Fikirleri 87
Tablo 4.3. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Nedenleri Hakkındaki FikirleriDEHB Hakkındaki Fikirleri ... 88
Tablo 4.4. Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Nedenleri Hakkındaki Fikirleri 88
Tablo 4.5. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Belirtileri Hakkındaki Fikirleri 89
Tablo 4.6. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'e Eşlik Eden Olumlu ya da Olumsuz Başka Durumlar Hakkındaki Fikirleri 90
Tablo 4.7. Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Belirtileri Hakkındaki Fikirleri 92
Tablo 4.8. Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'e Eşlik Eden Olumlu ya da Olumsuz Başka Durumlar Hakkındaki Fikirleri 93

Tablo 4.9. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Tedavisi Hakkında Görüşleri 94
Tablo 4.10. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'i Destekleyen Okul Dışında Başvurulan Ek Yöntemler Hakkındaki Fikirleri 95
Tablo 4.11. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Şüphesi Olan Öğrencileri İçin Yapabilecekleri Yönlendirmeler Hakkındaki Düşünceleri 96
Tablo 4.12. Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Tedavisi Hakkında Görüşleri 97
Tablo 4.13. Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'i Destekleyen Okul Dışında Başvurulan Ek Yöntemler Hakkındaki Fikirleri 98
Tablo 4.14. Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Şüphesi Olan Öğrencileri İçin Yapabilecekleri Yönlendirmeler Hakkındaki Düşünceleri 99
Tablo 4.15. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'in Nasıl Giderilebileceğine İlişkin Düşünceleri 100
Tablo 4.16. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'in Eğitim Ortamında Nasıl Desteklenebileceğine İlişkin Düşünceleri 101
Tablo 4.17. Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'in Nasıl Giderilebileceğine İlişkin Düşünceleri 102
Tablo 4.18. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimciler Eğitimden Sonra Sınıf İçi Uygulamalarında Yapmak İstedikleri Farklılıklar 102
Tablo 4.19. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın İçerik, Konu Dağılımı, Anlaşılırlık ve İyi Uygulama Örnekleri Üzerinden Değerlendirilmesi 103
Tablo 4.20. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın Katkıları 104
Tablo 4.21. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın Günlük Etkinlik, Rutin ve Geçişler İçin Planlamalara Olan Etkileri 105

Tablo 4.22. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nda Anlatılan Teorik Bilgiyi Uygulamaya Dönüştürme 106
Tablo 4.23. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın Uygulamasının Niteliğini Artıracak Öneriler 106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Eğitim Programının Ögeleri 26
Şekil 2.2. İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları 29
Şekil 2.3. Taba'ya Göre Program Geliştirme Süreci 31
Şekil 3.1. Eylem Araştırmasının Bölümleri 52
Şekil 3.2. Eylem Araştırması Araştırma Süreci Akış Şeması 53
Şekil 3.3. Eylem Araştırması Aşamaları 53
Şekil 3.4. Peterson'ın Eğitim İhtiyaçlarının Analizi 69
Şekil 4.1. Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Hakkındaki Fikirlerine Yönelik Kelime Bulutu 85

KISALTMALAR LİSTESİ

APA: American Psychological Association

ASHB: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

ATX: Atomoksetin

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DSM-5: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5

IVT-T: The Interactive Virtual Training for Teachers

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MÖT: Mesleki Öğrenme Toplulukları

MPH: Metilfenidat

ÖÖB: Özgül Öğrenme Bozukluğu

PR Program: The Positivity and Rules Program

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

WHO: World Health Organization

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

EKLER LİSTESİ

EK- 1 Görüşme Formu, Ön Başarı Testi, Son Başarı Testi 152
EK- 2 Program Değerlendirme Formu..... 156
EK- 3 Etik Kurul İzinleri..... 157
EK- 4 Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Uygulama İzinleri 158
EK- 5 Eğitim Planı Örneği 159
EK- 6 Örnek Vaka Olayları..... 164
EK- 7 Programın Akışı ve Öğrenme Çıktıları 171
EK- 8 Örnek Ön Veri Görüşme Kayıtları 176
EK- 9 Örnek Anekdot Kaydı..... 185

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Çocuklar zamanlarının çoğunu eğitim kurumlarında geçirirler. Burada kurallara uymaları, sosyal olarak uygun şekilde davranmaları, diğer öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve akademik faaliyetlere katılmalarını engellemekten kaçınmaları istenir. Öğretmenlerin yalnızca akademik ve genel gelişim alanlarını desteklemeleri beklenilmez; bunların yanında sosyal ve toplumsal değerleri de öğretmeleri istenir. Normal gelişim gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenler için bu nispeten kolaydır; ancak gelişimsel farklılıkları olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, süreci doğru yönetip, doğru iletişim kanallarıyla öğrencilerini desteklemesi zaman zaman daha zor olabilir. Eğitimcilerin çocuğun gelişimsel farklılıklarına hâkim olmaması; mesleki yetersizlik hissini arttıracak, sınıf içi düzende yaşanan karışıklıklardan kaynaklı iletişimsel sorunlarla baş etmeyi zorlaştıracaktır. Bu nedenle eğitimcilerin, çocukların gelişimsel süreçlerini bilmesi, farklı gelişim gösteren çocukların özelliklerini özümsemesi eğitim-öğretim sürecinde; öğrenci, öğretmen, hem de veli için en önemli kolaylaştırıcı unsurların başında gelmektedir. Öğretmenlerin, okullarda karşılaşacakları farklı gelişim gösteren çocukları ve özelliklerini de tanımaları; öğrenme süreçlerindeki hedeflerin başarıya ulaşabilmesi ve bütüncül bir yaklaşımla herkesin dâhil olabildiği kapsayıcı bir eğitim sürecinin başlangıcını hazırlar.

Okullarda farklı gelişim gösteren çocuklarda; konuşma ve dil bozukluğu, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik, özgül öğrenme bozukluğu (ÖÖB), üstün zekâ ve üstün yetenek, spektrum belirtileri ile dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu ve çoklu yetersizliklere rastlanabilir. Bu tip yetersizlikler çocukların yalnızca akademik gelişimlerini etkilemekle kalmaz; bilişsel, duygusal, psiko-sosyal ve motor gelişim alanlarını da farklılaştırmaktadır.

Farklı gelişim gösteren çocukların tanılanmasında temel kaynak olarak kabul edilen Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, (DSM-5): tanı ölçütleri el kitabı ile dikkat

eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğunu, dağınık dikkat, dikkati sürdürmekte zorluk, aşırı hareketlilik hali, çok konuşma, sabırsızlık ve bu belirtiler nedeniyle okul, aile ve arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama olarak tanımlanmaktadır. DSM-5 (2014), ile dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğunu nörogelişimsel bir bozukluk olarak açıklarken; Birleşmiş Milletler'e bağlı olan ve uluslararası toplum sağlığı çalışmalarıyla tanıdığımız Dünya Sağlık Örgütü, **World Trade Organization**, (WHO), DEHB yerine hiperkinetik bozukluk terimini kullanmaktadır. DSM-5 ve Dünya Sağlık Örgütü farklı terimler kullanmalarına rağmen benzer işlevsel kriterleri baz alırlar. Bu çalışmada, DSM-5 kriterleri referans alınmıştır. Bu araştırmada alan yazındaki yaygın kullanımına istinaden, DSM-5 kriterlerinde geçen *"dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu"* tanısı yerine dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) şeklinde ifade edilmiştir.

Okullarda sıklıkla rastlanabilecek gelişimsel farklılıklardan biri olan DEHB'i olan bir çocuğun zekâ seviyesinden bağımsız olarak akranlarından dil ve konuşma, bilişsel, davranışsal, duygusal, akademik ve motor beceriler (Barkley, 2006b; Pauli-Pott ve ark., 2014; Semerci ve Turgay, 2007; Yavuz, 2019; Yazgan, 2020) açısından birçok farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara ek olarak göze çarpan, dürtüsellik, aşırı hareketlilik, söz dinlememe, arkadaş ilişkilerinde ve oyun kurmada yaşadığı zorluklar, sınıf-okul kurallarına karşı gelme, sırasını bekleyememe gibi durumlardan bahsedilmesi ise oldukça sık karşımıza çıkarken öğrencilerin sosyal becerilerine ket vurabilmektedir (Barkly, 2006e; Mukaddes, 2015). DEHB'i olan çocuklar, özdenetim ve duygu düzenlemede zorluk yaşamaları nedeniyle bulundukları sınıflarda engellenme ya da baskıyla karşılaştıklarında saldırganlık, karşı gelme, sıklıkla ağlama ya da abartılı isyan etme, öfkelenme ve çabuk sakinleşememe gibi davranış farklılıkları sergiledikleri görülmektedir (Barkley, 2006; Cesur ve Köksal-Akyol, 2019; Deniz, 2019; Yavuz, 2019). Bu tarz durumları engellemekle beraber, çocuğun eğitimden daha çok verim alabilmesi ve sınıfın bütünlüğünün sağlanabilmesi için sınıf içinde belirli düzenlemeler yapmak önemlidir (Semerci ve Turgay, 2007). Son yıllarda yapılan DEHB çalışmalarının temelinde DEHB'li çocukların yaşam tarzlarını düzenleyerek yaşam kalitelerini arttırmak

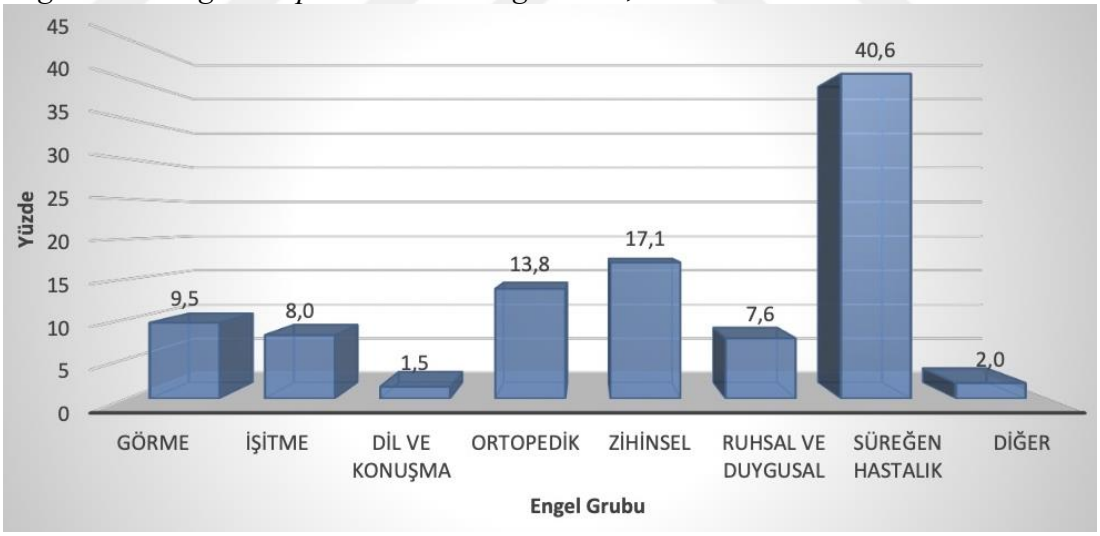
yatmaktadır (Barkley, 1998; Gökçen ve Turgut, 2019; Salari ve ark., 2023; Zahmacıoğlu ve Kılıç, 2016).

1.1. Problem Durumu

DEHB, beyinde gerçekleşen nörogelişimsel bir bozukluktur (Barkley, 2022; Yavuz, 2019; Yazgan, 2020). Tüm dünyadaki ortalama görülme sıklığı %3-18, %2.6-4.5, %3.5-18 ve %5.3-7.1 oranları arasındadır (Barkley, 2022; Özbek ve Aksu, 2019; Peterson ve ark. 2023; Polanczyk ve ark. 2015, Salahi ve ark., 2023; Willcutt 2012). Türkiye'de Ulusal Engelli Veri Sistemi üzerinden engel tanısı olan bireylerin oranlarına ulaşmak mümkündür (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021). Ulusal Engelli Veri Sistemi'ndeki Ruhsal ve Duygusal Engel Grubu, DEHB tanılıları kapsamaktadır.

Şekil 1.1.

Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni Veri Sisteminde Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Engel Gruplarına Göre Dağılımları, 2021



Kaynak: (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021).

Şekil 1.1.'de görüleceği üzere ruhsal ve duygusal engel grubu DEHB'lileri de kapsamaktadır. Şekildeki verilere bakılarak Türkiye'deki DEHB'li sayısını belirlemek güçtür.

Çocukların aşırı hareketliliği, dürtü ile ilgili sorunları ve dikkat sürelerinin akranlarına göre kısa olması sınıf içinde birçok soruna neden olabilmektedir. DEHB belirtileri doğumla başlayıp 12 yaşına kadar devam etmekle beraber en sık belirtilerin

gözlendiği dönem ise 2-5 yaş aralığıdır (Kılıçaslan ve Kütük, 2019; Semerci ve Turgay, 2007). Aşırı hareketlilik, dürtüsellik ve dikkatsizlik belirtileri erken çocukluk dönemindeki çocukların genel davranış örüntüsü kapsamında kabul edilebilmesi nedeniyle tanılamanın erken yaşta yapılamamasının altını çizilmektedir. Buna rağmen, okul öncesi öğretmenlerinin DEHB belirtisi gösterdiğini düşündüğü öğrencilerinin %5-10 oranında 2. sınıfta da benzer belirtilerinin devam ettiği görülmektedir (Kuşçu, 2017). Buna ek olarak, Şimşek ve ark. (2019)'in çalışmasında da belirttiği üzere Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) görülen çocukların %25'inde DEHB ve DEHB belirtileri görülen çocukların da %21,7'sinde ÖÖB görülmektedir. Teşhis edilmemiş DEHB belirtileri olan çocukların, başlarda görülen akademik problemlerinin yerini yetişkinliklerinde okulu bırakma, işsizlik, akran ilişkilerinde zorluklar, riskli cinsel davranışlara ve madde bağımlılığına bırakabilmektedir (Shroff ve ark. 2017).

Tanı konulmuş çocuklara müdahale ne kadar önemliyse, tanı konulmamış çocukların fark edilmesinde de okul öncesi öğretmenlerinin rolü çok önemlidir (Semerci ve Turgay, 2007). Okul öncesi öğretmenlerinin farkındalığı ve ebeveynleri doğru yönlendirmesi hayati önem taşımaktadır. Çocukların ailesinden sonra en sık vakit geçirdiği ilk kişiler okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenleridir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler, çocukta bulunan belirtilerin fark edilebilmesi, çocuğun doğru yönlendirilmesi ve gerektiğinde tanılanması için önemli bir role sahiptirler. Bu bağlamda da erken çocukluk eğitiminde görev alan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için, DEHB farkındalığının önemi vurgulanmalıdır.

Ailelerin yaramaz çocukları için kullandıkları **hiperaktif** kelimesi hem DEHB'in önemsenmemesine hem bu çocukların tanılanmasının gecikmesine hem de DEHB tanılı çocukların okulda istenmemesine neden olabilmektedir. Bu durum ise, çocuğun sınıf içinde bazen öğretmeninden, bazen arkadaşlarından, bazen de okul idaresinden gelen farklı yaklaşımlar nedeniyle ayrımcılıkla karşılaşmasına sebep olmaktadır. Erken çocukluk döneminde DEHB belirtileri görülmeye başlayan çocuklar; akran zorbalığına maruz kalarak okuldan uzaklaşma eğilimi gösterebilmektedirler. Alanyazındaki araştırma sonuçlarına göre, depresyon ve

zorbalığa maruz kalan DEHB tanılı çocukların, ergenlik döneminde intihar/kendine zarar verme davranışı göstermeleri üzerindeki etkisine rastlanmaktadır (Austgulen ve ark., 2023; Levy ve ark., 2020; Lin ve ark., 2023; Tang ve ark., 2024; Ward ve Curran, 2021).

Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin lisans eğitimleri sonunda DEHB konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını gösterirken, öğretmenlerin yalnızca %39,2'sinin DEHB konusunda eğitim aldığı belirtilmiştir (Küçük ve ark., 2020). Bu durum ne yazık ki sıklıkla ilkokul döneminde çocuğun ve ailenin hem akademik hem de sosyal birçok zorlukla karşılaşmasına neden olmakta ve sınıf öğretmenlerinin de yetersiz bilgi sahibi olması nedeniyle tanılama ve müdahale süreci daha da gecikmektedir. DEHB, müdahalesinde kullanılan birçok farklı yaklaşım olmasına rağmen, en etkili yöntem olarak tercih edilen, çocuğun bireysel özelliklerini (yaş, cinsiyet, gelişim vb.) de göz önüne alan ve sosyal çevresi ile ailesini de iş birliği içinde sürece dâhil eden multidisipliner programlardır. Multidisipliner programlar, müdahalenin her aşamasına doktorları, psikologları, öğretmenleri ve diğer tüm profesyonelleri de dâhil eder. Özellikle öğretmenlerin, DEHB konusunda yeterli bilgiye sahip olması, anlayışlı ve çok yönlü bir bakış açısıyla doğru yaklaşımları tercih etmesini sağlar. Öğretmenin, bu süreçte yeterli bilgiye sahip olmaması sınıfta öğrenciye yönelik davranışlarını etkileyebilir, bu sebeple de öğrencinin DEHB belirtilerinin sıklığını yükseltebilir (Herrera-Gutiérrez ve Martínez-Frutos, 2021).

DEHB ile ilgili çalışmaların nispeten azlığı ve öğretmenlerin DEHB hakkındaki kısıtlı bilgileri kendilerini çaresiz hissetmelerine neden olmaktadır (Kaymak-Özmen, 2010). Öğretmenlerin DEHB konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, sahip olduğu bilgilerin de genellikle eğitimsel anlamda yanlış davranışlarını (sınıf içinde öğrencilere tutum ve yaklaşımları ile öğrencileri damgalama) arttırdığı bildirilmektedir (Karabekiroğlu ve ark., 2009). DEHB belirtisi gösteren çocuk sınıf düzeninin bozulması, ders akışının engellenmesi gibi sınıf yönetimini aksatan birçok konuda suçlanırken; öğretmenlerin DEHB farkındalığıyla bu süreç daha olumlu ilerleyebilir ve çocuğun benlik gelişimi örselenmeden genel gelişimine katkı sağlanabilir (Shroff ve ark. 2017). Yapılan çalışmalara göre, DEHB'li olan öğrenciler öğretmenleri deneyimli olsa bile sıklıkla öğretmenlerinden

ve/veya akranlarından kaynaklanan olumsuz davranışlara maruz kalabilmektedirler. DEHB belirtilerine sahip olan öğrencilerin karşılaştıkları, daha az övgü ve daha çok eleştiri gibi öğretmen tutumları, öğrencilerin birçok davranışını ve akademik performansını olumsuz etkileyebilmektedir (Froelich ve ark., 2012). Öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin yanlış ve/veya yetersiz olması, ailelerin de yanlış yönlendirilmesine ve buna bağlı olarak öğretmen ve ailelerin çatışmasına neden olabilmektedir. Bu durumda da DEHB belirtilerinin sebebi olarak öğretmen aileyi, aile ise öğretmeni suçlayabilmektedir (Kaymak-Özmen, 2010). Oysaki DEHB müdahalesinde ilaçlar kadar doğru öğretim teknikleri ve iletişim yöntemlerinin evde ve sınıf içinde kullanılması, çocuğun ailesiyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkisinde olumlu gelişime ve akademik başarısında artışa sebep olabiliyor. Bu nedenle de öğretmenlerin DEHB farkındalığı ve sınıf içi düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olması önemli bir hâle gelmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrencilere karşı yaklaşımlarının incelenmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin yararlanabileceği bir DEHB bilgilendirme programının geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, bu programın okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrencilere olan yaklaşımlarının değişip değişmediğini değerlendirerek, programının etkililiğini ölçmektir. Bu çalışmanın özel amaçları aşağıdaki gibi detaylandırılabilir:

1. *Öğretmenlerde Bilgi Artırma:* Bu araştırma ile, okul öncesi eğitimcilerinin DEHB konusundaki bilgilerinin arttırılması hedeflenmektedir. Bu araştırma, eğitimcilerin DEHB belirtilerini anlamlandırma ve bu belirtilere sahip öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olabilir. Bu yolla, DEHB belirtisi olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan okul öncesi eğitimcilerinin sınıf yönetimi yetkinliklerinin ve mesleki profesyonel gelişiminin arttırılması amaçlanmaktadır.
2. *Ailelerde Bilgi Arttırma:* Bu araştırmayla, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB bilgilerinin arttırılması sonucu, DEHB belirtisi

gösterenöğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilenmesi, okula uyumlarının arttırılması ve bu sayede de sınıf içindeki psiko-sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olunması hedeflenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin ailelerle iş birliği içinde çalışmalarının desteklenmesi amaçlanmaktadır. Ailelerin DEHB'i anlama ve belirtilerle başa çıkma konusunda eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek, okul ve ev arasında etkili bir iş birliği kurulabilmesi amaçlanmaktadır.

3. *Eylem Araştırması Yoluyla Proaktif Yaklaşım Geliştirme:* Bu araştırmada, eylem araştırması aracılığıyla DEHB belirtilerine yönelik teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürerek okul öncesi eğitimcilerine sınıf yönetiminde kullanabilecekleri pratik uygulamaya dönük ve dinamik içerikli beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır.
4. *Yeni Araştırmalara Yol Gösterme:* Çalışmanın sonuçları, okul öncesi eğitimde DEHB ile ilgili eğitimlerin etkileri konusunda daha fazla araştırma yapılmasına ilham vermesi hedeflenmektedir. Bu alanındaki eksiklikleri belirlemek ve gelecekteki araştırmalara rehberlik etmek için elde edilen bulgular, alanın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler, eğitim programlarını geliştirmek, öğrenci başarısını artırmak ve öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemek için sonraki çalışmalara ışık tutması hedeflenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi "okul öncesi eğitimcilerine uygulanan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik tasarlanan eğitim programının etkililiği nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlar ile yapılan çalışmalara rastlanmış, ancak okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrencilere karşı bakışını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır (Almacıoğlu, 2007; Göl ve Bayık, 2013; Zorlu, 2012).

1.4. Alt Problemler

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrencilere karşı görüşlerinin değerlendirilmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere DEHB hakkında eğitim programı uygulanmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB hakkında fikirleri nelerdir?
2. Uygulama sonrasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB hakkında fikirleri nelerdir?
3. Uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren çocuklar hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren çocuklara olan yaklaşımları ve bu yaklaşımlarının öğretmenlerin eğitim seviyesi ile kıdemleri çerçevesindeki durumları nasıldır?
5. Uygulama sonrasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren çocuklar hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Uygulama öncesinde okul eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB müdahalesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. Uygulama sonrasında okul eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB müdahalesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB eğitimi ihtiyaçları nelerdir?
9. Uygulama sonrasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin eğitimden sonra sınıf içi uygulamalarında yapmak istedikleri farklılıklar nelerdir?
10. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB eğitim programı hakkında görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

DEHB uygun yaklaşım ve müdahale ile çocuklarda görülen yıkıcı davranışlar ve dürtüsellik azalmakta, dikkat süreleri artmakta, öğretmen-çocuk arasındaki iletişim düzelerek ilişki gelişmekte, sınıf içi stres azalmaktadır. Tüm bu olumlu gelişmelerle çocuğun özgüveni ve benlik gelişimi desteklenmektedir. Bu nedenle de okulöncesi eğitim kurumlarında çalışanların DEHB ve belirtileri hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir.

Türkiye'de de 1980 yılından itibaren yürürlüğe giren uygulamalarıyla erken çocukluk hizmetleri önem kazanmıştır. Bu hizmetler 0-6 yaş arasındaki çocukların beslenme, eğitim ve gelişimsel gereklilikleri hakkında aileleri bilgilendirmek ve çocukların yaşam kalitesini üst seviyeye taşımak olarak özetlenebilir (Diken ve ark., 2012). Bu durumda, erken tanı ve müdahale gelişimsel farklılık gösteren çocuklar için yaşamsal önem taşımaktadır. Genel gelişim alanlarının desteklenmesinin yanı sıra okula başlayan DEHB'li çocuk sosyal ve akademik zorluklarla da karşılaşabilmektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde, erken tanı birçok öğrencinin akademik başarısını etkilemektedir. Erken tanı ve müdahale çocuğu okula uyumunu kolaylaştıracak ve karşılaşılacak olası durumları engelleyebilecektir (Kaymak-Özmen, 2010). Burada da en büyük görev, okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere düşmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin öğrencileri doğru tanıyıp veli ile iş birliği yaparak, öğrenciyi erken tanı ve müdahale süreçlerinde doğru uzmana yönlendirmesi gerekmektedir (Eryılmaz ve Üstündağ-Budak, 2019). Bu araştırma vereceği DEHB farkındalığı ile erken müdahale ve uyum sürecinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere yol gösterecek, DEHB'li öğrencilerin sağlıklı gelişim ve eğitimine katkı sunması amaçlanmaktadır.

DEHB belirtileri 2 ve 4 yaş arasında görünmeye başlamasına rağmen okul öncesi dönemde DEHB tanısı ve okul öncesi dönemde DEHB'i konu edinen araştırmalara nadir rastlanmaktadır. Özellikle okul öncesi kurumlarında etkinliklerini tamamlamakta zorlanan, kurallara uymayan, sırasını beklemekte güçlük çeken, yerinde oturamayan, yeme ve uyku sorunları olan, diğer çocuklara karşı dürtüsel (itme, çekme ve vurma vb.) davranışlar sergileyen öğrenciler olabilmektedir (Kılıçaslan ve Kütük, 2019). Bu öğrencilerle direkt iletişimde olan kişiler

öğretmenleri ve akranları olan arkadaşlarıdır. DEHB belirtisi gösteren çocukların öğretmen ve akran ilişkilerinde de zorlanmalar yaşadıkları gözlenmektedir. Buna ek olarak, okulöncesi dönem benlik algısının gelişmeye başladığı dönemdir. Bu durumda okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşımları olumlu olan çocuğun benlik algısı da olumlu olarak gelişim gösterecektir. Okul öncesinde olan öğrencilerin beyin gelişimleri de devam etmektedir. Okul öncesi dönemde, DEHB belirtisi gösteren öğrencilerin doğru tanı ve müdahale tekniklerine ulaşmasına yardımcı olabilecek anahtar kişi tabi ki öğretmenleridir. Özellikle davranışsal müdahalelerin en çok sonuç verdiği yaşlar olan okul öncesi dönem, okul öncesinde çalışan öğretmenler sayesinde çocuğun hayatını olumlu şekilde değiştirecek ve kendine güvenen, iletişim becerileri gelişmiş, yüksek benlik algısı olan başarılı birer yetişkin olabilmeleri yolunda güzel başlangıçlar yapılmasına sebep olacaktır (Metin, 2019). Bu araştırma sayesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, DEHB farkındalığı kazanarak öğrencilerine doğru tutumla yaklaşacakları, ailelere doğru rehberlik edecekleri ön görülmekte, DEHB'le başa çıkma becerilerinin gelişmesi hedeflenmektedir.

Psikonörogelişimsel bir bozukluk olan DEHB, nörogelişimsel bozuklarının ortak özelliklerini göstermektedir, bu sebeple ki çocukluk ve ergenlik döneminde yoğun olarak gözlemlenen belirtiler erişkinlik döneminde azalma göstermektedir. Bu durumda, erken tanı ve müdahale almamış olan bir erişkin yine fark edilemeyebilir; müdahaleden uzak kalabilir (Kandemir ve Atabay, 2019). DEHB'i olan bir erişkin sıklıkla uyku-uyanıklık sorunları, yeme bozuklukları ya da obezite, duygusal düzensizliğe bağlı ani sinirlenme, parlama ya da şiddete eğilim ve depresyon belirtileri gösterebilirler, düşük benlik algısı, sık mizaç değişikliği, patavatsızlık gibi sorunlar aile hayatlarında problem yaşamalarına neden olarak aldatma ya da boşanma gibi durumlara zemin hazırlayabilir; zamanı doğru kullanamama ve aynı anda birden çok görevle ilgilenip aslında hiçbir görevi tamamlamamaya bağlı olarak sık iş değiştirme ya da işte başarısızlıkla karşı karşıya gelebilirler; alkol ve uyuşturucu madde kullanımı gibi yaşam koşullarını direkt etkileyen durumlarla etki eden kişiler yasalarla da problem yaşayabilmektedirler (Kara, 2019). Yalnızca bireye ve yakın çevresine etkisi olmayan, ancak toplumsal düzene de olumsuz etkisi olan

durumlarla karşılaşılabilir. Bu araştırma ile topluma yön veren öğretmenlerin ilk grubu olan okul öncesi eğitim kurumunda çalışan eğitimciler DEHB hakkında daha geniş bilgiye sahip olacaklardır. Yalnızca DEHB belirtisi gösteren öğrencilerini doğru yönlendirmekle kalmayacak, sınıf içinde arkadaşlarına destek olmaları için diğer öğrencilerini ve bu öğrencilerin velilerini de doğru bilgilendirerek olası iletişim ve anlaşma problemlerinin önüne geçebilecekleri varsayılmaktadır. Öğretmenlerin önderliğinde, DEHB'in toplumsal farkındalığı başlatılacak ve olası senaryolarda nasıl davranmamız gerektiği, DEHB'i olan kişiye nasıl destek olmamız gerektiği konusunda bizlere bilgilendirme yapabileceklerdir. Bu çalışma, büyük tabloda toplumsal değişim ve gelişime katkıda bulunacaktır.

Özetle, bu çalışma sayesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve okul yöneticilerinin DEHB bilgilerini arttırılabilir. Bu eğitimin, MEB ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB) ile yapılacak paydaşlık ile daha geniş kitlelere ulaşması sağlanabilir. Kurulacak online eğitim platformu üzerinden ders planı, materyal paylaşımı yapılması sağlanarak öğretmenlerin birbirleriyle iletişimde kalabilecekleri forum kanalı oluşturularak iletişimin aktif kalması ve paylaşımın artması sağlanabilir. Bu eğitimin devamı olarak, eğitimi tamamlayan öğretmen ve okul yöneticilerinin bilgi düzeylerindeki değişimler izlenerek program etkililiği üzerine yeni çalışmalar yapılabilir ve eğitimin içeriği geliştirilebilir. Bu eğitime ek olarak, ailelerin de bilgi düzeylerini arttıracak bir eğitim programı geliştirilerek, öğretmen-veli iş birliği pekiştirilebilir. Bu gibi çalışmalarla, DEHB eğitiminin ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ve farklı bir yön katacağı düşünüldüğünden bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

1.4. Sayıltılar

Çalışmaya gönüllü olarak katılan eğitimcilerin görüşmelerde ve eğitim programında verdikleri cevapların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı, katılımda gizlilik ilkesi uygulanacağı çalışmanın her aşamasında bildirildiğinden görüşmelerde ve uygulamada sorulan soruların samimiyetle cevaplandığı ve Kişisel Bilgi Formu, Ön Bilgi Formu, Son Bilgi Formu ve Program Değerlendirme Formu'nun tutarlılıkla doldurulduğu varsayılmaktadır.

Eğitimcilerin, anekdot kayıtlarının sınıf içi gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma Haziran 2022 ve 2024 yılları arasında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki anaokulu ve anasınıfları ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde yer alan kreş ve gündüz bakımevlerinde sınıftan sorumlu eğitimci olarak görev yapan (lise çocuk gelişimi, önlisans çocuk gelişimi, lisan çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümleri mezunları) ve branş öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır.

Çalışmanın ihtiyaç analizi için eğitimcilerle yapılacak olan mülakatlar görüşme tekniğiyle sınırlıdır.

Araştırmanın görüşmeleri Türkiye genelinde yapılacak olması nedeniyle, Edirne ili dışındaki görüşmeler çevirimiçi olarak yapılmıştır. İnternet ve cihaz erişimi olmayan öğretmenler başka bir sınırlılık alanı oluşturmuştur.

Araştırmanın uygulama programı, Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Akademileri desteğiyle yapılmıştır. Bu nedenle de eğitim programına katılan öğretmenlerle sınırlıdır.

Araştırmanın uygulama programı, Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Akademileri desteğiyle yapılırken, 2 güne sığdırılması için uygulama programı yeniden düzenlenmiştir. Bu nedenle de toplam uygulama süresi olan 6 saat ile sınırlıdır.

MEB bünyesinde hizmet veren devlet okulöncesi eğitim kurumlarında anekdot kaydı tutulması zorunlu değildir. Bu nedenle, anekdot kayıtları yalnızca düzenli anekdot kaydı tutan ve gönüllü olarak bu kayıtları çalışma ile paylaşan eğitimcilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): *"çocukluk çağında yaygın görülen, kısa ve uzun dönem risklerle ilişkili nörogelişimsel bir bozukluk"* (Yazgan, 2020).

Dikkat: planlama becerisi, öncelikleri ayırt etme, uyanıklık hali, odaklanma, zihnin çalışma hızı, engellenme ve hayal kırıklığı ile baş etme becerisi ve özdenetim gibi aktif zihinsel süreçleri kapsayan öğrenme eylemini başarıyla gerçekleştirebilmek için kullanılan odaklanabilme becerisidir (Mukaddes, 2015).

Dürtüsellik: Düşünmeden eyleme geçme ve fevrilik şeklinde tanımlanabilen eylemlerdir (Mukaddes, 2015).

Eğitimci: MEB'e bağlı meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümlerinden, YÖK'e bağlı ya da YÖK'ten diploma onaylı önlisans eğitim kurumlarının çocuk gelişimi bölümlerinden, lisans çocuk gelişimi ve eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden mezun olan; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan tüm öğretmen, yardımcı öğretmen ve sınıftan sorumlu eğitimcilerdir.

Hiperaktivite: uzun süre yerinde duramama, sürekli hareket halinde olma, el ve ayakları oynatma ya da onlarla oynama, sık hareket etme isteği, gevezelik şeklini alan çok konuşma ve aşırı gürültüden oluşan hal (Mukaddes, 2015).

Okul Öncesi Dönem: 0-72 aylık çocukları kapsamaktadır (MEB, 2024).

Okul Öncesi Eğitim Kurumu: okulöncesi eğitim çocuklarına eğitim veren anasınıfı, anaokulu ve uygulama sınıflarının tümü (T.C. Resmî Gazete, 14.05.2014).

Okul Öncesi Eğitimi: henüz ilkokula başlamamış olan çocuğun temel bilgi, beceri ve deneyimlerle, gelişim alanlarının desteklenerek gelecek yıllara hazırlanmasını sağlayan ve çocukların benlik gelişimlerine yardımcı olan eğitim (Gürsoy ve Yıldız-Bıçakçı, 2012).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), eğitimde program geliştirme, öğretmen eğitimi ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DEHB, çocukluk çağlarında en sık karşılaşılan, okul çağı döneminde belirginleşen ve hayat boyu belirtilerinin sürdüğü bir bozukluktur (Strober ve ark., 1998; Özbek ve Aksu, 2019). DEHB, birçok farklı kaynakta farklı tanımlanmıştır. Özellikle DEHB'in hastalık mı, nörogelişimsel bir bozukluk mu yoksa nörogelişimsel bir farklılık mı olduğu üzerine birbirinden bağımsız tanımlamalar mevcuttur. Örneğin Yazgan (2020), DEHB'i nörogelişimsel bir farklılık olarak tanımlarken; Özbaran (2019), rahatlıkla müdahale edilebilen ve müdahalesinde yüksek başarı oranlarına rastlanılan nörogelişimsel hastalık olarak tanımlamaktadır. DEHB, beynin biyokimyasal yapısı ile ilgili, dikkat ve otokontrol merkezlerinin iyi çalışmamasına bağlı gelişen bir bozukluktur (Öztürk ve Başgül, 2015). Pauli-Pott ve ark. (2014) DEHB'in ilk belirtileri okulöncesi dönemde başlayan etkileşimli genetik ve çevresel faktörlerin (Barkley, 2006e), temelde bilişsel ve motivasyonel eksikliklere ardından da beyin işlevlerinde sapmalara yol açan nörodavranışsal bir bozukluk olduğunu belirtmektedirler. Evi, okulu, işi ve sosyal hayatı sıklıkla olumsuz etkileyen DEHB'in çocukluk belirtileri ile erişkinlik belirtileri arasında farklılıklar olması, büyüyünce geçmeyeceğinin bir göstergesidir (Spodak ve Stefano, 2014).

Belirtileri genellikle iki, üç yaş civarında kendini gösteren DEHB (Kılıçaslan ve Kütük, 2019; Özbek ve Aksu, 2019)'in erken teşhisi çocukların, dürtüsellik, fazla hareketlilik, dikkatini toplayamama ya da sürdürememe, agresyon ve öfke nöbetleri, sosyal ilişkilerde güçlükler ve az ya da aşırı yeme odaklı yeme bozuklukları gibi özelliklerinin DEHB (Kılıçaslan ve Kütük, 2019); ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından anlaşılıp anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır. DEHB'in erken teşhisi belirti gösteren çocukların sosyal, duygusal, bilişsel

gelişimlerindeki farklılıkların yaşamsal çözümlerini ve akademik zorlukların aşılamayacak birer pranga olmadığını farketmemizi sağlamaktadır.

Okulöncesi DEHB belirtisi gösteren çocukların farkedilmesi, tanılanması ve erken müdahale uygulamalarıyla yönlendirilmesi hayat boyu yanlarında olacak DEHB süreçlerinde kolaylaştırıcı unsur olacaktır. Okul öncesi dönemde, DEHB belirtisi gösteren çocukların DEHB ile bağlantılı güçlüklerle başetmesinin öğretilmesi bağlamında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. DEHB belirtilerinin yönetilmesi, sosyal problemler sadece çocuğun öğrenme yeteneğini engellemekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun başkalarıyla etkileşime girme yeteneğini olumsuz yönde etkileyebilir ve çocuğun sosyal ilişkilerini etkileyebilmektedir (Kay ve ark., 2017). Buna ek olarak, çocuğun yaşadığı akademik zorlanmalar ve bu durumlarla inşa edilmesine sebep olunan düşük benlik algısı da çocuğun dikkat sorunları olmayan akranları tarafından olumsuz olarak görülebilir ve bu da depresyon (Barkley, 2006d) ve anksiyete (Barkley, 2006c) gibi diğer risklerin artmasına katkıda bulunabilmektedir (Kay ve ark., 2017). Bu gibi durumlar, ancak bilinçli ve farkında öğretmenlerin yönlendirmesi ve sınıf içi uygun müdahaleleriyle kontrol altına alınıp DEHB belirtisi gösteren çocukların akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesini sağlamaktadır (Metin, 2019).

2.1.1. Belirtiler ve Tanı Koyma

- **Belirtiler**

Nöropsikolojik temelli durumlarda DEHB'in altında yatan nedenlere ek olarak; yürütücü işlevlerde kontrol, tatmin gecikmesinden kaçınma eğilimi ve müdahale kontrolü, uyanıklık/uyarılma, çalışma belleği ve zaman kontrolünde zorlanmalar görülmektedir (Pauli-Pott ve ark., 2014). DEHB ile ilişkili ek belirtilerde ise karşıt gelme ve davranım bozukluğu, anksiyete, depresyon, öğrenme güçlüğü ve duyu-motor problemleri sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Barkley, 2003; Smith ve ark., 2006; Pauli-Pott ve ark., 2014).

Çocuğun tanı alabilmesi için evde ve okulda benzer belirtiler göstermesi gerekmektedir (DSM-V, 2014). Bu gibi durumlarda ise çocuğu en çok gören ve tanıyan ebeveyn ile öğretmen bu süreci en doğru aktaracak kişilerdir. Özellikle

ebeveynlerin ve öğretmenin doğru gözlem yaparak süreci doğru aktarması çocuğun doğru tanı alabilmesi için yardımcı olacaktır. Çocukta ev ortamında koşma, zıplama, atlama ya da tırmanma gibi sürekli hareket halinde olma; istediği şeyler için bekleyememe, tutturma; yoğun ilgi ihtiyacı hissetme ve bunu sağlamak için bir şeyler yapma; oyunda çabuk sıkılma ve değişiklik yapma; çok konuşma, çok soru sorma, yüksek sesle konuşma gibi gürültücü olma özellikleri gösterme; ani düşme ve yaralanmalar, ev kazaları ve sıklıkla düşme gibi davranışlar gözlenmektedir (Barkley, 1997; Barkley, 1998; Barkley, 2006; Özbaran, 2019; Öztürk ve Başgül, 2015; Yazgan, 2020).

Okulda ise, boyama, kesme gibi dikkat gerektiren etkinliklerden keyif almama, el becerilerinin akranlarından geride olması, etkinliklerini sürdürememe, yarım bırakma gözlenebilmektedir (Barkley, 2006b). Okul kurallarına uymama, sakince oturamama, sırasını bekleyememe; diğer çocukları itip kakma, vurma ısırma gibi sert mizaç örnekleri olan agresif davranışlar gösterebilir (Drechsler ve ark., 2020). Bunlara bağlı olarakta diğer çocuklar tarafından istenmeme, oyuna dâhil edilmeme gibi davranışlara maruz kalabilirler (Barkley, 1997). Çok konuşma, çok soru sorma, yüksek sesle konuşma gibi gürültücü olma özellikleri gösterebilirler. Sakin oyunlardansa, hareketli oyunları tercih ederler (Sürücü, 2013).

Tablo 2.1.

DEHB'e Eşlik Eden Diğer Durumlar

Karşıt Gelme Bozukluğu	**%40-80**
Davranım Bozukluğu	%20-56
Kaygı Bozukluğu	%10-40
Depresyon	%0-45
Bipolar Bozukluk	%0-27
Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)	%10-90 (ÖÖG tanısına göre)
Tik Bozuklukları	%10-15
Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB)	%3-4
Uyku Bozuklukları	%30-56
Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu	Yaklaşık %50

Kaynak: (Yazgan, 2020, s.144).

Dikkat dağınıklığı, hiperaktivite ve dürtüsellik gibi seyreden durumlara ek olarak planlama sorunları, odaklanma problemleri, aşırı dikkat dağılması, öncelikleri

ayırt etme, uyanıklık hali, odaklanma, zihnin çalışma hızında problemler, engellenme ile baş etme, çalışma belleği ve özdenetim (DuPaul ve ark., 2011) gibi yürütücü işlevlerdeki aksaklıklar sıklıkla temel DEHB belirtileri olarak tanımlanmaktadır (Mukaddes, 2015).

DEHB tanısında ayırıcı tanılar, doğru tanı ve müdahale yöntemlerinin uygulanması için önem teşkil etmektedir (Barkley, 2006). Jensen (2015), davranış bozuklukları (%16,5); dil, öğrenme ve motor gelişimin özgül gelişimsel bozuklukları (%15,4); otizm spektrum bozuklukları (%12,4); zihinsel engelliliği (%7,9) DEHB'in ayırıcı tanıları (Barkley, 2006) ve karşılaşılma olasılıkları yüksek olan belirtileri olarak tanımlamaktadır. Bunlara ek olarak mutlaka göz önüne alınması gereken ayırıcı tanılar ise, tiroid bezi hastalıkları, beyinde oluşan yapısal bozukluklar, bazı ilaçların yan etkileri, bazı nörolojik bozukluklar, kansızlık, Frajil-X sendromu, kurşun zehirlenmesi ve uyku apnesidir (Öztürk ve Başgül, 2015).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin psikiyatrik hastaları değerlendirmek için belirlediği tanı kriterleri Manual of Mental Disorders (DSM) standartlarına göre DEHB değerlendirilmektedir (Yazgan, 2020). En güncel olan tanı kriterleri DSM-V ölçekleriyle belirlenmektedir. DEHB, DSM-V tanı kriterlerinde zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozuklukları, iletişim bozuklukları, özgül öğrenme güçlüğü, motor bozukluklar, tik bozuklukları ve diğer nörogelişimsel bozukluklar ile birlikte nörogelişimsel bozukluklar başlığı altında incelenmektedir.

- **DSM-V'e Göre Tanı Koyma Kriterleri:**

Aşağıda detaylı verilmiş olan belirtiler toplumsal, okulla ya da işle ilgili alanlarda işlevsellikte belirgin bozulmaya neden olurken, bu belirtiler başka bir psikiyatrik hastalık ile daha iyi açıklanamaz; 12 yaşından önce en az 6 ay süreyle ve en az 2 ortamda görülmüştür. Aşağıdaki dikkatsizlik semptomlarından altısı (ya da daha fazlası) en az 6 ay süreyle, uyumsuzluk doğrucu ve gelişim düzeyine göre aykırı bir derecede sürmüştür (DSM-V, 2014):

Tablo 2.2.

DSM-V (2014)'e Göre Tanı Koyma Kriterleri

Dikkatsizlik Belirtileri	**Hiperaktivite–Dürtüsellik Belirtileri**

Çoğunlukla ayrıntılara dikkat edemez,	Elleri, ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde sabit oturamaz,
Okul ödevlerinde, işlerinde ya da diğer etkinliklerinde dikkatsizce hatalar yapar,	Oturması beklenen durumlarda oturduğu yerden kalkar; çoğu zaman uygunsuz olan durumlarda koşturup durur ya da tırmanır,
Genellikle dikkati dağınıktır ve dış uyaranlardan çabuk etkilenir,	Sakince boş zamanları geçirme etkinliklerine katılma ya da sakince oyun oynamakta zorlanır,
Doğrudan kendisine konuşulduğunda bile dinlemiyormuş gibi görünür,	Genellikle çok hareketlidir,
Yönergeleri takip etmekte zorlanır,	Durmaksızın, motor takılmış gibi hareket eder,
Karşıt gelme bozukluğuna ya da yönergeleri anlayamamaya bağlı olmadan, görev ve sorumluluklarını tamamlamakta zorluk çeker,	Sorulan soru tamamlanmadan önce cevabını söyler,
Görev ve sorumluluklarını düzenlemekte zorlanır,	Başkalarının sözünü keser,
Düşünmesini gerektiren iş ve aktivitelerden kaçınır,	Başkalarının yaptıklarına sormadan dâhil olur (oyunlara sormadan girme-çıkma gibi),
Düşünmesini gerektiren iş ve aktiviteleri sevmez ve bunlarda yer almaya karşı isteksizdir,	Çok konuşur,
Unutkandır,	Sıraya girmekte güçlük yaşar,
Oyuncaklar, okul ödevleri, kalemler, kitaplar ya da araç-gereçleri sıklıkla kaybeder.	Sırasını beklemekte zorlanır.

Kaynak: DSM-V (2014)

Yukarıdaki tabloda verilmiş olan dikkatsizlik belirtileri ve hiperaktivite-dürtüsellik belirtileri DEHB tanısı koymada kullanılan DSM-V kriterlerinden uyarlanmıştır. Çocuk psikiyatristi, bu belirtileri çocuğu gözlemleyerek ve çeşitli ölçüm araçlarının yardımıyla testler uygulayarak ayırt etmeyi hedefler (Barkley, 2006). Aileden çocuğun tıbbi geçmişi hakkında bilgi alır, davranışsal özellikleri ve aile geçmişi hakkında sorular sorar. Çocuğun öğretmeninden gelen ve öğretmenin gözlemlerine dayalı doldurulmuş formları da değerlendirerek, çocuğun DEHB belirtileri gösterip göstermediğine karar verir. Çocuğun DEHB belirtileri gösterdiğinden emin olduktan sonra yukarıda hangi sütundan daha çok belirti gösterdiğine göre çocuğun DEHB tipini belirler ve uygun müdahale üzerine aileyi bilgilendirir.

2.1.2. Yaygınlık

2011-2013 Ulusal Sağlık Görüşme Anketine (National Health Interview Survey - NHIS) göre ebeveynler tarafından yapılan raporların analizinin bir sonucu, DEHB tanısı konan çocuklarda 1997-1999 yılları arasında %7.0'lık bir artış olduğunu ve 2012-2014 yılları arasında %10.2'ye yükseldiğini göstermektedir. Araştırmada ayrıca 4-17 yaş arası çocukların %9,5'ine DEHB teşhisi konulduğu bildirilmiştir. Bu durumda, dünya üzerinde DEHB yaygınlığının gün geçtikçe artmakta olduğu bildirilmektedir (Cahyadi ve Wijayanti, 2019). 2022 Ulusal Çocuk Sağlığı Anketi sonuçlarına göre her 9 çocuktan 1'i DEHB tanısı almaktadır (Danielson ve ark., 2024).

