

# Okulda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

Suna KAYMAK ÖZMEN<sup>1</sup>

**Özet:** Dikkat eksikliği -/Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), DSM-IV' e göre, dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik kavramları ile tanımlanır (Häcker ve Stapf, 2004). Çocuklukta ve ergenlikte en sık karşılaşılan problemlerden birisidir (Lauth ve Naumann, 2009; Nathrath ve Wöfl, 2006). Bu problem, öğrencilerin okuldaki davranışlarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin DEHB ile baş etmede desteğe gereksinimlerinin olduğu bilinmektedir (Altherr, 2006). Çoğu zaman öğretmenler ve ailelerin bu çocukların davranış problemleri karşısında kendilerini çaresiz hissetmeleri, DEHB konusundaki çalışmaların önemini artırmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada, DEHB'ye ilişkin temel bilgilere, DEHB'li öğrencilerin sınıf içi davranış özelliklerine, DEHB'nin yaygınlığına ve eşlik eden problemlere, DEHB'li çocukların güçlü oldukları yönlere ve gelişimsel risklerinin neler olduğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, DEHB'nin sağaltımında uygulanabilecek okul temelli eğitim programlarından söz edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dikkat eksikliği-/Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), öğrenci, öğretmen, dikkat eğitimi.

**Abstract:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) at School. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), according to DSM-IV, is defined with attention deficit, hyperactivity and impulsivity concepts (Häcker & Stapf, 2004). It is one of the most seen problems in childhood and adolescence periods (Lauth & Naumann, 2009; Nathrath & Wöfl, 2006). This problem affects both students' behavior and success at school in a negative way. Due to this, the need of both teachers and students learning to cope with ADHD is known (Altherr, 2006). Most of the time teachers and parents feel themselves powerless in front of these children's behavioral problems, so the importance of studies about ADHD increases. Therefore, this study covers basic knowledge about ADHD, behavior characteristics of students with ADHD, extensity of ADHD and accompanying problems, strong aspects of children with ADHD and developmental risks of them. Besides, school based educational programs that could be applied for ADHD treatment is explained.

**Key Words:** Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), Student, Teacher, Attention training.

## Giriş

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanımlanırken, dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik (hiperaktivite) ve dürtüsellik kavramları kullanılmaktadır (Häcker ve Stapf, 2004). Son yıllarda çocuk ve ergenlerle ilgili çalışmalar incelendiğinde, DEHB'nin, çocuklukta ve ergenlikte en sık karşılaşılan sorunlardan birisi olduğu görülmektedir (Nathrath ve Wöfl, 2006).

DEHB, günümüzde ortaya çıkan bir sorun olmamasına karşın, ebeveynler ve öğretmenler "Ne oldu da son yıllarda çocuklarımız bu kadar dikkatsiz ve hiperaktif oldular?" sorusunu sormakta ve DEHB'nin sanki yeni ortaya çıkan bir sorun olduğunu vurgulamaktadırlar. Aslında DEHB'li çocuklarla geçmiş yıllarda da karşılaşılmaktaydı. Ancak bu çocuklar geçmişte farklı kavramlarla (örn. dik kafalı ya da söz dinlemeyen gibi) isimlendirilmekteydiler (Stark-Städele, 2005). Günümüzde, DEHB ile onun temel belirtileri olan *aşırı hareketlilik* ve *dikkatsizlik* konusundaki yayınların artması ile birlikte bu çocuklarla ilgili olarak uzmanlara daha sık başvurulmaktadır (Fettahoğlu ve Özatalay, 2006). Çoğu zaman öğretmenlerin ve ailelerin DEHB'li çocukların davranış problemleri karşısında kendilerini çaresiz hissetmeleri, bu konudaki çalışmaların önemini artırmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada, DEHB'ye ilişkin temel bilgilere, DEHB'li öğrencilerin sınıf içi davranış özelliklerine, güçlü oldukları yönlere ve gelişimsel risklerinin neler olduğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, DEHB'nin sağaltımında uygulanabilecek okul temelli eğitim programlarından söz edilmiştir.

## Sınıf Ortamında DEHB'li Öğrencilerin Belirgin Özellikleri

Okul öncesi dönemde DEHB'li çocukların davranışları ancak aşırı ölçüde zarar verici olduğunda fark edilebilmektedir (Lauth ve Heubeck, 2006). Okula ilk başladıklarında ise belli yönergelerle karşılaşmaları ve kendilerini disipline etmeleri beklendiği için, problemleri davranışları daha çok göze çarpmaktadır (Özdoğan, 2001; Schröder, 2006). DEHB'li öğrencilerin öğretmenleri ilk anlarda bu öğrencilerin gösterdikleri davranışları anlamlandırmakta zorlanmakta ve öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim

<sup>1</sup> Suna KAYMAK ÖZMEN, Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kars, e-posta: [sunakaymak@hotmail.com](mailto:sunakaymak@hotmail.com)

olumsuza dönüşebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu öğrencilerin davranış özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları önemlidir.

Sınıf ortamında, DEHB’li öğrenciler, *dikkat toplama yeteneğindeki sınırlılık, dağınıklık, anlatılanları dinlemede güçlükler, düzensizlik, unutkanlık, motor huzursuzluk, yetersiz dürtü kontrolü, aşırı konuşma, sırasını bekleyememe, kurallara uymada güçlük* gibi davranış problemleri gösterirler. Bu öğrenciler *bir ya da birkaç uyarana aynı anda dikkat etme konusunda başarısızdırlar, elleri ayakları kıpır kıpırdır, oturmaları beklenen durumlarda sürekli ayaktadırlar ve sınıfta amaçsızca koşuşturup dururlar, bir işi sonuna kadar tamamlayamazlar, sürekli olarak diğer insanların sözünü keser*, kendilerine bir soru sorulduğunda, *soru tamamlanmadan yanıtını verirler* (Aktaş, 2000; Jacobs ve Petermann, 2007; Lauth ve Mackowiack, 2004; Lauth, Schlottke ve Naumann, 2007; Nathrath ve Wölfl, 2006; Pfau, 2004; Stark-Städele, 2005).

DEHB’li öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışları ile ilgili bir çalışmada Lauth ve Mackowiack (2004), bu çocukların davranışlarını sınıf ortamı için zarar verici olarak tanımlamışlar ve öğretmenlerin zarar verici davranışlara daha çok odaklandıklarını tespit etmişlerdir. Bu öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldıklarında hem *aktif zarar verici* (sıra arkadaşıyla sürekli konuşmak, sınıf içerisinde koşuşturmak, ortalıkta komiklik yaparak dolaşmak vb.) hem de *pasif zarar verici* (pencereden bakmak, başka şeylerle meşgul olmak vb.) davranışları daha sık gösterdiklerini saptamışlardır. Yine yedi-on yaşlarında DEHB olan ve olmayan öğrencilerin dersteki davranışlarının karşılaştırıldığı bir meta analiz çalışmasında, grupların dersteki davranışları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirtilmektedir (Lauth ve Naumann, 2009). Özellikle DEHB olan öğrencilerin, görsel dikkat ve bir çalışmayı sabırla tamamlama konusunda sorun yaşadıkları ve derse katılımlarının sınırlı olduğu ortaya koyulmuştur.

