

PROBLEM DAVRANIŞLARI ÖNLEMeye
YÖNELİK BAŞARIYA İLK ADIM
ERKEN EĞİTİM PROGRAMI ANAOKULU
VERSİYONUNUN ETKİLİLİĞİ

Seçil ÇELİK
(Yüksek Lisans Tezi)
Eylül, 2012

PROBLEM DAVRANIŞLARI ÖNLEMeye YÖNELİK BAŞARIYA İLK ADIM
ERKEN EĞİTİM PROGRAMI ANAOKULU VERSİYONUNUN ETKİLİLİĞİ

Seçil ÇELİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: İbrahim H. DİKEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül, 2012

Bu çalışma TÜRKİYE BİLİMSEL VE TEKNOLOJİK ARAŞTIRMA KURUMU
(TÜBİTAK) 1001 PROGRAMI (110K274) & ANADOLU ÜNİVERSİTESİ B.A.P.
(1006E126) tarafından desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seçil ÇELİK'in "Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun Etkililiği" başlıklı tezi 15.08.2012 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

| | Adı-Soyadı | İmza |
|---------------------|---------------------------|-------------|
| Üye (Tez Danışmanı) | :Doç.Dr.İbrahim H. DİKEN | |
| Üye | : Doç.Dr.Sezgin VURAN | |
| Üye | : Yard.Doç.Dr.Arzu ARIKAN | |

Doç.Dr.Atilla ÇAVKAYTAR
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

ÖZET

PROBLEM DAVRANIŞLARI ÖNLEMENE YÖNELİK BAŞARIYA İLK ADIM
ERKEN EĞİTİM PROGRAMI ANAOKULU VERSİYONUNUN ETKİLİLİĞİ

Seçil ÇELİK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül/2012

Danışman: Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN

Erken dönemde ortaya çıkan problem davranışların mümkün olduğunca erken yıllarda süregelen hale gelmeden etkililiği kanıtlanmış müdahale programlarıyla önlenmesi son yıllarda giderek önem kazanan bir konu haline gelmiştir (Buck ve Ambrossino, 2004; Guralnick, 2005; Severson, Walker ve Hope-Doolittle, Kratochwill ve Gresham, 2006). Türkiye’de problem davranış sergileyen çocuk sayısının gün geçtikçe artışı bu davranışların erken dönemde etkili ve sistematik programlarla kontrol altına alınmasını gerekli kılmaktadır; ancak ülkemizde bu konuya ilişkin yapılmış olan çalışmaların yeterli olmadığı göze çarpmaktadır.

İlgili alanyazında problem/antisosyal davranışlar gösterme riski olan çocukların problem davranışlarını erken dönemde önlemede etkili ve sistematik programlardan biri olan Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı’nın anasınıfı, ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerini kapsayan orijinal versiyonunun etkililiğini inceleyen pek çok bilimsel araştırmaya ulaşılmış (Beard ve Sugai, 2004; Blalock, 2008; Carter ve Horner, 2007; Walker, Severson, Feil, Stiller ve Golly, 1998); ancak programın daha sonraki yıllarda 36-72 aylık çocuklar için uyarlanmış olan anaokulu versiyonunun etkililiği ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Diken, Bozkurt, Arıkan, Çolak, Çelik, Cavkaytar, Şenbalkan, 2011). Bu özgün durum ve gerekçelerden hareketle gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV)’nun 36-72 aylık Türk çocuklarının problem/antisosyal davranışlarına ve sosyal becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu amaca bağlı olarak

araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bununla birlikte programın sosyal geçerliği uygulama sonrasında öğretmen ve velilerden veriler toplanarak değerlendirilmiştir.

Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Eskişehir il merkezi sınırları içerisinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı toplam 12 bağımsız anaokulunda yürütülmüştür. Deneysel grupta toplam 11 hedef anaokulu öğrencisi, 11 öğretmen, 11 veli ve 6 BİA-AV rehberi; kontrol grubunda ise 11 anaokulu öğrencisi ve 11 öğretmen olmak üzere toplam 61 kişi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Bu araştırmada öğrencilerin problem davranışları ve sosyal becerilerine ilişkin veriler “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri” ile toplanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri ise deney grubunda yer alan öğretmen ve velilere araştırmanın sonunda “BİA-AV Veli ve Öğretmen Memnuniyet Formları” doldurtularak toplanmıştır. BİA-AV programının uygulama güvenilirliğini ölçmek için ise “BİA-AV Rehber-Öğretmen Aşaması ve Ev Uygulamaları Uygulama Güvenirliği Kontrol Listeleri” kullanılmıştır.

Araştırma bulgularında; deney ve kontrol grubunun “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri”nden aldıkları toplam problem davranış ve sosyal becerileri puanları karşılaştırılmış, deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak ön test toplam problem davranış puanlarının son test ve izleme puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu; başka bir deyişle uygulanan programın deney grubu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, uygulamanın deney grubunun kendi içerisinde toplam problem ve dışsallaştırılmış problem davranış puanlarını da anlamlı derecede azalttığı saptanmıştır. Programın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri puanları arasında ise anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Sosyal geçerlik bulgularında, öğretmen ve velilerin büyük çoğunluğu programdan memnun kaldıklarını, hedef çocukların sınıf ve evdeki davranışlarındaki değişiklikleri hemen fark ettiklerini, programın evdeki ve sınıftaki gereksinimlerini karşıladığını ve programı başka bir öğretmene ve veliye uygulamaları için önereceklerini belirtmişlerdir. Son olarak, bu araştırmada araştırmanın sınırlılıkları ve ileriki çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Başarıya İlk Adım, erken müdahale, problem davranışlar, sosyal beceriler.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF PRESCHOOL VERSION OF FIRST STEP TO SUCCESS EARLY INTERVENTION PROGRAM INTENDED FOR PREVENTING THE PROBLEM BEHAVIORS

Seçil ÇELİK

The Department of Special Education
The Institute of Education Sciences
Anadolu University
September/2012

Advisor: Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN

The subject of that the problem behaviors occurring in early period are prevented as immediate as possible with the intervention programs of which the effectiveness have been proven before they become chronic gains importance (Buck and Ambrossino, 2004; Guralnick, 2005; Severson, Walker and Hope-Doolittle, Kratochwill and Gresham, 2002). The increasing day by day of the number of the children who exhibit the problem behaviors in Turkey requires that these behaviors are gotten under control in early period with effective and systematical programs; nevertheless, it is seen that there is not enough study related to this subject in Turkey.

In literature; there have been several studies examining the effectiveness of original version of First Step to Success Early Intervention Program – including kindergarten, first and second grade students – which is one of the effective and systematical programs in preventing the problem/antisocial behaviors of the children with the risk of exhibiting the antisocial behaviors in early period (Beard and Sugai, 2004; Blalock, 2008; Carter and Horner, 2007; Walker, Severson, Feil, Stiller and Golly, 1998), but there have been limited number of researches about the effectiveness its preschool version which was adapted for 36-72 month children the following years (Diken, Bozkurt, Arıkan, Çolak, Çelik, Cavkaytar and Şenbalkan, 2011). The aim of this study which was carried out from this fact is to examine the effectiveness of

Preschool Version of First Step to Success Early Intervention Program (FSS-PV) on 36-76 month Turkish children's problem/antisocial behaviors and social skills. As depending upon this aim, pretest-posttest experimental design with the control group was used in the research. Besides, the social validity of the research was assessed after the application by collecting the data from the teachers and the parents.

The research was carried out in 12 independent preschools which are in provincial center borders, depending on Eskişehir Provincial Directorate for National Education in 2011-2012 academic year. Experimental group consisted of 11 targeted preschool students, 11 teachers, 11 parents and 6 FSS-PV guidance counselors. Control group consisted of 11 preschool students and 11 teachers. Totally 61 people participated in the study.

The data related to the students' problem behaviors and social skills was collected with "Preschool and Kindergarden Behavior Scales". The data of social validity of the research was collected by teachers' and parents' filling in "FSS-PV Parent and Teacher Satisfaction Forms" at the end. "Application Reliability Checklists of the stage of FSS-PV Guidance Counselor, Teacher and Home Applications" were used in order to evaluate application reliability of FSS-PV Program.

According to the findings, total problem behavior and social skill points which the experimental and the control groups got from "Preschool and Kindergarden Behavior Scales" were compared and the experimental group's total pretest problem behavior points were markedly higher than the posttest and the follow up points; namely it is seen that the FSS-PV Program was effective on the experimental group. At the same time, it is determined that the application also reduced the experimental group's total internalized problem and externalized problem behavior points remarkably. It is seen that the program didn't make significantly difference between total pretest-posttest-follow up social skill points of the students who were in the experimental and control groups.

According to the social validity findings, most of the teachers and the parents explained that they were satisfied with the program; they soon noticed the differences in the target children's behaviors in class and home; the program met their needs in class and home; they would suggest the program to other teachers and parents to apply it.

Finally, the limitations of the research and the suggestions for the following studies were presented in this research.

Keywords: First Step to Success, early intervention, prevention, problem behaviors, social skills.

ÖNSÖZ

Herkesin hayatında bir dönüm noktası vardır yaşamını değiştiren, dönüştüren... Kimi zaman tanıştığı bir insan olur bu, kimi zaman okul yıllarındaki öğretmeni, bazen de insanlara faydalı olmaya kendini adanmış biri... Lisans sürecimde karşılaştığım günden beri yaptığı çalışmalarla bana her zaman ilham kaynağı olan, desteğini hayatımın her anında hissettiğim, güler yüzüyle ve farklı bakış açılarıyla beni yenileyen, gerçekleştirdiğim her çalışmada parmak izi bulunan, tez sürecimde kapısını sürekli aşındırarak sorduğum soruları sabırla yanıtlayan, izinden yürüdüğüm çok değerli hocam Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayallerimin peşinden gittiğim uzun bir yolda karşıma çıkan zorluklarda desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, zarif ve narin haline her zaman hayran olduğum çok değerli hocam Özel Eğitim Anabilim Dalı Başkanımız Doç. Dr. Sezgin Vuran'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Proje sürecinde birlikte çalıştığım, verdikleri eğitimlerle akademik gelişimime büyük katkılar sağlayan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK, Öğr. Gör. Dr. Funda BOZKURT ve Yrd. Doç. Dr. Arzu ARIKAN'a; tezimle ilgili takıldığım noktalarda değerli vaktini bana ayırıp tüm içtenliğiyle yardımcı olan arkadaşlarım Arş. Gör. Emre ÜNLÜ, Arş. Gör. Sunagül Sani BOZKURT'a; tezimin görsel düzenlemesine destek olan arkadaşım Arş. Gör. Ahmet Turan ACUNGİL'e; Özel Eğitim Bölümü'nde yer alan diğer saygıdeğer hocalarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Verdiği "İleri Nicel Araştırma Yöntemleri" dersiyle ufkumu genişleten, vakitsizlik içerisinde vakit yaratıp engin bilgilerini benimle paylaşarak araştırmamın veri analizinde bana yardımcı olan kıymetli hocam Doç. Dr. Yavuz AKBULUT'a teşekkürü borç bilirim.

Araştırmamı gerçekleştireceğim okulların belirlenmesinde ve gerekli izinlerin alınmasında yardımlarını esirgemeyen Eskişehir Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü Kenan YÜKSEL'e; Eskişehir il merkezinde bulunan ve uygulamamı

gerçekleştirmemi sağlayan anaokullarının yöneticilerine, öğretmenlerine, öğrencilerine ve velilerine büyük şükranlarımı sunarım. Bu çalışma siz olmadan gerçekleşemezdi...

Ve dostlarım... Ayaküstü bir sohbette tanıştığım, ortak hayallerimizle ellerimizin birleştiği, projenin uygulama aşamasının başından sonuna kadar kar kış dinlemeden büyük emekle birlikte çalıştığım, güç kaynağım, sevgili dostum Gözde TOMRİS'e;

Umutsuzluğa düştüğüm her anda beni sakin ve içten sözleriyle rahatlatarak bana manevi destek veren, hayatımın rengi sevgili dostum Şule DEMİREL'e;

Cıvıl cıvıl sesi ve heyecan dolu konuşmasıyla tez sürecimde yaşadığım sıkıntıları bir an olsun unutmamı sağlayan, dünyaya aynı pencereden baktığım sevgili dostum Betül YILMAZ'a;

Bu noktaya gelmemdeki en büyük destekçilerimden olan, hayatımın her anında bakış açısına başvurduğum, beni yıpratmadan ve yormadan motive eden, üzüntülü ve sevinçli zamanlarımda her zaman yanı başımda olan, yaşam koçum Mehmet Oğuz ORUÇ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ve ailem... Eve geldiğimde yemeğimi önüme hazır eden, bir dediğimi iki etmeyen, onlara her baktığımda iyi ki benim ailemsiniz dediğim, hedeflerime ve kararlarıma her zaman saygı duyan, beni koşulsuzca seven ve benim ben olmamı sağlayan çok değerli annem ve babama ne kadar teşekkür etsem az...

Ve toplumun temel taşı olan çocuklar... Her şey aslında sizin için... Gerçekleştirmiş olduğum çalışmayla hayatlarınızın küçük bir diliminde size fayda sağlayabildiysem ne mutlu bana...

Zorlukları ve sevinçleri bir arada yaşayarak tamamladığım çalışmamın tüm araştırmacılara ve uygulamacılara katkı sağlaması dileğimle...

