

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'nda Çok Yönlü Eğitim Uygulamalarının Etkisi*

The Effect of Multimodal Trainings on Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Suna KAYMAK ÖZMEN**
Kafkas Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi programlarının, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan bir çocuğun, günlük yaşamdaki problemleri davranışları üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın verileri, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın başlangıcında, evde ve okulda bir başlangıç düzeyi verisi elde edilmiştir. Başlangıç düzeyi verisinin kararlı olduğu görüldükten sonra, ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi programları art arda uygulanmıştır. Eğitim uygulamaları sırasında sürekli olarak veri toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, DEHB' li çocuğun günlük problemleri davranışları hem evde hem de okulda ebeveyn eğitiminin uygulanması ile olumlu yönde değişmeye başlamıştır. Aynı olumlu etki öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi programlarının uygulanması ile devam etmiştir. Olumlu değişimin okulda yine dikkate değer bir etki büyüklüğü ile yedi ay sonra alınan izleme ölçümünde de kaydedildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, DEHB, ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi, dikkat eğitimi, tek denekli desen.

Abstract

In this study, the effect of parent, teacher and attention training programs for daily problem behaviors of a child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) was analyzed through parent and teacher evaluations. To achieve this purpose, single case study was employed. At the beginning of the study, baseline data were gathered both at home and in school. When the baseline data was decided to be decisive, parent training, teacher training and attention training programs were applied consecutively. While application of the training programs, data were collected frequently.

According to the results of the study, daily problem behaviors of a child with ADHD changed positively after application of parent training at home and in school. The same positive effect was also continued during teacher and attention training programs. This change with big effect size was also recorded in the follow up measurement after seven months in school.

Keywords: Attention deficit hyperactivity disorder, ADHD, parent training, teacher training, attention training, single case study.

* Bu çalışma, TÜBİTAK' ın Doktora Sonrası Araştırma Bursu Programı kapsamında desteklenmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Fevzi Çakmak Mahallesi, 36100, KARS, sunakaymak@hotmail.com,

Summary

Purpose

In this study, the effect of parent, teacher and attention training programs for daily problem behaviors of a child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) was analyzed through parent and teacher evaluations. In this respect, the dependent variable of the study is the problem behaviors of the child at home and in school, and independent variable is training programs.

Method

This study was a single case study (ABC Model). The child with ADHD (Hasan) was the eldest son of the Turkish family living Cologne in Germany. ADHD was diagnosed by the experts and he was a student in a school which gives special education.

At the beginning of the study, baseline data were gathered both at home and in school. When the baseline data was seen decisive, parent training (Lauth & Heubeck, 2006), teacher training (Lauth & Naumann, 2009) and attention training (Lauth & Schlotke, 2002) programs were applied consecutively. While application of the training programs, data were gathered frequently. For data gathering, parent question list (Lauth & Fellner, 2004) was filled by mother, teacher question list (Lauth & Fellner, 2004) was filled by classroom teacher in the same days of the week (Tuesday and Thursday). With the help of these question lists, daily behaviors of the child were evaluated by a scale having scores between 0 and 100. After seven months from the last session, for a follow up measurement question lists were sent to both mother and teacher. Teacher filled the question list for follow up measurement; however, data about follow up measurement were not taken from mother. Average of the scores gathered from the question lists were examined with effect size (Cohen d).

Results

Results of the study show that according to the mother there is a positive change in the daily problem behaviors of the child at home with moderate level effect size. Mother expressed this change after the end of the parent training and this effect continued during whole education process (Effect size is between 0.4 and 0.7). The classroom teacher emphasized positive change in student's (Hasan) problem behaviors at school (Effect size is between 0.8 and 5.6). Change in the school was recorded at the end of the parent training with big effect size ($d=2.4$) and it was more explicit after attention training ($d=5.6$). This change with big effect size was also recorded in the follow up measurement after seven months ($d=0.8$).

Discussion

According to the results of the study, daily problem behaviors of a child with ADHD changed positively after the application of parent training at home and school. This result is consistent with studies which highlight that parent training program improves the communication between parent and child, the effective intervention method in ADHD (Anastopoulos, Shelton, DuPaul, & Guevremont, 1993; Barkley, Guevremont, Anastopoulos, & Fletcher, 1992; Barkley, Edwards, Laneri, Fletcher, & Metevia, 2001; Firestone, Kelly, Goodman, & Davey, 1981; Grimm & Mackowiack, 2006; Kaymak Özmen, 2009; Lauth, Grimm, & Otte, 2007; Salbach et al., 2005). The same positive effect was also continued during teacher and attention training programs. Classroom teacher recorded this positive change with the parent training as he also emphasized that this effect is very explicit specifically after attention training. Studies indicated that primary school-based interventions are specifically effective in ADHD (Döpfner, Frölich, & Lehmkuhl, 2000; Döpfner, Schürmann, & Frölich, 2002; Frölich, Döpfner, Biegert, & Lehmkuhl, 2002; Lauth & Freese, 2003). Results of the study show that there are positive changes in the daily life of the child both at home and in school. In addition to this, it can be said that change in the school is more positive than home. This situation can be interpreted as teacher use cognitive behavioral

methods more effectively and long term than mother. Follow up measurement gathered after seven months also supported this result.

Conclusion

The results gathered indicated that application of parent, teacher and attention training programs together increase success in interfering ADHD (Lauth & Fellner, 2004). Specifically operant conditioning methods indicate more positive results (Döpfner, 2000; Holtmann et al., 2009; Lauth & Fellner, 2004; Lauth, Kausch ve Schlottke, 2005). These methods can be designed as individual applications for using in ADHD therapies (Lauth & Schlottke, 2001). According to results of this study, it can be concluded that parent, teacher and attention trainings practices affect the children's daily problem behaviors positively.

Giriş

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), çocukluk ve ergenlik döneminde çok sık karşılaşılan problemlerden birisidir (Petermann ve Hampel, 2009). DEHB' li çocuklar için dikkatini, belli bir süre etkinliklere ya da okuldaki çalışmalara yönlendirmek oldukça güçtür. Bu çocuklar daha çok aceleci çalışma tarzları, dikkat dağınıklığı, plansızlık, aşırı motor aktivite ve risk içeren davranışlarla göze çarparlar (Barkley, 1997; Döpfner, Schürmann ve Frölich, 2006; Lauth, Kausch ve Schlottke, 2005). Unutkandırlar ve aynı anda iki ya da daha çok uyarana dikkat etmekte güçlük çekerler. Bazı DEHB' li çocuklar ise, sık sık rüyaya dalarlar (Jacobs ve Petermann, 2007).