DEHB’li öğrencilerin göstermiş oldukları bu davranış problemleri, uzun süreli dikkat toplama ya da bilişsel bir çaba gerektiren etkinliklerde ve bir uyarının yenilik özelliğini kaybetmesi durumunda (örn. öğretmeni *sürekli* dinlemek, *monoton* bir şekilde *tekrarlayan* ödevler) daha belirgin bir biçimde yaşanır. Çocukların bu davranışları genellikle, ebeveynlerin ve öğretmenlerin “*Bu çocuk ne isterse onu yapıyor*” gibi bir yorum yapmalarına neden olur (Lauth vd., 2007). Oysa *DEHB’de temel sorun, kişinin belirli bir işle ilgilenirken o sırada, içinden gelen başka bir şey yapma isteğine engel olamamasıdır* (Sürücü, 2003). Bununla birlikte öğrencinin *yeni, ilgi çekici* bir ortamda bulunması, davranışlarının *ödüllendirilmesi* ya da yoğun dikkat gerektirmesine karşın *sevdiği bir etkinlikle uğraşması* durumunda davranış problemlerinin azaldığı gözlenmiştir (Krowatschek, 2002; Lauth ve Schlottke, 2002; Lauth vd., 2007).

DEHB’li çocukların davranış problemleri aileler ve öğretmenler tarafından zaman zaman farklı yorumlanabilmektedir. Öğretmenler öğrencinin sınıf içinde hareketli ve yaramaz olduğunu vurgularken, aileler evde bunun tam tersi olduğunu ve öğretmenlerin sınıftaki durumu abarttıklarını ifade edebilmektedirler (Selçuk, 2001). Genellikle ebeveynler çocuklarının diğer çocuklara göre daha canlı ve hareketli olduğunu, ancak asıl problemlerin okula başladıktan sonra ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bu durumda ebeveynler tarafından öğretmenler, “*Eğitimsel bir bakış açısına sahip olmamakla ve çocukların fikirlerini anlamak yerine onların sınıfta sadece sessizce oturmalarını beklemekle*” suçlanırken, öğretmenler tarafından ebeveynler, “*Çocuklarının yaptıklarına göz yummakla ve onları kötü eğitmekle*”, suçlanabilmektedirler (Schröder, 2006). Konu ile ilgili çalışmalarda, öğretmenler, genellikle DEHB konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedirler (Frölich, Döpfner, Biegert ve Lehmkuhl, 2002; Toros, 2003). Bu durum da aileleri ikna etmekte zorlanmalarına neden olabilmektedir. Sözü edilen olumsuzlukların en aza indirilebilmesi için öğretmenlerin DEHB konusunda gerekli bilgi birikimine sahip olmaları önem taşımaktadır.

### **Çocuklar Ne Zaman Aşırı Hareketli Olarak Değerlendirilmelidir?**

Sağlıklı ve uyumlu bir yaşam sürdürebilmeleri açısından DEHB’li öğrencilerin erken teşhis edilmesi ve eğitime erken başlanması önemlidir. Bu çocukların, çoğu zaman eğitim öğretim ortamlarıyla tanıştıktan sonra fark edildiği görülmektedir. Sınıfta sürekli koşan, gürültü yapan ve çok konuşan öğrencilerin “hiperaktif” olarak değerlendirilmesi, okul ortamında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Ancak yaşının gereği hareketli olmakla aşırı hareketli olmak birbirine karıştırılmamalıdır (Selçuk, 2001). Bu nedenle, normal hareketlilik ile aşırı hareketlilik arasındaki farkların bilinmesi önem taşımaktadır. Bu farklar Tablo 1’ de sınıflandırılmış bir biçimde sunulmuştur:

Tablo 1: Öğrencilerde Normal Hareketlilik ile Aşırı Hareketlilik Arasındaki Farklar

Normal Hareketlilik	Aşırı Hareketlilik
- Normal hareketlilikte davranış, uyumlu, sürekli ve amaca yöneliktir.	- Aşırı hareketlilikte davranış keyfi ve amaçsızdır.
- Ortam sınırlayıcı ve dikkati yoğunlaştırmak gerekiyorsa öğrencinin hareketliliği azalır.	- Ortam sınırlayıcı ve dikkati yoğunlaştırmak gerekiyorsa, öğrencinin hareketliliği artar.
- Normal öğrencilerde stresli durumlarda hareketlilik artar.	- Aşırı hareketli öğrenciler heyecan verici ortamlarda sakinleşirken, normal durumlarda hareketlilik düzeyleri artar.

Kaynak: Özdoğan, Ak ve Soyutürk (2005).

Tablo 1 incelendiğinde, normal hareketlilikte davranışın bir amaca yönelik olması, aşırı hareketlilikte ise davranışın amaçsız olmasının, *aşırı hareketlilik ile normal hareketlilik arasındaki en önemli farkı* oluşturduğu görülmektedir. Aşırı hareketli öğrenciler özellikle dikkat toplamaları gereken durumlarda hareketlerini kontrol etmekte daha da zorlanmaktadır. Yine normal hareketlilik ile aşırı hareketlilik arasındaki farklılığın niteliksel değişiklikleri yansıttığı, aşırı hareketlilik ile yıkıcı davranışların bir arada bulunmasının hiperaktif çocukla normal çocuğu birbirinden ayırt eden en önemli unsur olduğu belirtilmektedir (Fettahoğlu ve Özatalay, 2006).

### Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu'nun Görülme Sıklığı

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin verilerine göre, okul çağı çocuklarında DEHB'nin görülme sıklığı, %3-7 oranındadır. Buna göre, Lauth ve Naumann (2009), her sınıfta 1-2 DEHB'li öğrenci olma olasılığının yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Lauth ve Schlotke (2001) ise, DEHB'nin gelişim dönemlerine göre görülme sıklığını, *okul öncesi dönemde* (4-6 yaş) % 3, *okul çağındaki öğrencilerde* (6-13 yaş) % 3-7 ve *ergenlikte* (14-20 yaş) % 6 olarak belirtmektedirler.