Seçil ÇELİK

Eylül, 2012

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----|
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI..... | i |
| ÖZET | ii |
| ABSTRACT..... | iv |
| ÖNSÖZ | vi |
| ÖZGEÇMİŞ | ix |
| İÇİNDEKİLER | xi |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xv |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 7 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 7 |
| 1.4. Sayıtlar | 8 |
| 1.5. Sınırlar | 9 |
| 1.6. Tanımlar | 9 |
| 1.7. Kısaltmalar | 9 |
| İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN | 10 |
| 2.1. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Sosyal-Duygusal Gelişimin Önemi..... | 10 |
| 2.2. Erken Çocukluk Döneminde Görülen Problem Davranışlar ve Erken Müdahalenin Önemi..... | 12 |
| 2.3. Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Erken Müdahale Programları..... | 18 |
| 2.4. Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı (BİA) | 21 |
| 2.5. Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV)..... | 23 |
| 2.5.1. BİA-AV'ın Uygulanması | 24 |
| 2.5.2. Alanyazında BİA ve BİA-AV ile İlgili Yapılan Bilimsel Araştırmalar | 31 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM..... | 37 |
| 3.1. Çalışma Grubu..... | 37 |
| 3.1.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar | 38 |
| 3.1.2. Öğrenciler..... | 38 |
| 3.1.3. Uygulamacılar | 39 |

| | |
|---|----|
| 3.1.3.1 Öğretmenler | 39 |
| 3.1.3.2. Veliler..... | 40 |
| 3.1.3.3. BİA-AV Rehberleri..... | 40 |
| 3.1.3.4. Araştırmacı..... | 41 |
| 3.2. Araştırma Modeli | 42 |
| 3.3. Bağımsız Değişken..... | 42 |
| 3.4. Bağımlı Değişken ve Veri Toplama Araçları..... | 43 |
| 3.4.1. Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri..... | 44 |
| 3.4.2. BİA-AV Memnuniyet Formları..... | 46 |
| 3.5. Araştırma Süreci..... | 47 |
| 3.5.1. BİA-AV Pilot Uygulama..... | 47 |
| 3.5.2. BİA-AV Ana Uygulama..... | 47 |
| 3.5.2.1. Uygulama Süreci..... | 47 |
| 3.5.2.2. Programın Uygulanma Süreleri | 52 |
| 3.6. Verilerin Toplanması..... | 52 |
| 3.6.1. Uygulama Güvenirliği Verileri | 53 |
| 3.6.1.1. BİA-AV Rehberleri Uygulama Güvenirliği Verileri | 53 |
| 3.6.1.1.1. BİA-AV Rehber Aşaması Uygulama Güvenirliği Verileri..... | 53 |
| 3.6.1.1.2. BİA-AV Rehberi Öğretmen Aşaması Uygulama Güvenirliği Verileri | 54 |
| 3.6.1.1.3. BİA-AV Rehberi Ev Uygulamaları Uygulama Güvenirliği Verileri | 54 |
| 3.6.1.2. Sınıf Öğretmenleri Uygulama Güvenirliği Verileri..... | 54 |
| 3.6.2. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik | 57 |
| 3.7. Verilerin Analizi..... | 57 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR | 59 |
| 4.1. BİA-AV'ın Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi..... | 59 |
| 4.2. BİA-AV'ın Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Etkisi..... | 61 |
| 4.3. BİA-AV'ın Deney Grubunda Yer Alan Hedef Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi | 63 |
| 4.4. BİA-AV'ın Deney Grubunda Yer Alan Hedef Öğrencilerin Dışsallaştırılmış Problem Davranışlarına Etkisi | 64 |

| | |
|---|-----|
| 4.5. BİA-AV'ın Deney Grubunda Yer Alan Hedef Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Etkisi..... | 66 |
| 4.6. BİA-AV'ın Öğretmenlere ve Velilere Göre Sosyal Geçerliği | 67 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 71 |
| 5.1. Tartışma..... | 71 |
| 5.2. Öneriler..... | 80 |
| 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler | 80 |
| 5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler | 80 |
| EKLER..... | 82 |
| KAYNAKÇA..... | 105 |

TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 2.1. 30 Günlük BİA-AV Uygulama Süreci | 30 |
| Tablo 2.2. BİA ve BİA-AV İle İlgili Yapılan Bilimsel Araştırmalar | 33 |
| Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları..... | 39 |
| Tablo 3.2. Araştırma Deseninin Sembolik Gösterimi..... | 42 |
| Tablo 3.3. BİA-AV Veri Toplama Çizelgesi | 52 |
| Tablo 3.4. BİA-AV Rehber Aşaması Uygulama Güvenirliği Verileri | 54 |
| Tablo 3.5. BİA-AV Rehberi Öğretmen Aşaması Uygulama Güvenirliği Verileri | 55 |
| Tablo 3.6. Ev Uygulamaları Uygulama Güvenirliği Verileri | 55 |
| Tablo 3.7. Sınıf Öğretmeni Uygulama Güvenirliği Verileri..... | 56 |
| Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Problem Davranış Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler | 59 |
| Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Problem Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları..... | 60 |
| Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Sosyal Beceri Davranış Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler | 61 |
| Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Sosyal Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları | 62 |
| Tablo 4.5. Deney Grubunun Toplam Problem Davranış Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler | 63 |
| Tablo 4.6. Deney Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Problem Davranış Puanlarının t-Testi Sonuçları | 64 |
| Tablo 4.7. Deney Grubunun Toplam Dışsallaştırılmış Problem Davranışlarına İlişkin Betimsel Değerler | 65 |
| Tablo 4.8. Deney Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Dışsallaştırılmış Problem Davranış Puanlarının t-Testi Sonuçları..... | 65 |
| Tablo 4.9. Deney Grubunun Toplam Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler | 66 |
| Tablo 4.10. Deney Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Sosyal Beceri Puanlarının t-Testi Sonuçları | 66 |
| Tablo 4.11. Hedef Öğretmenlerin BİA-AV Programının Sosyal Geçerliliğine İlişkin Görüşleri | 68 |
| Tablo 4.12. Hedef Velilerin BİA-AV Programının Sosyal Geçerliliğine İlişkin Görüşleri | 69 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 2.1. Okul genelinde öğretim ve pozitif davranışı destekleme | 19 |
| Şekil 4.1. Programın deney ve kontrol grubunun problem davranışları üzerindeki etkisi..... | 60 |
| Şekil 4.2. Programın deney ve kontrol grubunun sosyal becerileri üzerindeki etkisi | 62 |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

"Çocuklara yatırım yapmak için, onların birer yetişkin olmasını bekleme lüksümüz olmadığı gibi, onlar okula başlayana dek bekleme lüksümüz de yok; çünkü o zaman müdahale etmek için çok geç olabilir." James Hackman

Problem davranışlar, toplum tarafından kabul edilebilir davranışların aksine ev, okul, mahalle gibi ortamlarda tutarlı bir şekilde gösterilen olumsuz/zarar verici/saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Walker, Colvin ve Ramsey,1995). Diğer bir tanıma göre ise, hem o çocuğun hem de diğer çocukların öğrenmelerini ve öğretmenlerin öğrencilere etkili bir şekilde öğretmelerini önemli ölçüde etkileyen, çocuğun yetişkinler ve akranları ile kurduğu sosyal etkileşimini engelleyen tekrarlı davranış kalıpları problem davranışlar olarak kabul edilmektedir (Ling, Jones ve Gan, 2005; Smith ve Fox, 2003). Alanyazında problem davranışların antisosyal davranışlar, zor davranışlar, istenmeyen davranışlar, saldırgan davranışlar, uyum ve davranış bozukluğu adları altında; fiziksel ve sözel saldırı, aşırı sinirlilik, arkadaşlarının öneri ve isteklerine düşmanca tepki verme, yetişkinlerin yönergelerine sürekli karşı gelme, yetişkinlerin uyarılarına kulak asmama, kamu mallarına bilerek zarar verme, başkalarına zarar verme ve taciz etme ve kimi zaman da bu durumlarla birlikte görülebilen aşırı hareketlilik durumu gibi pek çok çeşitli karmaşık davranış örüntüsünü içeren geniş bir yelpazede ele alındığı görülmektedir (Giannopulu, Escolano, Cusin, Citeau ve Dellatolas, 2008; Tremblay, 2000).

Problem davranışlar sergileyen çocukların sorun yaşadıkları alanların başında akademik beceriler gelmektedir. Bu çocuklar orta ve ileri düzeydeki akademik becerilerde yetersizlik gösterebilmektedir. Nitekim problem davranışlar gösteren öğrencilerin akademik etkinliklere katılım oranlarının çok düşük olmasının yanı sıra akademik başarı oranlarının da yaşlarına göre oldukça düşük olduğu, çoğu derslerden kaldıkları ve okuldan uzaklaştırıldıkları yapılan bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır (Coie ve Jacobs, 1993; Hendawi, 2012; Lane, 1999). Bu nedenle bu çocuklar ya

okuldan atılmakta ya da tamamlamadan okulu bırakmakta, ileride suç işleme ve madde bağımlısı olma gibi pek çok olumsuz durumla karşı karşıya kalmaktadırlar (Tremblay, 2000; Walker ve diğerleri, 1995).

Problem davranışlar sergileyen çocukların sorun yaşadıkları bir diğer alan sosyal becerilerdir. Akademik başarı ve sosyal davranışlar arasında güçlü bir ilişki olduğu ve problem davranışlar gösteren çocukların akademik ve psiko-sosyal yönlerden önemli problemler yaşama olasılıklarının yüksek olduğu yapılan bilimsel araştırmalarda vurgulanmaktadır (Algozzine, Vang ve Violette, 2010; Anderson, 2007; Dunlap, Strain, Fox, Carta, Conroy, Smith, Kern, Hemmeter, Timm, McCart, Sailor, Markey, Markey, Lardieri ve Sowell, 2006; Finn ve Pannozzo, 2004; Giannopulu ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte yapılan bilimsel araştırmalar bu çocukların akranları ile sosyal etkileşimlerinde sıkıntılar yaşadıklarını, akranları tarafından kendilerine iletilen sosyal ipuçlarını veya davranışları doğru biçimde algılamada zorlandıklarını, ilişkilerinde çoğunlukla saldırgan problem çözme stratejilerini tercih ettiklerini ve çoğu zaman akranları tarafından reddedildiklerini ortaya koymaktadır (Parker ve Asher, 1987; Pepler, Craig ve Roberts, 1998; Walker, Ramsey ve Gresham, 2004). Bu bağlamda, problem davranışlar sergileyen öğrenciler hem yaşadıkları evin hem de öğrenim gördükleri sınıfın atmosferini olumsuz yönde etkilemektedir (Finn ve Pannozzo, 2004). Öğretmenler ve aileler çoğu zaman, öğretim zamanlarının büyük kısmını akademik etkinlikler yerine bu tür davranışlarla başa çıkmak için harcamakta, bu durum onların kendilerini işlerinde ve ebeveynlik becerilerinde yetkin hissetmemelerine neden olmaktadır. Etkili müdahalelerle erken dönemde kontrol altına alınamayan problem davranışların iyileştirilmesi uzun vadede daha fazla emek, zaman ve paraya mal olmaktadır (Elliot, Prior, Merrigan ve Ballinger, 2002). Bu noktadan hareketle son yıllarda problem davranışlar gerek problem davranış sergileyen çocuğa, gerek çocuğun çevresindeki diğer kişilere (aile, arkadaş, öğretmen vb.) olumsuz etkileri bulunan ve oldukça pahalıya mal olan bir toplum problemi olarak ele alınmaktadır (Angold ve Costello, 2001; Crone ve Horner, 2003; Elliot ve diğerleri, 2002; Loeber, Burke, Lahey, Winters ve Zera, 2000; Nock, Kazdin, Hiripi ve Kessler, 2006; Petermann ve Natzke, 2008).

Problem davranışların kökeni erken yıllara dayanmaktadır. Bir başka deyişle, erken yıllar ileride gösterilecek olan kalıcı problem davranış örüntülerinin habercisidir

(Arseneault, Moffit, Caspi, Taylor, Rijdsdijk, Jaffee, Ablow ve Measelle, 2003; Campbell, 2002; Elliot ve diğeri, 2002; Fox, Dunlap ve Powell, 2002; Wakschlag ve Danis, 2004; Waliski ve Carlson, 2008). Yapılan bilimsel araştırmalar erken çocukluk döneminde problem davranış olarak başlayan karşı çıkma, söz dinlememe, paylaşmama gibi problem davranışların, ilköğretim yıllarında kavga etme, yalan söyleme ve hırsızlık gibi davranışlara, ergenlik ve ileriki yıllarda ise kişiler arası şiddet, suç işleme, başkalarının mallarına zarar verme, çete kurarak haraç toplama gibi daha ciddi, karmaşık ve baş edilmesi zor problem davranışlara dönüştüğünü gözler önüne sermektedir (Arseneault ve diğeri, 2003; Loeber, 1990; Patterson, DeBaryshe ve Ramsey, 1989; Robins, 1978; Tremblay, Phil, Vitaro ve Dobkin, 1994; Walker ve Cheng, 2007; Wicks-Nelson ve Israel, 1997). Özellikle dişsallaştırılmış problem davranışlar (vurma, küfür etme vb.) sergileyen okulöncesi dönemdeki çocukların yarısı bu davranışlarını okul yıllarında ve ilerleyen yaşlarda da kalıcı bir şekilde sürdürmektedir (Campbell, 1995). Bu konuda yıllardır bilimsel çalışmalar sürdüren Walker ve diğeri (1995, s. 6) problem davranışların erken önlenmesinin önemini şu cümlelerle vurgulamaktadır:

“...Problem davranışlar sergileyen çocuklar, gelecekte pek çok olumsuz durum ile karşı karşıya gelme riski altındadırlar. Bu olumsuz durumlar akademik başarısızlık ve okuldan ayrılma, içe uyum problemleri, uyuşturucu ve alkol kullanımı, sosyal ilişkilerde problemler gibi kişinin yaşamını doğrudan etkileyen durumları içermektedir. Eğer problem davranışlar ilkokul 3. sınıfa kadar kontrol altına alınamazsa, bu davranışlara kronik bir hastalık gibi (Diyabet) davranmak gerekir. Yani, bu davranışları düzeltmek olası değildir, bu davranışlar ancak uygun desteklerle kontrol altına alınabilir...”

Problem davranışların erken dönemde ve farklı sosyal ortamlarda (ev, okul vb.) sergilenmesinin ileride bu davranışların kalıcı hale gelme riskini artırmasıyla birlikte birincil bakıcıların ve yakın çevrenin (öğretmenler, sınıf arkadaşları vb.) çocuğun sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimindeki rolünün önemli olduğu yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur (Dunlap ve diğeri, 2006; Robins, 1978; Walker ve diğeri, 2004). Bununla birlikte çocukların en çok vakit geçirdikleri kişiler ebeveynleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıdır. Bu bilgilerden hareketle, problem davranışların kontrol altına alınmasında erken yıllarda başlayan ve farklı bağlamlarda

(bireysel, aile, okul) gerçekleştirilen erken müdahale programları giderek önem kazanmaya başlamıştır (Elliot ve diğerleri, 2002; Kazdin, 1987).