DEHB günümüzde sadece bireysel bir problem olarak görülmemektedir. Ülkelerin sağlık ve okul politikalarını etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkan bu bozukluk, çocuğun okuldaki başarısına, sosyal yaşantısına ve gelecekteki eğitim sürecine önemli zararlar verebilmektedir (Lauth ve Schlottke, 2002). Adam, Döpfner ve Lehmkuhl (2002)'un belirttiğine göre, bu bozukluğu yaşayanların %30' u genç yetişkinlikte de DEHB belirtilerini göstermektedirler. Özellikle saldırganlığın da eşlik ettiği durumlarda, ergenlikte suçlu davranışlar sıklıkla görülür. Benzer şekilde çocuklukta hiperaktivite ile daha sonraki uyuşturucu kullanımı ve antisosyal davranışın görülmesi de ilişkilendirilmektedir (Ackermann-Stoletzky ve Stoletzky, 2004; Lauth ve Naumann, 2009; Rossbach, 2002). Bu bağlamda, DEHB'nin erkenden tanınması ve gerekli tedavi ve eğitim hizmetlerinin sunulması önem taşımaktadır (Lauth ve Schlottke, 2002).

DEHB'nin oluşumu genel olarak psikolojik ve nörobiyolojik faktörler (beyindeki aktivitelerin düzenlenmesinde ve uyarıların taşınmasında yetersizlik), duygularını düzenleyememe, bellek problemleri ve kendini motive etmede eksiklik gibi pek çok faktörle açıklanmaktadır (Lauth vd., 2005; Lauth ve Heubeck, 2006; Lauth ve Schlottke, 2002). DEHB'nin ortaya çıkışının pek çok faktörün bir araya gelmesiyle açıklanması, bu konudaki müdahale çalışmalarının da çok yönlü olmasını gerektirmektedir (Döpfner ve Lehmkuhl, 2005).

İlgili alanyazın incelendiğinde, DEHB'nin sağaltımında uygulanan yöntemlerin, bu yöntemlerin merkezinde kimin yer aldığına göre farklılaştığı görülmektedir. Aileyi merkeze alan yaklaşımlar ve *ebeveyn eğitimi programları* aracılığıyla, *anne-baba-çocuk* arasındaki iletişimin düzeltilmesiyle ailedeki problemler durumların azaltılması hedeflenmektedir (Döpfner ve Lehmkuhl, 2005; Petermann, Helmsen ve Koglin, 2010). Ebeveyn eğitimi programları özellikle küçük çocuklardaki gelişim risklerinin ya da var olan bozuklukların önlenmesi için etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Gelişim riskleri, dışa yönelim bozukluklarını özellikle DEHB'yi daha da kalıcı hale getirmektedir (Petermann, Petermann ve Franz, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğinde, uygulanacak *ebeveyn eğitim* programlarının DEHB'li bireyler için gelecekte oluşabilecek risklerin önlenmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

DEHB'de uygulanan *okul temelli müdahale yöntemlerinin* amacı ise, DEHB' li çocukların ya da ergenlerin somut davranış problemlerini edimsel yöntemlerle gerilemektir (Döpfner ve

Lehmkuhl, 2005). Fakat ne var ki genellikle öğretmenlerin bu bozukluğun kuramsal temelleri ve uygun terapi ve eğitimsel müdahaleler konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Frölich, Döpfner, Biegert ve Lehmkuhl, 2002). Ayrıca öğretmenler DEHB'li öğrencileri sınıf ortamında etkili bir biçimde yönlendirebilecek ve derse katılımlarını sağlayacak teknikler konusunda desteğe gereksinim duymaktadırlar (Lauth ve Naumann, 2009; Toros, 2003). Bu durumda, öğretmenlere, DEHB'li öğrencilerini sözü edilen güçlüklerde, doğru bir biçimde yönlendirebilmeleri konusunda uygulanacak bir öğretmen eğitiminin önemi göz ardı edilmemelidir (Allther, 2006; Lauth ve Naumann, 2009; Rossbach ve Probst, 2005).

DEHB'de çocukları *merkeze alan yöntemler* incelendiğinde, bilişsel müdahaleler, kendi kendine yönerge verme ve kendini yönetme stratejilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu bozukluğun temelinde kendini yönlendirme eksikliği yer almaktadır. Bu nedenle uygulanacak çalışmalar çerçevesinde DEHB'li çocukların kendi kendilerini uygun bir şekilde yönlendirmelerini sağlayacak yeterlilikler (örn. kendi kendine yönerge verme yöntemi, kendi kendini kontrol etme, problem çözme eğitimi gibi) üzerinde çalışılmalıdır (Döpfner ve Lehmkuhl, 2005).

DEHB'li çocukların günlük yaşamda, evde ve okulda, anne-babalarını ve öğretmenlerini zorlayan ve stres yaşamalarına neden olan bir dizi problem davranış sergiledikleri, özellikle ev ödevleri, uyku ve yemek saatleri, evde ve okulda yönergelere uyma, arkadaş ve kardeş ilişkileri, sınıfta sessizce oturabilme ve dersi dinleme gibi davranışlarda güçlükler yaşadığı bilinmektedir (Lauth ve Heubeck, 2006; Lauth ve Naumann, 2009). DEHB' nin belirtilerinin azaltılmasında ve bu davranış problemlerinin geriletilmesinde bilişsel davranışçı terapi, ebeveyn eğitimi, ailede ve okulda uygulanacak edimsel koşullanma yöntemleri ve bilişsel yöntemlerin önemi ve etkisi, yapılan deneysel çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Döpfner, 2000; Döpfner ve Lehmkuhl, 2002; Döpfner ve Lehmkuhl, 2005; Frölich, Döpfner ve Lehmkuhl, 2002c; Lauth vd., 2005). Bununla birlikte bu çalışmalarda DEHB' li çocuklara yönelik uygulamaların genellikle grup çalışmaları biçiminde yürütüldüğü, farklı eğitim programlarının tek denekli desende bir arada uygulandığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Lauth ve Fellner, 2004). Oysa Lauth ve Schlottke' nin (2001) de belirttiği gibi, DEHB' de eğitim programlarının bireysel çalışmalarla uygulanması oldukça önemlidir.

Konu ile ilgili yurtiçi çalışmalar incelendiğinde ise, daha çok ilköğretim öğrencilerinin var olan dikkat toplama potansiyellerini artırmaya yönelik dikkat eğitimi programlarının uygulandığı görülmektedir (Karaduman, 2004; Kaymak, 2003). Yine Özcan, Oflaz ve Durukan (2010), DEHB' li çocuklara uygulanan bir sorun çözme eğitimi programının, öğrencilerin sorunları ile baş etmede etkili olduğunu saptamışlardır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın gerek farklı eğitim programlarının bir arada uygulanması, gerekse bu uygulamaların tek denekli yöntemle sınanması açısından önemli olduğu söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi programlarının, DEHB'li bir çocuğun günlük yaşamdaki problem davranışları üzerine etkisinin, ebeveyn ve öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla araştırılmasıdır. Bu amaçla, çocuğun hem evdeki hem de okuldaki davranışlarındaki değişim incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi programlarının, DEHB'li bir çocuğun evdeki ve okuldaki günlük problem davranışları üzerine etkisi incelenmiştir. Bu etkiyi incelemek amacıyla, tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Aşağıda, denek, araştırma deseni, veri toplama aracı ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Denek

Hasan, Almanya'nın Köln şehrinde yaşayan bir Türk ailesinin en büyük çocuğudur. Hasan'a DEHB tanısı uzmanlar tarafından koyulmuştur ve özel eğitim veren bir okulda gündüzlü olarak eğitim görmektedir. Anne, temel eğitimi Almanya'da tamamlamış bir ev hanımıdır. Anne ve baba

boşanmışlar ve anne çocuklarıyla birlikte yaşamaktadır. Tablo 1’de Hasan’la ilgili kişisel bilgiler ve eğitim programlarının oturumlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.