Cinsiyet farklılıklarına bakıldığında, alan yazında DEHB'nin görülme sıklığı ile ilgili olarak erkekler ve kızlar arasında eşitsiz bir dağılımdan söz edilmektedir. Lauth ve Naumann (2009), erkek çocuklarda kız çocuklarına göre görülme sıklığının 1/4-9 oranında olduğunu belirtmektedirler. Ülkemizde 9 yaş ve üzeri 93 çocuk ve ergen üzerinde Toros ve Tataroğlu (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, erkek/kız oranı 1/3.65 olarak saptanmıştır. Dikkat eksikliği tanısı almış olan 219 ilköğretim öğrencisi ile yapılan bir başka çalışmada ise, erkek kız oranını 1/3.5 olarak belirlenmiştir (Öktem ve Sonuvar, 1993).

İstatistiksel veriler incelendiğinde, DEHB'nin erkeklerde daha sık görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Neden DEHB erkek çocuklarda daha sık görülmektedir? Lauth vd. (2007) ve Lauth ve Naumann (2009), erkek çocukların biyolojik ve genetik donanımları nedeniyle dışa yönelim bozukluklarına daha eğilimli olduklarını, kız çocuklarındaki problemlerin ise, daha çok kaygı bozukluğu gibi içe yönelim problemleri olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca erkek çocuklardaki dışa yönelim problemlerinin çevre tarafından daha kolay tolere ediliyor olması da davranış problemlerini daha kalıcı hâle getirebilmektedir.

Nathrath ve Wölfl (2006) ise, yapılan son çalışmalara göre, erkek ve kız öğrencilerde DEHB ile aynı ölçüde karşılaşıldığını belirtmekte, cinsiyete ilişkin farklılıkların daha çok bozukluğun görünümünde ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Kız çocuklarda daha çok dikkat eksikliğinin ön planda olduğu tip görülmektedir. Bu nedenle kızlarda davranış problemleri daha az göze çarpmaktadır. Buna karşın DEHB'nin alt tiplerine göre görülme sıklığı ile ilgili olarak DEHB tanısı alan 401 çocuk ile yürütülen bir diğer çalışmada, DEHB alt tiplerinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Erkeklerde birleşik tip (Dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik belirtilerinin bir arada olması) %77.5, aşırı hareketliliğin önde olduğu tip %18.8 ve dikkat eksikliğinin önde olduğu tip %3.6 iken; kızlarda birleşik tip %79.8, aşırı hareketliliğin önde olduğu tip %10.6 ve dikkat eksikliğinin önde olduğu tip ise %9.6 olarak belirlenmiştir. Birleşik tip için cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamazken, aşırı hareketliliğin önde olduğu tip erkeklerde, dikkat eksikliğinin önde olduğu tip ise kızlarda daha sık olarak belirlenmiştir (Tahiroğlu, Avcı, Fırat ve Seydaoğlu, 2005).

### Dikkat Eksikliği -/Hiperaktivite Bozukluğuna Eşlik Eden Diğer Problemler

Okul ve sınıf ortamında DEHB’li öğrencilerin davranışlarının yorumlanması konusundaki sorunların en önemli nedenlerinden birisi, DEHB’nin, büyük ölçüde diğer davranış problemleri ile birlikte görülüyor olmasıdır. Yapılan çalışmalara göre, DEHB olan çocukların %50’sinde davranım bozukluğu, özellikle saldırganlık ve karşı gelme davranışı görülmektedir. Bu davranışlarla, normal çocuklara oranla DEHB’li çocuklarda 10 kat daha fazla karşılaşılabilir. Sosyal geri çekilme, korku ve depresyon %30-35 oranında görülür (Döpfner, Frölich ve Lehmkuhl, 2000; Lauth ve Heubeck, 2006; Rossbach, 2002). Lauth ve Naumann (2009), DEHB yaşayan çocuklarda, %35 oranında özel öğrenme güçlüğü olduğunu belirtmekte ve okuma güçlüğüünün %8-39, yazma ve matematik güçlüğüünün %12-27 oranında olduğunu bildirmektedirler.

Ülkemizde ise, Bilgiç, Kılıç, Gürkan ve Aysev (2006), 4-18 yaşları arasında DEHB tanısı almış 266 çocuk üzerinde yaptıkları bir çalışmada, bu çocukların % 36.1’inde davranım bozukluğu, % 25.9’unda karşı gelme bozukluğu, %21.7’inde ise özel öğrenme güçlüğü olduğunu tespit etmişlerdir. Bu örnekte DEHB’ye en sık eşlik eden bozukluğun davranım bozukluğu olduğunu belirtmişlerdir. Yine Öner ve Aysev (2000), 4-5 yaşlarındaki okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada, DEHB olan çocukların %74’ünde karşı olma karşı gelme bozukluğunun da görüldüğünü saptamışlardır. 6-11 yaşları arasında 21 DEHB olan ve 26 DEHB ve karşı olma karşı gelme bozukluğu olan çocukla yapılan bir diğer çalışmada, hem DEHB hem de DEHB’ye eşlik eden karşı olma karşı gelme bozukluğu olan çocukların, sosyal sorunlarının olduğu, akran ilişkilerinde ve akademik alanda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir (Çakaloz, Akay ve Günay, 2007).

### Gelecekteki Gelişimsel Riskler

DEHB’nin, çocuğun gelişimine, eğitim yaşantısına, okuldaki öğrenme yeteneğine ve sosyal yaşantısına büyük ölçüde zarar veren bir bozukluk olması nedeniyle (Lauth ve Naumann, 2009), DEHB’li çocukları gelecekte bekleyen riskler konusunda eğitimcileri ve anne babaları bilgilendirmek önem taşımaktadır. Böylece DEHB’nin erkenden tanınması ve gerekli müdahalelerin yapılması söz konusu olabilecektir.

Rossbach (2002), DEHB’li öğrencilerin yüksek risk grubunu oluşturan öğrenciler arasında yer aldığını, sınıf tekrarı ya da okulu bırakma ve değiştirme tehdidi altında olduklarını ifade etmiştir. Barkley bir araştırmasında, DEHB olan gençlerin %30’unun en az bir kere sınıf tekrarı yaptıklarını belirtmektedir (Akt. Adam, Döpfner ve Lehmkuhl, 2002). DEHB’li öğrenciler yüksek öğrenime devam etme konusunda da oldukça başarısızdırlar. Özellikle saldırganlığın da eşlik ettiği durumlarda ergenlikte suçlu davranışlar sıklıkla görülebilmektedir. Benzer şekilde çocuklukta DEHB ile daha sonraki madde bağımlılığı ve anti sosyal davranışın görülme olasılığı ilişkilendirilmektedir (Ackermann-Stoletzky ve Stoletzky, 2004; Lauth ve Naumann, 2009; Rossbach, 2002). Özellikle suça yönelik davranışlar, alkol ve uyuşturucu problemlerinin oluşması (bir araştırmaya göre % 6-39 oranında) ciddi şekilde artan bir risk faktörü olarak görülmektedir (Lauth ve Heubeck, 2006). Yine ergenlikte, yalan söyleme, hırsızlık, tahripkarlık, fiziksel saldırganlık, yangın çıkarma gibi bir takım davranış problemleri ile karşılaşılabilir (Lauth vd., 2007).

