

## Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunu Tanıma Yeterlilikleri

### Teachers' Competencies in Recognizing Attention Deficit and Hyperactivity Disorder

Mehmet BİÇER<sup>a</sup>, Bayram ÇETİN<sup>b</sup>

#### Article Type/Makale Türü:

Araştırma Makalesi/Research Article

#### Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 07/01/2024

Revised/Düzeltildi: 06/02/2024

Accepted/Kabul edildi: 17/02/2024

#### Anahtar kelimeler:

DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu), dikkat eksikliği, eğitim, öğretmen, mesleki gelişim

#### Keywords:

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), attention deficit, education, teacher, professional development

#### ÖZ

Bu çalışmada çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunu (DEHB) tanıma yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmaya ait katılımcılardan bilgi toplamak amaçlı “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanıma Yeterlilik Ölçeği” ve katılımcılara kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Uygulama için bu ölçek formları, Türkiye’de görev yapan branş öğretmenlerinden 81 ilde görev yapan 314 sınıf öğretmeni, 250 okul öncesi öğretmeni, 213 özel eğitim öğretmeni ve 702 psikolojik danışman olmak üzere toplamda 1479 gönüllü öğretmene uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi yapılırken t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda DEHB tanıma yeterlilik puanlarının ortalamalarının cinsiyet, mesleki kıdem yılı, medeni durum ve görev yapılan il değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırma, branş, eğitim düzeyleri, DEHB konusunda eğitim alma durumu, DEHB tanılı öğrencisi olup olmama, DEHB tanılı bir tanıdığa sahip olma, görev yapılan kurum ve DEHB ile ilgili kitap ya da makale okuma gibi değişkenlere göre DEHB tanıma yeterlilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

#### ABSTRACT

This study investigated the proficiency of teachers working in different sectors to recognize Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD). In order to collect information from the participants of the study, the “Attention Deficit and Hyperactivity Disorder Recognition Competence Scale” and a personal information form were applied to the participants. These scale forms were administered to a total of 1479 volunteer teachers, including 314 classroom teachers, 250 preschool teachers, 213 special education teachers, and 702 psychological counselors among the branch teachers working in 81 provinces of Turkey. The t-test and ANOVA test were used for the statistical analysis of the data. As a result of the research, it was found that there was no statistically significant difference in the mean scores of ADHD recognition skills according to gender, years of professional experience, marital status, and the province in which they worked. The research shows that there are statistically significant differences in ADHD recognition proficiency scores according to variables such as industry, education level, having received training on ADHD, having a student diagnosed with ADHD, having an acquaintance diagnosed with ADHD, the institution where they work, and having read books or articles about ADHD.

<sup>a</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, mehmetbcr@yandex.com, ORCID ID: 0009-0008-1043-6939

<sup>b</sup> Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, bctin27@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5321-8028



## Giriş

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), çocukluk döneminin en sık rastlanan nörogelişimsel bozuklukları arasında yer almakta ve hiperaktivite, dikkatsizlik ve dürtüsellik gibi semptomlarla kendini göstermektedir (APA, 2022). Bu bozukluğun küresel prevalansı %5,2 olarak tahmin edilmekte olup çocuk ve ergenlerin eğitim ve sosyal yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Goldstein, 1996; Moffitt & Melchior, 2007). Öğretmenlerin DEHB konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, etkili tanı, müdahale ve destek sağlamaları açısından kritik öneme sahiptir (Kos vd., 2006). Her sınıfta ortalama olarak yaklaşık iki öğrencinin DEHB tanısı aldığı ve öğretmenlerin bu öğrencileri değerlendirme sürecinde genellikle ilk yönlendirici oldukları bilinmektedir (Mulholland vd., 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin DEHB'e yönelik tutumları sınıf içi davranışlarını doğrudan etkileyen davranışsal niyetler üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (van Aalderen-Smeets vd., 2012).

Öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgileri, genellikle DSM-IV-TR kriterlerine dayanan tanısal değerlendirmelerde ve eğitimsel müdahalelerde kritik bir öneme sahiptir (APA, 2022; Havey vd., 2005). Ancak mevcut literatür öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin sınırlı olduğunu ve DEHB kavram yanlışlarının yaygın olduğunu göstermektedir (Anderson vd., 2012; Kos vd., 2006). Bu sınırlı bilgi öğretmenlerin DEHB'li öğrencilere yönelik eğitim stratejilerini ve müdahalelerini olumsuz yönde etkileyebilir (Barkley, 1995).

Öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgisi ve algıları çeşitli faktörler tarafından etkilenmektedir. Bu faktörler arasında öğretim deneyimi öğretmenlerin eğitim seviyesi ve DEHB'li öğrencilerle olan geçmiş deneyimleri bulunmaktadır (Sciutto vd., 2000; Jerome vd., 1994). Örneğin, Kos vd. (2004) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin DEHB tanısı almış çocuklarla ilgili deneyimlerinin bilgi düzeylerini artırdığını göstermiştir. Buna karşın diğer çalışmalar öğretim deneyimi ile bilgi arasında belirgin bir ilişki bulamamıştır (Brook vd., 2000; Weyandt vd., 2009). Flavian ve Uziely (2022) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin yaşları arttıkça DEHB'e yönelik tutumlarının daha olumsuz hale geldiğini; ancak DEHB'li bir öğrenciyle yakın ilişki, DEHB'li bir akrabaya sahip olmak veya bizzat DEHB'e sahip olmak gibi durumların, DEHB'li öğrencilere dair daha olumlu görüşlere yol açtığını bulmuştur.

Küresel bağlamda DEHB hakkındaki öğretmen bilgisi ve algıları büyük farklılıklar göstermektedir. Örneğin; Hong Kong, Hindistan ve Arap ülkelerindeki öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi ve tutumları üzerine yapılan çalışmalar, kültürel ve eğitimsel farklılıkların bu bilgi ve algıları nasıl etkilediğini göstermektedir (Bhatia vd., 1991; Eapen vd., 2009; Lam & Ho, 2010). Öğretmenlerin DEHB'li çocuklara yönelik eğitim ve davranış yönetimi stratejilerini etkileyebilir (Eisenberg & Schneider, 2007). Bu durum, öğretmen eğitim programlarının ve politikalarının kültürel duyarlı olması gerekliliğini vurgulamaktadır (Lam & Ho, 2010).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri çok yönlüdür ve bu durumun akademik, sosyal ve duygusal yönlerini içerir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimlerini en yakından izleyen ve etkileşimde bulunan kişiler oldukları için DEHB'in tanınması ve yönetilmesinde merkezi bir role sahiptirler (Jerome vd., 1994).

Öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgisi sadece tanı koymada değil aynı zamanda etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında da önemlidir. Bu durum, sınıf içi stratejilerin geliştirilmesi, öğrenci katılımının artırılması ve olumsuz akademik ve sosyal sonuçların önlenmesi açısından kritik öneme sahiptir (DuPaul & Stoner, 2003).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun tanımlanmasında ve yönetiminde öğretmenlerin etkin rolü çeşitli eğitim sistemlerinde farklılık göstermektedir. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'nde DEHB tanı ve tedavi sürecinde öğretmenlerin katılımı, Engelli Bireyler Eğitimi Yasası (IDEA) ve Rehabilitasyon Yasası Bölüm 504 gibi yasal çerçeveler tarafından desteklenmektedir (Murray vd., 2014). Bununla birlikte dünyanın diğer bölgelerinde, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu bilginin kullanımını daha az sistematik bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Ward vd., 2020). Aynı zamanda öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi düzeyleri, çocukların akademik ve sosyal başarıları üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Onların eğitimde başarılı olmalarına yardımcı olabilir (Sciutto vd., 2000).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu hakkında doğru bilgiye sahip öğretmenler, öğrencilerin DEHB semptomlarını daha iyi tanıyabilir ve bu bilgiyi sınıf içi uygulamalara entegre edebilir. Bu öğrencilerin dikkatlerini daha iyi sürdürmelerine, davranışlarını daha etkili bir şekilde kontrol etmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir (Blanco & Ray, 2011). Öğretmenlerin DEHB hakkında sağlam bir bilgiye sahip olmaları, ayrıca ebeveynlerle iş birliği yapmalarını ve öğrenciler için bütüncül bir destek sistemi oluşturulmasına katkıda bulunmalarını da kolaylaştırır (Ohan vd., 2011). Yapılan bir çalışmada hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler arasındaki farklılıkları değerlendirmiş ve bu iki grup arasında minimal farkları bulmuştur (Cueli vd., 2022). Mulholland vd.'nin (2022) çalışması öğretmenlerin deneyiminin genellikle DEHB'e yönelik tutumları üzerinde etkili bir yordama da bulunmadığını tespit etmekle birlikte başka bir çalışmada da öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasıyla DEHB'e karşı olumsuz duygularının fazlaştığını bulmuştur (Dort vd., 2020).