Öztürk ve Başgül (2015)'ün belirttiği üzere DEHB sıklığı %2 ile %17 arasında değişiklik göstermektedir. DEHB'in erkeklerde görülme sıklığı kızlara göre 2 kat daha fazladır (Kay ve ark., 2017). Gelişmiş ülkelerde yaşayan çocukların DEHB tanısı alma oranı ortalama %5 olarak belirtilmektedir (Spodak ve Stefano, 2014). Buna ek olarak, ABD'de çocukların bir şekilde tanı aldığı oran %11'dir; bu da 6.4 milyondan fazla çocuğa denk gelmektedir (Kay ve ark., 2017). Çin'de ise yapılan araştırmalar sonucu çocukların %5,4'ü tanı almakta ve bu çocukların %30-50'sinde DEHB belirtileri yetişkinliğe kadar sürebilmektedir (Liu ve ark., 2018). Brezilya'da ise çocukların %4-6'sı DEHB tanısı almaktadır (Aguiar ve ark., 2014). Kesin olmayan rakamlara göre Güney Afrika'da DEHB yaygınlığı %8-10 arasında değişmektedir (Topkin ve ark., 2015). Yapılan toplum temelli çalışmalardan elde edilen genel DEHB yaygınlığı verileri ise %8,7 ila %15,5 arasındadır (Rowland ve ark., 2015; Wolraich ve ark., 2014).

Michigan Medicaid sisteminde 1 Ekim 1995 ile 31 Aralık 1996 tarihleri arasında 3 yaşında veya daha küçük 223 DEHB'li çocuk tespit edilmiş ve bu çocukların yaklaşık dörtte biri 2 yaşında veya daha küçük, birçoğunda DEHB ile yaygın olarak birlikte görülen rahatsızlıklar (%44), diğer kronik sağlık sorunları (%41) ve yaralanmalar (%40) sebebiyle kayıt altına alındığı ifade edilmiştir (Rappley ve ark., 1999). 2016 yılında ise, 2-17 yaş arası yaklaşık 6,1 milyon ABD'li çocuk (%9,4) DEHB tanısı almış, bu çocukların neredeyse üçte ikisi (%62,0) ilaç kullanmakta ve yarısından biraz azı ise (%46,7) geçtiğimiz yıl DEHB için

davranışsal terapi görmüştür; yaklaşık dörtte biri (%23,0) ise her iki müdahaleyi de almamıştır (Danielson ve ark., 2018).

2014 yılında yapılan bir ankete göre, ortalama tanı yaşı 7 iken, çocukların yaklaşık üçte birine 6 yaşından önce tanı konulmuştur (Wolraich, 2019). DEHB ve diğer bilişsel veya gelişimsel durumlar için 4 ve 5 yaşından itibaren okulöncesi eğitimi alan çocukların akademik veya davranışsal durumlarıyla ilgili değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir (Charach ve ark., 2013). DEHB, nedenlerini bilmek ve DEHB belirtilerini farkedebilmek tanı sürecini kolaylaştırıcı unsurlardan biridir.

2.1.3. Nedenler

Semerci ve Turgay (2007) DEHB nedenlerini hamilelik ve doğuma ilişkin etkenler, yapısal değişiklikler ve nörolojik etmenler, genetik ve ailesel özellikler ve psikososyal etmenler olarak dört temel başlıkta inceler.

- **DEHB Nedenleri:**

Doğum travmaları, erken ve zor doğumlar, çoğul gebelikler, enfeksiyonlar, hamilelik sırasında annenin sigara, uyuşturucu ve alkol kullanımı gibi hamilelik ve doğuma ilişkin etkenler %20-25'ini oluşturmaktadır (Cortese, 2012; Öztürk ve Başgül, 2015).

Çocukluktan itibaren beyin hacimlerinin normalden küçük olduğu ve bu hacim azlığının ise yürütücü işlevleri etkileyen frontal lob, serebellum, korpus kallosum (Mukaddes, 2015) gibi beyin bölümlerinde meydana geldiğini söyleyen beynin yapısında oluşan değişiklikler ve nörolojik etmenler,

Anne veya babası DEHB'li olan çocuğun riski %60'tır (Öztürk ve Başgül, 2015). Özellikle ikizlerle yapılan çalışmaların genetik geçişin %60-75 oranında olduğunu vurgulaması (Cortese, 2012; Mukaddes, 2015; Yazgan, 2020) genetik ve ailesel özellikleri olduğunu göstermektedir.

Duygusal yoksunluk, zorlayıcı yaşam şartları, anne-baba-çocuk işlevlerinde bozukluklar, ailede olan ruhsal hastalık öyküsü gibi psikososyal etmenlerdir (Wylock ve ark., 2021).

Genellikle erken çocukluk döneminde meydana gelen prefrontal beyin fonksiyonlarının olgunlaşmasıyla yakından ilişkili olan DEHB etiyolojisine bağlı mevcut gelişim odaklı teoriler, ilk davranışsal DEHB belirtilerini bu olgunlaşma süreçlerinde karşımıza çıkan bilişsel ve motivasyonel (nöropsikolojik) temelli eksiklikler ve bunlara eşlik eden sorunlar olarak yorumlamaktadır (Pauli-Pott ve ark., 2014).

DEHB tanısının ırk, kültür ve ülke dağılımlarına göre eşit olması ise küresel bir durum olduğunu göstermektedir (Spodak ve Stefano, 2014).

DEHB alt tiplerini anlayıp DEHB tipine uygun müdahale ve müdahale yöntemi geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. DEHB alt tiplerinin özelliklerinin doğru analizi birçok çocuk için hayat kolaylaştıran bir sürecin başlangıcı olabilmektedir. DEHB alt tipleri üç başlıkta incelenebilir (Mukaddes, 2015):

1. Dikkat Eksikliği Baskın Tip: Dikkat süresi kısa, karar vermede zorluk çeken, sıklıkla içe dönük bireylerin olduğu gruptur (Weiss, 2002). Tanısı belirtiler nedeniyle gecikebilir. Bu alt tipteki kişiler, sıklıkla tekrarlanan unutma davranışı sebebiyle yoğun performans kaygısı ile panik yaşarlar (Hartman, 2004). Bu tipteki çocukların daha sakin, hayalperest ve sosyal olarak içe dönük olması kaygı bozukluğu, depresyon ve bipolar bozukluğu gibi eş tanılara rastlanmasına neden olmaktadır (Barkley, 2003; Lahey, 1988). Ayrıca yapılan çalışmalar kızların bu alt tipte yoğun olduğu yönündedir (Şenol, 2008).

2. Hiperaktivite-Dürtüsellik Baskın Tip: Yerinde duramayan, eli dursa ağzı durmayan, aşırı hareketli ve fevri bireylerin olduğu gruptur (Şenol, 2008). Belirtilerin kolaylıkla görülebiliyor ve farkedilebiliyor olması nedeniyle de daha kolay tanılanması mümkündür (Barkley, 2006e). Erkeklerde daha yaygındır (Canat, 1998).

3. Bileşik Tip: Belirtiler iki baskın tipinde özelliklerini gösteren, en yaygın görülen ve klinik başvuruların yoğun olduğu tiptir. (Weiss, 2002).

2.1.4. Müdahale

DEHB müdahalesi DEHB alt tipine göre değişiklik göstermesine ek olarak, her çocukta farklı belirtiler gösterdiği için sıklıkla her tanılı çocuğa göre de farklı müdahale yöntemlerinin uygulanabilmesine imkân vermektedir. DEHB

müdahalesinden verim alabilmek için, tanı almış çocuk, tanı almış çocuğun ailesi ve tanı almış çocuğun okulu olmak üzere üç ana alanda uygulanması gereken bir müdahale sürecinden bahsetmek mümkündür (Yazgan, 2020).

Bilişsel davranışsal terapi (BDT) ve müzik terapisi (Cahyadi ve Wijayanti, 2019), DEHB'te kullanılan ek müdahale yöntemlerinden biridir. Çocuk için, BDT yeterli olmuyorsa ilaç t müdahalesi göz ardı edilmemesi gereken bir seçenektir. Etkili ve güvenli ilaçlar ilk basamak müdahale olarak önerilebilmektedir (Zheng ve ark., 2020). İlaç müdahalesi, davranış değiştirme ve öz-düzenleme DEHB müdahalesindeki en önemli noktalardır (Spodak ve Stefano, 2014). Son yıllarda sıklıkla adını duyduğumuz, bilgisayar destekli veya manuel formatta bilişsel eğitim müdahaleleriyle çalışma belleği veya inhibitör kontrolü gibi bilişsel alanlara dokunan bilişsel egzersizler (Drechsler ve ark., 2020), çeşitli vitamin ve mineral takviyeleri ile eliminasyon diyetleri (Sonuga-Barke ve ark., 2013), farkındalık eğitimi (mindfulness), fiziksel aktivite ve yoga gibi alternatif müdahalelerin başarılı olduğuna dair sınırlı bilimsel kanıt vardır. Yalnızca bu müdahaleleri kullanmaktan kaçınılmalı veya bunlar standart müdahalelerle birlikte uygulanmalıdır (Klein ve ark., 2013). DEHB'nin yoğun belirtileri sınıf ortamında sorunlar oluşmasına neden olabilir, bu nedenle çocuklar için okul ortamlarında kanıta dayalı müdahalelere odaklanmak önemlidir (Corkum ve ark., 2015).

Öğretmenlerin belirttiği üzere ilaç müdahalesinin, DEHB belirtilerini azaltmada çok önemli bir adım olduğunu görülmektedir (Sluiter ve ark., 2019). Buna rağmen bize yalnızca ilaç kullanımının, DEHB müdahalesinde yeterli olmadığını; yaş, cinsiyet ve hatta ilacın alış saatinin bile ilacın etkisinin değişebildiğini göstermektedir (Spodak ve Stefano, 2014). Öztürk ve Başgül (2015)'ün de belirttiği gibi DEHB müdahalesinin psikoeğitim, ilaç müdahalesi, bilişsel davranışçı psikoterapiler ve eğitsel müdahaleler olarak dört temel başlıkta toplayarak bir bütün halinde uygulanması önemlidir.

DEHB müdahalelerinde sıklıkla tercih edilen mola yönteminde çocuklar cezadan çok ödüle dikkat etmekte ve molayı bir ceza ipucu olarak görmektedirler, bu nedenle mola yöntemi DEHB'li çocuklara müdahale etmede daha az etkili olmaktadır (Cahyadi ve Wijayanti, 2019). DEHB müdahalesinden olumlu sonuç alınabilmesi

için en önemli noktalardan biri de ailenin süreci kabul edip doğru bilgi almaya hazır olmasıdır. Aile, çocuğu yönlendirecek, çocuğa destek olacak ve ona sahip çıkacak temel unsurdur. Bu bağlamda, psikososyal müdahaleler DEHB'li çocuklar için en etkili müdahaleler olarak kabul edilmektedir çünkü bu müdahaleler ebeveynlere ve öğretmenlere çocukların bozukluklarının üstesinden gelme becerilerini öğretmektedir. Çocuklar için en iyi davranış terapisinin sadece evde değil, okulda da psikososyal müdahalelerle yürütülmesi gerekmektedir. DEHB'li çocuklar, geleneksel DEHB ilaç müdahaleleri veya diğer davranış terapilerinden ziyade, dikkatinin ve üretkenliğinin arttırılmasının hedeflendiği davranışsal psikososyal müdahalelerden daha fazla fayda görmektedir (Cahyadi ve Wijayanti, 2019).

2.1.5. DEHB ve Akademik Başarı

Aşırı hareketlilik ve aşırı hareketliliğe bağlı yürüme yerine koşma ya da zıplama; kalem kullanma, resim çizme ve kesme gibi motor becerilerdeki yetersizlikler ve arkadaşlarıyla sık sık kavga edip çeşitli uyumsuzluklar yaşamaları okulöncesi dönemde sıklıkla karşımıza çıkan DEHB belirtileridir (Öztürk ve Başgül, 2015). Özellikle okul öncesi dönemde sık görülen huysuzluk, gerginlik ve karşı tolerans azlığı, aşırı hareketlilik, dürtüsellik, sık oyun değiştirme, kazalara yatkınlık, uyku problemleri, öfke patlamaları en sık sorun yaşanan davranışlardır (Mukaddes, 2015). Bu davranışlar okul öncesi dönemden itibaren çocuğun sınıfta istenmeyen kişi ilan edilmesine neden olabilir ve dışlanmasına yol açabilmektedir. Durdurulamayan hareket, ısrarcılık, tırmanma, her yeri karıştırma, korkusuz hareketler, meraklı ve inatçı tavırlar ile uyku ve tuvalet eğitiminde sorunlar erken yaşta DEHB bulgularına örnektir (Semerci ve Turgay, 2007). Bu bulgular derse odaklanmasının önünde engel olarak sınıf içi başarısızlıklarına sebep olabilir ve bu nedenle de kaygı bozukluğu geliştirmesinin önünü açabilir.

2.1.6. Okul Öncesi Dönemde DEHB

DEHB çevresel ilişkilerin hepsini etkileyen bir bozukluktur. Bu nedenle de özellikle ilkokul 1.sınıfta akademik becerilerini kazanması ve davranış kontrolünü sağlaması beklenen çocuk, beklentileri karşılayamaz. Kimi zamanda kreş ve ana sınıfında da belirtileri fark edilebilir (Öztürk ve Başgül, 2015). Özellikle dil ve

bilişsel alanlarda farklılıkların ve davranış problemlerinin görüldüğü çocuklarda DEHB sıklıkla düşünülen durumlardan biridir.

Dikkat süresi kısa olan çocuk ise ders konularını tam olarak öğrenemeyebilir ya da çabuk unutabilir. Sınıf içinde dersi takip etmekte zorlanır ve dersten çabuk kopabilir. Kreş ve anaokulunda sıklıkla kazalar yaşayabilir. Derste olmasına karşın çok hareketlidir, etkinliklerini tamamlayamaz. Sıklıkla arkadaşlarıyla kavga edebilir ve istenmeyen kişi olabilir (Barkley, 2006c). Kısa süren dikkati sebebiyle eşyalarını ya da ödevlerini unutabilir. Öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sürekli ikaz edilip eleştirilir bu da sevilmediği hissine kapılmasına sebep olarak özgüvenine ve benlik gelişimine olumsuz etki edebilir (Öztürk ve Başgül, 2015).

Ebeveynlerin ve doktorların davranış değerlendirmeleri, erken çocukluk DEHB tanısı ve şiddetinin önemli bağımsız yordayıcılarıdır, ancak çocuk okula gidiyorsa, öğretmen gözlem ve görüşleri olmadan yeterli değildir. Okul öncesi yıllarda DEHB tanısı için çapraz durumsallık çok önemlidir. Buna bağlı olarak, doktor okul öncesi çocukların davranışlarına ilişkin öğretmen raporlarını, aşırı hareketlilik ve dikkatsizliğin klinik ölçümlerini yaparak buna uygun bir değerlendirme hedeflemelidir (O'Neill, 2014). Doktorların okul öncesi çocukların dikkatsizlik, dürtüsellik ve hiperaktivite derecelendirmeleri, zaman içinde DEHB tanısını ve şiddetini öngörmek için geçerli bilgi kaynaklarıdır, ancak bu sürece yön veren öğretmenlerdir. Bu bağlamda, okul öncesinde çalışan eğitimcilerin DEHB hakkında yeterli bilgiye sahip olup, DEHB belirtileri ve diğer davranış problemlerini ayırt edebiliyor olması, çocuğun doğru yönlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin, DEHB belirtileri gösteren çocukları tanımaları uzun vadede yeterli olmamaktadır. Bu gibi durumlarda, öğretmenin sınıf içi müdahale yöntemlerini bilmesi, DEHB'li öğrencinin olduğu sınıfın yönetimine hâkim olabilmesi eğitim ve öğretimin sağlıklı bir sürdürebilirliği için gereklidir (Flavian & Uziely, 2022).

2.1.7. DEHB'e Yönelik Eğitim Programları

Araştırmalar, öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgilerinde eksiklikler olduğunu gösterirken; öğretmenler, hizmet öncesi eğitimlerinin kendilerini DEHB ile

ilgili davranışları yönetmeye hazırlamadığını ve DEHB'li öğrencilere öğretmenin daha stresli olabileceğini bildirmektedir (Monteiro ve ark., 2022). Buna karşın okul temelli müdahaleler, DEHB'li öğrenciler için kapsamlı bir müdahale planının kritik bir bileşenidir. İlaç müdahalesi ve okul temelli davranışsal müdahaleleri olan bir müdahale planı gerektirmektedir (DuPaul ve ark., 2011).

DEHB'li çocukların akademik performansı akranlarına göre düşük olabilmekte (Veloso ve ark., 2020) ve buda yaşam kalitelerinin düşük olmasına sebebiyet verebilmektedir. DEHB'li çocuklar, ebeveynleri ya da öğretmenleriyle sıklıkla çatışma yaşamaktadırlar (Li ve ark., 2012). Bu durumlar, ebeveynler ve öğretmenler için davranış yönetimi teknikleri eğitimine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Davranışsal programlar (Sonuga-Barke ve ark., 2013), özellikle hafif ve orta şiddette DEHB olan ve tam tanı kriterlerini karşılamayan DEHB belirtileri olan çocuklar için DEHB için ilk basamak müdahalesi olarak önerilmektedir (Betty ve ark., 2017). DEHB belirtileri olan birçok çocuğun okulda akademik sorunlar, yıkıcı davranışlar ve öğretmenle çatışma gibi sorunlar yaşadığı göz önüne alındığında, okul ortamında DEHB semptomlarını hedeflemek önemli bir süreçtir.

Davranış veya öğrenme sorunları yaşayan çocuklar, bu tür sorunları olmayan akranlarına kıyasla daha kötü okul çıktıları göstermekte ve yakın bir öğretmen ilişkisinden daha az faydalanabilmektedirler. Gelişimsel farklılıkları olan ve yakın bir öğretmen ilişkisine sahip çocukların, bu tür ilişkilerden yoksun benzer şekilde etkilenen akranlarına göre önemli ölçüde avantajlı olduğu gibi koruyucu bir etkisi olduğu bilinmektedir (Baker, 2006).

Öğretmenler, DEHB'li öğrencilerin dâhil edilmesinin sağladığı olumlu fırsatları tanımlamayı öğrendikçe, aktif olarak dâhil etmeyi modellemekte, DEHB'li öğrencilerin akranlarının da aynı şeyi yapmasına yardımcı olmakta; böylece kapsayıcı bir öğrenme ortamı geliştirmektedirler (Flavian & Uziely, 2022). DEHB'li bir öğrenciyle ılımlı ve yakın bir ilişkiye sahip olmak, öğretmenlerin DEHB'li öğrencilerin dâhil edilmesine yönelik daha olumlu davranışlarıyla ilişkili olabilir. DEHB'li öğrencilere yönelik olumlu davranışların örüntülerinin geliştirilmesi için,

öğretmenlerin DEHB'i tanıması, tanı ve müdahale süreçlerine hâkim olması ve gerekli müdahaleleri sınıf içine uyarlayabiliyor olmasıyla mümkün kılınabilir.

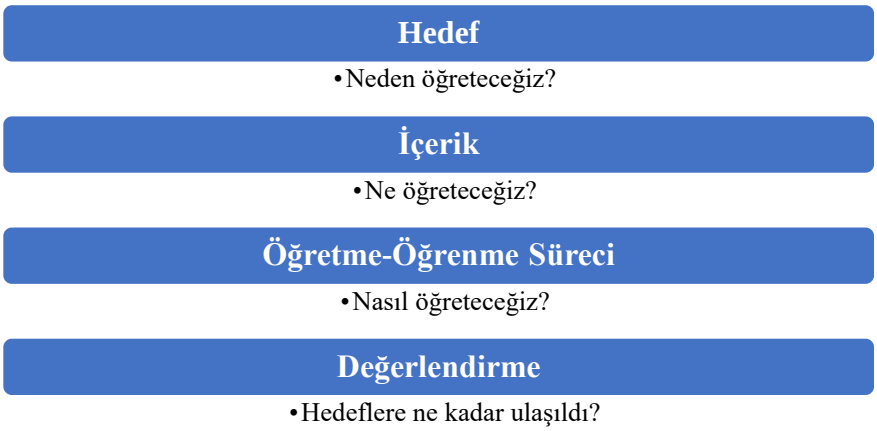
2.2. Eğitimde Program Geliştirme

Kişinin davranışlarında, bilinçli olarak istediği yönde ve kalıcı değişikler oluşturma sürecine eğitim denir (Ertürk, 1972). Toplumlar, var etmeyi arzuladığı insan profilini kurarken kullandıkları ahlaki, bilgili ve sosyal normları geliştirerek daha iyi bir gelecek inşa etmek için eğitime sürdürülebilir şekilde yön verirler. (Şahin ve Kurt, 2021). Eğitime yön verebilmek için, eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Eğitim programı, hedef davranışa giden yolda kullanılan materyalleri, içerikleri, konuları, dersleri, planları ve özetle öğretilen her şeyi kapsamaktadır; bu nedenle de müfredat, öğretim programı, ders programı birbiriyle ilişkilidir (Demirel, 2012).

Eğitim programı dört ögeden oluşmaktadır: hedef, içerik, öğretme süreci ve değerlendirme. Eğitim programının ögeleri birbiriyle bağlantılıdır ve birinde olan bir değişiklik diğerini de etkilemektedir. Öncelikle belirlenen hedef bize neden öğreteceğimiz konusunda fikir vermektedir. İçerik ile ne öğreteceğimiz konusunda detaylı bir çalışma yapmamız gerekmektedir. Öğretme süreci, içeriğin doğru materyallerle, gerekli pekiştireçlerle aktarılmasını sağlar. Programın son ögesi olan değerlendirmede, hedef, içerik ve öğretme-öğrenme süreci aşamaları değerlendirilir ve gerekli değişiklikler yapılarak eğitim programının güçlendirilmesi ve iyileştirilmesi sağlanmaktadır.

Şekil 2.1.

Eğitim Programının Ögeleri (Şahin ve Kurt, 2021)



Kaynak: (Şahin ve Kurt, 2021, s.9).

Eğitim programının ögelerinin birbiriyle olan bağlantısı, eğitim programının bir bütün olmasını sağlar, ancak program geliştirme ve tasarımı programın etkililiği açısından önemlidir. Program geliştirme ve tasarımı süreçleri, programın oluşacağı ögeleri belirlemektedir (Demirel, 2012). Program geliştirme ve tasarım süreçleri, bizlere program oluşturulmadan önce ne gibi süreçlerden geçildiği ve programın neden bu şekilde dizayn edildiği hakkında bilgi vermektedir (Şahin ve Kurt, 2021). Program geliştirmenin amacı bu programa neden ihtiyaç duyulduğunu belirterek sürekli bir sorgulama haliyle en doğru sonuca ulaşmamızı amaçlamaktadır. Ulaşılan en doğru sonuç, şu an için en doğru sonuçtur. Değişen ihtiyaçlar, teknolojik gelişmeler ve güncellemeler zaman içinde eğitim programının işlevini yitirmesine sebep olabilir (Yeşilyurt, 2021). Eğitim programı sürekli değişikliklere açık, güncellemelere ılımlı ve gelişmelere uyumlu olması gerektiği için dinamik süreçtir. Bu dinamik süreç döngüsünün güncellenebilmesi için, karşımıza ihtiyaç belirleme süreçleri çıkmaktadır.

2.2.1. İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç belirleme süreci, ihtiyaç analizi üzerinden tanımlanan sisteme dayalı bir süreçtir (Ilgaz, 2021). İhtiyaç analizi, eğitim programının gereksinimlerini ve boşluklarını belirlemek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır (Eroğlu, 2021). İhtiyaç belirleme süreci, mevcut durumu belirlemek ve istenen sonuçlar veya hedeflerle karşılaştırmak için verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içermektedir.

İhtiyaç analizinin temel amacı, iyileştirme, geliştirme veya müdahale gerektiren alanları belirleyerek karar alma sürecini bilgilendirmektir. Bu süreçte kapsamlı bilgi toplamak için gözlem, görüşme, ölçme araçları, kaynak tarama, meslek/iş analizi, Progel tekniği ve Delphi tekniği gibi ihtiyaç belirleme teknikleri kullanılmaktadır (Ilgaz, 2021). İhtiyaçları ve öncelikleri anlayarak kaynakları etkili bir şekilde analiz edebilir, hedeflenen çözümleri tasarlayabilir ve belirlenen boşlukları ele alan stratejileri uygulayabilmekteyiz. Sonuç olarak ihtiyaç analizi, çabaların gerçek ihtiyaçlarla uyumlu hale getirilmesine yardımcı olarak daha verimli ve etkili sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır (Adıgüzel, 2019).

Yeni bir program geliştirmek, bir eğitim programını sıfırdan yaratmak için ihtiyaç analizi yapmak önemlidir, çünkü ihtiyaç analizi testlerin, materyallerin, öğretim faaliyetlerinin ve yeni stratejilerin geliştirilmesinde temel unsurlardan biridir (Kusumoto, 2008). İhtiyaç analizi, mevcut eğitim koşulları ile hedeflenen sonuçlar arasındaki boşlukları düzenli bir şekilde değerlendirerek amaçlanan müdahalelerin geliştirilmesini sağladığından eğitim araştırmaları; eğitim programlarının öğrencilerin, eğitimcilerin bir bütün olarak kurumun özel ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını sağlar (Adıgüzel, 2019).

Araştırmacılar, öğrenci performansı, öğretmen yeterlilikleri, eğitim programı etkinliği ve kaynak mevcudiyeti gibi çeşitli konulardaki verileri toplayıp analiz ederek iyileştirme gerektiren belirli alanları tespit edebilir. Ayrıca, ihtiyaç analizi önceliklerin belirlenmesine, kaynakların verimli bir şekilde sunulmasına ve eğitim camiasının gerçek ihtiyaçlarına uygun ve yanıt veren eğitim programlarının tasarlanmasına yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerden, öğretmenlerden, velilerden ve idarecilerden gelen geri bildirimleri dâhil ederek katılımı kolaylaştırır ve böylece sorun çözmeye yönelik işbirlikçi bir yaklaşımı teşvik eder. Sonuç olarak, kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılması eğitim girişimlerinin genel etkinliğini artırarak eğitim çıktılarının iyileştirilmesine ve daha adil öğrenme fırsatlarına yol açar. Bir ihtiyaç analizi, eğitim bağlamında DEHB ile ilişkili özel gereksinimleri ve zorlukları anlamak için gereklidir.

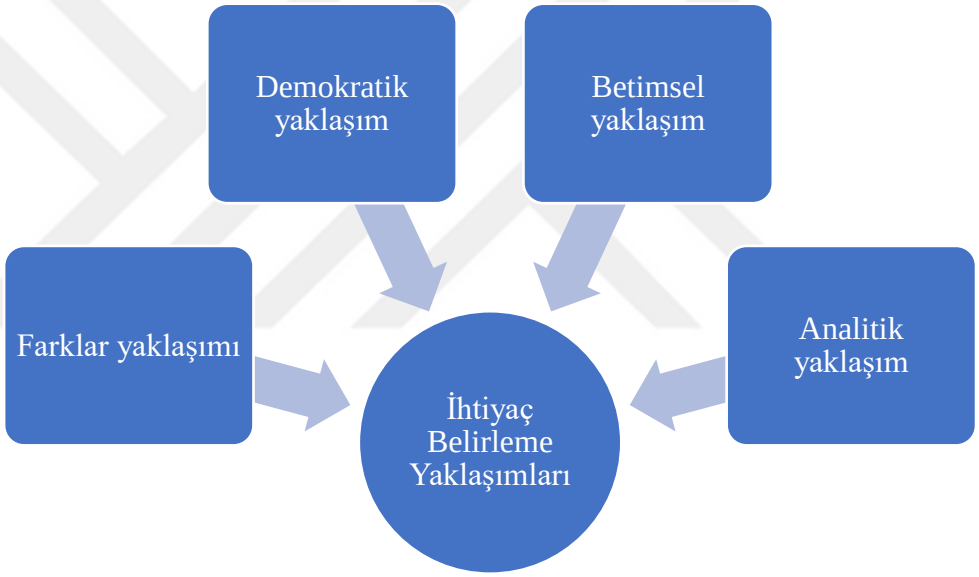
Özetle, bir ihtiyaç analizi, öğretmenlere DEHB ile ilişkili benzersiz zorlukları ele almak için ihtiyaç duydukları bilgileri, kaynakları ve stratejileri sağlayarak DEHB'li öğrencileri daha etkili bir şekilde desteklemelerini sağlar.

2.2.1.1. İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları

İhtiyaç belirleme yaklaşımları ihtiyaçların belirlenme şekline göre dört alt başlıkta kategorize edilmiştir (Ilgaz, 2021).

Şekil 2.2.

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları



İhtiyaç belirleme yaklaşımları aşağıdaki gibidir:

1. Farklar yaklaşımı: ihtiyaç analizinin mevcut durumu belirleme ve öğrenme süreçlerindeki eksikliklerini bulmada en doğru yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, istenilen yeterlikler ve mevcut yeterlikler arasındaki düzey farkına bakılır (Eroğlu, 2021).

2. Demokratik yaklaşım: toplumun taleplerini yansıtmayı hedefleyen bu yaklaşım çoğunluğun isteklerine göre şekillenerek, ihtiyaç analizinin halkla bütünleşme özelliğini yansıtır (Demirel, 2012).

3. Betimsel yaklaşım: hedeflenen durumun yarar ve zararının analiz edilmesidir (Eroğlu, 2021).

4. Analitik yaklaşım: program geliştirmenin dinamik yapısı gereği sadece güncel ihtiyalçar değil, olası gelecek ihtiyaçlar da göz önüne alınarak değerlendir yapılır (Ilgaz, 2021).

2.2.1.2. İhtiyaç Değerlendirme Süreci

İhtiyaç değerlendirme süreci nereye ve neden yol alındığını anlamamıza yardımcı olur ve birkaç farklı şekilde gerçekleştirilebilir (Demirel, 2012). En yaygın ihtiyaç değerlendirme süreci beş aşamalı olandır (Ilgaz, 2021):

1. Hazırlık: ihtiyaç değerlendirmesi için gereken hazırlıkların yapılması.
2. Veri toplama: ihtiyaç belirleme tekniklerinin kullanılması.
3. Veri analizi: toplanan verilerin analiz edilerek ihtiyaçların belirlenmesi.
4. Verilerin raporlaştırılması: bu bölüme kadar yapılan hazırlık, veri toplama, veri analizi ve belirlenen ihtiyaçların detaylı bir şekilde anlatılması.
5. Verilerin kullanımı: raporun gerekli yerlerde kullanılması. Gerektiği durumlarda düzeltme ya da geliştirme yapılabilir.

2.2.2. Program Geliştirme Modelleri ve Program Tasarlama Süreci

Eğitim programlarının iyi planlamaları hem eğitim programlarının işlevselliği hem de uygulanabilirliği açısından önemlidir. Program geliştirmede farklı anlayışlar ve tanımlamalar farklı modellerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Batdı, 2021). Program geliştirme modelleri, dikkat edilmesi gereken noktaları ve etkili program geliştirme süreçlerini gösterir. Tyler modeli, Taba modeli, Taba-Tyler modeli, Geriye doğru tasarım modeli, Saylor Alexander ve Lewis modeli, tasarım yoluyla anlama modeli, yenilikçi program geliştirme modeli bu modellerden bazılarıdır. Araştırmada kullanılan model Taba modeli olduğu için bu kısımda detaylandırılacaktır.

2.2.2.1. Taba Modeli

İsmini Hilda Taba'dan alan Taba modeli Amerika Birleşik Devletleri'nde en sık kullanılan eğitim programı modellerinden bir tanesidir (Demirel, 2012). Taba modeli, tüme varımsal bir model olarak diğer program geliştirme modellerinden ayrışmaktadır (Dewi, 2022). Taba modeli, eğitim programlarının karmaşıklığından yola çıkarak pratiğe daha uygun bir yöntemle oluşturulmuştur ve merkezinde

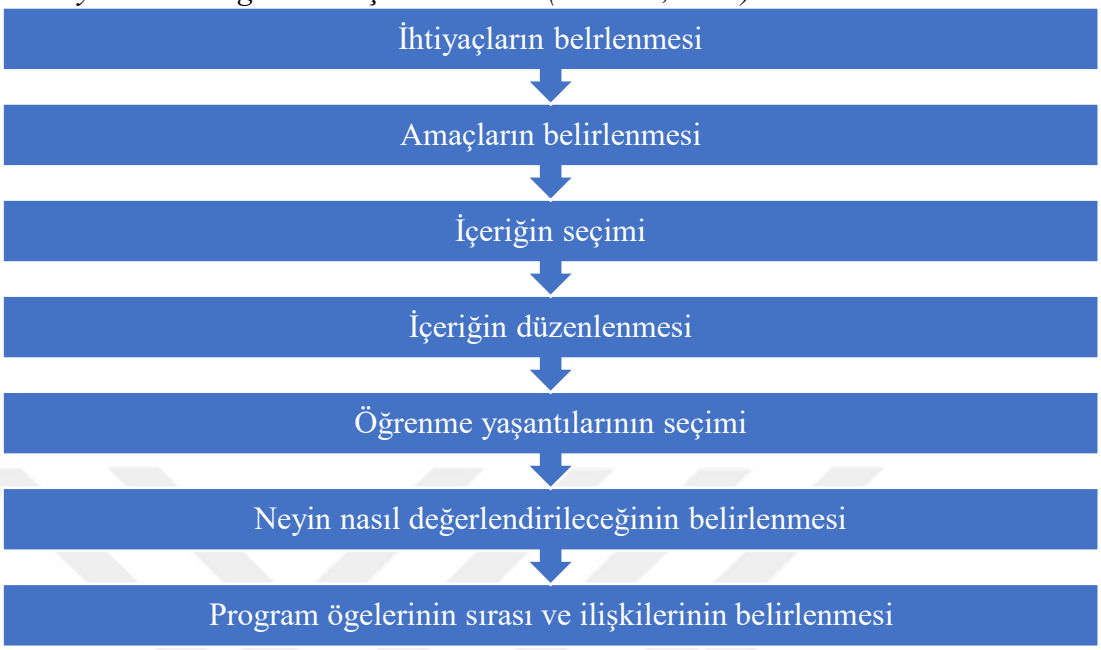
öğretmenler vardır. Taba modeli, teori ve pratiği bir araya getirerek deneylerin araştırılması ve teorinin geliştirilmesini uygulama aşamasıyla gerçekleştirmektedir (Fatoni ve ark., 2024). Taba modeli, eğitimin bir parçası olarak geliştirilmesi hedeflenen programa metodolojik bir bakışla yaklaşarak, öğrenci merkezli tasarımları kullanmayı hedefleyerek, program geliştiricilerin ve eğitimcilerin ortaklaşa üretim alanı yaratabilmesi için birlikte çalışırak her bir öğrencinin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş deneyimler sunulmasına imkân tanımaktadır (Saeed ve ark., 2024).

Öğrenme süreçleri birbirinden, kültürel amaçlardan ve öğrenenlerin güdüleyicilerinin farklı olması standartlaştırılmış bir öğretim programının teorilerle çelişebilmesine sebep olmaktadır (Güven, 2021). Bu düşünceden yola çıkarak Taba, plan hazırlayan öğretmenlerden ilham almıştır. Taba, ders planı hazırlanırken ders içeriklerinde belirlenen konuların öğrenme üniteleri şeklinde hazırlanması ve ardından şablonlaştırılmasının eğitimcilerin işini kolaylaştıracağını düşünmüştür (Batdı, 2021). Hazırlanan şablonlar tüme varım yöntemiyle düzenlenerek ihtiyaç analizini kapsamlı bir şekilde kullanmasıyla da diğer program modellerinden ayrılmaktadır (Güven, 2021). Taba modeliyle, eğitimciler standartlaştırılmış müfredat geliştirme programlarına dahil olmamalı, yaratıcılıklarını yansıtabilecekleri tümevarımcı modeli destekleyebilmektedirler (Dewi, 2022). Taba modelinde benimsenen tümevarımcı yaklaşım, program geliştirmek için ters model olarak adlandırılarak tümevarım kavramlarının geliştirilmesiyle şekillenmiştir (Fatoni ve ark., 2024). Hilda Taba, ancak tümevarımcı bir yaklaşımla yeniliklerin ortaya çıkarılarak eğitimcilerin yaratıcı yanının vurgulanabileceğini ve geleneksellikten uzaklaşarak çağa ayak uydurularak güncel eğitim problemlerini göz önüne alarak program geliştirebilineceğini düşünmektedir (Dewi, 2022).

Taba modeli etkili bir program geliştirmek için doğru sıralamanın yapılmasının önemini vurgulamakta; hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçilmesi, öğrenme deneyimleri, içeriğin düzenlenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi gibi sistematik bir süreci barındırmaktadır (Saaed ve ark., 2024). Bu sıralamayı yapabilmek için program geliştirme sürecinden faydalanılması gerekmektedir.

Şekil 2.3.

Taba'ya Göre Program Geliştirme Süreci (Demirel, 2012)



Kaynak: (Demirel, 2012, s.48).

2.2.3. Program Değerlendirme Süreci

Alandaki ihtiyaca göre tasarlanan programın uygulanıp denenmesi ve hem içerik hem uygulama basamaklarının değerlendirilmesi, hataların düzeltilmesi, programın yeniden düzenlenmesi ve güncelleştirilmesi gerekmektedir (Yeşilyurt & Köroğlu, 2021). Bu değerlendirmeyle programda ihtiyaç duyulan düzeltmelerin yapılarak, programın son haline getirilmesi sağlanmaktadır (Sever, 2021). Program değerlendirme süreci, eğitim programının temel ögeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme sürecinin analiz edilmesini kapsar (Çalışkan, 2021).

Program tasarımı bittikten sonra, uygulanması için program planının detaylı bir değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir (Demirel, 2012). Program faaliyetlerinin değerinin ve programın etkililiğinin arttırılması için, programın uygulamasının yapılacağı grupların ya da kurumların seçilmesi, seçilen bu gruba hazırlanan eğitim programının tanıtılması ve hazırlanan programda kullanılacak öğretim materyallerinin denemelerinin yapılması önemlidir (Kurt, 2021). Son olarak sınavlar, anketler ve tutum ölçekleri gibi sonuç temelli değerlendirme teknikleri ve portfolyo ve performans değerlendirmeleri, öz değerlendirme, grup ve akran değerlendirmeleri, gözlem formları, görüşme, sergiler, ödevler ve projeler ile kavram

haritaları gibi süreç temelli değerlendirme teknikleriyle (Çalışkan, 2021) uygulanan program ve kullanılan materyaller değerlendirilmelidir.

Program değerlendirme sayesinde, programın etkililiği hakkında bir değerlendirme yapılarak mevcut programın devamlılığı, mevcut programa yapılması gereken düzenlemeler ya da yeni bir programa ihtiyaç olması hakkında karara varılmaktadır (Sezgin, 1994). Program değerlendirme süreci programın geliştirildiği yaklaşımın temel özellikleri incelenerek, program değerlendirmesi yapılırken kullanılacak değerlendirme modelinin seçilmesine yardımcı olmaktadır (Sever, 2021). Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri şöyledir (Kurt, 2021): Toplam kalite değerlendirme yaklaşımı, işlem değerlendirme yaklaşımı, öğretimsel tasarım modeli, örgütsel öğrenme modeli, Hammond'un değerlendirme modeli, Benett'in program değerlendirme modeli, yönetim yönelimli yaklaşım, Alkin'in UCLA değerlendirme modeli, Saylor, Alexander ve Lewis modeli, Kirkpatrick'in dört düzey program değerlendirme modeli, Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeli, Metfessel-Michael değerlendirme modeli, Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli, Stake'in uygunluk-olasılık modeli, tüketici yönelimli yaklaşım, Scriven'in hedeften bağımsız değerlendirme modeli, uzman yönelimli yaklaşım, uzman/akreditasyon modeli, katılımcı yönelimli yaklaşım, Parlett ve Hamilton'ın aydınlatıcı değerlendirme modeli, Quba ve Lincoln'un doğal ve dördüncü nesil değerlendirme modeli, standart temelli değerlendirme modeli, Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli, Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli, Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ve Demirel'in analitik program değerlendirme modeli. Bu modeller ile program değerlendirme sürecinde araştırmanın amaçlarına ve süreçlerine göre değerlendirmeler yapılmaktadır (Demirel, 2012). Program değerlendirme süreci tamamlanmış bir program, tamamlanmış bir programdır ve uygulamaya hazırdır (Yeşilyurt & Köroğlu, 2021).

2.3. Eğitimcilerin Mesleki Gelişimleri

Eğitimcilerin mesleki gelişimlerini destekleyen eğitimci eğitimi alanının, yıllar içinde önemi artmış ve eğitimci eğitimi alanı akademik araştırmalarına daha fazla konu olmaya başlamıştır (Yıldırım, 2011). Eğitimci eğitimi programlarından

mezun olanların, okul yöneticilerinin, velilerin ve politikacıların eğitimci eğitiminin okullardaki günlük uygulama gerçekliğiyle ilgili şikayetleri artmış; eğitimci eğitimi sırasında sunulan teorik bilginin okullardaki uygulamaya aktarımının çeşitli sebeplerle yetersiz görülmesi bu durumu desteklemiş ve eğitimci eğitimindeki geleneksel uygulamaların yerini yeni yaklaşımlara hazırlamak istemesi öğretmen eğitiminin hem yapısını hem de uygulamalarını yeniden düşünmek için bir fırsattır (Korthagen ve ark, 2006). Son yıllarda önemi artan ve iş birlikçi öğrenme ortamlarına dayanan, eğitimciler arasındaki iş birliğini destekleyen ve farklı mesleki gelişim ihtiyaçlarının da birlikte ele alınmasını kolaylaştıran *"öğretmenler için mesleki öğrenme topluluklarına"* olan talepler artmıştır (Ilgaz, 2023).

Eğitimci eğitimi, bireylerin etkili eğitimciler olabilmeleri için aldıkları resmi eğitim ve hazırlıklardır. Örneğin, kurs, uygulamalı öğretim deneyimi, atölye çalışmaları, seminerler ve sürekli mesleki gelişim de dâhil olmak üzere bir dizi eğitim faaliyetini kapsamaktadır. Eğitimci eğitimi programları, eğitimci adaylarını sınıfta başarılı olmaları için gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatmayı hedeflemektedir (Ünver, 2021).

Eğitimcilere yönelik özel yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitim programı geliştirme ve uygulama konusunda çok fazla çalışma bulunmamasına rağmen; öğretmenler özel yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitimin en çok sevilen ve talep edilen eğitim olduğunu dile getirerek, hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin bilgi ve öz yeterliklerinin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda yeterli olmadığı ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Tortop ve Ilgaz, 2023). Bu sebeple öğretmen eğitimi eğitimin kalitesinin ve konu çeşitliliğinin arttırılırken, eğitimci katılımının ve motivasyonun desteklenmesi, özel eğitim alt alanlarında sınıf yönetiminin nasıl düzenlenmesinin gerektiği pedagojik bir alt yapıyla düzenlenerek sürekli mesleki gelişime yardımcı olması önemlidir.

İyi eğitimli eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyen yüksek kaliteli eğitim vermek için daha donanımlı olmaları beklenmektedir (Ilgaz, 2019). Mesleki gelişimleri için eğitim alan eğitimciler, öğrencilerle etkili bir şekilde nasıl etkileşim kuracaklarını, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi nasıl uyarlayacaklarını, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamını nasıl

yaratacaklarını öğrenirler ve bu beceriler, eğitimcilerin motivasyonunu ve öğrenme hevesini artırmaya yardımcı olmaktadır (Ünver, 2021). Verimli etkinlik ve aktiviteleri sağlamak, öğrenci davranışlarını koordine etmek, mutlu ve kapsayıcı bir sınıf kültürünü teşvik etmek için etkili sınıf yönetiminin doğru kullanımı ve öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmak gerekmektedir. Eğitimcilerin eğitim teorisi, öğretim metodolojileri ve öğretimdeki en iyi uygulamalar hakkında farkındalık geliştirmeleri, ilgi çekici dersler tasarlamalarını, öğrenci ilerlemesini değerlendirmelerini ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi farklılaştırmalarını sağlamaktadır (Ilgaz, 2019). Eğitimcilik, sürekli öğrenme ve gelişim gerektiren dinamik bir meslektir bu nedenle, kariyeri boyunca sürekli mesleki gelişim için fırsatlar sunulduğunda eğitimcilerin yeni araştırmalar, öğretim teknikleri ve eğitim trendleri konusunda güncel kalmaları sağlanmaktadır (Bayyiğit ve Ilgaz, 2023). Etkili eğitimci eğitimi programları, başarı farklarının kapatılması, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin desteklenmesi ve teknolojinin eğitime entegre edilmesi gibi güncel eğitim sorunlarıyla ilgili gerekli bilgi ve becerileri eğitimcilerle paylaşarak bu zorluklarla etkin bir şekilde mücadele etmelerine yardımcı olmaktadır.

Genel olarak, eğitimci eğitimi öğrencilere sağlanan eğitimin kalitesinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamakta ve nihayetinde bireylerin, toplulukların ve toplumların başarısına ve refahına katkıda bulunmaktadır (Güneş, 2016).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Erman, (2022): Bu araştırmada son, 15 yıl içinde anne baba öğretmen eğitimi konusunda DEHB'le ilgili yapılmış olan çalışmalar taranmış, anne-baba eğitimini konu alan çalışmaların yanı sıra anne-baba eğitiminin diğer tedavi yöntemleri ile birlikte uygulandığı karşılaştırmalı çalışmalar da gözden geçirilmiştir. Anne-baba ve öğretmen eğitimi DEHB etkinliği kanıtlanmış tedavi yöntemlerinden birisi olarak kabul edilmekte ve kısa süreli çalışmalarda, az sayıda izleme

çalışmasında gerek çocuğun davranışında gerekse anne baba tutumlarında ve çocukla ilişkiler üzerinde oldukça etkin olduğu bildirilmektedir.

Sonuç olarak, DEHB anne-baba öğretmen eğitimi ve birleşik tedavilerin etkinliği konusunda özellikle okul öncesi dönem ve ergenlik dönemindeki olgular ve başka psikiyatrik bozuklukların eşlik ettiği olgular konusunda yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Yolga-Tahiroğlu, Avcı, Uzel, ve Fırat (2004): Bu çalışmada öğretmenlerin DEHB ve DEHB'li çocuklara uygun sınıf içi tutumları hakkında bilgi düzeyleri araştırılarak, öğretmen eğitiminin DEHB tedavisindeki yeri tartışılmıştır. Adana ili ve çevresindeki 3 ilköğretim okulunda çalışan 104 öğretmenle DEHB toplantıları düzenlenerek, öğretmenlerin DEHB'e yönelik tutumlarını araştırmak için eğitim öncesinde ve sonrasında 30 soru sorulmuştur.

Eğitimden sonra sorulara verilen yanıtların oranında anlamlı artış görülmüştür. Bu çalışma, DEHB tanısı, tedavisinin planlanması, takibi gibi konularda öğretmenlerden alınan bilgiler açısından değerlidir. Bu çalışmayla, öğretmenlerin DEHB'le ilgili birçok bilgi eksiği olduğu görülmüş ve öğretmenlerin yararlanabileceği kısa bir eğitimle bu eksiklerin giderilebileceği düşünülmektedir.

Şimşek ve Karataş (2019): Bu araştırmada, DEHB'li olan özel yetenekli çocukların yaşadığı sosyal-duygusal problemlere ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyulması ve öğretmenlerden gelen bilgilerle DEHB'li olan özel yetenekli çocukların yaşadığı sosyal-duygusal problemlerin giderilmesi için öneriler bulunmaktır. Araştırma İstanbul ilindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan 30 öğretmen ile yapılmıştır.

Çalışmada öğretmenler, DEHB'li olan özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal alanda özgüven eksikliği, iletişim problemleri ve çevreleriyle olumsuz durumlar yaşadıklarını belirterek, bunların çözümü için öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi, problemlerle başa çıkma yollarının öğretilmesi, dramatizayon ve yaparak öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını önermişlerdir.

Kaymak-Özmen (2010): DEHB, öğrencilerin okuldaki davranışlarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkilemekte, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin

DEHB ile baş etmede desteğe gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, DEHB'ye ilişkin temel bilgilere, DEHB'li öğrencilerin özelliklerine, DEHB'nin yaygınlığına ve eşlik eden problemlere ve DEHB'li öğrencileri olan öğretmenlerin uygulayabileceği sınıf içi müdahale programlarına değinilmiştir.

Kaymak-Özmen (2010): Bu çalışmada, öğretmen adaylarının DEHB ve DEHB'li çocuklar için uygun sınıf içi tutumlar hakkındaki bilgi düzeylerini saptanmıştır. Bu çalışmaya Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümde eğitim gören 231 son sınıf öğretmen adayına 30 maddelik DEHB soru listesi uygulanmıştır. DEHB soru listesindeki sorular, DEHB'nin tanımı, öğretmen adaylarının sınıf içinde yaşadıkları sorunlar ve sınıf içinde uygulanabilecek müdahaleler hakkındadır.

Çalışmada, öğretmen adaylarının DEHB ve sınıf içi uygulanabilecek müdahalelere ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Göğebakan (2022): Çalışmada, erken çocukluk döneminde DEHB profilinin çıkarılması ve ebeveyn tutumları ile DEHB bulguları arasındaki ilişki araştırılmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde yer alan resmi ve özel anaokulların da kayıtlı öğrencilerden toplanan 1942 Kişisel Bilgi Formu, Vanderbilt DEHB Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Ebeveyn Tutum Ölçeği formlarıyla veriler toplanmıştır.