Hasan’a İlişkin Bilgiler ve Uygulanan Eğitim Programları

Hasan	
Yaş	7;8
Sınıf	Özel Eğitim Okulu 1.sınıf
Yaşam koşulu	Annesi ve iki erkek kardeşi ile birlikte yaşıyor
IQ	Ortalama
İlaç	Kullanmıyor
Okul başarısı	Ortalamanın altı
DSM IV’ e göre	Hiperaktivite ve dürtüsellik hakim olduğu tip
Eşlik eden problemler	Davranım bozukluğu
Ebeveyn eğitimi	7 Oturum (Her bir oturum ortalama 3 saat sürmüştür ve haftada bir oturum şeklinde uygulanmıştır.)
Öğretmen eğitimi	7 Oturum (Her bir oturum ortalama 2 saat sürmüş ve haftada iki oturum şeklinde uygulanmıştır)
Dikkat eğitimi	13 Oturum (Her bir oturum ortalama 1 saat sürmüş ve haftada iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Çocukla yürütülmüştür)

Tablo 1’ de görüldüğü gibi, eğitim programının başlangıcında Hasan 7;8 yaşında idi. Zeka seviyesi normal, okul başarısı ise ortalamanın altında idi. DSM-IV kriterlerine göre hiperaktivite ve dürtüsellik hakim olduğu DEHB tanısı almıştı. Aynı zamanda davranım bozukluğu DEHB’ye eşlik ediyordu. Hasan evde, annesi ve kendisinden küçük iki erkek kardeşi ile birlikte yaşıyordu. Anne ve baba boşanmış oldukları için baba ayrı bir evde yaşıyor, ancak çocuklarını zaman zaman görüyordu. Bu çalışma kapsamında, Hasan’ın annesi ile 7 oturumluk ebeveyn eğitim programı, sınıf öğretmeni ile 7 oturumluk öğretmen eğitimi programı ve Hasan’la 13 oturumluk dikkat eğitimi programı yürütülmüştür.

Araştırmanın Deseni

Araştırma problemine yanıt aramak için tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinde, bağımsız değişkenin (araştırmacı tarafından uygulanan davranış değiştirme programı), bağımlı değişken (değiştirilmesi hedeflenen davranış) üzerindeki etkisi, bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak ve her bir denek kendi içinde değerlendirilerek incelenir (Kırcaali -İftar ve Tekin, 1997; Tekin, 2000).

Tek denekli araştırma modelleri incelendiğinde, tek bir uygulamanın etkililiğini incelemeyi amaçlayan etkililik modelleri ve iki ya da daha fazla uygulamanın etkililiklerini ve/veya verimliliklerini karşılaştırmayı amaçlayan karşılaştırma modelleri olmak üzere iki grupta toplandığı görülmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu çalışmada da üç ayrı eğitim programının (ebeveyn, öğretmen ve dikkat eğitimi) tek bir bağımlı değişken (DEHB’li bir çocuğun evde ve okulda günlük yaşamdaki problem davranışları) üzerindeki etkisini karşılaştırmak amacıyla, karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Bu model, birden fazla yöntemin uygulanmasına olanak tanınması açısından yararlı bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Kırcaali -İftar ve Tekin, 1997).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çoğu tek-denek modelinde, önce başlama düzeyi verisi toplanır. Başlama düzeyi verisi, bağımlı değişkenin (hedef davranışın) deney süreci başlamadan önceki durumuna ilişkin elde edilen bilgidir. Başlama düzeyi verisi en az üç oturum üst üste kararlılık elde edinceye kadar

toplanır (Kırcaali -İftar ve Tekin, 1997). Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2006), araştırma amaçlı verilerde verilerin kararlılığı için veri noktalarının en az %80'inin %15'ten daha fazla ortalamadan uzaklaşmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, verilerin toplanması sürecinde öncelikle, evde ve okulda bir başlangıç düzeyi verisi elde edilmiştir. Başlangıç düzeyi için üç kez üst üste elde edilen verilerin hem annenin hem de sınıf öğretmenin doldurmuş olduğu soru listelerinde belirtilen ölçütler doğrultusunda kararlı olduğu görülmüştür. Daha sonra eğitim programları belli bir sıra ile (Ebeveyn Eğitimi, Öğretmen Eğitimi ve Dikkat eğitimi) uygulanmıştır. Çocuğun günlük problem davranışlarındaki değişimler anne ve sınıf öğretmeni tarafından doldurulan soru listeleri aracılığıyla test edilmiştir. Anne ve sınıf öğretmenine bu soru listeleri düzenli olarak haftada iki kez (Salı ve Perşembe günleri) elden ulaştırılmış ve doldurmaları istenmiştir. Anne ve sınıf öğretmeni bu kayıtları düzenli olarak tutmuşlar ve doldurulan formlar düzenli olarak anneden ve sınıf öğretmeninden alınmıştır. Son eğitim oturumundan 7 ay sonra anneye ve öğretmene izleme ölçümü almak amacıyla soru listeleri posta aracılığıyla tekrar ulaştırılmıştır. Öğretmen, izleme ölçümü için soru listesini doldurmuş ve geri postalamıştır. Ancak anneye soru listeleri ulaşmış olmasına karşın, anne tarafından doldurulup geri gönderilmemiştir. Bu nedenle anneden izleme ölçümü verisi alınamamıştır. Eğitim oturumları Nisan 2007-Ekim 2007 tarihleri arasında uygulanmış, izleme ölçümü verisi ise Mayıs 2008'de alınmıştır. Veri toplama aracına ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır (Lauth & Fellner, 2004).

Ebeveyn Soru Listesi: Ev ödevlerini yapma (örneğin ev ödevlerini kendiliğinden özenli bir biçimde yaptı), yönergeleri dinleme (anne-babası olarak söylediklerimizi dikkatle dinledi ve yönergeyi yerine getirdi), ailede işbirliğine yönelik olma (örneğin kardeşleri ve veya arkadaşları ile çok güzel oynadı gibi) gibi günlük davranışları içeren ifadeler yer almaktadır.

Öğretmen Soru Listesi: Aktivite (örneğin sakindi, sırasında sessizce oturdu), derse katılım (örneğin dersi dikkatle takip etti) ve başarıları (örneğin ödevini tam olarak özenli bir şekilde yaptı) gibi okuldaki günlük davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Soru listeleri aracılığıyla çocuğun belirtilen davranışları ne derece gösterdiği 0 ile 100 puan arasında bir skalada değerlendirilmiştir. Eğer "0" puan verilmişse, bu o davranışın hiç gösterilmediği, eğer "100" puan verildiyse, o bu davranışın tamamen gösterildiği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda soru listelerinden yüksek puan almak istenilen bir durumdur.

