



Determination of Metaphors Used by Preschool Teachers for Attention Deficit and Hyperactivity Disorder

Ali İbrahim Can GÖZÜM*

Received date: 24.07.2020

Accepted date: 18.11.2020

Abstract

The aim of this study is to determine preschool teachers' metaphorical perceptions of ADHD. This study was carried out following the qualitative research method known as the phenomenology research design. The working group for the study consists of 32 preschool teachers working in official, independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in one Anatolian province. A "metaphor form" was prepared to identify the metaphors used by the teachers in reference to ADHD. On the metaphor form, the teachers were asked to complete the statement "*Attention deficit and hyperactivity disorderis like; because...*" The data were analyzed in three stages to determine the metaphors relating to the concept of 'ADHD'. The first stage is the creation of codes, the second stage is categorization, and the third stage is naming the categories. The themes were named based on the DSM-5 ADHD diagnosis and criteria. The study's findings identified 39 different metaphors from among the 76 metaphors produced by the teachers. The metaphors were grouped under the themes "*lack of attention,*" "*hyperactivity and impulsiveness,*" and "*prevention.*" The "*bird*" metaphor was the most common. The results of the study show that the metaphors they produced were analyzed in terms of the teachers' seniority and whether or not they taught children with ADHD, it was seen that they produced metaphors mostly under the "*prevention*" theme. As the amount of seniority decreases, so a corresponding increase is seen in metaphors in the "*hyperactivity and impulsiveness*" theme.

Keywords: ADHD, metaphor, preschool teacher, preschool education.

* Kafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, Pre-School Education Department, Kars, Turkey; a_ibrahimcan@hotmail.com

Okul Öncesi Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Yönelik Metaforlarının Belirlenmesi

Ali İbrahim Can GÖZÜM*

Geliş tarihi: 24.07.2019

Kabul tarihi: 18.11.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin DEHB ilişkin metaforik algılarını tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemi fenomoloji araştırma desenine göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Anadolu'daki bir ilin MEB bağlı resmi bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 32 okul öncesi öğretmenin katılımıyla oluşturulmuştur. Öğretmenlerin DEHB kavramına ilişkin metaforları tespit etmek için "metafor formu" hazırlanmıştır. Metafor formunda öğretmenlerden "*Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu.....gibidir; çünkü...*" ifadesini tamamlamaları istenmiştir. 'DEHB' kavramına ilişkin metaforların tespit edilmesi için veriler üç aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşama kodların oluşturulması, ikinci aşama kategorileştirme, üçüncü aşama kategori adlandırılmasıdır. Temalar DSM-5 DEHB tanı ve ölçütlerine göre adlandırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler ürettikleri 76 metafordan 39 farklı metafor tespit edilmiştir. Metaforlar, "*dikkatsizlik*", "*aşırı hareketlilik ve dürtüsellik*" ve "*önlem*" temaları altında yer almıştır. "*Kuş*" metaforu en çok tekrarlanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yılı yüksek olan ve DEHB olan çocuklara öğrenim verme durumlarına göre, ürettikleri metaforlar daha çok "*önlem*" teması altındadır. Kıdem yılı azaldıkça "*aşırı hareketlilik ve dürtüsellik*" teması altında metaforların arttığı gözlemlenmektedir.

Anahtar kelimeler: DEHB, metafor, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitimi.

* Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Kars, Türkiye; a_ibrahimcan@hotmail.com

1. Giriş

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), çocuklarda ve ergenlerde en sık görülen nörodavranışsal bozukluklar arasındadır. DEHB'nin gelişimsel seyri genellikle 3-4 yaşları arasında başlar ve 5-6 yaşlarında tam gözlemlenir (Anastopoulos, 1999). DEHB olan çocukların gösterdikleri tipik belirtileri şunlardır: Etrafındaki insanları rahatsız eden davranışlar, görev ve etkinliklere başlama, tamamlama güçlüğü, dikkatlerini sürdürme süresi sınırlılığı, sözel yönergelerde dikkati toplayamama, dağınıklık ve unutkanlık, etkinliklerde hazırbulunmuşluk düzeyi düşüklüğü (Hughes ve Cooper, 2007, s.2). Ancak erken çocukluk yıllarında DEHB olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukları ayırt etmek zordur. DEHB olan çocuklarda gözlemlenen dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik normal gelişim gösteren çocuklarda da gözlemlenebilir (Baughman, 2001; Fonagy, Target, Cottrell, Phillips ve Kurtz, 2002). Gözlemlenen davranışlar aşırı boyutlara ulaşmadığı sürece davranışların çoğu çocuk olmanın normal bir özelliğidir (Oas, 2001).

Erken çocukluk yıllarında çocukluk özelliği ile ayırt edilmesi güç olan DEHB, erken müdahale edilmediğinde akademik, sosyal ve psikiyatrik sorunlara yol açabilir. DEHB'nin olumsuz etkileri yaşam boyu sürebilir (Tannock, 1998). DEHB tanısı konulmamış bireyler çevrelerindeki insanlar tarafından genellikle "yetersiz, agresif, yıkıcı, dağınık, bencil, kazaya eğilimli ve anti sosyal olarak" ifade edilir. DEHB olan çocukların okul yıllarında akademik başarıları da genellikle düşüktür (Barkley, 1990; Hinshaw, 1994).

DEHB'li çocuklar akademik başarı düşüklüğü yanı sıra okula adaptasyon sorunları da yaşayabilmektedir. Bu durumun nedeni; DEHB hem biyolojik hem de sosyal çevreden etkilenmesinden kaynaklıdır. DEHB olan çocuklar "sosyal olarak inşa edilmiş" davranış kurallarının olduğu ortamda istenilen davranışı gösteremedikleri için adaptasyon güçlüğü yaşamaktadır (Purdie, Hattie ve Carroll, 2002). Dolayısıyla okul ortamı, DEHB belirtilerinin doğrudan gözlemlendiği alanlardır. DEHB olan çocukların biyolojik olarak genetik mirasından gelen yatkınlık kontrol edilemez (Hughes ve Cooper, 2007, s.2). Ancak DEHB olan çocuğun sosyal çevre içerisindeki davranışlarının kontrol edilmesinde ebeveyn ve öğretmenlerin kritik sorumlulukları vardır (Leung ve Hon, 2016).

Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders *DSM-5*) tanı ölçütlerine göre, DEHB olan çocuklara klinik tanı koymak için gerekli olan veriler, ilk elden toplanan verilerdir (American Psychiatric Association [APA], 2013). DEHB'nin tanı ve semptomlarının gözlemlendiği en iyi yer ev ve okul ortamıdır. Bu nedenle ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara bakış açıları, DEHB'ye yönelik bilgileri, çocukları gözlemleri son derece önemlidir. DEHB'li çocukların tanınmasında davranış derecelendirme ölçekleri, durum anketleri, psiko-eğitsel testler ve tıbbi değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (McMullen, Painter ve Casey, 1994). Öğretmenlerin gözlemlerine dayalı dereceleme ölçeklerinden elde edilen veriler önemli bilgi kaynakları arasındadır. DEHB'li çocukların belirlenmesinde öğretmen dereceleme ölçeklerinin sonuçları ebeveyn değerlendirmelerine göre daha duyarlıdır (Cordes ve McLaughlin, 2004). Ayrıca DEHB'li çocukların ilgili kurumlara yönlendirilmesinde öğretmenler önemli sorumlulukları üstlenmiştir (Hill ve Taylor 2001). Flanigan ve Climie'ye (2018) göre, öğretmenler DEHB olan çocukları tanı ve müdahaleleri için en önemli kaynaktır.