Alan yazında DEHB’nin oldukça durağan bir bozukluk olduğu ve bu bozukluğu yaşayanların %30’unun genç yetişkinlikte de DEHB belirtilerini gösterdikleri vurgulanmaktadır (Adam vd., 2002). Bununla birlikte bazı araştırmalar, DEHB olan çocukların bir bölümünün mutlaka problemlerle bir geleceğe sahip olmayabileceklerini ortaya koymuşlardır. Eğer çocuk, sadece dikkat eksikliği belirtileri gösteriyorsa (yani beraberinde aşırı hareketlilik ve dürtüsellik görülüyorsa ya da oldukça düşük bir düzeyde görülüyorsa), yüksek bir zekâ kapasitesine sahipse, sosyal ilişkilerde yetkinlik gösterebiliyorsa, sürekli bir aile desteğine sahipse ve zamanında profesyonel bir destek aldıysa, bu çocukların gelecekte iyi bir gelişim gösterebilecekleri ileri sürülmektedir (Lauth ve Heubeck, 2006). Öte yandan birtakım sosyal güçlüklerin (saldırganlık, karşı gelme bozukluğu, sosyal izolasyon) olup olmadığı da geleceğe ilişkin bir tahmin yürütmede yardımcı olabilmektedir (Lauth vd., 2007; Lauth ve Naumann, 2009). Eşlik eden problemlerin neler olduğu ve etkinliği çocuğun gelişimi için oldukça önemlidir (Nathrath ve Wölfl, 2006).

Burada öğretmenlerin özellikle DEHB ile karıştırılabilecek bazı durumlar olduğunu bilmeleri de önemlidir. Üstün ya da düşük yetenekli olma, uygunsuz sosyal bir çevrede yaşama, epilepsi, beyin tümörü, işitme ya da görme bozuklukları, bazı ilaçların yan etkileri, travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, beyin zedelenmesi, otizm vb. gibi durumlar sıklıkla DEHB ile karıştırılabilmektedir (Neuy-Bartmann, 2005).

### Dikkat Eksikliği-/Hiperaktivite Bozukluğu Yaşayan Öğrencilerin Güçlü Yönleri

DEHB yaşayan öğrenciler okulda ve evde birçok sorunla karşılaşır. Bu öğrencilerin, öğretmenleri, akranları, sınıf arkadaşları, ebeveynleri, kardeşleri ve kendileri ile pek çok problemlerinin olduğu yadsınmaz. Davranış problemleri nedeniyle hemen sınıfın karıştırıcıları ya da oyun-bozanları olarak ilan edilirler ve böylece öğretmenler ve sınıf arkadaşları tarafından karşı taraf olarak algılanırlar. Bunun yanı sıra diğer insanların sözsüz işaretleri ve beden dilini anlayamamaları ve uygun tepkileri verememeleri de sınıftaki iletişim sorunlarını artırmaktadır (Ackermann-Stoletzky ve Stoletzky, 2004). Buna karşın, çoğu zaman göz ardı edilse de birçok yönden güçlü oldukları da bilinmektedir (Schröder, 2006). Öğretmenler ve anne babalar DEHB'li çocukların güçlü yönleri hakkında bilgi sahibi olduklarında, bu çocuklara ilişkin bakış açıları değişebilmektedir.

DEHB'li öğrencilerin, meraklı ve heyecanlı ve enerji dolu olmaları, diğer insanlarla kolay iletişim kurabilmeleri, adalet ve adaletsizlik konularında oldukça duyarlı olmaları, sempatik olmaları, risk almayı sevmeleri, şakacı ve empatik olmaları gibi birçok olumlu özellikleri tespit edilmiştir (Lauth vd., 2007; Neuy-Bartmann, 2005; Schröder, 2006; Simchen, 2003). Fakat bu olumlu özelliklerinin çevre tarafından göz ardı edilmesi bu çocukların uyum sorunlarının daha da artmasına neden olabilmektedir. Bu sorunlarla baş etmede ise özellikle öğretmen davranışları önem kazanmaktadır (Ackermann-Stoletzky ve Stoletzky, 2004). Eğer öğretmenler, bu öğrencilerin meraklarını, enerjilerini ve yaratıcılıklarını, öğrenme sürecinde yapıcı bir biçimde kullanabilirlerse, sınıf ortamındaki zarar verici davranışları ile daha kolay baş edebilirler (Ackermann-Stoletzky ve Stoletzky, 2004; Farnkopf, 2002).

### **DEHB'de Okul Temelli Eğitim Programları**

DEHB'nin belirtilerinin azaltılması ve davranış problemlerinin geriletilmesinde okul temelli eğitim programları çerçevesinde özellikle bilişsel davranışçı yaklaşımın olumlu etkisinin olduğu yapılan deneysel çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Döpfner ve Lehmkuhl, 2002; Döpfner ve Lehmkuhl, 2005; Lauth ve Freese, 2003). Bu uygulamalar çerçevesinde, çocuğun ve öğretmenin, DEHB hakkında doğru bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi önemle vurgulanmaktadır (Lauth ve Fellner, 2004; Lauth ve Schlottke, 2002).

*Okul temelli müdahale yöntemlerinin, öğretmen eğitimi ve çocuklara yönelik dikkat eğitimi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.* Alan yazında yer alan çalışmalarda, bu bozukluğun kuramsal temelleri, uygun terapi yöntemleri ve eğitimsel müdahaleler konusunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Frölich vd., 2002). Öğretmenler DEHB'li öğrencileri sınıf ortamında etkili bir biçimde yönlendirme ve derse katma becerileri ile ilgili desteğe gereksinim duymaktadırlar (Lauth ve Naumann, 2009). Öğretmenlerin bu gereksinimlerini karşılamak üzere, uygulanacak bir *öğretmen eğitiminin* oldukça önemli olduğu söylenebilir (Altherr, 2006; Lauth ve Naumann, 2009; Rossbach ve Probst, 2005). Öğretmen eğitimi çerçevesinde, DEHB'nin temel belirtileri, bu öğrencilerin okuldaki davranış özellikleri, okulda alınabilecek önlemler, pekiştiricilerin etkili bir biçimde kullanılması, simgesel ödül sistemi, problemleri davranışlarla baş edebilme, davranış düzenleme teknikleri ve ebeveynlerle işbirliği gibi konulara yer verilebilir (Lauth ve Naumann, 2009).