Lauth ve Fellner (2004), Ebeveyn ve Öğretmen soru listelerinin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu (Cronbach Alfa değeri 0.75 ile 0.93 arasında), yine tek tek maddelerin tüm maddeye göre korelasyonunun yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da elde edilen Cronbach Alfa değerleri, Ebeveyn soru listesi için 0.75 ve Öğretmen soru listesi için 0.76' dır.

Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, bağımsız değişken uygulanmaya başlanmış ve uygulama süresince veri toplanmıştır. Kırcaali -İftar ve Tekin'in (1997) belirttiği gibi, başlama düzeyi ve uygulama evreleri birbirleriyle karşılaştırılarak uygulamanın etkili olup olmadığına ilişkin yorum yapılabilir. Bu çalışmada da etkinin ölçülmesinde, başlangıç düzeyi verisinin ortalama puanı ile her bir eğitim sürecinde elde edilen verilerin ortalama puanları kendi içinde karşılaştırılmıştır. Ortalama puanların karşılaştırılmasında, etki büyüklüğü (effect size) kullanılmıştır.

Etki büyüklüğü, bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir. Bu çalışmada etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen "d" istatistiği kullanılmıştır. Cohen "d" değeri karşılaştırılan ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkanı verir. İşaretine bakılmaksızın d-değeri, .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2010; Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2009). Etki büyüklüğü değerini elde etmek için her bir eğitim programının uygulanması sırasında elde edilen verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve her biri başlangıç düzeyi verisi ile karşılaştırılmıştır.

Eğitim Programlarının Uygulanması

Bu çalışmada, Ebeveyn Eğitimi, Öğretmen Eğitimi ve Dikkat Eğitimi olmak üzere üç eğitim programı belirtilen sıra ile uygulanmıştır. Bu sıranın belirlenmesinde öncelikle anne ve öğretmen davranışları üzerinde değişiklik yaratarak, daha sonra çocukla çalışılmasının sonuç üzerinde daha etkili olacağı düşüncesinden hareket edilmiştir. Uygulanan eğitim programları DEHB'li çocuklara yönelik olarak Almanya'da geliştirilmiş programlardır. Annenin ve çocuğun Almanca bilgisi yeterli ve sınıf öğretmeni de Alman olduğu için, soru listeleri Almanca olarak uygulanmıştır. Eğitim oturumları anne ve çocukla Almanca ve Türkçe olarak, öğretmenle ise Almanca olarak yürütülmüştür. Ebeveyn eğitimi programı haftada bir kez, öğretmen ve dikkat eğitimi programı oturumları haftada iki kez ve bireysel olarak yürütülmüştür. Ebeveyn eğitimine anne katılmış, baba katılamamıştır. Eğitim programları aşağıda belirtilen sırada ve içerikte uygulanmıştır.

Ebeveyn Eğitimi: Bu aşamada 5-11 yaşları arasında sosyal davranış problemi olan çocuklara yönelik olarak Lauth ve Heubeck (2006) tarafından geliştirilen ebeveyn eğitim programı uygulanmıştır. Bu eğitim programı, her biri, ayrı amacı olan (örneğin etkili yönergeler vermek gibi) ve bu amaçları gerçekleştirmek üzere farklı yöntemlerin kullanıldığı (örn. rol oyunları) altı oturum ve son oturumdan dört hafta sonra uygulanan bir yenileme oturumu olmak üzere, toplam yedi oturumdan oluşmaktadır. Aşağıda her bir oturumun içeriği yer almaktadır:

Oturum 1: Anneye eğitim programının içeriği ve uygulanmasına ilişkin bilgi verilmiştir. Aynı zamanda katılımı ilgili sözleşme yapılmış, ev ödevlerinin ve düzenli katılımın önemi vurgulanmıştır.

Oturum 2: Bu oturumun amacı, ebeveyn ve çocuk arasında olumlu bir iletişim ortamı oluşturmaktır. Bu amaçla pozitif oyun zamanı yöntemi sunulmuş ve uygulanması konusundaki temel ilkeler üzerinde durulmuştur.

Oturum 3: Bu oturumda kendi duygu ve düşüncelerini ayırt edebilme üzerinde çalışılmıştır. Bu amaçla ABC Modeli incelenmiş ve günlük yaşamla bağlantılı örnekler üzerinde çalışılmıştır.

Oturum 4: Ailedeki günlük olaylarda (örneğin yatağa gitmek, yemek saatleri, yıkanmak ya da giyinmek) ortaya çıkan stres verici durumlar ve bu stresin azaltılması konusunda yapılabilecekler üzerinde durulmuştur.

Oturum 5: Anneye bu oturumda pekiştireçler ve simgesel ödül sistemini, çocuğunun davranışlarını en uygun biçimde yönlendirmek için nasıl kullanabileceği anlatılmıştır.

Oturum 6: İsteklerini etkili bir şekilde ortaya koymak ve ailedeki stres verici durumları en iyi biçimde yönlendirebilmek üzerinde çalışılmıştır.

Yenileme oturumu: Anne ile şimdiye kadar neler yapıldığına ilişkin geriye doğru bir bakılmış ve hala yapılmamış şeyler var mı, sorusuna yanıt aranmıştır. Ayrıca, bundan sonra, ailedeki var olan streslerin azaltılması konusunda neler yapılacağı üzerinde konuşulmuştur.

Öğretmen Eğitimi: Lauth ve Naumann (2009) tarafından, sınıfında DEHB'li öğrencisi olan öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmış öğretmen eğitimi programı uygulanmıştır. Öğretmen eğitimi, okulda DEHB ve oluşumu konusundaki güncel bilgilere ve bu bozuklukla bağlantılı olarak sınıf ortamındaki iletişime yönelik bilgilere dayanmaktadır. Eğitim programı her biri konu ile ilgili bilgi ve yetkinlik sunan 7 oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar çocuğun sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Aşağıda her bir oturuma ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Oturum 1: Bu oturumda DEHB' nin özellikleri hakkında bilgi sunulmuştur.

Oturum 2: Öğrencinin, okulda stres verici problem davranışları tanımlanmış, davranışların sonuçları üzerinde durulmuştur.

Oturum 3: Okulda DEHB' ye yönelik alınabilecek yapılandırılmış önlemler tartışılmıştır.

Oturum 4: Çocuğun davranışlarının pekiştireçler aracılığıyla yönlendirilmesi üzerinde çalışılmıştır.

Oturum 5: Simgesel ödül sisteminin kullanılması üzerinde durulmuştur.

Oturum 6: Çocuğa, davranışlarını organize etmesi konusunda verilecek destekler üzerinde tartışılmıştır.

Oturum 7: Ebeveynle kurulacak işbirliğinin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Dikkat Eğitimi: Bu aşamada, Lauth ve Schlotke (2002) tarafından DEHB' li çocukların bilgiyi alma ve işleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış dikkat eğitimi programı uygulanmıştır. Dikkat Eğitimi 7-9 yaşları arasındaki çocuklara yöneliktir ve 13 oturumdan oluşmaktadır. Programının ilk bölümünde belli yeterlikler üzerinde çalışılmış, ikinci bölümünde ise (7.oturumdan itibaren) kendi kendini yönlendirme alıştırmaları yapılmıştır.