DEHB'li çocukları belirlemek için geliştirilen ölçüt ve dereceleme ölçeklerinin, öğretmenler tarafından kullanımı sonucunda çocuklar DEHB'li olmasa dahi, problem davranış gösteren çocukların DEHB olduğuna yönelik hatalı değerlendirmelerinde hale etkisi (halo effects) olduğu söylenebilir (Abikoff, Courtney, Pelham ve Koplewicz, 1994; Schachar, Sandberg ve Rutter, 1986). Bu bağlamda DEHB'li çocukları öğretmenlerin farklı problemleri olan çocuklardan ayırt edebilmeleri için DEHB yönelik çok boyutlu bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Öğretmenler DEHB'li çocukları 'sorunlu' çocuklar olarak adlandırılmasını önlemek için çeşitli önlemler alması gerekir. Çocukların etiketlenmesi olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden

olabilir (Timimi ve Radcliffe, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin alan bilgisi yanı sıra pedagojik bilgilerinin de eğitim ortamında etkili kullanmaları beklenmektedir. Bu bağlamda DEHB'li çocuklara uygulanacak eğitim, çocukların gelişim özelliklerine, DEHB düzeyine ve türüne, DEHB yanında farklı gelişimsel bozukluk yaşanma durumuna göre uzmanlar tarafından değerlendirilmelidir. Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM) vereceği kararı doğrultusunda çocuklara genel eğitim sınıflarında 'bireysel eğitim programı' (BEP) uygulanabilir ya da özel eğitim kurumlarında, özel eğitim alt sınıflarında eğitimlerini devam ettirirler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; 2016).

Öğretmenler DEHB'li çocukların öğretim sürecini planlaması öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin temellendirilmesi açısından kritik bir süreçtir. Erken çocukluk yıllarında DEHB'li çocuklara yönelik uygulanacak olan BEP öğretmenin etkili kullanabilmesi için çocuğun bireysel ihtiyaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenin sınıf içerisindeki çocuk için uyarılma etkinlik hazırlıyorsa, etkinliğin yönteminden, kullanılan materyal ve öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gerekli konularda açıklama hazırlaması beklenmektedir (MEB, 2013, s17). Ancak okul öncesi öğretmenleri çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan etkinlikler yerine hazır ve yapılandırılmış etkinlikleri tercih etme durumlarında, DEHB'li çocuk ile öğretmen arasında kurulacak ilişki temelleri iyi atılmayacaktır. Camp'e (2011) göre, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki çocukların etkinliklerde başarılı ya da başarısız olmasına göre değişmektedir. Öğretmen ve çocuk arasında gerçekleşecek olan olumlu ilişkiler öğrenmenin ön koşulu olarak kabul edilerek, çocuğun akademik başarısına yansımaktadır. Nitekim DEHB'li çocukların akranlarına göre, başarısız olma olasılığı yüksektir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde çocuklarla kuracağı ilişki çocuğun, sınıf ortamında akranlarıyla da kuracağı ilişkiyi şekillendirecektir. Öğretmenlere göre iyi planlanmamış öğrenme ortamı, DEHB'li çocukların sınıf içi olumsuz davranış eğilimini artırmaktadır (Birch ve Ladd, 1998; Nurmi, 2012). Nurmi'ye (2012) göre çocukların olumsuz davranışlarındaki artış eğilimi, öğretmenlerin çocuklara yönelik olumsuz duygu gelişimine neden olabilir. Öğretmenlerde olumsuz duygu gelişimi, çocukların cezalandırılması ya da disiplin eylemleri ile sonuçlanabilir. Bu gibi durumlar Murray ve Greenberg (2006) göre, DEHB'li çocuklarda öğretmen ve akran reddi etkisini artırmaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve DEHB olan algısı, DEHB'li çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkileri düzenleyen önemli değişkenler arasındadır.

DEHB'nin önemli yetersizliklerinden olan dikkate yönelik eğitim programları geliştirilmiş ve çocukların dikkatlerinin gelişimine etkisi olduğu tespit edilmiştir (Çetin ve Özözen Danacı, 2015; Gözalan Alkan ve Koçak, 2018; Gözüm ve Kandır, 2019; Kaymak, 1995; Koçyiğit, Kayılı ve Erbay, 2010; Malkoç ve Ceylan, 2011; Seçer ve Özmen, 2015). Okul Öncesi Öğretmenleri DEHB'li çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne bulundurarak dikkate yönelik geliştirilen eğitim programlarını kullanabilirler.

Erken çocukluk yıllarında çocukların gelişimsel özelliği olarak gözlemlenen çoğu davranış DEHB'li çocuklarda gözlemlenebilir. Ayrıca DEHB'nin erken çocukluk yıllarında tanı ve ayırıcı tanı zorlukları okul öncesi öğretmenlerinin DEHB yönelik algılarını önemli kılmaktadır. Erken çocukluk yıllarında erken müdahale ve tanıda kritik rol üstlenen okul öncesi öğretmenleri, çocukların okul yılları ve sonraki yaşantısında karşılaşacağı problemlerin yaşanmasını engelleyici bir faktör olabilir (Baughman, 2001; Fonagy, Target, Cottrell, Phillips ve Kurtz, 2002; Flanigan ve Climie, 2018; Leung ve Hon, 2016). Bu noktadan hareketle okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

DEHB'li çocukların ilgili kurumlara yönlendirilmesi, sınıf ortamının düzenlenmesi ve etkinliklerin uygulaması sürecinde öğretmenlerin kritik görevleri vardır. Özellikle erken çocukluk yıllarında DEHB'li çocukların tespit edilmesi, sonraki yıllarda çocukların sağlıklı bir yaşam geçirmesinde etkisi düşünüldüğünde Okul Öncesi Öğretmenlerinin DEHB yönelik algıları son derece önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin DEHB'yi nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak için metaforlar kullanılabilir. Metaforlar bireylerin kişisel görüş ve düşünceleri ortaya çıkarmaya yarayan bir algı aracıdır (Arnett, 1999; Martinez, Souleda ve Huber, 2001). Okul Öncesi Öğretmenleri DEHB yönelik soyut düşüncelerini somut hale getirirken, ürettikleri metaforlar ile bilinmeyenleri bildikleri kavramlara benzetir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri DEHB yönelik bilgi, düşünce ve

yorumlamalarını metaforlar yoluyla daha kolay ve somutlaştırır (Singh, 2010; Lakoff ve Johnson, 2003; Tsoukas, 1991).

Bu noktadan hareketle, araştırmanın amacı Okul öncesi öğretmenlerinin DEHB yönelik metaforlarının tespit edilmesidir. Bu amaca ulaşmak için Okul öncesi öğretmenlerinin DEHB aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

- 1)Okul öncesi öğretmenlerinin DEHB kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- 2)Okul öncesi öğretmenlerinin DEHB olan çocuklara öğrenim verme durumuna göre oluşturdukları metaforların dağılımı nasıldır?
- 3)Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre oluşturdukları metaforların dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma doğasına uygun fenomoloji araştırma desenine göre yapılmıştır. Fenomoloji desenine göre, DEHB hakkında farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bilgi anlayışına sahip olmadığımız fenomene odaklanmaktadır. Fenomenler yaşantı içerisinde algılar, eğilimler, kavramlar, durum, olay ve olgu gibi çeşitli biçimlerde olabilir (Annells, 2006; Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin DEHB hakkında bireysel tecrübelerine dayalı metaforlardan oluşmaktadır. Fenomoloji araştırma desenine göre, araştırmacılar öğretmenlerin DEHB hakkında algılama ve olguya yönelik yüklenen gizil anlamları incelemektedir. Fenomoloji desenli araştırmalarda genelleme amacı olmadan araştırmanın fenomen kavramı (DEHB) tanımlamak önemlidir (Merriam, 2013).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Anadolu'nun bir ilinde MEB bağlı resmi bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 32 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Öğretmenler 5 farklı anaokulunda görev yapmaktadır. Çalışma Grubu oluşturulurken örnekleme tiplerinden maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Maximum çeşitlilik örnekleme, problemle ilgili kişilerin kendi içerisinde benzer, değişken ve farklı durumları temsil etmesi beklenmektedir (Grix, 2010).Bu araştırmada öğretmenler maksimum çeşit örnekleme yapılırken, öğretmenlerin cinsiyet, DEHB'li olan çocuklara öğrenim verme, kıdem yıllı değişkenleri dikkate alınmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	27	84
	Erken	5	16
Öğrenim Verme	Evet	9	28
	Hayır	23	72
Kıdem Yılı	1-3 yıl	10	31
	4-6 yıl	10	31
	7-9 yıl	8	25
	10 yıl ve üzeri	4	13

Tablo 1'e göre katılımcılara ait kişisel bilgiler incelendiğinde, katılımcıların cinsiyete göre dağılımı %84'ü kadın (n=27), %16'sı erkektir (n=5). Öğretmenlerden%28'i DEHB'li çocuklara öğrenim vermemiştir (n=9). Öğretmenlerin %72'si ise öğretmenlik sürecinde DEHB'li çocuklara öğrenim vermiştir (n=23). Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımı incelendiğinde 1-3 yıl arasında görev yapan öğretmenler katılımcıların %31'ni oluşturmaktadır (n=10). Öğretmenlerin %34'ü 4-6 kıdem

yılı arasındadır (n=10). Öğretmenlerin %22'si 7-9 kıdem yılı arasındadır (n=8). Öğretmenlerin %13'ü ise 10 yıl ve üzeri mesleki tecrübesi olduğunu belirtmiştir (n=4).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın etik kurul izni, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 14.07.2020 tarih ve 12 sayılı oturumunda alınmıştır. Veriler, dijital ortamda Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere araştırma formu linki mail atılarak dağıtılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenlerden onam formu doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden metafor cümlesi için üç metafor yazması belirtilmiştir. Metafor formunun erişimine bir hafta izin verilmiştir.