Küresel çapta öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi ve algıları, çeşitli kültürel, eğitimsel ve politik faktörlerden etkilenmektedir. Bu farklılıklar, eğitim sistemlerinin ve öğretmen eğitim programlarının DEHB'i ele alış biçimlerinde belirgin farklılıklar oluşturmaktadır (Eapen vd., 2009). DEHB'i anlamak ve yönetmek için öğretmenlerin eğitimi sadece bilgi transferinden daha fazlasını da içermelidir. Bu eğitimler öğretmenlerin DEHB'li öğrencilere karşı tutumlarını ve algılarını değiştirmeye de yardımcı olmalıdır. Öğretmenlerin bu konudaki olumlu tutumları DEHB'li öğrencilere yönelik etkili eğitim ve müdahalelerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Sherman vd., 2008).

### **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin DEHB'i tanıma becerilerini incelemektir. Araştırmada öğretmenlerin DEHB'i tanıma becerilerini; cinsiyetlerini, branşlarını, eğitim seviyelerini, çalıştıkları bölge ve il yönünden durumlarını, medeni durumlarını, meslekteki

deneyim yıllarını ayrıca DEHB konusunda aldıkları eğitimleri, DEHB tanısı almış öğrencilerinin olup olmadıklarını, DEHB tanısı almış bir tanıdığıının olup olmadığını, çalıştıkları kurum türleri ile DEHB ile ilgili kitap ya da makale okuyup okumadıkları gibi faktörlere göre değişiklik gösterip göstermediğini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu amaca yönelik olarak katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin genel düzeyi değerlendirilmekte ve bu yeterliliklerin demografik ve mesleki değişkenlerle ilişkisi incelenmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri cinsiyet, branş, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları il, medeni durum, mesleki kıdem yılı, DEHB konusunda eğitim alma, DEHB tanılı öğrencisi olması, görev yaptığı kurum ve DEHB ile ilgili kitap ya da makale okuma gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, DEHB'in tanınmasında ve yönetiminde öğretmenlerin rolünü daha iyi anlamamızı sağlayacak ve eğitim politikaları ile öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine katkıda bulunacak önemli bulgular sunabilir. Bu çalışma, DEHB konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesine de zemin hazırlayacak ve bu alandaki araştırmalara önemli katkılarda bulunacaktır. Bu bağlamda, çalışma aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

1. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri branşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri görev yaptıkları bölgeye göre farklılaşmakta mıdır?
5. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri görev yaptıkları il durumuna (şehir-büyükşehir) göre farklılaşmakta mıdır?
6. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri daha önce DEHB konusunda eğitim alma değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri DEHB tanılı öğrencisi olması değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri DEHB tanılı bir tanıdığıının olması değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri görev yaptıkları kuruma göre farklılaşmakta mıdır?
12. Katılımcı öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri DEHB hakkında kitap ya da makale okuma değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu çalışma öğretmenlerin DEHB'i tanıma yeteneklerinin değerlendirilmesi amacıyla yürütülen nicel araştırma tasarımına sahip nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel

karşılaştırma araştırmaları, mevcut durumların veya olayların nedenlerini, bu nedenlere etki edebilecek değişkenleri veya bir etkinin olası sonuçlarını belirlemek için tasarlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu tür araştırmalar, neden-sonuç ilişkilerini açıklamaya yönelik oldukları için deneysel araştırmalara benzer özellikler taşır. Ancak, nedensel karşılaştırma araştırmaları ve deneysel araştırmalar arasındaki temel fark, nedensel karşılaştırma araştırmalarının deney düzenlemesi gerektirmemesi ve araştırma konusu olan olayların doğal koşullar altında meydana gelmesidir (Can, 2014). Araştırmacılar, var olan durumları inceler ve bu durumların oluşumuna katkıda bulunabilecek değişkenleri analiz ederler. Bu bağlamda, araştırmacının rolü ortaya çıkan durumun olası nedenlerini ve bu nedenlerle ilişkili olabilecek faktörleri tanımlama çabası içerisinde olmaktır (Cohen & Manion, 1994). Bu yaklaşım, öğretmenlerin DEHB'ye ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesinde kullanılarak bu yeterlilikler üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Türkiye'de görev yapan branş öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 81 ilde görev yapan 314 sınıf öğretmeni, 250 okul öncesi öğretmeni, 213 özel eğitim öğretmeni ve 702 psikolojik danışman olmak üzere toplamda 1479 gönüllü öğretmenden oluşmuştur. Çalışmanın örneklemini meydana getiren öğretmenlerin cinsiyete göre katılımcı sayıları ve örneklem yüzdeleri dağılımı ve branşlara göre katılımcı sayıları ve örneklem yüzdeleri dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Branşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Branşlar	Kadın	Erkek	Toplam	%
Sınıf Öğretmeni	188	126	314	21,23
Okul Öncesi Öğretmeni	235	15	250	16,90
Özel Eğitim Öğretmeni	128	85	213	14,40
Psikolojik Danışman	450	252	702	47,47
Toplam	1001	478	1479	100.0

Yukarıda verilen tablolara ilişkin; katılımcıların %67,68'inin (n=1001) kadın olup, %32,32'si (n=478) erkek öğretmendir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre frekans ve yüzde dağılımı; 414 sınıf öğretmeni (%21,23), 250 okul öncesi öğretmeni (%16,90), 213 özel eğitim öğretmeni (%14,40) ve 702 psikolojik danışman (%47,47) toplamda 1479 öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Veriler online ortamda ve 81 ilden seçilen öğretmenlerden elde edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin DEHB konusundaki yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla kapsamlı bir araştırma yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin DEHB ile ilgili bilgi düzeyleri ve müdahale becerilerini ölçen 25 maddeden oluşan ve beşli Likert

tipi bir DEHB yeterlilik ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile test edilmiş ve 0,97 gibi oldukça yüksek bir değer elde edilmiştir. Bu da ölçeğin tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, ölçek maddelerine ‘kesinlikle katılıyorum’, ‘katılıyorum’, ‘orta düzeyde katılıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kesinlikle katılmıyorum’ seçenekleri arasından kendi görüşlerine en uygun olanı seçerek yanıtlamışlardır. Her madde; 5 (kesinlikle katılıyorum) ile 1 (kesinlikle katılmıyorum) arasında puanlanarak öğretmenlerin DEHB konusundaki yeterlilik düzeyleri niceliksel olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların demografik ve mesleki profillerini derinlemesine anlamak için DEHB yeterlilik ölçeği ile birlikte bir kişisel bilgi formu da uygulanmıştır. Bu form, katılımcıların cinsiyeti, branşı, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları il, medeni durumları, mesleki kıdem yılları, DEHB konusunda aldıkları eğitim, DEHB tanımlı öğrencilere sahip olup olmadıkları, çalıştıkları kurum ve DEHB ile ilgili okudukları kitap ya da makaleler hakkında bilgiler içermektedir. Bu kapsamlı veri toplama süreci, öğretmenlerin DEHB konusundaki yeterliliklerinin yanı sıra, bu yeterliliklerin çeşitli demografik ve mesleki özelliklerle olan ilişkisini de ortaya koymak için tasarlanmıştır.

Veri toplama işlemi Türkiye’nin 81 ilinden katılan ve gönüllü olan öğretmenler tarafından kullanımı kolay ve erişilebilir olan “Google Formlar” aracılığıyla online olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem coğrafi kısıtlamaları aşarak geniş bir katılımcı havuzuna ulaşılmasını sağlamış ve böylece elde edilen verilerin çeşitliliği ve kapsamı arttırılmıştır.

Bu çalışmada, DEHB yeterlilik ölçeğinin yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Veri seti, 1479 öğretmenin branşlarına dikkat edilerek ve rastgele bir yöntemle iki gruba ayrılmıştır. AFA için 739 öğretmen, DFA için ise 740 öğretmenin verisi kullanılmıştır. Bu ayırım bir yandan AFA’nın diğer yandan ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanabilmesi için yapılmıştır. AFA’nın başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Testi gibi uygunluk testlerinin kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu önemli istatistiksel testlerin sonuçları Tablo 2’de detaylı olarak sunulmuştur.

**Tablo 2.** KMO ve Bartlett Sonuçları

KMO Örneklem Yeterliliği		,972
	~ x2	15901,64
Bartlett Sphericity Testi	sd	300
	p	,001

Tablo 2’de yer alan analizler ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu analizde maksimum olabilirlik kestirimi ve varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Analiz sürecinde veri setinin uygunluk ölçütleri göz önünde bulundurulduktan sonra her bir maddenin faktör yük değerleri değerlendirilmiştir. İncelenen maddeler arasında faktör yük değeri 0,30’un altında olan herhangi bir madde bulunmamıştır. Ölçeğin faktörleri ve ilgili faktör yük değerleri Tablo 3’te detaylı olarak sunulmuştur.