Dikkat Eğitimi programı ile dört amaca ulaşılması hedeflenmiştir. Çocuklar dikkat bozukluğundaki davranışın özellikleri ile ilgili bilgi edinmişlerdir. "Dikkatle bakmak", "Gördüklerini tasvir etmek", "Dikkatle dinlemek" ve sonra "Dinlediklerini anlatmak", "Algıdakları şeyleri yeniden tasvir etmek" gibi temel beceriler üzerinde çalışılmıştır. Tepkilerini erteleyebilme (düşünmek, plan yapmak) üzerinde durulmuş, bu beceri öncelikle işaret kartları (DUR!, BEKLE! gibi) kullanılarak, devamındaki oturumlarda günlük yaşama ilişkin imajinasyonlarla çalışılmıştır. Kendi kendine verdiği sözlü yönergelerle kendini yönlendirme çalışmaları yapılmış ve simgesel ödül sistemi kullanılmıştır (Lauth ve Schlotke, 2002). Aşağıda oturumların kısa içerikleri yer almaktadır:

Oturum 1: Eğitim amaçları ile ilgili ön hazırlık ve dikkat bozukluğu hakkında çocuğu bilgilendirme,

Oturum 2: Simgesel ödül sistemi uygulamaya başlama ve "Dikkatle bakmak" üzerinde çalışma

Oturum 3: "Dikkatle bakmak" ile ilgili etkinlikler, çocuğun kendisine gösterilen resimleri tasvir etmesi,

Oturum 4: Arka planda bozucu seslerin olduğu bir ortamda çocuğa bazı bilgilerin sunulması ve sonra bu bilgileri tekrar etmesini isteme,

Oturum 5: Çocuğun kendisine okunan bir hikayeyi tekrar etmesini isteme,

Oturum 6: Çocuğun bir yandan duyduklarını, diğer yandan gördüklerini anlatmasını isteme

Oturum 7: İşaret Kartlarına giriş-"DUR!" işaret kartının kullanılması, çocuğun tepkilerini erteleyebilmesi ve kendi yanıtlarını kontrol edebilmesi,

Oturum 8: Toplama ve çıkarma işlemlerini yaparken "DUR!" işaret kartının kullanılması,

Oturum 9: Kendi tepkilerini kontrol edebilme ve erteleyebilme üzerinde çalışma,

Oturum 10: Kendi tepkilerini kontrol etme ve erteleme süreçlerinin okul içeriğine yansıtılması,

Oturum 11: İşaret kartlarını kullanarak kendi kendine yönerge verme,

Oturum 12: İşaret kartlarını kullanarak kendi kendine yönerge vermenin içselleştirilmesi,

Oturum 13: Dikkati dağıtan bir ortamda kendi kendine yönerge verme yönteminin çalışılması.

Bulgular

Bu çalışmada DEHB' li bir çocuğun günlük problem davranışları üzerinde ebeveyn, öğretmen ve dikkat eğitiminin etkililiği tek denekli desenle sınanmıştır. Değişim, anne ve sınıf öğretmeni tarafından doldurulan ve çocuğun günlük problem davranışlarına ilişkin bilgi veren soru listesi aracılığıyla ölçülmüştür. Böylece çocuğun evde ve okuldaki günlük problemleri davranışlarındaki değişimi izlemek amaçlanmıştır.

Tablo 2’de, DEHB’ li çocuğun (Hasan) evde ve okuldaki günlük davranışlarına ilişkin anne ve sınıf ğretmeni tarafından doldurulan soru listelerinin ortalama, standart sapma ve etki büyüklüğü değerleri (d) yer almaktadır.

Tablo 2.

Hasan’ın Başlangış Düzeyi ve Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecinde Anne ve Sınıf ğretmeni Tarafından Doldurulan Soru Listelerinden Elde Ettiği Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Etki Büyüklüğü (d) Değerleri

	Başlangış Düzeyi \bar{X} (S)	Ebeveyn Eğitimi \bar{X} (S) d	ğretmen Eğitimi \bar{X} (S) d	Dikkat Eğitimi \bar{X} (S) d	İzleme lm \bar{X} (S) d
Annenin değerlendirmesi	80.6 (4.1)	84.3 (9.1) d=-0.5	82.6 (4) d=-0.4	83.3 (3.2) d=-0.7	--
Öğretmenin değerlendirmesi	65.6 3.7)	58.8 (1.3) d=2.4	59.6 (9.4) d=0.8	49.8 (1.3) d=5.6	71 (8.6) d=-0.8

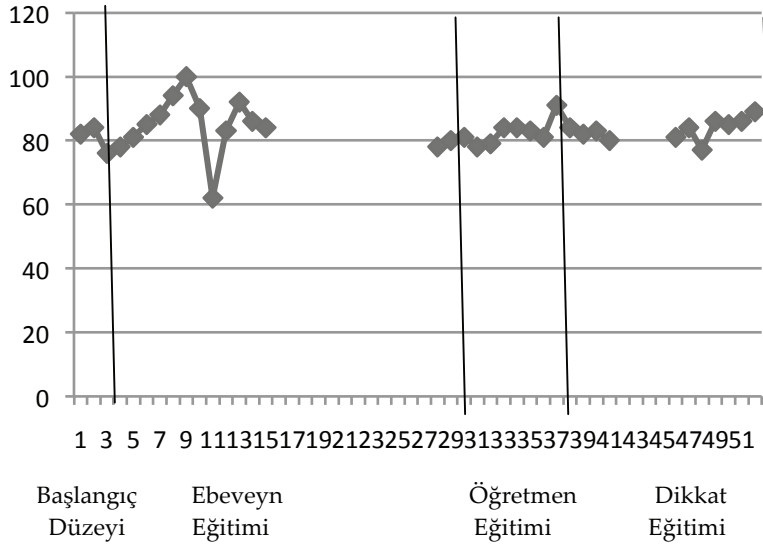
Tablo 2 incelendiğinde, annenin değerlendirmesine göre, genel olarak çocuğun evdeki problem davranışlarında orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile (d=0.5) olumlu yönde bir değişim gözlenmektedir. Anne orta düzeyde etki büyüklüğünü ebeveyn eğitiminin bitiminde belirtmiş ve bu etki ğretmen eğitimi (d=0.4) ve dikkat eğitimi (d=0.7) sonucunda da devam etmiştir.

Sınıf ğretmeni, Hasan’ın okuldaki problem davranışlarında gözlenen olumlu değişimin daha büyük oranda olduğunu vurgulamıştır. (Etki büyüklüğü 0.8 ile 5.6 arasında). Değişim büyük bir etki büyüklüğü ile ebeveyn eğitimi sonunda gözlenmiş (d=2.4) ve dikkat eğitimi sonunda (d=5.6) daha da belirginleşmiştir. Bu değişimin yine büyük bir etki büyüklüğü ile 7 ay sonra alınan izleme ölümünde de kaydedildiği görülmektedir (d=0.8).