Araştırmada, Vanderbilt DEHB öğretmen değerlendirme ölçeği ile ebeveyn tutum ölçeklerini aynı öğrenci için dolduran öğretmen ve veli formlarından yararlanılarak DEHB belirtisi gösteren 388 çocuk saptanmıştır.

Şahin-Erener, (2022): Bu çalışmada, Ankara'da 4-6 yaş aralığındaki DEHB sıklığının belirlenmesi ve DEHB belirtileri ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkinin incelenmesi için Altındağ, Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde yer alan 41 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş aralığındaki 437 çocuk arasından DEHB açısından riskli olarak belirlenen 50 ve riskli görülmeyen 50 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir.

Çocuk, aile ve öğretmenlerin doldurduğu formların DEHB tanısı açısından tarama amaçlı kullanılabileceği, planlama gibi yürütücü işlevlerin fazlasıyla bozulduğunu ve bu formlarla çocukların erken tanı için psikiyatri kliniğine yönlendirilebileceği görülmüştür.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Morris, Nahmias, Nissley-Tsiopinis, Orapallo, Power ve Mautone, (2019): Aile-Okul Başarısı (Family School Success, FSS), 2-6. sınıflardaki DEHB'li çocukların ev ve okul işlevlerini iyileştiren etkili bir müdahale olarak geliştirilmiştir. Uygulama süreci, tedavi protokolünü uyarlama sürecini incelemekte ve uyarlanmış FSS'nin kabul edilebilirliği ve etkinliğinin yanı sıra ebeveynlerin tedaviye katılımı (devamlılık ve ev ödevlerine bağlılık ile ölçülen) dâhil olmak üzere aile ve tedavi belirleyicilerini incelemektedir. Bir vaka çalışması olarak, müdahaleye yapılan uyarlamaları klinik tabanlı ortamda uygulanmasını göstermekte ve klinik çalışmalardan elde edilen bulgularla uyumlu olarak, aileler uyarlanmış FSS müdahalesinde yüksek memnuniyet bildirmişlerdir. Ebeveyn öz yeterliliğinde, çocuğun akademik ödev performansında ve çocuktaki DEHB belirtilerinde azalmada görülmüştür. FSS oturumlarına katılım kontrol edildiğinde, ebeveynlerin oturumlar arası ev ödevlerine bağlılığı, ebeveyn öz yeterliliğindeki artışlar, çocuğun akademik ev ödevlerine olan ilgisinin ve verimliliğinin artışı görülmüştür. Bu sonuçlar, hem oturumlara katılımın hem de oturumlar arası tamamlanan ev ödevlerinin program süresince DEHB için önemli olduğunu doğrulamaktadır. Genel olarak, bu çalışma, bu tedavi modelinin kabul edilebilirliği ve etkinliği için destek sağlamakta ve toplum temelli ortamlara yayılmaya yönelik gelecekteki çalışmalara faydalı olacağını göstermektedir.

Zheng, Shen, Jiang, Shen, Xu, Yu ve Wang (2020): Çin'de metilfenidat (MPH) ve atomoksetin (ATX) içeren ilaçlar birinci basamak DEHB tedavisinde kullanılmaktadır. MPH gibi uyarıcılar beyindeki dopamini artırırken, ATX frontal kortekste norepinefrin ve dolaylı olarak dopamin artışına sebep olmaktadır. Buna rağmen, DEHB'nin nörobiyolojik bir bozukluk olduğu veya ilaç tedavisinin güvenli olduğunu Çin'de birçok ebeveyn ve öğretmen ilaç tedavisini kabul etmeyip, davranışsal stratejileri ve diğer ilaç dışı uygulamaları tercih etmektedirler. Bu

sebeple, bu çalışma ebeveyn ve öğretmen eğitiminin 6 aydaki etkisini araştırmak için yapılmıştır. DEHB tanısı konan 211 çocuktan 116'sı deney grubuna ve 95'i kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır: DEHB taraması ve teşhisi, ebeveyn ve öğretmen eğitimi ve değerlendirme eğitimin etkisi. Öğretmen eğitimi 4 haftalık 2 saatlik oturumlardan oluşmuştur. İlköğretim okullarında ebeveyn eğitimi ile öğretmen eğitimi eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Eğitim, DEHB hakkında genel bilgi, DEHB'i yönetmek için davranışsal stratejiler, sınıf davranış yönetimi, DEHB'li çocuklarda öz düzenlemenin gelişimi ve nasıl ortamlar ve durumlar yaratmak için olumlu bir duygusal iklimde yetenekli eğitmen rolünü üstlenmek, eğlenceli ve karşılıklı etkileşimler üzerine hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin 45,4'ü daha önce DEHB'nin nörolojik bir bozukluk olduğuna ve tedavisine inanırken, eğitimden sonra %75,1'i inanmaktadır. Eğitimden önce öğretmenlerin, sadece %32,6'sı DEHB için ilk tedavinin ilaç tedavisi olduğuna inanırken, eğitimden sonra %67,3'ü buna inanmaktadır. Aradaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş olup, inançlar ve tutumları da kontrol gruplarında başlangıç düzeyi ile karşılaştırılmış ve 6 aylık takiplerde istatistiksel anlamlılık bulunmamıştır.

Betty, Marjolein, ve Jaap, (2017): Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtilerini hedef alan düşük seviyeli bir davranışsal öğretmen programı olan Pozitiflik ve Kurallar Programı (PR programı), öğretmenlerin değerlendirdiği DEHB belirtileri ve sosyal işlevsellik üzerinde olumlu etkiler göstermiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin eğitime katılımı göz önüne alındığında, program etkilerinin öğretmen değerlendirmeleri dışında sınıf içi davranışları değerlendiren araçlarla doğrulanıp doğrulanamayacağını değerlendirmeyi de amaçlamıştır. Katılımcılar, sınıfta DEHB belirtileri gösteren 114 ilkokul çocuğudur (yaş = 6-13). DEHB belirtileri sınıf gözlemleri ve aktigrafi kullanılarak, akran kabulü ise akran derecelendirmeleri kullanılarak ölçülmüştür. Ayrıca bir uzman eğitimi olmaksızın bir öğretmen el kitabı aracılığıyla sınıftaki DEHB belirtilerini ele alan davranışsal bir öğretmen programından oluşmaktadır. 18 haftalık program, öğretmen için psiko-eğitim ve hem öncül hem de sonuç davranış tekniklerini içeren sınıf davranış yönetimi stratejileri, kanıta dayalı davranış programlarını içermektedir. Bu davranış teknikleri tüm sınıfa uygulanırken, DEHB belirtileri olan çocuklar için günlük rapor

kartlarından oluşan üç yoğunluk seviyeli bireysel bir program kullanılmıştır. Bazı teknikler pek çok öğretmene tanıdık gelecek olsa da, el kitabı, uygulamaya ilişkin ayrıntılı pratik talimatlar (çalışma kağıtları, akış diyagramı ve ajanda dahil) sağlayarak öğretmenlere tüm program unsurlarını sistematik ve yeterli bir şekilde nasıl uygulayacaklarını öğretmektedir. Program etkilerini değerlendirmek için tedaviye yönelik çok düzeyli analizler yapılmıştır, ancak hiçbir ölçüm için faydalı program etkisi bulunmamıştır. Öğretmenler tarafından bildirilen hem DEHB belirtileri hem de sosyal işlevsellik üzerindeki erken faydalı program etkileri, çocuğun davranışındaki değişikliklerden ziyade öğretmenlerin algısındaki bir değişiklikle açıklanabilir. Öğretmenlerin algısındaki bu değişim, öğretmenlerin programa yaptıkları yatırım ve ardından gelen olumlu tedavi beklentileri nedeniyle önyargılı olmaları ile açıklanabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin algısını iyileştirmek, öğretmen-çocuk etkileşimini geliştirmek; çocuğun okuldaki davranışsal, sosyal ve akademik işleyişi ve dolayısıyla gelecekteki yaşam başarısı için bu gibi eğitimler gereklidir.

Veenman, Luman, Hoeksma, Pieterse ve Oosterlaan (2019): Amacı, PR Programının okulda DEHB belirtileri gösteren çocukların öğretmen ve ebeveyn tarafından bildirilen davranışsal, sosyal ve duygusal işlevleri üzerindeki etkinliğini değerlendirmek olan çalışma Hollanda'da Eylül 2011 ve Temmuz 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. PR programı bir davranışsal öğretmen programından oluşmaktadır. DEHB semptomlarının sınıfta ele alınmasına fırsat sağlayan ve ek bir uzman eğitimi gerektirmeyen öğretmen kılavuzundan oluşmaktadır. 18 haftalık program boyunca, DEHB semptomları olan öğrenciler ve sınıf arkadaşlarına uygulanır. Program, davranışsal sınıf programlarının kanıta dayalı unsurlarını içerir ve öğretmen için psikoeğitim, sınıf içi davranış yönetimi stratejileri ve durumsallık yönetimi, olumlu bir şekilde formüle edilmiş sınıf kuralları, etkili öğretmen talimatları ve uygun davranışı pekiştirmek için öğretmen stratejileri başlıklarını kapsamaktadır. Birçok teknik çoğu öğretmene tanıdık gelecek olsa da, el kitabı, uygulamaya ilişkin ayrıntılı pratik talimatlar sunarak öğretmenlere tüm müdahale unsurlarını sistematik ve yeterli bir şekilde nasıl uygulayacaklarını öğretmektedir. Katılımcılarını, ilkokula devam eden ve sınıfta yüksek düzeyde DEHB belirtileri

gösteren 6 ila 13 yaş arasındaki 114 çocuk oluşturmakta olup, toplam 58 çocuk (30 okulun 44 sınıfından; %91'i erkek) rastgele deney grubuna ve 56 çocuk (34 okulun 43 sınıfından; %77'si erkek) kontrol grubuna ayrılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların öğretmenleri PR programını kullanmamış, ancak bu çocukların her zamanki gibi bakım almalarına izin verilmiştir (%22'si sonunda bir okul danışmanından tavsiye veya ebeveyn eğitimi gibi bir tür bakım almıştır). Sonuçlar, öğretmenler tarafından bildirilen DEHB belirtileri ve davranış sorunları üzerinde olumlu etkiler görülmekte ve öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal becerilerde bazı olumlu etkiler ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, PR programının öğretmenlerin değerlendirdiği DEHB semptomlarını iyileştirdiğini ve ayrıca sosyal beceriler üzerinde bazı yararlı etkiler sağladığını göstermektedir. Öğretmenler arasında uygulama memnuniyeti yüksektir. Ek bir uzman eğitimi gerektirmeyen kılavuza dayanan davranışsal öğretmen programı, sürdürülebilir geniş ölçekli uygulama için umut vaat etmekte ve DEHB semptomları olan çocuklarda problem davranışların artmasını önlemeye yardımcı olabilmektedir.

Li, Chunxia, Yuan, Jinjin, Yu ve Guangjun (2012): DEHB olan okul çağındaki çocuklar için destek sağlamayı amaçlayan bu çalışma ebeveyn-öğretmen eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Çocuk doktoru rehberliğindeki ebeveyn öğretmen eğitiminin DEHB'li çocuklar için sadece ilaç tedavisi alan çocuklara kıyasla bir fayda sağlayıp sağlayamayacağını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır: DEHB taraması, ebeveyn-öğretmen eğitiminin uygulanması ve ebeveyn-öğretmen eğitiminin etki ve kabul edilebilirliğinin değerlendirilmesi. Öğretmen eğitiminde DEHB ve davranışsal bozukluklar hakkındaki bilgileri geliştirmeyi hedefleyen müdahale ve öğretmenlerin sınıf yönetimini destekleyen uygulamalar yer almıştır. Hastane çocuk doktorları katılımcılarla 1 grup toplantısı gerçekleştirerek, öğretmenler ve ebeveynlerle (30 dakikalık tanıtım oturumu, 1 saatlik sınıf davranış yönetimi ve 30 dakikalık vaka tanıtımı) ve ayrıca öğretmenler ile okul temelli danışmanlık (Ebeveynler ve öğretmenler arasında 30 dakikalık iletişim çocukların performansı) oturumu yapılmıştır. Oturumlarda, DEHB ilgili bilgi edinmeye yardımcı resimler, metinler ve videolar kullanılmış; belirtileri, nedenleri,

tanıyı, tedaviyi anlamak için hazırlanmış kılavuzlar öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bu çalışma, DEHB'li okul çağındaki çocuklar için ebeveyn-öğretmen eğitiminin etkililiğine dair kanıtlar sunmaktadır. Ebeveyn-öğretmen eğitiminin ailenin eğitime katılımı, akademik performans ve ebeveyn stresi üzerinde önemli bir etkisi vardır: bu çalışma ebeveyn-öğretmen eğitiminin kabul edilebilir bir tedavi olduğunu göstermiş, müdahale dönemi boyunca, müdahale grubundaki çocukların temel semptomlarında kademeli bir azalma ve akademik performanslarında bir iyileşme olduğu görülmüştür. Öğretmen eğitiminin DEHB'nin temel belirtilerini, bilişsel zorlukları ve yıkıcı davranışları azaltmada etkili olduğu gösterilmiştir. Bu çalışma, çocukların akademik performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak için ebeveynlerin ve öğretmenlerin DEHB bilgilerini, sınıf yönetimi becerilerini ve aile ebeveynliği becerilerini geliştirmiştir. Bu çalışma, ilaç ve ebeveyn-öğretmen müdahalesinin birleştirilmesinin DEHB'li okul çağındaki çocuklar üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmadan elde edilen bulgular, ebeveyn öğretmen eğitiminin çocukların temel semptomlarını ve akademik performansını iyileştirdiğini ve ebeveyn kaygısını azalttığını göstermektedir.

Dwarika ve Braude (2020): Kaynaştırma politikaları, DEHB'li öğrencilerin ana akım okullarda eğitim görmesini gerektirmekte ve kaynaştırmanın etkili olabilmesi için, öğretmenler sınıflarındaki farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını destekleyen değerler, inançlar, pedagojik uygulamalar ve değerlendirme uygulamaları yaparak öğrencilerin eğitim taleplerine duyarlı olmalıdır. Bu durumda, öğretmenlerin DEHB'li öğrencileri nasıl gördüklerine ve bu görüşlerin destek uygulamalarına nasıl yansıdığına bakmak gerekmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin DEHB'yi nasıl anladıklarını ve DEHB'li öğrencileri destekleme deneyimlerini betimleyerek öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çıkarılabilecek derslere bir mercek sağlamayı amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Nitel veriler, her biri 1. ve 7. sınıflardan olmak üzere bir sınıfı temsil eden yedi öğretmenle bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Sonuçlar, öğretmenlerin DEHB'ye ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. DEHB'li öğrencileri destekleyecek stratejilerin geliştirilmesi için yeterli

beceri ve bilgiye sahip öğretmenlerin mesleki gelişimi savunulmakta ve iş birliğine dayalı bir danışma modeli desteklenmektedir.

Ward, Kovshoff ve Kreppner (2023): Okul personelleri ve bir araştırmacıdan oluşan bir çalışma grubu DEHB'ye kaynak sağlamanın alternatif bir yöntemini araştırmıştır. Bilginin birlikte inşası, grup üyelerinin bireysel bakış açıları ve bilgilerinden eyleme geçirilebilir bilgileri söylemsel olarak nasıl tanımladığını açıklamaktadır. Bu iş birliğini eleştirel bir şekilde yansıtmak için sistematik bir çerçeve kullanılmıştır. Bu çerçeve, iş birliğinin nasıl ve neden yayınlanmış web tabanlı bir okul personeli DEHB kaynağına imkân verdiğini anlamak için dört alan üzerinde düşünmeyi sağlamıştır. İlk olarak, kaynağın gerekçesini tanımlamak ve ifade etmek için başlangıç koşulları ve varsayımlar ele alınmıştır. İkinci olarak, projede sosyo-kültürel ve siyasi ortamın etkileri göz önüne alınırken COVID-19'un etkisinin de dikkate alınması sağlanmıştır. Üçüncü olarak, katılımcıların farklı fikir ve paylaşımları üzerinde durulmuştur. Son olarak, bilgi üretimini ve uygulamadaki değişiklikleri aydınlatmak için bir çerçeve ortaya çıkarılmıştır.

İş birlikçi çalışma grubu, araştırma-uygulama boşluğunu ve okul genelindeki farklı seslerin duyulmasının önemi vurgulanmıştır. Bilginin birlikte inşası çalışmasının güçlü yönlerinden biri, okul personelini bilgilerini sunma konusunda güçlendirmek ve personelin mesleki gelişim kaynaklarının nasıl oluşturulduğuna ilişkin mevcut durumu ortaya sermiştir. Buna ek olarak, bağlamsal temelli en iyi uygulamaların üretilmesinde önemli unsurlardan biri olan, okul personeline ve uygulayıcıya kullanırken sahiplik veren bir kaynağın üretilmesi konusunda yetki vermiştir.

Shernoff, Frazier, Lisetti, Buche, Lunn, Brown, Delmarre, Chou, Gabbard, ve Morgan (2018): Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin 3 boyutlu bir sınıfta sanal öğrencilerle etkileşim kurarak davranış yönetimi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak bir simülasyon eğitim modeli hazırlanmıştır. Bu simülasyon modeli, *"Öğretmenler için Etkileşimli Sanal Eğitimi"*nin (IVT-T) geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için bu çalışma yapılmıştır. Yoksul bölgelerdeki okullarda deneyime sahip 5 danışma kurulu üyelerinin katılımıyla düzenlenmiştir. Danışma kurulu üyeleri tarafından, IVT-T öğrencilerinin, sınıfların ve hikâyelerin özgünlüğü,

gerçekçiliği konusunda geri bildirim sağlanmıştır. IVT-T'nin geliştirilerek yeni sürümleri paylaşıldıkça, danışma kurulu üyelerinin yaptığı değerlendirmelerin önem kazanması sağlanmıştır.

Sonuç olarak, her yeni gelen sürümün yapılan eleştirilerle daha az düzeltmeye ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu durumda, danışma kurulunun geri bildirimlerinin bilgisayar bilimleri ekibinin geliştirme yaklaşımlarını arttırmasına yardımcı olduğu ve gerekli düzeltmelerin yapılabildiğini göstermektedir. Açık uçlu geri bildirimler, önemli eksiklikleri ve eğitim modelini geliştirmek için daha fazla iyileştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Öğretim teknolojilerinin geliştirilmesinde yer alan öğretmen eğitimcileri ve araştırmacılar için çıkarımlar tartışılmaktadır.

Brown (2024): Genel olarak eğitimcilerin, DEHB hakkında doğru bir anlayışa sahip olmamaları ve sınıf deneyimlerinden kaynaklanan hayal kırıklığı da dâhil olmak üzere, DEHB'i olan öğrencilerden daha düşük memnuniyet duyduklarını bildirmekte ve DEHB ve sınıflarında ilgili davranışların nasıl yönetileceği hakkında daha fazla bilgi edinme istekleri bilinmektedir. DEHB'li öğrenciler, öğretmenlerinin onları daha çok sevmesini ve zor olmaya çalışmadıklarını anlamalarını bildirmektedirler. DEHB hakkında doğru bilginin öğretmen yeterliliğini arttırdığı gösterilmiştir. Öğretmenlerin DEHB konusundaki bilgileri ve yeterlilikleri eğitim öncesi ve sonrasında anket yoluyla ölçülmüştür. Bu çalışma, DEHB eğitiminin Amerika Birleşik Devletleri'nin Mountain West bölgesindeki öğretmenler için ne kadar uygun olduğunu göstermiştir. İki okuldaki DEHB eğitimi öncesinde ve sonrasında öğretmen bilgisi ve yeterliliği incelenerek, iki ön test/son test tasarımı oluşturulmuştur. Ek olarak, mevcut çalışmanın uyarlaması ilkokul öğretmenleri yerine ortaöğretim öğretmenlerini (7-9. sınıflar) kapsamaktadır.

Sonuçlar, DEHB bilgisi ile öğretmen yeterliliği arasında bir bağlantı olup olmadığını belirlemek için kullanılmış ve atölye çalışması şeklindeki DEHB eğitiminin küçük bir etki büyüklüğüyle öğretmen yeterliliğini geliştirdiğini, öğretmenin DEHB hakkındaki bilgisini önemli ölçüde geliştirdiğini, DEHB ile ilgili olumlu tutumlarını arttırdığını, DEHB ile ilgili olumsuz tutumları azalttığını ve DEHB hakkında sosyal olarak geçerli bir öğrenme biçimi olduğunu göstermiştir.

Latouche ve Gascoigne, (2019): Bu makalede, ilkokul öğretmenlerinin DEHB bilgi ve öz-yeterlik duygularının arttırılmasında kısa bir hizmet içi eğitim çalıştayının etkililiği değerlendirilmektedir. Araştırmaya 10 okuldan 274 öğretmen katılmış ve müdahale ve bekleme listesi kontrol grubuna ayrılmıştır. Öğretmenlerin DEHB bilgisi ve öz-yeterliği, DEHB hakkında kısa bir eğitim çalıştayının sağlanmasının ardından değerlendirilmiştir. Bilgi ve öz yeterliliğin korunması 1 aylık bir takipte değerlendirilmiştir. Müdahale grubunda DEHB bilgisi ve öz-yeterliliğin arttığı görülmüştür.

Bu durumda, sonuçlar kısa bir eğitim çalıştayının ilkokul öğretmenlerinin DEHB bilgilerini ve öz yeterliliğini artırabileceğini göstermektedir. Öz-yeterlikteki artışlar mütevazı olsa da, bulgular öğretmenlerin DEHB bilgilerini büyük ölçüde artırmak için kısa bir mesleki gelişim müdahalesinden yararlanılabileceğini ve öğretmenlerin eğitim ve bilgilerindeki bu açıkça kanıtlanmış açığı kapatmak için uygun maliyetli, pratik bir çözüm sunabileceğini göstermektedir.

Jones ve Chronis-Tuscano, (2008): DEHB'li olan çocukların sınıfta birçok sorunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, okul profesyonellerini bir dizi özel konu hakkında bilgilendirmek için rutin olarak kullanılmaktadır; ancak bu tür hizmet içi eğitimlerin DEHB için etkililiği henüz belirlenmemiştir. Bu çalışmada DEHB'nin kanıta dayalı değerlendirilmesi ve müdahalesine odaklanan kısa hizmet içi eğitimin etkililiği incelenmiştir. Washington, DC Metropol bölgesindeki altı okuldan (N = 142) öğretmenler, hemen hizmet içi eğitim almak üzere hemen ya da 1 ay sonraki bir bekleme listesi kontrol grubuna rastgele atanmışlardır. DEHB bilgisi ve davranış değiştirme tekniklerinin kullanımına ilişkin ölçümler, hizmet öncesi ve sonrası müdahaleler elde edilmiştir.

Sonuçlar, hizmet içi eğitimin DEHB bilgisinde artışa yol açtığını göstermektedir. Özel eğitim öğretmenleri ayrıca hizmet içi eğitim sonucunda davranış değiştirme tekniklerinin kullanımının arttığını bildirmişlerdir. Bu çalışmada, klinik ve araştırma sonuçları sunulmaktadır.

Burkman, (2012): Öğretmen yıpranmasına yanıt olarak birçok okul bölgesi, mentörlük, mesleki gelişim ve bir öğretmenin ilk yılları için özel izlemeyi içeren

göreve başlama programlarını uygulamaya koymuştur. Mentörlüğü göreve başlama programının bir aracı olarak tartışan çok sayıda literatür mevcuttur, ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenlere özel mesleki gelişim hakkında çok az bilgi verilmektedir. Bu çalışmanın amacı "aday öğretmenler, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratma konusunda ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadır? Öğretmenlere bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri için yeterli öğrenme fırsatları sunulmuş mudur? Kampüs yöneticileri ve okul bölgeleri, kampüs eğitimleri kapsamında bu öğretmenlere bu zorlukların üstesinden gelmelerinde nasıl yardımcı olabilir?" sorularını yanıtlamaktır. Büyük bir kentsel okul bölgesinde, 6 yıldan az öğretmenlik deneyimi olan ortalama 25.000 öğrenciye hizmet veren bir okul bölgesindeki yaklaşık 142 sınıf öğretmeni, mesleki gelişimin yöntemleri ve sunumunun yanı sıra göreve başlama programındaki deneyimlerine dayanarak mesleki gelişim yoluyla genel destek algıları konusunda anket yapılmıştır. Her kampüste temsil edilen çok çeşitli demografik özelliklerin yanı sıra yönetici ve öğretmenlerin katılım konusundaki istekliliği bu bölgenin temsili bir örneklem olarak seçilmesine sebep olmuştur.

Bu çalışmada, yüksek stresli alanlar ile uygun mesleki gelişim arasındaki uyumsuzluk belirginleşmiştir. Bu çalışma, belirlenen öğretmen ihtiyaçlarına dayalı olarak daha iyi mesleki gelişim için yöneticilere ve okul bölgelerine önerilerde bulunmaktadır.

Zentall ve Javorsky, (2007): Hizmet içi eğitim, öğretmenlere zorlu sınıf davranışlarını yönetmek ve akademik ve sosyal/duygusal sonuçları iyileştirmek için gerekli bilgi ve becerileri sağlama potansiyeline sahiptir. Bilgi, anlayış ve/veya işlevsel değerlendirme müdahalelerine odaklanan 3 hizmet içi programın etkinliğini değerlendirmek için, 796 DEHB'li öğrencilerin ve 49 öğretmenin katılmıştır. Tüm programların uygulanmasından üç ay sonra, öğretmenlerin DEHB'li öğrencilere eğitim verme konusundaki tutumlarının, güvenlerinin arttığını ve uyum sağlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Bulgulara göre, program türü karşılaştırmasında ve öğretim uygulamalarındaki öğrenci davranışlarının derecelendirilmesi ve öğretmen gözlemlerindeki gerçek değişikliklerle karşılaşılmıştır.

Monteiro, (2012): Öğretmenler DEHB'li çocukların desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır ve genellikle okullarda DEHB'li çocukların akademik ve davranışsal başarısını, sosyo-duygusal gelişimini desteklemek için tasarlanmış sınıf temelli müdahalelerin uygulanmasından sorumludurlar. Çalışmalar, DEHB tanısının anlamı ve okullarda DEHB'li çocukları desteklemek için kullanılan kanıta dayalı müdahaleler hakkında öğretmen bilgisinde yaygın boşluklar olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarına yönelik sanal, kendi hızında ilerleyen bir mesleki gelişim seminerinin etkinliğini incelemektir. Çevirim içi eğitim, öğretmen adaylarının DEHB tanısı, sınıfta DEHB'li öğrencilerin özellikleri ve DEHB'li öğrencilerin sıklıkla yaşadığı akademik ve davranışsal sorunları hafifletmek için kullanılabilecek kanıta dayalı müdahaleler hakkındaki bilgilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çevirim içi eğitim, ayrıca öğretmen adaylarının DEHB'li çocukları destekleme konusunda öz yeterliliklerini artırmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, katılımcıların DEHB bilgilerinin eğitim sonrasında arttığı iddiasını desteklemiştir. Buna ek olarak, katılımcıların DEHB'li öğrencileri destekleme konusundaki öz yeterlilik derecelendirmelerinde iyileşme beklenilenden az olmuştur.

Stone-Cyr, (2020): Bu çalışmanın amacı, devlet okulu birinci sınıf öğretmenlerinin DEHB'li olan öğrencilere yönelik en iyi uygulamaları oluşturmak için mesleki öğrenme topluluklarını (MÖT) kullanma deneyimlerini nasıl tanımladıklarını araştırmaktır. Bu çalışma mesleki gelişim olgusuna, MÖT kavramına ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine dayanmaktadır. Bu çalışmaya aşağıdaki sorular rehberlik etmiştir: Güneydoğu Wyoming'deki birinci sınıf öğretmenleri, DEHB'li öğrenciler için matematik ve okuma öğretiminde en iyi uygulamaları oluşturmak için MÖT'leri kullanma deneyimlerini nasıl tanımladılar? Güneydoğu Wyoming'deki birinci sınıf öğretmenleri, deneyimlerine dayanarak, DEHB'li öğrenciler için matematik ve okuma öğretiminde en iyi uygulamaları oluşturmak için MÖT'leri kullanmanın faydalarını nasıl tanımladılar? Güneydoğu Wyoming'deki birinci sınıf öğretmenleri, DEHB'li öğrencilerle çalışırken sınıflarında matematik ve okuma öğretiminde en iyi uygulamaların uygulanmasına katkıda

bulunduğuna (veya katkıda bulunmadığına) inandıkları MÖT toplantılarının kritik yönleri olarak neleri gördüler? Çalışma grubu, Wyoming'in güneydoğusundaki tek bir devlet okulu bölgesinden 12 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Sonuçlar, katılımcıların eğitiminde tutarsızlık olduğunu ve MÖT toplantıları sırasında özellikle DEHB'li öğrencilere odaklanılmadığını belirttiklerini göstermiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler, DEHB'li öğrenciler için en iyi uygulamaları sağlama ve bu çabada kendilerine rehberlik etmek için MÖT toplantılarını kullanma isteklerini dile getirmişlerdir.

Jackowski, (2009): DEHB, akademik, davranışsal ve sosyal olarak bozulmalara yol açabilecek davranış sorunlarına neden olabilmektedir. DEHB'li erkek çocukları tespit ve tedavi etmek için mevcut geniş kanıt tabanına ve DEHB'li erkek çocukları tespit kolaylıkla edebilmelerine rağmen, öğretmenler DEHB'li kız çocuklarını tespit etme konusunda daha az bilgili ve yetenekli olabilirler. Bu çalışma, literatürü gözden geçirmekte ve eğitimcilerin kadınlarda DEHB hakkında sahip oldukları bilgileri genişletmek için kullanılabilecek öğretmenler için bir eğitim atölyesi sunmaktadır.

Sonuç olarak, çalışma birçok öğretmenin DEHB'nin tanımlanması konusunda eğitimli olmadığını göstermiş ve bu atölye sayesinde öğretmenlerin DEHB'li kız çocuklarını farketme ve uygun sınıf içi müdahaleleri tercih etmeleri kolaylaşmıştır.

Jones, (2006): Bu çalışmada, öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgilerini, davranış yönetimi tekniklerini kullanımlarını ve DEHB'li bir çocuğa öğretmenlik yapmakla ilgili stres düzeylerini geliştirmeye yönelik kısa hizmet içi eğitimin etkililiği incelenmiştir. Washington, D. C. Metropolitan bölgesindeki 6 okul katılmıştır. Bu okullardaki öğretmenler hemen hizmet içi eğitim almak üzere ya da bir ay sonra hizmet içi eğitim alan bekleme listesindeki kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Öğretmenlerin DEHB bilgisi, davranış değiştirme tekniklerinin kullanımı ve strese ilişkin değerlendirmeleri hizmet içi eğitim öncesinde ve hizmet içi eğitimden 1 ay sonra ölçülmüştür. Çalışmada, öğretmenlerin DEHB müdahale

bilgisi, davranış değiştirme tekniklerinin kullanımı ve öğretmen stresi üzerindeki etkilerini incelemek için karma model varyans analizleri kullanılmıştır.

Sonuç olarak, hemen hizmet içi eğitim alan grubun bilgisi hizmet içi eğitim öncesi ve sonrası dönemde önemli ölçüde artarken, bekleme listesi kontrol grubunun bilgisi artmamıştır. Öğretmenlerin bildirdiği davranış değiştirme tekniklerinin kullanımının sadece özel eğitim öğretmenleri için değiştiği görülmüştür. Stres, müdahalenin bir sonucu olarak değişmemiştir. Gözlemsel veriler, öğretmenlerin öz bildirim verileri ile yüksek oranda korelasyon göstermemiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma ortamı, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik, işlem yolu ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, alan notları, görüşmeler, kayıtlar ve araştırmacı notları ile dünyayı ve insanları en doğru şekilde algılamamıza ardından da yorumlamamıza yardımcı olan araştırma modeli olan nitel araştırma modeli kullanılmıştır (Creswell, 2021). Nitel araştırma, araştırmaya katılanların bakış açılarından olayların nasıl olduğunu ve araştırmanın ne anlama geldiğini anlamak için veri toplamaya yönelik anlatı, betimleme yaklaşımlarını kullanır (Mills, 2014). Nitel verilerin kalitesi büyük ölçüde araştırmacının metodolojik becerisine, duyarlılığına ve dürüstlüğüne bağlıdır (Patton, 2002). Bu çalışmanın, okul öncesi eğitimcilerinin DEHB farkındalığını keşfetmek, bu konuda ayrıntılı veri toplayabilmek ve toplanılan verilere dayalı olarak bir program geliştirme amaçlandığı düşünüldüğünde, bu çalışmada nitel araştırma modelinin benimsenmesinin en doğru yaklaşım olduğu düşülmüştür.

Nitel araştırma, kültür analizi, olgubilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması gibi desenleri içinde barındırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite konusundaki yetkinlik ve becerilerini geliştirmeye dönük bir program tasarısı amaçlandığından eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmasını diğer araştırma modellerinden ayıran en önemli özelliği fotoğraf çeker gibi sınıf ya da okuldaki problem durumunu açıklamaktır. En önemli nokta, araştırmacının net bir şekilde, ispata gerek duymadan (Johnson, 2019) problem durumunu ortaya koymasıdır. Tanımlanan problemin çözümü için kullanılan eylem ve araştırma arasında köprü kurabilmek; öğretimin etkililiğini artırarak yazıya geçirmek adına eylem araştırması eğitim bilimleri alanında en sık kullanılan araştırma modellerinden biridir (Ocak, 2021).

Eylem araştırması, bir program, kuruluş veya topluluk içindeki belirli sorunları çözmeyi amaçlayan ve bu topluluklar içindeki insanları kendi sorunlarını incelemeye dâhil ederek açıkça ve amaçlı bir şekilde değişim sürecinin bir parçası haline gelmesini sağlar (Patton, 2002). Bu sebeple de, bu araştırmanın katılımcıları hem problemlerin hem de çözümlerin birer parçası olmuşlardır.

Eylem araştırması farklı kaynaklarda farklı detaylandırılmış olsa da aşağıdaki üç soru izlenecek yol hakkında temel haritanın çizilmesine yardımcı olur (Karatay ve Taş, 2021):

1. Eğitim durumunuzda şimdi ne oluyor?

- Araştırmayı tanımlama,
- Durumu açıklama,
- Verileri toplama ve analiz etme,
- Verileri gözden geçirme ve aykırılıkları arama.

2. Hangi değişiklikleri başlatacağız?

- Değişimi başlatarak aykırılığın çaresine bakma.

3. Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak?

- Değişimi izleme,
- Değişim hakkında veri toplama ve analiz etme,
- Değişimi gözden geçirme ve daha sonra ne olacağına karar verme.

Eylem araştırması doğrusal olmayan döngüsel süreçlerden oluşur (Dickens ve Watkins, 1999). Bu bölümlerin sıralaması araştırmacıya ya da araştırılan probleme göre değişiklik gösterebilir. Araştırmanın bölümleri gerektiği durumlarda tekrarlanabilir. Araştırmaya yeni bir sıralamayla devam edilebilir. Alanyazın incelendiğinde eylem araştırmasının farklı araştırma basamaklarından oluşabildiği görülmüştür. Bu çalışmada kullanılan eylem araştırmasının döngüsel bölümleri aşağıdaki listeden incelenebilir (Johnson, 2019; Mills, 2014; Ocak, 2021):

1. Problem durumu belirlemek,
2. Kuramsal araştırmayı yaparak problem durumunu kaynaklarla desteklemek,
3. Toplanacak verilere ve bu verilerin ne sıklıkla toplanması gerektiğini belirlemek,

4. Toplanan verileri analiz etmek,
5. Analizler sonucunda elde edilen bulgularla uygulanacak alternatif eylem planını belirlemek,
6. Eylem planını detaylandırmak ve süreç içinde uygulamaktır.

Şekil 3.1.

Eylem Araştırmasının Bölümleri (Johnson, 2019)



Bu araştırmada yukarıda ifade edilen *"problemi belirlemek"* adımında *"okul öncesi eğitimde öğretme-öğrenme süreçlerinde şimdi ne oluyor?"* sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimcilerinin DEHB farkındalığını tespit etmek için alanyazın taramasıyla birlikte yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek, öğretmenlerin DEHB bilgilerine ilişkin var olan durum açıklanmaya çalışılmıştır.

Eylem araştırmasının *"eylem planı belirlemek" adımında "hangi değişiklikleri başlatacağız?"* sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda okul öncesi eğitimcileri için DEHB'i anlama ve tanıma, öğrencileri doğru yönlendirme ve gerektiği durumlarda BEP hazırlama, eğitim-öğretim ortamında

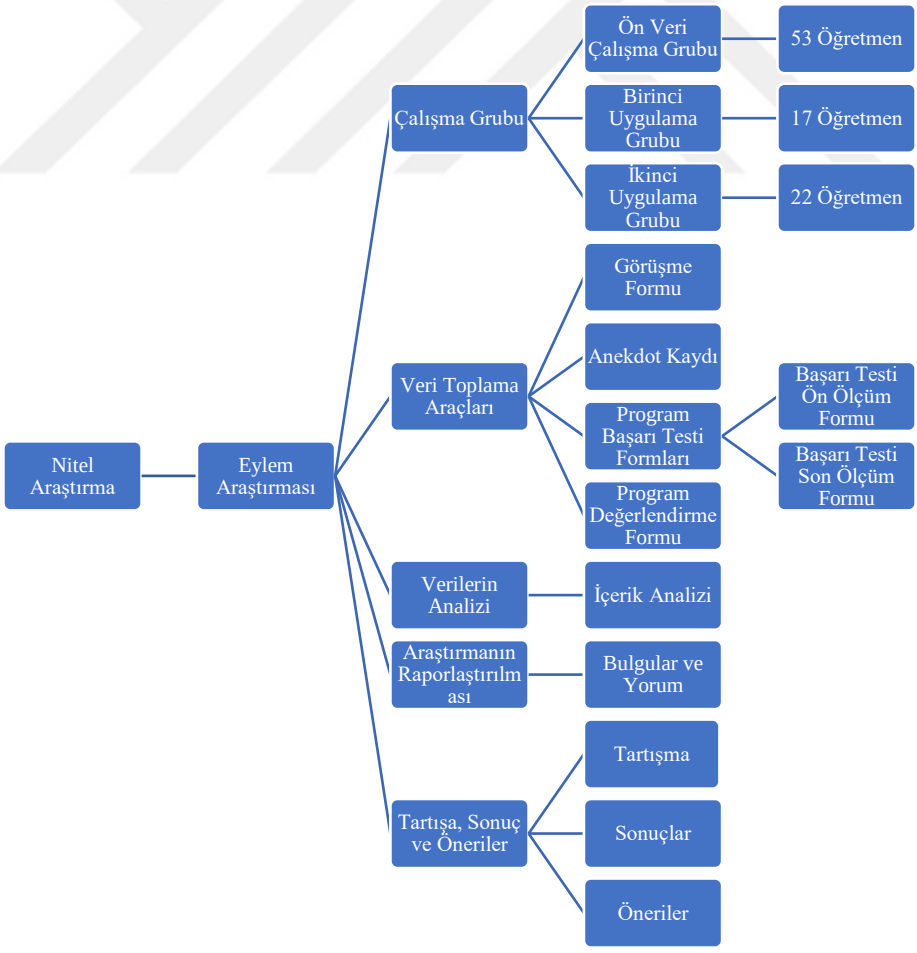
DEHB'li öğrencilere uygun sınıf yönetimi ve materyal hazırlama becerilerini geliştirici eğitim programı tasarlama süreci başlatılmıştır.

Eylem araştırmasının son adımındaki *"değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak?"* sorusu kapsamında eğitimcilerin grup çalışmalarındaki davranışları gözlenmiştir. Eğitimin ilk oturumunda doldurdukları başarı testi ön ölçümleri formundaki ve son oturumunda doldurdukları başarı testi son ölçümleri formundaki yanıtlar baz alınarak karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların araştırmanın amacına hizmet edip etmedikleri tespit edilerek araştırma raporlaştırılmıştır.

3.1.1. Eylem Araştırma Süreci

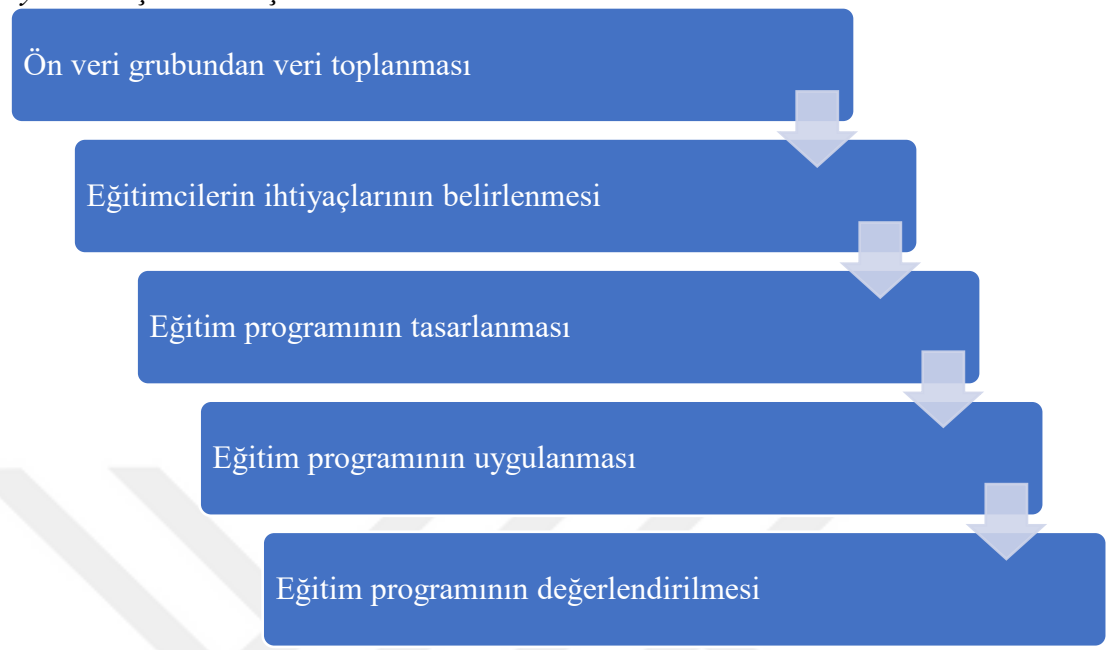
Şekil 3.2.

Eylem Araştırması Araştırma Süreci Akış Şeması



Şekil 3.3.

Eylem Araştırması Aşamaları



Araştırmaya okul öncesinde çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrenciler hakkındaki fikir, davranış ve yaklaşımları görüşmelerle tespit edilmiştir. Sorun olabilecek durumlara ait çözümlere odaklanılmıştır. Araştırma süreci program geliştirme çerçevesinde sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmaya başlamadan önce yapılan alan yazın taraması alt problemlerin oluşturulmasında araştırmacıya yol göstermiştir. Buna ek olarak, araştırmanın gelişmesinde ön veri toplama süreci büyük rol oynamıştır. Araştırma boyunca uygulama süreci sorgulanmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda adımlar atılmaya çalışılmıştır. Ön veri toplama sürecinin sonuçlarıyla birlikte yapılan eleştiriler araştırmanın sonuca ulaşmasını hedeflemiştir (Ocak, 2021). Eylem araştırmacısı tarafından belirlenen odak alanı (Mills, 2014) veya araştırma sorusu, kullanılacak en uygun yaklaşımı belirlemiştir.

Bu araştırmanın genel amacı olan okul öncesi eğitimcilerine uygulanan DEHB'e yönelik eğitim programının etkililiğini belirlemek için araştırma sürecinde, etkili ve detaycı bir bakış açısıyla programın etkililiğini ve niteliğini arttırmak amacıyla araştırma geliştirici eylem araştırması olarak desenlenmiştir (Calhoun, 1994; Creswell, 2006; Hendricks, 2009; Kemmis, 1988; Lewin, 1952; Stringer, 2004; Wells, 1994). Bu bağlamda, araştırmacının gözlem ve deneyimleri büyük önem taşımaktadır.

3.2. Araştırma Ortamı

Bu çalışmada da olduğu gibi eylem araştırmasında görüşmeler ve anekdot kayıtları en sık başvurulan veri toplama yöntemleridir (Ferrance, 2000). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan görüşmeler yapılırken, en dikkat edilen noktalardan biri araştırmanın yapıldığı ortamın doğallığıdır. Bu sayede katılımcı kendini rahatlıkla ifade edebilir. Kendini doğru ifade eden katılımcılarla yapılan çalışmaların gerçeği yansıttığı düşünülmektedir. Bu nedenle, yapılan bu nitel çalışmanın gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

3.3. Araştırmacı

Öğrenme ve öğretme sürecinin bir parçası olan araştırmacının katılımcılardan uzak kalması mümkün değildir. Araştırmacı ve katılımcılar arasında aktif bir etkileşim bulunmaktadır. Nitel araştırma veri toplama sürecinde, araştırmacı birincil kaynak görevini görür. Araştırmacının, nitel araştırmalarda açık ve esnek olması önemlidir (Patton, 2002), açık ve esnek bir araştırmacı araştırma süreçlerinin olumlu ilerlemesini sağlar.

Bu araştırmada araştırmacı, eğitimcilerle yapılan yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeleri yapmıştır. Son yıllarda kullanımı yaygınlaşan, ulaşılabilirliği artan ve veri toplamada kayıt amaçlı kullanılan ses ve görüntü kayıtları, araştırmacılar için büyük kolaylık sağlamaktadır (Johnson, 2019). Bu sebeple, bu araştırmada yapılan çevrimiçi ve yüz yüze görüşmelerde ses ve video kayıtları tutulmuştur. Bu kayıtları, araştırmacı kendisi tutmuştur. Araştırmacı, eğitimcilerden anekdot kaydını kendisi talep etmiştir. Görüşmeye katılan elli iki eğitimciden yalnızca iki eğitimci düzenli anekdot kaydı aldığını belirtip araştırmacıyla paylaşmıştır. Görüşmelerden ve anekdot kayıtlarından elde edilen verileri araştırmacı analiz etmiştir. Okul öncesi eğitimcileri için hazırlanan DEHB'e yönelik eğitim programını araştırmacı hazırlamış ve eğitimcilerle iş birliği içinde olmaya özen göstermiştir. Eğitimde kullanılan Başarı Testi Ön Ölçümleri, Başarı Testi Son Ölçümleri ve Program Değerlendirme Formu'nu da araştırmacı hazırlamıştır.

3.4. Çalışma Grubu

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda da çalışma grubu okul öncesi eğitimcilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'nin birçok farklı ilinden eğitimcilerin katkısıyla gerçekleştirilmiştir. Ön veri çalışma grubunun evrenini Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, araştırmacıya hız kazandırdığı ve araştırmacının yakın çevresinde bulunan katılımcılarla gerçekleştirildiği için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı tarafından evreni oluşturulan Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ve birebirde iletişim halinde olunan eğitimcilere ulaşılmıştır. Ulaşılan eğitimcilerde Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan iletişimlerine ulaşarak araştırmaya dahil olmaları konusunda bağlantı kurulmasına yardımcı olmuşlardır. Birebirde kontağa geçilip görüşme yapmayı gönüllülük esasıyla kabul eden eğitimciler amaçlanarak araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın açık, tutarlı ve teyit edilebilir olması için inandırıcılığının arttırılması gerekmektedir, bu nedenle de araştırmaya katılan eğitimcilerin verdiği bilgiler derinlik odaklı toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışmanın ilk aşaması olan ihtiyaç analizini yapabilmek adına yapılan eğitimcilerin görüşmeleri çevrimiçi ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çalışmada etkisi incelenen Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı oluşturulurken okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB farkındalığına bakılmış ve bu grup Ön Veri Çalışma Grubu olarak adlandırılmıştır. Ön Veri Çalışma Grubu'ndan elde edilen verilerle Okul öncesi Eğitimcileri İçin DEHB' Yönelik Eğitim Programı hazırlanmıştır.