**Tablo 3. Faktörler ve Faktör Yükleri**

<b>Madde</b>	<b>Faktör 1</b>
M19	0,85
M14	0,85
M24	0,85
M13	0,84
M11	0,84
M20	0,82
M18	0,82
M15	0,81
M22	0,77
M17	0,76
M3	0,75
M4	0,75
M16	0,75
M6	0,75
M7	0,73
M21	0,73
M5	0,73
M2	0,72
M10	0,72
M12	0,71
M23	0,71
M9	0,69
M8	0,69
M1	0,66
M25	0,51
Açıklanan Varyans (Toplam: % 57)	%57

Çalışmada gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre DEHB konusundaki öğretmen yeterliliklerini ölçen araç tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu tek faktör, ölçeğin toplam varyansının yaklaşık %57'sini açıklamaktadır. Bu oran faktörün ölçeğin genel yapısı üzerindeki önemli etkisini göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin DEHB yeterliliklerinin ölçeğin değerlendirilmesinde tek bir temel boyut etrafında toplandığına işaret etmektedir.

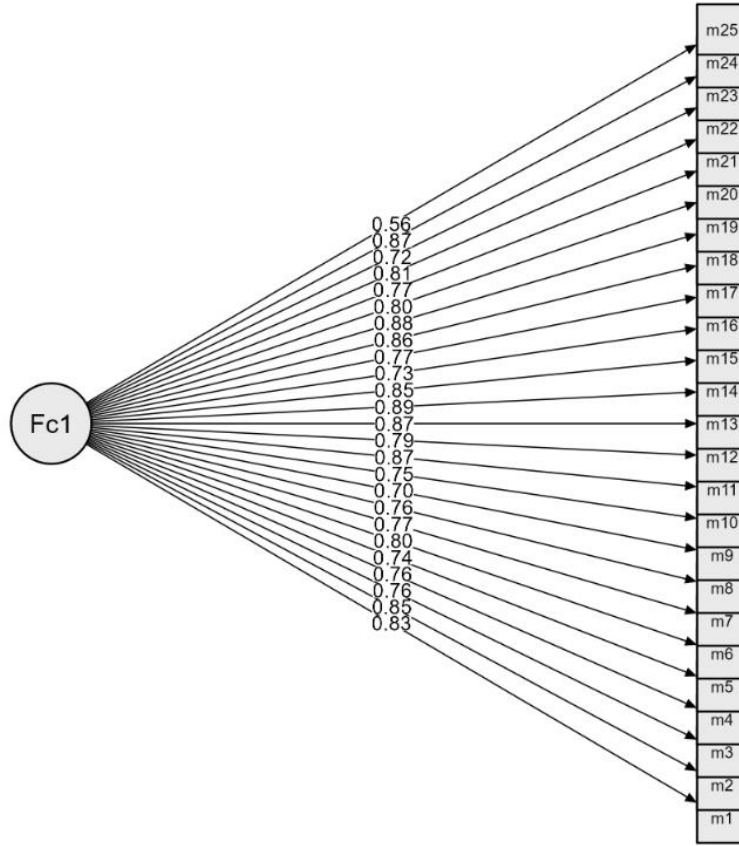
Ölçeğin bu tek faktörüne ‘DEHB Yeterliği’ adı verilmiştir. Bu adlandırma faktörün, öğretmenlerin DEHB konusundaki genel bilgi düzeyleri, tanıma becerileri, müdahale yöntemleri ve bu bozuklukla ilgili öğrencilere yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde değerlendiren bir ölçüt olduğunu vurgulamaktadır. DEHB Yeterliği faktörü, öğretmenlerin bu alandaki yetkinliklerinin yanı sıra, onların DEHB tanımlı öğrencilere yönelik eğitim ve müdahale stratejilerine ne kadar hâkim olduklarını da gösteren bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 4. DFA sonuçları**

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Sonuç
$X^2/sd$	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	,092	Mükemmel Uyum
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	,988	Mükemmel Uyum
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	,988	Mükemmel Uyum
NNFI	$,95 \leq TLI \leq 1,00$	$,90 \leq TLI \leq ,95$	,986	Mükemmel Uyum
IFI	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	$,90 \leq IFI \leq ,95$	,988	Mükemmel Uyum
RMSEA	$,00 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	,000	Mükemmel Uyum
SRMR	$,00 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	,077	Kabul Edilebilir Uyum

Detaylı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak ölçeğin yeterliliği değerlendirilmiştir. Bu analizde çeşitli istatistiksel uyum indeksleri incelenmiştir. İlk olarak ki-kare istatistiğinin standartlaştırılmış değeri ( $X^2/sd$ ) ele alınmıştır. Akabinde iyilik uyum indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), fazlalık uyum indeksi (IFI) gibi önemli ölçütler değerlendirilmiştir. Ayrıca, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) gibi ölçütler de incelenmiştir. İlhan ve Çetin’in (2014) çalışmasına göre bu değerlerin tümü mükemmel aralıklarda bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin DFA kriterlerine göre yüksek düzeyde uygunluk gösterdiğini ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.





**Şekil 1.** DEHB Yeterlilik Ölçeğinin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi faktör yükleri ,56 ile ,88 arasında değişiklik göstermektedir. Bu değerlerden yola çıkarak modelin uygun olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin DEHB yeterlilik düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırlanan ölçekte yer alan 25 madde bulunmaktadır. Ölçekte toplam puanın yüksek olması yani 125 değerine yaklaşılması öğretmenin DEHB tanıma yeterliliğinin yüksek olduğu anlamına gelmekte olup toplam puanın 25 puana yaklaşılması ise öğretmenin DEHB tanıma yeterliliğinin düşük bir değerde olduğunu ifade etmektedir. Toplanan puanlar ve kişisel bilgi formundan alınan değerlerin JASP uygulaması ile istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin cinsiyet, branş, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları bölge, görev yaptıkları il, medeni durum, mesleki kıdem yılı, DEHB konusunda eğitim alma, DEHB tanımlı öğrencisi olması, görev yaptığı kurum ve DEHB ile ilgili kitap ya da makale okuma gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veri dağılımları için basıklık ve çarpıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Nicel veriler için ortalama, standart sapma ve yüzdeler kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi

esnasında toplanan verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri  $-1,+1$  aralığında bulunduğundan t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi ve bilgi formu ile toplanan değişkenlerin öğretmenleri yeterlilik düzeylerine olan etkisinin nicel ifade etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel incelemeler için anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Çalışmada DEHB yeterlilik ölçeği güvenirlik analizinde Cronbach's Alfa kullanılmış olup, çalışma yüksek derecede güvenilir olarak bulunmuştur. Çalışma 25 soruluk anket ölçek üzerinden güvenirlik analiz sonucunda Cronbach's Alfa değeri ,97 olarak bulunmuştur.

### Bulgular

Yapılan çalışmada elde edilen yeterlilik puanlarının katılımcıların cinsiyet, branş, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları bölge durumu, medeni durum, mesleki kıdem yılı, DEHB konusunda eğitim alma, DEHB tanılı öğrencisi olması, DEHB tanılı bir tanıdığı olması, görev yaptığı kurum ve DEHB ile ilgili kitap ya da makale okuma gibi değişkenlere ilişkin ortaya çıkan bulguların yorumlanmıştır. Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının cinsiyete göre t testi sonucu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre gruplar birbirinden bağımsız oldukları ve veriler normal dağılım gösterdikleri ve uç değerler içermediği için t testi kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyete göre grupların varyanslarının homojen olduğu da görülmüştür ( $L_{\text{vene}}=0,31$ ;  $p>,05$ ). Kadın ve erkek öğretmenlerin DEHB belirleme yeterlilik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farklılığın belirlenmesine yönelik t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yeterlilik Puanları T-Testi Analizi**

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kadın	1001	70,07	21,01	1477	1,39	,19
Erkek	478	71,60	21,47			

Yukarıdaki tabloya ilişkin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının cinsiyete göre istatistiksel anlamlılık göstermemektedir. [ $t_{(1477)}= 1,39$ ;  $p>,05$ ]. Bu sonuca göre cinsiyet durumlarının öğretmenler de DEHB tanıma yeterlilik üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur. Kadın öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasının ( $\bar{x}=70,07$ ), erkek öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasından ( $\bar{x}=71,60$ ) düşüktür ama bu fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre gruplar birbirinden bağımsız oldukları ve branşlarına göre sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve psikolojik danışmanlık göre normal dağılım gösterdikleri ve branşlarına göre grupların varyansının homojenliği sağlandığından ANOVA testi uygulanmıştır ( $L_{\text{vene}}=1,23$ ;  $p>,05$ ). Branşa göre puan ortalamaları Tablo 6'da ve ANOVA testi analiz sonuçları ise Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Puan Ortalamaları**

Branş	n	$\bar{x}$	ss
Okul Öncesi Öğretmeni	250	66,92	21,38
Özel Eğitim Öğretmeni	213	73,06	20,87
Psikolojik Danışman	702	74,54	20,09
Sınıf Öğretmeni	314	62,86	21,05

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının görev yaptıkları branşa göre ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin DEHB Tanıma Yeterlilik Puanlarının Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplararası	34425,24	3	11475,08	26,98	<,001	,06
Grup içi	627414,47	1475	425,37			
Toplam	661839,71	1478	11900,45			

Analiz sonuçları öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları görev yapılan branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $F(3,148)=57,58$ ;  $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edilmesi için Post Hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır.