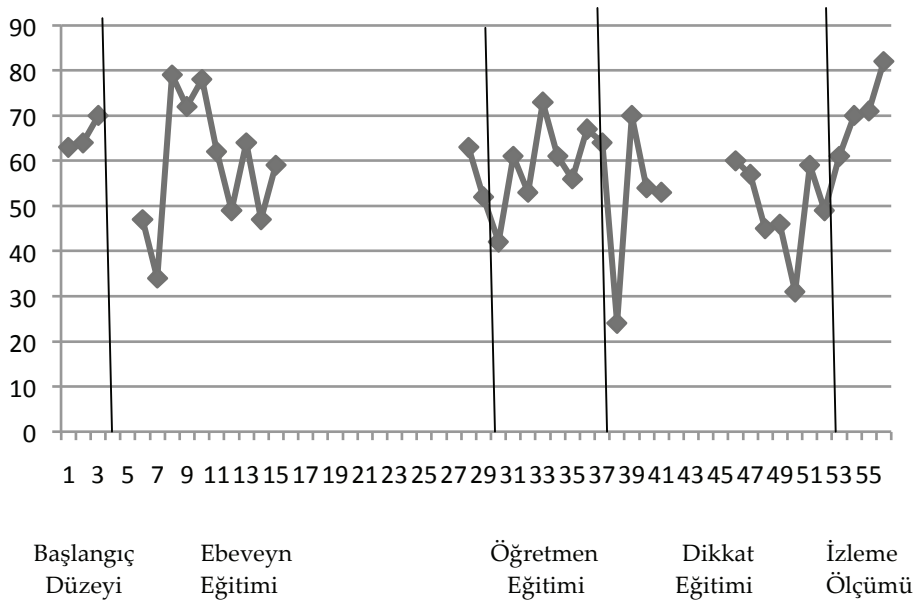
izgi Grafiği

Tek denekli araştırmalarda yaygın olarak kullanılan çizgi grafiği, her bir evredeki veri noktalarının birleştirilmesiyle oluşur. Bu grafikteki yatay eksen, zaman boyutunu gösterir. Zaman boyutu, ders saati, gün, hafta gibi zaman birimlerine karşılık gelebilir. Düşey eksen ise, bağımlı değişkenin niceliksel değerlerini gösterir (Kırcaali -İftar ve Tekin, 1997).

Aşağıdaki izgi grafiklerinde, Hasan’ın evdeki ve okuldaki davranışlarına ilişkin elde edilen veriler yer almaktadır. Yatay eksen ölüm sayısını, düşey eksen ise bağımlı değişkenin niceliksel değerlerini göstermektedir.



Şekil 1. Hasan'ın Evdeki Davranışlarına İlişkin Anneden Elde Edilen Verilerin Çizgi Grafiği (Eksik veriler okul tatil günlerini ve bayram tatillerini göstermektedir. Bu günlerde veri alınamamıştır.)



Şekil 2. Hasan'ın Okuldaki Davranışlarına İlişkin Öğretmenden Elde Edilen Verilerin Çizgi Grafiği (Eksik veriler okul tatil günlerini ve bayram tatillerini göstermektedir. Bu günlerde veri alınamamıştır.)

Tek denekli desenlerde grafik incelendiğinde, eğer başlangıç düzeyindeki veriye göre davranışlarda anlamlı bir düzelmeye görülüyorsa, bu eğitim evresinin etkili olduğu söylenebilir (Lauth ve Fellner, 2004). Şekil 1, annenin Hasan'ın davranışları hakkındaki değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Grafik incelendiğinde, ebeveyn eğitimi sürecinde Hasan'ın evdeki problemleri davranışlarının düzelmeye başladığı ve öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi ile birlikte bu değişimin daha istikrarlı hale geldiği görülmektedir. Şekil 2'de ise, Hasan'ın okuldaki davranışlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenine göre Hasan'ın problemleri davranışları zaman zaman iniş çıkışlar göstermekle birlikte, ebeveyn eğitiminden sonra olumlu yönde değişmeye başlamış,

dikkat eğitiminin bitimine doğru bu düzelme daha istikrarlı hale gelmiş ve daha sonra izleme ölçümünde de artarak devam etmiştir.

Tartışma

DEHB’de etkili olabilecek müdahalelerle ilgili çalışmalar son yıllarda oldukça artmıştır (Lauth, 2004). Bunun en önemli nedeni, DEHB’nin çocukluk ve gençlik döneminde sıklıkla karşılaşılan bir bozukluk olmasıdır (Petermann ve Hampel, 2009). Bu öneme dayanarak, bu çalışmanın amacı, DEHB’li bir çocuğun günlük problem davranışları üzerinde ebeveyn, öğretmen ve dikkat eğitimi uygulamalarının etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın sonucuna göre, Hasan’ın günlük yaşamdaki problemleri davranışları hem evde hem de okulda ebeveyn eğitiminin uygulanması ile azalmaya başlamıştır. Bu sonuç, ebeveyn eğitimi programlarının, dışa yönelim bozukluklarını, ebeveyn ve çocuk iletişimini düzelterek DEHB’de etkili bir müdahale yöntemi olduğunu vurgulayan araştırmacıların (Anastopoulos, Shelton, DuPaul ve Guevremont, 1993; Barkley, Guevremont, Anastopoulos ve Fletcher, 1992; Barkley, Edwards, Laneri, Fletcher ve Metevia, 2001; Firestone, Kelly, Goodman ve Davey, 1981; Grimm ve Mackowiack, 2006; Kaymak Özmen, 2009; Lauth, Grimm ve Otte, 2007; Salbach vd., 2005) bulguları ile uyum içerisindedir. Özellikle bu eğitim programı içerisinde yer alan pozitif oyun zamanı uygulaması, anne tarafından etkili bulunmuştur. Aynı zamanda, anne, ebeveyn eğitiminden sonra çocuğunun kardeş çatışmalarının azaldığı ve yemek saatlerini daha sakin geçirdiklerini belirtmiştir. Annenin özellikle eğitim sürecinde edindiği bilgileri çocuğuyla olan iletişimde kullandığını belirtmesi önemlidir. Böylece anne çocuğundaki olumlu davranışların her geçen gün arttığını ve problemleri davranışların giderek azaldığını belirtmiştir. Öğretmen eğitimi ve dikkat eğitimi programlarının uygulanması ile birlikte anne, çocuğundaki düzelmenin sürekli hale geldiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte tek denekli araştırma desenlerinin sınırlılıklarından biri olan gözlemci beklentisinden burada söz etmek gerekmektedir. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar’ın (2006) belirttiği gibi, gözlemcinin uygulama sonucuna ilişkin bir beklenti içinde olması, gözlediği bireyin performansını da beklentisi doğrultusunda değerlendirmesine neden olabilir. Bu noktada, sonucun yorumlanmasında, annenin çocuğuna ilişkin olumlu bir beklenti içine girmiş olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Aynı biçimde öğretmenin de Hasan’daki olumlu gelişmeleri sürekli kaydettiği görülmektedir. Araştırmada, ebeveyn eğitimi sonunda başlayan düzelmenin öğretmen eğitimi ve özellikle dikkat eğitimi ile belirginleştiği görülmüştür. Şimdiye kadar yapılan araştırmalar bilişsel davranışçı tekniklerin (kendi kendine yönrege verme ve kendi kendini denetleme) DEHB’de etkili olduğunu göstermektedir (Döpfner, Frölich ve Lehmkuhl, 2000; Döpfner, Schürmann ve Frölich, 2002; Frölich vd., 2002a; Frölich vd., 2002c; Lauth ve Freese, 2003). Genel olarak Hasan’ın okulda, eve göre daha hızlı ve olumlu gelişmeler gösterdiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenin anneye göre eğitim programlarında yer alan bilişsel davranışçı yöntemleri daha etkili ve uzun süreli kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda, böyle bir çalışmanın okulda başarılı olması için, öğretmenin bu yöntemi etkili olarak değerlendirmesi de oldukça önemlidir ve özellikle öğretmen bu yöntemin kullanılabilirliği konusunda karar verici bir role sahiptir (Frölich vd., 2002b). Hasan’ın sınıf öğretmeni de bu çalışmanın gerekliliğine inandığını her zaman ifade etmiş ve programın uygulanmasında destekleyici bir rol üstlenmiştir.