Uygulama grubunun evrenini ise Edirne ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler oluşturmaktadır, çünkü uygulama Edirne MEB İl Müdürlüğü Öğretmen Akademileri kapsamında yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örneklemesi yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın uygulama örneklemi olan Edirne ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere Edirne MEB İl Müdürlüğü aracılığıyla kartopu

örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Kartopu örneklemesi, araştırmacının katılımcılarının kartopu gibi artarak devam eden bir büyüme sonrasında öne çıkan katılımcıların sayısıyla gerçekleştirildiği için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın ikinci aşaması olan eğitim programının uygulanması yüz yüze yapılmıştır. Eğitim programının pilot uygulaması ise çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı planlandıktan sonra iki farklı gruba yüz yüze uygulanarak bu programın etkililiği ölçülmüştür. Bu çalışma grupları eğitimcilerin mesai saatine etki etmemesi için sabah ve öğlen grupları şeklinde organize edilmiştir. İki grubun katıldığı program ve sahip oldukları özellikler aynıdır, aralarında herhangi bir farklılık yoktur. Uygulama sürecinde bu iki grubun ön bilgi ve son bilgileri toplanmıştır. Bu nedenle, çalışma iki ayrı uygulamayı içerir. Ön Veri Çalışma Grubu, Birinci Uygulama Grubu ve İkinci Uygulama Grubu şeklinde adlandırılan uygulamaların çalışma grupları aşağıda detaylandırılmıştır.

3.4.1. Ön Veri Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın hazırlanabilmesi için ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi yapılırken okul öncesi eğitimcileriyle yüz yüze ve çevirim içi görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde okul öncesi eğitimcilerinin DEHB bilgilerine bakılmış, bilgi birikimleri üzerinden yapılan ihtiyaç analizi ile gerekli olan bilgilendirme programı içeriği oluşturulmuştur. Yapılması hedeflenen 50 görüşmenin üzerine çıkılarak 53 görüşme tamamlanmıştır. Görüşmelerden biri Azerbaycan'daki T.C. MEB'e bağlı bir anaokulunda çalışan okul öncesi eğitimcisiyle yapıldığı için görüşme verileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Katılımcıların yaş dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.1.

Ön Veri Çalışma Grubu Katılımcılarının Yaş Dağılımı

YAŞ	f
22-28	18
30-39	28
40+	6

Ön veri çalışma grubu araştırmasına katılan en tecrübeli eğitimci 26 yıllık tecrübesiyle okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaya devam etmekte olan 46 yaşında eğitimcidir.

Ön veri çalışma grubu araştırmasına katılan eğitimcilerin 43'ü sınıftan sorumlu öğretmen, 8 tanesi ise branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan 43'ü sınıftan sorumlu öğretmen olan eğitimcilerin 3'ü lise, 10'u önlisans ve 30'u lisans mezunudur. Lisans mezunu olan katılımcıların 24'ü okul öncesi öğretmenliği örgün eğitim, 3'ü çocuk gelişimi uzaktan eğitim fakültesi; 1er tanesi okul öncesi öğretmenliği açık öğretim fakültesi, çocuk gelişimi örgün eğitim ve işitme engelliler öğretmenliği lisans mezunudur. Katılımcıların 1'i Tekirdağ, 2'si Siirt, Denizli ve Aydın'da, 7'si İstanbul'da, 29'u Edirne'de görev yapmaktadır.

Ön veri çalışma grubu araştırmasına katılan 8 branş öğretmeninin hepsi Edirne'de görev yapmakta ve hepsi üniversite mezunudur. 1'i PDR, 1'i ziraat mühendisliği (yoga), 1'i müzik ve 5'i İngilizce öğretmenliği mezunudur.

Ön veri çalışma grubu araştırmasına katılan tüm katılımcıların cinsiyeti kadındır. 52 katılımcının 20'sinin çocuğu vardır. Ön veri çalışma grubu araştırmasına katılan ve çocuğu olan eğitimcilerimizin çocuklarından 10 tanesi 18-72 ay okul öncesi eğitim alabilecek yaşta olmasına karşın, (2 tane 3 yaş çocuk) okula gitmemektedir. Ön veri çalışma grubu araştırmasına katılan ve çocuğu olan eğitimcilerimizin çocuklarından özel bir kreşe giden (2 yaş, 3 yaş ve 2 tane 4 yaş), özel bir kolejin anaokulu bölümünde olan (4 yaş) ve devlet anaokulunda, belediye kreşinde, devlet bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden toplamda 8 çocuğu vardır.

Ön veri çalışma grubu araştırmasına katılan eğitimciler hakkında yukarıda verilen bilgilere ek olarak;

- Katılımcılardan 1'i DEHB tanılı, bir dönem ilaç ve psikoterapi süreci geçirmiş,
- Katılımcılardan 1'inin oğlu 1. sınıfta DEHB tanısı almış, şu an 11 yaşında ve birinci sınıftan itibaren ilaç kullanıyor,

- Katılımcılardan 1'inin oğlu otizm tanılı, şu an 10 yaşında ve özel eğitim desteği alıyor, kaynaştırma öğrencisi.

3.4.2. Birinci Uygulama Grubu

Uygulama çalışma grupları kapsamında Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın uygulanabilmesi için okul öncesi eğitimcileriyle iki gün süren oturumlar gerçekleştirilmiştir. Yapılan ilk birinci uygulama grubuna 17 eğitimci katılmıştır. Ulaşılması hedeflenen 10 eğitimci sayısının üzerine çıkılmıştır. Araştırmaya katılan en tecrübeli eğitimci 43 yıllık tecrübesiyle hala çalışmakta olan 64 yaşındaki eğitimcidir. Katılımcıların yaş dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.2.

Birinci Uygulama Grubu Katılımcılarının Yaş Dağılımı

YAŞ	f
25	1
34-39	7
40+	9

Birinci uygulama grubuna katılan katılımcıların 16'sının cinsiyeti kadın, 1 tanesi erkektir. Erkek eğitimci başarı testi ölçüm formlarında yalnızca demografik bilgi kısımlarını ve eğitim programı değerlendirme formunu doldurduğu için demografik bilgi ve eğitim programı değerlendirme formu verileri bulgulara dâhil edilmiştir. Birinci uygulama grubuna katılan katılımcıların beyanına göre 16 katılımcının çocuğu vardır. Birinci uygulama grubuna katılan katılımcılardan bir tanesinin ilkokul eğitimine devam etmekte olan ve dikkat eksikliği tanılı çocuğu olduğu katılımcı tarafından bireysel konuşmalarda dile getirilmiştir. Birinci uygulama grubuna katılan katılımcıların 4 çocuğu 18-72 ay okul öncesi eğitim alabilecek yaştadır. Yalnızca 1 (2 yaş) çocuk okula gitmemektedir.

Birinci uygulama grubuna katılan katılımcıların hepsi sınıftan sorumlu eğitimcidir. Bu eğitimcilerin 2 tanesi yüksek lisans mezunuyken, 15 tanesi lisans mezunudur. Lisans mezunu olan katılımcıların 9 tanesi okul öncesi öğretmenliği örgün eğitim, 3 tanesi çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği; 1er tanesi ise sınıf

öğretmenliği, çocuk gelişimi uzaktan eğitim, çocuk gelişimi ve ev yönetimi lisans mezunudur.

3.4.3. İkinci Uygulama Grubu

İkinci uygulama grupları kapsamında Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın uygulanabilmesi için okul öncesi eğitimcileriyle iki gün süren oturumlar gerçekleştirilmiştir. Yapılan ikinci uygulama grubuna 22 eğitimci katılmıştır. İkinci uygulama grubunda erişilmesi hedeflenen 10 eğitimci sayısının üzerine çıkılmıştır. İkinci uygulama grubunda en tecrübeli eğitimci 18 yıllık tecrübesiyle hala çalışmaya devam etmekte olan 40 yaşındaki eğitimcidir. Ayrıca bu grupta ikinci üniversitesini okuyarak 34 yaşında eğitimcilik mesleğine başlayan bir eğitimci vardır. Katılımcıların yaş dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.3.

İkinci Uygulama Grubu Katılımcılarının Yaş Dağılımı

YAŞ	f
27	1
30-39	14
+40	7

İkinci uygulama grubuna katılan tüm katılımcılar cinsiyetlerini kadın olarak beyan etmiştir. İkinci uygulama grubu katılımcılarının belirttiği üzere hepsinin medeni durumu evlidir. 17 katılımcının çocuğu vardır. İkinci uygulama grubundaki eğitimcilerin sahip olduğu 7 çocuk 18-72 ay okul öncesi eğitim alabilecek yaştadır. Buna rağmen yalnızca 4'ü çocuk okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir.

İkinci uygulama grubu katılımcılarının 21 tanesi sınıftan sorumlu eğitimci ve 1 tanesi Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmandır. Bu eğitimcilerin 2 tanesi yüksek lisans mezunuyken, 19 tanesi lisans mezunudur. Lisans mezunu olan katılımcıların 16 tanesi okul öncesi öğretmenliği örgün eğitim, 2 tanesi çocuk gelişimi uzaktan eğitim ve 1 tanesi rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlık lisans mezunudur.

3.5. Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci, araştırma problemlerine yanıt verebilmek için doğru bilgiler edinmeyi amaçlayan birbiriyle ilişkili faaliyetler bütünüdür. Nitel

araştırmalarda bir döngü şeklini alan faaliyetlerinin amacı en uygulanabilir veri toplama yaklaşımlarını hedeflemesidir. Bu faaliyetler: *"veri toplanılacak mekânın veya kişinin belirlenmesi, mekâna veya kişilere ulaşımın sağlanması, amaçlı örneklemin seçimi, veri toplama araçlarının seçilmesi, verilerin toplanması ve kayda alınması, verilerin çözümlenmesi ve verilerin saklanması"*dır (Creswell, 2021).

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda sıklıkla rastlanılan tek bir araca ya da bir başkasının geliştirdiği bir forma bağlı kalınmamıştır. Bu nedenle çoklu veri toplama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmacı, katılımcılarla bizzat görüşerek ve gerekli kayıtların alınmasıyla veri toplama sürecini tamamlamıştır (Creswell, 2021). Eylem araştırmasında gerçek durumları gözler önüne sererken, hangi verileri ne zaman ve nasıl toplayacağımızı belirli bir plan doğrultusunda yapmamız eylem araştırmasının sistematik olma özelliğinin bir parçasıdır (Johnson, 2019).

3.5.1. Görüşme Formu

Araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemi olan görüşme kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcıya sınırsız yanıtlama şansı veren ve gerçekten ne düşündüğünü doğru aktarmasını sağlayan açık uçlu sorular tercih edilmiştir (Johnson, 2019). Programın ihtiyaç analizini yapabilmek adına önceden belirlenmiş açık uçlu ve yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak okul öncesi eğitimcilerinin belirlediği tarih ve şekilde yüz yüze ve çevirimiçi görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerde öncelikle katılımcıların on üç açık uçlu yapılandırılmış sorudan oluşan kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Bu sayede katılımcıların demografik bilgilerine ulaşılmıştır.

Kişisel bilgi formu doldurulduktan sonra görüşmeler bilgi (11) ve görüş formu (10) şeklinde adlandırılan önceden belirlenmiş açık uçlu ve yarı yapılandırılmış toplamda 21 soru kullanılarak ses ya da görüntü kaydı alınarak yapılmıştır. Soruların anlaşılırlık, geçerlik, güvenirlik ve kullanışlığı çalışmaları dört farklı alan (çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve eğitim programlama) uzmanı tarafından yapılmıştır.

Görüşmelerin sonrasında ses ve görüntü kayıtları ayrıntılı görüşme formunda yazıya aktarılmıştır. Yazılı dökümleri yapılan görüşmeler alan uzmanı tarafından görüşme kaydı ile dinlenmiştir. Kayıtlar ve görüşmeler arasında tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Görüşmeler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşme formu (EK-1) eklerde sunulmuştur.

3.5.2. Anekdot Kaydı

Ön veri çalışma grubu araştırmasına katılan eğitimcilerden, özel kreş ve gündüz bakımevinde çalışan bazı eğitimciler düzenli anekdot kaydı tuttuklarını yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir. Buna istinaden eğitimcilerden birkaçı gönüllü anekdot kayıtlarını araştırma için gizlilik esasına dayanarak araştırmacı ile paylaşmıştır. Paylaşılan anekdot kayıtları 2-3 yaş ve 5-6 yaş öğrencileri için yazılmıştır.

Araştırmada, anekdot kayıtlarından yalnızca özel kreş ve gündüz bakımevinde çalışan 5 yaş öğretmenine ait anekdot kayıtları kullanılmıştır. Yalnızca 5 yaş anekdot kayıtlarının kullanılmasının sebebi, DEHB belirtilerinin literatürde kabul edilen ve DEHB belirtilerinin daha yaygın görülmeye başlandığı yaş grubuna ait olmasıdır. Bu kayıtlar verileri destekleyici materyal olarak kullanılmıştır. Anekdot kayıtlarını çözümlemede içerik analizi kullanılmıştır. Anekdot kayıtları ana bulgulara yardımcı destek olacak şekilde direkt alıntılar yapılarak işlenmiştir. Anekdot kayıtlarında kullanılan öğrencilerin isimleri gizli tutulmuştur. Gerekli etik kurallar sebebiyle öğrencilerin isimleri yerine, anekdot kayıtlarına vurgu yapılarak öğrenciler A1, A2, A3 ve A4 şeklinde kodlanmıştır.

Ön veri çalışma grubu araştırmasına katılan eğitimcilerden birisi idari görevdedir, çalıştığı kurumda da son bir yıldır düzenli anekdot kaydı uygulamasının kendi önerisiyle kullanılmaya başlandığını belirtmiş, ancak isimlerin gizleneceğinin dile getirilmiş olunmasına rağmen veri paylaşımını uygun bulmamıştır. Bu nedenle de anekdot kaydı paylaşımı yapmamıştır.

Çıktı halinde paylaşılan anekdot kayıtları, üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan yalnızca öğrencilerin isimleri gizlenerek Microsoft Office Word dosyasında düzenlenmiştir. Bilgisayar ortamına geçirilen anekdot kayıtlarının dil ve

anlatım, yazım-imla kuralları üzerinde değişiklik yapılmamıştır. Akış, paylaşıldığı şekilde tarih sıralamasına göre düzenlenmiş olup dönem başından dönem sonuna öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi alabilmemize imkân tanımaktadır. Düzenlenen anekdot kayıtları, paylaşımı yapan eğitimciyle görüşülerek üzerinde değişiklik yapılmadığı ve araştırmada kullanılmaya hazır olduğu teyit edilmiştir. Araştırmada kullanılan anekdot kayıtları daha önceden belirlenmiş kodlar ve kategorilere göre incelenmiştir.

3.5.3. Başarı Testi Formları

Başarı testi formları, ön ölçüm testleri ve son ölçüm testleridir. Ön ölçüm testleri, katılımcıların temel bilgi ve görüşlerini almak, son ölçüm testleri ise katılımcıların uygulama sonrasında ki bilgi ve görüşlerini almak için hazırlanmıştır.

3.5.3.1. Ön Başarı Testi Formu

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın uygulamasının ilk oturumunda başarı testi ön ölçümleri yapılmıştır. Veri toplama sürecinde görüşmelerde kullanılan kişisel bilgi formu kullanılmış ve bu sayede katılımcıların demografik bilgilerine ulaşılmıştır. Ölçüm formlarındaki soruların anlaşılırlık, geçerlik, güvenirlik ve kullanışlığı çalışmaları dört farklı alan (çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve eğitim programlama) uzmanı tarafından yapılmıştır. Katılımcılara verilen sürede, katılımcılar ön ölçüm formlarını doldurmuşlardır.

Araştırmanın veri toplama araçlarından olan, ön başarı testi formu bilgi (11) ve görüş formu (10) şeklinde adlandırılan önceden belirlenmiş açık uçlu ve yarı yapılandırılmış toplamda 21 sorunun yer aldığı ölçüm formudur. Bu formda, ön veri formlarındaki sorularının aynıları yer almaktadır. Soruların aynı olmasının bir sebebi, araştırmanın tutarlılığının yansıtılmak istenmesidir. Soruların aynı olmasının başka bir sebebi, araştırmaya katılan eğitimcilerin farklı çalışma gruplarında olsalar bile bilgi ve görüşlerinin aynılık ve farklılık değerlerinin alınmak istenmesidir. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı ön başarı testi (EK-1) eklerde sunulmuştur.

3.5.3.2. Son Başarı Testi Formu

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın uygulamasının son oturumunda ise başarı testi son ölçümleri yapılmıştır. Ölçüm formlarındaki soruların anlaşılırlık, geçerlik, güvenirlik ve kullanışlığı çalışmaları dört farklı alan (çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve eğitim programlama) uzmanı tarafından yapılmıştır. Katılımcılara verilen sürede, öğretmenler daha önce de kullanılan bilgi (11) ve görüş formu (10) şeklinde adlandırılan önceden belirlenmiş açık uçlu ve yarı yapılandırılmış toplamda 21 sorunun yer aldığı son ölçüm formlarını doldurmuşlardır. Katılımcılara verilen sürede, katılımcılar son ölçüm formlarını doldurmuşlardır.

Araştırmanın veri toplama araçlarından olan, son başarı testi formu bilgi (11) ve görüş formu (10) şeklinde adlandırılan önceden belirlenmiş açık uçlu ve yarı yapılandırılmış toplamda 21 sorunun yer aldığı ölçüm formudur. Bu formda, ön veri formlarındaki sorularının aynıları yer almaktadır. Soruların aynı olmasının bir sebebi, araştırmanın tutarlılığının yansıtılmak istenmesidir. Soruların aynı olmasının başka bir sebebi, araştırmaya katılan eğitimcilerin farklı çalışma gruplarında olsalar bile bilgi ve görüşlerinin aynılık ve farklılık değerlerinin alınmak istenmesidir. Aynı zamanda bu sorular ön başarı testinde sorulan bilgi ve görüş formunda yer alan 21 sorunun da aynısıdır. Bunun nedeni ise, program öncesinde ve sonrasında katılımcılara sorulan soruların yanıtlarında değişiklik olup olmadığını incelemektir. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı son başarı testi (EK-1) eklerde sunulmuştur.

3.5.4. Program Değerlendirme Formu

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın uygulamasının son oturumunda başarı testi son ölçümlerini dolduran katılımcılara program değerlendirme formu verilmiştir. Katılımcılar form için verilen sürede, program değerlendirme formu şeklinde adlandırılan önceden belirlenmiş açık uçlu ve yarı yapılandırılmış 5 sorunun yer aldığı formu doldurmuşlardır. Bu form ile katılımcıların eğitimin içerik, konu dağılımı, anlaşılırlık, iyi uygulama örnekleri; eğitimin katılımcılara ve çalıştıkları kuruma olan katkıları ve günlük etkinlik, rutin

ve geçişleri planlamalarında ne gibi katkısı olduğunu daha iyi anlayabilmek adına hazırlanmıştır. Program değerlendirme form geçerlik ve kullanışlığına dair program geliştirme alan uzmanından görüş alınmıştır. Program değerlendirme formu (EK-2) eklerde sunulmuştur.

3.6. Araştırmanın İşlem Yolu

Araştırmanın hazırlık çalışmaları aşağıdaki adımları içermektedir:

a) Gerekli izinlerin alınması,

b) Ön veri çalışma grubu görüşmelerinin yapılması,

c) İhtiyaç analizi sonuçlarına göre Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın hazırlanması,

d) Uygulama ders plânlarının ve öğretim materyallerinin hazırlanması,

e) Araştırmanın pilot uygulamasının çevirimiçi yapılması,

f) Uygulama gruplarının belirlenmesi ve uygulamanın yapılması,

g) Uygulama analizlerinin yapılarak raporlaştırılması.

3.6.1. Hazırlık Çalışmaları

- **Gerekli İzinlerin Alınması**

Araştırmanın hazırlık çalışmaları kapsamında, ilk olarak Trakya Üniversitesi'nden çalışmanın Etik Kurul izinleri (EK-3) alınmıştır. Etik kurul izinlerinin alınmasının ardından uygulama çalışmalarının yapıldığı Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli uygulama izinleri (EK-4) alınmış, bunlar eklerde sunulmuştur.

- **Ön Veri Çalışma Grubu Görüşmelerinin Yapılması**

Araştırmanın hazırlık çalışmaları kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 52 eğitimci ile görüşülerek katılımcıların DEHB farkındalığı ölçülmüştür. Yapılan yüz yüze ve çevrimiçi görüşmelerde sorulmak için hazırlanan görüşme formu (EK-1) eklerde sunulmuştur.

- **İhtiyaç Analizi Sonuçlarına Göre Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın Hazırlanması**

Araştırmanın hazırlık çalışmaları kapsamında yapılan ön veri çalışma grubu görüşmeleri analiz edilerek ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, eğitimcilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programı iki günlük toplamda 6 saatlik bir içerikle oluşturulmuştur. Eğitim programına katılan eğitimcilerin DEHB belirtilerini bilerek, belirti gösteren öğrencilerini nasıl yönlendirmeleri gerektiği, tanı ve ilaç süreci, tanılı öğrenciler için BEP hazırlama, sınıf içi düzenlemeler ve materyal hazırlama ile zorbalık durumlarında nasıl bir yol izlemeleri gerektiği üzerine sınıf yönetimi becerilerini DEHB odağında geliştirmeleri üzerine hazırlanmıştır. Eğitim programının örnek planları (EK-5) eklerde sunulmuştur.

- **Uygulama Ders Planlarının ve Öğretim Materyallerinin Hazırlanması**

Eğitim programının etkililiğini arttırmak adına uygulama ders planları ve öğretim materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Eğitimde örnek olaylar (EK-6) ile sınıf içinde yaşanabilecek olası durumlar üzerinde durulmuş, eğitimcilerin düşünme becerileri desteklenerek müdahale yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

- **Araştırmanın Pilot Uygulamasının Çevrimiçi Yapılması**

Araştırma pilot uygulaması 14 Mart 2024 Perşembe iki oturumluk zoom toplantısında hızlandırılmış şekilde uygulanmıştır. Uygulamada yapılan ön bilgi, son bilgi ve eğitim programı değerlendirme formu uygulanmamış ve grup çalışmaları oturumlara dâhil edilmemiştir. Pilot uygulamada eğitimde yapılacak çalışmaların bir kısmı eğitimcilerle paylaşılmış olup soru cevaplarla pekiştirilmiştir. Pilot çalışma oturumlar sırasında görüntü kaydı alınmıştır. Oturumlardan sonra, alınan görüntü kayıtları araştırmacı tarafından izlenmiş ve uygulama öncesi son eksiklikler tamamlanmıştır. Pilot uygulamaya katılan eğitimcilerin sözlü verdiği geri bildirime istinaden hazırlanmış olan sunumda, kavramlar sadeleştirilmiş, dil ve anlatımı desteklemek açısından daha yalın bir tarzla ek açıklamalar eklenmiş, sunumlar ve örnek olaylar düzenlenmiştir. Sunuma daha çok görsel eklenmiştir. Özellikle sınıf

yönetimi oturumu için örnek sınıf düzenlemeleri, sınıf yönetim tekniklerinde kullanılan materyaller gibi görsellerin olduğu fotoğraflar sunuma eklenerek, eğitimcilerin somut örnekleri incelemeleri için gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu şekilde, araştırmacının öğretimsel becerileri ve özel eğitim alan becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

- **Uygulama Gruplarının Belirlenmesi ve Uygulamanın Yapılması**

Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Akademileri kapsamına alınan Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı 19-20 Mart 2024 tarihlerinde sabah (3 saat) ve öğlen (3 saat) 3'er oturum (toplamda 6 saat) olacak şekilde uygulanmıştır. Programın akışı ve öğrenme çıktıları ekler (EK-7) kısmında incelenebilir.

3.6.2. Ön Ölçümlerin Yapılması

Ön ölçümler, uygulamadan hemen önce yapılmıştır. Ön ölçümlerde Başarı Testi Ön Ölçüm Formu uygulanmıştır. Ön ölçümler sırasında öğretmenlere bir kod oluşturarak (sıra sayı rakamları) formu yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmenler, aynı kodu son ölçümlerde de kullanmışlardır. Ön ve son ölçümler tamamlandıktan sonra verileri çözümlemek için kodlar eşleştirilmiştir.

3.6.3. Son Ölçümlerin Yapılması

Denel işlemler bittikten sonra katılımcılar ön ölçümde verilen koda göre, Başarı Testi Son Ölçüm Form'nu tamamlamışlardır.

3.6.4. Program Değerlendirme Formunun Uygulanması

Başarı Testi Son Ölçüm Formu uygulandıktan sonra, katılımcılar Program Değerlendirme Formu'nu yanıtlamışlardır.

3.6.5. Katılımcı Sertifikalarının Hazırlanması

Uygulama katılımcıları için hazırlanan katılım sertifikaları hazırlanmıştır. Katılımcılara ulaştırılması 2024-2025 Eğitim-Öğretim Dönemi başlangıcında yapılacaktır.

3.7. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma boyunca toplanan ön veri çalışma grubu, birinci uygulama grubu ve ikinci uygulama grubu verileri araştırmacı tarafından -değiştirilmeden olduğu gibi- Microsoft Office Word kelime işlemci programıyla yazıya aktarılmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Ön veri analizi, ihtiyaçların belirlenmesi sürecinde uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi için yapılan içerik analizinde öncelikle kodlama yapılmış, ardından kodlara göre temalar belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin çözümlenmesi süreci genellikle; ses ve görünü kayıtlarının değiştirilmeden yazıya geçirilmesi (transktipte edilmesi), kodlanmasını, kodların gruplandırılarak temalaştırılması ve en geniş haliyle verileri tablo ve tartışma halinde sunumunu içerir (Creswell, 2021).

İçerik analizine destek oluşturmak için kullanılan anekdot kayıtları dokümantasyon analizi ile çözümlenmiştir.

3.7.1. Ön Veri Çözümleme Süreci

Ön veri çalışması eğitim programının oluşturulmasında bizlere yol çizecek olan *"eğitimcilerin neye ihtiyacı var?"* sorusu üzerinden yola çıkılarak, ihtiyaç analizi ile düzenlenmiştir. İhtiyaç analizi, gerçek ihtiyaçlardan yola çıkılarak yapıldığında geliştirilen eğitim programlarının etkililiğini arttırmaktadır. Bilgileri toplama, analiz etme ve program oluşturma aşamaları bu çalışmada ihtiyaç analizi süreçlerini şekillendirmiştir. (Adıgüzel, 2019). Çalışmada kullanılan ihtiyaç analizi Popham (1972)'ın öne sürdüğü eğitsel açıdan ihtiyaç analizi göz önüne alınarak şekillendirilmiştir, çünkü hedef kitlenin mevcut durumu ancak doğru analiz edildiğinde etkili bir eğitim programı oluşturulabilir. Popham'ın eğitsel açıdan ihtiyaç analizi (aktaran Adıgüzel, 2019) aşağıdaki gibidir:

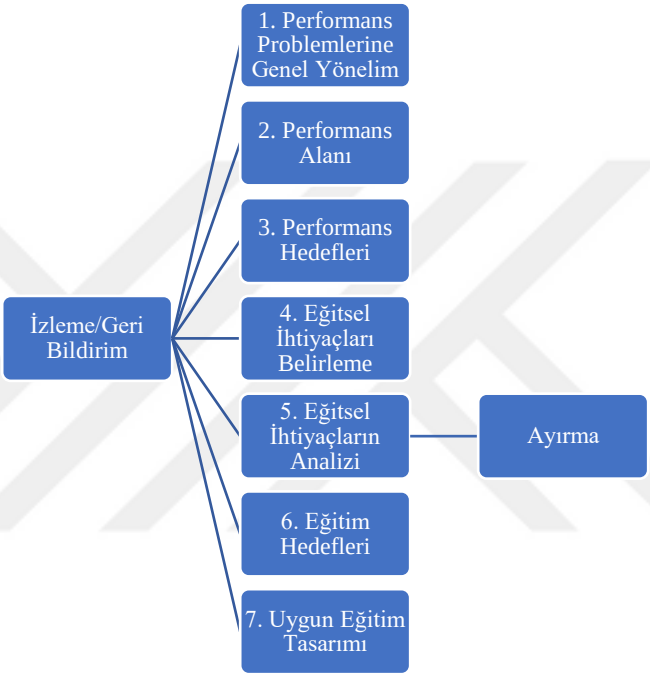
Hedeflenen Öğrenme Ürünleri – Hedef Kitlenin Mevcut Durumu = Eğitsel Bir İhtiyaç

Kaynak: (Adıgüzel, 2019, s.6).

Aralarında döngüsel bir ilişki bulunan ihtiyaç analizinin basamakları Peterson (1998)'ın eğitim ihtiyaçlarının analizi tablosuna göre şekillendirilmiştir (aktaran Adıgüzel, 2019). Şekil şöyledir:

Şekil 3.4.

Peterson'ın Eğitim İhtiyaçlarının Analizi



Kaynak: (Adıgüzel, 2019, s.10).

İhtiyaç analizi için ön veri toplama çalışmasına katılan eğitimcilerin cevapları derinlemesine incelenmiştir. Nitel veri analizi süreci için içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi dört temel adımdan oluşur: bağlamdan koparma, yeniden bağlamsallaştırma, kategorileştirme ve derleme (Bengtsson, 2016). İlk iki adım verileri anlama süreci olarak düşünülmektedir. Sonraki aşamada ise, yorumlanan veriler araştırmacı tarafından aynı temadaki kelimelerin sıklığına göre bazı temalar altında kategorize edilir. Etik sebepler nedeniyle çalışmaya katılan eğitimcilerin isimleri kullanılmamıştır. Kodlamanın kolayca yapılabilmesi için ise verilere, çğretmenlere görüşme sıralarına göre sayı verilmiş kodlar ve Ö1, Ö2, …, Ö52 şeklinde kodlanmıştır. Örnek ön veri görüşme kayıtları (EK-8) kısmında incelenebilir.

3.7.2. İçerik Analizi

İçerik analizi, kategorileri, temaları veya kodları belirlemek amacıyla metinsel, görsel veya işitsel içeriği düzenli olarak analiz etmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Kyngäs, 2020). İçeriğin bir dizi kurala dayalı olarak yönetilebilir kategoriler halinde kodlanmasını ve ardından belirli kelimelerin, ifadelerin veya kavramların varlığının ölçülmesini içerir. Araştırmacılar, belirli içeriklerin sıklığını ve bağlamını inceleyerek, iletilen mesajlar ve izleyiciler üzerindeki potansiyel etki hakkında sonuçlar çıkarabilir (Krippendorff, 2018).

İçerik analizi, iletişim içeriğinin sistematik, nesnel ve nicel bir şekilde incelenmesine yönelik metodik bir tekniktir. Bu yaklaşım, içeriğin önceden tanımlanmış kurallara göre belirli kategorilere kodlanmasını ve anlamlı sonuçlar çıkarmak için bu kategorilerin analiz edilmesini içerir. İçerik analizi metin, görüntü, ses ve video gibi geniş bir medya yelpazesine uygulanabilir ve bu da onu iletişim çalışmaları, psikoloji, sosyoloji ve pazarlama gibi alanlarda çok yönlü bir araç haline getirir (Elo ve Kyngäs, 2008). Araştırmacılar, içeriği kategorize ederek hemen göze çarpmayan kalıpları, temaları ve önyargıları ortaya çıkarabilir ve incelenen materyalin daha derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırabilir (Kyngäs, 2020).

İçerik analizinin en güçlü yönlerinden biri esnekliğidir: birçok farklı veri toplama aracının analizine uyarlanabilir oluşu, araştırmacıların çok çeşitli araştırma sorularını ve hipotezlerini keşfetmelerine olanak tanır (Niederberger ve Dreiack, 2020). Ayrıca, içerik analizi hem nitel hem de nicel olabilir. Nitel içerik analizi içeriğin anlamını ve bağlamını anlamaya odaklanırken, nicel içerik analizi belirli unsurların oluşumunu saymayı ve ölçmeyi vurgular (Neuendorf, 2017). Bu yaklaşımların birleştirilmesi, incelenen içeriğin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir.

İçerik analizinin kalite araştırmalarındaki önemi, teorik önermeler için ampirik kanıt ve destek sağlama kabiliyetinde yatmaktadır. Bu yöntem, veri analizi için şeffaf ve tekrarlanabilir bir süreç kullanarak araştırma bulgularının inandırıcılığını ve güvenilirliğini artırır (Kyngäs, 2020). İçerik analizi, araştırmacıların iletişimin içeriğini sistematik olarak ölçmesine ve incelemesine

olanak tanıyarak hipotezleri test etmek ve teorileri doğrulamak için sağlam bir çerçeve sunar (Gläser-Zikuda ve ark., 2020). Ayrıca, zaman içindeki eğilimlerin ve değişikliklerin belirlenmesini sağlayarak iletişim uygulamalarının ve toplumsal normların evrimine ilişkin içgörüler sunar. Bu sistematik yaklaşım, verilerden çıkarılan sonuçların ampirik kanıtlara dayanmasını sağlar ve böylece araştırmanın genel kalitesini güçlendirir (Weber, 1990).

Derinlemesine görüşmeleri analiz etmek için içerik analizi kullanmak, bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için birkaç kritik adım içerir; süreç, verilerin zenginliğini korumak için hem sözlü hem de sözsüz ipuçlarını yakalayarak görüşmelerin yazıya dökülmesiyle başlar (Niederberger ve Dreiack, 2020). Araştırmacılar daha sonra araştırma hedeflerine ve teorik temellere dayalı bir kodlama çerçevesi geliştirerek verileri sınıflandırmak için net kategoriler ve alt kategoriler tanımlar (Karataş, 2017). Bu kodlama çerçevesi, içeriği sistematik olarak kategorize etmek için elle yazılarak ya da nitel veri analizi yazılımı kullanılarak yazıya dökülen görüşmelere uygulanır (Çelik ve ark., 2020). Bu süreç boyunca, önyargıyı en aza indirmek için tutarlılığı ve nesnelliği korumak önemlidir çünkü veriler kodlandıktan sonra araştırmacılar, görüşülen kişilerin bakış açıları ve deneyimleri hakkında anlamlı sonuçlar çıkarmak için kategoriler arasındaki frekansları, örüntüleri ve ilişkileri analiz edebilir (Schreier, 2012).

Avantajlarına rağmen, içerik analizinin araştırmacıların dikkate alması gereken sınırlamaları vardır. En büyük zorluklardan biri, kodlama sürecinde güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanmasıdır (Karataş, 2017). Sübjektif yorumlardan kaçınmak için kodlama kuralları açıkça tanımlanmalı ve tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır. Ayrıca, analiz için içerik seçimi sistematik bir şekilde yapılmazsa önyargıya neden olabilir (Çelik ve ark., 2020). Araştırmacılar, durumları hesaba katmak ve bulgularının sağlam olmasını sağlamak için çalışmalarını dikkatli bir şekilde tasarlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buna istinaden, içerik analizi içerikte neyin mevcut olduğunu ortaya koyabilirken, bunun neden mevcut olduğunu veya farklı kitleler tarafından nasıl yorumlandığını açıklamak zorunda değildir (Hsieh ve Shannon, 2005).

Özetle, içerik analizi, çeşitli iletişim içeriklerini sistematik inceleyen araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalardaki önemi, teorik önermeler için ampirik destek sağlama ve araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırma yeteneğinden kaynaklanmaktadır (Gläser-Zikuda ve ark., 2020). Derinlemesine görüşmelere uygulandığında, içerik analizi dikkatli bir deşifre, titiz bir kodlama çerçevesinin geliştirilmesi ve örüntü ve temaları ortaya çıkarmak için verilerin sistematik olarak kodlanması ve analiz edilmesini içerir (Niederberger ve Dreiack, 2020). Araştırmacılar bu adımları izleyerek, incelenen konular hakkında değerli içgörüler elde edebilir ve karmaşık olguların daha derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunabilir (Graneheim ve Lundman, 2004).

- **İçerik Analizi için Hazırlıklar**

Araştırmanın ön verileri daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama (Yıldırım ve Şimşek, 2018) yöntemiyle hazırlanmıştır. DEHB alan yazın taraması sonrasında hazırlanan kod listesi düzenlenmiş ve içerik analizi sonrasında ilk aşamada hazırlanan kod listesinden çıkarılan içerikler olmuştur. Ön veri çalışmasına katılan eğitimcilerin görüşme kayıtlarının içerik analizi sonucunda aşağıdaki güncel kodlar ve temalar listesi oluşturulmuştur.

A. Kodlar/Kavram Oluşturma

Şekil 3.5.

Kodlar



Kodlar

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite
- Dikkat problemleri
- Davranış ve dürtü kontrolü
- Etkinlik tamamlama
- Çoklu yönerge takibi
- Sosyal iletişim
- Sözlü/fiziksel şiddet

B. Temalar

Şekil 3.6.

Temalar

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	Dikkat problemleri	Davranış ve Dürtü Kontrolü	Etkinlik Tamamlama	Çoklu Yönerge Takibi	Sosyal İletişim	Sözlü/Fiziksel Şiddet
• Hareketli olma	□Kısa süreli dikkat	□Kendini kontrol edememe	□En çok zorlandığı alanlardan biri	□Tekli yönerge takibi mümkün	□Sıra beklemede zorlanma	□Vurma
• Kalıtımsal	• Odaklanamama	□İstenmeyen çocuk	• Çabuk sıkılma	□Çoklu yönergede karmaşa (eksik ya da yanlış yapma)	• Sıklıkla yalnız oynama	□İtme
• Çevresel	• Unutkanlık	□Atlama ve zıplama	• Aceleyle yapıp bitirme	• Takip edememe ya da unutma	• Uyumsuzluk	□Bağırma
• Odaklanma problemleri	• Dikkatsizlik	□Tehlikeli hareketler yapma	• Detaylara takılma	□Dikkatin çabuk dağılması	• Paylaşmada zorlanma	□Dışlama
• Tehlikeyi sevme	• Sporda ya da topla oynanan oyunlarda zorlanma	• Sürekli konuşma	• Detaylara dikkat etmeme/önemsememe	□Görevleri karıştırma	• Sarılmak, öpmek, sıkıştırmak gibi fazla sevgi gösterisi	□Dışlanma
• Sürekli konuşma	• Ani duygu geçişleri	• İtme ve çekme	• Araç gereçlere karşı özensiz tavır		• Arkadaşlarını yönetmeye çalışma, yönetici, lider	□İstenmeyen çocuk olma
		• İtiraz etme	• Sınıf temizliğinde fazlasıyla görev alma			
		• Düşünmeden hareket etme	• Sınıf temizliğine hiç katılmama			
			• Makası ya da kalemi tutarken zorlanma			

Temalar

1. **Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu**
   - Hareketli olma
   - Kalıtımsal
   - Çevresel
   - Odaklanma problemleri
   - Tehlikeyi sevme
   - Sürekli konuşma
2. **Dikkati Sürdürme**
   - Kısa süreli dikkat
   - Odaklanamama
   - Unutkanlık

- Dikkatsizlik
- Sporda ya da topla oynanan oyunlarda zorlanma
- Ani duygu geçişleri

3. Davranış ve Dürtü Kontrolü

- Kendini kontrol edememe
- İstenmeyen çocuk
- Atlama ve zıplama
- Tehlikeli hareketler yapma
- Sürekli konuşma
- İtme ve çekme
- İtiraz etme
- Düşünmeden hareket etme

4. Etkinlik Tamamlama

- En çok zorlandığı alanlardan biri
- Çabuk sıkılma
- Aceleyle yapıp bitirme
- Detaylara takılma
- Detaylara dikkat etmeme/önemsememe
- Araç gereçlere karşı özensiz tavır
- Sınıf temizliğinde fazlasıyla görev alma
- Sınıf temizliğine hiç katılmama
- Makası ya da kalemi tutarken zorlanma

5. Çoklu Yönerge Takibi

- Tekli yönerge takibi mümkün
- Çoklu yönergede karmaşa (eksik ya da yanlış yapma)
- Takip edememe ya da unutma
- Dikkatin çabuk dağılması
- Görevleri karıştırma

6. Arkadaşlarıyla İletişim

- Sıra beklemede zorlanma
- Sıklıkla yalnız oynuyor
- Uyumsuzluk
- Paylaşmada zorlanma
- Sarılmak, öpmek, sıkıştırmak gibi fazla sevgi gösterisi
- Arkadaşlarını yönetmeye çalışma, yönetici/lider

7. Sözlü/Fiziksel Şiddet

- Vurma
- İtme
- Bağırma
- Dışlama
- Dışlanma
- İstenmeyen çocuk

3.7.3. Anekdot Kaydından Elde Edilen Verilerin Çözümleme Süreci

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı hazırlanırken ön veri toplama sürecinde katılımcı eğitimcilerden birinin paylaştığı anekdot kayıtları içerik analizi sonucunda elde edilen tema ve kategorilere göre değerlendirilmiştir. Değerlendirilen anekdot kayıtları Anekdot Kaydından Elde Edilen Veri Çözümleme Süreci Bulguları alt başlıklarıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Örnek anekdot kaydı (EK-9) ekler kısmında incelenebilir.

Anekdot Kaydından Elde Edilen Veri Çözümleme Süreci Bulguları

Bu bölümde; Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı hazırlanırken yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları için ön veri toplama sürecinde elde edilen anekdot kayıtları içerik analizi sonucunda düzenlenen tema ve kategoriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.4.

Tema 1: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite

Tema 1	**Kategoriler**
	Hareketli olma

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	Kalıtımsal Çevresel Odaklanma problemleri Tehlikeyi sevme Sürekli konuşma

Tablo 3.4'te 1. tema olarak belirlenen dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin kategorileri hareketli olma, kalıtımsal, çevresel, odaklanma problemleri, tehlikeyi sevme ve sürekli konuşma olarak sınıflandırılmıştır. Bu kodların ulaşıldığı kayıtlardan bazıları şunlardır:

"Çok hareketli ve yerinde duramıyor. Bu aralar sözümü pek fazla dinlemiyor. Şikâyet etme durumu başladı. Arkadaşlarını şikâyet ediyor. (A2)"

"Kitap çalışmalarını ve etkinliklerini yapıyor ama etkinlik ve yemek esnasında çok konuşuyor. Arkadaşları onu dinlediği zaman onlar geri kalıyor ama o tamamlamış oluyor. Sabit yerinde duramıyor. Hareketli bir çocuk. (A3)"

"Fazla hareketli ve konuşmayı seviyor. Şarkı söylüyor (A4)"

Tablo 3.5.

Tema 2: Dikkat Problemleri

Tema 2	**Kategoriler**
Dikkat problemleri	Kısa süreli dikkat Odaklanamama Unutkanlık Dikkatsizlik Sporda ya da topla oynanan oyunlarda zorlanma Ani duygu geçişleri

Tablo 3.5'te 2. tema olarak belirlenen dikkati sürdürme kategorileri kısa süreli dikkat, odaklanamama, unutkanlık, dikkatsizlik, sporda ya da topla oynanan oyunlarda zorlanma, ani duygu geçişleri olarak sınıflandırılmıştır. Bu kodların ulaşıldığı kayıtlardan bazıları şunlardır:

"Kitap çalışmalarında arkadaşları sayı sayma çalışmasında çok sesli saydığı için dikkatinin dağıldığını ve sessiz olmaları için sesini yükselterek konuşuyor. (A1)"

"Dikkatini yoğunlaştıramıyor. Dikkati kolay dağılıyor. Etkinliği biliyor fakat tamamlamıyor. Etkinliğin kenarlarında farklı şekiller çizmekten etkinlik zamanında

tamamlanmıyor. Bebek gibi konuşuyor. Duygularını yoğun yaşıyor (bağırarak gülme gibi). (A2)"

"Masa başında çok fazla oturamıyor. Sayıları tam olarak tanıyamıyor. Kalem tutma ve makas kesme konusunda desteklenmeli. Arkadaşlarına izin istemeden dokunuyor ve arkadaşları bu durumdan rahatsız oluyor. Yemek seçiyor ve her yemeği yemiyor. Toplu oynadığımız oyunlarda oyuna dâhil olmakta zorluk çekiyor. İzin istemeden sınıftan çıkıyor. Ders esnasında konuşarak arkadaşlarının dikkatini dağıtıyor. (A3)"

"Dikkatini toplayamıyor, çabuk dikkati dağılıyor… Ağlamaya başlıyor. Duygularını çok yoğun yaşıyor. Ufacık bir sebepten çok büyük sorun olmuş gibi ağlıyor. İstemediği bir durum yaşandığında "yaaaaaa" diye bağırarak tepki veriyor. Arkadaşlarına vurduğuna şahit oldum. Bir problem olsun uyardığımda bütün problemlerin sorumlusu olarak A2'ü gösteriyor. A2 "çok kötü bir çocuk, çok kötü davranıyor" diyor. (A4)"

Tablo 3.6.

Tema 3: Davranış ve Dürtü Kontrolü

Tema 3	**Kategoriler**
Davranış ve dürtü kontrolü	Kendini kontrol edememe İstenmeyen çocuk Atlama ve zıplama Tehlikeli hareketler yapma Sürekli konuşma İtme ve çekme İtiraz etme Düşünmeden hareket etme

Tablo 3.6'da 3. tema olarak belirlenen davranış ve dürtü kontrolü kategorileri kendini kontrol edememe, istenmeyen çocuk, atlama ve zıplama, tehlikeli hareketler yapma, sürekli konuşma, itme ve çekme, itiraz etme, düşünmeden hareket etme olarak sınıflandırılmıştır. Bu kodların ulaşıldığı kayıtlardan bazıları şunlardır:

"Bazı yaptığı davranışları yaptığı halde kendisinin yapmadığını söylüyor. Doğruyu söylemesi gerektiğini söylediğimde doğruyu söylememeye devam ediyor ve daha sonra öfkesini kontrol edemiyor. Öfkelendiği zaman arkadaşlarına ve öğretmenlere vurma eğilimi gerçekleştiriyor ve arkadaşlarını rahatsız ediyor. (A1)"

"Etkinlik ve yemek esnasında çok fazla konuşuyor… Çalışma sayfalarını tamamladıktan sonra kenarlarına farklı şekiller çiziyor. (A2)"

"Tehlikelere karşı nasıl davranacağını ve ne yapması gerektiğini bilmiyor. Tehlikeli durumlarda karşı kendini durduramıyor. (A3)"

"Şarkı söylemeyi ve konuşmayı çok seviyor…A3 ile anlaşamıyoruz karşılıklı birbirlerine fiziksel temasta bulunuyorlar. İttirmeler, sarılmalar, sıkmalar ve kolunu çekmeler gibi. (A4)"

Tablo 3.7.

Tema 4: Etkinlik Tamamlama

Tema 4	**Kategoriler**
Etkinlik tamamlama	En çok zorlandığı alanlardan biri Çabuk sıkılma Aceleyle yapıp bitirme Detaylara takılma Detaylara dikkat etmeme/önemsememe Araç gereçlere karşı özensiz tavır Sınıf temizliğinde fazlasıyla görev alma Sınıf temizliğine hiç katılmama Makası ya da kalemi tutarken zorlanma

Tablo 3.7'de 4. tema olarak belirlenen etkinlik tamamlama kategorileri en çok zorlandığı alanlardan biri, çabuk sıkılma, aceleyle yapıp bitirme, detaylara takılma, detaylara dikkat etmeme/önemsememe, araç gereçlere karşı özensiz tavır, sınıf temizliğinde fazlasıyla görev alma, sınıf temizliğine hiç katılmama, makası ya da kalemi tutarken zorlanma olarak sınıflandırılmıştır. Bu kodların ulaşıldığı kayıtlardan bazıları şunlardır:

"Akademik yönden geçen seneye göre çok istekli değil sıkıldığı etkinlikleri hemen bitsin diye özensiz yapıyor. (A1)"

"Resim yapmayı ve sanat etkinliklerinde diğer arkadaşlarına göre farklı yapmaya çalışıyor. Alışılmışın dışında resimler ortaya çıkarıyor. İstediği zaman etkinliklerini çok güzel tamamlıyor. (A2)"

"Kalem tutma ve makas kesme konusunda desteklenmeli… Toplanma vakti geldiğinde topluyormuş gibi yapıyor ama toplamıyor. (A3)"

"Masada normal bir şekilde sabit kalamıyor. Dikkati dağılıyor, canı sıkılıyor. İstemediği bir etkinlik olunca onu yapmak istemediğini ve sıkıldığını söylüyor. Matematik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyor… Ders anlatırken beni dinlemiyor, etrafa bakıyor. Oyuncaklarını toplamıyor. Branş derslerde de diğer öğretmenlerini dinlemiyormuş… Akademik yönden desteklenmesi gerekiyor. (A4)"

Tablo 3.8.

Tema 5: Yönerge Takibi

Tema 5	**Kategoriler**
Çoklu yönerge takibi	Tekli yönerge takibi mümkün Çoklu yönergede karmaşa yaşama (eksik ya da yanlış yapma) Takip edememe ya da unutma Dikkatin çabuk dağılması Görevleri karıştırma

Tablo 3.8'de 5. tema olarak belirlenen çoklu yönerge takibi kategorileri tekli yönerge takibi mümkün, çoklu yönergede karmaşa (eksik ya da yanlış yapma), takip edememe ya da unutma, dikkatin çabuk dağılması, görevleri karıştırma olarak sınıflandırılmıştır. Bu kodların ulaşıldığı kayıtlardan bazıları şunlardır:

"Akademik olarak diğer arkadaşlarına göre biraz geri. Etkinliklerde verdiğim yönergeleri istenilen dışında yapıyor. (A3)"

"Etkinlikleri yaparken yavaş kalıyor ve geç kalma endişesi olduğu için panik yapıyor. Ders anlatırken asla beni dinlemiyor etrafı inceliyor ve kendisi ile ilgileniyor. (A4)"

Tablo 3.9.