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının görev yaptıkları branşa göre Tukey Post Hoc testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 8. Öğretmenlerin DEHB Tanıma Yeterlilik Puanlarının Görev Yaptıkları Branşa Göre Tukey Post Hoc Testi Sonuçları**

Karşılaştırılan Branşlar	Ortalama Farkları	SE	t	$P_{Tukey}$
Sınıf Öğretmeni – Özel Eğitim Öğretmeni	10,20	0,84	5,57	,001
Sınıf Öğretmeni – Psikolojik Danışman	11,69	0,84	8,35	,001
O. Öncesi Öğretmeni – Psikolojik Danışman	7,63	0,82	5,02	,001

Tukey testi ile yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=62,86$ ) ile özel eğitim öğretmenleri ( $\bar{x}=73,06$ ) arasındaki fark, psikolojik danışmanlar ( $\bar{X}=74,54$ ) ile okul öncesi öğretmenleri ( $\bar{X}=66,92$ ) arasındaki fark, psikolojik danışmanlar ( $\bar{X}=74,54$ ) ile okul öncesi öğretmenlerinin DEHB tanıma yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p_{Tukey}<,01$ ). Öğretmenlerden sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=62,86$ ) ve okul öncesi öğretmenleri ( $\bar{X}=66,92$ ) ile okul öncesi öğretmenleri ( $\bar{X}=66,92$ ) ve özel eğitim öğretmenleri ( $\bar{X}=73,06$ ) arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmenlerden psikolojik danışman ve özel eğitim öğretmenlerinin DEHB tanıma yeterlilik puanları, sınıf öğretmenleri

ve okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları psikolojik danışmanlar, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri arasındaki farklılaşma durumunda branş değişkeni toplam varyansın %5,2'sini açıklamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre grupların birbirinden bağımsız oldukları ve eğitim düzeyine göre lisans mezunu öğretmenler, yüksek lisans mezunu öğretmenler ve doktora ve üzeri mezun öğretmenlerin puanları normal dağılım gösterdikleri göstermektedir. Ayrıca eğitim düzeyine göre grupların varyansları homojenliği sağlandığından ANOVA testi uygulanmıştır (Levene =,20;  $p>,05$ ). Eğitim düzeyine göre puan ortalamaları Tablo 9'da ve ANOVA testi analiz sonuçları ise Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Puan Ortalamaları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss
Lisans	1204	69,23	20,81
Yüksek Lisans	256	75,37	21,35
Doktora ve Üzeri	19	89,63	23,46

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin DEHB Tanıma Yeterlilik Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplararası	14919,14	2	7459,57	17,02	,001	,02
Grup içi	646920,57	1476	438,29			
Toplam	661839,71	1478	7897,86			

Analiz sonuçları öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $F(2,148)=17,02$ ;  $p<,05$ ). Burada gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için Post Hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin kullanılmasının nedeni varyans homojenliğinin sağlanmasıdır.

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının eğitim düzeyine göre Tukey Post Hoc testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin DEHB Tanıma Yeterlilik Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Tukey Post Hoc Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	Ortalama Farkları	SE	t	$P_{Tukey}$
Lisans Mezunu – Y. Lisans Mezunu	<b>6,13</b>	1,44	4,25	,001
Lisans Mezunu – Doktora ve Üzeri Mezun	<b>20,39</b>	4,84	4,21	,001

Tukey testi ile yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{X}=69,23$ ) ile yüksek lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{x}=75,37$ ) ve doktora ve üzeri öğretmenler ( $\bar{X}=89,63$ ) arasında öğretmenlerinin DEHB tanıma yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p_{\text{Tukey}} \leq ,05$ ). Öğretmenlerden yüksek lisans mezunu öğretmenler ( $\bar{x}=75,37$ ) ve doktora ve üzeri öğretmenler ( $\bar{X}=89,63$ ) arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmenlerden doktora ve üzeri öğretmenlerinin DEHB tanıma yeterlilik puanları, lisans mezunu öğretmenleri ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları lisans mezunu, yüksek lisans mezunu ve doktora ve üzeri öğretmenleri arasındaki farklılaşma durumunda branş değişkeni toplam varyansın %2,1'ini açıklamaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye göre grupların birbirinden bağımsız oldukları ve görev yapılan bölgeye göre Akdeniz Bölgesi'nde görevli öğretmenler, Doğu Anadolu Bölgesi'nde görevli öğretmenler, Ege Bölgesi'nde görev öğretmenler, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev öğretmenler, İç Anadolu Bölgesi'nde görev öğretmenler, Karadeniz Bölgesi'nde görev öğretmenler ve Marmara Bölgesi'nde görev öğretmenlerin puanları normal dağılım gösterdikleri göstermektedir. ANOVA testi analiz sonuçları ise Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Bölge Değişkenine Göre Puan Ortalamaları

Bölgeler	n	$\bar{x}$	ss
Akdeniz Bölgesi	139	71,87	21,15
Doğu Anadolu Bölgesi	142	72,00	21,40
Ege Bölgesi	89	69,01	19,26
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	95	70,85	21,02
İç Anadolu Bölgesi	262	68,13	20,67
Karadeniz Bölgesi	278	72,10	21,97
Marmara Bölgesi	473	70,40	21,24

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının görev yaptıkları bölgeye göre ANOVA sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin DEHB Tanıma Yeterlilik Puanlarının Görev Yaptıkları Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplararası	2969,49	6	494,92	1,11	,36	,004
Grup içi	658689,57	1471	447,78			
Toplam	661659,06	1477	942,70			

Analiz sonuçları öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları görev yaptıkları bölgeye göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $F(80,1398)=1,11$ ;  $p>,05$ ). Burada gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin görev yaptığı il (şehir-büyükşehir) durumuna göre gruplar birbirinden bağımsız oldukları verilerin normal dağılım gösterdiği bu verilere ilave olarak uç değerler içermediğinden dolayı için t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu da görülmüştür ( $L_{\text{evne}}=0,65;p>,05$ ).

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Görev Yaptığı İl Değişkenine Göre DEHB Tanıma Yeterlilik Puanları T-Testi Analizi

İl	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Şehir	784	68,79	20,74	1476	3,42	,001
Büyükşehir	694	72,55	21,48			

Yukarıdaki tabloya ilişkin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının görev yapılan il duruma göre istatistiksel anlamlılık göstermektedir [ $t_{(1476)}= 3,42; p<,05$ ]. Bu sonuca göre görev yapılan il durumunun, öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. Büyükşehirde görev yapan öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasının ( $\bar{x} =72,55$ ), normal şehirde görev yapan öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasından ( $\bar{x}=68,79$ ) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı görülmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre gruplar birbirinden bağımsız oldukları ve veriler normal dağılım gösterdiklerinden ve uç değerler içermemesinden dolayı t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu da görülmüştür ( $L_{\text{evne}} =0,86;p>,05$ ).