21. yüzyılda tüm Dünya’da okullarda problem davranışlar gösteren çocuk sayısının giderek artması birçok ülkeyi problem davranışların önlenmesi konusunda harekete geçirmiştir (Petermann ve Natzke, 2008; Waliski ve Carlson, 2008). Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri’nde okulda şiddet ve saldırgan davranışlar gibi problem davranışlarla baş etme çalışmaları eğitimde en önemli konulardan biri haline gelmiştir. Bu faaliyetlerin başında problem davranışların önlenmesine yönelik erken eğitim/önleme programlarının geliştirilmesi çalışmaları gelmektedir. Bu bağlamda, problem davranışları önlemeye yönelik pek çok eğitim programı geliştirilmiş ve bu programların etkililikleri yapılan bilimsel araştırmalarla değerlendirilmiştir. Problem davranışları önlemeye yönelik geliştirilen erken eğitim programlarını gözden geçiren bilimsel çalışmalar (Joseph ve Strain, 2003; Kashani, Jones, Bumby ve Thomas, 1999; Leff, Power, Manz, Costigan ve Nabors, 2001; Powell ve Dunlap, 2009) çocuğun ev, okul ve yakın sosyal çevresini programa dâhil eden, problem davranışlara ilişkin risk faktörlerini azaltan ve çocukların olumlu sosyal gelişimini desteklemede etkili olan sadece birkaç erken eğitim programının bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu programlardan biri Walker, Stiller, Golly, Kavanagh, Severson ve Feil (1997) tarafından ilk olarak anasınıfı, ilköğretim 1. ve 2. sınıfa devam eden ve problem davranışlar gösterme riski olan öğrenciler için geliştirilmiş olan Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı (BİA) (First Step to Success Early Intervention Program)’dır. Program daha sonraki süreçte Walker, Golly, Kavanagh, Stiller, Severson ve Feil (2001) tarafından anaokulu çocuklarına da uyarlanmış ve Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu olarak yayınlanmıştır. Programın Amerika Birleşik Devletleri’nde pek çok kurum ve kuruluş tarafından (American Psychological Association, Children’s Delinquency Reduction Committee National Institute on School and Community Violence, National Education Association, Positive Early Learning Experiences Center, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Prevention Research Center for the Promotion of Human Development) önerildiği görülmektedir. Bununla birlikte, programın etkililiğinin değerlendirildiği bilimsel çalışmalar, programın çocukların evde ve okulda sergiledikleri problem davranışlarını azaltmada ve sosyal becerilerini artırmada olumlu etkilerinin olduğunu, programın sınıf içinde ve öğretmen

davranışlarında olumlu gelişmeler yarattığını, programa katılanların programdan yüksek derecede memnun olduklarını ortaya koymaktadır (Beard ve Sugai, 2004; Blalock, 2008; Carter ve Horner, 2007; Carter ve Horner, 2009; Diken ve Rutherford, 2005; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2010; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2011; Diken, Bozkurt, Arıkan, Çolak, Çelik, Cavkaytar, Şenbalkan, 2011; Golly, Stiller ve Walker, 1998; Golly, Sprague, Walker, Beard ve Gorham, 2000; Lien, Thorne ve Kamps, 2005; Karaoğlu, 2011; Loman, Rodriguez ve Horner, 2010; Rodriguez, Loman ve Horner, 2009; Russell, 2006; Seeley, Small, Walker, Feil, Severson, Golly ve Forness, 2009; Sumi, Woodbridge, Javitz, Thornton, Wagner, Rouspil, Yu, Seeley, Walker, Golly, Small, Feil ve Severson, 2012; Sprague ve Perkins, 2009; Overton, Mckenzie ve King, 2002; Özdemir, 2011; Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson ve Feil, 1998; Walker, Severson, Feil, Stiller ve Golly, 1998; Walker, Golly, McLane ve Kimmich, 2005; Walker, Seeley, Small, Severson, Graham, Feil, Serna, Golly ve Forness, 2009).

Tüm Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de gerek Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) ulaşan bilgiler gerek görsel ve yazılı medyada yer alan haberler ülkemizde problem davranışlar gösteren çocukların sayısının giderek arttığını, okullarda saldırganlık, suç ve şiddet gibi olayların yaygınlaştığını gözler önüne sermektedir. Ülkemizde yapılan bilimsel araştırma sonuçları da bu bilgiyi destekler niteliktedir (Çinkır, 2006; Deveci, Karadağ ve Yılmaz, 2006; Genç, 2007; Kaymak-Özmen, 2006; Ögel, Tarı ve Yılmazçetin-Eke, 2005; Özcebeci, Çetik ve Üner, 2006; Özcebe, Uysal, Soysal, Polat, Şeker ve Üner, 2006; Pişkin ve Ayas, 2005; Süer-Sezgin, 2006; Sezgin ve Özok, 2006; Şimşek, 2006; Yılmazçetin-Eke ve Ögel, 2006). MEB’e yansıyan vakalar sonrasında, MEB saldırganlık ve şiddetin önlenmesine yönelik 28-31 Mart 2006 tarihleri arasında, *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* düzenlemiş ve bu konuyu kapsamlı olarak bilimsel çalışmalar ışığında tartışmaya açmıştır. Bu sempozyumun yanı sıra MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü “*Okullarda Şiddetin Önlenmesi*” (2006/26) ve “*Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması*” (2009/09) başlıklı genelgeler yayınlamış; bu genelgelerde okullarda şiddet olaylarının arttığı ve bunların önlenmesine yönelik sistematik ve kapsamlı erken önleme ve eğitim programlarına olan gereksinim önemle vurgulanmıştır.

MEB'in problem davranışların önlenmesi ile ilgili şu ana kadar yürüttüğü çalışmaların tüm öğrencilere yönelik birincil önleme çalışmalarından oluştuğu görülmektedir; ancak bu uygulamalar problem davranışlar sergileme riski olan çocuklarda etkili olmamaktadır. Son zamanlarda gözlenen problem davranışlar BİA gibi daha sistematik ve kapsamlı ikincil erken müdahale programlarının etkin kullanımını gerekmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar gözden geçirildiğinde bu araştırmaların genellikle zihin, işitme engeli ya da gelişim geriliği olan çocukların sosyal becerilerini çeşitli teknikler (drama, sosyal öyküler vb.) geliştirilerek artırmayı hedefledikleri ve problem davranışların önlenmesine yönelik yeterli sayıda çalışmanın gerçekleştirilmediği görülmektedir (Avcıoğlu, 2005; Çifçi, 2001; Çolak, 2007; Poyraz-Tüy, 1999).

Türkiye'de özellikle erken çocukluk döneminde çocukların ve ailelerin en yüksek düzeyde faydalanabilecekleri problem davranışları önlemeye yönelik sistematik bir program olmamasından hareketle, erken müdahale programlarına duyulan bu ihtiyacı gidermek üzere Diken ve diğerleri (2010) "Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)" ve "Ulusal Genç Araştırmacı Kariyer Geliştirme Programı" 106K265 proje numarası ile desteklenen üç yıllık bir proje kapsamında, etkililiği bilimsel araştırmalarla kanıtlanan BİA'nın Türkçe'ye uyarlamasını yaparak programın anasınıfı, ilköğretim 1. ve 2. sınıf çocuklarının problem davranışlarını önlemedeki etkililiğini pilot ve ana çalışmalarla değerlendirmişlerdir. Yapılan pilot ve ana çalışma bulguları, programın çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Diken ve diğerleri, 2010, 2011). Öte yandan, ilgili alanyazında programın etkililiğinin incelendiği bilimsel araştırmaların hemen hemen hepsinde BİA programının anasınıfı, ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olan orijinal versiyonunun etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Buna ek olarak alanyazında yapılmış olan bilimsel araştırmalarda problem davranışların mümkün olduğunca erken dönemde önlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Guralnick, 2005; Shonkoff ve Meisels, 2000; Walker ve diğerleri, 2004). Bu noktadan hareketle, programın orijinal versiyonunun dışında daha küçük yaş grubuna hitap eden anaokulu versiyonunun etkililiğinin de farklı bilimsel çalışmalarla incelenmesi gerekmektedir. Bu gerekçeler, BİA'nın anaokulu versiyonunun etkililiğinin değerlendirilmesinin çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda, Başarıya İlk Adım Erken

Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV)'nun etkililiğinin bu çalışmayla incelenmesinin alanyazına büyük katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, problem davranışları önlemeye yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV)'nun etkililiğini incelemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. BİA-AV programı uygulanan deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam problem davranış puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. BİA-AV programı uygulanan deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. BİA-AV programı uygulanan deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam problem davranış puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. BİA-AV programı uygulanan deney grubunda yer alan öğrencilerin problem davranışlar ölçeğinde yer alan dışsallaştırılmış problemler alt leğinden ön test-son test-izleme ölçümlerinde aldıkları puanlar arasında bir fark var mıdır?
5. BİA-AV programı uygulanan deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri puanları arasında bir fark var mıdır?
6. BİA-AV programında yer alacak ğretmen ve velilere göre BİA-AV programının sosyal geçerliği nasıldır?

1.3. Araştırmanın nemi

Problem davranışların erken yıllarda ortaya çıktığı ve bu davranışların süreğen hale gelmeden mümkün olduğunca erken yıllarda kontrol altına alınması gerektiği bilinmektedir. Tüm Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de okullarda görülen problem davranışların sayısının gün geçtikçe artması problem davranışları erken dönemde

önlemeye yönelik etkili ve sistematik müdahale programlarına olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır.

Türkiye’de yapılmış olan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda ülkemizde problem davranışları erken dönemde önlemeye yönelik sistematik ve kapsamlı erken müdahale programlarına duyulan ihtiyaç önemle vurgulanmaktadır (Karaoğlu, 2011; Sazak-Pınar, 2006). Bununla birlikte MEB’de de problem davranışların erken dönemde önlenmesine yönelik sistemli çalışmaların yapılmadığı gözlenmektedir. Türkiye’de okulöncesi dönemde görülen problem davranışları önlenmeye ve sosyal becerileri artırmaya yönelik çocuğun ev ve okul ortamını kapsayan sistematik ve etkililiği kanıtlanmış erken müdahale programlarına duyulan bu ihtiyaçtan hareketle gerçekleştirilen bu araştırma, güncel bir toplumsal soruna çözüm önermesi bakımından özgünlük taşımaktadır. Bununla birlikte ilgili alanyazın incelendiğinde BİA ile ilgili gerçekleştirilmiş çok sayıda bilimsel çalışmaya rastlanırken; BİA-AV ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu bağlamda BİA-AV ile ilgili daha fazla sayıda bilimsel araştırma yapılmasına gereksinim vardır. Bu çalışmanın bu noktada alanyazına örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın BİA-AV’ın Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında da yaygınlaştırılmasına destek olabileceği umulmaktadır.

Araştırmayla elde edilen sonuçların problem davranış gösterme riski olan bireylere, ailelerine, öğrenim gördükleri eğitim kurumlarına, özel eğitim uzmanlarına, okulöncesi öğretmenlerine, okul rehber öğretmenlerine önemli yararlar sağlayabileceği ve bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara ise yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin bu çalışmada kullanılan ölçeklere samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
2. Bağımsız anaokullarının 3-6 yaş grubunun eğitim programları ve fiziksel ortamları açısından birbirine denk olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlar

Bu araştırma;

1. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarının 3-6 yaş grubu öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Problem davranış: Problem davranışlar, toplum tarafından kabul edilebilir davranışların aksine ev, okul, mahalle gibi ortamlarda tekrarlayan ve tutarlı bir şekilde gösterilen olumsuz, zarar verici, saldırgan davranışlardır (Walker, Colvin ve Ramsey,1995).

Dışsallaştırılmış Problem Davranışlar: Otoriteye başkaldırma, başkalarına yönelik saldırganlık, yıkıcı ve hiperaktivite davranışlarını içeren davranışlardır (Candrella ve Merrell, 1997; Campbell, 1995).

İçselleştirilmiş Problem Davranışlar: Sosyal çekingenlik, kaygı, içe kapanıklık, ket vurulmuş tepkiler, somatik problemler ve depresyon belirtileri içeren içsel ve duygusal problemlerdir (Campbell, 1995).

Sosyal Beceri: Bireyin çevresiyle olumlu etkileşim kurmasına ve sürdürmesine yardımcı olabilecek becerilerin (iletişim, yardımlaşma, paylaşma vb.) toplamıdır (Saarni, 2001).

1.7. Kısaltmalar

BİA: Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı

BİA-AV: Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Sosyal-Duygusal Gelişimin Önemi

“Erken Çocukluk Dönemi”, birçok kaynakta 0-6 yaşlar arası olarak tanımlansa da, bazı kaynaklar bu dönemin 0-8 yaş arasını kapsadığını belirtmektedir. Örneğin, UNICEF’in 2001 yılında yayımladığı “Dünya Çocuklarının Durumu Raporu”nda erken çocukluk gelişiminin çocukların doğumdan sekiz yaşına kadar olan zaman dilimini ve bu süre içerisinde çocukların gelişimi için yapılması gereken tüm politika ve programları kapsadığı ifade edilmektedir. Türkiye’de ise “erken çocukluk” kavramı genellikle okulöncesi kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmakta, başka bir ifadeyle Türkiye’de 0-72 aylık çocukların eğitimlerini kapsayan okulöncesi eğitim erken çocukluk eğitimi olarak kabul edilmektedir (Gürkan, 2009, s.3; Sabuncuoğlu-Er ve Diken, 2010).

Erken çocukluk dönemi çocuğun yaşamının temelidir ve bu dönemde gelişim çok hızlıdır. Yapılan bilimsel araştırmalar erken yılların çocuğun kişiliğinin oluşumu, temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların kazandırılmasında ve geliştirilmesinde en önemli yıllar olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, özellikle yaşamın ilk yıllarında beyin gelişimi en büyük ilerlemeyi göstermekte ve bununla birlikte çocuğun diğer tüm gelişim alanları da büyük ilerleme kaydetmektedir (Batshaw, 2002; Bowe, 2007; Dunlap, 2009; Odom, Hanson, Blackman ve Kaul, 2003). Bu gelişim alanlarından birisi de sosyal-duygusal gelişimdir.