Tema 6: Sosyal İletişim

Tema 6	**Kategoriler**
Sosyal iletişim	Sıra beklemede zorlanma Sıklıkla yalnız oynama Uyumsuzluk Paylaşmada zorlanma Sarılmak, öpmek, sıkıştırmak gibi fazla sevgi gösterisi Arkadaşlarını yönetmeye çalışma, yönetici, lider

Tablo 3.9'da 6. tema olarak belirlenen arkadaşlarıyla iletişim kategorileri sıra beklemede zorlanma, sıklıkla yalnız oynuyor, uyumsuzluk, paylaşmada zorlanma, sarılmak, öpmek, sıkıştırmak gibi fazla sevgi gösterisi, arkadaşlarını yönetmeye çalışma, yönetici/lider olarak sınıflandırılmıştır. Bu kodların ulaşıldığı kayıtlardan bazıları şunlardır:

"Sırada beklemeyi ve sıraya girme davranışını yapamıyor. Arkadaşlarının önüne geçiyor… Etkinlikte veya oyunda kendisi başaramadığı zaman diğer arkadaşlarını rahatsız ediyor ve onların da düzgün yapamaması için onları ittiriyor, oyunlarını bozuyor ve etkinliklerinde zarar veriyor. Onları sinirlendirmek için farklı davranışlar yapıyor. Arkadaşları onu şikâyet ettiğinde "beni şikâyet etmesinler, hep beni şikâyet ediyorlar" diyor. Sınıftan çıkıp koşup gidiyor… Çok hırslı olduğu için sorduğum sorulara "ilk önce ben yaptım. İlk önce ben söyledim" deyip diğer arkadaşlarına kızıyor. Bir şeyi başaramadığı zaman küsüyor ve ben neden yapmadım deyip kenara çekiliyor… Sürekli ayağa kalkıyor ve benim onunla ilgilenmemi bekliyor. Oyuncak gününde kendi getirdiği oyuncağı başkasına vermiyor ve başkasının getirdiği oyuncaklarla oynuyor. Paylaşmak istemiyor… Lider ruhlu bir çocuk her şeyi kendisinin yapmasını istiyor. (A1)"

"Oyun oynamak istiyor fakat kendi istediği oyunu oynamalarını istiyor. Bu sefer arkadaşları o oyunu oynamak istemeyince kimse benimle oynamıyor diyor… Arkadaşlarını şikâyet ediyor ve arkadaşlarını uyardığım zaman "Teşekkür ederim öğretmenim" diyor. Arkadaşlarını sürekli öpüyor. Temas etmek istiyor. Kendi çemberinin olduğunu ve arkadaşlarımızın izin verdiği sürece onun alanına girilebileceğimizi dile getiriyorum. (A4)"

Tablo 3.10.

Tema 7: Sözlü/Fiziksel Şiddet

Tema 7	**Kategoriler**
Sözlü/fiziksel şiddet	Vurma
	İtme
	Bağırma
	Dışlama
	Dışlanma
	İstenmeyen çocuk

Tablo 3.10'da 7. tema olarak belirlenen sözlü/fiziksel şiddet kategorileri vurma, itme, bağırma, dışlama, dışlanma, istenmeyen çocuk olarak sınıflandırılmıştır. Bu kodların ulaşıldığı kayıtlardan bazıları şunlardır:

"Öfkelendiği zaman arkadaşlarına ve öğretmenlere vurma eğilimi gerçekleştiriyor ve arkadaşlarını rahatsız ediyor… A4 arkadaşını sevmediğini söylüyor ve A4'ü kızdırmaya çalışıyor. A4 sinirlendiği zaman ağlıyor bu durum onun hoşuna gidiyor. A4 ile anlaşamıyorlar. Oyunlara dâhil etmiyor ve onu istemiyor. Arkadaşlarıyla olan iletişimi iyi. Arkadaşlarını oyuna dâhil etmiyor ve kendi kuralları geçerli. Oyuna girmeleri için şart koşuyor (ayakkabılarını çıkarırsan öyle girebilirsin gibi). (A1)"

"A4 ile sürekli tartışma durumundayız. Bazen fiziksel temasta bulunarak A4'e zarar verebiliyor…A4 ağladığı zaman onun hoşuna gidiyor. Bunu gören arkadaşları da A4'e kötü davranmaya başlıyor. Uyardım zaman normal duruyor gibi gözüküyor ama sırıtıyor. "Şişko sosis, hadi A4'ü tuzağa düşürme planı kuralım". İttiriyor, kalemle ve temas ederek rahatsız ediyor. (A2)"

"A4 ile anlaşmazlıklar yaşıyoruz, onu kızdıracak veya ağlatacak söylemlerde bulunuyor. Fark ettiğim an onun yanından hemen uzaklaşıyor. Görmediğim zamanlarda hem sözel hem fiziksel olarak arkadaşını rahatsız ediyor. (A3)"

"A3, A2 ve A1 arkadaşları ile anlaşamıyor. A3 ile anlaşamıyoruz karşılıklı birbirlerine fiziksel temasta bulunuyorlar. İttirmeler, sarılmalar, sıkmalar ve kolunu çekmeler gibi. Bu durumdan rahatsız olan A3, A4'ü ısırdı. Daha sonra hep kötü davranıyorlar "o çok kötü birisi" gibi söylemlerde bulunuyor. A2 ile de aynı sorunları yaşıyor ve bu sefer A2 onu ittiriyor veya tükürüyor. (A4)"

3.7.4. Uygulamadan Elde Edilen Verilerin Çözümleme Süreci

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nda katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmanın problem ve alt problemlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenip tablolaştırılarak raporlaştırılmıştır. Rapordaki sonuçlar, Uygulama Veri Çözümleme Süreci Bulguları alt başlıklarıyla tezin IV. BULGULAR bölümünde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.8. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Aşağıda belirtilen adımlarla geçerliğin ve güvenirliğin sağlanması için gerekli adımlar uygulanmıştır.

Geçerlik verilerin doğruluğu ve anlamlılıkları üzerine araştırmanın araştırılmaya değer olup olmamasıyla ilgilidir. Bu durumda, veri çeşitlendirilmesi geçerliğin en önemli unsurlarındandır (Ocak, 2021). Alandaki büyük bir ihtiyaçtan yola çıkarak geliştirilen bu çalışmanın amacı açık ve net bir şekilde ifade edilerek, nitel bir çalışma için yüksek bir katılım oranı olan 92 farklı eğitimci katılımcının katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kitlesel değildir, yalnızca DEHB belirtisi gösteren ya da DEHB tanısı alan öğrencisi olan eğitimci için tasarlanmıştır (Şencan, 2005). Geçerliğin yüksek olabilmesi için araştırmanın gerçek hayatta tasarlanan hedefe ulaşması gerekmektedir (Karasar, 2020). Bu çalışmanın doğruluğu, eğitimcilerin DEHB farkındalığının gözlenebilir nitelikte değişmesine bağlıdır. Bu durumda, uygulanan Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı sonrasında, eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrencileri doğru yönlendirip sınıf içinde gerekli düzenlemeleri yapabiliyor, gereken materyal farklılaştırmasını sağlayabiliyor ve olası zorbalık durumlarında doğru bir yönlendirme izleyebiliyor olması beklenmektedir. Bu durum bulgular ve sonuç kısmında daha detaylı işlenmiştir.

Karasar (2020), güvenirliğin teknik bir sorun olduğuna ve tesadüfi yanılgılardan bağımsız olması gerektiğine değinir. Bu durumda, güvenirlik için araştırmanın sonuçlarında problem durumla arasında oluşan tutarlığa bakmamız gerekmektir. Eylem araştırması araştırılan konuya özgü tasarlanmaktadır. Bu sebeple, eylem araştırmaları için genel geçer tutarlılık durumları standart veri toplama araçları kullanılıyorsa bile, hedeflenmeyebilir (Ocak, 2021). Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının hepsi, araştırma özelinde bu konuya özgü tasarlanmıştır. Eylem araştırmalarında beklenilen güvenirlik durumunu arttırmak için, farklı önlemlerin alındığı ölçme ve uygulama sürecinden bahsedilir. Bu süreçte: *"üçleme yöntemine başvurma, kanıt kütüphanesi oluşturma, meslektaş değerlendirmesi, süreci ayrıntılı bir şekilde açıklama, kronolojik günlük tutma, dış*

denetim çalışması yapma ve dış gözlemciye değerletme" gibi uygulamaların altını çizmektedir (Şencan, 2005).

Bu çalışmanın güvenirlik çalışmaları için yapılan uygulamalar şöyledir: Detaylı bir alan yazın taraması yapılarak geçmiş ve güncel çalışmalar incelenmiş, yerli ve yabancı kaynaklar taranarak ve problem durum desteklenmiştir (kanıt kütüphanesi oluşturma). Görüşmelerde kullanılan görüşme formları özel eğitim, çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği ve program geliştirme uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve verilen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır (meslektaş değerlendirmesi). Bu çalışmanın; yöntemi, çalışma grubu, çalışmanın ortamı, çalışmanın süreci, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve araştırmanın raporlaştırılması süreçleri farklı başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır (süreci ayrıntılı bir şekilde açıklama). Araştırmanın başından beri uygulanan her adım ve yapılan her etkinlik detaylıca kayıt altına (araştırmacı günlüğü tutma, ses kaydı ve görüntü kaydı) alınarak detaylandırılmıştır (kronolojik günlük tutma). Çalışma boyunca yapılan uygulamalarda belirtilen alan uzmanları dışında ayrıca 2 farklı uzmandan (özel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği alanlarında) süreç ve uygulama değerlendirmesi alınmıştır (dış gözlemci değerlendirmesi). Çalışma hakkında bilgilendirilen uzmanlarla süreç ve uygulama hakkında fikir alışverişinde bulunulmuş ve gerekli görüldüğü durumlarda çalışmalarda revizeler yapılmıştır (dış gözlemciye değerletme). Ön veri görüşmelerinin geçerlik çalışmaları araştırmacı tarafından bir yıl sonra yeniden yapılmış ve içerik analizi yinelenmiştir. Analizde aynı sonuçlara ulaşılarak çalışmanın geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programının geçerlik çalışmaları ise özel eğitim alanında uzman olan bağımsız bir araştırmacı tarafından yapılmış olup eğitim programının geçerliğini ölçmek için oluşturulan ön veri ve son veri formlarının geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde; uygulamada toplanan verilerin analiz sonuçları elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda cevap aranan sorular temel alınarak Uygulama Grubu Bulguları alt başlığıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Uygulama Grubu Bulguları

4.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ait olan bulgular uygulamaya katılan eğitimcilerin yanıtlarına göre düzenlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi "Uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB hakkında fikirleri nelerdir?". Bu soruya yanıt alabilmek için uygulama öncesinde katılımcılara "DEHB denilince aklınıza gelen 3 kelime nedir?" sorusu sorularak katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıdaki kelime bulutunda sunulmuştur.

Şekil 4.1.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Hakkındaki Fikirlerine Yönelik Kelime Bulutu



Şekil 4.1'de verilen, uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB hakkındaki fikirlerine yönelik kelime bulutu etkinliğinde, 35 kelimenin ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmada katılımcıların kullandığı kelimeler; Hareketlilik (16 kez), Odaklanamama (13 kez), Dikkat Süresi, (12 kez), Dağınıklık (5 kez), Düzensizlik (4 kez), Sabırsız, Uyumsuzluk, Dürtü Kontrol (3 kez), Sınırsızlık, Kuralsızlık, Zorbalık, Yerinde Duramayan, Unutkanlık, Hiperaktivite (2 kez), Ağlama, Aile, Arkadaşlarını Rahatsız Etme, Ayakta dolaşma, Çok konuşma, Kenarda Oturan, Sorun, Vurma, Göz Teması Kurmama, Algılayamama, Atma Davranışı, Başarısızlık, Çabuk Sıkılma, Hırçınlık, Kontrolsüzlük, Saldırganlık, Sıkılgan, Sinirlilik, Tehlike Sever ve Uzun Yönergeleri Anlamama (1 kez) şeklindedir.

Araştırmanın birinci alt problemi "Uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB hakkında fikirleri nelerdir?". Bu soruya yanıt alabilmek için uygulama öncesinde katılımcılara "DEHB nedir?" ve "DEHB'in nedenleri nelerdir?" soruları yöneltilmiş ve bu sorulara ilişkin verilen cevaplar Tablo 4.1 ve Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Hakkındaki Fikirleri

Tema	Kod	f
DEHB	Odaklanamama/Dikkat eksikliği	26
	Aşırı hareketlilik	18
	Çocuğun kendini kontrol edememe/ Dürtüsellik	7
	Diğer	7
	İlgisizlik/Dinlememe	6
	Dikkati sürdürememe	3
	Sağlık sorunu	2

Tablo 4.1'e göre, "DEHB nedir?" denildiğinde uygulama grubunun katılımcıları uygulama öncesinde, yaygın olarak çocukların odaklanmakta zorluk yaşamalarından bahsetmişlerdir. Buna ek olarak, DEHB belirtisi gösteren çocukların yaşıtlarından çok daha fazla hareketli olmasından ve sürekli hareket halinde olma ihtiyaçlarından bahsedip hareketlerini kontrol edemediklerinin altını çizmişlerdir. DEHB belirtisi gösteren çocukların dinlemiyor gibi durmalarının altını çizerek bu

durumu bir sağlık sorunu olarak nitelendirmişlerdir. Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "farklı beyin mekanizması, yönergelere uymada zorluk, fiziksel, genetik, çevresel, uyumsuzluk ve fikrim yok" şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 4.2.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Nedenleri Hakkındaki Fikirleri

Tema	Kod	f
	Genetik faktörler (nörolojik, aile)	23
	Ekran ve teknoloji	16
	Diğer	12
	Sevgi ve ilgi eksikliği	7
	Çevresel faktörler	7
	Yediği besinler	6
	Uyaran eksikliği ya da fazlalığı	4
	Sorunları görmezden gelme	2

Tablo 4.2'de detaylandırıldığı üzere, "DEHB nedenleri nelerdir?" sorusuna, uygulama grubunun katılımcıları uygulama öncesinde, DEHB'in yaygın olarak genetik olduğu, teknoloji ya da ekrana fazla maruz kalma sonucunda oluştuğunu dile getirmişlerdir. En yaygın sonuçlara ek olarak, çevresel faktörler, çocukların aileden yeterince ilgi ve sevgi görememesi ve yediği gıdaların neden olduğunu eklemişlerdir. Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "biyolojik, dikkat çekme, fiziksel sebepler, aşırı ilgi sosyal çevre yoksunluğu, bireyin dikkat etmesi gereken durumların onun için ilgi çekici olmaması, doğum öncesi faktörler, klinik, düzensiz ve kuralsız yaşam tarzı, ruhsal durum, dürtüsel, birçok sebebi olabilir" şeklinde açıklanmıştır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine ait olan bulgular uygulamaya katılan katılımcıların yanıtlarına göre düzenlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi "Uygulama sonrasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB hakkında fikirleri nelerdir?" Bu soruya yanıt alabilmek için uygulama sonrasında katılımcılara "DEHB nedir?" ve "DEHB'in nedenleri

nelerdir?" soruları yöneltilmiş ve bu sorulara ilişkin verilen cevaplar Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Nedenleri Hakkındaki Fikirleri

Tema	Kod	f
DEHB	Odaklanamama	19
	Aşırı hareket/ Hiperaktivite	16
	Diğer	10
	Kısa süreli dikkat	6
	Dikkat eksikliği/dağınıklığı	5
	Dürtüsellik/dürtüsel bozukluk	5
	Sınırsız/kontrolsüz	4
	Nörogelişimsel/nörolojik bozukluk	4
	Sönmeyen bir ateş/ateş topu	2
	Davranış bozukluğu	2
	Duygu durum değişikliği	2
	Sağlık sorunu	2

Tablo 4.3'te, "DEHB nedir?" denildiğinde uygulama grubunun katılımcıları uygulama sonrasında, yaygın olarak çocukların odaklanmakta zorluk yaşamalarından bahsetmişlerdir. Buna ek olarak, DEHB belirtisi gösteren çocukların yaşıtlarından çok daha fazla hareketli olmasından ve sürekli hareket halinde olma ihtiyaçlarından bahsedip hareketlerini kontrol edemediklerini ve sınırsız olduklarından bahsetmişlerdir. En çok verilen yanıtlar incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte, DEHB nedir yanıtının cevabı olarak uygulamadan sonra daha detaylı yanıtlar gelmiştir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "fikrim yok, zorbalık, sürekli soru sorma ve aşırı merak, unutkanlık, dağınıklık ve düzensizlik, sakarlık, beynin farklı çalışması, aynı anda farklı şeylerle meşgul olma, genetik, ilaçla geçmez bastırılabilir" şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 4.4.

Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Nedenleri Hakkındaki Fikirleri

Tema	Kod	f
DEHB Nedenleri	Genetik	22
	Çevresel faktörler (aile tutumu, aile yapısı vb.)	21
	Nörolojik nedenler	9
	Fiziksel faktörler	4
	Diğer	4
	Ekran	2
	Doğum öncesi faktörler (ilaç kullanımı, gebelik vb.)	2

Tablo 4.4'de görüldüğü üzere, "DEHB nedenleri nelerdir?" sorusuna, uygulama grubunun katılımcıları uygulama sonrasında, DEHB'in yaygın olarak genetik, çevresel ve nörolojik sebeplerden oluştuğu şeklinde yanıtlamışlardır. Uygulama grubunun katılımcıları uygulama öncesinde, bu soruya teknoloji ya da ekrana fazla maruz kalma sonucunda oluştuğunu dile getirmişlerdir, bu soruya verilen anlamlı farklılığı göstermektedir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "içgüdü, duygusal faktörler, gelişimsel faktörler ve doğum" şeklinde açıklanmıştır.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemine ait olan bulgular uygulama grubunun yanıtlarına göre düzenlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi "Uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren çocuklar hakkındaki görüşleri nelerdir?" Bu soruya yanıt alabilmek için uygulama öncesinde katılımcılara "Sizce DEHB belirtileri nelerdir?" ve "Size göre, DEHB'ye eşlik eden olumlu ya da olumsuz başka durumlar nelerdir?" soruları yöneltilmiştir.

Tablo 4.5.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Belirtileri Hakkındaki Fikirleri

Tema	Kod	f
DEHB	Odaklanamama	18
	Yerinde duramama/Aşırı hareket	17
	Diğer	14
	Verilen yönergelerin yerine getirilememesi/tamamlayamaması	6

Belirtileri	Saldırganlık (kendisine ve çevresine zarar verme)	6
	Kısa dikkat süresi	6
	Zayıf dürtü kontrolü	4
	Çabuk sıkılma	3
	Ortama uygun davranmama	3
	İsmine yanıt vermeme/Duymazdan gelme	2

Tablo 4.5.'te detaylandırıldığı üzere, "Sizce DEHB belirtileri nelerdir?" sorusuna uygulama grubunun katılımcıları, çoğunlukla çocukların uzun süre odaklanamaması, çok hareket etmesi ve verilen yönergeleri tamamlamamaları şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Ayrıca, DEHB belirtisi gösteren çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğunun altını çizerek, kendilerini kontrol etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "arkadaşlarının dikkatini dağıtma, zamanı iyi kullanamama, kurallara uymama, öğrenme güçlüğü, sorulan sorulara anlamsız yanıt verme, uyumsuzluk, sözel yönergeleri takipte güçlük, kısa sürede uyum sağlama, dalıp gitme, zayıf el-göz koordinasyonu, ısrar, yaşadığı çevre, stres, genetik" şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 4.6.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'e Eşlik Eden Olumlu ya da Olumsuz Başka Durumlar Hakkındaki Fikirleri

Tema		**Kod**	**f**
DEHB'e Eşlik Eden Olumlu ya da Olumsuz Başka Durumlar	**Olumlu**	Özgüven	2
		Sporda başarı	2
		Çoklu düşünme becerisi	1
		Sakinlik	1
	Olumsuz	Davranış problemleri (vurma, atma vb.)	9
		Odaklanamama	5
		Arkadaşlarının dikkatini dağıtma	5
		Diğer	5
		Hırçınlık ve öfke	4
		Aile	4
		Öğrenme güçlüğü	3
		Ekran ve sosyal medya kullanımı	3
		Arkadaşıyla olumsuz ilişkiler	2
		Akademik başarısızlık	2
		Dışlanma	2

Fikrim yok	2

Tablo 4.6'da incelenebileceği üzere, "Size göre, DEHB'e eşlik eden olumlu ya da olumsuz başka durumlar nelerdir?" sorusuna, uygulama grubunun katılımcılarının çoğunluğu olumsuz durumları örnek vermişlerdir. Bu örneklerden, "odaklanamama, arkadaşlarının dikkatini dağıtma, vurma, atma vb. kötü davranışlar sergileme, öğrenme güçlüğü, ekran ve sosyal medya kullanımı ile davranışsal problemler"dir. Uygulama grubunun verdiği olumlu yanıtlar ise şöyledir: "özgüven, çoklu düşünme becerisi, sakinlik, fiziksel gelişimi hareketlerle destekleme imkânı ve sporda başarı".

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "sürekli odak noktası olmak isteme, yüksek ses ve ışık, otizmle karıştırılabilir, sağlıksız beslenme, sorumluluk bilincinde zayıflık" şeklinde açıklanmıştır.

Aile kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "ailenin eğitim seviyesi, ailenin sosyo-kültürel yapısı, olumsuz anne-baba tutumu ve ebeveyn hırsları" şeklinde açıklanmıştır.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemlerine ait olan bulgular uygulama grubunun yanıtlarına göre düzenlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren çocuklara olan yaklaşımları ve bu yaklaşımlarının katılımcıların eğitim seviyesi ile kıdemleri çerçevesindeki durumları nasıldır?" Bu sorunun değerlendirmesini birinci alt problemde sorulan "DEHB nedir?" ve "DEHB'in nedenleri nelerdir?" sorularına verdikleri yanıtlar üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi göz önüne alınarak uygulama grubunun eğitim seviyelerindeki farklılıklar düşünülmüştür. Uygulama grubunda bulunan 39 katılımcının, 36'si lisans, 3'i yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların başarı testi ön ölçümleri göz önüne alındığında, yanıtlar hakkında anlamlı bir farklılığa

rastlanmamıştır. Eğitim seviyelerindeki farkın çok olmaması, kıyaslama yapılamayacak kadar az katılımcının farkının da olması bu kısım değerlendirilirken göz önüne alınmalıdır.

Uygulama grubunun kıdem seviyelerindeki farklılıklar düşünülmüştür. Uygulama grubunda bulunan 39 katılımcı genellikle 12-16 yıllık kıdeme sahiptir. Katılımcıların başarı testi ön ölçümleri göz önüne alındığında, yanıtlar hakkında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemine ait olan bulgular uygulama grubunun yanıtlarına göre düzenlenmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemi "Uygulama sonrasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren çocuklar hakkındaki görüşleri nelerdir?" Bu soruya yanıt alabilmek için uygulama sonrasında katılımcılara "Sizce DEHB belirtileri nelerdir?" ve "Size göre, DEHB'e eşlik eden olumlu ya da olumsuz başka durumlar nelerdir?" soruları yöneltilmiştir.

Tablo 4.7.

Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Belirtileri Hakkındaki Fikirleri

Tema	Kod	f
DEHB Belirtileri	Aşırı hareket	23
	Diğer	14
	Odaklanamama	11
	Dikkat eksikliği/ dikkat dağınıklığı	9
	Dürtüsellik	6
	Süreli dikkat	5
	Unutkanlık	4
	Şiddet (davranış bozukluğu)	3
	Dağınıklık/Düzensizlik	3
	Kurallara uymada zorluk	3
	Sabırsızlık	2
	Sınırsızlık	2
	Göz temasında güçlük	2
	Oto kontrolde güçlük	2
	Fikrim yok	1

Tablo 4.7.'de verildiği üzere, "Sizce DEHB belirtileri nelerdir?" sorusuna uygulama bittikten sonra uygulama grubunun katılımcıları, çoğunlukla çocukların aşırı hareketli olması, odaklanamaması ve dikkat eksikliği şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Ayrıca, DEHB belirtisi gösteren çocukların dürtüsel davranışlarının olduğunun, dikkat sürelerinin kısa olduğunun ve unutkan olduklarının altını çizmişlerdir. Uygulama sonrasında DEHB belirtileri için verilen yanıtlarda anlamlı farklılık görülmemiştir, ancak katılımcılar daha detaylı yanıtlarla ve literatüre uygun DEHB belirtileri vermişlerdir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "artikülasyon bozukluğu, kurallara uymada zorluk, stres, koordinasyon sağlayamama, duygu durum bozukluğu, hırçınlık, sosyal ortamlara zorlanma, yönergeyi alamama, sürekli soru sorma, farklı uğraşlar, zamanı kullanamama, algılayamama, tepkisizlik, akademik güçlük" şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 4.8.

Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'e Eşlik Eden Olumlu ya da Olumsuz Başka Durumlar Hakkındaki Fikirleri

Tema		Kod	f
DEHB'e Eşlik Eden Olumlu ya da Olumsuz Başka Durumlar	**Olumlu**	Aile	3
		Gelişmiş yaratıcı düşünme becerileri	3
		Spor ve sanatta başarı	3
		Duygusal	1
		Arkadaşlar	1
	Olumsuz	Sosyal uyumsuzluk ve dışlanma	8
		Diğer	7
		Aile	6
		Zorbalık	5
		Çevresel faktörler ve arkadaşlar	5
		Saldırganlık	2
		Öfkesini kontrol edememe	2
		Dürtüsel bozukluk	2
		Sınıfı olumsuz etkiler	2
		Öğrenmede güçlük	2
		Düzensizlik ve dağınıklık	2

Tablo 4.8'de incelenebileceği üzere, "Size göre, DEHB'e eşlik eden olumlu ya da olumsuz başka durumlar nelerdir?" sorusuna, uygulama sonrasında uygulama

grubunun katılımcılarının çoğunluğu olumsuz durumları örnek vermişlerdir. Bu örnekler, "sosyal uyumsuzluk ve dışlanma, aile, zorbalık, çevresel faktörler ve arkadaşlar"dır. Uygulama grubunun verdiği olumlu yanıtlar ise şöyledir: "aile, gelişmiş yaratıcı düşünme becerileri, spor ve sanatta başarı ve duygusallık".

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "duygu durum bozukluğu, artikülasyon bozukluğu, fiziksel özellikler, yanlış eğitimci tutumu, dikkatsizlik, yanlış sosyal medya kullanımı, genetik faktörler, zorbalığa maruz kalma, düzensizlik ve dağınıklık, düşünmeden hareket etme, unutkanlık, sakarlık, gelişim geriliği, akademik güçlük, kurallara uymama, komutlara uymama, etkinlikleri tamamlayamama" şeklinde açıklanmıştır.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemine ait olan bulgular uygulama grubunun yanıtlarına göre düzenlenmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemi "Uygulama öncesinde okul eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB müdahalesi hakkındaki görüşleri nelerdir?". Bu alt problemi açıklayabilmek için katılımcılara "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tedavi edilebilir mi? Edilebilirse, tedavisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.9.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Tedavisi Hakkında Görüşleri

Tema	Alt-Temalar	f	Kod	f
DEHB Müdahalesi	**Edilebilir**	25	İlaç	9
			Eğitim ortamındaki düzenlemeler ve bireyselleştirilmiş etkinlikler	6
			Diğer	5
			Ailenin kabulü ve eğitimi	5
			Fikrim yok	3
			Öğretmen, aile ve uzman birinden yardım alınarak	2
			Öğretmen aile iş birliği	2
			Doğru eğitim	2
			Özel eğitim	2
	Azalabilir	3	Zamanla azaltılabilir ya da biraz daha	2

		kontrollü bir şekilde yönetilebilir	
Edilemez	1	Tam olarak tedavi edilemez	1

Tablo 4.9'da da belirtildiği üzere, "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tedavi edilebilir mi? Edilebilirse, tedavi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna uygulama grubunun katılımcılarının büyük çoğunluğu DEHB'in tedavi edilebildiğini düşünmektedir. Katılımcılar yaygın olarak ilaçla tedavi edilebileceği şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Ardından da eğitim ortamındaki düzenlemeler ve aile eğitimi ile tedavi edilebileceğini belirtmişlerdir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "uygun yaşam alanı, sınırlı ekran, rehberlik servisi desteği, oyun terapisi, her ortamda dikkat ederek" şeklinde açıklanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi "Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB tedavisi hakkındaki görüşleri nelerdir?". Bu alt probleme yanıt alabilmek için katılımcılara "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şüphesi olan öğrenciyi desteklemek için okul dışında başvurulan ek yöntemler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.10.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'i Destekleyen Okul Dışında Başvurulan Ek Yöntemler Hakkındaki Fikirleri

Tema	Kod	f
Okul Dışındaki DEHB Destekleri	Uzman desteği/tedavisi	14
	Spor (yüzme, atletizm gibi)	11
	Atölyeler (satranç, zekâ oyun etkinlikleri ve sanat etkinlikleri)	11
	Diğer	7
	RAM	5
	Özel eğitim	4
	Fikrim yok	2

Tablo 4.10'da incelenebileceği gibi, "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şüphesi olan öğrenciyi desteklemek için okul dışında başvurulan ek yöntemler nelerdir?" sorusuna uygulama grubunun katılımcıları; yaygın olarak spora yönlendirilmesinden bahsedilmesine rağmen RAM'a başvurulmasının önemini de dile getirmiştir. Ayrıca uzman desteğinin önemine değinilmesi tabloda dikkat

çekicidir. Burada belirtilen uzmanlar, çocuk psikiyatristi, psikolog, özel eğitim uzmanları ve ergoterapistler şeklinde detaylandırılmıştır. Bunlara ek olarak DEHB belirtisi gösteren çocukların akıl zekâ oyun faaliyetlerine ve sanat etkinliklerine yönlendirilmesinin altı çizilmiştir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "aile ile görüşme, akran eğitimi, aile eğitimi, hareket eğitimi, oyun terapisi, danışmanlık merkezi, rehber öğretmen" şeklinde açıklanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemine "Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB tedavisi hakkındaki görüşleri nelerdir?", yanıt alabilmek için katılımcılara ek olarak sorulan "sizce her hareketli ve/veya özensiz/dikkatsiz çocuk DEHB'li olabilir mi?" sorusu sorulmuş ve uygulamaya katılan tüm katılımcılar buna "hayır" cevabı vererek yanıtlamışlardır.

Araştırmanın altıncı alt problemine "Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB tedavisi hakkındaki görüşleri nelerdir?", yanıt alabilmek için katılımcılara "Sınıfınızda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olduğundan şüphelendiğiniz bir öğrenciniz olursa nasıl bir yol izlersiniz? Atılacak adımlar ve yönlendirmeler neler olabilir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.11.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Şüphesi Olan Öğrencileri İçin Yapabilecekleri Yönlendirmeler Hakkındaki Düşünceleri

Tema	Kod	f
DEHB Şüphesi Olan Öğrenciler İçin Yapabilecek Yönlendirmeler	Aileyle görüşme ve iş birliği	26
	Rehber öğretmen ile görüşme ve iş birliği	24
	Desteğe/uzmana yönlendirme ve iş birliği	14
	RAM'a yönlendirme	4
	Sınıf içi düzenleme ve uyarlamalar	9
	Diğer	2

Tablo 4.11'e göre, "Sınıfınızda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olduğundan şüphelendiğiniz bir öğrenciniz olursa nasıl bir yol izlersiniz? Atılacak

adımlar ve yönlendirmeler neler olabilir?" sorusuna uygulama grubunun katılımcıları; aile ile görüşmenin ve durumu anlatmanın önemini vurgulayarak, bu bağlamda yanıtlar vermişlerdir. En sık verilen yanıtlar, aile ile görüşme ve sonrasında iş birliği sağlama ile rehberlik servisiyle görüşerek ortak bir çalışma içinde bulunulmasının önemini dile getirmiştir. Buna ek olarak, katılımcılar sınıf içi yapılması gereken uyarlamalardan ve RAM'a başvurulmasının gerekliliğinden bahsetmiştir.

Ayrıca uzmanla iş birliğinin önemine değinilmesi tabloda dikkat çekicidir. Burada belirtilen uzmanlar, pedagog, çocuk psikiyatristi, psikolog, özel eğitim uzmanları şeklinde detaylandırılmıştır.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "farklı spor ve sanat dallarına yönlendirme, okul idaresi ile iş birliği" şeklinde açıklanmıştır.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın yedinci alt problemine ait olan bulgular uygulama grubunun yanıtlarına göre düzenlenmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemi "Uygulama sonrasında okul eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB tedavisi hakkındaki görüşleri nelerdir?". Bu alt problemi açıklayabilmek için katılımcılara "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tedavi edilebilir mi? Edilebilirse, tedavisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.12.

Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Tedavisi Hakkında Görüşleri

Tema	Üst-Kod	f	Kod	f
DEHB Müdahalesi	**Edilebilir**	13	İlaç	7
			Aile eğitimi ve iş birliği	4
			Uzman yardımı	6
			Özel eğitim	4
			Çocuğa uygun etkinlikler (sanat, spor vb.)	2
			RAM ve rehberlik merkezi	2
			Destekleyici çalışmalar	2
			Diğer	2
	Azalabili	9	Zamanla azaltılabilir ya da biraz daha	9

r		kontrollü bir şekilde yönetilebilir	
Edilemez	3	Tam olarak tedavi edilemez	3
Fikrim yok	3	Fikrim yok	3

Tablo 4.12'de belirtildiği üzere, "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tedavi edilebilir mi? Edilebilirse, tedavisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna uygulama sonrasında uygulama grubunun katılımcıları; yaygın olarak ilaçla tedavi edilebileceği şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Uygulama öncesi yanıtlar incelendiğinde, azalabilir zamanla kontrol edilmesi kolaylaşabilir yanıtı fazlalaşmıştır.

Ayrıca uzman desteğinin önemine değinilmesi tabloda dikkat çekicidir. Burada belirtilen uzmanlar, çocuk psikiyatristi, psikolog ve özel eğitim uzmanları şeklinde detaylandırılmıştır. Bunlara ek olarak DEHB belirtisi gösteren çocukların spor ve sanat etkinliklerine yönlendirilmesinin altı çizilmiştir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "oyun terapisi, olumlu tutum ve davranışlarla" şeklinde açıklanmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemine "Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB eğitim programıyla beklentileri karşılandı mı?", yanıt alabilmek için katılımcılara "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şüphesi olan öğrenciyi desteklemek için okul dışında başvurulan ek yöntemler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.13.

Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'i Destekleyen Okul Dışında Başvurulan Ek Yöntemler Hakkındaki Fikirleri

Tema	Kod	f
Okul Dışındaki DEHB Destekleri	Spor ve sanat etkinlikleri	28
	Uzman desteği/tedavisi	20
	Aile ile görüşme ve iş birliği	3
	Diğer	3
	İlaç	2
	RAM	2
	Özel eğitim	2

Tablo 4.13'te incelenebileceği üzere, "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şüphesi olan öğrenciyi desteklemek için okul dışında başvurulan ek yöntemler nelerdir?" sorusuna uygulama sonrasında uygulama grubunun katılımcıları; yaygın olarak sportif ve sanatsal faaliyetlerden destek alınabileceği şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Bunlara ek olarak DEHB belirtisi gösteren çocukların uzman desteği almasının, oyun terapisine gitmesinin ve psikiyatrist ile görüşmesinin altı çizilmiştir. Uygulama sonrası verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların uzmanlardan destek alınmasının önemine yaptıkları vurgular dikkat çekmektedir. Burada belirtilen uzmanlar, çocuk psikiyatristi, psikolog, özel eğitim uzmanları ve ergoterapistler şeklinde detaylandırılmıştır.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "özel dersler, iletişim kuracağı yeni ortamlar ve rehberlik servisi" şeklinde açıklanmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemine "Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB eğitim programının geliştirilebilir yönleri nelerdir?", yanıt alabilmek için katılımcılara "Sınıfınızda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olduğundan şüphelendiğiniz bir öğrenciniz olursa nasıl bir yol izlersiniz? Atılacak adımlar ve yönlendirmeler neler olabilir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.14.

Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB Şüphesi Olan Öğrencileri İçin Yapabilecekleri Yönlendirmeler Hakkındaki Düşünceleri

Tema	Kod	f
DEHB Şüphesi Olan Öğrenciler İçin Yapabilecek Yönlendirmeler	Rehber öğretmen ile görüşme ve iş birliği	25
	Aileyle görüşme ve iş birliği	19
	Gözlem yapma	15
	Desteğe/uzmana yönlendirme	9
	Sınıf içi düzenleme ve etkinlik uyarlama	6
	RAM'a yönlendirme	3
	Çocuğu tanıma ve empati	3
	Anekdot/Gözlem kaydı	2
	Akran eğitimi	2

Tablo 4.14'e göre, "Sınıfınızda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olduğundan şüphelendiğiniz bir öğrenciniz olursa nasıl bir yol izlersiniz? Atılacak

adımlar ve yönlendirmeler neler olabilir?" sorusuna uygulama sonunda uygulama grubunun katılımcıları; yaygın olarak rehber öğretmen ile durumu paylaşmanın ve aileyi bilgilendirmenin öneminden bahsederken, gözlem yapılmasının önemini vurgulayan yanıtlar vermişlerdir. Uygulama sonrasındaki cevaplar incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

Uygulama sonrası verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların uzmanlardan destek alınmasının önemine yaptıkları vurgular dikkat çekmektedir. Burada belirtilen uzmanlar, çocuk psikiyatristi, psikolog, özel eğitim uzmanları ve ergoterapistler şeklinde detaylandırılmıştır.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sekizinci alt problemine ait olan bulgular uygulama grubunun yanıtlarına göre düzenlenmiştir. Araştırmanın sekizinci alt problemi "Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı ihtiyaçları nelerdir?", çözümleyebilmek için katılımcılara "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nasıl giderilebileceğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.15.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'in Nasıl Giderilebileceğine İlişkin Düşünceleri

Tema	Kod	f
DEHB Nasıl Giderilir	Bireyselleştirilmiş/özel eğitim	13
	Dikkat süresini uzatacak aktiviteler ve spor	11
	İlaç	10
	Uzman desteği	10
	Rehber öğretmen ile beraber ilerleme	5
	Aile ve öğretmen iş birliği	4
	Sınırlı tablet/ekran kullanımı	4
	Sözel ve görsel uyarıcılar	4
	Sosyal etkinlikler	2
	Kısa süreli görevler ve etkinlikler	2
	Aile eğitimi	3
	Beslenmede düzenleme	1

Tablo 4.15'te, "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nasıl giderilebileceğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna uygulama grubunun

katılımcıları, bireyselleştirilmiş eğitim, dikkat süresini arttıracak aktiviteler ve spor, ilaç tedavisi, uzman desteği, aile ve öğretmen iş birliği, sınırlı ekran/tablet kullanımı şeklinde ortak yanıtlar vermişlerdir.

Araştırmanın sekizinci alt problemine "Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB eğitim programı hakkındaki beklentileri nelerdir?" yanıt alabilmek için, katılımcılara "DEHB eğitim ortamında nasıl desteklenebilir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.16.

Uygulama Öncesinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'in Eğitim Ortamında Nasıl Desteklenebileceğine İlişkin Düşünceleri

Tema	Kod	f
Okulda DEHB Nasıl Desteklenir	Bireyselleştirilmiş eğitim ve etkinlikler	14
	Fiziksel düzenleme ve materyaller	12
	Diğer	9
	Kapsayıcı oyunlar ve müzik	5
	Aile ile iletişim	3
	Çocuğa özel görevler	3
	Arkadaşları bilgilendirilmeli	2
	Özel ilgi	2
	Akran desteği	3
	Sınıf içi doğru iletişim	2
	Olumlu davranışların gelişeceği imkân, ortam sağlama	2
	Eğitim saatlerini kısadan uzuna organize etme ya da etkinlik sürelerini kısaltma	2

Tablo 4.16'ya göre, "DEHB eğitim ortamında nasıl desteklenebilir?" sorusuna uygulama grubunun katılımcıları; çocuğa uygun bireyselleştirilmiş eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Çocuğa uygun ve çocuğun ilgi alanına hitap eden etkinlerin de eğitim ortamında DEHB'i desteklemek için kullanılacak yöntemler olduğu belirtilmiştir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "özel eğitim, doğru beslenme, sıklıkla sınıf kurallarını hatırlatma, öğretmene yakın yerde oturma, dikkat arttırıcı etkinlikler, bahçe dersleri, sakin ders içerikleri, kaynaşma, gölge öğretmen" şeklinde açıklanmıştır.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemine "Uygulama sonrasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin eğitimden sonra sınıf içi uygulamalarında yapmak istedikleri farklılıklar nelerdir?" yanıt alabilmek için katılımcılara "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu eğitim ortamında nasıl desteklenebilir?" sorusu sorulmuştur.

Tablo 4.17.

Uygulama Sonrasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin DEHB'in Nasıl Giderilebileceğine İlişkin Düşünceleri

Tema	Kod	f
DEHB Nasıl Giderilir	Bireyselleştirilmiş eğitim	10
	İlaç	8
	Uzman desteği	7
	Rehber öğretmen ile beraber ilerleme	7
	Aile ve öğretmen iş birliği	6
	Aile eğitimi	5
	Özel ilgi	4
	Sanat ve spor	3
	Özel eğitim	1
	RAM	1

Tablo 4.17'de, "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nasıl giderilebileceğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna uygulama grubunun katılımcıları, bireyselleştirilmiş eğitim, ilaç tedavisi, uzman desteği, rehber öğretmen ile ilerleme, aile ve öğretmen iş birliği ve aile eğitimi şeklinde ortak yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 4.18.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimciler Eğitimden Sonra Sınıf İçi Uygulamalarında Yapmak İstedikleri Farklılıklar

Tema	Kod	f
Okulda DEHB Nasıl Desteklenir	Uyarlanmış materyal kullanımı	12
	Sınıf yönetiminde düzenlemeler	14
	Öğrenciyle doğru iletişim ve empati	8
	Diğer	5
	Aile iş birliği	4
	İyi olduğu alanları ön plana çıkartma	3
	Rehber öğretmen desteği	3

	Uzman yardımı	2
	Fikrim yok	1

Tablo 4.18'de görüleceği üzere, "Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu eğitim ortamında nasıl desteklenebilir?" sorusuna uygulama grubunun katılımcıları sınıf yönetimi tekniklerinde yer alan birçok farklı yanıt vermişlerdir. Özellikle eğitimde sıklıkla vurgulanan, sınıf yönetimi teknikleri katılımcılar tarafından eğitimden sonra uyarlanmış materyal kullanımı, sınıf içi düzenlemeler yapmak istedikleri değişikliklerin başında gelmektedir. Katılımcıların beyanına göre, aile ile iş birliği ve rehber öğretmen desteği ise diğer en çok uygulanacak olan yöntemlerden bazılarıdır. Öğrencinin iyi olduğu alanları ön plana çıkarma ve öğrenciyi olduğu gibi kabul ederek daha sabırlı yaklaşmanın da öneminden bahsedilmiştir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "RAM'a yönlendirme, eksiklerinde sınıf geneline bildirimler verme, gölge öğretmen, BEP, arkadaşlarıyla durumu paylaşma" şeklinde açıklanmıştır.

4.1.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemine "okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB eğitim programı hakkında görüşleri nelerdir?" yanıt alabilmek için katılımcılara Eğitim Programı Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Form aracılığıyla uygulamanın katılımcıların gelecek dönem planlarına ve uygulamalarına olan etkisini değerlendirmek için sorulan sorular aşağıda tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Formun birinci sorusunda katılımcılara sorulan "Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nı içerik, konu dağılımı, anlaşılırlık ve iyi uygulama örnekleri üzerinden değerlendirir misiniz?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4.19.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın İçerik, Konu Dağılımı, Anlaşılırlık ve İyi Uygulama Örnekleri Üzerinden Değerlendirilmesi

Tema	Alt-Temalar	Kod	f
		Sınıf içi müdahalelerde	9

		uygulanabilir konular	
	Konu dağılımı	Karşılaştığımız bir problem	5
		Anlaşılır konular	3
		İnce düşünülmüş konu dağılımları	2
		Uygulama örnekleri ve içerik detaylandırılmalı	1
Değerlendirme	**Uygulama**	İnteraktif	4
		Paylaşımlı grup çalışmaları	4
		İlgi çekici	3
		Velilere de uygulanmalı	1
	Süre	Süresi uzatılmalı	2
	Anlaşılırlık	Anlaşılır dil	10
		Açık ve sade	3
		Akıcı ve doğal	2
	İçerik	Zengin ve detaylı örnekler	11
		Anlaşılır içerik	4
		Uygulama örnekleri ve içerik detaylandırılmalı	2
	Fikrim yok	Fikrim yok	2

Tablo 4.19'da "Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nı içerik, konu dağılımı, anlaşılırlık ve iyi uygulama örnekleri üzerinden değerlendirir misiniz?" sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulama grubunun katılımcıları, değerlendirme için zengin ve iyi uygulama örnekleri, anlaşılır dil, karşılaşılan bir problemin yansıtılması, anlaşılır içerik ve bu içeriğin sade ve anlaşılır olması açısından yorumlarda bulunmuşlardır.

Formun ikinci sorusunda katılımcılara sorulan "Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın size ve çalıştığınız kuruma olan katkıları nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4.20.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın Katkıları

Tema	**Kod**	**f**
Programın Katkıları	Farklı yöntemler öğrenerek yeni bilgiler edinme	8
	Bilgileri tazeleme ve geliştirme	8
	Farklı uygulamalar hakkında bilgi edinme	8
	Uygulamaya yansıyacak bilgiler edinme	7
	Farkındalık kattı	6
	Örnek olaylarla bağlantı kurma	6
	Benzer deneyimleri olan öğretmenlerle paylaşım	5

	Diğer	1
	Teoriyi uygulamaya katkısı yok	1

Tablo 4.20'de, "Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın size ve çalıştığınız kuruma olan katkıları nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulama grubunun katılımcıları programın katkılarını, örnek olaylarla bağlantı kurmayı kolaylaştırması, benzer deneyimleri olan eğitimcilerle deneyim paylaşımı yapılması, uygulamaya yansıtılabilecek bilgilerin paylaşımı ve DEHB konusunda farklı uygulamaların anlatılması açısından faydalı bulmuşlardır.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklama ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan koddan oluşmaktadır. Bu kod "veli ve eğitimci iş birliğinin önemini yeniden düşünmek" şeklinde açıklanmıştır.

Formun üçüncü sorusunda katılımcılara sorulan "Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın günlük etkinlik, rutin ve geçişlerinizi planlamanızda ne gibi etkileri oldu?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4.21.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın Günlük Etkinlik, Rutin ve Geçişler İçin Planlamalara Olan Etkileri

Tema	**Kod**	**f**
Programın Etkileri	Sınıf yönetimi ve sınıf içi düzenlemeler	12
	Planda bilinçli uyarlamalar	8
	Günlük etkinliklerde bütünleştirici revize	7
	Çocukları anlama ve empati	5
	Farklılık olmadı	3
	Fikrim yok	2

Tablo 4.21'de, "Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın günlük etkinlik, rutin ve geçişlerinizi planlamanızda ne gibi etkileri oldu?" sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulama grubunun katılımcıları programın etkilerini, planlarında nasıl daha bilinçli uyarlamalar yapma farkındalığını kazandıklarını, günlük etkinliklerini nasıl revize edebileceklerini değerlendirebildiklerini, sınıf içinde özellikle eğitimci-öğrenci arasındaki empati çalışmalarının nasıl arttırılabileceğinin daha iyi anlaşılması açısından faydalı bulmuşlardır.

Formun dördüncü sorusunda katılımcılara sorulan “Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB’e Yönelik Eğitim Programı’nda size anlatılan teorik bilgiyi uygulamaya nasıl dönüştürebileceğinizi düşünüyorsunuz?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4.22.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB’e Yönelik Eğitim Programı’nda Anlatılan Teorik Bilgiyi Uygulamaya Dönüştürme

Tema	Kod	f
Teorik Bilgiyi Uygulamaya Dönüştürme	Öğrenciye yaklaşım	8
	Planlarda düzenlemeler	6
	Diğer	6
	Sınıfa göre uyarlamalar	6
	Uygulamadaki örneklerle	4
	Gün içinde yaşanan durumlara entegre etme	4
	Etkinliklerde düzenlemeler	3
	Bir değişiklik olmayacak	2
	Aşırı teorik bilgi yoktu	1
	Kalabalık sınıfta bilgileri uygulamak neredeyse imkânsız	1

Tablo 4.22’de, “Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB’e Yönelik Eğitim Programı’nda size anlatılan teorik bilgiyi uygulamaya nasıl dönüştürebileceğinizi düşünüyorsunuz?” sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulama grubunun katılımcıları programın öğrendikleri teorik bilgilerin pratiğe dökülmesinde etkisi olduğunu vurgulamıştır. Özellikle katılımcıların öğrenciye yaklaşımlarında farklılık yaratacağını, uygulamadaki gerçek kesitli örneklerin aktarılıp, bu bilgilerin gün içinde yaşanılan durumlara entegre edilmesinde ve müdahale tekniklerinin sınıfa göre uyarlanmasında en çok verim aldıkları konular olduğunu belirtmişlerdir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod “izlenecek yolların belirlenmesiyle, kriz yönetimi, veli iletişimi, aile desteği, adım adım süreçleri görme, sınıf yönetiminde değişiklikler” şeklinde açıklanmıştır.