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre DEHB Tanıma Yeterlilik Puanları T-Testi Analizi

Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Bekar	440	71,81	21,64	1477	1,48	,14
Evli	1039	70,04	20,94			

Yukarıdaki tabloya ilişkin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının medeni duruma göre istatistiksel anlamlılık göstermemektedir [ $t_{(1477)}= 1,48; p>,05$ ]. Bu sonuca göre medeni durumun öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur. Evlenmemiş öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasının ( $\bar{x} =71,81$ ), evli öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasından ( $\bar{x}=70,04$ ) yüksektir ama bu fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre gruplar birbirinden bağımsız oldukları ve kıdem yılına göre normal dağılım gösterdikleri ve varyans homojenliği sağlandığından ANOVA testi uygulanmıştır ( $L_{\text{evne}}=1,09; p>,05$ ). Eğitim düzeyine göre puan ortalamaları Tablo 16'da ve ANOVA testi analiz sonuçları ise Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Puan Ortalamaları

Kıdem Yılı	n	$\bar{x}$	ss
0-5 Yıl	371	71,56	20,99
5-10 Yıl	323	70,80	21,30
10-15 Yıl	324	70,85	20,63
15-20 Yıl	192	67,10	20,78
20 ve Üzeri Yıl	269	70,99	22,05

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin DEHB Tanıma Yeterlilik Puanlarının Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplararası	2661,07	4	665,27	1,49	,203	,004
Grup içi	659178,64	1474	447,20			
Toplam	661839,71	1478	1112,47			

Analiz sonuçları öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları kıdem yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ( $F(4,148)=1,49$ ;  $p>,05$ ). Burada gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin DEHB hakkında daha önce eğitim alma durumuna göre gruplar birbirinden bağımsız oldukları, verilerin normal dağılım gösterdikleri, uç değerler içermediği için t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu da görülmüştür ( $L_{\text{evene}}=3,40$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 18.** Öğretmenlerin Eğitim Alma Durumuna Göre DEHB Tanıma Yeterlilik Puanları T Testi Analizi

Eğitim Alma	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Cohen's d
Evet	434	81,34	21,06	1477	13,33	,001	0,76
Hayır	1045	66,09	19,54				

Tablo 18'de DEHB tanıma yeterlilik puanlarının daha önde DEHB hakkında eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $t_{(1477)}= 1,48$ ;  $p<,05$ ]. Bu sonuca göre DEHB hakkında daha önce eğitim alma durumunun, öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. DEHB hakkında daha önce eğitim alan öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasının ( $\bar{x}=81,34$ ), daha önce eğitim almamış öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasından ( $\bar{x}=66,09$ ) yüksektir. Bu sonuca göre eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlere göre DEHB'yi daha iyi tanıyabildiği söylenebilir. Cohen's d değerinin 0,76 olması yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Öğretmenlerin DEHB tanımlı öğrencisi olması durumuna göre gruplar birbirinden

bağımsız oldukları ve veriler normal dağılım gösterdikleri, uç değerler içermediği için t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu da görülmüştür ( $L_{\text{evne}}=0,21$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 19.** Öğretmenlerin DEHB Tanılı Öğrencisi Olması Durumuna Göre DEHB Tanıma Yeterlilik Puanları T-Testi Analizi

Tanımlı Öğrencisi	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	Cohen's d
Evet	877	74,69	20,67	1477	9,33	,001	0,49
Hayır	602	64,54	20,44				

Tablo 19'da DEHB tanıma yeterlilik puanlarının öğretmenlerin daha önce tanımlı öğrencisi olması durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $t_{(1477)}= 9,31$ ;  $p<,05$ ]. Bu sonuca göre daha önce DEHB tanımlı öğrencisi olması durumunun öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. DEHB hakkında daha önce DEHB tanımlı öğrencisi olan öğretmenlerin, DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasının ( $\bar{x} =74,69$ ), daha önce DEHB tanımlı öğrencisi olmamış öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasından ( $\bar{x}=64,54$ ) yüksektir. Bu sonuca göre daha önce DEHB tanımlı öğrencisi olan öğretmenlerin daha önce DEHB tanımlı öğrencisi olmamış öğretmenlere göre DEHB'i daha iyi tanıyabildiği söylenebilir. Cohen's d değerinin 0,49 olması orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Öğretmenlerin DEHB tanımlı bir tanıdığıнын olması durumuna göre gruplar birbirinden bağımsız oldukları ve veriler normal dağılım gösterdikleri, uç değerler içermediği için t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu da görülmüştür ( $L_{\text{evne}}=4,58$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 20.** Öğretmenlerin DEHB Tanılı Bir Tanıdığı Olması Durumuna Göre DEHB Tanıma Yeterlilik Puanları T-Testi Analizi

Tanımlı Tanıdığı	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Evet	692	74,88	21,66	1477	7,51	,001
Hayır	787	66,75	19,97			

Tablo 20'de DEHB tanıma yeterlilik puanlarının DEHB hakkında, DEHB tanımlı bir tanıdığıнын olması durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $t_{(1477)}= 7,51$ ;  $p<,05$ ]. Bu sonuca göre DEHB tanımlı bir tanıdığıнын olması durumunun, öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. DEHB hakkında, DEHB tanımlı bir tanıdığı olan öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasının ( $\bar{x} =74,88$ ), DEHB tanımlı bir tanıdığı olmayan öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasından ( $\bar{x}=66,75$ ) yüksektir. Bu sonuca göre DEHB tanımlı bir tanıdığı olan öğretmenlerin, DEHB tanımlı bir tanıdığı olmayan öğretmenlere göre DEHB'yi daha iyi tanıyabildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı göre gruplar birbirinden bağımsız oldukları ve görev yaptığı kuruma göre normal dağılım gösterdikleri ve varyans homojenliği sağlanamadığı için



ANOVA testi Welch düzeltmesiyle uygulanmıştır ( $L_{\text{vene}}=5,67$ ;  $p<,05$ ). Eğitim düzeyine göre puan ortalamaları Tablo 21’de ve ANOVA testi analiz sonuçları ise Tablo 22’de gösterilmiştir.

**Tablo 21.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Değişkenine Göre Puan Ortalamaları

Görev Yapılan Kurum	n	$\bar{x}$	SS
MEB’e Bağlı Kurum	1372	70,14	20,70
MEB Dışı Kurum (Özel Klinik ve Üniversite)	38	84,87	24,30
Özel Okul	69	71,00	25,74

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının görev yaptıkları kuruma göre ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 22.** Öğretmenlerin DEHB Tanıma Yeterlilik Puanlarının Görev Yaptıkları Kuruma Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F*	p	$\eta^2$
Gruplararası	8039,95	2	4019,98	9,07	,001	,01
Grup içi	653619,11	1475	443,13			
Toplam	661659,06	1477	4463,11			

\*Welch düzeltmesi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları görev yapılan kuruma göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $F(9,07)=17,02$ ;  $p<,05$ ). Burada gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için Post Hoc testlerinden Dunnet kullanılmıştır.

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının görev yapılan kuruma göre Dunnet Post Hoc testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 23.** Öğretmenlerin DEHB Tanıma Yeterlilik Puanlarının Görev Yaptıkları Kuruma Göre Dunnet Post Hoc Testi Sonuçları

Karşılaştırılan Kurumlar	Ortalama Farkları	SE	t	$P_{\text{Dunnet}}$
MEB Dışı Kurum – MEB’e Bağlı Kurum	14,73	3,46	4,26	,001

Dunnet testi ile yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda MEB dışındaki bir kurumda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=84,87\pm24,30$ ) ile MEB’e bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{x}=70,14\pm20,70$ ) arasında öğretmenlerinin DEHB tanıma yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p_{\text{Dunnet}}=<,05$ ). Öğretmenlerden MEB dışı kurumda görev yapan öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları, MEB’e bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları MEB dışındaki kurumlarda görev yapan öğretmenler, MEB’e bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenler arasındaki farklılaşma durumunda görev yapılan kurum değişkeni, toplam varyansın %15’ini açıklamaktadır.

Öğretmenlerin DEHB hakkında daha önce kitap ya da makale okuma durumuna göre gruplar birbirinden bağımsız oldukları ve veriler normal dağılım gösterdikleri, uç değerler içermediği için t testi kullanılmıştır. Ayrıca varyansların homojen olduğu da görülmüştür ( $L_{\text{vene}}=0,21;p>,05$ ).