Simgesel ödül sistemi, DEHB’de hem istenen davranışların sıklığını artırmakta hem de istenmeyen davranışların azaltılmasına yardımcı olmaktadır. Farklı araştırma sonuçları bu yöntemi kullanan eğitim programlarının etkisinin büyük olduğunu göstermektedir (Lauth ve Schlottke, 2002). Bu çalışmada da simgesel ödül sistemi eğitim programlarının her aşamasında kullanılmıştır. Öğretmenin özellikle bu yöntemi etkili ve sürekli bir biçimde kullandığı ve bu nedenle de Hasan’ın okulda eve göre daha büyük bir değişim gösterdiği düşünülmektedir. Bununla birlikte farklı araştırmacılar, dikkat eğitimi uygulamalarının dikkat bozukluğu olan çocukların günlük problem davranışlarını düzeltmede ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre

etkili olduğunu vurgulamaktadır (Lauth, Naumann, Roggenkämper ve Heine, 1996; Lauth ve Schlottke, 2002; Schlottke, 1984). Benzer bir sonuç bu çalışmada da elde edilmiş olmakla birlikte, araştırma deseninden kaynaklanan çoklu uygulamalar etkisi adı verilen bir sınırlılığı göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bir önceki uygulamanın etkisinin bir sonraki uygulamada görülmesi ve bir yöntemin diğerini etkilemesi biçiminde ortaya çıkan çoklu uygulamalar etkisi (Tekin, 2000; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006) bu sonucun yorumlanmasında dikkate alınmalıdır. Yani, dikkat eğitimi sonrasında görülen bu olumlu değişiklik, ebeveyn ya da öğretmen eğitiminin uzun süreli etkisi olabileceği gibi, bu üç eğitim programının ortak etkisi sonucunda da ortaya çıkmış olabilir.

Belirtilmesi gereken diğer bir nokta, DEHB yaşayan çocukların okuldaki durumlarının genellikle anne-babanın ve öğretmenin birbirlerini suçlamaları, eğitim yöntemleri hakkında birbirlerini ihmalle ve yanlış eğitim yöntemlerini kullanmakla eleştirmeleri şeklinde olduğudur. Bu durumda çocuğa başarılı bir müdahalenin uygulanabilmesi için, ebeveyn ve öğretmen arasındaki iletişimin sağlanması ve probleme bakış açıları arasındaki uyumun sağlanması gerekmektedir (Frölich vd., 2002b). Bu çalışmada, özellikle annenin öğretmenin okuldaki eğitim anlayışı ile ilgili oldukça olumlu görüşleri olduğu ve anne ve öğretmen arasındaki iletişimin sürekli olmasının bu çalışmada olumlu sonuçlar elde edilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Şimdiye kadar elde edilen bulgular, DEHB'ye yönelik çok yönlü çalışmaların (Döpfner vd., 2004; Lauth ve Fellner, 2004) başarılı olduğunu göstermiştir. Özellikle edimsel koşullanma yöntemleri ile çocukları merkeze alan yöntemlerin DEHB'nin temel belirtilerinin azaltılmasında etkili olduğu vurgulanmaktadır (Döpfner, 2000; Hannefeld ve Hauschen, 2009; Holtmann vd., 2009; Lauth ve Fellner, 2004; Lauth ve Schlottke, 2002). Yine Frölich vd. (2002a) ve Frölich vd. (2002c), bilişsel davranışçı terapinin özellikle hiperaktif çocuklarda olumlu davranışların artırılmasında önemli ve etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmanın sonuçları, bu araştırmacıların söyledikleri ile uyumludur. Araştırma sonucunda çocuğun hem evde hem de okulda olumlu davranış değişiklikleri sergilediği gözlenmiştir. Böylece, uygulanan eğitim programlarının DEHB'li bir çocuğun günlük problem davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Ancak sonuçların yorumlanmasında, tek denekli araştırmaların sınırlılıklarının göz önünde bulundurulması da önemlidir. Bununla birlikte, bu çalışmada DEHB'nin sağaltımında ebeveyn, öğretmen ve çocuğa yönelik eğitim programlarının tek denekli desende bir sınamış olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca ülkemiz açısından değerlendirildiğinde, DEHB ile baş etmede kullanılabilecek eğitim programlarının geliştirilmesine gereksinim olduğu önemle vurgulanmalıdır. Aynı zamanda bu çalışmada elde edilen sonuçların, Almanya'da yaşayan Türk ailelerinin DEHB'li çocuklarına yönelik uygulanacak yöntemlere de yardımcı olması beklenmektedir.

Kaynakça

- Ackermann-Stoletzky, K. & Stoletzky, C. (2004). *Das ads-handbuch. Therapiemöglichkeiten und praxishilfen für eltern und pädagogen*. Moers: Brendow & Sohn.
- Adam, C., Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2002). Der verlauf von aufmerksamkeitsdefizit-/hyperaktivitätsstörungen (Adhs) im jugendalter-und erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 11(2), 73-81.
- Altherr, P. (2006). Entwicklung und erfahrungen mit einem computergestützten Ads-Mediatoren training für lehrer. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (1), 27-34.
- Anastopoulos, A.D., Shelton, T.L., DuPaul, G.J. & Guevremont, D.C. (1993). Parent training for attention-deficit hyperactivity disorder: Its impact on parent functioning, *Journal of*