2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan metafor formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın amacı ve metafor kavramı açıklanmıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı ve DEHB'li çocuklara öğrenim yapma durumuna ilişkin sorulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde 'Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu.....gibidir; çünkü.....' metafor cümlesine yer verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi belirli kavram ve temalara göre birbirine benzeyen verilerin bir araya getirilerek, okurların anlayacağı biçimde düzenlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). DEHB kavramına ilişkin metaforların tespit edilmesi için veriler üç aşamada analiz edilmiştir. Veri analizi aşamaları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Kodların oluşturulması aşaması: Öğretmenlerin yazdığı metafor cümlesinin tam ifade edilip edilmediği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonunda 32 öğretmenin oluşturduğu 76 metafordan birbirinden farklı 39 metafor tespit edilmiştir.

Kategorileştirme: Metafor cümlesinden elde edilen kodların birbiriyle ilişkileri sonucunda kavramların belirli gruplar altında toplanmasıyla oluşturulmuştur.

Kategorilerin adlandırılması: DSM 5'de DEHB ile ilişkin tanı ve ölçütlerinde yer alan belirtilere göre iki tema adlandırılmıştır. Birinci tema "*dikkatsizlik*", ikinci tema ise "*aşırı hareketlilik ve dürtüsellik*". Üçüncü tema ise "*önlem*" temasıdır. Önlem teması hem "*dikkatsizlik*" hem de "*aşırı hareketlilik ve dürtüsellik*" teması altına giren kodlardan oluşmaktadır. Ancak anlamca DEHB yönelik önleme vurgu yapan metaforları içerdiği için ayrı bir tema olarak isimlendirilmiştir.

2.4.1. Verilerin Analizinin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sürecinde veri toplama, veri analizi ve yorumlanmasının tutarlı olması ve araştırma sürecinin ayrıntılı, açık ve inandırıcı ifade edilmesine bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması, elde edilen kategorilerin alan yazın ile ilişkilendirilmesi açıklanmıştır. Öğretmenlerin metaforlara yönelik ifadeleri birebir alıntılarla bulgularda yer verilmiştir. Öğretmenlerden alınan birebir ifadelerin hangi öğretmene ait olduğunu ifade etmek için kodlama yapılmıştır. Kodlamaya yönelik örnekler, 25. Öğretmen DEHB'li çocuklara öğrenim vermiş (Ö25E). 26. öğretmen DEHB'li çocuklara öğrenim vermemiştir (Ö26H).

Nitel araştırmaların iç tutarlığı sağlamak için alanyazına göre oluşturulan kategoriler altında yer alan DEHB yönelik metaforların, ilgili kategori altında olup olmadığı kontrol etmek için üç alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman incelemesi nitel araştırmalarda geçerliği sağlama yollarından biridir (Merriam, 2013).

3. Bulgular

Metaforların oluşturduğu “Dikkatsizlik”, “aşırı hareketlilik ve dürtüselliğidir”, “önlem” tema ve kategorilerin altında bire bir alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Dikkatsizlik Teması

“Dikkatsizlik” teması altında “canlı” ve “cansız varlıklar” kategorisi yer almaktadır. Kategoriler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1. Canlı Varlıklar Kategorisi

“Dikkatsizlik” teması altında yer alan ilk kategori “canlı varlıklar” kategorisidir. Okul öncesi öğretmenleri canlı varlıklar kategorisi altında, “tavşan ve kaplumbağa”, “sarhoş”, “kuş”, “sazan balığı”,⁴ metafor üretmiştir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara yönelik birebir alıntılar şunlardır:

“DEHB yaşayan çocuk tavşan ve kaplumbağa gibidir, çünkü kendisiyle ilgisiz işlerde tavşan gibi hızlı yapması gereken işlerde ise kaplumbağa gibi yavaş hiçbir şeyi zamanında yetiştiremezler.”(Ö11E)

“DEHB yaşayan çocuk sarhoş insan gibidir, çünkü bir şeyleri dinlemedikleri için doğru cevaplayamazlar.”(Ö5E)

“DEHB yaşayan çocuk kuş gibidir, çünkü hiçbir şey akıllarında tam net kalmaz.”(Ö26H)

“DEHB yaşayan çocuk sazan balığı gibidir, çünkü öğretilen şeyi hemen unuttur.”(Ö14E)

Öğretmenlerin “dikkatsizlik” teması canlı varlıklar kategorisi altında yer alan metaforları incelendiğinde, “tavşan ve kaplumbağa” metaforu DSM 5 tanı ölçütlerine göre “dikkatsizlik” belirtileri arasından a maddesi, “Çoğu kez, ayrıntılara özen göstermez ya da okul çalışmalarında (derslerde), işte ya da etkinlikler sırasında dikkatsizce yanlışlar yapar...”, kapsamına uygun bir belirtir olduğu düşünülmektedir. “Sarhoş insan” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütlerine göre “dikkatsizlik” belirtileri arasından c maddesi, “Çoğu kez, doğrudan kendisine doğru konuşulurken, dinlemiyor gibi görünür...” kapsamına uygun olduğu düşünülmektedir. “Kuş” ve “sazan balığı” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütlerine göre “dikkatsizlik” belirtileri arasından i maddesi, “Çoğu kez, günlük etkinliklerde unuttur...” kapsamına uygun olduğu düşünülmektedir (APA, 2013, s.30).

3.1.2. Cansız Varlıklar

“Dikkatsizlik” teması altında cansız varlıklar kategorisi altında, “sayfası eksik kitap”, “altı delinmiş bir bardak”, “kayıp ilan panosu”, 3 metafor üretilmiştir. Metaforlara yönelik birebir alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“DEHB olan çocuk sayfası eksik kitap gibidir, çünkü ne kadar anlatırsan anlat hep bir eksiklik vardır, tamamlanamaz.”(Ö20E)

“DEHB yaşayan çocuk altı delinmiş bir bardak gibidir, çünkü vermek istediğiniz her şey ya da doldurmak istediğiniz bardak bir türlü dolmaz hep boş kalır.”(Ö16H)

“DEHB olan çocuk kayıp ilan panosu gibidir, çünkü sürekli kayıp ettiği eşyalarını arar.”(Ö12E)

Öğretmenlerin dikkatsizlik teması cansız varlıklar kategorisi altında yer alan metaforlar incelendiğinde, “sayfası eksik kitap”, “altı delinmiş bir bardak” metaforları DSM 5 tanı ölçütlerine göre d maddesi, “Çoğu kez, verilen yönergeleri izlemez ve okulda verilen görevleri, sıradan günlük işleri ya da iş yeri sorumluluklarını tamamlayamaz...”, kapsamına girdiği düşünülmektedir. “Kayıp

ilan panosu” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütlerine göre g maddesi, “Çoğu kez, işi ya da etkinlikleri için gerekli nesnelere kayıp eder...” kapsamı içine girdiği düşünülmektedir (APA, 2013, s.30).