Doğumla birlikte başlayan, erken çocukluk döneminde hızla gelişen sosyal ve duygusal gelişim, diğer gelişim alanlarıyla bağlantılı ve etkileşimli olarak gelişen bir süreç olarak ele alınmaktadır (Dunlap, 2009). Sosyal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle barışık ve uyum içinde olabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Saarni, 2001). Bu bağlamda, sosyal beceriler bireyin çevresiyle olumlu etkileşim kurmasına ve sürdürmesine yardımcı olabilecek becerileri (iletişim, karar verme, problem çözme, yardımlaşma, paylaşma vb.) kapsamaktadır. Duygusal gelişim ise sosyal gelişimin temelini oluşturmakta ve çocukların tüm hayatları boyunca başarılı ilişkiler kurmalarında temel olan becerileri

(duyguları ifade etme ve kontrol etme, özgüven, benlik algısı, empati kurma gibi) içermektedir (Şahin, 2010).

Sosyal ve duygusal gelişim giderek ilerleyen bir süreçtir. Gülümseme ve ağlama bebeklerin gösterdikleri ilk sosyal tepkilerdir. Doğumdan kısa bir sonra bebekler, gülümseyerek ya da ağlayarak birincil bakıcısıyla arasında sosyal ve duygusal yönden bir bağ kurmaya başlarlar. Zamanla bebek başkalarına güvenmeyi, diğer insanlarla vakit geçirmeyi, olumlu ve olumsuz duygularını ifade etmeyi ve duygularını kontrol etmeyi öğrenir. Çocuk büyüdükçe akranları ve diğer çevresindeki kişilerle daha fazla iletişime geçmeye ve sosyalleşmeye başlar. Sosyalleşme sürecinde çocuklar akranları ve çevresindeki diğer kişilerle iletişime geçerek pek çok sosyal beceriyi öğrenirler. “Lütfen ve teşekkür ederim” demek, yönergelere uymak, sırasını beklemek, kolunun yerine bir mendile burnunu ya da ağızını silmek, bir başka çocuğu aniden itmek yerine ondan oyuncağını geri vermesini rica etmek çocuğun sosyalleşme sürecine bağlı olan birkaç davranış örneğidir. Bahsedilen bu davranış örneklerinin erken yıllarda kazanılması ilerleyen yıllarda çocukların okul ve tüm hayatlarında başarılı yetişkinler olmalarının temelini oluşturmaktadır (Shonkoff ve Philips, 2000). Bunun yanı sıra, sosyal beceriler çocuğun akranları, öğretmenleri ve ailesi ile olumlu sosyal ilişkiler kurmasını ve sürmesini desteklediği gibi akran kabulünü ve sosyal uyumu da kolaylaştırmaktadır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001).

Problem davranışlar gösteren çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde birtakım problemler yaşadıkları görülmektedir (Anderson, 2007). Bu problemlerin başında akranlar ile sosyal etkileşimlerinde sıkıntılar yaşama, akranları tarafından kendilerine iletilen sosyal ipuçlarını veya davranışları doğru biçimde algılamada zorlanma ve ilişkilerinde genellikle saldırgan problem çözme stratejilerini tercih etme gibi davranışlar gelmektedir (Pepler ve diğerleri, 1998; Walker ve diğerleri, 1995). Sosyal ilişkilerde görülen bu problemler, akademik becerilerdeki ve okul hayatındaki başarıyı da olumsuz yönde etkilemekte, bu çocukların akranları tarafından dışlanmalarına ve reddedilmelerine, öğretmenleri tarafından ise “*öğretimlerini kesintiye uğratan ya da olumsuz yönde etkileyen*” çocuklar olarak görülmelerine ve sınıfta istenmemelerine neden olmaktadır (Arbeau ve Coplan, 2007; Frick ve White, 2008; Leve, Fisher ve DeGarmo, 2007). Bununla birlikte bazı öğretmenler farkında olmadan öğrencilerinin saldırgan davranışlarını pekiştirebilmekte, bazı öğretmenler ise problem

davranışlara yönelik tutumları ve tepkileriyle öğrencilerinin saldırgan davranışlarını önleme çalışmalarının daha etkili olmasını sağlayabilmektedir (Arnold, McWilliams ve Arnold, 1998; Farrell, Meyer, Kung ve Sullivan, 2001). Bunlara ek olarak, yapılan bilimsel araştırmalar problem davranışlarla sosyal becerilerin birbiriyle bağlantılı olduğunu ve problem davranışların erken dönemde önlenmesinin ya da azaltılmasının çocukların sosyal beceri düzeylerinde de artışa yol açacağını gözler önüne sermektedir (Leff ve diğerleri, 2001; Luiselli, Putnam, Handler ve Feinberg, 2005). Sonuç olarak; sosyal gelişimde görülen problemlerin erken dönemde, çocuğun yakın çevresinin işbirliği ve doğru müdahale programlarıyla kontrol altına alınması çocuğun tüm yaşamının olumlu yönde etkilenmesine yol açabilmektedir.

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Görülen Problem Davranışlar ve Erken Müdahalenin Önemi

Problem davranışların alanyazında pek çok farklı tanımı bulunmaktadır (Boulware, Schwartz, and McBride, 1999; Doss ve Reiche 1991'den akt. Goldsmith, 2008; Walker ve diğerleri, 1995; Simcha-Fagan, Langner, Gernsten ve Einsenberg, 1975; Kazdin, 1985; Ling ve arkadaşları, 2005; Smith ve Fox, 2003; Strain ve Hemmeter, 1999). Problem davranışlar, en genel çerçeveye tutarlı bir şekilde gösterilen, olumsuz/zarar verici/saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Walker ve diğerleri, 1995). Simcha ve diğerleri (1975) ve Kazdin (1985) problem davranışları ev, okul ve toplum gibi pek çok farklı bağlamlarda var olan sosyal normlara tekrarlayan bir şekilde karşı koyma durumu olarak tanımlamakta, Ling ve diğerleri (2005); Smith ve Fox (2003) ve Strain ve Hemmeter (1999) ise hem o çocuğun hem de diğer çocukların öğrenmelerini ve öğretmenlerin öğrencilere etkili bir şekilde öğretmelerini önemli ölçüde etkileyen, çocuğun yetişkinler ve akranları ile kurduğu sosyal etkileşimini engelleyen tekrarlı davranış kalıplarını problem davranışlar olarak ele almaktadır. Boulware ve diğerleri (1999) problem davranışları çocuğun öğrenmesini engelleyen ve aile tarafından problem olarak düşünülen tehlikeli davranışları problem davranış olarak nitelendirmiştir. En yaygın olarak kullanılan tanımlardan birinde ise; fiziksel çevreye zarar veren, başkalarının yaralanmalarına sebep olan, öğrenme ve öğretimi engelleyen birtakım tekrarlayan davranışların problem davranışlar olduğu belirtilmektedir (Doss ve Reiche

1991'den akt. Goldsmith, 2008). Bailey ve Wolery (1992) ise bir davranışın problem davranış olarak ele alınması için bazı ölçütleri karşılaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Buna göre bir davranış:

- a) Öğrencinin ya da diğer öğrencinin öğrenmesini engelliyorsa,
- b) Olumlu sosyal etkileşimler ya da iletişimi engelliyorsa,
- c) Öğrencinin kendisine, arkadaşlarına, yetişkinlere ya da aile üyelerine zarar veriyorsa bu davranış problem davranış olarak kabul edilmektedir (akt. Vuran, 2009).

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM IV) problem davranışlar yıkıcı davranış bozuklukları başlığı altında davranım bozukluğu, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve karşı gelme bozukluğu olarak ele alınmaktadır (Guannopulu, Escolano, Cusin, Citeau, ve Dellatolas, 2008; Loeber ve diğerleri, 2000; Nock ve diğerleri, 2006). Bunlar ileri kliniksel tanıya dayalı kategori grupları olup, bu çalışmada daha çok davranım bozukluğu gösterme riski taşıyan problem davranışlar gösteren çocuklar ele alınmıştır.

Problem davranış kalıpları kendine özgü özellikleriyle karakterizedir. Örneğin; dürüstlük ve sorumluluk sahibi olma davranışları farklı çevresel bağlamlarda (ev, okul, toplum gibi) önceden tahmin edilebilir ve değişmez özelliklere sahiptir. Problem davranışlar işbirliği, arkadaşlık becerileri gibi sosyal davranışların tam zıttı olarak da düşünülmektedir (Walker ve diğerleri, 2004).

Alanyazında problem davranışların saldırgan davranışlar, antisosyal davranışlar, uygun olmayan davranışlar gibi farklı isimlerle ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte "*Her saldırgan davranış bir problem davranış mıdır?*" sorusu bilim insanlarının uzun yıllar üzerinde tartıştığı bir konu olmuştur (Tremblay, 2000). Bu konu ile ilgili olarak, kimi bilim insanları bazı saldırgan davranış örneklerinin gelişimsel olarak bazı dönemlerde ortaya çıkabileceği ve bu davranışların problem davranış olarak ele alınmaması gerektiğinin altını çizmiştir (Diamond, Werker ve Lalonde, 1994; Dunlap ve diğerleri, 2006; Flavell ve Miller, 1998; Zelazo, Helwing ve Lau, 1996). Örneğin; 12 aylık bir bebeğin birinin elindeki oyuncuğu çekip alması gelişimin doğal bir sonucudur. Bu bebek bu davranışı kasıtlı olarak değil içgüdüsel dürtülerle gerçekleştirmektedir. Bu noktadan hareketle, "*12 aylık bir bebeğin birinin elindeki*

oyuncağı çekip alması gelişimin doğal bir sonucuysa ve bebek bu davranışı kasıtlı olarak gerçekleştiriyorsa, bir davranışın saldırgan davranış olarak ele alınması için neler gereklidir?” sorusu tartışmaya açılmıştır. İlerleyen süreçte bilim insanları bir davranışın saldırgan davranış olarak ele alınabilmesi için bu davranışın “başkalarına kasıtlı olarak zarar verme” düşüncesiyle ortaya çıkması ve “başkalarına zarar vermesi” gerektiğini belirtmişlerdir (Bandura, 1973’den akt. Tremblay, 2000; Walters ve Parke, 1964’den akt. Tremblay, 2000).

“Saldırgan davranış örnekleri problem davranışların tümünü kapsamakta mıdır?” sorusu bilim dünyasında tartışmalara yol açan bir diğer soru olarak ele alınmıştır. Araştırmacılar birine kasıtlı olarak zarar vermeyen küsme, huysuzluk, içine kapanıklık, birine kötü kötü bakma, arkadaş edinmeme gibi davranışların saldırgan davranışlar kapsamına girmediğini belirtmektedirler (Tremblay, 2000). Nitekim gerek başkalarına zarar veren saldırgan davranışlar gerekse birine kötü kötü bakma ve küsme gibi davranışlar toplum tarafından istenmeyen, kişinin sosyalleşmesinde olumsuz etki yaratan problem davranışlardır. Bu noktadan hareketle, bazı bilim insanları problem davranışları içselleştirilmiş (internalizing) problem davranışlar (yalnız/içe dönük) ve dışsallaştırılmış (externalizing) problem davranışlar (saldırgan) olmak üzere iki sınıfa ayırmıştır (Campbell, 1995; Candrella ve Merrell, 1997; Fischer, Rolf, Hasazi ve Cummings, 1984; Gimpel ve Holland, 2003; Reynolds ve Sattler, 2002).

Dışsallaştırılmış problem davranışlar açıkça gözlenebilen, sözel ve fiziksel saldırıyı içeren davranışlar; içselleştirilmiş problem davranışlar ise başkaları tarafından kolayca gözlenemeyen, sosyal olarak içe kapanıklık, kaygılı, çekingen, depresif, üzgün olma durumları olarak tanımlanmaktadır (Campbell, 1995; Walker ve diğerleri, 2004). Bu bağlamda saldırganlık, zorbalık, kavga etme, hiperaktivite gibi davranışlar dışsallaştırılmış problem davranış; akranlarla iletişime geçmekten kaçınma, düşük özgüven, içe kapanıklık gibi davranışlar ise içselleştirilmiş problem davranış örnekleri içerisine girmektedir. Özet olarak, saldırgan davranışların problem davranışların içerisinde yer aldığı, fakat saldırgan davranışların problem davranışların tüm örneklerini temsil etmediği, problem davranışların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlar başlıkları altında pek çok karmaşık davranış örüntüsünü içerdiği görülmektedir.

Araştırmacılar problem davranışları çeşitli açılardan inceleyerek bu davranışların nedenlerini bulmaya çalışmışlardır. Dix ve Lochman (1990) biyolojik, psikolojik ve sosyal etkileşim gibi bazı faktörlerin çocuklarda davranış problemler görülme riskini artırdığını belirtmişlerdir. Bu faktörler anne-babanın suç işlemesi, alkol ya da madde bağımlılığı, düşük gelir düzeyi, işsizlik, düşük IQ, zayıf akademik beceriler ve eşlerin evlilikle ilgili problemleri olarak sıralanmaktadır. Quinn, Bell-Ellison, Loomis ve Tucci (2007) çocuklar ve gençlerde saldırganlık ve şiddete yönelik davranışları ortaya çıkaran faktörlerin bireysel, ailevi ve toplumsal olmak üzere çok boyutlu olduğunu belirtmişlerdir. Karaoğlu (2011) ise pek çok bilimsel araştırmayı incelediği çalışmasında problem davranışların nedenlerini aileden, çocuktan ve okuldan kaynaklı nedenler olarak üç grupta toplamıştır. Buna göre; genetik, huy, beyin travması, beslenme bozukluğu, cinsiyet, istismar ve ihmal gibi travmatik yaşantılar yaşama gibi faktörler çocuktan kaynaklı nedenler (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo ve McDermott, 2008; Bulotsky-Shearer, Dominguez, Bell, Rouse ve Fantuzzo, 2010; Heide ve Solomon, 2006; Kauffman ve Landrum, 2009); anne-babanın suç işlemesi, alkol ya da madde bağımlılığı, yetersiz anne-babalık davranışı, düşük zekâ düzeyi, düşük sosyo-ekonomik düzey, aile içi şiddet, anlaşmazlık, reddedici, baskıcı, ilgisiz anne-baba tutumları, ebeveyn özyeterliliği, stres ve depresyon gibi nedenler aileden kaynaklı nedenler (Aksoy ve Diken, 2009; Bor ve Sanders, 2004; Burbach, Fox ve Nicholson, 2004; Connor, 2004; McCloskey ve Litcher, 2003); öğretmenlerin düşük sınıf yönetimi becerisi, etkisiz ders işleme tekniği, çocuklara karşı eleştirici, kuralcı ve kıyaslayıcı tutumu, problem davranışlara yönelik cezaya dayalı yöntemleri kullanmaları, öğretmenin yaşı, etkisiz okul yönetimi gibi faktörler okuldan kaynaklanan nedenler (Alkan, 2007; Sprague, Sugai ve Walker, 1998) olarak sıralanmaktadır.