- Abnormal Child Psychology*, 21, 581–596.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD, *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Barkley, R. A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K. & Metevia, L. (2001). The efficacy of problem-solving communication training alone, behavior management training alone, and their combination for parent–adolescent conflict in teenagers with ADHD and ODD, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(6), 926-941.
- Barkley, R.A., Guevremont, D.C. , Anastopoulos, A.D. & Fletcher, K.E. (1992). A comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 450–462.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Döpfner, M. (2000). Hyperkinetische Störungen und Störungen des Sozialverhaltens, *Verhaltenstherapie*, 10, 89-100.
- Döpfner, M., Breuer, D., Schürmann, S., Wolff Metternich, T., Rademacher, C. & Lehmkuhl, G. (2004). Effectiveness of an adaptive multimodal treatment in children with attention deficit hyperactivity disorder-global outcome, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13 (1), 117-129.
- Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2000). *Hyperkinetische Störungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2002). Evidenzbasierte therapie von kindern und jugendlichen mit aufmerksamkeitsdefizit-/hyperaktivitätsstörung(ADHS), *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 419-440.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2005). Störungen der aufmerksamkeit und hyperaktivitaet. In. P. F. Schlotke, R. K. Silbereisen, S. Schneider & G. W. Lauth (Eds.), *Störungen im kindes- und jugendalter- Grundlagen und störungen im entwicklungsverlauf* (pp. 609-648) Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Döpfner, M., Schürmann, S. & Frölich, J. (2002). *Therapieprogramm für kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem trotzverhalten (THOP)*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Döpfner, M., Schürmann, S. & Frölich, J. (2006). *Wackelpeter und trotzkopf. Hilfen für eltern bei hyperkinetischem und oppositionellem verhalten*. Weinheim: BeltzPVU.
- Firestone, P., Kelly, M.J., Goodman, J.T. & Davey, J. (1981). Differential effects if parent training and stimulant medication with hyperactives: A progress report, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(1), 135–147.
- Frölich, J., Döpfner, M. Berner, W. & Lehmkuhl, G. (2002a). Behandlungseffekte kombinierter kognitiver verhaltenstherapie mit elertraining bei hyperkinetischen kindern. *Praxis der Kinder Psychologie und Kinderpsychiatrie*, 51 (6), 476-493.
- Frölich, J., Döpfner, M., Biegert, H. & Lehmkuhl, G. (2002b). Praxis des paedagogischen umgangs von lehrern mit hyperkinetisch-aufmerksamkeitsgestörten kindern im schulunterricht, *Praxis der Kinder Psychologie und Kinderpsychiatrie*, 51 (6), 494-506.
- Frölich, J., Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2002c). Effects of combined cognitive behavioural treatment with parent management training in Adhd, *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(1), 111-115.
- Grimm, K. & Mackowiak, K. (2006). Kompetenztraining für eltern sozial auffälliger und aufmerksamkeitsgestörter kinder (KES), *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55, 363 – 383.

- Hahnefeld, A. & Heuschen, U. (2009). Versorgungsstudie zum marburger konzentrationstraining (MKT) bei grundschulkindern mit symptomen einer aktivitaets- und aufmerksamkeitsstörung, *Kindheit und Entwicklung*,18(1), 30-38.
- Holtmann, M. Grasmann, D., Cionek-Szpak, E., Hager, V., Panzner, N., Beyer, A., Poustka, F. & Stadler, C. (2009). Spezifische wirksamkeit von neurofeedback auf die impulsivitaet bei ADHS, *Kindheit und Entwicklung*,18(2), 95-104.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007). Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern. *Kindheit und Entwicklung*,16(1), 40-49.
- Karaduman, D. (2004). "Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı ve Başarı Düzeylerine Etkisi." Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaymak, S. (2003). "Dikkat Toplama Eğitimi Programının İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi." Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaymak Özmen, S. (2009). Einzelfallstudien zu einem verhaltensorientierten elertraining bei ADHS. *Kindheit und Entwicklung*, 18(4), 254-259.
- Kırcaali- İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Lauth, G. W. (2004). Förderung von aufmerksamkeit und konzentration. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Eds.), *Interventionen bei lernstörungen* (pp. 239-248). Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G. W. & Fellner, C. (2004). Therapieverlauf und langzeiteffekt eines multimodalen trainingsprogramm bei aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen, *Kindheit und Entwicklung*,13(3), 167-17.
- Lauth, G. W. & Freese, S. (2003). "Effekt einer schulbasierten Behandlung von ADHD in der Bewertung von Lehrern und Eltern-Eine Einzelfallstudie an vier Kindern." [Online]: Retrieved 18-July-2007, at URL: <http://www.heilpaedagogischeforschung.de/ab0312.htm>.
- Lauth, G. W., Grimm, K., & Otte, T. A. (2007). Verhaltensübungen im elertraining. Eine studie zur differenzierten wirksamkeit im elertraining, *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 36, 26 – 35.
- Lauth, G. W. & Heubeck, B. (2006). *Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lauth, G. W., Kausch, T. W. E. & Schlottke, P. F. (2005). Effekte von elern- und kindzentrierten interventionen bei hyperkinetischen störungen, *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 34, (4), 248-257.
- Lauth, G. W. & Naumann, K. (2009). *ADHS in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Lauth, G. W., Naumann, K., Roggenkämper, A. & Heine, A. (1996). Verhaltensmedizinische indikation und evaluation einer kognitiv-behavioralen therapie mit aufmerksamkeitsgestörten/hyperaktiven Kindern, *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 24, 164-175.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2001). Hyperkinetische störungen. In G. W. Lauth, U. B. Brack, & F. Linderkamp, (Eds.), *Verhaltenstherapie mit kindern und jugendlichen: Praxishandbuch* (ss. 202-211). Weinheim: Beltz PVU.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2002). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz PVU.
- Özcan, C. T., Oflaz, F. & Durukan, İ. (2010). Psikostimulan İlaç Tedavisi Alan Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Katkıları,

- Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 20(2), 125-131.
- Petermann, F. & Hampel, P. (2009). Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), *Kindheit und Entwicklung*, 18(3), 135-136.
- Petermann, F., Helmsen, J. & Koglin, U. (2010). Expansive verhaltensstörungen, *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 158, 22-27.
- Petermann, U., Petermann, F. & Franz, M. (2010). Erziehungskompetenz und elterntaining, *Kindheit und Entwicklung*, 19(2), 67-71.
- Rosbach, M. (2002). *Entwicklung und evaluation eines lehrer- gruppentrainings zur aufmerksamkeitsdefizit-/ hyperaktivitätsstörung (Ad/hs)* (Doctoral Dissertation Universitaet Hamburg, Germany, 2002).
- Rosbach, M. & Probst, P. (2005). Entwicklung und evaluation eines lehrergruppentrainings bei kindern mit ADHS: Eine pilotstudie, *Praxis Kinder Psychologie und Kinderpsychiatrie*, 54 (8), 645-663.
- Salbach, H., Lenz, K., Huss, M., Vogel, R., Felsing, D. & Lehmkuhl, U. (2005). Die wirksamkeit eines gruppentrainings für eltern hyperkinetischer kinder, *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33, 59-68.
- Schlottke, P. (1984). *Psychologische behandlung von aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern* (Habilitationsschrift Universitaet Tübingen, Germany, 1984).
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı Tek Denekli Araştırma Modelleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Toros, F. (2003). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Hakkında Öğretmenlerin Bilgi ve Tutumları, *New/Yeni Symposium*, 41(4), 165-168.