3.2. Aşırı Hareketlilik ve Dürtüsellik Teması

3.2.1. Cansız Varlıklar Kategorisi

Öğretmenler “Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” teması altında yer alan cansız varlıklar kategorisi altında “delikli kek kalıbı”, “freni patlamış araba”, “kovan”, “bomba”, “lunapark”, “çarpişan oto”, “radyoda yapılan anons”, “bozuk detektör”, “ambulans alarmı”, “dinamo” gibi adlandırdıkları 10 metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara yönelik birebir alıntılar şunlardır:

“ DEHB’li çocuk delikli kek kalıbı gibidir, çünkü bir yere sığdırılmaya çalışılırken kalıbın birçok yerinden dışarı sızarlar.”(Ö11E)

“.....freni patlamış araba gibidir, çünkü istese de kendini kontrol etmekte zorlanır.”(Ö7H)

“.....kovan gibidir, çünkü aşırı konuşur ve gürültüye sebep olurlar.”(Ö18H).

“.....patlamaya hazır bomba gibidir, çünkü sürekli hareket halinde etkinliklerde tutmak çok zordur.”(Ö10E)

“.....lunapark gibidir, çünkü diğer çocukların dikkatlerinin dağılmasına sebep olurlar.” (Ö8H).

“.....çarpişan oto gibidir, çünkü diğer çocuklar işlerini yaparken onlara engel olabilirler.”(Ö27E)

“.....radyoda yapılan anons gibidir, çünkü arkadaşları konuşurken arada konuşarak anons yaparlar.”

“.....bozuk detektör gibidir, çünkü doğru da olsa yanlışta olsa sürekli öterek ses çıkarır.”(Ö24E).

“.....ambulans alarmı gibidir, çünkü alarm çaldığında başkasının yolunu kullanabilir.” (Ö13H).

“.....dinamo gibidir, çünkü enerjisini harekete dönüştürmek zorundadır.”(Ö15E).

DSM 5 tanı ölçütlerine göre “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” başlığı altında için 9 maddelik belirti ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” teması cansız varlıklar kategorisi altında yer alan metaforlar incelendiğinde, “delikli kek kalıbı”, “freni patlamış araba” metaforları DSM 5 tanı ölçütlerine göre “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtileri arasında e maddesi, “Çoğu kez, her an hareket halinde’dir, “kıcına bir motor takılmış” gibi davranır....”, kapsamına girdiği düşünülmektedir. “Kovan” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütlerine göre “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtileri arasından f maddesi, “Çoğu kez, aşırı konuşur...” uygun olduğu düşünülmektedir. “Patlamaya hazır bomba” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütleri “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtilerine göre b maddesine, “Çoğu kez, oturmasının beklendiği durumlarda oturduğu yerden kalkar...” uygun olduğu düşünülmektedir. “Lunapark”, “çarpişan oto”, “radyoda yapılan anons” ve “ambulans alarmı” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütleri “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtilerine göre i maddesine, “Çoğu kez, başkalarının sözünü keser ya da araya girer...” uygun olduğu düşünülmektedir. “Bozuk detektör” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütleri “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtilerine göre d maddesine, “Çoğu kez, boş zaman etkinliklerine sessiz bir biçimde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oyun oynayamaz.”, uygun olduğu düşünülmektedir. “Dinamo” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütleri “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtilerine göre a maddesine, “Çoğu kez, kıpırdanır ya da ellerini

ya da ayakları vurur ya da oturduğu yerde kıvranır.” uygun olduğu düşünülmektedir (APA, 2013, s.31).

3.2.1. Canlı Varlıklar Kategorisi

“Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” teması altında yer alan ikinci kategori ise “canlı varlıklar” kategorisidir. Okul öncesi öğretmenleri canlı varlıklar kategorisi altında “çekirge”, “bebek”, “kuş”, “karınca”, “arı”, “civciv”, “maymun” olarak adlandırdıkları 7 metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara yönelik birebir alıntılar şunlardır:

“DEHB yaşayan çocuk çekirge gibidir, çünkü hiç yerinde duramaz hep sıçrar.”

“.....yürümeye yeni başlayan bebek gibidir, çünkü yürümeye yeni başlayan bebek nasıl oturmak istemeyip hep yürüme peşindeyse bu çocuklarda yerlerinde oturmayıp hep bir hareket halindedir.”(Ö26H).

“.....kuş gibidir, çünkü özgür olup istediği her yere gidip her şeyi yapmak ister. Durması gereken yeri belirleyemez.”(Ö20H).

“.....karınca gibidir, çünkü küçük olmalarına rağmen büyük etki yaratırlar. Yerlerinde duramazlar.”(Ö18H).

“.....kuş gibidir, çünkü hiç yerinde durmaz.”(Ö16H).

“.....arı gibidir, çünkü aşırı hareketli ve bal yapma gibi dürtüsel davranışlarını kontrol edemezler sürekli hareket halindedir yerinde duramaz sabırsız dağınıktır ve atıldıkları.”(Ö22E).

“.....yumurtasını kırmaya çalışan civciv gibidir, çünkü enerjisi bitmek nedir bilmez.”(Ö30E).

“.....maymun gibidir, çünkü sınıfta ağaç olsa ağaçta tırmanmaya çalışır”(Ö29E).

Öğretmenlerin “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” teması “canlı varlıklar” kategorisi altında yer alan metaforlar incelendiğinde, “çekirge”, “bebek”, “karınca” ve “civciv” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütleri “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtilerine göre a maddesine, “Çoğu kez, kıpırdanır ya da ellerini ya da ayakları vurur ya da oturduğu yerde kıvranır.”, uygun olduğu düşünülmektedir. “Kuş” metaforu ise DSM 5 tanı ölçütleri “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtilerine göre b maddesine, “Çoğu kez, oturmasının beklediği durumlarda oturduğu yerden kalkar...” uygun olduğu düşünülmektedir. “Maymun” metaforu DSM 5 tanı ölçütleri “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtilerine göre c maddesine, “Çoğu kez, uygunsuz ortamlarda, ortalıkta koşturur durur ya da bir yerlere tırmanır” uygun olduğu düşünülmektedir. “Kuş” metaforu DSM 5 tanı ölçütlerine göre “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtileri arasında e maddesi, “Çoğu kez, her an hareket halinde’dir, “kıçına bir motor takılmış” gibi davranır....”, kapsamına girdiği düşünülmektedir. “Arı” metaforu DSM 5 tanı ölçütlerine göre “aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” belirtileri arasında h maddesi, “Çoğu kez, sırasını bekleyemez” kapsamına girdiği düşünülmektedir.

3.2.3. Doğa Unsurları Kategorisi

“Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik” teması altında yer alan üçüncü kategori ise doğa unsuru kategorisidir. Okul öncesi öğretmenleri doğa unsuru kategorisi altında “dalgalı bir deniz” “yanardağ” “rüzgar” “tsunami”, “yıldırım”, “sağanak yağış” olarak adlandırdıkları 6 metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara yönelik birebir alıntılar şunlardır:

“DEHB yaşayan çocuk dalgalı bir deniz gibidir, çünkü sürekli dalgalar gibi hareketlidir.”(Ö8H).

".....yanardağ gibidir, çünkü içinde neler yaşadığını tahmin etmek çok zordur, patlama anı her an olabilir. Özellikle önemli bir iş yaparken tam tersini yapar."(Ö7H).

".....rüzgar gibidir, çünkü ne zaman ne yapacağı belli olmaz ve bazen sonuç hiç tahmin edemeyeceğimiz boyutta olabilir."(Ö32E).

".....tsunami gibidir, çünkü beklenmedik anda beklenmeyen bir davranış gösterebilir."(Ö31E).

".....yıldırım gibidir, çünkü önce görüntüsü gelir sonra sesi gelir."(Ö4E).

".....sağanak yağış gibidir, çünkü hiç durmayacakmış gibi hareket ederler"(Ö3E).