**Tablo 24.** Öğretmenlerin DEHB Hakkında Kitap ya da Makale Okuma Durumuna Göre DEHB Tanıma Yeterlilik Puanları T-Testi Analizi

Kitap ya da Makale Okuma	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Evet	1159	74,23	19,99	1477	13,44	,001
Hayır	320	57,26	19,96			

Tablo 24’te DEHB tanıma yeterlilik puanlarının DEHB kitap ya da makale okuma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $t_{(1477)}= 13,44; p<,05$ ]. Bu sonuca göre DEHB hakkında kitap ya da makale okuma durumunun, öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. DEHB hakkında kitap ya da makale okuyan öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasının ( $\bar{x}=74,23$ ), DEHB hakkında makale ya da kitap okumamış öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları ortalamasından ( $\bar{x}=57,26$ ) yüksektir. Bu sonuca göre, DEHB hakkında kitap ya da makale okuyan öğretmenlerin, DEHB hakkında kitap ya da makale okumamış öğretmenlere göre DEHB’yi daha iyi tanıyabildiği söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma DEHB tanıma yeterliliklerinin, Türkiye’de farklı eğitim alanlarında çalışan öğretmenler arasında değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamaktadır. DEHB’in çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri çok yönlü olup, bu durumun akademik, sosyal ve duygusal yönlerini kapsar. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimlerini en yakından takip eden ve etkileşimde bulunan kişiler oldukları için DEHB’in tanınması ve yönetilmesinde merkezi bir role sahiptirler (Jerome vd., 1994). Bu araştırma, Türkiye’de 81 ilde görev yapan 314 sınıf öğretmeni, 250 okul öncesi öğretmeni, 213 özel eğitim öğretmeni ve 702 psikolojik danışman olmak üzere toplamda 1479 gönüllü öğretmeni kapsamaktadır. Katılımcıların cinsiyet, branş, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları bölge, görev yaptıkları il durumu, medeni durum, mesleki kıdem yılı, DEHB konusunda eğitim alma, DEHB tanılı öğrencisi olması, DEHB tanılı bir tanıdığıнын olması, görev yaptığı kurum ve DEHB ile ilgili kitap ya da makale okuma gibi değişkenlere göre DEHB tanıma yeterlilik puanları incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur ancak öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem yılı ve görev yaptıkları il değişkeni ile DEHB tanıma yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın önemi öğretmenlerin DEHB konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin, eğitimdeki başarı ve öğrencilerin genel refahı üzerindeki doğrudan etkileri nedeniyle

vurgulanmaktadır. DEHB tanıma yeterliliklerinin öğretmenler arasındaki değişkenlik eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde önemli etkiler yaratabilir (DuPaul & Stoner, 2003).

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan istatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Cinsiyetin öğretmenlerin DEHB tanıma yetenekleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığına işaret etmektedir.

Küresel bağlamda, DEHB hakkındaki öğretmen bilgisi ve algıları önemli farklılıklar göstermektedir. Özellikle uzak doğu ülkelerinden Hong Kong ve Hindistan'la birlikte ve Arap ülkelerinde görev yapan öğretmenler üzerine yapılan çalışmalar, kültürel ve eğitimsel farklılıkların öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi ve tutumları üzerinde nasıl etkili olduğunu göstermiştir (Bhatia vd., 1991; Eapen vd., 2009; Lam & Ho, 2010). Bu durum öğretmen eğitim programlarının ve politikalarının kültürel yönden duyarlı olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Türkiye'de yapılan bu araştırma da öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin branşlarına göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu testin sonuçları, öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinde branşa bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenlerinin DEHB tanıma yeterlilik puanları, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Özellikle psikolojik danışmanlar ve özel eğitim öğretmenleri arasında DEHB tanıma yeterliliklerinin diğer gruplara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma branşların özgün eğitim ve deneyim gerekliliklerinin öğretmenler açısından DEHB tanıma yeteneklerini nasıl etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar öğretmen eğitim programlarının branş özgün ihtiyaçları dikkate alarak tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin, branşlarına bağlı olarak farklılaştığını ve bu farklılığın öğretmen eğitim programlarının ve politikalarının geliştirilmesinde dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin branşlarına özgü ihtiyaçlarının ve becerilerinin, DEHB tanıma ve müdahale stratejilerinin etkinliğinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen eğitim programlarının ve müfredatlarının, branşların özgün gereksinimlerini ve öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin DEHB konusundaki eğitimi, branşlarının özgül dinamiklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, onları bu alanda daha etkili kılmak için tasarlanmalıdır.

Öğretmenlerin DEHB hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. DEHB'e sahip öğrenciler, sınıf içinde özel dikkat ve destek gerektirirler. Bu öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve uygun eğitim stratejileri uygulamak onların eğitimde başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Fakat öğretmenler de DEHB konusundaki bilgi eksikliklerinin bulunması DEHB konusunda yanlış tanı koyma veya yanlış müdahale stratejileri uygulama riskini artırabilir hatta buna bağlı

olarak öğrencilerin eğitimsel ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileme oranlarını yükseltebilir. (Sciutto vd., 2000). Bu nedenle öğretmenlerin DEHB tanıma ve müdahale konusundaki yeterliliklerinin artırılması, öğretmen eğitim programlarının ve müfredatlarının temel bir parçası olmalıdır. Eğitim hayatımızın en önemli parçası olan öğrencilerimize hem bilimsel hem de pedagojik yaklaşım açısından büyük bir mesafe kat etmesine katkı sağlayacak olan “DEHB Hizmetçi Eğitim Faaliyetleri” düzenlenerek bu çalışmalarda başarılı bulunan öğretmenlere de “DEHB Yeterlilik Sertifikası” verilebilir.

Yapılan bu araştırma sonucu da öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alan öğretmenler arasında DEHB tanıma yeterlilikleri açısından önemli farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık öğretmenlerin eğitim seviyelerinin DEHB tanıma ve müdahale stratejilerinin anlaşılması ve uygulanmasında kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Brook vd., 2000). Yüksek eğitim düzeyindeki öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri daha gelişmiş olup bu durum öğretmen eğitim programlarının ve müfredatlarının öğretmenlerin farklı eğitim düzeylerine uygun şekilde tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitimlerini, farklı eğitim düzeyindeki ihtiyaçlarını da dikkate alarak onları bu alanda daha etkili kılabilmek için tasarlanmalı ve bu öğretmen eğitim programları ve politikalarının geliştirilmesinde önemli bir olgu olarak dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine özgü ihtiyaçlarının ve becerilerinin DEHB tanıma ve müdahale stratejilerinin etkinliğinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin DEHB üzerine eğitimi hem çocukların eğitim başarısını hem de sosyal uyumunu olumlu yönde etkileyebilecek bir yatırım olarak görülmelidir.

Öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin görev yapılan bölgeye göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan analiz sonucunda farklı bölgelerde görev yapan öğretmenler arasında DEHB tanıma yeterlilikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Bu durum öğretmenlerin DEHB tanıma yeteneklerinin görev yapılan coğrafi bölgenin özelliklerinden bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Çalışmamızda öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilikleri üzerine gerçekleştirilen analizlerin, görev yapılan coğrafi konumun bu yeterlilikler üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan analizlerin sonuçları, büyükşehirlerde görev yapan öğretmenlerin, DEHB tanıma konusundaki yeterlilik puanlarının, daha küçük şehirlerde görev yapan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, büyükşehirlerde görev yapan öğretmenlerin DEHB konusunda daha yüksek bir bilgi ve farkındalık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu farkın büyükşehirlerdeki öğretmenlere sunulan eğitim imkânlarının çeşitliliği ve bilgiye erişim kolaylığı, öğretmenlerin farklı eğitim ortamlarında bulunmasından kaynaklı tecrübe birikiminin üst düzeyde olması gibi faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar eğitim politikaları ve öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi açısından önemli bir gösterge olarak

değerlendirilmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin medeni duruma göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. İstatistiksel analizler, evli olan ve evli olmayan öğretmenler arasında DEHB tanıma yeterlilik puanlarında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Bu sonuç medeni durumun öğretmenlerin DEHB tanıma becerileri üzerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmanın analiz sonuçları, öğretmenlerin DEHB tanıma yeterlilik puanlarının, mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler farklı mesleki deneyim yıllarına sahip öğretmen grupları arasında DEHB tanıma yetenekleri açısından belirgin bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin mesleki deneyim sürelerine bağlı olmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin DEHB tanıma becerilerinde bir artış gözlemlenmemiştir. Bu durum öğretmenlerin DEHB tanıma ve müdahale stratejilerini öğrenme ve uygulama yeteneklerinin mesleki tecrübe ile doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda DEHB hakkında eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan meslektaşlarına kıyasla DEHB tanıma yeterliliklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin DEHB hakkında sağlam bir bilgiye sahip olmalarının öğrencilerin DEHB semptomlarını daha etkin bir şekilde tanıma ve sınıf içi uygulamalara entegre etme yeteneklerini geliştirdiğini desteklemektedir. Bu durum, öğretmenlerin DEHB hakkında aldıkları eğitimle DEHB tanısının tespit edilmesi ve bu tanının yönetilmesi konusundaki becerilerini belirgin bir şekilde geliştirdiğini ve bu gelişimin öğrencilerin dikkatlerini sürdürme, davranışlarını kontrol etme ve akademik başarılarını artırma yönünde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir (Blanco & Ray, 2011; Ohan vd., 2011). Bu sonuçlar daha önce yapılan araştırmalarla uyum içindedir ve DEHB hakkında doğru bilgiye sahip öğretmenlerin, öğrencilerin DEHB semptomlarını daha etkin bir şekilde tanıyabileceği ve bu bilgiyi sınıf içi uygulamalara entegre ederek öğrencilerin dikkatlerini daha iyi sürdürmelerine, davranışlarını daha etkili bir şekilde kontrol etmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olabileceği fikrini destekler niteliktedir. Ayrıca sağlam bilgiye sahip öğretmenlerin ebeveynlerle iş birliği yapmalarını ve öğrenciler için bütüncül bir destek sistemi oluşturulmasına katkıda bulunmalarını da kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Bu bulgular öğretmen eğitimi programlarının ve müfredatlarının DEHB hakkında sağlam bilgiler içermesi gerektiğini ve bu tür eğitimlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimi için kritik olduğunu vurgulamaktadır (Ohan vd., 2011). Bu alanda eğitim almış öğretmenler DEHB'e sahip öğrencilerin eğitim ortamlarında daha başarılı olmalarından dolayı DEHB ile ilgili stratejileri doğru bir şekilde uygulayabilirler.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinin daha önce DEHB tanımlı öğrencilere sahip olma deneyimine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgular öğretmenlerin DEHB konusundaki bilgi ve algılarının, öğretim deneyimi, eğitim seviyesi ve özellikle DEHB'li öğrencilerle olan geçmiş deneyimlerine bağlı