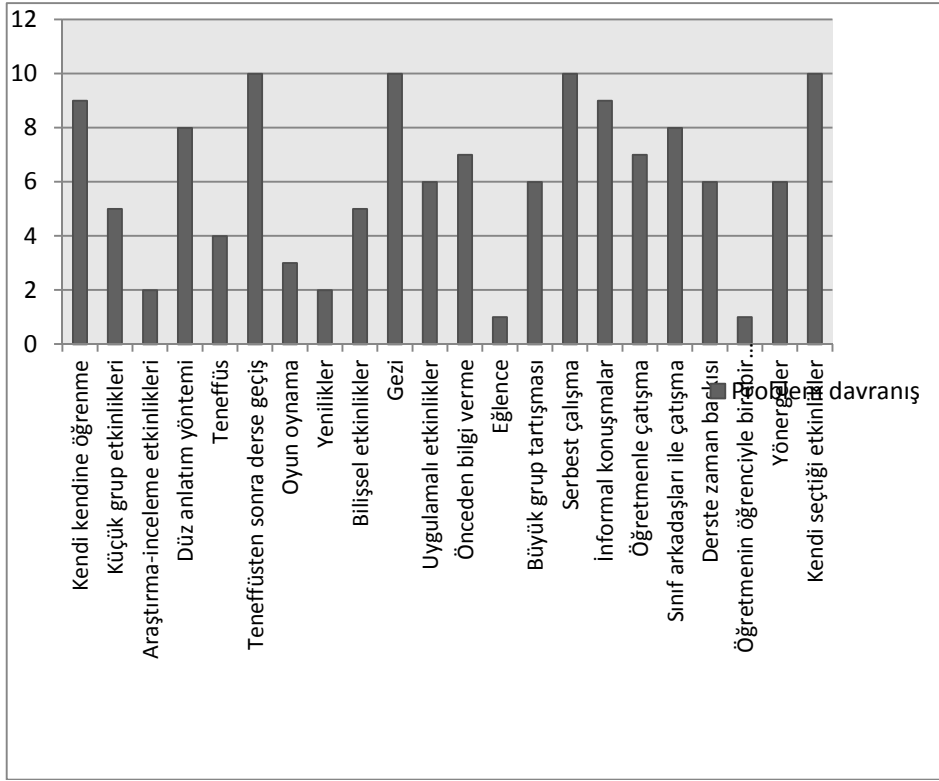
*Okulda DEHB'li çocuklara yönelik uygulanabilecek dikkat eğitimi programlarında,* çocukların somut davranış problemleri, edimsel yöntemlerle geriletmeye çalışılır (Döpfner ve Lehmkuhl, 2005). Ayrıca bilişsel müdahaleler, kendi kendine yönerge verme ve kendini yönetme stratejileri de uygulanan yöntemler arasında yer almaktadır. Lauth ve Naumann (2009), DEHB yaşayan öğrencilerin kendi kendine soru sorma, kendi kendini kontrol etme, yönlendirme, plan yapma gibi konularda sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Uygulanacak eğitim programları çerçevesinde DEHB'li çocukların bu yeterlilikleri geliştirmeleri üzerinde çalışılması (örn. kendi kendine yönerge verme yöntemi, kendi kendini kontrol etme, problem çözme eğitimi gibi) oldukça önemlidir (Döpfner ve Lehmkuhl, 2005). Özcan ve Ögülmüş (2010) de DEHB'li çocuklara yönelik kişilerarası sorun çözme eğitiminin akademik, bilişsel ve davranışsal problemler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedirler. Lauth ve Schlottke (2002) ise, dikkat eğitimi konusunda çocuklarla yürütülecek çalışmalarda, öncelikle görsel ve işitsel dikkatle ilgili temel beceriler üzerinde durulduğunu belirtmekte, daha sonra çocuklara kendi kendine yönerge verme ve bu çerçevede içsel konuşmanın öğretilmesinin önemi üzerinde durmaktadırlar. Bu eğitim çalışmaları sırasında özellikle simgesel ödül sisteminin kullanılması önerilmektedirler.

### **DEHB Yaşayan Öğrenci ve Öğretmen**

Sınıf ortamında, uyarıcıların düzenlenmesi, özellikle temel eğitimde dikkat toplama problemi olan öğrenciler için özel bir önem taşımaktadır. Çünkü bu çocukların, algılarını, amaçlanmış çalışmalara yönlendirmeleri (sürekli dikkat) ve çevredeki uyarıcıları göz ardı edebilmeleri (seçici dikkat) oldukça zordur. Öğrencilerin, problem davranışı hangi durumlarda sergilediklerinin belirlenmesi ve derse etkili bir

şekilde katılımlarının sağlanması konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi oldukça önemlidir (Lauth, 2004).

Şekil 1’de ders sürecine ilişkin çeşitli alanlarda, DEHB olan öğrencilerin problem davranışları gösterme düzeyleri yer almaktadır.



Şekil 1: Ders Süreciyle İlişkili Farklı Alanlardaki Problem Davranışlar

Kaynak: Lauth ve Naumann (2009).

Şekil 1 incelendiğinde, DEHB yaşayan öğrencilerin problem davranışları en sık gösterdikleri alanların; teneffüsten sonra yeni bir derse geçiş, geziler, serbest çalışma saatleri ve kendi seçtiği etkinlikleri yapma ile ilgili alanlar olduğu görülmektedir. Tüm bu alanlar, öğretmenin yapılandırmasının daha az olduğu alanlardır. Oysa dikkat eksikliği ve aşırı hareketliliği olan öğrenciler, karmaşık ve atak çalışma tarzları nedeniyle sürekli olarak dışarıdan bir yapılandırmaya gereksinim duyarlar (Schröder, 2006). Yine şekil incelendiğinde, kendi kendine öğrenme, düz anlatımla dersin işlenmesi ve diğer çocuklarla çatışmaların var olduğu durumlar, problem davranışla en sık karşılaşılan alanlardır. En az problem ise, eğlenceli ortamlarda ve öğretmenin öğrenci ile birebir iletişim kurduğu ortamlarda yaşanmaktadır. Sınıfında DEHB yaşayan öğrencisi olan bir öğretmenin, ders sürecini bu öğrenciler için açık bir şekilde planlaması ve sınıfta kendisine bir yol haritası belirlemesi gerekmektedir. Öğretmenler, özellikle öğrenmeyle ilgili beklentilerini her dersin başında belirlemeli ve bu konuda DEHB’li öğrencilere bilgi vermelidirler (Barkley, 2005; Lauth ve Naumann, 2009; Stark-Städele, 2005).