Öğretmenlerin "aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" teması "doğa unsuru" kategorisi altında yer alan metaforlar incelendiğinde, "dalgalı bir deniz", "sağanak yağış" metaforu ise DSM 5 tanı ölçütleri "aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" belirtilerine göre a maddesine, "Çoğu kez, kıpırdanır ya da ellerini ya da ayakları vurur ya da oturduğu yerde kıvrılır." uygun olduğu düşünülmektedir. "Yanardağ" ve "rüzgar" metaforları ise DSM 5 tanı ölçütleri "aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" belirtilerine göre b maddesine, "Çoğu kez, oturmasının beklediği durumlarda oturduğu yerden kalkar..." uygun olduğu düşünülmektedir. "Tsunami" metaforu DSM 5 tanı ölçütleri "aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" belirtilerine göre c maddesine, "Çoğu kez, uygunsuz ortamlarda, ortalıkta koşturur durur ya da bir yerlere tırmanır" uygun olduğu düşünülmektedir. "Yıldırım" metaforu DSM 5 tanı ölçütleri "aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" belirtilerine göre d maddesine, "Çoğu kez, boş zaman etkinliklerine sessiz bir biçimde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oyun oynayamaz." uygun olduğu düşünülmektedir (APA, 2013, s.31).

DSM 5 el kitabında "aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" başlığı altında 9 maddelik belirti ifade edilmiştir. Öğretmenler 9 maddenin 8'ini ifade edebilmiştir.

3.3. Önlem Teması

3.3.1. Cansız Varlıklar

Okul öncesi öğretmenleri "Önlem" teması altında yer alan "cansız varlıklar" kategorisi altında "fokurdayan su gibidir", "tuzsuz yemek", "sandal", "boş tablo", "yönünü kaybetmiş ok" gibi adlandırdıkları 5 metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara yönelik birebir alıntılar şunlardır:

"DEHB yaşayan çocuk fokurdayan su gibidir, çünkü zamanında müdahale etmezsen taşar ve etrafına zarar verir."(Ö6H).

".....tuzsuz yemek gibidir, çünkü aslında bir tadı vardır ama bunun hoşunuza gidebilmesi için tuza ihtiyacınız vardır, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuk da tedavilerle düzeltilebilir."(Ö28E).

".....çocuk denizde sandal gibidir, çünkü anlaşıldıklarında ve tedavi edildiklerinde deniz içinde ilerleyebilirler, tedavi edilmediklerinde boğulabilirler."(Ö9E).

".....çocuk boş tablo gibidir, çünkü anlatılan şeyleri anlayamaz ve çok yanlış yapar fakat gerekli yardımlar ile bu tablo doldurulabilir."(Ö3E).

".....yönünü kaybetmiş ok gibidir, çünkü durması gereken yerde durmaz ve eğitilmez ise hedefe varamaz"(Ö1E).

Öğretmenler “önlem” teması cansız varlıklar kategorisi altında oluşturdukları metaforlar, DEHB yönelik önlem alınma durumunda çocuğun ilerleyen yaşlarda karşılaşacağı problemlerin çözümünü kolaylaştırıcı, önlem alınmadığında ise problemlerin artabileceğini vurgulamaktadır.

3.3.2. Canlı Varlıklar

“Önlem” teması altında yer alan ikinci kategori ise “canlı varlıklar” kategorisidir. Okul öncesi öğretmenleri canlı varlıklar kategorisi altında “tavşan”, “fidan” olarak adlandırdıkları 2 metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara yönelik birebir alıntılar şunlardır:

“DEHB yaşayan çocuk tavşan gibidir, çünkü çok hızlıdırlar ama aynı zamanda çok tatlıdırlar, gerekli yardımlarla istedik düzeye getirilebilir.”(Ö2E).

“.....fidan gibidir, çünkü küçük ve yetersizdir. Önlem alırsan fidana büyüdükçe düzelir, önlem almazsan büyüdükçe kötüleşir.”(Ö21E).

Öğretmenlerin “önlem” teması canlı varlıklar kategorisi altında oluşturdukları metaforlar, cansız varlıklara yönelik oluşturdukları metaforların anlamlarıyla tutarlılık göstermektedir. DEHB yaşayan çocuklara yönelik önlem almanın, çocukların ilerleyen yıllarına yönelik önemini vurgulamaktadır.

3.3.3. Doğa Unsuru Kategorisi

“Önlem” teması altında yer alan üçüncü kategori ise “doğa unsuru” kategorisidir. Okul öncesi öğretmenleri “doğa unsuru” kategorisi altında “gökyüzü”, “kuyruklu yıldız” olarak adlandırdıkları 2 metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlara yönelik birebir alıntılar şunlardır:

“ DEHB yaşayan çocuk gökyüzü gibidir, çünkü bazıları güneşten aldıkları ışıkla parlarken bazıları kayar gider.”(Ö23E).

“.....kuyruklu yıldız gibidir, çünkü diğer çocuklar arasında hareketliliği ile fark edilir. Eğer müdahale edilmez ise ilerde çok büyük sorun yaşar, yıldız gibi kayar gider.”(Ö25E)

Öğretmenlerin “önlem” teması “doğa unsurları” kategorisi altında oluşturdukları metaforlar, cansız ve canlı varlıklara yönelik oluşturdukları metaforların anlamlarıyla doğrudan benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda önlem teması altında yer alan üç kategoriye göre, DEHB yaşayan çocuklara yönelik kesinlikle destek ve müdahale edilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin DEHB kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?’ araştırma sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 2’dedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin DEHB yönelik geliştirdikleri metaforların kodları ve frekans sayısı

Kodlar	f	Kodlar	f
1.Kuş	10	21.Çekirge	1
2.Maymun	9	22.Bebek	1
3.Tavşan	8	23.Kovan	1
4.Arı	7	24.Karınca	1
5.Çekirge	6	25.Bomba	1
6.Delikli kek kalıbı	1	26.Rüzgar	1
7.Sayfası eksik kitap	1	27.Civciv	1
8.Tavşan ve kaplumbağa	1	28.Lunapark	1
9.Freni patlamış araba	1	29.Çarpışan Oto	1
10.Altı delinmiş bir bardak	1	30.Anons	1
11.Fokurdayan su	1	31.Bozuk detektör	1
12.Sarhoş insan	1	32.Alarm	1
13.Fidan	1	33.Ok	1
14.Dalgalı deniz	1	34.Kuyruklu yıldız	1
15.Sazan balığı	1	35.Dinamo	1
16.Yanardağ	1	36.Tsunami	1
17.Tuzsuz yemek	1	37.İlan panosu	1
18.Sandal	1	38.Yıldırım	1
19.Gökyüzü	1	39.Sağanak Yağış	1
20.Boş tablo	1	Σf	76

Tablo 2'e göre "DEHB" kavramına yönelik 76 ifadeden farklı 39 çeşit metafor üretilmiştir. Metaforların frekanslarının "*Kuş (10), Maymun (9), Tavşan (8), Arı (7), Çekirge (6)*" kavramları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer 34 metafor ise birer kez ifade edilmiştir. Metaforların oluşturduğu tema ve kategorilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3'tedir.

Tablo 3. Tema ve kategorilere göre metaforların dağılımı

Tema	Kategori	Metafor Sayısı (f)	%
Dikkatsizlik	Canlı Varlık	4	10.25
	Cansız Varlık	3	7.70
	Toplam	7	17.95
Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik	Cansız Varlık	10	25.65
	Canlı Varlık	7	17.95
	Doğa unsuru	6	15.40
	Toplam	23	59.00
Önlem	Cansız Varlık	5	12.81
	Canlı Varlık	2	5.12
	Doğa unsuru	2	5.12
	Toplam	9	23.05
Temalar Toplam		39	100

Tablo 3'e göre, DEHB kavramına yönelik "dikkatsizlik" (f=7, %17.95) teması altında, "canlı varlıklar" (f=4, %10.25) ve "cansız varlıklar" (f=3, %7.70) isimlerinde 2 kategori oluşmuştur. "Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" (f=23, %59.00) teması altında, "cansız varlıklar" (f=10, %25.65) "canlı varlıklar" (f=7, %17.95) ve "doğa unsurları" (f=6, %15.40) şeklinde 3 kategori oluşmuştur. "Önlem" (f=9, %23.05) teması altında, "cansız varlıklar" (f=5, %12.81) "canlı varlıklar" (f=2, %5.12) ve "doğa unsurları" (f=2, %5.12) kategorilerinde metaforların dağılımı tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin DEHB olan çocuklara öğrenim verme durumuna göre oluşturdukları metaforların dağılımı nasıldır? araştırma sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim verme durumuna göre metaforların dağılımı