olarak değiştiğini vurgulamaktadır (Sciutto vd., 2000; Jerome vd., 1994; Kos vd., 2004). Analiz sonuçlarına göre daha önce DEHB tanılı öğrencilerle çalışmış öğretmenlerin, bu deneyimi olmayan meslektaşlarına göre DEHB tanıma yeterlilik puanları önemli ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin doğrudan DEHB'li öğrencilerle çalışma deneyiminin, belirtilen bozukluğın tanınması ve yönetilmesi konusunda onların da beceri ve bilgi düzeylerini artırdığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin DEHB konusunda daha doğru değerlendirme yapmalarını ve etkili müdahale stratejileri geliştirmelerine de katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda DEHB tanılı tanıdığı olan öğretmenlerin, tanıdığı olmayanlara göre DEHB tanıma yeterliliklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin DEHB tanınması ve yönetilmesi konusundaki merkezi rolünü vurgulamakta ve bu konudaki bilgilerinin hem tanıma hem de etkili müdahale stratejileri geliştirmede kritik önem taşıdığını ortaya koymaktadır (DuPaul & Stoner, 2003; Jerome vd., 1994). Öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin, onların DEHB konusundaki beceri ve bilgi düzeylerini artırdığını ve bu deneyimin, sınıf içi stratejilerin geliştirilmesi, öğrenci katılımının artırılması ve olumsuz akademik ve sosyal sonuçların önlenmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda görev yaptıkları kuruma bağlı olarak öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinde farklılıklar tespit edilmiştir. MEB dışındaki kurumlarda görev yapan öğretmenlerin MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlere göre DEHB tanıma yeterlilik puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi ve algılarının görev yaptıkları kurumun kurumsal yapısıyla, kurumun öğretmene sağladığı eğitim fırsatlarından olumlu ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Bulgular, Ghanizadeh vd. (2006), Eisenberg ve Schneider (2007) ve Ohan vd. (2008) gibi çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Bu çalışmalar öğretmenlerin DEHB'li öğrencilere yönelik eğitim ve davranış yönetimi stratejilerindeki tutum ve algılarının önemini vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin DEHB hakkında kitap ya da makale okuma durumlarının da tanıma yeterlilikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. DEHB hakkında okuma yapan öğretmenlerin tanıma yeterlilik puanlarının, okuma yapmayan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin DEHB konusunda sürekli güncel bilgi edinmelerinin tanı ve müdahale stratejileri konusunda becerilerini artırdığını göstermektedir. Blanco ve Ray (2011) ile Ohan vd.'nin (2011) çalışmaları bu bulguları destekler nitelikte olup öğretmenlerin sağlam ve güncel bilgiye sahip olmalarının sınıf içinde öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve etkili eğitim stratejileri uygulamalarına olanak tanıdığını vurgular. Hatta bu stratejilerin özellikle öğrencilerdeki akademik ve sosyal gelişim durumlarına olumlu anlamda katkı sağlayacaktır.

Araştırma, farklı eğitim düzeylerindeki öğretmenlerin DEHB tanıma yeterliliklerinde önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu durum öğretmen eğitim programlarının öğretmenlerin farklı eğitim düzeylerine uygun şekilde tasarlanması gerektiğini

vurgulamaktadır. Özellikle lisans seviyesindeki eğitim programları içerikleri hazırlanırken “DEHB” konusu ayrı bir metodoloji olarak öğretmen adaylarına ciddi bir eğitim anlayışı içerisinde sunulmalı hatta okullarda DEHB tanısı konulmuş öğrencilerle aday öğretmenlerin staj dönemlerinde buluşturularak birlikte etkinlikler yapmalarına olanak sağlanmalıdır.

Araştırma, DEHB hakkında eğitim alan öğretmenlerin tanıma yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ve eğitim programlarına katılmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu programlar öğretmenlerin güncel bilgilerle donatılmasını ve DEHB tanıma ve müdahale becerilerinin sürekli geliştirilmesini sağlamalıdır. Küresel bağlamda, öğretmenlerin DEHB hakkındaki bilgi ve algılarında önemli farklılıklar olduğunu göz önünde bulundurarak kültürel duyarlılık ve küresel farkındalık eğitimleri önem kazanmaktadır. Bu eğitimler öğretmenlere farklı kültürel bağlamlarda DEHB’in nasıl anlaşılması ve DEHB’e nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda rehberlik edebilir.

Araştırma, branşların özgül eğitim ve deneyim gerekliliklerinin öğretmenlerin DEHB tanıma yeteneklerini nasıl etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, branşa özgü eğitim ve destek programları geliştirilmeli ve her branşın özgül ihtiyaçlarına yönelik içerikler sunulmalıdır. Ayrıca DEHB’in tanınması ve yönetilmesinde ebeveynlerin de rolü büyüktür. Bu nedenle öğretmenlerin ebeveynlerle iş birliği yaparak DEHB konusunda farkındalık yaratmaları ve bilgi paylaşımında bulunmaları önemlidir. Ebeveynlerin DEHB hakkında bilgilendirilmesi ve desteklenmesi, öğrencilerin eğitimdeki başarısını ve genel refahını artıracaktır.

### Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th text revision ed.).
- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools, 49*(6), 511-525. <https://doi.org/10.1002/pits.21617>
- Barkley, R. A. (1995). *Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents*. Guilford.
- Bhatia, M. S., Nigam, V. R., Bohra, N., & Malik, S. C. (1991). Attention deficit disorder with hyperactivity among paediatric outpatients. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*, 297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00308.x>
- Blanco, P. J., & Ray, D. C. (2011). Play therapy in elementary schools: A best practice for improving academic achievement. *Journal of Counseling and Development, 89*(2), 235-243. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00083.x>
- Brook, U., Watemberg, N., & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient Education and Counseling, 40*(3), 247-252. [https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(99\)00080-4](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(99)00080-4)

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (Fourth edition). Routledge.
- Cueli M., Areces D., Rodríguez C., Cabaleiro P., González-Castro P. (2022). Differences between Spanish students' and teaching professionals' knowledge of and attitudes toward ADHD-Does knowledge influence attitude?. *Psychology in the Schools*, 59(2), 242-259. <https://doi.org/10.1002/pits.22605>
- Dort M., Strelow A. E., Schwinger M., Christiansen H. (2020). Working with children with ADHD-A latent profile analysis of teachers' and psychotherapists' attitudes. *Sustainability*, 12, 9691. <https://doi.org/10.3390/su12229691>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. D. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (2nd ed.). Guilford Press.
- Eapen, V., Mabrouk, A. A., Zoubeidi, T., Sabri, S., Yousef, S., Al-Ketbi, J., Al-Kyomi, T., & Jakka, M. E. (2009). Epidemiological study of attention deficit hyperactivity disorder among school children in the United Arab Emirates. *Journal of Medical Sciences*, 2(3), 119-127. <https://doi.org/10.2174/1996327000902030119>
- Eisenberg, D., & Schneider, H. (2007). Perceptions of academic skills of children diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10, 390-397. <https://doi.org/10.1177/1087054706292105>
- 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, 1-9. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.941699>
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J., & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63(1-2), 84. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.09.002>
- Goldstein, S. (1996). *Attention deficit hyperactivity disorder in adults: What we know, think we know, and need to know*. 16th Annual National Academy of Neuropsychology, New Orleans, LA.
- Havey, J. M., Olson, J. M., McCormick, C., & Cates, G. L. (2005). Teachers' perceptions of the incidence and management of attention-deficit hyperactivity disorder. *Applied Neuropsychology*. 12(2), 120-127. [https://doi.org/10.1207/s15324826an1202\\_7](https://doi.org/10.1207/s15324826an1202_7)
- Jerome, L., Gordon, M., & Hustler, P. (1994). A comparison of American and Canadian teachers' knowledge and attitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *The Canadian Journal of Psychiatry/La Revue Canadienne de Psychiatrie*, 39(9), 563-567. <https://doi.org/10.1177/070674379403900909>
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/10349120600716125>
- Lam, A. K., & Ho, T. (2010). Early adolescent outcome of attention-deficit hyperactivity disorder in a Chinese population: 5-year follow-up study. *Hong Kong Medical Journal*, 16, 257-264.
- Moffitt, T., & Melchior, M. (2007). Why does the worldwide prevalence of childhood attention deficit hyperactivity disorder matter? *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 856-858.