Formun beşinci sorusunda katılımcılara sorulan “Sizce uygulamanın niteliğini artıracak öneriler neler olabilir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4.23.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın Uygulamasının Niteliğini Artıracak Öneriler

Tema	Kod	f
Program Uygulamasının Niteliğini Artıracak Öneriler	Eğitim ailelere de verilmeli	10
	Önerim yok	9
	Diğer	7
	Katılımın gönüllü olacak şekilde farkındalığının oluşturulması	4
	Güzel bir eğitimdi	2
	Pekiştireçler kullanmak	2
	Bilmediğim yeni bir uygulama görmedim	1

Tablo 4.23'te, "Uygulamanın niteliğini artıracak öneriler neler olabilir? sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulama grubunun katılımcıları programın ailelere de verilmesinin öneminin altını çizerek, katılımların gönüllü olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna ek olarak, genellikle cevapların programın verimli ve işlevsel olduğuna yönelik algılandığı yönündedir.

Diğer kategorisinde belirtilen açıklamalar ise yalnızca birer kez belirtilmiş olan kodların birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu kod "kalabalık sınıflardaki uygulamalar için farklı uygulamalı etkinlikler, eğitim yönetmeliğe resmiyette eklenmeli, tekrarlanmalı, bu tür içerikler sıklaştırılmalı, sınıf ortamı, sınıf iklimi, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve hazır bulunuşluklarını göz önüne alacak uygulama planlaması yapılmalı, örnek olaylar dramatizasyonla verilmeli" şeklinde açıklanmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrencilere karşı yaklaşımlarının incelenerek; bu kurumlarda çalışan eğitimcilerin yararlanabileceği bir DEHB bilgilendirme programı geliştirilmiştir. Bu programın okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrencilere olan yaklaşımlarını değiştirip değiştirmediği değerlendirilerek, programının etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında ise, Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen 2023-2024 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 39 eğitimciye Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu programda, eğitimcilerin DEHB'i tanımaları, belirtilerini öğrenerek sınıf içinde DEHB belirtisi gösteren öğrencilerine nasıl bir yönlendirme yapabilecekleri ve müdahale edebilecekleri konusunda bilgilendirme programı oluşturulmaya çalışılmıştır. Eylem araştırması çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmada bilgi paylaşımı yapılmış, örnek olay etkinlikleri ile yönlendirme ve müdahale etme süreçleri analiz edilerek uygulatılmaya çalışılmış ve edinilen tecrübe ve fikirlerden hareket edilerek BEP hazırlama süreci ile program sonlandırılmıştır. Araştırmaya iki farklı oturumda katılan eğitimciler, Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'yla mesleki gelişimlerini destekleyerek, okul öncesi dönemde DEHB bilgilerinin artmasını sağlamışlardır.

Eylem araştırması deseni çerçevesinde belirlenen eylem basamakları uygulanarak içerik, örnek olay etkinlik planları, örnek BEP hazırlama süreci, DEHB'li öğrencinin olduğu sınıflar için sınıf yönetimi, DEHB ve zorbalık ilişkisi oturumlarından oluşan Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı alan uzmanları tarafından değerlendirildikten sonra uygulanmıştır. Uygulama boyunca, araştırma grubundaki eğitimcilerin aktif katılımları ve değerlendirmeleriyle Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı uygulama süreci tamamlanmıştır.

Bu bölümde; çalışmanın amaç ve alt amaçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilien sonuçlar detaylandırılmıştır. Sonuçlar bağlamında literatüre uygun tartışma yapılmış ve araştırmanın sonuçlarına göre önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere verilen Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı sonrasında, eğitimcilerin DEHB'i tanıma, belirtilerini bilme ve ayırt etme ile DEHB belirtisi gösteren öğrencilerle karşılaştıklarında yapmaları gereken yönlendirmeler ve sınıf içi müdahalelerinin aktarıldığı Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere yönelik Türk kültürüne uygun, DEHB farkındalığını kazandıran, sınıf içi uygulamalarda kullanılabilecek müdahalelerin paylaşıldığı detaylı eğitim programlarına rastlanmadığı için eğitim programı geliştirilerek Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda alan yazında eğitimciler için hazırlanan Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın eğitim programları incelenmiştir. Ardından okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 52 eğitimci ile yapılan yüz yüze ve çevrim içi görüşmelerde kullanılan 36 sorudan oluşan görüşme formu eğitimcilerin ihtiyaç analizlerini belirlemek için kullanılmıştır. Görüşmeler sonunda yapılan içerik analiziyle 6 kod (dikkat eksikliği ve hiperaktivite dikkat problemleri, davranış ve dürtü kontrolü, etkinlik tamamlama, çoklu yönerge takibi, sosyal iletişim, sözlü/fiziksel şiddet) ve 4 DEHB belirtisi gösteren öğrencinin anekdot kayıtlarıyla eğitimcilerin eğitim ihtiyaçları ortaya konmuştur.

Son olarak, toplamda 6 saatlik 6 oturumdan oluşan 2 günlük bir eğitim programı hazırlanmıştır. 19-20 Mart 2024 tarihlerinde yüz yüze toplamda 39 eğitimcinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Geliştirilen Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nda bulunan 6 oturum ve 18 öğretimsel aşama toplamda 55 öğrenme

çıktısıyla ilişkilendirilmiştir. Oturumların birçoğu eğitimcilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilmiş olup düz anlatım yöntemi yalnızca oturumların ilk kısımlarında kullanılmıştır. DEHB'i Tanıyalım ve DEHB'li Öğrencisi Olan Eğitimciler İçin Sınıf Yönetimi oturumlarında kullanılmak üzere hazırlanan etkinlikler eğitimcilere çalışma kâğıdı şeklinde bireysel öğrenmelerini desteklemek ve grup çalışmalarına dâhil olarak fikir paylaşımları desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. DEHB'i Tanıyalım ve DEHB'li Öğrencisi Olan Eğitimciler İçin Sınıf Yönetimi oturumlarında kullanılan etkinlik gerçek olaylardan uyarlanarak hazırlanmış olup örnek vaka (case study) tekniğiyle çözümlenmiştir. Örnek vaka çalışmalarının, aktif katılımı arttırarak eğitimcilerin ortak bir alanda eşit bir katılım göstermelerine alan sağlayarak eğitimcilerin problem çözme becerilerinin desteklenmesine yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

19-20 Mart 2024 tarihlerinde uygulanan Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın etkililiği uygulama öncesi eğitimcilerin yanıtladıkları Ön Bilgi Formu ve uygulama sonrası yanıtladıkları Son Bilgi Formundaki cevaplar içerik analiziyle değerlendirilerek tema ve kategorilere göre ayrılmıştır. Son Bilgi Formu'ndaki birçok yanıtın alan yazındaki terimlere daha yakın ve daha detaylı olduğu farkedilmiştir. Ön ve Son Bilgi Formları'ndaki yanıtlara göre programın teorik ve uygulama alanlarında etkili olduğu görülmüştür. Uygulama süresince yapılan sunumlar ve örnek vaka çalışmaları, eğitimcilerin DEHB'i anlama, DEHB'in nedenlerini öğrenme, DEHB'in belirtilerini ve DEHB'e eşlik eden olumlu-olumsuz durumları farketme becerileri ile sınıf içi DEHB durumlarında yapılması gereken müdahalelere yoğunlaşılmıştır. Buna ek olarak bu program, eğitimcilerin öğrencilerini tanıyarak okul dışındaki destekleri ve yönlendirmeleri bilmeleri öğrenciler ve aileler için doğru yönlendirmelerine destek olmalarına imkân sağlamıştır.

Programın uygulanabilirliği, hazırlanan eğitim programının yararlanıcılarının geri bildirimleri sayesinde programın sürdürülebilirliğini ve anlaşılabilirliğini detaylandırmaktadır. Eğitim sonrasında katılımcıların eğitim programını değerlendirebilmeleri için 5 açık uçlu sorudan oluşan Program Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Formdaki soruların yanıtları içerik analizi ile temalandırılmıştır.

Katılımcılar, konu dağılımı açısından sınıf içi müdahalelerde uygulanabilir konular yer aldığını, uygulamanın interaktif olduğunu, ancak eğitim süresinin kısa olduğunu, programda anlaşılır bir dil kullanıldığını ve içeriğin anlaşılır olduğunu belirterek memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, programın farklı yöntemler öğreterek eğitimcilerin yeni bilgiler edinmesine yardımcı olarak hem katılımcılara hem de katılımcıların çalıştıkları kurumlara katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Programın günlük etkinlik, rutin ve geçişler için planlamalara olan etkilerinin sınıf yönetim becerilerini desteklediğini ve sınıf içi düzenlemelerine katkısı olduğunun altını çizmişlerdir. Katılımcılar, programdaki teorik bilginin uygulamaya dönüştürülürken öğrenciye yaklaşımlarında değişiklikler olacağını ve planlarında düzenlemeler yapacaklarını belirtmişlerdir. Son olarak, katılımcılar program uygulamasının niteliğini arttıracak önerilerin en başında bu eğitimin mutlaka ailelere de verilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Özetle, katılımcılar Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın eğitimcilerin ihtiyaçlarına yönelik geliştirildiği, geliştirilen programın yüz yüze olmasının etkililik açısından olumlu olduğu, toplamda 6 saatte tamamlanan eğitimin süresinin kısa olduğu ve sürenin uzatılması gerektiği, bu tarz programların zorunluluktan ziyade eğitimci eğitimlerine dâhil edilerek eğitimcilerin gönüllü katılmasının gerektiği, eğitimde yer alan ve sınıf içi yaşanan olaylara çok yakın örneklerin kullanılmasının somut çözümler geliştirilmesi ve uygulamaya katkısı olduğu, eğitimcilerin DEHB'i daha iyi anlamalarına faydalı olduğu, programın uygulanabilirliğine ilişkin algının olumlu olduğu belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrencilere karşı yaklaşımlarının incelenerek; bu kurumlarda çalışan eğitimcilerin yararlanabileceği bir DEHB bilgilendirme programı geliştirilmiştir.

Araştırmanın amacı programın okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren öğrencilere olan yaklaşımlarını değiştirip değiştirmediği değerlendirilerek, programının etkililiği belirlenmeye çalışarak, "okul

öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere uygulanan Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın etkililiği nasıldır?" sorusuna yanıt aramaktır. Araştırma deseni eylem araştırması olarak tasarlanmış ve ön veri toplama sürecinde katılımcılarla yapılan yüz yüze ve çevirim içi görüşmeler sonrasında ihtiyaç analizi ile okul öncesi eğitimcilerinin DEHB bilgilerine bakılmıştır. DEHB bilgi birikimlerinin belirlenmesi Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın geliştirilmesini sağlamıştır.

Edirne İlinde MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi eğitimcilerine Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilere Uygulanan Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı uygulanmıştır. Uygulama kapsamında uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcıların verdikleri yanıtların analizine bağlı olarak, DEHB tanımlarının alan yazına uygun şekilde detaylıca farklılaşmış olduğu görülmektedir. Katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında verdikleri yanıtların analizi sonucunda DEHB belirtisi gösteren çocukları tanımak için gerekli bilgi birikimlerinin oluşarak DEHB hakkında sahip oldukları bilgilerin geliştiği düşünülmektedir.

Uygulama öncesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin DEHB belirtisi gösteren çocuklara olan yaklaşımlarının ve bu yaklaşımların eğitimcilerin eğitim seviyesi ile kıdemleri çerçevesindeki durumlarında bir farklılık görülmediği anlaşılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında katılımcıların verdikleri yanıtların analizi sonucunda DEHB müdahalesi hakkındaki uygulama becerilerinin arttığı izlenmektedir. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın katılımcıların uygulama öncesinde belirttiği DEHB eğitimi ihtiyaçlarına uygun olduğu görülmektedir.

Edirne İlinde MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi eğitimcilerine uygulanan Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın konu dağılımı sınıf içi müdahalelerde uygulanabilirlik açısından uygulanabilir olduğu, güncel ve gerçekçi bir konunun kısa sürede aktif katılımla gerçekleştirilerek uygulandığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcıların DEHB bilgi ve müdahale tekniklerini öğrenerek ve geliştirerek sınıf içi uygulamalarına uyarlayacakları ve bu uyarlamalarında günlük etkinlik, rutin ve

geçişler için planlamalara olan etkilerinin sınıf yönetim becerilerini desteklediği belirtilerek programın olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın yöntemi olan eylem araştırmasının amacı yeni bilgiler üretmenin aksine, sorunları tespit ederek uygulanabilir çözümler geliştirmektir (Coghlan ve Shani, 2014; Feldman, 1996). Bu araştırma kapsamında yapılan ihtiyaç analizi Türkiye'nin 6 farklı şehrinden (Edirne, Aydın, Siirt, Denizli, İstanbul ve Tekirdağ), 52 katılımcının verdiği yanıtlara göre yapılmıştır. Bu durum, ihtiyaç analizinin geniş kapsamlı yapıldığını göstermektedir. Bu araştırmada yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarına göre, katılımcıların DEHB farkındalığının yetersiz olduğu tespit edilerek mesleki gelişimlerini arttırmak için Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı geliştirilerek pratik çözümler hazırlanmıştır.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın amacı katılımcılara DEHB hakkında güncel ve yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmaktır. Uygulama sürerken DEHB'e ilişkin belirlenen sorunlara dair veri toplama süreci katılımcıların karşılaştıkları problemleri paylaşması, örnek vaka olayı incelemeleri gibi süreçlerle ses kaydı alınarak devam etmektedir. Örnek vaka olayı incelemeleri alan yazında yer alan örnek olaylardan (Semerci ve Turgay, 2007; Sürücü, 2023) ilham alarak ön veri görüşmelerinde eğitimcilerin anlattığı deneyimlerinden ve paylaştığı anekdot kayıtlarından uyarlanarak hazırlanmıştır. Örnek vaka olayları bu bağlamda, özgün ancak gerçekle uyumludur.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı alan yazındaki DEHB eğitimci eğitimlerinden bu sayede ayrışmaktadır. Bu durumda araştırmacı, Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'na eleştirel bir gözle yaklaşma fırsatı elde ederek, kendi uygulamasını problem çözme süreci olarak görmektedir. Ayrıca örnek vaka olaylarında eğitimciler oluşturulan gruplar içinde vakaları tartışarak fikir alışverişinde bulunmuşlar ve kendi sınıflarından da örnekler paylaşmışlardır. Bu durum diğer eğitimcilerinde bu gibi durumlarla karşılaştığını gözler önüne sererek deneyim paylaşımı ile yalnız hissetmelerinin önüne geçmiştir. Aktif katılım ve paylaşımlar, Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nı farklılaştırarak gerçek

örneklerin de paylaşılmasına imkân sağlamıştır. Program özellikle bu noktada ölçek uygulamalarından ayrışmakta ve gerçekliklerle paralellik göstermektedir.

Aynı zamanda uygulayıcı olan araştırmacı, bu sayede kendi rolünü de sorgulayarak araştırmaya dâhil olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Eylem araştırmasını bu araştırmanın araştırma modeli yapan en temel sebep, eylem araştırmasının döngüselliğinin çalışmayı sürekli kritik etme ve iyileştirme bakış açısıdır. Program tasarımı ve uygulama süresince yapılan analizler, araştırma sürecinin iyileştirilmesinde büyük rol oynamıştır. Katılımcıların uygulamaya aktif katılımları da uygulama sürecinin sorgulanmasına, her zaman daha iyi olana, daha uygulanabilir olana ve daha anlaşılır olana ilerlemek adına araştırmacıya yol göstermiştir. Bu sayede eylem araştırması, teori ve pratik arasındaki uçurumun aşılarak gerçek deneyimlere dayalı bir eğitim programı tasarlanmasına olanak sağlamıştır.

Alan yazında yapılan çalışmalara göre, eğitimciler özellikle DEHB konusunda yeterince bilgi sahibi değildirler (Alkahtani, 2013; Bolinger ve ark., 2020; Bussing ve ark., 2002; Jerome ve ark., 1994; Schatz ve ark., 2021; Sciutto ve ark., 2000; Kos ve ark., 2004; Poznanski ve ark., 2020). Bu araştırma çerçevesinde program geliştirme çalışmaları sürecinde yapılan ihtiyaç analizi sonuçları ve alt problemlere dair bulgular göstermiştir ki, katılımcıların DEHB'i odaklanamama, aşırı hareketlilik, çocuğun kendini kontrol edememesi olarak açıklaması ve DEHB sebeplerini açıklarken ekran ve teknoloji, beslenme, sevgi ve ilgi eksikliğini DEHB nedenleri olarak belirtmeleri DEHB hakkında detaylı bilgiye ve beceriye gereksinim duymakta olduklarını göstermektedir. Farklı çalışmalarda da bu sonuca benzer bulgular elde edilmiştir (Arcia ve ark., 2000; Brock ve ark., 2009; Brown, 2024; Daley ve Birchwood, 2010; DuPaul ve Stoner, 2004; Jackowski, 2009; Vereb ve Diperna, 2004; Zheng ve ark., 2020).

Eğitimciler DEHB'li öğrencilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptir, ancak araştırmanın sonuçları eğitimcilerin DEHB hakkında kavram yanılgıları ve/veya yanlış algıları olduğunu düşündürmektedir. Özellikle internet kaynakları ve sosyal medya üzerinden yapılan paylaşımlarla DEHB hakkındaki yanlış algılar artmaktadır (Sciutto, 2015). Eğitimcilerin DEHB hakkında

kavram yanılgıları ve/veya yanlış algılarını araştıran Alkahtani (2013); bu çalışmada, eğitimcilerin DEHB hakkındaki bilgilerini ve DEHB ile ilgili yanlış algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Alkahtani (2013)'nin çalışmasının sonuçlarına göre, DEHB hakkında önemli bir bilgi eksikliği olan eğitimcilerin DEHB hakkındaki bilgi düzeyleri, önceki eğitimleri ve DEHB ile ilgili eski deneyimleriyle olumlu yönde ilişkilenmekte ve eğitimcilerin DEHB hakkındaki bilgi düzeyleri, DEHB'li bir öğrenciye eğitim verme konusundaki güven düzeyleri ile pozitif yönde artmaktadır.

Alkahtani (2013)'nin araştırmasının sonuçları öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığını gösteren önceki çalışmaların (Bekle, 2004; Brooka ve ark., 2000; Canu ve Mancil, 2012; Ghanizadeh ve ark., 2006; Jerome ve ark., 1994; Kos ve ark., 2004; Mohr-Jensen ve ark., 2019; Ohan ve ark., 2008; Sciutto ve ark., 2000; Shelemy ve ark., 2019; Snider ve ark., 2003; Vereb ve DiPerna, 2004; West ve ark., 2005) ve bu araştırmanın bulgularıyla bu noktada örtüşmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin DEHB'i tanımalarına yönelik çalışmaların geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, DEHB belirtisi gösteren öğrencilerin olduğu sınıflarda eğitimciler öğrenciyi doğru tanıma, ders ve eğitim planı, öğrenme süreci, öğretme yöntem, teknik ve teknolojileri, sınıf ortam ve düzeninin sağlanması, zaman yönetimi gibi konularda güçlük yaşamaktadırlar. Katılımcılar, DEHB belirtileri gösteren öğrenciler hakkında bilgi verirken öğrencilerin yönerge alamamasını, öğrencilerin kendisine ya da çevresine zarar vermesini ve ortama uygun davranamamasını belirtmişlerdir. Bu durum ise, katılımcıların DEHB hakkında sınıf içinde kullanabilecekleri bilgi, strateji ve pratik eksikliğine ışık tutmaktadır.

Eğitimciler genellikle DEHB belirtisi gösteren öğrencilerle davranış problemleri gösteren öğrencileri karıştırmakta ve DEHB belirtisi gösteren öğrencilerin dikkat süresinin kısa olmasını anlamada güçlük olarak yorumlamaktadır. Bu durum eğitimcilerin DEHB hakkında yetersiz bilgiye sahip olması ve öğrencilerini yeteri kadar tanımamaları sonucu olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin, DEHB'li öğrencileri için kullanabilecekleri bilgi, strateji ve pratik eksikliği nedeniyle sınıflarını yönetmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır. Alan yazında eğitimcilerin, DEHB'li öğrencileri için kullanabilecekleri bilgi, strateji ve pratik eksikliği nedeniyle sınıflarını yönetmekte zorlandıklarını gösteren çalışmalar

bulunmaktadır (Gaastra ve ark., 2016; Kaymak-Özmen, 2010; Şimşek ve Karataş, 2019; Yolga-Tahiroğlu, 2004; Young-Hamilton, 2021).

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'yla eğitimcilerin DEHB hakkında sahip oldukları bilgilerinin geliştiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar da Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nı destekleyerek DEHB odaklı eğitimci eğitimlerinin, eğitimcilerin DEHB bilgisini arttırdığını göstermektedir (Aguiar ve ark., 2014; Anto ve Jacob, 2014; Betty ve ark., 2017; Froelich, 2012; Jones, 2006; Jones ve Chronis-Tuscano, 2008; Monteiro, 2012; Pelham ve ark., 2005; Rossbach ve Probst, 2005; Syed ve Hussein, 2010; Ward ve ark., 2020).

Alan yazında DEHB eğitimci eğitimi alanında incelenen çalışmalar arasında Zheng ve ark. (2020)' in çalışması içerik anlamında Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'na en yakın olanıdır. Zheng ve ark. (2020) ilkokula giden DEHB'li öğrencilerin eğitimcileriyle bu çalışmayı yapmış ve eğitim DEHB hakkında bilgi, davranış problemlerini yönetmek için olumlu ve olumsuz pekiştirme ilkelerini uygulayan davranışsal stratejiler; sınıf davranış yönetimi; eğitimcilere DEHB'li çocuklarda öz düzenlemenin gelişimini teşvik etmek için olumlu bir duygusal iklimde eğlenceli ve karşılıklı etkileşimler üretebilecek ortamlar ve durumlar yaratmak için yetenekli eğitimci rolünü nasıl üstleneceklerini kapsamaktadır.

Tüm bu olumlu özelliklerine rağmen Zheng ve ark. (2020)'in çalışması sınıf içi vaka olaylarını kapsamamakta ve sorun odaklı çözümler sunamamaktadır. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın eğitimcilerin verdiği geri bildirimlerde alan yazında kullanılan terim ve nüanslara uygun ve detaylı açıklamalar yaptıkları dikkate alındığında, eğitimcilerin DEHB hakkındaki bilgisinin de arttığı düşünülmektedir. Bu çalışma güncel bir konuda, sınıf içinde yaşanan gerçek olaylara çözüm bulmak için tasarlanmıştır, Türk kültürü ve eğitim sistemi göz önüne alındığında bu çalışma hem ulusal hem de uygulanabilir yapısıyla alan yazındaki diğer DEHB eğitimci eğitimlerinden farklılaşmaktadır.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın eğitimcilerin mesleki gelişimlerine olumlu bir katkısı olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde, DEHB'in yaygınlığının çocukların daha sonraki yıllarda akademik ve sosyal başarı şansını artırmak için okul öncesi düzeyde erken müdahaleye ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu müdahaleyi de okul öncesi eğitimcileri uygulamalıdır. Daha önce yapılan çalışmalar gibi (Erman, 2022; Li ve ark., 2012; Sigh ve Squires, 2014; Veenman ve ark., 2019; Zentall ve Javorsky, 2007), bu çalışmada da, pratik çözümler içeren ve eğitimcilerin ihtiyaçlarını karşılayan mesleki gelişim çalışmalarından fayda sağlandığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında, katılımcılar uyarlanmış materyal kullanmak, sınıf yönetiminde düzenlemeler yapmak, DEHB belirtisi gösteren öğrencileriyle doğru iletişim kurarak daha empati ağırlıklı bir süreç yönetmek ve aile ile iş birliğine dayalı bir destek vermek istediklerini belirtmeleri erken müdahale çalışmalarını plan ve uygulamalarına ekleyeceklerini belirterek dile getirmişlerdir. Daha önce yapılan çalışmalar ve araştırmanın sonuçları da göz önüne alındığında, eğitimcilere yönelik DEHB odaklı mesleki gelişim çalışmalarının arttırılmasının DEHB belirtisi gösteren çocukların eğitimine katkısı olacağı düşünülmektedir (Burkman, 2012; Latouche ve Gascoigne, 2019).

Eğitimcilerin eğitimlere yönelik beklenti ve ihtiyaçlarındaki farklılıklara rağmen, eğitimciler beklentilerini karşılayan bir mesleki gelişim programlarına olumlu yaklaşmaktadırlar. Program boyunca, katılımcıların çoğunun aktif olarak tüm oturumlara dâhil olması ve interaktif grup çalışmalarında katılım göstermeleri istekli olduklarını gözler önüne sermektedir.

Eğitimciler, mesleki gelişim programlarında uygun ortam ve donanımın sağlanması gibi fiziksel özelliklerin yanı sıra eğitimlerin eğitimcilerin ihtiyaçlarını dikkate alması, güncel bir konuda, teoriyi pratikle desteklemesi, yaşam boyu devam etmesi ve işbirliği içinde gerçekleşmesini de talep etmektedirler (Stone-Cyr, 2020; Temel ve Çevik-Kansu, 2023). Katılımcıların çoğunluğu, DEHB konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını ve sınıf içinde bu süreçleri yönlendirmede de zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumda, programın odak konusu olan okul

öncesi dönemde DEHB'in güncel ve önemli konulardan biri olduğunu göstermektedir.

Eğitimcilerin katıldığı mesleki gelişim programlarındaki düşük motivasyonları hem programın etkililiğini hem de eğitimcilerin kariyer gelişimlerin olumsuz etkilemektedir. Mesleki gelişim programlarına katılan eğitimcilerin mesleki gelişimleri kişisel yeterlilik duygularını geliştirmekte, motivasyonlarını artırmakta, sınıf yönetimi becerileri kazanmalarını sağlamakta, içerik bilgilerini geliştirmekte ve öğretim yöntemlerinin verimli kullanılmasını sağlamaktadır (Tantawy, 2020).

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'na katılan eğitimcilerin eğitim (yüksek lisans ve doktora vb.) ve kıdem farklılıklarının DEHB algılarında bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Bu durum, eğitimcilerin prestijinin yılla veya yükseköğretimle ölçülmemesi gerektiğinin açık bir örneğidir. Buna istinaden, yapılan çalışmalar yoğunlukla eğitimcilerin kariyer gelişimleri ile mesleki gelişim programlarına katılımları arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna varmakla beraber (Muchanje ve ark., 2016), geleneksel mesleki gelişim programlarının eğitimcilerin kariyer gelişimlerine olumlu etkide bulunmadığını göstermektedir (Cavendish ve ark., 2021). Buna karşın, katılımcıların çoğunun aktif katılımları mesleki gelişimlerini de destelemek istediklerini göstermektedir.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı, Edirne Merkez İlçe'de bulunan ve MEB'e bağlı tüm okul öncesi eğitim kurumlarına duyurulmuştur. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'na Edirne/Merkez bölgesinden 8 okul katılım gösterirken bazı okullardan katılım sağlanmamıştır. Bu durum eğitimin zorunlu olmaması ve inisiyatifin kurum yöneticilerinde olması sebebiyle önem teşkil etmektedir. DEHB gibi önemli ve güncel bir konunun eğitimciler farkında olmasa bile okul yöneticilerinin öngörüsü ve mesleki gelişime olan destekleri sayesinde yüksek bir katılım gerçekleştirilmiştir. Bu durum, eğitimcilerin DEHB konusunun öneminin yeterince farkında olmaması, eğitimcilerin DEHB konusundaki eksiklerini kabul etmemesi ve eğitimcilerin destekleyici eğitimleri kişisel algılayıp motivasyon eksikliği yaşamalarını açıklayabilir.

16 Mart 2018'de YÖK'te Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile Eğitim/Eğitim Bilimleri fakültelerinden öğretim üyelerinin katıldığı çalıştayda öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili Fakülte-Okul İşbirliği kitabı güncellenerek *"bütün öğretmen adaylarının uygulamada ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler göz önüne alınarak "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" ve "Okullarda Rehberlik" şeklinde düzenlenmiştir"* (YÖK, 2020, s.17). Türkiye çapında tüm eğitimci yetiştirme programlarına özel eğitim ve kaynaştırma ve okullarda rehberlik derslerinin eklenmesi olumlu bir etki farkındalığının olduğunu ve ulusal bir eğitim yükselişine geçilmesinin adımlarının sağlam atıldığını göstermektedir.

Özetlemek gerekirse, araştırmanın sonuçlarına göre, programın yüz yüze planlanmış olması ulaşılabilirlik açısından kısıtlılık teşkil etmektedir. Yapılan çevirim içi eğitimci eğitimlerinin zaman esnekliği sağlaması yüze yüze yapılan eğitimlere ek olarak çevirim içi eğitimlerin de başarısını göstermektedir (Shernoff ve ark., 2018). Bu araştırmadan yalnızca, yüz yüze eğitim programına erişimi olan okul öncesi eğitimcilerinin yararlanması mümkün olmuştur. Bu sebeple, programın sınırlılıklarından biri olarak yüz yüze planlamasını gösterebiliriz. French ve ark. (2020)'nin çalışmasında da vurgulandığı gibi yapılan çevirim içi DEHB eğitimlerinin ulaşılabilirliği daha fazladır ve program içeriği daha genişletilmiştir. Bu durumda, programdan daha fazla eğitimcinin yararlanabilmesi için programın çevirim içi ayağının da uygulanması uzun vaadede eğitimcilerin katılımını ve yararlanacağı faydayı arttıracaktır.

5.3. Öneriler

Öneriler araştırma sonuçlarına göre üç alt başlıkta toplanmıştır: araştırmacılara yönelik, karar alıcı kurumlara yönelik ve öğretmenlere yönelik.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı katılımcı eğitimciler tarafından beğenilmiş ve programdaki bilgilerin sınıfa uyarlanacağı geri bildirimi verilmiştir. Buradan yola çıkarak, Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e

Yönelik Eğitim Programı farklı kademe ve branşlarda çalışan eğitimciler için ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanabilir.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı yüz yüze uygulamalar için tasarlanmıştır. Uygulamaların kapsamını genişletmek ve ulaşılacak kitlenin arttırılması adına çevirim içi çalışmaları destekleyecek program çalışması yapılabilir.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın devamı şeklinde okul öncesi eğitimcileri için daha uzun süreli ve daha kapsamlı bir mesleki gelişim programı hazırlanabilir.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'na katılan eğitimcilerle düzenli görüşmeler yapılarak eğitimcilere mentörlük verilmeli, sınıf içi müdahaleleri takip edilmeli ve mesleki gelişimleri takip edilebilir.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'na katılan ve katılmayan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın içerikleri düzenlenip ailelerin müdahale tekniklerini uygulayabileceği şekilde tasarlanıp aile eğitimi uygulanabilir.

DEHB'e Yönelik Eğitim Programlarının içerikleri düzenlenip öğrencilerin DEHB'i anlayabilecekleri şekilde tasarlanıp akran eğitimi uygulanarak sosyal ve duygusal gelişimleri desteklenebilir.

5.3.2. Karar Alıcı Kurumlara Yönelik Öneriler

DEHB'li öğrencilerin özellikleri, tanı süreçleri ve eğitimcilere yönelik sınıf içi müdahale teknikleri için öğretmen ve okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına uygun mesleki gelişim etkinliklerine katılımları teşvik edilebilir.

DEHB farkındalık ayında eğitimciler, öğrenciler ve aileler için eğitim kademeleri doğrultusunda etkinlikler hazırlanarak, DEHB'li öğrencilerin anlaşılmasına yardımcı olan programlar hazırlanabilir.

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı MEB'de çalışan okul öncesi öğretmenleri ve ASHB'ye bağlı kreş ve gündüz bakımevlerinde çalışan eğitimcilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenerek hizmet içi eğitimler ya da mesleki gelişim seminerleri kapsamında düzenlenebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

DEHB'li öğrencilerin özellikleri, tanı süreçleri ve eğitimcilere yönelik sınıf içi müdahale teknikleri için öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin ihtiyaç hissettiği mesleki gelişim etkinliklerine katılımları teşvik edilebilir.

Okul öncesi dönemde gözlemlenen DEHB belirtileri durumunda eğitimciler, belirti gösteren öğrencileri için düzenli anekdot kaydı ya da gözlem raporu tutmalı ve en az 6 ay boyunca bu öğrencileri daha özenli bir şekilde gözlemlenebilir.

Okul öncesi dönemde gözlemlenen DEHB belirtileri durumunda yapılan gözlemlerde, 6 ayın sonunda mutlaka aile ile görüşme alınıp öğrencinin evdeki davranışları hakkında detaylı bilgi alınabilir.

Okul öncesi dönemde gözlemlenen DEHB belirtileri durumunda eğitimciler, DEHB hakkında bilgi almak ve öğrenciyi doğru yönlendirmek için okul rehberlik servisine başvurulabilir.

Çalıştıkları kurumda rehberlik servisi olmaması durumunda, aile ile yapılan görüşme sonrası doğru iletişim yöntemleriyle çocuk psikiyatristine yönlendirilebilir.

DEHB belirtisi gösteren öğrencisi olan eğitimciler, bütünleştirici bir sınıf yaratmak adına sınıf yönetimi becerilerini geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı.* Anı Yayıncılık.

Aguiar, A. P., Kieling, R. R., Costa, A. C., Chardosim, N., Dorneles, B. V., Almeida, M. R., Mazzuca, A. C., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). Increasing teachers' knowledge about ADHD and learning disorders. *Journal of Attention Disorders*, *18*(8), 691–698. https://doi.org/10.1177/1087054712453171

Alkahtani, K. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of attention deficit and hyperactivity disorder. *Psychology*, 4, 963-969. DOI: 10.4236/psych.2013.412139

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* [Yayınlamamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı*. E. Köroğlu (Çev.). Hekimler Yayın Birliği.

Anto, M. R., & Jacob, M. V. (2014). Effectiveness of self instructional module on knowledge of teachers regarding childhood attention deficit hyperactivity disorder. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, *3*(1), 33–36. doi: 10.1177/1087054720972801

Arcia, E., Frank, R., Sanchez-LaCay, A., & Fernaindez, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of Attention Disorders*, *4*(2), 91-101. https://doi.org/10.1177/108705470000400203

Austgulen, A., Skram, N. K. G. & Haavik, J. (2023). Risk factors of suicidal spectrum behaviors in adults and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder – a systematic review. *BMC Psychiatry* 23, 612. https://doi.org/10.1186/s12888-023-05099-8

Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and The Nature of Self Control*. The Guilford Press.

Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit/hyperactivity disorder*. The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2002). *Treating ADHD in children and adolescents: What every clinician needs to know.* The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2006). Attention-deficit/hyperactivity disorder. D. A. Wolfe & E. J. Mash (Edt.), *Behavioral and emotional disorder in* adolescence: Nature, assesment and treatment (ss. 91-152). The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2006a). History. R. A. Barkley (Edt.), *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment* (ss. 3-75). The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2006b). Primary symptoms, diagnostic criteria, prevelance, and gender differences. R. A. Barkley (Edt.), *Attention-deficit hyperactivity*

disorder. A handbook for diagnosis and treatment (ss. 76-121). The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2006c). Associated cognitive, developmental, and health problems. R. A. Barkley (Edt.), *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment* (ss. 122-183). The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2006e). Etiologies. R. A. Barkley (Edt.), *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment* (ss. 219-247). The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder. E. J. Mash ve R. A. Barkley (Edt.), *Child psychopathology* (ss. 75-144). The Guilford Press.

Barkley, R.A. (2006d). Comorbid disorders, social and family adjusment, and subtyping. R. A. Barkley (Edt.), *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment* (ss.184-218). The Guilford Press.

Batdı, V. (2021). Eğitim program geliştirme modelleri. E. Yeşilyurt (Edt.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss.291-322). Vizetek Yayınları.

Bayyiğit, T. ve Ilgaz, G. (2023). A needs analysis for special education teachers' in-service training related to sexual education in Turkey. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 55, 21-45.

Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about attention-deficit hyperactivity disorder: A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders*, 7, 151-161. http://dx.doi.org/10.1177/108705470400700303

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, *2*, 8-14. https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001

Betty, V., Marjolein, L., & Jaap, O. (2017). Further insight into the effectiveness of a behavioral teacher program targeting ADHD symptoms using actigraphy, classroom observations and peer ratings. *Front. Psychol.* 8(1157). doi: 10.3389/fpsyg.2017.01157

Bolinger, S. J., Mucherah, D., & Markelz, D. M. (2020). Teacher knowledge of attention-deficit/hyperactivity disorder and classroom management. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 9*(1). https://doi.org/10.58729/2167-3454.1098

Brock, S. E., Jimerson, S. R., & Hansen, R. L. (2009). *Identifying, assessing, and treating ADHD at school*. Springer Publishing.

Brooka, U., Watembergb, N., & Gevac, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient Education and Counseling*, 40, 247-252. http://dx.doi.org/10.1016/S0738-3991(99)00080-4

Brown, R. J. (2024). Effects of professional development on secondary school teachers' self-efficacy, knowledge, and attitudes about ADHD. *Theses and Dissertations*, No: 10412. https://scholarsarchive.byu.edu/etd/10412

Burkman, A. (2012). Preparing novice teachers for success in elementary professional development. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, Spring 78(3), 23-33.

Bussing, R., Gary, F., Leon, C, Garvan, C., & Reid, R. (2002). General classroom teachers' information and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorder,* 27, 327-339. DOI: 10.1177/019874290202700402

Cahyadi, S., & Wijayanti, P. A. K. (2019). Antecedents-consequences modification to decrease hyperactivity and improve attention of child with ADHD. *Jurnal Pendidikan Usia Dini,* 13(2). DOI: https://doi.org/10.21009/JPUD.132.03

Calhoun, E. F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. ASCD.

Canat, Ş. (1998). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. C. Güleç ve E. Köroğlu (Edt.), *Psikiyatri Temel Kitabı.* Hekimler Yayın Birliği.

Canu, W. & Mancil, E. (2012). An examination of teacher trainees' knowledge of attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Mental Health,* 4, 105-114. http://dx.doi.org/10.1007/s12310-012-9071-3C

Cavendish, W., Barrenechea, I., Young, A. F., Díaz, E., & Avalos, M. (2021). Urban teachers' perspectives of strengths and needs: The promise of teacher responsive professional development. *The Urban Review, 53*(2), 318-333. https://doi.org/10.1007/s11256-020-00569-9

Cesur, E. ve Köksal-Akyol, A. (2019). Annelerin görüşlerine göre DEHB tanılı çocukların okullarda karşılaştıkları sorunlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 50, 80-95. http://dx.doi.org/10.15285/maureen.586824

Charach, A., Carson, P., Fox, S., Ali, M. U., Beckett, J., & Lim, C. G. (2013). Interventions for preschool children at high risk for ADHD: A

comparative effectiveness review. *Pediatrics*, 131(5), 1584–1604. doi:10.1542/peds.2012-0974

Coghlan, D., & Shani, A.B. (2014). Creating action research quality in organization development: rigorous, reflective and relevant. *Syst Pract Action Res* 27, 523–536. https://doi.org/10.1007/s11213-013-9311-y

Corkum, P., Elik, N., Blotnicky-Gallant, P. A. C., McGonnell, M., & McGrath, P. (2015). Web-based intervention for teachers of elementary students with ADHD: Randomized controlled trial. *Journal of Attention Disorders*, 1–13. DOI: 10.1177/1087054715603198

Cortese, S. (2012). The neurobiology and genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): What every clinician should know. *European Journal of Paediatric Neurology*, 16(5), 422-433. DOI: 10.1016/j.ejpn.2012.01.009

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill/ Prentice Hall.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Siyasal Kitabevi.

Çalışkan, İ. (2021). Öğretimi değerlendirme. Sucuoğlu, H. ve Gökdağ-Baltaoğlu, M. (Edt.), *Eğitimde program geliştirme* (ss.203-226). Lisans Yayıncılık.

Çelik, H., Başer-Baykal, N., ve Kılıç-Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 8(1), 379-406. http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support

ADHD children in the classroom?. *Child: Care, health and development*, *36*(4), 455-464. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x

Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among U.S. children and adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *47*(2), 199–212. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1417860

Danielson, M. L., Claussen, A. H., Bitsko, R. H., Katz, S. M., Newsome, K., Blumberg, S. J., Kogan, M. D., & Ghandour, R. (2024). ADHD prevalence among U.S. children and adolescents in 2022: Diagnosis, severity, co-occurring disorders, and treatment. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology: The Official Journal For The Society Of Clinical Child And Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division* 53, 53(3), 343–360. https://doi.org/10.1080/15374416.2024.2335625

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya.* Pegem Akademi.

Deniz, S. (2019). Özel gereksinimli öğrenciler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. M. Yavuz ve Y. Çıkıllı, (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları* (ss.63-86). Eğiten Kitap.

Dewi, E. S. (2022). Cirriculum development models. *Sumatra Journal of Disaster, Geography and Geography Education*, 7(1), 125-130. DOI: https://doi.org/10.24036/sjdgge.v7i1.525

Dickens, L., & Watkins, K. (1999). Action research: rethinking Lewin. *Management Learning*, 30(2), 127-140. doi: 10.1177/1350507699302002

Diken, İ. H., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, R. F., Sucuoglu, B., Bakkaloğlu, H., & Günel, K. M. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25(4), 346-353. Doi:10.1097/iyc.0b013e318268541d

Drechsler, R., Brem, S., Brandeis, D., Grünblatt, E., Berger, G., & Walitza, S. (2020). ADHD: current concepts and treatments in children and adolescents. *Neuropediatrics*, 51(5), 315-335. doi: 10.1055/s-0040-1701658

DuPaul, G. J., & Stoner, G. D. (2004). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. The Guilford Press.

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011) ADHD in the classroom: effective intervention strategies. *Theory Into Practice, 50(1), 35-42*. DOI: 10.1080/00405841.2011.534935

Dwarika, V. & Braude, S. (2020). Teachers' experiences of supporting learners with attention-deficit hyperactivity disorder: Lessons for professional development of teachers. *South African Journal of Childhood Education* 10(1), a843. https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.843

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayınları.

Erman, Ö. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda anne baba öğretmen eğitimi: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(1), 39- 47.

Eroğlu, M. (2021). Eğitim program geliştirmenin planlanması ve ihtiyaç belirleme. E. Yeşilyurt (Edt.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss.323-356). Vizetek Yayınları.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme.* Yelkentepe Yayınları.

Eryılmaz E. ve Üstündağ-Budak, A. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu erken tanımada cinsiyet önyargısı. *Türk Psikoloji Yazıları,* 22(43), 90-101. Doi:10.31828/tpy1301996120180710m000007

Fatoni, M. H., Santoso, B., Syarifuddin, H., & Hanani, H. (2024). Models and implementation of cirriculum development in schools. *Journal of International Multidisciplinary Research,* 2(6), 280-292.

Feldman, A. (1996). Enhancing the practice of physics teachers: Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *JRST Journal of Research in Science Technology*, 33(5), 513-540. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199605)33:5<513::AID-TEA4>3.0.CO;2-U

Ferrance, E. (2000). *Action research: Themes in education.* USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Flavian, H. & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes toward inclusion of pupils with attention deficit hyperactivity disorder: The role of teacher education. *Frontiers in Education,* 7. DOI=10.3389/feduc.2022.941699

French, B., Hall, C., Perez-Vallejos, E., Sayal, K., & Daley, D. (2020). Evaluation of a web-based ADHD awareness training in primary care: pilot randomized controlled trial with nested interviews. *JMIR Medical Education,* 6(21), 1-14. DOI: 10.2196/19871

Froelich, J., Breuer, D., Doepfner, M., & Amonn, F. (2012). Effects of a teacher training programme on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal Of Special Education,* 27(3), 76-87.

Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2016). The effects of classroom interventions on off-task and disruptive classroom behavior in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *PloS one*, *11*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148841

Ghanizadeh, A., Bahredar, M., & Moeini, S. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counselling, 63,* 84-88. http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2005.09.002

Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 21*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443

Gleason, M. M. (2012). ADHD in the Preschool Period. *Child and Adolescent Psychopharmacology News*, *17*(3), 8-16. DOI: 10.1521/capn.2012.17.3.8

Göğebakan, Ş. (2022). *Erken çocukluk döneminde DEHB profilinin belirlenmesi: Malatya ili örneği* [Yayımlanmış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi. Yöktez No:767216

Gökçen, C. ve Turgut-Subaşı, F. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nedenleri. F. Toros ve G. Gülen-Aksu (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili her şey* (ss.31-36). Akademisyen Kitabevi.

Göl, İ. ve Bayık, A. (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tanıma yeterlikleri. *DEUHYO ED*, 6(4), 207-213.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures, and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. DOI: 10.1016/j.nedt.2003.10.001

Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 17(3), 413-435.

Gürsoy, F. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2012). Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar. Y. Fazlıoğlu (Edt.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (ss.137-150). Paradigma Akademi.

Güven, M. (2021). Program geliştirme modelleri. H. Sucuoğlu ve M. Gökdağ-Baltaoğlu (Edt.), *Eğitimde program geliştirme* (ss.77-106). Lisans Yayıncılık.

Hartman, C. A., Willcut, E. G., Rhee, S. H., & Pennington, B. F. (2004). The relation between sluggish cognitive tempo and DSM-IV ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 491-503. DOI: 10.1023/b:jacp.0000037779.85211.29

Hendricks, C. (2009). *Improving schools through action research: A compherensive guide for educators.* Allyn and Boston.

Herrera-Gutiérrez, E. & Martínez-Frutos, M. T. (2021). Factores relacionados con los conocimientos del profesorado sobre el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Rev Neurol*, 73(7), 233-240. doi:10.33588/ rn.7307.2020512

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1087054712453171

Ilgaz, G. (2019). If in-service education is important, how can be ıi routed? Evidence from TIMSS2015 8th grade science teachers in Europe, *International Journal of Eurasian Education and Culture,* 7, 245-265. Doi: 10.35826/ijoecc.20.

Ilgaz, G. (2021). Eğitimde program geliştirmede ihtiyaç belirleme. H. Sucuoğlu ve M. Gökdağ-Baltaoğlu (Edt.), *Eğitimde program geliştirme* (ss.107-120). Lisans Yayıncılık.

Ilgaz, G. (2023). "Classroom teachers' professional development needs as lifelong learning: Which topics and by methods?" in proceedings of *International Conference on Lifelong Education and Leadership for All (ICLEL 2023),* Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities 17, https://doi.org/10.2991/978-94-6463-380-1_18

Jackowski, J. M. (2009). *Girls with attention deficit hyperactivity disorder: A workshop for teachers* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. University of Hartford. UMI Number: 3377872.

Jensen, C. M. & Steinhausen, H. C. (2015). Comorbid mental disorders in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder in a large nationwide study. *ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder* 7, 27–38. https://doi.org/10.1007/s12402-014-0142-1

Jerome, L., Gordon, M., & Hustler, P. (1994). A comparison of American and Canadian teachers' knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Canadian Journal of Psychiatry, 39,* 563-567. DOI: 10.1177/070674379403900909

Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı.* Y. Uzuner ve M. Özten-Anay (Çev.). Anı Yayıncılık.

Jones, H. A. (2006). *Teacher in-service training for attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Influence on knowledge about ADHD, use of classroom behavior management techniques, and teacher stress* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. University of Maryland. UMI Number: 3241429.

Jones, H. A. & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for ADHD. *Psychology in the Schools,* 45(10), 918-929. https://doi.org/10.1002/pits.20342

Kandemir, H. ve Atabay, E. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yaşam boyu seyri. F. Toros ve G. Gülen-Aksu (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili her şey* (ss.359-363). Akademisyen Kitabevi.

Kara, H. (2019). Erişkin dönemde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve yaşam boyu yükü. F. Toros ve G. Gülen-Aksu (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili her şey* (ss.215-225). Akademisyen Kitabevi.