Tema	Kategori	Öğrenim Verme		Metafor Sayısı (f)
		Evet	Hayır	
Dikkatsizlik	Canlı Varlık	2	2	4
	Cansız Varlık	1	2	3
	Toplam	3	4	7
Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik	Cansız Varlık	6	4	10
	Canlı Varlık	3	4	7
	Doğa Unsuru	4	2	6
	Toplam	13	10	23
Önlem	Cansız Varlık	4	1	5
	Canlı Varlık	2		2
	Doğa Unsuru	2		2
	Toplam	8	1	9
Temalar Toplam		24	15	39

Tablo 4'e göre, Öğretmenlerin DEHB olan çocuklara öğrenim verme durumuna göre DEHB yönelik ürettikleri metaforları incelendiğinde, "dikkatsizlik" teması altında öğrenim veren öğretmenler 3 metafor üretirken, öğrenim vermeyen öğretmenler 4 metafor üretmiştir. "Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" teması altında öğrenim veren öğretmenler 13 metafor üretirken, öğrenim vermeyen öğretmenler 6 metafor üretmiştir. "Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" teması altında üretilen metaforlar incelendiğinde öğrenim veren öğretmenler 8 tane metafor üretirken öğrenim vermeyen öğretmenler 1 tane metafor üretmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre oluşturdukları metaforların dağılımı nasıldır? araştırma sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin kıdem yılına göre metaforların dağılımı

Tema	Kategori	Kıdem Yılı				Metafor Sayısı (f)
		1-3	4-6	7-9	10-+	
Dikkatsizlik	Canlı Varlık	1	1	1	1	4
	Cansız Varlık	1	1	1	-	3
	Toplam	2	2	2	1	7
Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik	Cansız Varlık	3	3	2	2	10
	Canlı Varlık	4	3	-	-	7
	Doğa Unsuru	2	2	1	1	6
	Toplam	9	8	3	3	23
Önlem	Cansız Varlık	-	1	1	3	5
	Canlı Varlık	-	-	1	1	2
	Doğa Unsuru	-	-	1	1	2
	Toplam	-	1	3	5	9
Temalar Toplam		11	11	8	9	39

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ürettikleri metaforları incelendiğinde, "dikkatsizlik" teması altında (1-3), (4-6), (7-9) kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin 2 tane metafor ürettiği, 10 yıl üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin ise 1 metafor ürettiği tespit edilmiştir. "Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik" teması altında üretilen metaforların 17 tanesi (1-3) ve (4-6) kıdem yılı olan öğretmenlere ait iken, 6 tane metafor ise (7-9) ve 10 yıl üzeri kıdem yılı olan öğretmenler tarafından üretilmiştir. "Önlem" teması altında yer alan metaforların 1 tanesi (4-6) kıdem yılı öğretmenleri tarafından üretildiği, 3 tanesi (7-9) kıdem yılı öğretmenlere tarafından üretildiği, 5 tanesi ise 10 yıl ve üzeri kıdem yılı öğretmenler tarafından üretildiği tespit edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler DEHB hakkında 76 metafor üretmişlerdir. Metaforlar dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik, önlem temaları altında 39 metafordan oluşmaktadır. DEHB hakkında metaforlar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyimleri sürecinde yaptıkları gözlem, bilgi ve tecrübelerine göre, DSM 5'de DEHB ile ilişkin tanı ve ölçütlerinde yer alan belirtilere yönelik metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Sax ve Kautz'a (2003) göre, öğretmenler çocukları akademik ortamda gözlemledikleri için, DEHB için bir değerlendirme öneren ilk kişilerdir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin DEHB ilişkin tanı ve ölçütlerine yönelik metafor üretmesi DEHB'li çocukların tespit edilmesi için kritik önem taşımaktadır. Ancak çocukların tespit edilmesi kadar önemli olan bir diğer durum DEHB'li çocuklara eğitsel müdahale edilmesidir. Ancak Vereb ve Diperna(2004) öğretmenler DEHB'li çocuklara nasıl müdahale edileceği konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri savunmaktadır. Nitekim bu araştırmada DEHB'li çocuklara nasıl müdahale edileceği konusunda metafor üretilmemiştir. Halbuki 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında özel gereksinimli çocuklar arasında DEHB'li çocuklara "bireyselleştirilmiş eğitim programının" (BEP) uygulanması vurgulanmıştır (MEB, 2013, s.17). Programda ayrıca DEHB olan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar da belirtilmiştir (MEB, 2013, s.100). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin BEP kapsamında DEHB'li çocuklara müdahale etmesi beklenmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenleri DEHB'li çocukların bireysel ihtiyaçlarının neler olduğu, nasıl bir eğitim alması gerektiği ve sınıf içerisindeki davranışlarının nasıl değerlendirilmesine yönelik yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin DEHB'li çocuklara yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde, DEHB'li çocukları nasıl değerlendirdiği ve DEHB olan çocukları nasıl algıladıkları tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenler tarafından DEHB'li çocuklar sınıf içi etkinliklere katılımında “*patlamaya hazır bomba*” metaforunda uygulanan etkinlik sürecinde hareketsiz durmaları gerektiği yerde durmadıklarını belirtmişlerdir. Arkadaşları konuşurken sessiz olmaları gerektiği yerde “*radıoda yapılan anons*” gibi müdahale ettikleri, “*lunapark*” gibi arkadaşlarının dikkatlerini dağıttıklarını, sınıf içerisinde “*maymun*” gibi sürekli hareket ettiklerini ve “*kayıp ilan panosu*” gibi eşyalarını kayıp ederek odaklanmaları gerektiği durumlarda istenilen davranışları sergilemedikleri ifade edilmiştir. Öğretmenler DEHB'li çocukların sınıf içi davranışlarına yönelik algıları normal gelişim gösteren çocukların davranışına benzer olması yönündedir. Halbuki Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, DEHB'li çocuklara DEHB olan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar başlığı altında yer alan belirtiler, öğretmenlerin ürettikleri metaforlar ile örtüşmektedir (MEB, 2013). Bu bağlamda DEHB olan çocuklara BEP uygulamalı ve özel gereksinimli çocuklar tüm eğitim sürecine kaynaştırılması amaçlanmalıdır (MEB, 2013). Öğretmenler DEHB'li çocuklara yönelik bireysel eğitim programlarının uygulamadan, etkinlikleri bireysel etkinlikler yerine daha çok büyük grup etkinlikleri tercih etme durumunda DEHB olan çocukların olumsuz davranışlarında artış gözlemlenebilir. Bu noktadan hareketle, DEHB'li çocuklar sınıf etkinliklerine katılırken, uyumsuz davranış sergilemeleri öğretmen ve akran ilişkilerine zarar verir, benlik algısı ve benlik saygısını da olumsuz etkiler (Ewe, 2019; Gwernan-Jones vd., 2016 ; Henricsson ve Rydell, 2004). Öğretmenler DEHB'li olan çocukların sınıf içi büyük grup etkinliklerine dahil ederken, bu çocukları guruba nasıl adapte edeceği konusunda yetkin olması gerekmektedir. Nitekim, grup etkinliklerine adapte olmayan DEHB'li çocuklara yönelik, olumsuz yaptırımlar, eleştiriler ve kurallara uyması için sözlü talimat gibi davranış yönetimi genellikle etkisizdir (DuPaul ve Weygandt 2006 ; Kapalka, 2008). Öğretmenlerin olumsuz davranış yönelimli etkileşimleri, genellikle çocuklar arası ilişkilerin bozulmasına (Hattie, 2009) ve DEHB'li çocukların olumsuz duygu gelişimine bağlı DEHB belirtilerinin gözlemlenmesinde tetikleyici etki olabilir (DuPaul ve Weygandt, 2006). Böylece Grup içerisinde DEHB'li çocuklar akranları tarafından etiketlenir. Bell, Long, Garvin ve Bussing (2011) göre, nitelikli bir öğretmen, DEHB hakkındaki yaygın mitlerin yerine doğru DEHB bilgisi artıça olumlu bir öğrenme ortamı hazırlanıp etiketlemeleri azaltmaya yardımcı olabilir.