DEHB’li öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin öğretmenleri tarafından güçlendirilmesi, küçük ilerlemelerinin dikkate alınması ve pekiştirilmesi önemli olan bir diğer konudur (Farnkopf, 2002). Bu öğrenciler sadece sonuca göre değil, herhangi bir konuda çaba göstermeye başladığı an ödüllendirilmelidirler. Özellikle sözel övgü kullanılırken, öğrenciler üzerinde baskı yaratabileceği düşünülerek genelleştirilmiş ifadelerden (“*Seninle gurur duyuyorum*”, “*Sen bir dahisin*” ya da “*Yakında sınıfın en akıllı çocuğu olacaksın*” gibi) kaçınılmalıdır. Bu noktada “*Dikkatini iyi bir şekilde topladığını düşünüyorum.*”, “*Matematik ödevini yapmak için gerçekten çok çaba gösteriyorsun.*” gibi ifadelerin daha uygun olduğu söylenebilir (Freed ve Parsons, 2001). DEHB’li çocuklarda oldukça etkili olabilen diğer bir yöntem, sembolik ödül sistemidir. Burada toplanan puanlar uygun ödüllerle (örn. daha az ev ödevi vermek, çıkartma hediye etmek gibi) değiş tokuş edilir. Bu yöntemin uygulanmasında en önemli noktalardan birisi de çocuğun davranışla ödül arasındaki bağlantıyı kurabilmesi ve öğretmenin tutarlı olmasıdır (Czerwenka, 2002; Imhof, Skrodzki ve Urzinger, 2003; D. Krowatschek, G. Krowatschek ve Hengst, 2002). Ancak bu

durum çocukların her zaman ödüllendirilmesi gerektiği şeklinde algılanmamalıdır. Gerektiğinde öğrenci olumsuz sonuçları da yaşamalıdır. Olumsuz sonuçlar olarak *tepkinin bedeli* (response cost) yöntemi kullanılabilir (Döpfner vd., 2000).

DEHB olan öğrencilerin problemleri davranışları ile baş etmede öğretmenlerin bu öğrencilere ilişkin bakış açıları da oldukça önemlidir. Sınıfta problemleri davranışlar gösteren, sürekli hareket eden, sınıf arkadaşlarının dikkatini dağıtan bir öğrencinin bu davranışlarını öğretmeni nasıl yorumlamalıdır? Öğretmen, bu durumda, dersinin ilgi çekici olmadığını düşünüp öfkelenebilir, öğrencinin bu durumda hiçbir şeyi öğrenemeyeceğine inanarak bir şeyler öğretmekten vazgeçebilir ya da öğrencinin dikkat toplama ile ilgili problemleri olduğunu ve bu nedenle dinleyemediğini düşünebilir. Bir öğretmen öğrencisinin problemleri davranışlar göstermesini beklerse daha küçük şeylere dikkat eder ve yorum otomatik olarak gelir: “*Beni kızdırmak istiyor.*” Eğer bu gibi düşünceler kontrol edilmezse ardından duygular gelir. Özellikle probleme dikkat edildiğinde, ağırlıklı olarak probleme tepki verilir ve böylece farkında olmadan olumsuz davranışlar pekiştirilmiş olur (Ackermann-Stoletzky ve Stoletzky, 2004).

Ebeveynle işbirliği, öğretmenin mutlaka dikkate alması gereken bir diğer konudur. Öğretmenin ebeveynle düzenli olarak bir araya gelmesi ve öğrencilerin hem güçlü yanları hem de var olan problemleriyle ilgili olarak görüşülmesi oldukça yararlı olacaktır. Çünkü ebeveynlerde evde büyük olasılıkla aynı problemleri yaşamaktadırlar. Ancak bu iletişimin amacı ebeveynlere çocuklarını şikâyet etmek olmamalıdır. Bu durumda ebeveyn çocuğunu savunma eğiliminde olacaktır. Bunun yerine öğretmenler gözlemlerini ve deneyimlerini ebeveynlerle paylaşmalı ve istenmeyen davranışların önlenmesinde ortak bir strateji belirlemelidirler (Aust-Claus ve Hammer, 2002; Kögler, 2004).

### Sonuç

DEHB okul çağı çocuklarında sık karşılaşılan, öğretmenleri strese sokan ve öğretmenlik yeterliliklerini zorlayan bir problemdir (Lauth ve Naumann, 2009). DEHB’li çocukların davranışları ders ortamı için zarar verici ve öğretmenler tarafından da dersteki en büyük problem olarak değerlendirilmektedir (Lauth ve Mackowiack, 2004). Bu durumda sadece dersler zorlayıcı olmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin eğitimsel yeterliliklerinin yükseltilmesi ve eğitsel prensiplere uygun hareket edilmesi de önem kazanmaktadır.

Sınıf içindeki bu davranış problemlerinde çocuğun yaşadığı güçlükler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmeleri, (DEHB’nin oluşumu, problemleri davranışlar, çocuğun yönlendirilmesi) gibi alanlar oldukça önemlidir. “Çocuk problem davranışları daha çok ne zaman gösteriyor?” ve “Çocuğun derse etkili bir şekilde katılımı nasıl sağlanır?” gibi konularda öğretmenlere yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Lauth, 2004; Lauth ve Naumann, 2009). Bu noktada hazırlanacak öğretmen eğitimi programlarının önemi de bilinmektedir. DEHB’nin erken tanınması, eşlik eden bozuklukların belirlenmesi ve gerekli müdahalelerin yapılması uygun olmayan okul ve gelişim süreçlerini önlemek adına oldukça önemlidir (Schröder, 2006).

DEHB’nin sağaltımında kullanılan bir diğer yöntem çocuklara yönelik dikkat eğitimi programlarıdır. Bu programlar aracılığıyla çocuklar *kendi kendine yönerge verme* ve *edimsel koşullanma* teknikleri ile yönlendirilmelidirler. Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde, hem öğretmenlere hem de DEHB’li öğrencilere yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

### Kaynaklar

- 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 Jugend- und Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 11(2), 73-81. doi:10.1026/0942- 5403.11.2.73
- Aktaş, T. (2000). Dikkat Eksikliği Çeken Çocukların Eğitimi ve Öğretmenin Rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 9-13. url:http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/makaleler.asp
- Altherr, P. (2006). Entwicklung und Erfahrungen mit einem Computergestützten ADS-Mediatoren Training für Lehrer. *Kindheit und Entwicklung*, 15(1), 27-34. doi:10.1026/0942- 5403.15.1.27
- Aust-Claus, E. & Hammer, P. M. (2002). *Das A-D-S Buch: Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom*. Ratingen: Oberstebrink.
- Barkley, R. A. (2005). *Das grosse ADHS-Handbuch für Eltern: Verantwortung übernehmen für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität*. Bern: Hans Huber.