Karabekiroğlu, K., Memik, N. C., Özel, Ö. Ö., Toros, F., Öztop, D., Özbaran, B., Çengel-Kültür, Ö., Akbaş, S., Taşdemir, G. N., Ayaz, M., Aydın, C., Bildik, T., Erermiş, S. ve Yaman, A. K. (2009). DEHB ve Otizm ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalama: sınıf öğretmenleri ve anababalarla çok merkezli bir çalışma, *Klinik Psikiyatri,* (12), s.79-89.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel Yayınları.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel araştırmanın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi,* 1(1). https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444

Karatay, M., ve Taş, M. (2021). Eylem araştırmasının eğitim alanında kullanımı ve önemi. *OPUS International Journal of Society Researches,* 17(38), 5545-5568. https://doi.org/10.26466/opus.736788

Kay, L., Estrada, R. D., & McCormick, J. (2017). Teachers' experiences with and perceptions of students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing,* 36, 141-148. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.06.010.

Kaymak-Özmen, S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2):1-10.

Kaymak-Özmen, S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 1-10.

Kaymak-Özmen, S. (2010). *Öğretmen adaylarının dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna (DEHB) ilişkin bilgi düzeyleri.* Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16–18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kemmis, S. (1988). Action research in retrospect and prospect. S. Kemmis & R. McTaggart (Edt.), *The action research reader.* Deakin University Press.

Kılıçaslan, F. ve Kütük, M. Ö. (2019). Okul Öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. F. Toros ve G. Gülen-Aksu (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili her şey* (ss.67-73). Akademisyen Kitabevi.

Klein, S., Ho, V., Tazkarji, B., & Auten, B. (2013). Management of ADHD in preschool-aged children. *American Family Physician,* 88(6), 338-340.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1020-1041. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022

Kos, J., Richdale, A., & Jackson, S. (2004). Knowledge about attention deficit hyperactivity disorder: A comparison of in-service and preservice teachers. *Psychology in the Schools, 41,* 517-526. http://dx.doi.org/10.1002/pits.10178

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications.

Kurt, A (2021). Eğitimde program değerlendirme: yaklaşımlar ve modeller. H. Sucuoğlu ve M. Gökdağ-Baltaoğlu (Edt.), *Eğitimde program geliştirme* (ss.519-578). Lisans Yayıncılık.

Kusumoto, Y. (2008). Needs analysis: Developing a teacher training program for elementary school homeroom teachers in Japan. *University of Hawai'I Second Langauge Studies Paper*, 26(2).

Kuşçu, T. D. (2017). *Okul öncesi (3-6 yaş) çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve bağlanma ilişkisi* [Tıpta Uzmanlık Tezi]. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

Küçük, S., Uludaşdemir, D., Aydın, H., Kırçı, T. ve Kibar, E. (2020). Öğretmenlerin 6-12 yaş arası çocukların bilişsel gelişim özelliklerini bilme ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanıma yeterlilikleri

incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8(107), 229-241. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.44317

Kyngäs, H. (2020). Qualitative research and content analysis. H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (Edt.), *The application of content analysis in nursing science research* (ss. 3-11). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_1

Lahey, B. B., Pelham, W. E., Schaughency, E. A. (1988). Dimensions and types of attention deficit disorder. *J Am acad Child Adolesc Psychiatry*, 27, 330-335.

Lahey, B. B., Pelham, W. E., Stein, M. A., Loney, J., Trapani, C., Nugent, K., Kipp, H., Schmidt, E., Lee, S., Cale, M., Gold, E., Hartung, C. M., Willcutt, E., & Baumann, B. (1998). Validity of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder for younger children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(7), 695-702. https://doi.org/10.1097/00004583-199807000-00008.

Latouche, A. P. & Gascoigne, M. (2019). In-service training for increasing teacher's ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of Attention Disorders*, *23*(3), 270-281. https://doi.org/10.1177/1087054717707045

Levy, T., Kronenberg, S., Crosbie, J., & Schachar, R. J. (2020). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms and suicidality in children: The mediating role of depression, irritability and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders*, Volume 265, 200-206. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.022

Lewin, K. (1952). Group decision and social change. G. E. Swanson, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Edt.), *Readings in social psychology.* Holt.

Li, S., Chunxia, W., Yuan, T., Jinjin, C., Yu, W., & Guangjun, Y. (2021). Effects of parent-teacher training on academic performance and parental anxiety in school-aged children with attention-deficit/hyperactivity disorder: a cluster randomized controlled trial in Shanghai, China. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI=10.3389/fpsyg.2021.733450

Lin, P., Wu, W. T., Azasu, E. K., & Wong, T. Y. (2024). Pathway from attention-deficit/hyperactivity disorder to suicide/self-harm. *Psychiatry Research,* Volume 337, Article No: 115936. DOI: 10.1016/j.psychres.2024.115936

Liu, A., Xu, Y., Yan, Q. (2018). The prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder among Chinese children and adolescents. *Sci Rep 8,* 11169. https://doi.org/10.1038/s41598-018-29488-2

MEB (2022). *Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* T.C. Resmî Gazete, 31835, 14 Mayıs 2022.

MEB. (2014). *Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* T.C. Resmî Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.

Metin, Ö. (2019). DEHB'de okul öncesi aile, öğretmen tutum ve davranışları. F. Toros ve G. Gülen-Aksu (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili her şey* (ss.73-125). Akademisyen Kitabevi.

Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Pearson Publishing.

Mohr-Jensen, C., Steen-Jensen, T., Bang-Schnack, M., & Thingvad, H. (2019). What do primary and secondary school teachers know about ADHD in children? Findings from a systematic review and a representative, nationwide sample of

Danish teachers. *Journal of Attention Disorders*, *23*(3), 206– 219. https://doi.org/10.1177/1087054715599206

Monteiro, E. (2021). *Using a brief web-based, on demand training to ımprove pre-service knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], University of California.

Monteiro, E., Donham, A., & Klaib, M. (2022). Teacher characteristics and ADHD intervention outcomes in schools. *Educational Research*, *64*(3), 257–276. https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2087711

Morris, S. H., Nahmias, A., Nissley-Tsiopinis, J., Orapallo, J., Power, T. J., Mautone, J. A. (2019). Research to practice: Implementation of family school success for parents of children with ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26 (3), 535-546. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2019.03.002.

Muchanje, P. N., Njuguna, F. W., Kalai, J. M., & Bironga, S. M. (2016). An Exploration of Factors Influencing Career Progression of Tutors in Public Primary Teachers' Training Colleges in Kenya. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(3), 582-588. https://doi.org/ 10.13189/ujer.2016.040316

Mukaddes, N. M. (2015). *Yaşam boyu dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve eşlik eden durumlar.* Nobel Tıp Kitabevleri.

Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook*. SAGE Publications.

Niederberger, M., & Dreiack, S. (2020). Qualitative content analysis in health science. Results of a systematic review. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 21* (1). https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3423

O'Neill, S., Schneiderman, R. L., Rajendran, K. (2014). Reliable ratings or reading tea leaves: can parent, teacher, and clinician behavioral ratings of preschoolers predict ADHD at age six?. *J Abnorm Child Psychol* 42, 623–634. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9802-4

Ocak, G. ve Akkaş-Baysal, E. (2021). Eylem araştırması süreci. G. Ocak (Edt.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (ss.51-100). Pegem Akademi.

Ocak, G. ve Akkaş-Baysal, E. (2021). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Edt.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (ss.1-51). Pegem Akademi.

Ohan, J., Cormier, N., Hepp, S., Visser, T., & Strain, M. (2008). Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly, 23,* 436-449. http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.436

Özbaran, B. (2019). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) nedir? B. Özbaran (Edt.), *Okulöncesinde hiperaktivite. Belirtiler; psikososyal, eğitsel ve medikal tedaviler* (ss.11-19). Yitik Ülke Yayınları.

Özbek, M. M. ve Aksu, H. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu nedir? Ne değildir? F. Toros ve G. Gülen-Aksu (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili her şey* (ss.21-30). Akademisyen Kitabevi.

Öztürk, M. ve Başgül, Ş. S. (2015). *Çocuklarda dürtüsellik: dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanı ve tedavisi.* Uçurtma Yayınları.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evoluation Methods*. Sage Publications.

Pauli-Pott, U., Dalir, S., Mingebach, T., Roller, A., & Becker, K. (2014). Attention deficit/hyperactivity and comorbid symptoms in preschoolers: differences between subgroups in neuropsychological basic deficits. *Child Neuropsychology*, 20 (2), 230–244. http://dx.doi.org/10.1080/09297049.2013.778236

Pelham, W. E. Jr., Massetti, G. M., Wilson, T., Kipp, H., Myers, D., Standley, B. B., Billheimer, S., & Waschbusch, D. A. (2005). Implementation of a comprehensive schoolwide behavioral intervention: The ABC program. *Journal of Attention Disorders*, 9(1): 248-260. https://doi.org/10.1177/1087054705281596

Peterson, B. S., Trampush, J., Brown, M., Maglione, M., Bolshakova, M., Rozelle, M., Miles, J., Pakdaman, S., Yagyu, S., Motala, A., & Hempel, S. (2023). Tools for the diagnosis of ADHD in children and adolescents: A systematic review. *Pediatrics,* e2024065854. https://doi.org/10.1542/peds.2024-065854

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *Am J Psychiatry,*164 (6), 942-8. DOI: 10.1176/ajp.2007.164.6.942

Poznanski, B., Hart, K. C. & Graziano, P. A. (2012). What do preschool teachers know about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and does it impact ratings of child impairment?. *School Mental Health* 13, 114–128. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09395-6

Rappley M. D., Mullan P. B., Alvarez F. J., Eneli I. U., Wang J., & Gardiner J. C. (1999). Diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder and use of

psychotropic medication in very young children. *Arch Pediatr Adolesc Med*., 153(10), 1039-45. doi: 10.1001/archpedi.153.10.1039. PMID: 10520611.

Rossbach, M. & Probst, P. (2005). Entwicklung und Evaluation eines Lehrergruppentrainings bei Kindern mit ADHS–eine Pilotstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 54, 645- 663.

Rowland, A. S., Skipper, B. J. & Umbach, D. M. (2015). The prevalence of ADHD in a population-based sample. *J Atten Disord*, 19(9), 741–754. DOI: 10.1177/1087054713513799

Saeed, S., Saeed, A. & Buriro, S. A. (2024). Current educational trends and role of Hilda Taba's model to determine quality of education at private secondary schools of Karachi. *International Journal of Contemporary Issues in Social Sciences*, 3(1), 1255-1264.

Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Ital J Pediatr 49*, 48. https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1

Schatz, N. K., Fabiano, G. A., Raiker, J. S., Hayes, T. B., & Pelham, W. E., Jr. (2021). Twenty-year trends in elementary teachers' beliefs about best practices for students with ADHD. *School Psychology, 36*(4), 203–213. https://doi.org/10.1037/spq0000442

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications.

Sciutto, M. J. (2015). ADHD knowledge, misconceptions, and treatment acceptability. *Journal of Attention Disorders*, 19(2), 91–98. https://doi.org/10.1177/1087054713493316

Sciutto, M., Terjesen, M. & Bender, A. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools, 37,* 115-122. DOI: http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<115::AID-PITS3>3.0.CO;2-5

Semerci, B. ve Turgay, A. (2007). *Bebeklikten erişkinliğe: dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu.* Alfa Yayınları.

Sever, D. (2021). Program geliştirmede değerlendirme. H. Sucuoğlu ve M. Gökdağ-Baltaoğlu (Edt.), *Eğitimde program geliştirme* (ss.227-254). Lisans Yayıncılık.

Sezgin, S. İ. (1994). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Gazi Büro Kitabevi.

Shebab, N. & Al-Hroub, A. (2019). Is the DSM-5 a culturally appropriate assessment tool for identifying learners with ADHD in Lebanese schools?. *International Journal of Special Education,* 34 (1), 166-181.

Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2019). Supporting students' mental health in schools: What do teachers want and need?. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *24*(1), 100–116. https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1582742

Shernoff, E., Frazier, S., Lisetti, C., Buche, C., Lunn, S., Brown, C., Delmarre, A., Chou, T., Gabbard, J. & Morgan, E. (2018). Early career teacher professional development: Bridging simulation technology with evidence-based behavior management. *Journal of Technology and Teacher Education, 26* (2), 299-326.

Shroff, H. P., Hardikar-Sawant, S. & Prabhudesai, A. D. (2017). Knowledge and misperceptions about attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among

school teachers in Mumbai, India. *International Journal of Disability, Development and Education.* https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1296937

Singh, A. & Squires, J. (2014). ADHD in preschool: Approaches and teacher training. *JAASEP Spring-Summer*, 122-149.

Sluiter, M. N., Wienen, A. W., Thoutenhoofd, E. D, Doornenbal, J. M., & Batstra, L. (2019). Teachers' role and attitudes concerning ADHD medication: A qualitative analysis. *Psychology in the Schools*.

Smith, B. H., Barkley, R. A., & Shapiro, C. J. (2006). Attention-deficit/hyperativity disorder. E. J. Mash & R. A. Barkley (Edt.), *Treatment of childhood disorders*. The Guilford Press.

Snider, V., Busch, T., & Arrowood, L. (2003). Teacher knowledge of stimulant medication and ADHD. *Remedial and Special Education, 24*, 46-56. https://doi.org/10.1177/074193250302400105

Sonuga-Barke, E. J., Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M. (2013). Nonpharmacological interventions for ADHD: systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. *Am. J. Psychiatry,* 170, 275–289. doi: 10.1176/appi.ajp.2012.12070991

Spodak, R., & Stefano, K. (2014). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu kontrol altına alma*. Platform Kitap.

Stone-Cyr, J. L. (2020). *Professional learning communities: Teachers' experiences with educating first-grade students with attention deficit hyperactivity*

disorder. [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Grand Canyon University, ProQuest Number: 28264718.

Stringer, E. T. (1996). *Action research: A handbook for practitioners.* Sage Publications.

Strober, M., DeAntonio, M., Schmidt-Lackner, S., Freeman, R., Lampert, C., & Diamond, J. (1998). Early childhood attention deficit hyperactivity disorder predicts poorer response to acute lithium therapy in adolescent mania. *Journal of Affective Disorders,* 51, 145–151.

Sürücü, Ö. (2023). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB): anne-baba-öğretmen el kitabı.* Bilgi Yayınevi.

Syed, E. U., & Hussein, S. A. (2010). Increase in teachers' knowledge about ADHD after a week-long training program: A pilot study. *Journal of Attention Disorders, 13*(4), 420–423. https://doi.org/10.1177/1087054708329972

Şahin-Erener, M. (2022). Okul öncesi dönemi çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) sıklığı ve DEHB belirtileri ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmış tıpta uzmanlık tezi]. Ankara Bilkent Şehir Hastanesi. Yöktez No:726311.

Şahin, H. ve Kurt, A. (2021). Eğitimde program geliştirme sürecinde temel kavramlar. H. Sucuoğlu ve M. Gökdağ-Baltaoğlu (Edt.), *Eğitimde program geliştirme* (ss.1-22). Lisans Yayıncılık.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlik ve güvenirlik*. Seçkin Yayınevi.

Şenol, S. (2007). Çocuk ve ergenlerde anksiyete bozuklukları. E. Köroğlu (Edt.), Temel Psikiyatri (ss. 889-897). Hekimler Yayın Birliği.

Şimşek, M. ve Karataş, İ. H. (2019). DEHB'li özel yetenekli çocukların yaşadığı sosyal-duygusal sorunlar ve çözüm yolları hakkında öğretmen görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 87-96.

Şimşek, N. E., Memik, N. Ç. ve Gündoğdu Ö. Y. (2019). Özgül öğrenme bozukluğunun dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğundaki sosyal beceriye etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,* 26 (3), 116-124. http://doi:10.4274/tjcamh.galenos.2019.2019.05.09

T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2021). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni,* Temmuz. www.aile.gov.tr

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. (2016). *Okulöncesi eğitim programı.*

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okulöncesi eğitim programı.*

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). *Okulöncesi eğitim programı.*

Tang J., Wu X., Zhou Y., Yang W., Zhang Y., Zhang L., Lyu N., & Song R. (2024). Association of attention deficit hyperactivity disorder symptoms and bullying behavior in children. *Chinese Journal Of School Health*, 45(1), 91-94. doi:10.16835/j.cnki.1000-9817.2024001.

Tantawy, N. (2020). Investigating teachers' perceptions of the influence of professional development on teachers' performance and career progression. *Arab World English Journal,* 11(1), 181-194. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.15

Tekcan, A. (2008). Etik kurulların oluşturulması, etik kurulların bileşimi, kurulların görev, yetki ve sorumlulukları. A. Erzan (Edt.), *Bilim etiği elkitabı* (ss.69-73). Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Temel, S. ve Çevik-Kansu, C. (2023). Primary school teachers' opinions on the expert teacher training program seminar. International Journal of Psychology and Educational Studies, 10(3), 796-810. https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.3.1190

Topkin, B., Roman, N. V. & Mwaba, K. (2015). Attention deficit disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. *South African Journal of Education*, 35(2), 1–8. doi:10.15700/saje.v35n2a988

Tortop, H. S. ve Ilgaz, G. (2023). Developing of in-service training program for teacher working with gifted learning disabled students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(3), 263-279.

Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim,* 2(2), 30-55. https://doi.org/10.55661/jnate.952088

Veenman, B., Luman, M., Hoeksma, J., Pieterse, K., & Oosterlaan, J. (2019). A randomized effectiveness trial of a behavioral teacher program targeting adhd symptoms. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 293-304. https://doi.org/10.1177/1087054716658124

Veloso A., Vicente S. G., Filipe, M. G. (2020). Effectiveness of cognitive training for school-aged children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02983

Vereb, R. & DiPerna, J. (2004). Teachers' knowledge of ADHD, treatments for ADHD, & treatment acceptability: An initial investigation. *School Psychology Review*, 33, 421-428. http://dx.doi.org/10.1177/074193250302400105

Ward, J. H., & Curran, S. (2021). Self-harm as the first presentation of attention deficit hyperactivity disorder in adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, *26*(4), 303-309. https://doi.org/10.1111/camh.12471

Ward, R. J., Bristow, S. J., Kovshoff, H., Cortese, S., & Kreppner, J. (2020). The Effects of ADHD teacher training programs on teachers and pupils: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders,* 1–20. doi: 10.1177/1087054720972801

Ward, R. J., Kovshoff, H., & Kreppner, J. (2023). Using a collaborative working group model to develop an ADHD resource for school staff. *Br Education Res J.* 49, 1044-1064. DOI: 10.1002/berj.3886

Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. SAGE Publications.

Weis, M. & Weis, G., (2002). Attention deficit hyperactivity disorder. M. Lewis (Edt.), *Child and Adolescent Pschiatry*, (ss. 645- 670). Philedelphia Lippincott Williams and Wilkins.

Wells, G. (Edt.). (1994). *Changing schools from within: Creating communities of inquiry*. Heinemann Publications.

West, J., Taylor, M., Houghton, S., & Hudyma, S. (2005). A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *School Psychology International, 26,* 192-208. http://dx.doi.org/10.1177/0143034305052913

Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490-499. http://doi:10.1007/s13311-012-0135-8

Wolraich M. L., Hagan J. F., Allan C. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics,* 144(4): e20192528. https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528

Wolraich, M. L., McKeown, R. E. & Visser, S. N. (2014). The prevalence of ADHD: its diagnosis and treatment in four school districts across two states. *J Atten Disord*, 18(7), 563–575. DOI:10.1177/1087054712453169

World Health Organization. (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Diagnostic Criteria for Research.* Geneva, Switzerland, World Health Organization.

Wylock, J., Borghini, A., Slama, H., & Delvenne, V. (2021). Child attachment and ADHD: A systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry,* 32(1), 5-16. doi:10.1007/s00787-021-01773-y

Yavuz, M. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar. M. Yavuz ve Y. Çıkıllı (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları* (ss.13-40). Eğiten Kitap.

Yazgan, Y. (2020). *Hiperaktif çocuk ve ergen okulda.* Doğan Kitap.

Yeşilyurt, E. (2021). Eğitim programının temel kavramları. E. Yeşilyurt (Edt.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss.1-38). Vizetek Yayınları.

Yeşilyurt, E. ve Köroğlu, M (2021). Eğitimde program değerlendirme: Ölçütler, yöntemler ve envanterler. H. Sucuoğlu ve M. Gökdağ-Baltaoğlu (Edt.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (ss.487-518). Lisans Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, (1)1.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.

Yolga-Tahiroğlu, A., Avcı, A., Uzel, M. ve Fırat, S. (2004). Öğretmenlerin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna bakışları ve öğretmen eğitimi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(3), 123-130.

Young-Hamilton, C. (2021). *The impact of teacher training on ADHD: Assessing classroom interventions and teacher's self-efficacy* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Liberty University.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2020). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. www.yok.gov.tr adresinden 10.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

Zahmacıoğlu, O. ve Kılıç, E. Z. (2017). Early diagnosis and treatment of ADHD are important for a secure transition to adolescence. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(1), 79-84. http://doi:10.5455/apd.220054

Zentall, S. S. & Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders*, 32(2), 78-93.

Zheng, X., Shen, L., Jiang, L., Shen X., Xu Y., Yu G. & Wang Y. (2020). Parent and teacher training increases medication adherence for primary school children

with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Frontiers in Pediatrics*, 8. DOI:10.3389/fped.2020.486353

Zorlu, A. (2012). *Denizli kent merkezinde ilköğretim çağındaki çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun prevalansı* [Tıpta Uzmanlık Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

EKLER

EK- 1 Görüşme Formu, Ön Başarı Testi, Son Başarı Testi

A. Kişisel Bilgi Formu

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Medeni durumunuz:
4. Çocuğunuz var mı? Evet ise, kaç yaşında? Kaç tane çocuğunuz var?
5. Çocuğunuz erken çocukluk dönemindeyse, okul öncesi bir kuruma gidiyor mu? Gidiyorsa lütfen belirtiniz:
6. Bir çocuğun bakımıyla direkt olarak ilgilendiniz mi? (Teyze, hala, abla vb.) Evet ise, nasıl?
7. Eğitim durumunuz nedir? (Lütfen işaretleyiniz)

   Lise

   Önlisans

   Önlisans Terk

   Lisans

   Lisans Terk

   Yüksek Lisans

   Yüksek Lisans Terk

   Doktora

   Doktora Terk

   Diğer:

8. Mezun olduğunuz bölüm nedir? (Lütfen işaretleyiniz)

   Çocuk gelişimi lise

   Çocuk gelişimi önlisans

   Çocuk gelişimi lisans (örgün öğretim)

   Çocuk gelişimi lisans (açık ve/veya uzaktan eğitim)

Okul öncesi öğretmenliği lisans

Diğer:

9. Öğretmenlik yaptığınız kurum:

Devlet

Özel Sektör

Diğer:

10. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz (tamamladığınız yılı yazınız):

11. Görev yaptığınız öğretmenlik dalınız:

Sınıftan sorumlu öğretmen

Yardımcı öğretmen

Branş öğretmeni (lütfen branşınızı belirtiniz):

Diğer:

12. Hizmet içi eğitim aldınız mı? Evet Hayır

13. Evet ise, hangi konularda hizmet içi eğitim aldınız?

B. Bilgi Formu

1. Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu nedir?
2. Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nedenleri neler olabilir?
3. Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtileri nelerdir?
4. Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nasıl giderilebileceğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
5. Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu eğitim ortamında nasıl desteklenebilir?
6. Size göre, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna eşlik eden olumlu ya da olumsuz başka durumlar nelerdir?
7. Sizce, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tedavi edilebilir mi? Edilebilirse, tedavisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

8. Sizce, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şüphesi olan öğrenciyi desteklemek için okul dışında başvurulan ek yöntemler nelerdir?
9. Sizce her hareketli ve/veya özensiz/dikkatsiz çocuk DEHB'li olabilir mi?
10. Sınıfınızda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olduğundan şüphelendiğiniz bir öğrenciniz olursa nasıl bir yol izlersiniz? Atılacak adımlar ve yönlendirmeler neler olabilir?

C. Görüş Formu

1. DEHB belirtisi gösteren öğrencilerinizin etkinlik ya da oyunlara katılımı hakkındaki gözlemlerinizi paylaşır mısınız? (Etkinlik ya da oyunlarda dikkatini sürdürmeleri hakkında bilgi veriniz.)
2. DEHB belirtisi gösteren öğrencileriniz, kendileri ile iletişim kurulduğunda nasıl tepki verirler? (Sıklıkla duymamazlıktan gelme, ismine yanıt vermeme gibi davranışlarla karşılaşır mısınız?)
3. DEHB belirtisi gösteren öğrencileriniz yönergeleri izlemede, etkinlik ve görevleri tamamlamak konusunda nasıl farklılaşmaktadırlar?
4. DEHB belirtisi gösteren öğrencileriniz yönergeleri uygulamada ya da verilen görevleri yerine getirmede (sınıf temizliği, eşyalarını toplama, çantasını toplama gibi) nasıllardır?
5. DEHB belirtisi gösteren öğrencilerinizin araç gereçlerine ya da etkinlik için gerekli malzemelerine yönelik nasıl davranışlar gösterirler?
6. DEHB belirtisi gösteren öğrencilerinizin olay ve durumları hatırlaması hakkında bilgi verir misiniz? (Unutkanlığı var mıdır?)
7. Sınıfın genelini düşündüğünüzde, DEHB belirtisi gösteren öğrencilerinizin dikkat süresi farklı olanlar var mıdır? Onlar hakkında bilgi verir misiniz?
8. DEHB belirtisi gösteren öğrencilerinizin oturması beklenen durumlarda gösterdikleri davranışları nelerdir? Örneğin, sıklıkla ayağa kalkıp dolaşma isteği gösterirler mi?
9. DEHB belirtisi gösteren öğrencilerinizin sıra bekleme davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?

10. DEHB belirtisi gösteren öğrencilerinizin arkadaşlarıyla arası nasıldır? Sosyal iletişimi hakkında bilgi verir misiniz?
11. DEHB belirtisi gösteren öğrencilerinizin sınıfiçinde sıklıkla yaşanan duygu durum farklılıkları (ani duygu geçişleri) nasıldır? Örneklendirebilir misiniz?
12. DEHB belirtisi gösteren öğrencileriniz arasında zorbalık (sözlü ve/veya fiziksel şiddet) uygulayan (eğilimi olan) var mı? Okul içinde ya da dışında, detaylandırabilir misiniz?
13. DEHB belirtisi gösteren öğrencileriniz arasında zorbalığa (sözlü ve/veya fiziksel şiddete) maruz kalan var mı? Okul içinde ya da dışında, detaylandırabilir misiniz?

EK- 2 Program Değerlendirme Formu

PROGRAM DEĞERLENDİRME FORMU

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nı tamamladık. Bu programı aşağıda belirtilen sorulara göre değerlendiriniz.

SORULAR
1. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nı içerik, konu dağılımı, anlaşılırlık ve iyi uygulama örnekleri üzerinden değerlendirir misiniz?
2. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın size ve çalıştığınız kuruma olan katkıları nelerdir?
3. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nın günlük etkinlik, rutin ve geçişlerinizi planlamanızda ne gibi etkileri olacağını düşünüyorsunuz?
4. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin DEHB'e Yönelik Eğitim Programı'nda kullanılan tanımları, teorik bilgileri, iyi uygulama örnekleri üzerinden değerlendirir misiniz?
5. Sizce uygulamanın niteliğini arttıracak öneriler neler olabilir?

EK- 3 Etik Kurul İzinleri

Evrak Tarih Sayısı: 26.09.2022-324495

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-324495 26.09.2022
Konu : Kararlar

Sayın Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Doktora Programı öğrencisi Bahar Cansu KARA tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 21.09.2022 tarihli toplantısında alınan 08/03 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSNNNCN3AF Pin Kodu :71962 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

EK- 4 Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Uygulama İzinleri

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-87085441-605.01-94603242 18/01/2024
Konu : Anket İzni (Bahar Cansu KARA)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/02 sayılı Genelgesi
b)Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 09/01/2024 tarihli ve 578636 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmalar Anabilim Dalı programı 1198237203 numaralı doktora öğrencisi Bahar Cansu KARA'nın Müdürlüğümüze bağlı Edirne Merkez İlçede bulunan Ayşekadın Anaokulu, Hatice Erkurt Anaokulu, Nilüfer Hatun Anaokulu, Zübeyde Hanım Anaokulu, Meliha Çankaflı Anaokulu, Özel Edirne Küçük Şeyler Anaokulu, Özel Edirne Ted Anaokulu ve Özel Fehmi Irmak Anaokulunda bulunan öğretmenlere yönelik "**Okulöncesi Eğitimcileri İçin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Farkındalık Eğitimi: Eylem Araştırması**" adlı veri toplama anket çalışması talebi Müdürlüğümüz Anket Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmalar Anabilim Dalı programı 1198237203 numaralı doktora öğrencisi Bahar Cansu KARA'ya ait anket çalışmasının; 05.03.2024 - 14.06.2024 tarihleri arasında Edirne Merkez İlçede bulunan yukarıda adı geçen okullarda öğretmenlere yönelik gönüllülük esası gözetilerek, kurum faaliyetlerini aksatmadan, okul/kurum Müdürlüğünün denetiminde ve tüm sorumluluğun uygulayıcıda olması kaydı ile uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Sıdkı ZEHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Çavuşbey Mah. Hükümet Aralığı Sok No:4
Telefon No : 0 (284) 212 61 22
E-Posta: stratejigelistirme22@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Mustafa PAMUKÇU
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: https://edirne.meb.gov.tr Faks:2842126126

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 11aa-c601-3a01-be6d-8e12 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 5 Eğitim Planı Örneği

Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Yönelik Eğitim Programı

Örnek Oturum: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunu Tanıyalım

Başlık

DEHB'yi Tanıyalım

Öğrenme Çıktıları

Katılımcılardan oturum sırasında ve sonrasında aşağıda belirtilen durumları yapabilmeleri beklenir:

- DEHB'yi tanımlar.
- DEHB güncel yaklaşımlarını özetler.
- DEHB temel kavramlarını açıklar.
- DEHB'yi tanır.
- DEHB belirtilerini ifade eder.
- DEHB türlerini ve ilgili semptomları anlar.
- DEHB'nin nedenlerini söyler.
- Beyin gelişimi ve yürütücü işlev eksikliklerindeki farklılıkların öğrenmeyi ve davranışları nasıl etkilediğini analiz eder.
- DEHB'nin okulöncesi öğrencilerinin akademik performansını nasıl etkilediğini listeler.
- DEHB hakkında yanlış bilinenlerin gerekçelerini ifade eder.
- Öğrencideki DEHB belirtilerini fark eder.
- Öğrenci hakkında planlı gözlem notları ve anekdot kaydı tutar.
- Öğrencinin velisini doğru bilgilendirir.
- DEHB'li öğrencinin velisi ile öğrencinin sosyal ve akademik gelişimi hakkında paylaşımda bulunur.
- Veliyle doğru iletişim kurar.
- DEHB'li öğrencinin velisi ve idare arasında uygun iletişim inşası için sorumluluk alır.

Hedef Kitle

Okul Öncesi Eğitimcileri

Süre

75 dk.

Materyaller

Wifi, yapışkanlı not kağıtları, kalem vb.

Giriş

Bu oturum DEHB'ye odaklanıyor ve okul öncesi eğitimcilerinin doğru bildiği yanlışları fark etmelerine yardımcı oluyor. Eğitimcilerin, DEHB belirtisi gösteren öğrencilerine doğru yaklaşımda bulunmaları, doğru gözlem yapmaları ve bu öğrencileri doğru yönlendirebilmek için ihtiyaç duyacakları farkındalıklarını

arttırmaktadır. Örnek vaka olayları ile DEHB hakkındaki hap bilgileri anlamalarına ve doğru yorumlamalarına yardımcı olur.

Oturum, fikir taraması yöntemiyle katılımcıların konuya interaktif katılım sağlamaları için aktif bir şekilde başlar. Katılımcılardan *"DEHB denilince aklınıza gelen ilk 3 şey nedir?"* sorusuna yanıt vermeleri ve yanıtlarını yapışkanlı not kağıtlarına yazarak belirtilen tahtaya yapıştırmaları istenir. Tüm katılımcıların, belirtilen soruya yanıt vermeleri beklenir. Katılımcıların, oturumun bu bölümünden sonra verilen yanıtlar üzerinden tartışması beklenir.

Oturum, düz anlatımla yapılan sunumla devam eder.

Paylaşılan örnek vaka olayları IV ile örnek olay incelemesi yapılarak, konuşma halkası etkinliği tamamlanarak bu oturum sona erer.

Ders Akışı

Ders öncesi	• Katılımcıların ihtiyacı olan malzemelerin olduğundan emin olun.
Dikkat Çekme Etkinliği (10 dk.)	• Katılımcılara "DEHB denilince aklınıza gelen ilk 3 şey nedir?" sorusu sorulur. Sorunun yanıtlarını sorusuna yanıt vermeleri ve yanıtlarını post-itlere yazarak belirtililen tahtaya yapıştırmaları istenir. • Tüm katılımcıların, belirtilen soruya yanıt vermeleri beklenir. Katılımcıların, oturumun bu bölümünden sonra verilen yanıtlar üzerinden tartışması beklenir.
Ön Bilgileri Hatırlama (10 dk.)	• Katılımcılar, tahtaya yapıştırılan yanıtlar üzerinden beyin fırtınası yaparak DEHB nedir sorusuna yanıt ararlar.
DEHB'yi Tanıma (20 dk.)	• Power Point Sunumu üzerinden güncel DEHB bilgileri katılımcılarla paylaşılır.
Örnek Olay İncelemesi (10 dk.)	• Örnek vaka olayı IV paylaşımı yapılır.
Beyin Fırtınası (20 dk.)	• Örnek vaka olayı IV ile örnek olay incelemesi yapılarak, konuşma halkası etkinliği tamamlanır.

Örnek Oturum 2: DEHB'li Öğrencisi Olan Eğitimciler İçin Sınıf Yönetimi

Başlık

DEHB'li Öğrencisi Olan Eğitimciler İçin Sınıf Yönetimi

Öğrenme Çıktıları

Katılımcılardan oturum sırasında ve sonrasında aşağıda belirtilen durumları yapabilmeleri beklenir:

- Sınıf içi iletişim tekniklerini örneklerle açıklar.
- DEHB'li öğrenci ile sınıf içi iletişim tekniklerini uygulayarak iletişim kurar.
- Sınıfiçinde karşılaşılan iletişim problemlerini çözümler.
- DEHB'li öğrencinin ani duygu geçişlerini anlar.
- Etkili sınıf yönetim tekniklerini doğru bir biçimde uygular.
- DEHB'nin organizasyonel becerileri ve stratejileri nasıl etkilediğini ifade eder.
- DEHB'nin zaman yönetimi becerilerini ve stratejilerini nasıl etkilediğini ifade eder.
- Çeşitli sınıf ve öğretim stratejilerini açıklar.
- Yürütücü işlev eksikliklerinin duygusal ve davranışsal sorunlara nasıl yol açtığını çözümler. Sınıftaki davranış sorunlarının üstesinden gelmek için stratejiler belirler.
- Bütünleştirici sınıfı tanımlar.
- Bütünleştirici sınıf oluşturma ilkelerini uygular.
- DEHB'li öğrencinin ailesini BEP hakkında bilgilendirir.
- BEP gelişimi için aile ile ortak karar alır.
- Farklılaştırılmış yönergeyi tanımlar.
- Farklılaştırılmış yönerge verir.
- Farklılaştırılmış etkinlikleri tanımlar.
- Farklılaştırılmış materyal hazırlar.
- Akran zorbalığını tanımlar.
- Şiddeti tanımlar.
- Akran zorbalığı yaşandığı durumlarda yapılması gereken eylemleri gerçekleştirir.
- DEHB'li öğrencinin ailesini akran zorbalığı hakkında bilgilendirir.
- DEHB'li öğrenciyi akran zorbalığından korur.
- DEHB'li öğrencinin ailesini çocuğun maruz kaldığı akran zorbalığı hakkında bilgilendirir.
- DEHB'li öğrencinin akran zorbalığı yapmasını önleyici tedbirler alır.
- DEHB'li öğrencinin akran zorbalığı yapmasının önüne geçer.
- DEHB'li öğrencinin ailesini çocuğun yaptığı akran zorbalığı hakkında bilgilendirir.

Hedef Kitle

Okul Öncesi Eğitimcileri

Süre

120 dk.

Materyaller

Wifi, yapışkanlı not kağıtları, kalem vb.

Giriş

Bu oturum DEHB'li öğrencinin olduğu sınıfın yönetimine odaklanıyor ve okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine DEHB açısından bakmasına fırsat sağlıyor. Öğretmenlerin öğrencileri ve aileleri ile doğru iletişim kurabilmeleri için gereken farkındalığın arttırılması hedeflenmektedir.

Bütünleştirilmiş bir sınıf nasıl olmalı? Öğretmenlerimiz sınıflarını nasıl bütünleştirilmiş bir sınıf haline getirebilirler? Farklılaştırılmış yönerge ve etkinliklerin öneminin vurgulandığı bu oturumda, öğretmenlerimiz farklılaştırılmış materyal hazırlayarak sınıf yönetim becerilerini geliştireceklerdir.

Son yılların artan problemlerinden olan akran zorbalığı hakkında detaylı bir tartışma alanı sunan bu oturumda, sınıf içindeki problem çözme becerileri üzerine beyin fırtınası yöntemiyle oturum sona erer.

Ders Akışı

Ders öncesi	• Katılımcıların ihtiyacı olan malzemelerin olduğundan emin olunur.
DEHB'li Öğrencisi Olan Öğretmenler İçin Sınıf Yönetimi ve Bütünleştirici Sınıf Yaratmak (10 dk.)	• Power Point Sunumu üzerinden düz anlatım yoluyla *DEHB'li Öğrencisi Olan Öğretmenler İçin Sınıf Yönetimi ve Bütünleştirici Sınıf Yaratmak* bilgileri öğretmenlerle paylaşılır.
Farklılaştırılmış Yönerge ve Etkinliklerin Önemi *Workshop (30 dk.)*	• Power Point Sunumu üzerinden düz anlatım yoluyla *Farklılaştırılmış Yönerge ve Etkinliklerin Önemi* bilgileri öğretmenlerle paylaşılır. • Oturumun sonunda öğretmenlerin örnek etkinlik planı yapması istenir.
Akran Zorbalığı (10 dk.)	• Power Point Sunumu üzerinden düz anlatım yoluyla *Akran Zorbalığı* bilgileri öğretmenlerle paylaşılır.

Örnek Olay İncelemesi (70 dk.)	• Katılımcılar rastgele üç farklı gruba bölünerek her bir gruba farklı örnek vaka olayı verilir. Katılımcılara örnek vaka olaylarını incelemeleri ve kendi aralarında tartışarak çözüm üretmeleri için 10 dakika verilir. Ardından her grubun örnek vaka olayı, olaylara bulduğu çözümler dinlenerek diğer katılımcıların da farklı önerileri varsa dinlenir. • Sunumun sonunda paylaşılan örnek vaka olayları I-II-III ile örnek olay incelemesi yapılarak, konuşma halkası etkinliğiyle bu oturum sona erer.

EK- 6 Örnek Vaka Olayları

ÖRNEK VAKA OLAYI I

Beden Eğitimi Dersinden Bir Kesit

Hüma beden eğitimi dersine katılmak istemediğini ağlayarak dile getirdi. Öğretmeni Hüma'yı sakinleştirmeye çalışmasına rağmen, pek başarılı olamadı. Hüma öğretmeni ne dediyse derse girmeyi reddediyor ve öğretmeninin elini bırakmak istemiyordu. Öğretmeni, Hüma ile konuşunca, zaten sakin yapıda olan öğrencinin, bir süredir dersten keyif almadığını, oyunlara dâhil olmak istemediğini anladı. Özellikle son birkaç derstir oynanan kurallı oyunlarda zorlandığı için oyuna alınmadığını fark etti. Hüma'yı derse dâhil edebilmek için beden eğitimi dersine dâhil olan öğretmeni kenarda Hüma ile arkadaşlarını izledi. Hüma kendini güvende hissedip biraz sakinleşince oyuna dâhil oldu ve bu sırada öğretmen, beden eğitimi öğretmeninden detaylı bilgi almak istedi.

Hüma'nın öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni ile konuşunca Hüma'nın kurallı oyunlarda zorlandığını, kuralları anımsayamadığını bu sebeple arkadaşlarının onunla alay ettiğini duydu. Öğretmen ve arkadaşları sıklıkla kuralları anımsatsa bile kuralları hatırlayamayan Hüma, zamanla oyunun kaybedilmesinin sebebi olarak görülmeye başlanmıştı ve kimse onu takımında istemiyordu. Topla oynanan oyunlarda ise, topu tutamıyor topu elinden kaçırıyor ya da atması gerektiği durumlarda atamıyordu. Havanın soğuk olduğu günlerde, çok amaçlı salonda zumba yaparlarken Hüma sıklıkla adımlarını karıştırıyor, takılıyor ya da müzikten bağımsız dans ediyordu. Zumba sırasında birkaç kez arkadaşlarının Hüma'ya *"sen çok kötü dans ediyorsun"* dediğini dile getirdi beden eğitimi öğretmeni.

Bu durumda Hüma'ya anlayışlı davranan ve onu yüreklendirmeye çalışan beden eğitimi öğretmeni, diğer öğrencilerin Hüma'yı istememesine de anlayışlı davranıyor ve Hüma'yı oyuna dâhil etme ihtiyacı görmüyordu. Hüma ile oynamak istemeyen öğrencileri zorla Hüma ile oynatmasının da doğru olmadığını düşünüyordu. Bu sebeple de, Hüma'nın derste herkes oyun oynarken ya da dans ederken tek başına gezinmesine, kenarda oturmasına göz yumuyordu.

Öğretmen ile konuşmasını bitiren beden eğitimi öğretmeni, yeni bir oyun başlatmak için iki yeni takım kurdu. Hüma'nın dâhil olduğu takımdaki çocuklar:

_ Off, yaa. Yine mi bizim takımda, diyerek surat asmaya başladılar. Bazıları ise,

_ Hüma sen çık, oynama artık yeter, diyorlardı. Bunları duyan Hüma koşarak öğretmeninin bacaklarına sarıldı ve arkasına saklanarak ağlamaya başladı.

ÖRNEK VAKA OLAYI II

Matematik Dersinden Bir Kesit

Emre çok hareketli yerinde oturamayan sıklıkla kalkıp gezinen ve neredeyse hiç susmayan bir çocuktu. Fiziksel olarak akranlarından daha iriydi. Etkinliklerini, eşyalarını ve oyuncaklarını sıklıkla unutup kaybediyordu. Su içmeye diye giderken tuvalete gidip su içmeyi unutup geri geliyordu. Arkadaşlarıyla arası pek iyi değildi, sinirlendiğinde agresifleşebiliyor ve fiziksel şiddet eğilimi gösteriyordu. Bu sebeple, genellikle arkadaşlarından ve bazen de velilerden şikayetler geliyordu. Paylaşımcı, sakin ve sevecen bir yapıda olmasına rağmen, "r" ve "t" seslerini çıkarmakta zorlandığı hafif artikülasyon bozukluğu vardı ve bu nedenle de sıklıkla ad takma, dalga geçme davranışlara maruz kalıyor ve sakinliğini koruyamıyordu. Ayakkabılarını ters giyiyordu. Gömleğinin düğmelerini ya da ceketinin çıt çıtlarını iliklerken yanlış ilikliyordu. Derslerde verilen yönergeler uzun olduğunda, sıklıkla yönergelerin sırasını karıştırıp etkinliğini doğru tamamlayamıyordu. Sakarlıkları nedeniyle eşyaları masadan düşürüp toplamayı unutuyor ve ihtiyacı olduğunda kendi malzemeleri olmuyordu. Bu durumda arkadaşlarının eşyalarını izinsiz alarak sınıf içinde anlaşmazlıklara sebep olabiliyordu.

Öğretmen, matematik dersinde toplamı on eden sayıların etkinlik kâğıdını dağıttı. Örnek göstererek etkinliği anlattı ve çocukların etkinliklerini tamamlaması için onlara serbest zaman tanıdı. Öğretmenin verdiği süre içinde etkinliklerini tamamlayan çocuklar birer birer öğretmene etkinliği bitirdiklerini belirttiler. Emre ise, kalemini açmak için kalktı. O sırada silgisini düşürdü ve silgi yan masanın altına yuvarlandı. Sonra silgisini aradı. Masaya oturdu ne yapması gerektiğini anımsayamadı ve öğretmeninden yardım istedi. Emre'ye etkinliği anımsatan öğretmen sınıfta gezinerek diğer öğrencilerin neler yaptığını incelerken, Emre yine yerinden kalkmıştı, bahçedeki kuşları izledi. Öğretmeni yerine geçmesi ve etkinliğini tamamlaması gerektiğini anımsatınca yerine oturup birkaç örneği yaptı. Tüm bunlar yaşanırken Emre, nefes almadan konuştu. Etkinlik için ayrılan süre bitince, öğretmen tek tek tüm soruları legolardan destek alarak anlatmak için lego kutusunu aldı. O sırada Emre yerinden kalkarak lego kutusuna doğru yöneldi, kutuyu alıp açmaya çalıştı. Öğretmen:

_ Emreciğim, legoları şu an oyun oynamak için çıkarmadım, şimdi etkinlikteki toplama işlemlerini yapmamız gerekiyor. Bu işlemleri de legolardan yardım alarak yapacağız. Lütfen diğer arkadaşların gibi yerine otur, dedi. Öğretmen, işlemleri legolarla yapmaya başladı. Birkaç işlem sonra bulduğu sonuçların yanlış olduğunu anlayan Emre söylenmeye başladı. Bunu gören birkaç arkadaşı:

_ Vvvv vvvvv Emvvvveeee yapamıyooovvv ki, yapamıyoovvv ki diye tek bir ağızdan ritim tutmaya başladılar. Emre aniden çığlık atarak ağlamaya başladı. Sakinleşmesi çabuk olmadı. Öğretmen, Emre'yi sakinleştirmeye çalışırken bir yandan da onunla dalga geçen arkadaşlarına bunun ne kadar yanlış olduğunu anlatmaya çalışıyordu ki Emre bir anda yerinden kalkarak elindeki kalemi ilk ritmi tutmaya başlayan Cem'in eline batırdı. Ardından Cem'le birlikte ritim tutan Tuğçe'nin saçını çekti ve kafasına bir yumruk attı. Her şey 2 saniye içinde hem de öğretmenin gözünün önünde olmuştu.

ÖRNEK VAKA OLAYI III

VELİ GERİ BİLDİRİMİ

Meltem Hanım sabah İlsu'yu okula bırakırken telaşlıydı. Öğretmenine "biraz konuşabilir miyiz, ben sizi bekliyorum. Biraz önemli" diye ekledi. İlsu içeri geçtikten sonra, öğretmeni geldi ve Meltem Hanım anlatmaya başladı:

_ Öğretmenim bir süredir evde oyunlarında farklı şeylerden bahsettiğini duyuyorum. Bebekleriyle oynamaktan çok keyif alır İlsu. Bebeklerini dizer, öğretmen olur. Gün içinde yaşananları onlarla da yaşar. Sizler gibi tepki verir. Benimle normalde okulda neler oluyor paylaşmaz, sadece ara ara kulak kabartırım her şey yolunda mı diye, ancak bir süredir sürekli ağlayan bir kız çocuğu var oyunlarında. Farklı bir öğretmen daha var sizden bağımsız olduğunu tahmin ediyorum. Hatta sanırım beden eğitimi öğretmeniniz olabilir, çünkü bu derste genellikle bahçede oyun oynuyorlar. Ne kadar sorduysam da öğretmeninin adını bir türlü öğrenemedim. Anlatacağım konuda öğretmenin tepkisizliği dikkatimi çekti. Öğretmenim, normalde İlsu'nun oyunlarını önemsemem, ancak bu bir süredir devam ediyor ve bu bahsi geçen kız çocuğu sürekli ağlıyor oyunda. *"Sen yapamıyorsun, çık", "off yine mi Hüma bizim takımda", "yine mi kaybedeceğiz Hüma geldi"* gibi şeyler söylüyorlar.

_ İlsu'ya Hüma'yı sorduğumda, *"anlamıyor anne, hiçbir şeyi anlamıyor"* diyor. Oyunda neden istenmediğini sorduğumda *"topu tutamıyor, atamıyor, koşamıyor"* diyor. *"Annecim ama herkes her şeyi çok iyi yapamayabilir, başka şeyleri iyi yapıyordur"* diyorum. *"Evet anne, çok güzel resim yapıyor ama onun olduğu takım hep yeniliyor"* diyor.

_ Öğretmenim lütfen yanlış anlamayın, ama ben biraz kaygılanmaya başladım. Durumu da sizinle paylaşmak istedim. İşin aslı astarı nedir sizden dinlemek istedim.

ÖRNEK VAKA OLAYI IV

Alican, 5 yaş: sınıf içi etkinliklerde çabuk sıkılıyor. "Bu son değil mi?" diye ısrarla soruyor. Etkinlikleri çok hızlı ve özensiz yapıyor. Tekrar yapmaz istemiyor, sinirleniyor. Kurallara uymakta güçlük çekiyor. Kurallı durumlarda sıklıkla itiraz ediyor. Evde özellikle baba ile çatışmaları ve öfke nöbetleri geçirdiği anne tarafından iletildi.