Nedenleri pek çok faktöre dayanan problem davranışların erken dönemde ortaya çıktığı, erken dönemde kontrol altına alınmayan ve okula başarıyı engelleyen davranış örüntüleriyle gelen çocukların uzun dönemde pek çok olumsuz davranış gösterme riskini büyük oranda taşıdıkları yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur (Burke, Loeber, Lahey ve Rathouz, 2005; Farrington, 2001; Lahey, Loeber, Burke ve Rathouz, 2002). Bu çocuklar öğretmenleri ve arkadaşları tarafından dışlanma, derslerde başarısızlık ya da sınıfta kalma, başka bir okula gönderilme, çete üyeliği yapma, kişilerarası iletişim sorunları yaşama ve bazı durumlarda başkalarına şiddet uygulama

gibi pek çok olumsuz durumla karşı karşıya kalmaktadır (Cicchetti ve Nurcombe, 1993; Reid, 1993). Yapılan bilimsel araştırmalar ilkokul üçüncü sınıf öncesinde sergilenen (dokuz yaş) problem davranışların yaşam boyu sürdürülebilecek davranış bozukluklarının habercisi olduğunu ortaya koymaktadır (Eron ve Huesmann, 1990; Moffitt, 2003; Walker ve diğerleri, 1995). Bu beklentinin nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır: 1) Bu çocuklar okula zaten ilerlemiş davranış problemleriyle gelirler. 2) Toplum kurallarına uygun davranmakta isteksizdirler. 3) Problem davranışlar bu çocukların uzun dönemdeki gelişimlerinin belirgin bir özelliğidir. Bununla birlikte, küçük yaşlarda gösterilen problem davranışlar ile suç davranışları arasında bir ilişki olduğu ve küçük yaşlarda problem davranışlar sergileyen çocukların yetişkinlik döneminde suç işleme, sabıkalı olma, uyuşturucu madde kullanma olasılıklarının yaşlılarından daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Arseneault ve diğerleri, 2003; Walker ve diğerleri, 2004). Bu nedenler doğrutusunda problem davranışların erken dönemde kontrol altına alınması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, problem davranışların erken dönemde kontrol altına alınmasına yönelik geliştirilen erken müdahale programları gün geçtikçe önem kazanan bir konu haline gelmiştir (Brotman, Gouley, Huang, Rosenfelt, O'Neal ve Klein, 2008; Powell, Dunlap ve Fox, 2006; Purpura ve Lonigan, 2009). Küçük çocukların problem davranışlarını azaltmaya ve önlemeye yönelik erken müdahale programlarının faydaları birçok araştırma bulgularıyla desteklenmekte ve bu araştırmalarda özellikle erken çocukluğun birçok davranışın görüldüğu kritik bir dönem olduğu ve gelecekte devam edebilecek problemlerin tamamen yok edilebileceği en uygun zamanın olduğu vurgulanmaktadır (Arnold ve diğerleri, 1998; Braet, Meerschaert, Merlevede, Bosmans, Leeuwen ve Mey, 2009; Buck ve Ambrossino, 2004; Powell ve diğerleri, 2006; Severson ve diğerleri, 2006; Serna, Nielsen, Mattern ve Forness, 2002). Bu bilgileri destekleyen Guralnick (2011) erken deneyimlerin gelişim için önemli kavramsal ve deneysel destekli gelişim modellerinin uygulandığı erken müdahale sisteminin risk altındaki çocuklara ve ailelere büyük yararlar sağladığını belirtmektedir.

Araştırmacılar problem davranışların erken dönemde farklı sosyal ortamlarda (ev, okul vb.) görülmemesinin, çocuğun ileride bu davranışları çok daha ciddi ve farklı boyutlarda gösterebilme riski taşıdığını ifade etmektedirler (Robins, 1978; Walker ve diğerleri, 2004). Buna ek olarak, çocukların sosyal ortamları ve etkileşimindeki

öncelikli ve en fazla zaman geçirdikleri ortam ve kişiler; ev ortamı ve anne-babalar, sınıf ortamı ve öğretmenler, oyun alanı-bahçesi ve akranlarıdır (Walker ve diğerleri, 2004). Öte yandan son yıllarda yapılan araştırmalar birçok problem davranışın nedeninin sosyal faktörler olduğunu, bireyin olumlu ya da olumsuz davranışlarının sosyal çevre içerisinde biyolojik-psikolojik etkileşim sonucunda oluştuğunu belirtmektedir (Özdoğan, 1997). Bu konuda yıllardır bilimsel çalışmalar sürdüren Bronfenbrenner (1979) geliştirdiği ekolojik kuram ile birbiri ile iletişim kuran ve birbirlerini etkileyen insan topluluklarının birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceğini ileri sürmektedir. Bu bakış açısıyla ekolojik kuram, toplumu birtakım sistemler (birbiri ile etkileşim içerisinde olan insan toplulukları) çevresinde düşünmekte, bu sistemler içerisinde yer alan her bir unsurun (aile, çevre, akrabalar, okul, arkadaşlar, yasalar, kültür vb.) doğrudan ya da dolaylı bir biçimde çocuğun gelişimi ve davranışları üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Bu gerekçeler doğrultusunda çocuğun yakın çevresi olduğu bilinen ev ortamı ve ebeveynlerini, sınıf ortamı ve öğretmenlerini, oyun ortamı ve akranlarını hedef alan erken müdahale programlarının olumlu kazanımlar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu konuyla ilgili gerçekleştirilen bilimsel araştırmalarda problem davranışlar sergileyen çocuklar için hazırlanan kapsamlı erken önleme/müdahale programlarının çoklu ortamlarda, pek çok değişkeni ele alarak, çocukların çevresinde yer alan farklı kişileri de işin içerisine katarak gerçekleştirilmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Beard ve Sugai, 2004; Kazdin, 1987; Hester, Baltodano, Gable, Tonelson ve Hendrickson, 2003; Heshner ve Kaiser, 1998; Walker, 1998; Walker ve diğerleri, 2004).

21.yüzyılda yapılan bilimsel araştırmalar, tüm Dünya’da giderek artan sayıda okulöncesi dönem çocuğunun sosyal ve duygusal becerilerin (işbirliği, yönergelere uyma, başkalarını dinlememe vb.) eksikliği ile okula başladığını vurgulamaktadır (Anderson, 2007; Willoughby, Kupersmidt ve Bryant, 2001; Powell ve diğerleri, 2006; Qi ve Kaiser, 2003). Bu bilgi, birçok ülkede okullarda görülen problem davranış sayısının giderek arttığını ve bu durumun yaygın sosyal bir probleme dönüştüğünü destekler niteliktedir (Angold ve Costello, 2001; Crone ve Horner, 2003; Loeber ve diğerleri, 2000; Nock ve diğerleri, 2006; Petermann ve Natzke, 2008). Anaokulu çocuklarının okula hazırlıkla ilgili yaşadıkları problemleri araştıran bir anket çalışmasında öğretmenlerin %46’sı kendi sınıflarındaki çocukların bir ya da birden fazla

problem davranışla anasınıfına başladıklarını belirtmişlerdir (Rimm-Kauffman, Pianta ve Cox, 2000). Öğrencilerin %46'sının yönergeleri takip etmede zorluk, %34'ünün bağımsız çalışmada zorluk, %30'unun bir grubun parçası olma, %20'sinin olgunlaşmama, %14'ünün dil ve iletişimde problemler yaşadıkları bildirilmiştir. Yapılan başka bir bilimsel araştırmada anaokulu çocuklarının %7 ile %20'sinin kabul etmeme, karşı çıkma gibi problem davranış örüntüleri gösterdiği belirtilmiştir. Bir başka araştırmada ise Head Start okuluna kayıtlı olan çocukların %61'inin (%22'si kız, %39'u erkek) hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış problem davranış puanlarının çok yüksek olduğu bulunmuştur (Kaiser, Cai, Hancock ve Foster, 2002).

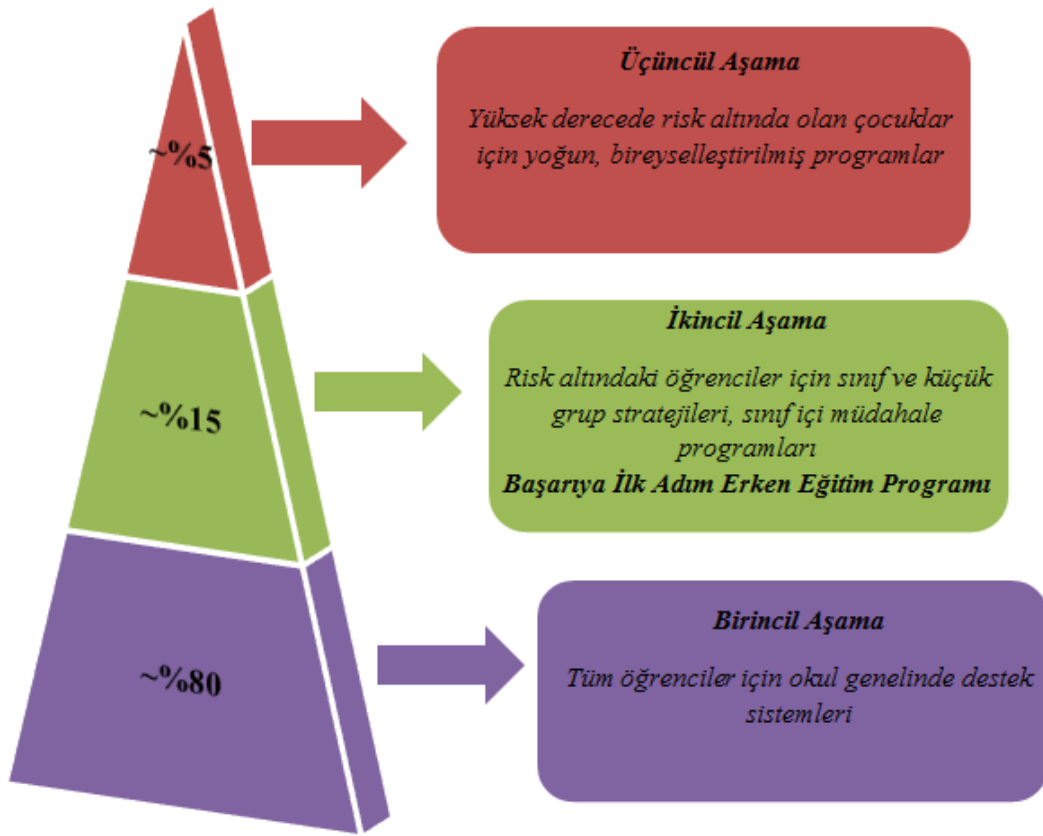
Tüm Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de problem davranış sergileyen çocukların sayısı her geçen gün artmaktadır. Problem davranışlara ilişkin kesin sayılara ulaşmak mümkün olmamakla beraber toplumun yansıması olan medyayı izlediğimizde, saldırganlık ve şiddet ögesi içeren problem davranışların haberlere sıklıkla konu olduğu görülmektedir. Son yıllarda ülkemizde yapılan bilimsel araştırmalar da okullarda özellikle zorbalık ve şiddet gibi problem davranışlar sergileyen çocuk sayısının arttığını ortaya koyarak bu saptamayı desteklemektedir (Genç, 2007; Ögel ve diğerleri, 2005; Özcebe ve diğerleri, 2006; Özcebeci ve diğerleri, 2006; Pişkin ve Ayas, 2005; Yılmazçetin-Eke ve Ögel, 2006). Bununla birlikte ülkemizde bu konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların yeterli olmadığı ortadadır (Sabuncuoğlu-Er ve Diken, 2010; Sazak-Pınar, 2006).

Sonuç olarak, gerek Dünya'da gerekse ülkemizde problem davranışlara ilişkin görülen mevcut durum, problem davranışları önlemeye yönelik kapsamlı, etkililiği kanıtlanmış ve sistematik erken müdahale programlarına duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

2.3. Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Erken Müdahale Programları

Araştırmacılar sınıflarda olumlu davranışları geliştirebilmek için mümkün olduğunca erken ve ileriye dönük etkili müdahale programlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Conroy ve Brown, 2004; Conroy, Dunlap, Clarke ve Alter, 2005). Bununla birlikte problem davranışların gün geçtikçe tırmanışa geçmesi, ülkeleri bu konuda harekete geçirmiştir. Problem

davranışlarla baş etme çalışmaları özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitimde en önemli konulardan biri haline gelmiştir. Bu bağlamda gerek Amerika Birleşik Devletleri’nde gerek ilgili alanyazında problem davranışların erken dönemde önlenmesine yönelik üç tür önleme yaklaşımı (Birincil-İkincil ve Üçüncül Önleme) temel alınmaktadır (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph ve Strain, 2003). Bu üç temel önleme yaklaşımı, bilimsel dayanaklı bir model olan “Okul Genelinde Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Desteği (School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports-PBIS)” sistemi içerisinde açıklanmaktadır. Okul Genelinde Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Desteği, çocuklara onların okulda sosyal ve akademik başarı elde edebilmeleri için gerekli olan sosyal, davranışsal ve kültürel destek sağlayan bir sistem yaklaşımıdır. Bu sistem, Şekil 2.1’de yer alan üç aşamalı (Birincil-İkincil ve Üçüncül Önleme Uygulamaları) ve ana elementleri olan piramit modeliyle açıklanmaktadır.