Bu noktadan hareketle uygulanacak BEP'in kritik etkisi ortaya çıkmaktadır. Gwernan-Jones vd.,'ye (2016) göre, öğretmenlerin DEHB hakkında bilgilerini sadece DEHB belirtilerini açıklamak için kullanması yeterli değildir. Ayrıca öğretmenler çocukların sınıf ortamındaki ve kişiler arasındaki ilişkilere yönelik beklentileri orantılı karşılayabilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, çocuklarla etkileşim kurma yeteneği önemlidir. Eğer öğretmenler normal gelişim gösteren çocuklara yönelik sadece etkinlikleri tasarlar ve etkinlikleri küçük grup, büyük grup olarak dengesiz şekilde planlarsa, DEHB olan çocukların gelişimi desteklenmediği gibi, sınıf içi sosyal ilişkilerde bozulmalar gözlemlenebilir (MEB, 2013).

Öğretmenlerin ürettikleri (“*sayfası eksik kitap*”, “*maymun*”, “*radıoda yapılan anons*”, “*lunapark*” ve “*patlamaya hazır bomba*” vb.) metaforlarına ait bulgular incelendiğinde DEHB olan çocukların sınıf içerisindeki etkinliklere katılırken nerede, ne zaman ve nasıl davranacakları öğretmenleri tarafından tam olarak öngörülmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda DEHB olan çocukların BEP uygulamasında yeterince iyi planlamaların yapılamadığı da anlaşılmaktadır. Bekle'e (2004) göre, DEHB olan çocukların gelişimlerini ve en iyi öğrenme düzeyini desteklemek için öğretmenlerin eğitim ortamlarını planlaması gerekmektedir. Sucuoğlu ve Akalın (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini bilmedikleri ve sınıf içi etkinlikleri uyarlamaları yapamadıkları için genel eğitim sınıfı içerisinde özel gereksinimli çocukların bireysel ihtiyaçlarının karşılanmadığı tespit etmiştir. Bu durum öğretmenin sınıf yönetimini güçleştireceği gibi, çocuk öğretmen arasındaki ilişkilerinde zayıflamasına neden olabilir. Ne yazık ki, tüm öğretmenler DEHB olan çocuklara yönelik yeterince eğitim almamış olabilir ya da süreç içerisinde öğretmenlerde mesleki tükenmişlikleri artarak pedagojik yeterliklerini uygulamada gösteremeyebilir. Bu durum tartışmanın çıkmaz sokağıdır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitim sürecinden, mesleki hayatlarına başladıkları ve mesleklerini icra etmeyi kapsayan tüm koşulların hatta öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bile göz önünde bulundurulması gereken bir konudur.

Ohan vd., (2008) göre, DEHB hakkında ileri düzeyde bilgiye sahip öğretmenlerin DEHB belirtilerini sergileyen çocukları tespit ederek, yönlendirme ve müdahale programı uygulama sonrası, çocuklarda olumlu gelişim göstereceğine inanma düzeyi artmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, DEHB'li çocuklara öğretmenlerin müdahale edilmesi gerektiği metaforları "önlem" teması altında tespit edilmiştir. Öğretmenler özellikle DEHB'li çocuklara müdahale edilmediği sürece, yaşantılarının giderek zorlaşacağını da vurgulamıştır. "Önlem" teması altındaki metaforları üreten öğretmenlerin, DEHB olan çocuklara yönelik öğretim tecrübesi vardır. Öğretmenlerin kıdem yıllına göre ürettikleri metaforlar incelendiğinde, kıdem yılı artması ile önlem teması altındaki metafor sayısında artış tespit edilmiştir. Özmen'e (2010) göre, öğretmenlerin DEHB'li çocukların güçlü yönlerine yönelik bilgi düzeyi arttıkça, bu çocuklara ilişkin bakış açıları değişmektedir. Dolayısıyla öğretmenler DEHB'li çocukların meraklı, sempatik, şakacı, empatik, iletişim becerileri yüksek ve adil olma durumlarına duyarlılıklarına yönelik olumlu özelliklerini sınıf içerisinde etkili kullanabilir. DEHB'li çocukların sınıf içerisindeki etkinliklere aktif katılımında öğretmen aile işbirliği de önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin ürettiği metaforlar arasında aile ile ilgili metafor tespit edilmemiştir. Cesur ve Köksal Akyol (2019) tarafından DEHB tanılı çocukların anneleri ile yapılan araştırma sonuçlarına göre, çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları genellikle yalnız oldukları ve öğretmenlerden destek alınsa bile, bu destek sürekli olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri DEHB olan çocuklar ile karşılaşan ilk öğretmenler oldukları için hem çocuğu hem de aileyi doğru yönlendirmesinin kritik önemi vardır. DEHB çok boyutlu ele alınması gereken bir durumdur. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin, DEHB'yi çok farklı boyutlarda ele alacak ve destekleyecek donanımına sahip olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları ışığında, öğretmenlere DEHB hakkında hizmet içi eğitimler planlanabilir. DEHB olan çocuklara yönelik geliştirilen eğitim programlarının uygulamasına yönelik öğretmenlere eğitim verilecek projeler yapılabilir. Öğretmenlerin hizmet öncesi dönem lisans eğitimi döneminde DEHB olan çocuklara yönelik aldıkları dersler uygulamaya dönük olabilir.

Kaynaklar

- Abikoff, H., Courtney, M., Pelham, W. E., Jr, & Koplewicz, H. S. (1993). Teachers' ratings of disruptive behaviors: the influence of halo effects. *Journal of abnormal child psychology*, 21(5), 519-533.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Ed). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı* (Çev: Köroğlu, E.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- Anastopoulos, A. (1999). 'AD/HD', in S. Netherton, C. Holmes, & C. Walker (eds), *Child and Adolescent Psychological Disorders: A Comprehensive Textbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Barkley, R. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A Handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Baughman, F. (2001). Questioning the treatment for ADHD. *Science*, (291), 591.
- Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders*, 7(3), 151-161.
- Bell, L., Long, S., Garavan, C., & Bussing, R. (2011). The impact of teacher credentials on ADHD stigma perceptions. *Psychology in the Schools*, 48(2), 184-197.
- Birch, S. H., & G. W. Ladd. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology* 34(5), 934-946.

- Camp, M. D. (2011). *The power of teacher-student relationships in determining student success*. (Unpublished doctoral's thesis). University of Missouri-Kansas City, USA.
- Cesur, E.,& Köksal Akyol, A. (2019). Annelerinin görüşlerine göre DEHB tanılı çocukların okullarda karşılaştıkları sorunlar. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 50 (50), 80-95. <http://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.586824>
- Cordes, M.,& McLaughlin TF (2004) Attention deficit hyperactivity disorder and rating scales with a brief review of the Conners' Teacher Rating Scale (1998). *Int J Spec Educ*, 19, 23-34.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). New York: Sage.
- Cetin, Z.,& Danacı, M. Ö. (2015). The Effect of art education on the selective attention skills and development of preschoolers at 4-5 years. *Creative Education*, 6, 2250-2255. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.621232>
- DuPaul, G. J.,& L. L. Weygandt. (2006). School-Based interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Enhancing academic and behavioral outcomes. *Education and Treatment of Children* 29, 341-358.
- Ewe, L.P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24 (2), 136-155.
- Flanigan, L. & Climie, E. (2018). Teachers' knowledge of ADHD: Review and recommendations. *Emerging Perspectives*, 2(1),1-13.
- Fonagy, P, Target, M, Cottrell, D, Phillips, J.,&Kurtz, Z. (2002). *What works for whom?: a critical review of treatments for children and adolescents*. London: GuilfordPress.
- Gözalan Alkan, E.,& Koçak, N. (2018). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların dikkat toplama beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Öğrenme Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 9-15.
- Gözüm, A. İ. C. & Kandır, A. (2019). Attention skill development program's effects on children in terms of attention skill acquisition during preschool term. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 547-584. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.018>
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan
- Gwernan-Jones, R., D. A. Moore, P. Cooper, A. E. Russel, M. Richardson, M. Rogers, J. Thompson-Coon, K. Stein, T. J. Ford, & R. Garside. 2016. A Systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioral Difficulties* 21(1), 83-100.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge
- Henricsson, L.,& A. M. Rydell. 2004. Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. a prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly* 50(2), 111-138.
- Hill, P.,&Taylor, E. (2001). An auditable protocol for treating attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Disease in Childhood*, (84), 404-409.
- Hinshaw, S. (1994). *Attention Deficits and Hyperactivity in Children*. California: Sage.
- Hughes, L.,&Cooper, P. (2007). *Understanding and supporting children with ADHD: Strategies for teachers, parents and other professionals*. London: Sage Publications.
- Kapalka, G. M. 2008. Managing students with ADHD in out of class Settings. *Emotional and Behavioural Difficulties* 13(1), 21-30.
- Kaymak, S. (1995). *Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları*. (Unpublished master's thesis), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G., & Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(371), 16-21.
- Lakoff, G.,& Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. G. Y. Demir (Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Leung, A. K., & Hon, K. L. (2016). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Advances in pediatrics*, 63(1), 255-280. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2016.04.017>