Melike, 5 yaş: arkadaşları ile sürekli çekişme ve kavga halinde. Sıklıkla arkadaşlarının saçlarını çekiyor. Yanına oturan arkadaşlarını rahatsız ettiği için, arkadaşları onunla oturmak istemiyor. Yalnız oturduğunda sürekli ses çıkarıp sınıf düzenini bozuyor. Sinirleniyor. Sinirlendiğinde saçlarını koparıyor.

Emir, 6 yaş: arkadaşlarıyla oyun oynamıyor. Yalnız oynamayı tercih ediyor. Oyun oynadığında da arabaları ya da dinazor figürlerini diziyor. Göz kontağı kurmuyor. İletişim becerileri yaşından beklenen seviyede değil. Resim yapmayı çok seviyor. Sürekli resim yapmak istiyor. Yaptığı resimler arabalar ya da dinazorlar. Dinazorlarla ilgili hayali hikâyeler anlatıyor.

Aylin, 4 yaş: sakin mizaçlı, uyumlu bir yapısı var. "z", "s", "b" ve "p" seslerini (kapı-kabı, biz-bis vb.) çıkaramıyor. Her zaman onay bekliyor. Etkinliklerin detaylı anlatılmasına rağmen her adımı tekrar sorar. Sınıfta varlığı ve yokluğu pek anlaşılmaz.

Ömür, 5 yaş: aktivite ve oyunlara aktif katılım gösteriyor, ancak etkinlikleri ve sakin oyunları sürdürmede sorun yaşıyor. Yapabileceği etkinliklerde bile hatalar yapıyor. Dikkat süresi akranlarına göre çok az.

Umut, 4 yaş: sınıf içinde aldığı görevler ve etkinlikler için gereken eşyaları (oyuncak, kitap, boya kalemleri vb.) kaybediyor. Dersteki yönergeleri takip etmekte zorlanıyor. Yönergeler tamamlanmadan etkinliklere başlar bu sebeple, etkinliklerini sıklıkla yanlış yapıyor.

Mertcan, 5 yaş: özgüveni yüksek. Hızlı hareket ediyor. Korkusuz. Çok konuşuyor. Başkalarına sorulan soruları bile yanıtlıyor. Her konuda görev almak istiyor ve atılgan. Diğer arkadaşlarının görev ve etkinliklerini de tamamlamak istiyor. Sabırsız.

Mehmet, 4 yaş: yavaş hareket ediyor, genellikle sakin. Verilen yönergeleri çok yavaş tamamlıyor. Sıklıkla etrafı seyrederken dersi kaçırıyor. Genellikle desteğe ihtiyaç duyuyor. Aktiviteleri desteksiz tamamlayamıyor. Sayıları karıştırıyor ve sayı sıralaması yapamıyor (1, 2, 3, 4, 7, 5 vb.). Geometrik şekilleri karıştırıyor. Kareye üçgen, üçgene dikdörtgen diyor. Dinlediği hikâyeyi olay sıralamasına göre anlatamıyor.

Alara, 4 yaş: sık sık yerinden kalkıyor ve geziniyor. Sakar. Sıklıkla sınıf kazalarına sebep oluyor. Aktiviteleri hemen bitirmek istiyor, kağıdını buruşturuyor, siliyor ve silerken yırtıyor. Özensiz. Arkadaşlarıyla arası genellikle kötü. Bu sebeple de hırçınlaşma belirtileri gösteriyor.

Aras, 5 yaş: sırasını beklemeden koşarak sınıftan çıkıyor. Sürekli hareket ediyor. Yorulmuyor. Kurallara uymuyor, aksine karşı geliyor. Hoşuna gitmeyen durumlarda ayağını yere vurarak bağırıyor. Masaların üzerinde gezinir. Kendine zarar verebilecek davranışları var ve bunlardan korkmuyor. Zarar göreceğini düşünemiyor.

EK- 7 Programın Akışı ve Öğrenme Çıktıları

	1. GÜN **(12 MART 2024)**	**2. GÜN** **(13 MART 2024)**
1. OTURUM	AÇILIŞ TANIŞMA BAŞARI TESTİ ÖN ÖLÇÜMLERİ	DEHB'Lİ ÖĞRENCİSİ OLAN EĞİTİMCİLER İÇİN SINIF YÖNETİMİ
2.OTURUM	DEHB'İ TANIYALIM DEHB TANI SÜRECİ	BAŞARI TESTİ SON ÖLÇÜMLERİ
3.OTURUM	BİREYSEL EĞİTİM PROGRAMI (BEP) DEHB'Lİ ÖĞRENCİLER İÇİN BEP HAZIRLAMA	PROGRAM DEĞERLENDİRME FORMU KAPANIŞ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMCİLERİ İÇİN DEHB'E YÖNELİK EĞİTİM PROGRAMI OTURUMLARI ÖĞRENME ÇIKTILARI

Eğitim İçeriği Hakkında Bilgilendirme ve Tanışma

Öğrenme Çıktısı:

Eğitimin içeriğini ifade eder.

Eğitimcilerin Eğitimden Beklentileri

Öğrenme Çıktısı:

Eğitimden beklentilerini ifade eder.

DEHB'yi Ne Kadar Tanıyorsun?

Öğrenme Çıktıları:

DEHB'yi tanımlar.

DEHB tarihsel sürecini kendi cümleleriyle ifade eder.

DEHB tarihsel eğitim uygulamalarını analiz eder.

DEHB güncel yaklaşımlarını özetler.

Etkili eğitim uygulamalarını tartışır.

DEHB'yi Tanıyalım: DEHB Nedir? Belirtileri Nelerdir?

Öğrenme Çıktıları:

DEHB temel kavramlarını açıklar.

DEHB'yi tanır.

DEHB belirtilerini ifade eder.

DEHB türlerini ve ilgili semptomları anlar.

DEHB'nin nedenlerini söyler.

Beyin gelişimi ve yürütücü işlev eksikliklerindeki farklılıkların öğrenmeyi ve davranışları nasıl etkilediğini analiz eder.

DEHB'nin okulöncesi öğrencilerinin akademik performansını nasıl etkilediğini listeler.

Okulöncesi farklı yaş gruplarında en sık karşılaşılan zorlukları tartışır.

Sınıfiçi zorlukların üstesinden gelmeye yönelik müdahaleler planlar.

DEHB Hakkında Doğru Bilinen Yanlışlar

Öğrenme Çıktısı:

DEHB hakkında yanlış bilinenlerin gerekçelerini ifade eder.

Öğrencimin DEHB'li Olduğunu Nasıl Anlarım?

Öğrenme Çıktıları:

Öğrencideki DEHB belirtilerini fark eder.

Öğrenci hakkında planlı gözlem notları ve anekdot kaydı tutar.

Öğrencinin velisini doğru bilgilendirir.

DEHB, Veli, Öğretmen ve İdare İlişkisi Nasıl Olmalı?

Öğrenme Çıktıları:

DEHB'li öğrencinin velisi ile öğrencinin sosyal ve akademik gelişimi hakkında paylaşımda bulunur.

Veliyle doğru iletişim kurar.

DEHB'li öğrencinin velisi ve idare arasında uygun iletişim inşası için sorumluluk alır.

DEHB ve Tanı Süreci

Öğrenme Çıktıları:

DEHB tanı sürecini ifade eder.

DEHB tanısı için öğrenciyi ve veliyi doğru yönlendirir.

BEP ve DEHB Workshop: Örnek BEP Hazırlama

Öğrenme Çıktıları:

BEP'i tanımlar.

BEP hazırlar.

Sınıf İçi İletişim Nasıl Olmalı?

Öğrenme Çıktıları:

Sınıf içi iletişim tekniklerini örneklerle açıklar.

DEHB'li öğrenci ile sınıf içi iletişim tekniklerini uygulayarak iletişim kurar.

Sınıfiçinde karşılaşılan iletişim problemlerini çözümler.

DEHB'li öğrencinin ani duygu geçişlerini anlar.

Sınıf Yönetimi ve DEHB

Öğrenme Çıktıları:

Etkili sınıf yönetim tekniklerini doğru bir biçimde uygular.

DEHB'nin organizasyonel becerileri ve stratejileri nasıl etkilediğini ifade eder.

DEHB'nin zaman yönetimi becerilerini ve stratejilerini nasıl etkilediğini ifade eder.

Öğrencilere yardım eder.

Çeşitli sınıf ve öğretim stratejilerini açıklar.

Yürütücü işlev eksikliklerinin duygusal ve davranışsal sorunlara nasıl yol açtığını çözümler. Sınıftaki davranış sorunlarının üstesinden gelmek için stratejiler belirler.

Bütünleştirici Sınıf Yaratmak

Öğrenme Çıktıları:

Bütünleştirici sınıfı tanımlar.

Bütünleştirici sınıf oluşturma ilkelerini uygular.

DEHB'li öğrencinin ailesini BEP hakkında bilgilendirir.

BEP gelişimi için aile ile ortak karar alır.

DEHB'li Öğrenciler için Farklılaştırılmış Yönerge

Öğrenme Çıktıları:

Farklılaştırılmış yönergeyi tanımlar.

Farklılaştırılmış yönerge verir.

DEHB'li Öğrenciler için Farklılaştırılmış Etkinlikler

Öğrenme Çıktısı:

Farklılaştırılmış etkinlikleri tanımlar.

Workshop: Nasıl Farklılaştırılmış Materyal Hazırlanır?

Öğrenme Çıktısı:

Farklılaştırılmış materyal hazırlar.

DEHB, Dürtüsellik, Akran Zorbalığı ve Şiddet

Öğrenme Çıktıları:

Akran zorbalığını tanımlar.

Şiddeti tanımlar.

Akran zorbalığı yaşandığı durumlarda yapılması gereken eylemleri gerçekleştirir.

DEHB'li öğrencinin ailesini akran zorbalığı hakkında bilgilendirir.

Beyin Fırtınası: DEHB'li Öğrencimi Nasıl Korurum?

Öğrenme Çıktısı:

DEHB'li öğrenciyi akran zorbalığından korur.

DEHB'li öğrencinin ailesini çocuğun maruz kaldığı akran zorbalığı hakkında bilgilendirir.

Beyin Fırtınası: DEHB'li Öğrencim Zorbalık Yapıyor Ne Yapabilirim?

Öğrenme Çıktısı:

DEHB'li öğrencinin akran zorbalığı yapmasını önleyici tedbirler alır.

DEHB'li öğrencinin akran zorbalığı yapmasının önüne geçer.

DEHB'li öğrencinin ailesini çocuğun yaptığı akran zorbalığı hakkında bilgilendirir.

EK- 8 Örnek Ön Veri Görüşme Kayıtları

Araştırmacı: Sizce dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu nedir?

Ö3: Çocuğun yaşının gerektirdiği, çocuğun yaşının gerekleri. Yaşıyla beraber belli bir dakikalar, belli bir dakikası var. Çocuk o saat aralığı. O saat aralığında. O zaman aralığında kavrayabiliyor sadece. Bunun yaşıyla beraber orantılı olarak gitmesi gerekiyor. Eğer orantılı gitmiyorsa dikkati dağılıyorsa, atıyorum yerinde duramıyorsa, diğer arkadaşlarına göre farklılık gösteriyorsa o daha sonra öğretmenin gözlemlemesiyle birlikte fark edilebilecek bir durum bence.

Araştırmacı: Peki nedenleri neler olabilir dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun? sizce?

Ö3: Gelişim geriliği olabilir. Eemm aile içi problemler olabilir. Başka

Anne babanın eğitimsizliği olabilir. Okul içerisindeki öğretmenin gösterdiği davranışlarla arkadaşlarının gösterdiği davranışlarla da bu durumun değişikliği olabilir

Şu anda aklıma gelebilen bi bunlar var sadece.

Araştırmacı: Peki şey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun belirtileri nelerdir? Sizce?

Ö3: Genelde derse odaklanamama arkadaşlarıyla sürekli konuşma halinde olması. Yerinde duramaması çok fazla konuşması. Şarkı söylemeleri genelde çok fazla şarkı söylüyorlar. Anlatıyorsun, anlattığın ilk seferde anlayamamalar. Anlayamama durumları var söz konusu. Başka bir şeye odaklanma, ders dışında başka bir şeye odaklanma var. Yerinde oturamamayı söylemiştim değil mi? Yani şu anda aklıma gelen yine bunlar.

Araştırmacı: Bozukluğun altında yatan durumlar neler olabilir?

İlk de söylediğim gibi büyük bir ihtimalle aile de olabilir, genetik de yani belki babadan veya aileden gelebilen bir durumdan söz konusu bu çocuğa da yansımış olabilir. Aileden sonra öğretmenler de olabilir, çocuğu dinleyememe, çocuğun başka bir şeye odaklanması ya da o konunun çocuğun dikkati çekmeyen, o konu çocuğun dikkatini çekmiyorsa farklı bir şeye odaklanıyor. E daha sonra bu durum belki onun

hoşuna gidiyor. Hoşuna gittiği için de bu durum devam ediyor ama öğretmen veya anne baba bunu fark etmediği için bu süreçte belki daha ileriye yani daha güzel bir şeye yol kat edecekken farklı durumlardan daha da uzaklaşıyor olabilir diye düşünüyorum şu anda.

Araştırmacı: Peki dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu nasıl giderilebilir? Bu konuyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Ö3: Birebir olarak eğitim alınabileceğini düşünüyorum. Yani bence yani bu bizim okulda biraz yani bizim okulda değil. Genelde özel sektörlerde ve devlet okullarında özel gereksinimli çocuklara çok fazla ilgi göstermedikleri için yani okul sınıf içerisinde bunu çok fazla fark edemiyorlar. Veya bunun üzerine gidilmediğini bunu yani kendim için de söyleyebilirim. Çünkü sınıf içerisinde normal çocuklar şimdi onu alıyor. O konuyu aldığı için şimdi bir çocukla değil on beş on altı çocukla on beş on altı çocukla ilgilendiğinden diğeri böyle daha böyle geride kalıyor. Dersle beraber biz belli bir zaman diliminde belli bir konuyu işliyorsun mesela. O konu bitiyor. Diğer konuya geçmen gerekiyor ama O ders aralığında, o saat aralığında onu verdikten sonra diğerine geçince bu sefer dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuğa zamanın kalmıyor. Bunu iyi değerlendiremiyorsun. Bence aslında şöyle söyleyebilirim. Belli bir saatten sonra ona birebir özel bir ders verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Dikkatini toparlayabilmesi için birebir olarak ya da dikkat geliştirici çalışmalar, oyunlar hazırlayabilirsin. Arkadaşlarınla birlikte hazırlayabilirsin ama bence yine kendini tek başına hissetmemesi adına hem arkadaşlarıyla daha sonra da birebir bir oyunlar, dikkat eksikliği oyunları, dikkat oyunları oynayabilirsin bence.
Araştırmacı: peki dikkat eksikliği bozukluğu tedavi edilebilir mi? Edilebilirse de yani tedaviyle ilgili görüşleriniz neler? Olumlu olumsuz.

Ö3: Şöyle edilebilir. Bunun içinde büyük bir hatırladığım veya gördüğüm kadarıyla

Dikkat et, çalışmaları yapılıyor. Bilgisayar üzerinden ya da normal test çalışmaları düzenleniyor. Ona göre hangi seviyedeyse bunun üzerine gidiliyor. Bununla ilgili eğitimler verilebiliyor. Ben ne yapabilirim diye düşünürsem çok fazla bilgim yok açıkçası. Ben özel eğitime dair. Yani sadece derslerde gördüğüm kadarıyla ve

hatırladığım kadarıyla biliyorum. Özel eğitim öğretmeninden destek alınabilir bu konuda.

Araştırmacı: peki dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu şüphesi gösteren öğrenciyi desteklemek için mesela okul dışında neler yapılabilir? Ek yöntemler neler olabilir?

Ö3: Okul haricinde. Sosyal aktivitelere yönlendirilebilir. Spor, yüzme, satranç, dikkat geliştirici. Başka ne olabilir? Yani sadece park bahçe değil de daha da böyle eğitim odaklı. İşte net vardı. Hareket eğitimi vardı. Onlar, onlara yönlendirilebilir. Hem kendi enerjisini atması adına, boşaltması adına hem de bir belli bir alana odaklanması adına bu gibi yönlendirmeler yapılabilir.

Araştırmacı: Peki şey, her hareketli veya özensiz, dikkatsiz çocuk için de DEHB'li diyebilir miyiz?

Ö3: Diyemeyiz. Her çocuğun farklı özellikleri var. Her çocuk birbiriyle aynı değil

Beş parmağımızın beşi bir değil diyoruz. O yüzden her çocuğu bu şekilde değerlendirmeyebiliriz. Kendi doğası gereği ya da özelliği gereği fazla hareketli çocuklar olabiliyorlar ama bunu diğer arkadaşlarıyla gözlemlediğin zaman daha bir farklılık veya dersi anlayamama, dinleyememe, çok fazla hareketlilik, tamam her çocuk hareketli ama onun o çocuğun daha hiperaktivitede olduğunu düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki şimdi sınıfınızda şüphelendiğiniz bir öğrenciniz olursa nasıl bir yol izlersiniz? Nasıl yönlendirmeler yaparsınız? Ne tip adımlar atarsınız? Çocukla ilgili

Ö3: Şimdi özel sektörle devlet olarak ayrılacak olursam devlet öğretmenleri velilere daha net bir şekilde kendileri bu durumu ifade edebiliyorlar. Ama veliye karşı da şöyle bir izlenim yaratıyorsun. Ben çocuğu istemiyorum. Benim bu sınıfımda benim okulumda bu çocuk istenmiyor gibi algılıyorlar. Aslında çocukların iyiliği için ve daha ileri bir düzeye taşıyabilmek için bu yönlendirme yapılıyor ama özel sektörde. Genelde şöyle oluyor. Sen veliye birebir anlattığın zaman yanlış anlaşılmalar açığa çıkıyor. O yüzden psikologla birlikte, psikoloğa yönlendirmesiyle birlikte ilk önce psikolog iletir

Daha sonra bizde sınıf içerisindeki durumunu anlatırız. Sınıf içerisindeki durum ve psikologla birlikte okul aile iş birliği içerisinde. Bu durumu veliye anlatabiliriz.

Araştırmacı: Şimdi sınıf içinden sorular soruyor olacağım. Mesela DEHB belirtisi gösteren öğrencileriniz olduysa eğer bunları bir düşünebilirsiniz gözlemlerinizi. Bu öğrencilerin etkinlik ya da oyunlara katılımı hakkında gözlemleriniz nelerdi?

Yani mesela dikkat süreleri, etkinlikli oyunlardaki işte ilgileri gibi konularda.

Ö3: Şöyle çok kısa süreli oluyor. Mesela şöyle söyleyebilirim. Bir oyun hazırladık diyelim ki kendisi de bu oyunda oynamak istiyor. Çok fazla can atıyor. Ama bekleme gibi bir özellikleri yok. Hemen kendilerinin o oyuna atılıp yapmalarını istiyorlar. Ve böyle olunca da genelde o etkinliği yaptıktan sonra çok farklı yönlere ya da başka oyunlarla oynuyorlar. Başka etkinlikleri ya da gözü farklı bir şeye çarpıyor. Onunla ilgileniyorlar. Yani kendisi yaptıktan sonra diğer etkinlikleri, arkadaşlarının yaptıkları etkinliklere çok fazla dikkat etmiyorlar açık. Bekleme durumları hiç yok. Fazla sabırsızlar. O yüzden genelde ilk baş yapmak istiyorlar. Sona kalınca da çok fazla bir istekleri olmuyor açıkçası.

Araştırmacı: Peki mesela bu öğrencilerle iletişim kurulduğunda nasıl tepki veriyorlar? Yani mesela sıklıkla duymazdan gelme ya da ismine yanıt vermeme gibi şeylerle karşılaşıyor musunuz?

Ö3: İletişim kurulmaya çalışıldığında, evet ya ismine hitap ettiğim zaman sanki ona hitap etmemişim gibi davranan çocuklarım oldu bu zamana kadar. Ya da şöyle üzerine alınmama gibi durumlar söz konusu oluyor. Ben ona mesela diyorum, hani bunu böyle yapmayacaktık diye ama sanki ona söylemiyormuşum gibi davrandıkları oluyor. Soruyu bir daha söyleyebilir misin?

Araştırmacı: kendileriyle iletişim kurulduğunda nasıl tepki veriyorlar?

Ö3: Genelde benim söylediğim davranışları çok yanlış algılıyorlar. Onu engellediğimi düşünüyorlar. Yapmamı yani onu aslında uyardığımda doğru davranışı söylüyorum. Onun için doğru davranış benim söylediğim davranış olmadığı için kendi davrandıkları, yani kendi istedikleri gibi davranıyorlar. Ve bu sefer de beni öğretmenim engelliyor. Ya da benim öğretmenim bunu yapmamı istemiyor gibi geri

dönüşlerle karşı karşıya kaldım. Yani birkaç kişiyle karşı karşıya kaldım gerçi. Daha önce DEHB'le çok iç içe olmadım yani.

Araştırmacı: peki mesela bu öğrenciler yönerge izlemede, etkinlik ya da görevleri tamamlama konusunda sınıfın genelinden farklılaşıyorlar mı?

Ö3: Sınıfta toplama mesela sınıfı toplama zamanında hiç o sınıfa değilmiş gibi davranıyorlar. Sınıf toplama düzenliği yok. Eşyalarını toplama hiç yok. Genelde eşyalarını toplamaktan ziyade etkinlikleri bile kendi etkinliklerini bile dolaba koyma yani belli bir görev verilmemişler. Verilmemiş bu zamana kadar. Ya da verilmiş ama kendisi uygulamamış. Yani kendi nasıl diyeyim? Sorumluluklarını yerine getiremiyorlar genel olarak. Topluluk ve kendi bireysel olarak sorumluluklarını yerine getiremediklerini düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki mesela sınıf hiç araç gereçlerine ya da kendi araç gereçlerine ya da mesela etkinlik süresinde kullanılan malzemelere yönelik davranışları nasıl oluyor?

Ö3: Kendine ait olduklarını düşünüyorlar. Toplu bir çalışma yapıyoruz araç gereçler var mesela. Kalemler olsun işte silgi, makas olsun. Sadece ona ait olduğunu düşünüyorlar genelde ve arkadaşlarla çok fazla paylaşma oyununun olduğunu düşünmüyorum. Ve birisi onu uyardığı zaman veya arkadaşları onu uyardığı zaman kendi doğrusunu hala yaptığını gözlemledim. Genelde toplu olarak yapılan grup çalışmalarında kendini yine bireyselliğe çekiyorlar veya toplu bir şekilde anlatımlarda

çok farklı bir konu üzerinde konuşuyorlar. Yani o konu evet toparlayamıyorlar.

Araştırmacı: Mesela olay ve durumları hatırlamalarıyla ilgili konuşacak olursak sık sık unutkanlıkları oluyor mu? Bunları nasıl yansıtıyorlar yaşadıkları şeyleri? Çok gerçekçi şekilde mi? Daha gerçek şeytan sapıyorlar mı? Bir de bunlarla ilgili neler diyebilirsiniz?

Ö3: Şöyle genelde çok fazla unutkanlıkları var. Daha ilk defa, yeni görmüş gibi davranıyorlar bir şeyi. Sürekli olarak görse bile. Beş dakika önce söylediğin konuyu veya bir etkinliği, yönergeyi o kişiye sürekli tekrar etmek zorunda kalıyorsun ve desteklemen gerekiyor. Birebir desteklemen lazım bu durumda. Başka hafıza olarak

ne vardı? Şey yani olay ve durumları hatırlamaları, işte unutkanlıklarıyla ilgili unutkanlıkları var. Ve belli bir olayı yaşamış gibi anlatıyorlar. ya daha iki üç gün önce yaşanmış bir olayı sanki o gün anlatıyormuş gibi davranıyorlar şimdiki zaman ve gelecek gelecek değil. Geçmiş zamanı birbirine karıştırıyorlar. Zaman kavramlarımız.

Araştırmacı: Peki şey nasıl? Sınıfın genelini düşündüğünde öğrencilerin birkaç süresinde farklılıkları oluyor mu?

Ö3: Var. Şöyle yaşın gerekli değil. Mesela aynı yaş dilimindeler ama farklı aylarda doğdukları için**.** Genelde şöyle söyleyebilirim. Elli yedi aylık bir öğrencimle şöyle söyleyeyim. Kırk altı aylık bir öğrenci aynı değil. Gelişimin gösterdikleri gelişim**.** Beraber gösterdikleri ay aralığında çok fazla bir şey var. Dikkat süresi var.

Araştırmacı: Peki bu yani bu farklılığı dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu şüphesi olduğunu düşündüğün öğrencilerle kıyaslarsan eğer. Mesela X öğrencisi sen düşünüyorsun ki o çocukta ilerleyen yıllarda DEHB çıkabilir. Hani büyüdükçe çünkü belirtiler gösteriyor. Onun birkaç süresiyle sınıfın genelinin birkaç sorusunu karşılaştırdığımda bir farklılık görüyor musun?

Ö3: Görüyorum. Diğerlerinin daha uzun süreli oluyor veya belli ya bir konunun dışarısına çıkıp farklı bir konu hakkında konuşup tekrar o konuya dahil olabiliyorlar.

Yani kendilerini kolay toparlayabiliyorlar. Fakat DEHB'li bir öğrencinin konunun dışarısına çıkıp o onun ol yani diğer işlediğimiz konuya adapte olması çok zor. O yüzden kendilerini toparlayamayabiliyor ve tekrar bu yönergeyi beş altı defa tekrar etmen lazım o öğrenciyi.

Araştırmacı: Peki mesela DEHB belirtisi gösteren öğrencilerde oturması beklenen durumlarda nasıl davranıyorlar? Bu tarz durumlarda gösterdikleri davranışlar neler?

Ö3: Yani söylediğimiz, söylediğim zaman oturması gerektiğini bir dakika bile olmadan tekrar hareket edebiliyorlar ve sadece tek başına değil diğer arkadaşları da bu durumda etken. Diğer arkadaşlarından da etkileniyorlar. Sınıf içerisinde bir arkadaşı ayağa kalktığı zaman otomatikman onun da ayağa kalkma isteği oluşuyor. Diğer arkadaşlarından görerek bu davranış gerçekleştiriyorlar. Ve şöyle söyleyebilirim. Çok uzun süreli etkinlik esnasında oturamıyorlar. Oturamadıkları için

de sınıfta bir dolaşma isteği, arkadaşların etkinliklerine bakma. E bu sefer sınıf içerisindeki arkadaşlarının da dikkati dağılıyor. Otomatikman bu süreç daha fazla oluyor. Yani benim etkinliği on beş dakikada yapmam gerekirse yarım saati alabiliyor.

Araştırmacı: Peki sıra bekleme davranışları nasıl?

Ö3: Çok aceleci ve sabırsız oldukları için sırada bekleme veya işte az önce söylediğim gibi oyunlarda Kendilerinin ilk önce yapma isteği, en önde olma isteği. Arkadaşlarıyla genelde itiş kakışmalar yaşanıyor. En önde olacaklar veya olmayacaklar. Ya da belli bir sıraya soktuğumuzda bile belli bir noktalar vardır mesela. Dans çalışması mesela. Dans çalışmasında o noktanın üzerinde bile duramıyorlar. Yani o yüzden sürekli bir dolaşma yerini kaybetme, yerini unutma gibi durumlarla da karşı karşıya kalabiliyoruz.

Araştırmacı: Bu öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla araları nasıl oluyor? Sosyal iletişimleri nasıl?

Ö3: İletişim kopukluğu çok fazla var. Kendi başına oyun oynama daha fazla oluyor. Çünkü diğer arkadaşları biraz daha arkadaşlarını dahil etmek istemiyorlar o oyuna. Çünkü oyunu bozduğunu düşünüyorlar. Veya onunla oynadığında tekrardan nasıl anlatayım onu? Oyuna dahil ettiklerinde oyunun bozulacağını ve tekrardan o oyuna

Geri dönemeyeceklerini düşünüyorlar. Ya da nasıl diyeyim? Bilemedim ki Genelde çok fazla oyun almak istemiyorlar arkadaşlarıyla. Yani tek başına oyun oynuyor. Ya sosyalleşmek olarak, iletişim olarak çok fazla. Yani olumlu bir iletişim yerine olumsuz bir iletişimle karşı karşıya kalıyoruz. Genelde işte bana böyle söyledi. Bana böyle yaptı. Hani ben bununla çok iyi vakit geçirdim değil de, işte arkadaşım beni ittirdi veya beni arkadaşım oyuna almak istemiyor gibi durumlarla karşı karşıya kalıyorum. Olumlu değil de daha çok olumsuza yönelik.

Araştırmacı: Yani bunları söyleyen öğrenci mi oluyor yoksa diğer çocuklar mı onun hakkında söylüyor?

Ö3: Şöyle oyunu almak istemeyen işte benim arkadaşım oyunumu bozuyor. Biz ona oyunu almak istemiyoruz diyen normal olarak düşündüğüm çocuklar. Diğeri de ben oyun işte benim arkadaşım beni oyuna almıyor diyor. Ama ben o oyuna girmek

istiyorum diyor. Olunca da biri arıyor galiba. Öyle olunca da DEHB'li öğrenci de bana gelip bunu söylediği oldu.

Araştırmacı: Peki şey sınıf içinde yaşadıkları duygu durum farklılıkları oluyor mu? Mesela ani duygu geçişleri.

Ö3: Evet. Çok fazla oluyor. Ne gibi oluyor? Bir tepki veriyorlar. Genelde ağlama durumuyla karşı karşıya kalmıştım. Bir anda çığlık atma, bağırma bir anda gülüyorken

Bir anda bambaşka bir şekilde ağlama moduna giriyorlar. Genelde çok fazla duygu değişimi yaşıyorlar. Bir anda gülerken bir anda ağlıyorlar. Ağlarken bir anda gülebiliyorlar. Yani Duygu kızgın olduklarını çok fazla göremedim. Çünkü ağlamayla gülme arasında gidip geliyorlar.

Araştırmacı: Peki şey gösteren öğrencilerim sözcüğü de fiziksel şiddet eğilimleriyle eğilimi olduklarına hiç de rastladınız mı?

Ö3: Okul içinde ya da okul dışında. Okul dışında rastlamadım ama okul içinde de fiziksel olarak bilerek değil de bir arkadaşının onu rahatsız ettiği sonucu bence bu davranışı gözlemliyor. Diğer arkadaşı ona çok fiziksel temasta bulunduğu için otomatik o fiziksel temasta bulunan kişiye fiziksel temasta bulunuyor. Yani normal oynadığı bir arkadaşıyla değil de onu rahatsız eden arkadaşına fiziksel temasta bulunduğunu gözlemledim.

Araştırmacı: Peki o mesela gösteren öğrenciler kedileri fiziksel de sözlü şiddete maruz kalıyorlar mı?

Ö3: Evet. Çok fazla bu durumdan rahatsız olup kendisinin de rahatsız olduğunu gözlemledim. Ama çok fazla bu durumum tak takmıyorlar diyeyim. Ya o anda o durumu yaşıyorlar ama beş dakika sonra hiçbir şey olmamış gibi davranabiliyorlar. Ama o zaman çok üzülüyorlar bu durumdan dolayı sınıf içinde mesela.

Araştırmacı: Yaşadığınız başka paylaşmak istediğiniz örnekler var mı? Çok şaşırdığınız ya da çok zorlandığınız.

Ö3: Yani şöyle söyleyebilirim. Şimdi özel gereksinimli bir birey olduğu için şimdi diğer normal arkadaşlarından nazaran daha farklı davranıyorlar. İşte dediğimiz gibi

duygu değişimleri olsun, yerinde oturamama olsun, oyunlara dahil olamama, etkinliğe odaklanamama bir kavramı veya bir yönergeyi atıyorum iki derste öğrenecekse, eh o kişinin beşinci dersin sonunda öğrenmesi gibi. Eh davranışları gözlemledim ama bu

Bence bu öğrencilerin bir de hafızası aslında kuvvetli ama geç hatırlıyorlar. Yani mesela şarkılar olsun. Genelde şarkılarda böyle bir durumla karşı karşıya kalıyorum. Herkesten önce ezberliyorlar. Odaklanamasalar bile nasıl diyeyim ya? Odaklanamasalar bile dinlediklerini algılayabiliyorlar, diye düşünüyorum. Diğer arkadaşlarından daha hızlı kavradıklarında çok şaşırmışlığım olmuştu mesela. Özellikle dansları, şarkıları. Yani öğrenmemiş gibi gözüküyorlar. Ama aslında

Bunu belirli bir süre sonra öğrendiğini gözlemleyebiliyorsun.

Araştırmacı: Benim sorularım bu kadar. Çok teşekkür ederim. Ayrıca eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ö3: Şu an için yok. Ben teşekkür ederim.

EK- 9 Örnek Anekdot Kaydı

Anekdot Kayıtları A1

15 Eylül 2021

Okula girişlerde bazen okula girmek istemiyor ben kucağıma alıyorum ve içeri giriyoruz. Akademik yönden geçen seneye göre çok istekli değil sıkıldığı etkinlikleri hemen bitsin diye özensiz yapıyor. Resimlerde hala görünmez arkadaşını çiziyor. Sırada beklemeyi ve sıraya girme davranışını yapamıyor. Arkadaşlarının önüne geçiyor. Çok hırslı. Bazı yaptığı davranışları yaptığı halde kendisinin yapmadığını söylüyor. Doğruyu söylemesi gerektiğini söylediğimde doğruyu söylememeye devam ediyor ve daha sonra öfkesini kontrol edemiyor. Öfkelendiği zaman arkadaşlarına ve öğretmenlere vurma eğilimi gerçekleştiriyor ve arkadaşlarını rahatsız ediyor. Oyun kurduğu zaman arkadaşlarını oyuna almak istemiyor. Nöbet sınıfında kardeşi ile bir araya geldiklerinde kardeşini yönlendiriyor ve kendi isteklerini yapmasını istiyor.

30 Eylül 2021

Okula girişlerde bazen okula girmek istemiyor ben kucağıma alıyorum ve içeri giriyoruz. Akademik yönden geçen seneye göre çok istekli değil sıkıldığı etkinlikleri hemen bitsin diye özensiz yapıyor. Sırada beklemeyi ve sıraya girme davranışını yapamıyor. Arkadaşlarının önüne geçiyor. Çok hırslı. Bazı yaptığı davranışları yaptığı halde kendisinin yapmadığını söylüyor. Doğruyu söylemesi gerektiğini söylediğimde doğruyu söylememeye devam ediyor ve daha sonra öfkesini kontrol edemiyor. Öfkelendiği zaman arkadaşlarına ve öğretmenlere vurma eğilimi gerçekleştiriyor ve arkadaşlarını rahatsız ediyor. Arkadaşlarının sürekli onunla oynamasını istiyor. İstediği arkadaşı başkasıyla oynadığı zaman kendine doğru çeviriyor. Severken çok fazla sıkıyor arkadaşlarını ve arkadaşları da bu durumdan rahatsız oluyor. Arkadaşlarıyla planlar kuruyor: onlara gideceğiz, şunlarla yazın yazlığa gideceğiz, bununla lunaparka gideceğiz, çok eğlenceli olacak gibi. Sürekli ayağa kalkıyor ve benim onunla ilgilenmemi bekliyor. Oyuncak gününde kendi getirdiği oyuncağı başkasına vermiyor ve başkasının getirdiği oyuncaklarla oynuyor. Paylaşmak istemiyor. Ellerini yıkarken kurulamak için sayarak 5 tane peçete alıyor.

1 Kasım 2021

Okula girişlerde zaman zaman surat asıyor ama ben kucağıma almak zorunda kalmadan içeri giriyor. Sırada beklemeyi ve sıraya girme davranışını yapamıyor. Arkadaşlarının önüne geçiyor. Çok hırslı. Bir şeyi başaramadığı zaman küsüyor ve "Ben neden yapamadım" deyip kenara çekiliyor. Öfkesini kontrol edemiyor. Öfkelendiği zaman arkadaşlarına ve öğretmenlere vurma eğilimi gerçekleştiriyor ve arkadaşlarını rahatsız ediyor. Çok fazla kafasını atmaya başladı. Sürekli tuvalte gidiyor ve tuvaletinin olduğunu söylüyor. Poposunu bir şeylerin rahatsız ettiğini dile getiriyor. Kafasına bazı şeyleri çok takıyor. Tuvalete tek başına gitmek istiyor ama zaman zaman korkuyor. Kapının önünde bekliyorum bazen beni görmek veya sesimi duymak istiyor. Bazen de öğretmenim sen git ben ellerimi yıkayıp geleceğim diyor.

16 Kasım 2021

Sırada beklemeyi ve sıraya girme davranışını yapamıyor. Arkadaşlarının önüne geçiyor. Çok hırslı olduğu için sorduğum sorulara "İlk önce ben yaptım. İlk önce ben söyledim." deyip diğer arkadaşlarına kızıyor. Bir şeyi başaramadığı zaman küsüyor ve ben neden yapmadım deyip kenara çekiliyor…12 Kasım günü İngilizce öğretmenine kızdığı için benim dersime girmedi. Babası aynı kitabı koyduğu için ona kızdı ve sakinleştirmek için tuttuğumda el tırnaklarıyla çizdi. Sakinleştikten sonra özür diledi. Tuvalete gitmelerimiz azaldı. Tek başına gitmeye çalışıyor. Tuvalete girmeden önce ve sonra ellerini yıkadığı için geç kalıyor. Bu yüzden geç kaldığı için arkadaşları onu beklemediği için kızıyor. Peçeteden 3 tane sayarak alıyor. Kafasını atmaları azaldı. Gıcık tutmuş gibi öksürmelerimiz oluyor zaman zaman. Bunun tik olduğunu düşünüyorum.

30 Kasım 2021

Lider ruhlu bir çocuk her şeyi kendisinin yapmasını istiyor. Mükemmeliyetçi bir yapıya sahip etkinliklerini sıkıntısız bitirmek istiyor. Dört günlüğüne Uzunköprü'ye gittiler ve hava değişikliği yaşadıkları için daha sakin okula döndü. Bu aralar uyumlu ve arkadaşlarıyla iyi anlaşıyor. Tuvalete girmeden önce elini yıkıyor. Tuvaletini yapıyor ve daha sonra tekrar elini yıkıyor. Bu durumdan dolayı derslere geç kalıyor. "Babam tek başıma beş gün uyursam bana istediğim bebeği alacak, iki gün tek

başıma uyudum, üç günüm kaldı. Çok heyecanlıyım" cümlesini kullandı. Artık tuvalete giderken korkmuyor. Kafasını atma durumu boğaz temizleme veya gıcık gibi bir öksürüğe dönüştü. Çok heyecanlandığı zaman ya da konuşma sırası ona geldiğinde bu davranışı yapıyor. Bir de eve gitme vakti geldiğinde anonsu duyduğu esnada davranış sıklaşıyor. Ellerinin kirli kalmasından hiç hoşlanmıyor. Ellerini yıkarken kurulamak için sayarak peçete alıyor bazen 3 bazen 5 tane.

31 Aralık 2021

Okula girişlerde bazen okula girmek istemiyor. ,çeriye soktuğum zaman öfke nöbetleri geçiriyor ve bana zarar verdiği oluyor. Sabırsız olduğu için her şeyi ilk kendisinin söylemesini ve sırada kendisinin olmasını istiyor. Sayıları çoğunlukla ters yazıyor. 5 sayısını yazamıyor. Kalemi düzgün tutamadığı için kalem tutma aparatıyla yaptırıyorum bu sefer onu kullandığı halde kendi tutma yöntemiyle tutmaya çalışıyor. Yazıları veya sayıları yazamadığı zaman elinin gıdıklandığını söylüyor. Takıntılarından dolayı akademik olarak bir gerileme mevcut. Çok yavaş hareket ediyor… Derslere hep geç kalıyor. Tuvaletlerde oyalanıyor. Etkinliklerde zorlandığı zaman kafa atmalarına devam ediyor. Sanat derslerini ve resim yapmayı çok seviyor. Kız arkadaşlarıyla planlar kuruyor birbirlerine gitmek gibi. Kazanma konusunda çok hırslı. Başka bir arkadaşına "Aferin" dediğimde "Banada aferin di mi?" diyor. Öfkelendiği zaman kolay sakinleşmiyor. Çok fazla inatçı. Yemeklerini düzgün yemiyor bu sefer ikindi kahvaltısında poğaça varsa daha fazlasını istiyor ve yemeden yemekhaneden çıkmıyor. Çok fazla şey düşünüyor bu yüzden konuşurken konudan konuya atlıyor. Arkadaşlarına temas etmeyi çok seviyor. Sürekli üzerilerine doğru yatıyor. 30 Aralık günü bir erkek arkadaşını severken "Aşkım o benim" dedi. Oyuncakları toplamıyor.

31 Ocak 2022

Bu ay içinde öfke nöbetlerimiz var ve kolay sakinleşemiyoruz. Öfke nöbetleri sonrasında kendine değil bana ve diğer arkadaşlarına zarar veriyor. Yaptığımız etkinliği sevmediği için kağıdı yere atıyor ve istediğim yere değil, kendi istediği yere oturmak istiyor. Arkadaşlarını rahatsız ediyor. A2 ile hep atışıyorlar. A2'yi sinirlendirmek için "Pissin sen" gibi kelimeler söylüyor. Arkadaşlarına temas etmek

istiyor. Sürekli arkadaşlarına dokunuyor. Etkinlik esnasında etrafındakilerin rahatsız olup olmadığını düşünmüyor ve etkinliklerini çok sesli yapıyor. Oyuncakları toplamak istemiyor. Toplayacağı içinde oynamak istemiyor. Yemeklerin kötü koktuğunu söylüyor ve o yemeği yiyen arkadaşlarının yanına oturmak istemiyor rahatsız olduğunu belirtiyor. Yemek kokularından rahatsız olduğu için yemekhane kapısının kapanmasını istiyor. İstediği arkadaşının yanına oturamadığı zaman yanında oturan arkadaşını düşürüp kendisi oturmaya çalışıyor. Sınıftan alıp başını çıkıyor ve sınıfa girmek istemiyor. Tuvalete yine yalnız gidememe sıkıntısı yaşıyoruz. Fazla sabırsız ve ilgi bekliyor. Ailesini bu gibi durumlardan görüşmeye çağırdığımızdan bu yana birkaç gündür daha iyi davranışlar gözlemliyorum.

28 Şubat 2022

Şubat ayının ilk iki haftasında yine öfke nöbetlerine ve arkadaşlarına olan davranışlarına devam ediyordu. Etkinlikte veya oyunda kendisi başaramadığı zaman diğer arkadaşlarını rahatsız ediyor ve onların da düzgün yapamaması için onları ittiriyor, oyunlarını bozuyor ve etkinliklerinde zarar veriyor. Onları sinirlendirmek için farklı davranışlar yapıyor. Arkadaşları onu şikâyet ettiğinde "beni şikayet etmesinler, hep beni şikayet ediyorlar" diyor. Sınıftan çıkıp koşup gidiyor. Bu tür yaptığı davranışları yaparken bu durumdan zevk alıyor ve gülüyor. Neden yaptığını sorduğumuzda "utanıyorum" yanıtını alıyoruz. O böyle yaptığında gitti ben de onun gibi davranırsan beni de okuldan alırlar dedi. Bu tür davranışlar sıklaşan ve baş edemediğim için ailesinden yardım talebinde bulunduk ve psikiyatriste gittiler. Mizacının böyle olduğunu dile getirmiş. Bu aralar parmaklarının arasını yalıyor ve kuruduğunu ıslak kalması gerektiğini söylüyor. Bu yeni bir tik olabilir. Gözlemliyorum. 21 Şubat haftasını sakin ve sorunsuz olarak kapattık.

4 Nisan 2022

Bu ay öfke nöbeti yok denecek kadar az. Arkadaşları ile olan iletişimi şu an için iyi. Oyuncakları toplamaya başladı. Dersleri düzgün bir şekilde yapıyor. Beni dinliyor. Etkinliklerinde düzgün bir şekilde yapıyor ve tamamlıyor. A4 ile çok anlaşamıyor ve A4'ün yaptığı davranışlardan rahatsız oluyor. Bir arkadaşı yanıma gelip sarıldığında

o da hemen yanıma geliyor. Bu ay sorumsuz bir şekilde geçti. Doktora gittiklerinde doktor hiperaktivite ve OKB olduğunu söylemiş. Gözlemlerim devam ediyor.

5 Mayıs 2022

Bayramdan önceki hafta öfke nöbetinden ziyade arkadaşlarına ve kendi davranışlarında değişiklik olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlarının benimle olan iletişimlerinde kim bana sarılırsa veya güzel bir kelime söylerse kıskanıyor. A4'ün yaptığı davranışları beğenmiyor ve sürekli onunla bir çekişme yaşıyorlar. Arkadaşları ile bir şey yaşadığında uyardığım zaman "Ama bana o da öyle yaptı" diyerek kendine savunma mekanizması yapıyor. "Benimle artık kimse oynamıyor, en yakın arkadaşım artık benimle oynamak istemiyor" dediğinde sınıf içerisinde böyle durumun olmadığını ve herkesin herkes ile oyun oynayabileceği konuşuldu. Kitap çalışmalarında arkadaşları sayı sayma çalışmasında çok sesli saydığı için dikkatinin dağıldığını ve sessiz olmaları için sesini yükselterek konuşuyor. En yakın arkadaşı ile sınıfta sarıldılar bu durumu çözmüş olduk. Kokulara karşı çok hassasiyetimiz var. Fazla ses istemiyor. Dersleri düzgün bir şekilde yapıyor. Beni dinliyor. Etkinliklerini düzgün bir şekilde yapıyor ve tamamlıyor. A4 ile çok anlaşamıyor ve A4'ün yaptığı davranışlardan rahatsız oluyor. Bir arkadaşı yanıma gelip sarıldığında o da hemen yanıma geliyor. Benimle bir sorun yaşamadı branş derslerinde yine kısa süreli bir öfke durumu yaşanmış. Sınıftaki sıraları ittirmiş.

30 Mayıs 2022

Çok olmasa da arada öfke sorunu ile karşılaşıyoruz ama çabuk sakinleşiyoruz. Öfke anında ne kadar konuşmaya çalışsam da bu durumu göremiyor. A4 arkadaşınız sözel olarak sinirlendiriyor ve bu durum çok hoşuna gidiyor. A4 ile anlaşmazlıkları var. Arkadaşları ile olan ilişkisinde bir sıkıntı yok. Kitap çalışmalarından ara sıra sıkıldığını dile getiriyor. Daha önce okulda yediği yemekleri Şu an için yemek istemiyor ve reddediyor. Yaptığı davranışı uyardığım zaman "Ben artık bu okula gelmek istemiyorum. Bu okul iğrenç. Hep beni uyarıyorsun" gibi söylemlerde bulunuyor.

30 Haziran 2022

Çok olmasa da arada öfke sorunu yaşayabiliyoruz ama artık eskisi gibi sınıftan çıkma durumu yok. Kendi içerisinde öfkeleniyor. Daha sonra sakinleşmeye başlıyor. Öfkelendiği zaman arkadaşlarına da fiziksel temasta bulunuyordu bu durum ortadan kalktı. A4 arkadaşını sevmediğini söylüyor ve A4'ü kızdırmaya çalışıyor. A4 sinirlendiği zaman ağlıyor bu durum onun hoşuna gidiyor. A4 ile anlaşamıyorlar. Oyunlara dâhil etmiyor ve onu istemiyor. Arkadaşlarıyla olan iletişimi iyi. Arkadaşlarını oyuna dâhil etmiyor ve kendi kuralları geçerli. Oyuna girmeleri için şart koşuyor (ayakkabılarını çıkarırsan öyle girebilirsin gibi). Oyuncakları toplamak istemiyor. Oyuncakları toplayacağı zaman hep bir sıkıntı çıkıyor (ayağı ağrıyor. Parmağı acıyor). Yapılmaması gereken bir davranışı yaptığında uyardığım zaman ama hep sen beni uyarıyorsun. Birazda diğerlerini uyar diyor. “Ben bu okula gelmek istemiyorum. Bu okul iğrenç. Hep beni uyarıyorsun” diyor. Sese karşı ayrı bir hassasiyeti var. Ders esnasında ses çok olursa yoğunlaşamıyor. Yanındaki arkadaşından bile rahatsız olabiliyor. Sayıları çok olmasa da ters yazıyor. Onu dinlemem için bağırarak konuşuyor veya sesleniyor. En yakın arkadaşı hariç gününde getirdiği oyuncağı kimseyle paylaşmıyor. Arkadaşlarının fiziksel özellikleriyle dalga geçiyor (şişko, tombul). Öz bakım yönünden kendi üzerini çıkarabiliyor. Eşyalarını toparlıyor.