Şekil 2.1. Okul genelinde öğretim ve pozitif davranışı destekleme (Technical Assistance Center On Positive Behavioral Interventions ve Supports, www.pbis.org).

Piramit modelinin ilk aşaması olan birincil önleme aşaması okulda problem davranışlar gösterme riski olsun olmasın problem ortaya çıkmadan önce problemi önlemeyi hedefleyen, okuldaki tüm çocukların okulda başarılı olabilmeleri için uygun stratejilerin kullanımını içerirken; ikinci aşama birincil önleme uygulamalarına ve düzenlemelerine cevap vermeyen öğrenci gruplarına yönelik gerçekleştirilen sınıf içi ya da küçük gruplar için uygulanan müdahale programlarını içermektedir. Bu uygulamaların amacı, problemin süregelen hale gelmesini ve ikincil problemin ortaya çıkmasını önlemeye yöneliktir. Piramidin son aşaması olan üçüncül önleme aşaması ise, birincil ve ikincil önleme uygulamalarına cevap vermeyen, daha kapsamlı desteklere ihtiyaç duyan öğrencilerin problem davranışlarına yönelik yoğun ve bireysel müdahale programlarını içermektedir. Önleme yaklaşımlarının temel amacı süregelen hale gelen problemin etkilerini en aza indirmektir. Bu konuya yönelik yapılan bilimsel araştırmalar okul genelinde olumlu davranışları destekleme modelinin, genel eğitim ortamlarında çocukların davranışlarını önlemede ve azaltmada etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır (Fox ve diğerleri, 2002; Horner, Sugai, Todd ve Lewis-Palmer, 2005).

Tüm bu gelişmelere paralel olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde erken önleme yaklaşımlarıyla birlikte erken müdahale programları geliştirme çalışmaları yapılmakta, bu programların etkililikleri sınanmaktadır. Problem davranışları önlemeye yönelik geliştirilen erken eğitim programlarını gözden geçiren bilimsel çalışmalar (Joseph ve Strain, 2003; Kashani ve diğerleri, 1999; Leff ve diğerleri, 2001; Powell ve Dunlap, 2009) çocuğun ev, okul ve yakın sosyal çevresini programa dâhil eden, problem davranışlara ilişkin risk faktörlerini azaltmada ve çocukların olumlu sosyal gelişimini desteklemede etkili olan sadece birkaç erken eğitim programının bulunduğunu ortaya koymuştur. İnanılmaz Yıllar Serisi (Incredible Years), İkinci Adım (Second Step) ve BİA bu programlara örnek olarak verilebilir.

BİA okulöncesi, anasınıfı ve ilköğretim 1. ve 2. sınıfa devam eden ve problem davranış gösterme riski olan çocukların problem davranışlarının erken dönemde önlenmesine yönelik geliştirilmiş ve daha sonraki süreçte anaokulu öğrencilerine uyarlanmış olan bir ikincil önleme programıdır. Erken müdahale programlarını gözden geçiren bilimsel araştırmalar içerisinde Kashani ve diğerleri (1999) antisosyal/problem davranışlar veya davranım bozukluğu gösterme riski taşıyan çocuklara yönelik önleme programlarını inceledikleri çalışmalarında, sadece BİA'nın çocukların problem

davranışlarını azaltmaya ve sosyal yeterliklerini artırmaya yönelik olumlu etkilerinin olduğunu belirlemiştir. Joseph ve Strain (2003) geniş kapsamlı ve bilimsel dayanaklı sosyal ve duygusal temelli erken eğitim programlarını inceledikleri çalışmalarında, akademik ve sosyal problemlerle ilgili risk faktörlerini azaltan ve koruyucu faktörleri geliştirmeye odaklanan kapsamlı erken eğitim programlarını dokuz ölçüte göre değerlendirmiş ve bu ölçütlere göre BİA'nın küçük yaşta çocuklar için düzenlenen on program arasında en güvenli iki programdan biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Powell ve Dunlap (2009)'ın 0-5 yaş arası sosyal-duygusal problemler gösterme riski olan çocuk ve ailelerine yönelik geliştirilen bilimsel dayanaklı uygulama ve önleme programlarını inceledikleri çalışmalarında ise, BİA önerilen üç uygulama arasında yer almaktadır. Yine bu yayınlara göre daha yeni bir çalışma olan What Works Clearing House (2012)'un programla ilgili olarak yayımlanan iki deneysel çalışmayı (Walker, Kavanagh, Stiller ve diğerleri, 1998; Walker ve diğerleri, 2009) inceleme kapsamına aldığı raporda programın öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunun belirtildiği görülmüştür. Tüm bu bilgiler ışığında etkililiği kanıtlanan BİA ve BİA-AV'ın uygulanmasına yönelik detaylı bilgiler aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

2.4. Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı-BİA (First Step to Success Early Intervention Program)

Başarıya İlk Adım (First Step to Success) Erken Eğitim Programı, Walker ve diğerleri (1997) tarafından ilk olarak 6-8 yaş grubu (Anasınıfı, ilköğretim 1. ve 2. sınıfta bulunan) antisosyal (problem) davranışlar gösterme riski bulunan çocuklar için geliştirilmiş ve daha sonra anaokulu öğrencilerine de uyarlanmış (Walker ve diğerleri, 2001) problem davranışları önlemeye yönelik bir erken eğitim/önleme programıdır. Programın temel amacı, problem davranışlar gösterme riski bulunan çocuğa sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile olumlu ve uyumlu ilişkilerde bulunmayı öğretmektir. Program, çocuğun ev ve okul ortamını kapsamakta, anne-baba, öğretmen ve programı uygulayan bir rehber işbirliği içinde aktif görev almaktadırlar. BİA'nın birbiriyle uyumlu olarak yürütülen dinamik üç modülü vardır; (1) Tarama/Tanımlama Modülü, (2) Sınıf Modülü ve (3) Ev Modülü. Aşağıda bu modüller kısaca açıklanmıştır:

1. Tarama/Tanılama Modülü: BİA programının orijinalinde, programın uygulanacağı antisosyal (problem) davranışlar gösterme riski altındaki çocukları tanılama için kullanılacak dört değişik tarama ve tanılama yöntemi sunulmaktadır. Bunlar “Öğretmen görüşüne dayalı ölçekler” ve “Öğretmen görüşü ve ayrıntılı gözlemleri içeren çok aşamalı değerlendirme yöntemlerini” içermektedir. Modülde yer alan dört değişik tanılama yönteminden herhangi biri çocuğun tanılanmasında kullanılabilir.

2. Sınıf Modülü: Programın Sınıf Modülünde çocuğun sınıf öğretmeni, sınıf arkadaşları ve programı uygulamada yardımcı olacak program rehberi yer almaktadır. Program başarılı geçen 30 okul günü içinde uygulanmakta; fakat uygulamanın başarısız geçen günlerinin tekrar edilmesi nedeniyle program süresi uzayabilmektedir. Çocuğun hastalanması vb. nedenlerle okula gelmemesi halinde ise ertesi gün uygulamaya kalınan yerden devam edilmektedir.

Programın Sınıf Modülünde, problem davranışların sınıf ortamında kontrol altına alınması ve yerine olumlu davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. Bu amaçla, bu modülde sınıf öğretmeni bir yüzü KIRMIZI, diğer yüzü YEŞİL olan çocuğa davranışı ile ilgili görsel uyarı (geri bildirim) sağlayan bir kart kullanır. Çocuk uygun davranışlar sergilerken kartın YEŞİL yüzü, uygun olmayan davranışlar için sözel veya fiziksel uyarı yerine kartın KIRMIZI yüzü çocuğa gösterilir. Programda belirtilen süreler içerisinde uygun davranışlar kaydedilir ve programda belirtilen puan kazanıldığında çocuk tüm sınıfla birlikte ödüllendirilir.

3. Ev Modülü: Programın Ev Modülü, programın 11. gününde başlayıp altı hafta devam eden bir süreçtir. Bu modül, anne-babanın çocukla birlikte günlük 15-20 dakika oynayacakları etkinlikleri/oyunları içerir. Etkinlikler/oyunlar çocuğun sosyal becerilerini ve anne-babanın çocuklarıyla kurdukları ilişkiler ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye dayalı altı ayrı konuyu kapsar. Program danışmanı, programın Ev Modülünün uygulanmasından önce anne-baba ile görüşür ve programın evde uygulanacak kısmının nasıl uygulanacağını anne-babaya açıklar. Ayrıca, anne-baba ile haftalık yüz yüze görüşmelerde bulunarak ya da ev ziyaretleri yaparak ailelere gerekli desteği sağlar.

2.5. Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV)

Walker ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilmiş olan BİA'nın orijinal hali, ilk olarak Diken, Cavkaytar, Batu ve Kurtyılmaz (2010) tarafından Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve "Ulusal Genç Araştırmacı Kariyer Geliştirme Programı" 106K265 proje numarası ile desteklenen üç yıllık bir proje kapsamında Türkçe'ye uyarlanmış ve Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Türkçe Versiyonu (BİA-TV) adını almıştır. BİA-TV'nin anasınıfı, 1. ve 2. sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiği pilot ve ana çalışmayla sınanmıştır. Pilot ve ana çalışma bulguları; programın problem davranışlarda anlamlı düzeyde düşüşe ve sosyal becerilerde ise anlamlı düzeyde artışa neden olduğunu, öğretmen ve velilerin programdan yüksek derecede memnun kaldıklarını göstermektedir. BİA'nın etkililiğinin pilot ve ana çalışma bulgularıyla kanıtlanması, BİA'nın anaokulu versiyonunun da Türkçe'ye uyarlanmasının çıkış noktası ve gerekçesi olmuştur.

BİA'nın Walker ve diğerleri (2001) tarafından anaokulu öğrencilerine uyarlanmış olan versiyonu, Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) ve TÜBİTAK 1001 programı (110K274) destekli iki yıllık bir proje kapsamında Diken, Arıkan, Çolak ve Bozkurt (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV) adını almıştır.

Programın uyarlama çalışmasında, BİA-AV programı öncelikle İngilizce ve Türkçe'yi iyi bilen ve özel eğitim alanında uzman olan kişiler tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra içerikte gerekli dilsel ve kültürel uyarlamalar yapılmıştır. Programda antisosyal davranışlar "problem davranışlar" adı altında ele alınmış, program 7 adet küçük kitapçıklar haline getirilerek takip edilmesi kolay hale dönüştürülmüştür. Bu kitapçıklardan birincisi olan BİA-AV'a Genel Bir Bakış, BİA-AV programı ve problem davranışlar hakkında genel bilgileri kapsarken, ikinci kitapçık BİA-AV Tarama Modülünü oluşturmuştur. BİA-AV Tarama Modülünde, orijinal BİA programındaki tarama seçeneklerinden bağımsız olarak, BİA-AV rehberlerinin ve öğretmenlerin sınıf-içi ve sınıf-dışı gözlemlerde bulunarak ve "BİA-AV Öğrenci Derecelendirme Formu" nu kullanarak sınıftaki hedef öğrenciyi seçmesi gerekmektedir. "BİA-AV Öğrenci Derecelendirme Formu"nda okulda başarıyı engelleyen problem davranışların bir listesi bulunmaktadır. Dolayısı ile bu maddelere göre en yoğun

problem davranış gösteren çocuk, hedef çocuk olarak programa dâhil edilmektedir. Üçüncü modül, BİA-AV Sınıf Modülünden oluşmaktadır. BİA Sınıf Modülü orijinal BİA programındaki gibi uygulanmaktadır. Bu modülde BİA-AV programının sınıfta nasıl uygulanacağı detaylıca basamak basamak anlatılmaktadır. BİA programının dördüncü ve beşinci modülleri BİA-AV Ev Modülüne ilişkin kitapçıklardan oluşmaktadır. Bunlardan dördüncü modül BİA-AV rehberi için beşinci modül ise anne baba için hazırlanmıştır. Dördüncü modül ile BİA-AV rehberi, Ev Modülünde anne babanın ve kendisinin sorumluluklarını ve yapacaklarını takip ederken, beşinci modül ile anne-baba evde bu modülü nasıl uygulayacaklarını izlemektedir. BİA-AV Ev Modülü orijinaliyle aynı şekilde uygulanmaktadır; fakat ev uygulaması kartlarında yer alan ve kendi kültürümüze uygun olmayan etkinlik ve oyunlar kendi kültürümüze uygun oyun ve etkinliklerle değiştirilmiştir. Programın altıncı kitapçığı BİA-AV Problem Davranışlar İle Baş Etme Öğretmen ve Anne Baba Kitapçığı'dır. Orijinal BİA programında böyle bir kitapçık yokken BİA-AV Türkiye uyarlamasında öğretmen ve anne-babaya problem davranışları önleme ve baş etme ile ilgili pratik ipuçları veren böyle bir kitapçığa gereksinim duyulmuştur. Son kitapçık olan BİA-AV Ekler kitapçığında ise programda kullanılacak olan tüm tablolar ve formlar yer almaktadır.

2.5.1. BİA-AV'ın Uygulanması

Programın uygulanmasında, programa ilişkin eğitim alan program rehberi (BİA-AV rehberi) temel görev yapmaktadır. Program rehberi öğrencinin tanılanmasından, programda Sınıf ve Ev Modüllerinin uygulanmasına kadar programın tüm aşamalarında anahtar rolü oynamaktadır. BİA-AV, BİA 6-8 yaş grubu versiyonundan farklı birtakım uygulamaları içermektedir. Tarama Modülü anaokulu 3-5 yaşa uygun olarak yapılmakta, Sınıf Modülü farklı zaman aralıklarında uygulanma ve ödüllendirmeyi içermekte, Ev Modülü ise BİA 6-8 yaş grubu Ev Modülünden farklı olarak altı ayrı sosyal beceriyi ve temel kavram öğretimini içeren altı haftalık uygulamaları içermektedir. Bu beceriler sırasıyla iletişim, işbirliği, kurallara uyma, problemleri çözme, arkadaşlık becerileri ve güven oluşturmaktır. Program kapsamlı olarak program uygulama kitapçığında açıklanmakta iken, programda genel anlamda aşağıdaki aşamalar izlenmektedir:

Programa Katılacak Olan Hedef Öğrencinin Belirlenmesi: Program, sınıfta problem davranışlar gösterme riski taşıyan ve öğretmen tarafından belirlenen bir hedef öğrenci ile yürütülür. Sınıftaki problem davranış gösterme riski taşıyan öğrenciyi belirlemek amacıyla öğretmen, programın Tarama Modülünde yer alan “BİA-AV Programı Öğrenci Derecelendirme Formu”nu kullanır. Bu formda okulda başarıyı engelleyen problem davranış örnekleri bulunmaktadır. Öğretmenin problem davranış örneklerini dikkate alarak yaptığı değerlendirmeden en yüksek puanı alan, yani öğretmene göre sınıfında en ciddi problem davranışlar gösterme riski olan öğrenci programa dâhil edilir. Tanılamanın daha güvenilir olması için gerekirse öğretmen ve BİA-AV rehberi tarafından hedef çocuğa ilişkin daha ayrıntılı sınıf içi-dışı doğal gözlemler de yapılabilir.