- Malkoç, T.,& Ceylan, F. (2011). Okul öncesi dönem işitme engelli çocukların müzik eğitimi etkinliklerinde dikkat eksikliğini geliştirme becerisine ait inceleme. *J. Educ. Instr. Stud. World, 1*(1), 56-63.
- Martinez, M., Sauleda, N., & Huber, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 17*, 965-977.
- McMullen, G., Painter, D.,& Casey, T. (1994). Assessment and treatment of AD/HD in children in L. VendeCreek, S. Knapp and T. Jackson (eds), *Innovations in Clinical Practice*. Sarasotat, FL: Professional Resource Press.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma* (Çev. Ed. S.Turan). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: DEHB ve kaynaştırma*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: DEHB ve eğitim planı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Murray, C.,& M. Greenberg. (2006). Examining the importance of social relationships and social context in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*39(4), 220-233.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review* 7(3),177-197.
- Oas, P. (2001). *Curing ADD/ADHD children*. North Carolina. Pentland Press.
- Ohan, J.L., Cormier, N., Hepp, S.L., Visser, T.A.W., & Strain, M.C. (2008). Does knowledge about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder impact teachers' reported behaviours and perceptions?. *School Psychology Quarterly, 23*(3),436-449.
- Özmen, S. K. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 1-10.
- Purdie, N., Hattie, J., , &Carroll, A. (2002). A review of research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: What works best? *Review of Educational Research, (72)*, 61-99.
- Sax, L.,& Kautz, K. J. (2003). Who first suggests the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Annals of family medicine, 1*(3), 171-174.
- Schachar, R., Sandberg, S., & Rutter, M. (1986). Agreement between teachers' ratings and observations of hyperactivity, inattentiveness, and defiance. *Journal of abnormal child psychology, 14*(2), 331-345.
- Seçer, Z.,& Özmen, S. K. (2015). Dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin içtepisel okul öncesi çocukların bilişsel stil ve dikkat toplama becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4). 1803-1816.
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education, 24*(3), 127-131.
- Sucuoğlu, B.,&Akalin, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 19-37.
- Tannock, R. (1998). ADHD: Advances in cognitive neurobiological and genetic research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(1), 65-99.
- Timimi, S.,& Radcliffe, N. (2005). The rise and rise of ADHD in Newnes, C. and Radcliffe, N. (Eds). *Making and Breaking Children's Lives*. Ross-on-Wye: PCCSBooks.
- Tsoukas, H. (1991). The missing link: A transformational view of metaphors in organizational science. *The Academy of Management Review, 16*(3), 566-585.
- Vereb, R. L.,& DiPerna, J. C. (2004). Teachers' knowledge of ADHD, treatments for ADHD, and treatment acceptability: An initial investigation. *School Psychology Review, 33*(3), 421.
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Summary

1. Introduction

Teacher competencies are vital for classroom layout, activity implementation, and having ADHD children directed to the relevant institutions to receive the necessary services. Preschool teachers' perceptions of ADHD are extremely important, especially considering that identifying children with ADHD in their early childhood will lead to a healthy life in later years. Preschool teachers are useful instruments for identifying metaphors and individual thoughts and views to reveal how ADHD is perceived (Arnett, 1999; Martinez, Souleda and Huber, 2001). When preschool teachers make their abstract thoughts about ADHD concrete, the metaphors they use enable them to apply the concepts they know to what is unknown. In this context, by using metaphors, preschool teachers can transfer their knowledge, thoughts, and interpretations about ADHD more easily and concretely (Singh, 2010; Lakoff and Johnson, 2003; Tsoukas, 1991). Acting on this, the aim of this study is to identify the metaphors used by preschool teachers to describe ADHD.

To achieve this goal, the following questions were formulated for preschool teachers and ADHD.

- 1) What are the metaphors used by preschool teachers for the concept of ADHD?
- 2) What is the distribution of metaphors produced by preschool teachers depending on whether or not they teach ADHD children?
- 3) What is the distribution of metaphors based on preschool teachers' seniority?

2. Method

This study was carried out following the qualitative research method known as the phenomenology research design. A total of 32 preschool teachers working in official, independent, MEB-affiliated kindergartens in one Anatolian province participated in the study. In the data collection form, the sentence "ADHD is like; because" metaphor is used. The teachers participating in the study were told to write three metaphors for the metaphor sentence. The data collection form was collected digitally via Google Form.

The groups that emerged as a result of grouping the metaphors produced by the teachers were named according to the relevant literature. While naming the categories, it was found that they were grouped under two themes found in the DSM-5 diagnosis and criteria relating to ADHD. Starting from this point, the first theme was named "*lack of attention*." The second theme is "*hyperactivity and impulsiveness*." The third theme identified in the study is "*prevention*." As the prevention theme contained the metaphors emphasizing prevention for ADHD under both the "*lack of attention*" and "*hyperactivity and impulsiveness*" themes, it was treated as a separate theme.

3. Findings, Discussion, and Results

It was determined that preschool teachers produced a total of 39 types of metaphors for the concept of "ADHD." A total of 76 views were expressed for these 39 metaphors. It was determined that the following metaphors were repeated in descending order of frequency: "*Bird (10), Monkey (9), Rabbit (8), Bee (7), and Grasshopper (6)*." The other 34 metaphors were each expressed once.

The preschool teachers' ADHD concept "*lack of attention*" (f=7, 17.95%), was divided into two categories, namely "*living beings*" (f=4, 10.25%) and "*inanimate objects*" (f = 3, 7.70%). The "*hyperactivity and impulsiveness*" (f=23, 59.00%), theme was divided into three categories, namely "*inanimate objects*" (f=10, 25.65%), "*living beings*" (f=7, 17.95%), and "*elements of nature*" (f=6, 15.40%). The "*prevention*" theme (f=9, 23.05%), was divided into three categories, namely "*inanimate objects*" (f=5, 12.81%), "*living beings*" (f=2, 5.12%), and "*elements of nature*" (f=2, 5.12%).

- 2) What is the distribution of metaphors created by preschool teachers depending on whether or not they teach ADHD children? When the findings related to the research question are examined, it

can be seen that under the “*lack of attention*” theme, teachers who teach ADHD children produced three metaphors while teachers who do not teach ADHD children produced four metaphors. Under the “*hyperactivity and impulsiveness*” theme, teachers who teach ADHD children produced 13 metaphors, while teachers who do not teach ADHD children produced six metaphors. When the metaphors produced under the “*hyperactivity and impulsiveness*” theme are examined, it can be seen that teachers who teach ADHD children produced eight metaphors while teachers who do not teach ADHD children produced one metaphor.

3) What is the distribution of metaphors based on preschool teachers’ seniority? When the findings related to the research question are examined, under the “*lack of attention*” theme, it can be seen that teachers with (1-3), (4-6), and (7-9) years of seniority produced two metaphors while teachers with ten or more years of seniority produced one metaphor. Under the “*hyperactivity and impulsiveness*” theme, 17 of the metaphors produced came from teachers with (1-3) and (4-6) years of seniority years, and six metaphors were produced by teachers with (7-9) and more than ten years of seniority. It was determined that one of the metaphors produced under the “*prevention*” theme was produced by teachers with (4-6) years of seniority, three of them were produced by teachers with (7-9) years of seniority, and five of them were produced by teachers with ten or more years of seniority.

Etik Beyannamesi

Bu makalede “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen bütün kurallara uyduğumuu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi, hiçbir çıkar çatışmasının olmadığını ve oluşabilecek her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kafkas Üniversitesi

Etik kurul karar tarihi: 14.07.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 28644117-95.02/

Araştırma makalesi: Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 857-876.