- Bilgiç, A., Kılıç, B. G., Gürkan, K., Aysev, A. (2006). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı Konulan Bir Klinik Örneklemde Yıkıcı Davranış Bozuklukları ve Özgül Öğrenme Bozuklukları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2),54-59. url:[http://www.psikiyatridizini.org/journal\\_details.php?journalid=17](http://www.psikiyatridizini.org/journal_details.php?journalid=17)
- Czerwenka, K. (2002). Aufmerksamkeitsstörung, Hyperaktivität und Lehrerverhalten. In Czerwenka, K. (Ed.), *Das Aufmerksamkeitsgestörte und Hyperaktive Kind* (pp.79-95). Weinheim: Beltz.
- Çakaloz, B., Akay, A. P., Günay, T. (2007). Karşı Olma Karşı Gelme Bozukluğunun Eşlik Ettiği ve Etmediği Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocukların Davranışsal Sorunlar, Ders Başarısı ve Akran İlişkileri Açısından Değerlendirilmesi. *New/Yeni Symposium Journal*, 45(2), 84-92. url:<http://www.yenisymposium.net/index.htm>
- Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2000). *Ratgeber Hyperkinetische Störungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Lehmkuhl, G. (2002). Evidenzbasierte Therapie von Kindern und Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 419-440. <http://www.v-r.de/de/redirect/z/500024/>
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2005). Störungen der Aufmerksamkeit und Hyperaktivität. In Schlottke, P. F., Silbereisen, R. K., Schneider, S. & Lauth, G. W. (Ed.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter-Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf* (pp.609-648). Göttingen: Hogrefe.
- Farnkopf, R. (2002). *ADS und Schule: Tipps für Unterricht und Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz.
- Fettahoğlu, Ç., Özatalay, E. (2006). Çocuklarda Hareketlilik ve/veya Dikkatsizlik Yakınlıkları ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 13-18.url:[http://www.psikiyatridizini.org/journal\\_details.php?journalid=17](http://www.psikiyatridizini.org/journal_details.php?journalid=17)
- Freed, J. & Parsons, L. (2001). *Zappelphilipp und Störenfrieda lernen anders: Wie Eltern ihren hyperaktiven Kindern helfen können, die Schule zu meistern*. Weinheim: Beltz.
- Frölich, J., Döpfner, M., Biegert, H., Lehmkuhl, G. (2002). Praxis des Umgangs von Lehrern mit hyperkinetisch-aufmerksamkeitsgestörten Kindern im Schulunterricht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51(6), 494-506.url:<http://www.v-r.de/de/redirect/z/500024/>
- Häcker, H. O. & Stapf, K. H. (2004). *Dorsch psychologisches wörterbuch* (14. Baskı). Bern: Hans Huber.
- Imhof, M., Skrodzki, K. & Urzinger, M. S. (2003). *Aufmerksamkeitsgestörte, hyperaktive Kinder und Jugendliche im Unterricht*. Donauwörth: Auer.
- Jacobs, C., Petermann, F. (2007). Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 16(1), 40-49.doi:10.1026/0942- 5403.16.1.40
- Kögler, H. M. (2004). Was lehrer tun können? In Ackermann- Stoletzky, K. & Stoletzky, C. (Ed.), *Das ADS-Handbuch. Therapiemöglichkeiten und Praxishilfen für Eltern und Pädagogen* (pp. 137-164). Moers: Brendow & Sohn.
- Krowatschek, D. (2002). *Alles über ADS: Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Düsseldorf: Walter.
- Krowatschek, D., Krowatschek, G. ve Hengst, U. (2002). *Das ADS-Trainingsbuch: Methoden, Strategien und Materialien für den Einsatz in der Schule*. Lichtenau: AOL.
- Lauth, G. W. (2004). Förderung von Aufmerksamkeit und Konzentration. In Lauth, G. W., Grünke, M. & Brunstein J. C. (Ed.), *Interventionen bei lernstörungen* (pp. 239-248). Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G. W., Freese, S. (2003). Effekt einer schulbasierten Behandlung von ADHD in der Bewertung von Lehrern und Eltern- eine Einzelfallstudie an vier Kindern. *Heilpädagogische Forschung*, 29(1), 2-8. url:<http://www.heilpaedagogischeforschung.de/ab0314.htm>
- Lauth, G. W. & Heubeck, B. (2006). *Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)*.Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G. W., Mackowiack, K. (2004). Unterrichtsverhalten von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 13(3),158-166.doi:10.1026/0942- 5403.13.3.158
- Lauth, G. W. & Naumann, K. (2009). *ADHS in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Lauth, G. W. ve Schlottke, P. F. (2001). Hyperkinetische Störungen. In Lauth, G. W., Brack, U. B. ve Linderkamp, F. (Ed.), *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen: Praxishandbuch* (pp. 202-211). Weinheim: Beltz.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2002). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Lauth, G. W., Schlottke, P. F. & Naumann, K. (2007). *Rastlose Kinder, Ratlose Eltern. Hilfen bei ADHS*. München: Deutscher Taschenbuch.
- Nathrath, D. & Wölfl, E. (2006). *Erfolgreicher Schulanfang mit ADHS-Kindern*. Neuried: CARE-LINE.
- Neuy- Bartmann, A. (2005). *ADS. Erfolgreiches Strategien für Erwachsene und Kinder*. Stuttgart: Klett-Cotta.



- Öktem, F., Sonuvar, B. (1993). Dikkat Eksikliği Tanısı Alan Çocukların Özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4, 267-272. url:<http://www.turkpsikiyatri.com/default.aspx?modul=anaSayfa>
- Öner, Ö., Aysev, A. (2000). Okul Öncesi Dönemde Değişik Belirtilerle Başvuran Çocuklarda Üç Yıl Sonraki Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Sıklığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(2), 99-105. url:[http://www.psikiyatridizini.org/journal\\_details.php?journalid=17](http://www.psikiyatridizini.org/journal_details.php?journalid=17)
- Özcan, C., Öğülmüş, S. (2010). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklara Bilişsel Yaklaşımına Dayalı Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(4), 391-398. url: [http://www.korhek.org/mnstemps/1/khb\\_009\\_04-391.pdf](http://www.korhek.org/mnstemps/1/khb_009_04-391.pdf)
- Özdoğan, B. (2001). Altı-On iki Yaşlarındaki Çocukların Eğitim ve Okul Başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26, 3-7. url:<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB>
- Özdoğan, B., Ak, A. & Soyutürk, M. (2005). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite/Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Öğretmen El Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Pfau, D. (2004). Was kann die Schule für unaufmerksamkeitsgestörte Kinder tun? In: Fitzner, T. & Stark, W. (Ed.), *Genial, gestört, gelangweilt? AD(H)S, Schule und Hochbegabung* (pp. 11-18). Weinheim: Beltz.
- Roszbach, M. (2002). Entwicklung und Evaluation eines Lehrer- gruppentrainings zur Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (AD/HS), Doctoral Dissertation Universität Hamburg, Hamburg.
- Roszbach, M., Probst, P. (2005). Entwicklung und Evaluation eines Lehrersgruppentraining bei Kindern mit ADHS-eine Pilotstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51(8) 665-663. url:<http://www.v-r.de/de/redirect/z/500024/>
- Schröder, A. (2006). *ADS in der Schule. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Selçuk, Z. (2001). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktif Çocuklar*. Ankara: Pegem.
- Simchen, H. (2003). *Die vielen gesichter des ADS. Begleit-und Folgeerkrankungen richtig erkennen und behandeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stark- Städele, J. (2005). *Erfolgreich lernen bei ADS: Probleme erkennen-Stärken nutzen-Strategien entwickeln*. Stuttgart: Urania.
- Sürücü, Ö. (2003). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Anababa-Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Yapa.
- Tahiroğlu, Y. A., Avcı, A., Fırat, S., Seydaoğlu, G. (2005). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: Alt Tipleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 5-10. url:<http://www.psikiyatridizini.org/apd>
- Toros, F. (2003). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Hakkında Öğretmenlerin Bilgi ve Tutumları. *New/Yeni Symposium*, 41(4), 165-168. url:<http://www.yenisymposium.net/index.htm>
- Toros, F., Tataroğlu, C. (2002). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu: Sosyo-demografik Özellikler, Anksiyete ve Depresyon Düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 23-31. url:[http://www.psikiyatridizini.org/journal\\_details.php?journalid=17](http://www.psikiyatridizini.org/journal_details.php?journalid=17)