Öğrencinin Ailesi, Öğretmeni, Kendisi ve Sınıf Arkadaşları ile Görüşme: Program rehberi, programa dâhil edilen çocuğun ailesi ve öğretmeni ile bir görüşme yapar. Bu görüşmenin amacı onlara programı anlatmak, ailelerin ve öğretmenin programa gönüllü ve istekli katılımlarını sağlamak, öğrenciye ve sınıfa ilişkin pekiştireçleri belirlemek, programdaki sorumluluklarını açıklamaktır.

Programa, ailelerin ve öğretmenin gönüllü katılımı esastır. Programa gönüllü katılmak istediklerini söyleyen öğretmen ve ailelere “Programa Katılım Sözleşmesi” okutularak imzalatılabilir; fakat bu belgenin imzalanması şart değildir. Aile ve öğretmenlerin programa yazılı ya da sözlü olarak katılım onayları alındıktan sonra program rehberi, programa katılacak öğrenci ile görüşme yapar. Program, öğrencinin anlayabileceği bir dille açıklanarak, öğrenciye KIRMIZI-YEŞİL kart ile sınıfta bir oyun oynanacağı ve bu oyunda kendisinin başrolde olacağı söylenerek, KIRMIZI-YEŞİL kartın kullanımı açıklanır. Hedef çocuğa KIRMIZI-YEŞİL kartın kullanımının açıklanması örneği şu şekildedir:

“Ailenle ve öğretmenle konuştum. Sana okul çalışmalarında daha iyi olmana yardımcı olacak bazı şeyler öğretmek istiyoruz. İlk önce söylenenleri yapmayı öğrenmene yardımcı olmak istiyoruz. Böylece işler daha iyi gidecek ve arkadaşlarınla daha iyi oynayacaksın. Eğer bunları öğrenirsen, sınıfından bazı özel şeyler de kazanabilirsin ve senin annen-baban da sana evde özel bir şeyler yapabilirler. Evet, bunu nasıl yapacağız? Elimde bir tarafı yeşil bir tarafı kırmızı bir kart var. Trafik ışıklarını düşün, yeşil ne demek? (Çocuk yanıtlar) “GEÇ” demektir. Kırmızı ne demek,

“DUR” demektir. Bu kart da aynı şekilde çalışıyor. Yönergelere uyduğunda, işini iyi yaptığında, arkadaşlarıyla iyi geçindiğinde, bu kart YEŞİL olacak. Yeşilin anlamı “Aferin, devam et”. Yanlış bir davranış yaptığında kart KIRMIZI olacak. KIRMIZI DUR demek. Yani “O davranışı yapma.” demek. Eğer durursan ve yönergelere uyarсан kart tekrar YEŞİL olacak. Eğer doğru şeyi yapmaya devam edersen kartın YEŞİL tarafına yıldız koyacağım. Kart ne kadar çok YEŞİL’de kalırsa o kadar çok yıldız kazanacaksın demektir. Ama eğer doğru bir şey yapmazsan kartın KIRMIZI yüzünü çevireceğim ve sen de yıldız kazanmayacaksın. Sen elinden geldiğince kartın YEŞİL tarafta kalmasını sağlamaya çalışacaksın. Kartın YEŞİL tarafında yeterince yıldız biriktirirsen, sınıf ile birlikte özel bir şey kazanacaksın.”

Daha sonra program rehberi, öğrencinin bulunduğu sınıfa uygulanacak program (oynayacakları trafik oyunu) ile ilgili açıklama yapar. Eğer hedeflenen öğrenciye yardımcı olurlarsa, öğrencinin ve dolayısıyla kendilerinin de puan kazanacağı ve sınıf olarak ödüllendirilecekleri söylenir.

Programın Sınıf Modülünün uygulanması: Programın Sınıf Modülü başarılı geçen 30 iş günü (okul günü) sürer. Her okul günü program belli süreler ile sınıfta uygulanır. Bu süre başlangıçta 20 dakikayken, programın 16. gününden itibaren tüm güne yayılır. Buna ek olarak, programın çocuğun problem davranışları en yoğun olarak sergilediği zaman aralıklarında/etkinliklerde uygulanmaya başlanması önemlidir. Bu bağlamda öğretmen programın 20 dakikalık sürelerde hangi etkinliklere gömüleceğine sınıf içerisinde çocuğu ayrıntılı bir şekilde gözlemleyerek karar verir. Bu zaman aralığı, kimi çocuk için Hikâye Etkinliği olabilirken kimi çocuk için Sanat Etkinliği olabilir. Program günleri, bugünlerde programın sınıfta uygulandığı süre, puan fırsatı aralıkları, ödül için gerekli olan en az ile en yüksek puan “BİA-AV Sınıf Modülü Uygulama Çizelgesi” nde ayrıntılı olarak yer almaktadır. Programın Sınıf Modülü üç aşamadan oluşmaktadır:

1. *BİA-AV Rehberi Aşaması:* Programın Sınıf Modülünün ilk 5 gününü program rehberi sınıfta uygular ve öğretmene model olur.

2. *Öğretmen Aşaması:* Programın 6. gününden sonuna kadar uygulamayı sınıfta öğretmen yürütür. Programın Sınıf Modülünde bir tarafı KIRMIZI diğer tarafı YEŞİL olan bir kart kullanılır. Öğrenci, uygun davranışlar içerisindeyken (öğretmenin anlattığı hikâyeyi yerinden kalkmadan ve arkadaşlarını rahatsız etmeden dinleme, parmak

kaldırarak söz alma vb.) kartın YEŞİL tarafı öğrenciye gösterilir. Öğrenci uygun olmayan davranışlar sergiliyorken ise (arkadaşına vurma, tükürme, söz almadan konuşma vb.) hemen kartın KIRMIZI tarafı öğrenciye gösterilir ve başka ipucu (sözel veya fiziksel) verilmez. Kart kırmızıdaysa öğrenci uygun davranışlar sergileyene kadar kart kırmızıda kalır, öğrenci uygun davranışlar sergilemeye başladığında ise kart yeniden yeşile döner. Programın sınıfta uygulandığı süre “BİA-AV Sınıf Modülü Uygulama Çizelgesi”nde yer alan belli zaman aralıklarına bölünür. Başlangıçta çocuğun davranışları 30 saniyede bir, daha sonraki süreçte giderek artan bir şekilde (1 dakikada, 2 dakikada, 4 dakikada, 5 dakikada, 8 dakikada ve 10 dakikada bir) öğretmen tarafından gözlemlenir. Bu zaman aralıklarının sonunda eğer kartın YEŞİL tarafı çocuğa gösteriliyor ise çocuk 1 puan kazanır. Buna ek olarak “BİA-AV Sınıf Modülü Uygulama Çizelgesi”nde belirtilen sayılarda gün içerisinde öğrencinin göstermiş olduğu uygun davranışların sözel olarak öğretmen tarafından pekiştirilmesi oldukça önemlidir. Çocuğun uygun davranışlarına verilen sözel övgü ifadelerinde, hedef çocuğun dikkatini istedik davranışa yöneltmek için davranışı sözel olarak ifade etmek gerekmektedir (“Ece, parmak kaldırarak söz alma davranışını çok beğendim, aferin sana.”, “Arda, çok güzel sıraya geçtin, aferin sana”, “Alper izin isteyerek arkadaşının kalemını alman çok güzel bir davranış, harikasın!” gibi).

Öğretmenler “BİA-AV Sınıf Modülü İzleme Formu”nu kullanarak hedef çocuğun sınıf içindeki günlük ilerlemelerini bu forma kaydedebilirler. Programın günlük uygulama süresi sonunda eğer hedef çocuk programda belirtilen puanlara ulaşılmış ise, öğretmen bu durumu çocuğa *“Bugün sınıfta güzel davranışlar sergilediğin için (Hikâye Etkinliğinde yerinden kalkmadan hikâyeyi dinlediğin, parmak kaldırarak söz aldığın için vb.) tüm sınıf arkadaşlarınla birlikte güzel bir ödül kazandın.”* diyerek açıklar ve çocuk ile birlikte tüm sınıf “Sınıf Ödül Menüsü”nde yer alan ödül listesinden bir ödül seçilerek hemen ödüllendirilir. Bu noktada ödüllendirmenin bir diğer güne kalmadan hemen yapılması oldukça önemlidir. “Sınıf Ödül Menüsü”ndeki ödüller sınıfta öğrencilerin sevdiği sınıf-içi oyunlar veya etkinlikler, belli bir süre teneffüste fazladan kalma, kraker, vb. gibi çeşitlilik gösterebilir. Programın günlük uygulama süresi sonunda eğer hedef çocuk programda belirtilen puanlara ulaşılmamış ise, öğretmen bu durumu yine çocuğa *“Bugün gerekli puanı kazanamadığın için tüm sınıf arkadaşlarınla birlikte bir ödül kazanamadın; ama yarın tekrar ödül kazanmayı*

deneyebilirsin. Ben başaracağına inanıyorum” diyerek açık bir ifadeyle açıklar; fakat çocuk ödüllendirilmez.

3. *Sürdürme Aşaması:* Programın 20 gün sistematik bir şekilde uygulanmasının çocuğun problem davranışlarını azaltmada yeterli olmasına ek olarak programın sürdürme aşaması programın problem davranışlar üzerindeki olumlu etkisinin kalıcılığını artırmaktadır. Sürdürme aşaması, programın 21-30. günlerini içeren son aşamasıdır. Bu aşamanın en önemli amacı, hedef çocuğun programa olan bağımlılığını azaltmaktır. Bu nedenle, öğretmenler tarafından sınıfta hedef çocuğa verilen ödüller giderek azaltılırken (ilk günlerde yalnızca her 10 dakikada bir, ilerleyen günlerde ise yalnızca 3 günde bir ödüllendirme), çocuğun uygun davranışlarına verilen sözel övgü ifadeleri giderek (ilk günlerde günde ortalama 5 sözel övgü, programın sonlarına doğru ise günde 36 sözel övgü ifadesi kullanma) artırılır.

Çocuğun günlük performansını gösteren “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı” öğretmen tarafından her gün imzalanır. Programdaki hedef öğrenci kartı her gün eve (anne-babasına) götürüp, ebeveynleri imzaladıktan sonra ertesi gün okula geri getirmek zorundadır. Burada amaç, ebeveynlere öğrencinin okulda programa ilişkin performansını gösterme, böylece evde de öğrencinin pekiştirilmesini sağlama ve öğrenciye sorumluluk bilinci kazandırmaktır. Ev Ödül Menüsünde anne-babayla ve hedef öğrenciyle konuşularak belirlenen, öğrencinin evde anne-babası ile yapmaktan hoşlandığı etkinliklerin bir listesi bulunmaktadır. Eğer öğrenci, o gün yeterli puanı toplamış ve “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı”nın imzalı yeşil tarafını eve götürmüşse, anne-babası ona bu durumu *“Bugün sınıfta çok güzel davranışlar göstermişsin (öğretmeninden ve arkadaşlarından bir şey isterken izin istemişsin, Hikâye Etkinliği’nde yerinden kalkmadan hikâyeyi dinlemişsin vb.), aferin sana. Bu nedenle evde de bir ödül kazandın. Sınıfta güzel davranışlar göstermeye devam edersen hem okulda hem de evde ödül kazanmaya devam edeceksin.”* gibi açık ve olumlu bir ifadeyle açıklar ve öğrenci anne-babasıyla Ev Ödül Menüsündeki listeden seçtiği bir etkinliği beraber gerçekleştirerek evde ödüllendirilir. Eğer öğrenci, o gün yeterli puanı toplamamış ve “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı”nın imzalı kırmızı tarafını eve götürmüşse, çocuğun anne-babası çocuğa bu durumun nedenini *“Bugün okulda güzel davranışlar sergilemediğin ve gerekli puanı kazanamadığın için evde de ödül kazanamadın; ama yarın ödül kazanmayı tekrar deneyebilirsin. Biz başaracağına*

inanyyoruz.” gibi açık ve olumlu bir ifade kullanarak açıklar; fakat çocuk evde ödüllendirilmez.

Programın Ev Modülünün uygulanması: Programın 11. günü Ev Modülü başlar ve altı hafta devam eder. Programın Ev Modülünde her hafta hedef çocuğa bir sosyal beceri öğretimi hedeflenir. Bu modülde, öğrenciye kazandırılması hedeflenen altı değişik konuda etkinlikler yer alır. Bu konular; iletişim, işbirliği, kurallara uyma, problemleri çözme, arkadaşlık becerileri ve güven oluşturmaktır. Modülde, bu konulara yönelik altı haftalık ev uygulaması kartları bulunmaktadır.