- Mulholland, S., Cumming, T. M., & Lee, J. (2023). Accurately assessing teacher adhd-specific attitudes using the scale for ADHD-specific attitudes. *Journal of Attention Disorders*, 27(5), 554-568. <https://doi.org/10.1177/10870547231153938>
- Murray, D. W., S. G. Brooke, K. G. Molina, P. Houck, A. Greiner, D. Fong, J. Swanson, et al. (2014). Prevalence and characteristics of school services for high school students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Mental Health*, 6(4), 264-278. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9128-6>
- Ohan, J. L., Visser, T. A., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD." *Journal of School Psychology*, 49(1), 81-105. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.10.001>
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Frank, A. S. B. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 115-122.
- Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioral outcomes of children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A review of the literature. *Educational Research*, 50(4), 347-360. <https://doi.org/10.1080/00131880802499803>
- van Aalderen-Smeets S. I., Walma van der Molen J. H., Asma L. J. F. (2012). Primary teachers' attitudes toward science: A new theoretical framework. *Bioscience Education*, 96, 158-182. <https://doi.org/10.1002/sce.20467>
- Ward, R. J., Bristow, S. J., Kovshoff, H., Cortese, S., & Kreppner, J. (2022). The effects of ADHD teacher training programs on teachers and pupils: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 26(2), 225-244. <https://doi.org/10.1177/1087054720972801>
- Weyandt, L. L., Fulton, K. M., Schepman, S. B., Verdi, G. R., & Wilson, K. G. (2009). Assessment of teacher and school psychologist knowledge of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 46(10), 951-961. <https://doi.org/10.1002/pits.20436>

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) is among the most common neurodevelopmental disorders of childhood, characterized by symptoms of hyperactivity, inattention, and impulsivity. The global prevalence of this disorder is estimated at 5.2%, significantly impacting the educational and social lives of children and adolescents. Teachers' sufficient knowledge about ADHD is crucial for effective diagnosis, intervention, and support. It is known that, on average, approximately two students in each classroom are diagnosed with ADHD, and teachers often serve as the primary referral source in the evaluation process for these students. Therefore, teachers' attitudes towards ADHD play a significant role in shaping their classroom behavior and behavioral intentions.

Teachers' knowledge of ADHD is critical in diagnostic evaluations and educational interventions, often based on DSM-IV-TR criteria. However, current literature indicates that teachers' knowledge on this subject is limited, with widespread misconceptions about ADHD. This limited knowledge can negatively affect teachers' educational strategies and interventions for students with ADHD. Various factors influence teachers' knowledge and perceptions of ADHD, including teaching experience, educational level, and prior experiences with students with ADHD. In this context, the study aims to examine the competencies of teachers in recognizing ADHD in Turkey.

### **Method**

This study employs a quantitative causal-comparative research design to evaluate teachers' abilities to recognize ADHD. The population of the study consists of branch teachers working in Turkey. The sample includes 1.479 volunteer teachers, comprising 314 classroom teachers, 250 preschool teachers, 213 special education teachers, and 702 psychological counselors from 81 provinces. The data collection tools included the "Attention Deficit and Hyperactivity Disorder Recognition Competence Scale" and a personal information form administered to the participants. The scale consists of 25 items and employs a five-point Likert-type rating system. The reliability of the scale was tested with Cronbach's Alpha coefficient, yielding a high value of 0.97.

The research aims to address the following problems:

1. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by gender?
2. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by branch?
3. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by educational level?
4. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by the region they work in?
5. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by the type of province (city vs. metropolitan) they work in?
6. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by marital status?
7. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by years of professional experience?
8. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by prior ADHD training?
9. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by having a student diagnosed with ADHD?
10. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by having an acquaintance diagnosed with ADHD?

11. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by the type of institution they work in?
12. Do teachers' ADHD recognition competencies differ by reading books or articles about ADHD?

For data analysis, t-test and ANOVA were used. The study examined whether teachers' ADHD recognition competencies differ based on gender, branch, educational level, region, province, marital status, years of professional experience, ADHD training, having a student with ADHD, having an acquaintance with ADHD, the type of institution they work at, and whether they have read books or articles about ADHD. The significance level was set at 0.05.

### **Results**

The research results showed that teachers' ADHD recognition competency scores did not significantly differ based on gender, marital status, years of professional experience, or the province in which they work. However, significant differences were found in ADHD recognition competency scores based on branch, educational level, ADHD training, having a student with ADHD, having an acquaintance with ADHD, the type of institution they work at, and whether they have read books or articles about ADHD. It was found that psychological counselors and special education teachers had higher ADHD recognition competency scores compared to classroom teachers and preschool teachers. Additionally, higher educational levels were associated with higher ADHD recognition competencies. Teachers who had received training on ADHD, had a student with ADHD, or had an acquaintance with ADHD also had higher competency scores in recognizing ADHD.

### **Conclusion**

This study highlights the critical role of targeted training and continuous professional development in enhancing teachers' competencies in recognizing ADHD. Significant differences in ADHD recognition competencies were found based on branch, educational level, ADHD training, personal experience with ADHD, the type of institution, and whether teachers had read about ADHD. Psychological counselors and special education teachers showed higher competencies compared to classroom and preschool teachers, and higher educational levels correlated with better recognition skills. Teachers with prior ADHD training, personal experience with ADHD, or who read about ADHD had significantly higher competency scores. The findings emphasize the need for educational policies and teacher training programs to address the specific needs of different branches and educational levels. Collaboration with parents and ongoing support for teachers are crucial in creating a holistic support system for students with ADHD. Future research should continue to explore the effectiveness of various training methods and resources in improving teachers' competencies in ADHD recognition and management.

## Ek-1: DEHB Yeterlilik Ölçeği

SORULAR	1	2	3	4	5
1-Dikkat eksikliğini tanımlama konusunda yeterli olduğumu düşünürüm.					
2-Hiperaktiviteyi tanımlama konusunda başarılıyım.					
3-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile beyin arasındaki ilişkiyi açıklama konusunda yetkinliğe sahibimdir.					
4-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun alt tiplerini ayırt edebilirim.					
5-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu belirtileri için DSM kriterlerini kullanabilirim.					
6-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tarihçesini açıklamakta gerekli bilgi birikimine sahibimdir.					
7-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tedavisinde ilaç kullanımının önemini açıklayabilirim.					
8-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanımlı bir kaynaştırma öğrencim olduğunda alınması gereken tedbirleri alabilirim.					
9-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanımlı öğrencilere yönelik başka ülkelerdeki eğitim programlarını uygulayabilirim.					
10-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanımlı bir öğrenciye, özel olarak eğitim vermem gerektiğinde uygulanacak planı hazırlayabilirim.					
11-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun gelişim dönemlerine göre belirtilerini ayırt edebilirim.					
12-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun hiperfocus özelliğini açıklayabilirim.					
13-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile birlikte görülen davranış bozuklukları konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
14-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi açıklayabilirim.					
15-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun iyileştirmesine yönelik uygulanabilecek psiko-eğitsel bir program hazırlayabilirim.					
16-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun iyileştirmesine yönelik Web destekli eğitim araçlarını kullanabilirim.					
17-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun iyileştirmesine yönelik kullanılabilir zekâ oyunları hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
18-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanımlı öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamalar hakkında gerekli bilgi birikimine sahibim.					
19-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanımlı öğrencilere yönelik kazandırılacak iletişim becerileri konusunda yeterliyimdir.					
20-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun ortaya çıkış nedenlerini açıklayabilirim.					
21-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tedavisinde uygulanan diyet programlarını hakkında gerekli bilgi birikimine sahibim.					
22-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanımlı özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini fark edebilirim.					
23-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanımlanmasında kullanılan dikkat testlerini kullanabilirim.					
24-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiyi açıklayabilirim					
25-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu hakkında yapılandırılmış öğretim modeline ihtiyacım olduğunu söyleyebilirim.					