#### Extended Abstract

ADHD is one of the problems frequently seen in school age children, stresses teachers and forces teachers' competencies (Lauth & Naumann, 2009). Behaviors of children with ADHD are detrimental for classroom environment and according to teachers it is evaluated as very problematic for classroom environment (Lauth & Mackowiack, 2004). In this situation not only lessons are extorsive but also for increasing teachers' competencies and acting according to educational principles take more attention.

In classroom environment, students with ADHD show problems like limitedness, mussiness, disorganization, obliviousness and problems in obeying rules due to attention gathering. These children's hands and feet are restless; when they have to sit, they stand; they could not finish any job till the end; they punctuate others' words; when someone asks a question, they answer before the question is finished (Jacobs & Petermann, 2007; Lauth & Mackowiack, 2004; Lauth, Schlotke & Naumann, 2007; Nathrath & Wölfl, 2006; Pfau, 2004; Stark-Städele, 2005). These behavior problems of students with ADHD are seen frequently in activities that necessitate gathering attention in a long time period or cognitive effort. However, these children's behaviors are interpreted as "this child does whatever s/he wants" by parents and teachers (Lauth et al., 2007). But basic problem in ADHD is that when a child is doing something s/he cannot hinder the feeling to do something else (Sürücü, 2003). A student talking constantly, making noise, and talking to much is interpreted wrongly as "hyperactive" at school and in house environment. In normal restlessness behavior is pointed to an aim, on the other hand in extreme restlessness behavior is pointless;

the most significant difference between extreme and normal restlessness is this (Özdoğan, Ak & Soyutruk, 2005).

In related literature, frequency of existence of ADHD is seen in different rates in different developmental levels. According to Lauth and Schlottke (2001), ADHD is seen in preschool period (4-6 ages) 3%, school age students (6-13 ages) 3-7% and adolescence period (14-20 ages) 6%. When gender issue is examined, the ratio of boys to girls is 1/4-9 (Lauth & Naumann, 2009). To Nathrath and Wöfl (2006), according to recently done research, the existence of ADHD in girls and boys is equal; the difference with respect to gender is due to appearance of it in girls and boys.

According to researches, children with ADHD show Conduct Disorder with 50% (Lauth & Heubeck, 2006). To Lauth and Naumann (2009), 35% of children with ADHD have special learning disability. Rossbach (2002) indicated students with ADHD as high risk group; they are under the risk of repeating grade level or dropping out and changing school. It is known that ADHD is a constant disorder and people who are living this disorder indicate these indications during young adulthood with a percent of 30% (Adam et al., 2002). Besides, some researches indicate that some of the children with ADHD most probably have problematic future. It is suggested that if child has attention disorder (that is to say extreme hyperactivity and impulsivity are not seen with it), if s/he has a high intelligence, if s/he indicates competence in social relations, if s/he has a parental support and if s/he has taken professional support on time, these children will show a good developmental process (Lauth & Heubeck, 2006).

In addition to negative features, students with ADHD have many positive features like being curious, excited, and energetic, and can easily communicate with others, are sympathy, like taking risks, make jokes and are empathic (Lauth et al., 2007; Neuy-Bartmann, 2005; Schröder, 2006; Simchen, 2003). But if these positive features are ignored by others, this would also cause children to have increased adaptation problems. If teachers use these students' curiosity, energy and creativity in a positive way during teaching learning process, these students can cope with their destructive behaviors in classroom environment easily (Ackermann-Stoletzky & Stoletzky, 2004; Farnkopf, 2002). It is important to know when and where these children show these problematic behaviors. To Lauth and Naumann (2009), it is indicated that students with ADHD show these problematic behaviors at school; between after a break and at the starting of a new lesson, during trips, during free studying hours and during the activities they chose. Besides, they have problems while learning by themselves, during instruction with direct teaching method and while having problems with other students. Least problem is realized in entertaining environments and while the teacher has direct communication with the child.

In the related literature there are school based educational programs (Attention training, Teacher training) for decreasing the symptoms of ADHD and backspacing behavior problems. There are experimental studies indicating the positive effects of methods in cognitive behavioral approach and operant conditioning (Döpfner & Lehmkuhl, 2002; Döpfner & Lehmkuhl, 2005; Lauth & Freese, 2003). It is significant to inform teachers about these children's behavior problems and difficulties. The necessity of these educational programs about "when does the child generally show problematic behaviors?" and "how can the effective contribution of the child be provided?" is known (Lauth, 2004; Lauth & Naumann, 2009).

It is also significant to strengthen self-confidence of students with ADHD, to consider and reinforce their small steps (Farnkopf, 2002). Another effective method in children with ADHD is a symbolical reward system (Lauth & Schlottke, 2002). Besides, teachers' perspective about how to compete with these students is also significant. When teachers are careful about problematic behaviors, negative behaviors will be reinforced (Ackermann-Stoletzky & Stoletzky, 2004). Collaboration with parents is one of the issues teachers should be careful about. It will be helpful to be in contact with parents and to talk with them about these students' powerful aspects and present problems. However, the purpose of this communication is not to complain parents about their children. Instead, teachers should share their observations and experiences with parents and they should together determine a common strategy for preventing undesired behaviors (Aust-Claus & Hammer, 2002; Kögler, 2004).