Ev Uygulaması Kartları: Ev uygulaması kart setinin içerisinde Anne-Baba Yardım Kartları, Etkinlik Kartları, Kavram Kartları ve Sizin Fikirleriniz Kartları yer almaktadır. Bu kartlara ilişkin özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

- Anne-Baba Yardım Kartları çocuğun öğrendiği becerileri anne-babanın desteklemesi için kullanması gereken becerileri içermektedir.
- Etkinlik Kartları yine Ev Uygulaması kart setinin içerisinde yer alan ve her bir kartta 10-15 dakikalık etkinlikler bulunan kart setidir. Anne-baba ve çocuk bu etkinlik kartları içerisinde her gün bir ya da daha fazla etkinlik seçerek birlikte etkinliği gerçekleştirirler. Böylece, anne-baba çocuklarının o haftanın becerilerini öğrenmesine destek olurlar.
- Kavram Kartları, hedef çocuğun okulda kullanılan “sayılar, renkler, sıralama” gibi kavramları öğrenmesine yardımcı olmak için düzenlenen eğlenceli etkinliklerden oluşur.
- “Sizin Fikirleriniz Kartları”, Anne-Baba Yardım Kartları ve Etkinlik Kartlarının devamında yer alır ve bu kartlar boş bir şekilde anne-babaya verilmektedir. Kartın boş olmasındaki amaç, etkinlik kartlarının iyi işlemediği ya da çocuğu teşvik etmediği durumlarda anne-babanın kendi fikirlerini, kendi oyunlarını bu kartlara yazmasını sağlamaktır. Yine anne-baba Anne-Baba Yardım Kartlarının arkasında yer alan boş kartlara, çocuklarının öğrendiği becerileri destekleyen kendi fikirlerini yazabilirler.

Programın Ev Modülüne geçilmeden önce program rehberi, Ev Modülünün nasıl gerçekleştirileceğini evde ya da okulda ailelere anlatır. Altı haftanın kart setleri ailelere bir arada verilmez. Bunun nedeni, anne-babaların o haftanın becerisine odaklanmalarını sağlamak, yenilik yaşanmasını ve anne-babanın bir şeyleri merakla beklemesini

sağlamaktır. Bu bağlamda, program rehberi anne-babalarla her hafta başı yüz yüze (ev ziyaretleri, okula ailenin gelmesi vb.) görüşmeler yaparak onlara her haftanın ev uygulaması kart setlerini verir ve ailelere gerekli desteği sağlar. Programın uygulanmasına ilişkin tüm bu kapsamlı bilgiler Tablo 2.1’de özetlenmiştir.

Tablo 2.1. 30 Günlük BİA-AV Uygulama Süreci

Başarıya İlk Adım Programı Anaokulu Versiyonu Sürecince BİA-AV Rehberi, Öğretmen ve Anne-Babanın Rollerinin Tanımı

| | BİA-AV Rehberi | Öğretmen | Anne-Baba |
|----------|---|--|---|
| Gün 1-5 | Programı sınıfta uygulamaya başlar. Aile ile görüşür. “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı”nı doldurup eve gönderir. | Sözel övgüde bulunur. Teşvik etmede destek sağlar. “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı”nın eve gönderilmesine yardımcı olur. | Çocuğun “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı” eve getirip getirmediğini kontrol eder. Gerekli puanı toplamışsa çocukla etkinlik yapar. “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı”nı imzalayıp ertesi gün okula gönderir. |
| Gün 6-30 | Öğretmene destek olmaya devam eder. Programın 11. günü Ev Modülü uygulamasını başlatır, 6 hafta haftada bir ailelerle buluşur. | Günlük uygulamayı devralır. Günlük izleme kartına kayıt tutar. Ailelerle iletişim halinde bulunur. | Haftalık Ev Modülü uygulaması toplantısına katılır. Çocuğuyla her gün etkinlik kartlarını kullanır. “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı”nı kontrol ederek övgü ve teşvik edici sözler söyler. |
| Gün 31 | Ev Modülüne devam eder. Çocuğun ilerlemesi takip edilir, öğretmene destek olur. Son test verilerini toplar. | Olumlu kazanımları devam ettirmek için rehberle iletişime devam eder. Ailelerle iletişime devam eder. | Ev Modülüne devam eder. Olumlu kazanımları devam ettirmek için öğretmenle iletişimi devam ettirir. |

2.5.2. BİA ve BİA-AV İle İlgili Yapılan Bilimsel Araştırmalar

İlgili alanyazında programla ilgili yapılmış bilimsel çalışmalar ayrıntılı olarak incelendiğinde, ulaşılan birçok çalışmada programın orijinal versiyonunun problem davranışlar gösterme riski olan çocukların problem davranışları, sosyal becerileri ve akademik etkinliklerle ilgilenme süreleri üzerindeki etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların yaş grupları genellikle 6-8 yaş arasında değişmektedir. Araştırmaların yalnızca 4 tanesinde programın daha küçük yaş grubu (ortalama 5 yaşlarında olan anasınıfı öğrencileri) üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir (Beard ve Sugai, 2004; Diken, Bozkurt, Arıkan ve diğerleri, 2011; Golly ve diğerleri, 2000; Karaoğlu, 2011). Bununla birlikte çalışmalarda katılımcı sayıları 1 ila 281 arasında değişmektedir.

Çalışmaların 11 tanesinin tek denekli araştırma yöntemleriyle (Beard ve Sugai, 2004; Carter ve Horner, 2007, 2009; Diken ve Rutherford, 2005; Golly ve diğerleri, 1998; Golly ve diğerleri, 2000; Lien ve diğerleri, 2005; Rodriguez ve diğerleri, 2009; Russell, 2006; Sprague ve Perkins, 2009; Özdemir, 2011), 8 tanesinin ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma yöntemleriyle (Diken ve diğerleri, 2010; Diken, Cavkaytar, Batu ve diğerleri, 2011; Diken, Bozkurt, Arıkan ve diğerleri, 2011; Karaoğlu, 2011; Seeley ve diğerleri, 2009; Sumi ve diğerleri, 2012; Walker, Kavanagh ve Stiller, 1998; Walker ve diğerleri, 2009); 2 tanesinin tek gruplu ön test-son test araştırma yöntemleriyle (Golly ve diğerleri, 1998; Overton ve diğerleri, 2002); 1 tanesinin ise betimsel analiz yöntemiyle desenlendiği (Loman ve diğerleri, 2010) görülmüştür. Bununla birlikte 11 çalışmada (Carter ve Horner, 2009; Diken ve Rutherford, 2005; Diken ve diğerleri, 2010; Diken, Cavkaytar, Batu ve diğerleri, 2011; Diken, Bozkurt, Arıkan ve diğerleri, 2011; Golly ve diğerleri, 1998; Seeley ve diğerleri, 2009; Sumi ve diğerleri, 2012; Sprague ve Perkins, 2009; Overton ve diğerleri, 2002; Walker ve diğerleri, 2009) programa ilişkin hedef öğretmen ve annelerden sosyal geçerlilik verilerinin de toplandığı saptanmıştır. Tüm çalışmalarda gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır.

Diğer çalışmalardan farklı olarak çalışmaların 3 tanesinde programın Sınıf Modülüne işlevsel davranışsal destek uygulamaları eklenerek programın etkililiği değerlendirilmiştir (Carter ve Horner, 2007; Carter ve Horner, 2009; Russell, 2006).

Buna ek olarak yapılan 2 çalışmada müdahalenin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin uzun dönemde devam edip etmediği (uygulama bittikten bir yıl sonra) incelenmiştir (Beard ve Sugai, Overton ve diğerleri, 2002).

Gerçekleştirilen araştırmaların bulguları programın çocukların problem davranış düzeylerini azaltmada, sosyal beceri düzeylerini ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırmada ve sürdürmede oldukça etkili olduğunu, programın ev uygulamaları sayesinde çocukların davranışlarındaki olumlu değişimlerin farklı bir ortama da genellenmesinin sağlandığını ortaya koymuşlardır. Son olarak programla ilgili sosyal geçerlik verilerinin toplandığı araştırmalarda, programa katılan öğretmen ve velilerin programdan son derece memnun oldukları saptanmıştır (Carter ve Horner, 2009; Diken ve Rutherford, 2005; Diken ve diğerleri, 2010; Diken, Cavkaytar, Batu ve diğerleri, 2011; Diken, Bozkurt, Arıkan ve diğerleri, 2011; Golly ve diğerleri, 1998; Seeley ve diğerleri, 2009; Sumi ve diğerleri, 2012; Suprague ve Perkins, 2009; Overton ve diğerleri, 2002; Walker ve diğerleri, 2009).

BİA-AV'ın etkililiğinin değerlendirildiği ise sınırlı sayıda çalışmaya (Diken, Bozkurt, Arıkan ve diğerleri, 2011) ulaşılmıştır. Bu durum, BİA-AV'ın etkililiğinin farklı bilimsel çalışmalarla incelenmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir.

BİA ve BİA-AV ile ilgili yapılan ulaşılan tüm bilimsel araştırmaların özet bilgileri Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.2. BİA ve BİA-AV ile İlgili Yapılan Bilimsel Araştırmalar

| Yazarlar | Araştırmanın Amacı | Yöntem | Katılımcılar ve Özellikleri | İ/G | GAG/ UG | SG | Bulgular |
|---------------------------|--|--|--|-----|------------|----|---|
| Beard ve Sugai, 2004 | BİA'nın sadece Sınıf Modülü ve Sınıf ve Ev Modülü uygulamalarının risk altında olan anasınıfı öğrencilerinin problem davranışları üzerinde farklı etki yaratıp yaratmadığını ve müdahalelerin her ikisinin de sona erdiğinde problem davranışlara etkisinin kalıcılığını incelemek | Tek Denekli Araştırma Yöntemi (ABA ve ABAB Modeli) | Ortalama 5 yaşında olan 6 anasınıfı öğrencisi | E/E | E/E | H | Hedef öğrencilerin problem davranışlarını önemli ölçüde azaltmada, akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini büyük ölçüde artırmada ve müdahale sonrası bir öğretim yılı boyunca öğrencilerin azalan problem davranışlarının kalıcılığının sürdürülmesinde öğretmen-ebeveyn işbirliği ile uygulanan müdahalenin daha etkili olduğu bulunmuştur. |
| Blalock, 2008 | BİA'nın öğretmenlere sağladığı yararların neler olduğunu incelemek | - | - | - | - | - | Programın uygulama ve eğitim sürecinin başlamasından önce öğretmenlerin kendilerine olan inançları ve cesaretlerin programın uygulanma düzeyinin ve güvenilirliğinin tahmin edilmesinde önemli bir faktör olduğu, programa yönelik öğretmenlere verilen eğitimlerin öğretmenlerin övgü, ceza ve azarlama davranışlarında olumlu bir değişikliğe neden olduğu bulunmuştur. |
| Carter ve Horner, 2007 | Öğrencinin problem davranışlarını azaltmaya ve akademik etkinliklerle ilgilenme süresini artırmaya yönelik BİA'nın standart olarak uygulanmasıyla programa işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş işlevsel destek planının eklenerek uygulanmasının karşılaştırılması | Durum Çalışması Tek Denekli Araştırma Modeli (ABCDC Modeli) | İlkokul birinci sınıfta okuyan bir erkek öğrenci | E/E | E/E | H | Her iki uygulamanın da öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırmada etkili olduğu; ancak programa işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş destek planının eklenmesinin öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada, akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırmada standart uygulamadan daha etkili olduğu bulunmuştur |
| Carter ve Horner, 2009 | BİA'nın standart ve işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş işlevsel temelli destek planının eklenerek uygulanmasının öğrencilerin problem davranışlarına ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerinde farklı bir etki yaratıp yaratmadığını incelemek | Tek Denekli Araştırma Yöntemi (Deneklerarası Çoklu Başlama Modeli) | 5-7 yaşlarında üç erkek öğrenci | E/E | E/E | E | Programa işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş destek planının eklenmesinin öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada, akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırmada standart uygulamadan daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenler ve velilerin çoğunluğu her iki uygulamadan da memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. |
| Diken ve Rutherford, 2005 | BİA'nın etkililiğini farklı kültürlerdeki çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini incelemek | Tek Denekli Araştırma Yöntemi (Deneklerarası Çoklu Başlama Modeli) | 5-7 yaşlarında 4 Kızıldereli öğrenci, öğretmen ve veli | E/E | E/E | E | Programın öğrencilerin sosyal oyun davranışlarını artırdığı, olumlu davranışı sınıf genelinde artırdığı, problem davranışlarını azalttığı bulunmuştur. Öğretmen ve ailelerin çoğunluğu programdan yüksek düzeyde memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. |

I: İzleme, G: Genelleme, GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlik, UG: Uygulama Güvenirliği, SG: Sosyal Geçerlik, E: Evet, H: Hayır

| Yazarlar | Araştırmanın Amacı | Yöntem | Katılımcılar ve Özellikleri | İ/G | GAG/ UG | SG | Bulgular |
|---|---|---|--|-----|------------|----|--|
| Diken ve diğerleri, 2010 | BİA'nın Türkçe'ye uyarlamasını gerçekleştirerek programın risk altında olan çocukların problem davranışları, sosyal davranışları ve akademik yeterlilikleri üzerindeki etkililiğini pilot çalışmayla değerlendirmek | Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen | Anasınıfı, 1. ve 2. Sınıfa devam eden toplam 24 öğrenci (12 deney,12 kontrol grubu), deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmen ve anneleri | E/E | E/E | E | Deney ve kontrol grubunun son test toplam problem davranış ve dışsallaştırılmış problem davranış puanları arasında anlamlı bir fark olduğu; sosyal beceri ve akademik yeterlikte gruplararası bir fark olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, programın deney grubunda yer alan öğrencilerin problem davranışlarında anlamlı bir düşüşe, sosyal beceriler ve akademik yeterliliklerinde ise anlamlı bir artışa neden olduğu görülmüştür. Öğretmenler ve anneler programdan memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. |
| Diken, Cavkaytar, Batu ve diğerleri, 2011 | BİA'nın risk altında olan çocukların problem davranışları, sosyal davranışları ve akademik yeterlilikleri üzerindeki etkililiğini ana çalışmayla değerlendirmek | Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen | Anasınıfı, 1. ve 2. Sınıfa devam eden toplam 102 öğrenci (53 deney,49 kontrol), deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmen ve anneleri | E/E | E/E | E | Deney ve kontrol grubunun son test problem davranışları ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, bununla birlikte programın deney grubu öğrencilerinin problem davranışlarında anlamlı düşüşe, sosyal beceri ve akademik yeterlilik puanlarında anlamlı artışa yol açtığı bulunmuştur. Öğretmenler ve annelerin çoğunluğu programdan yüksek derecede memnun olduklarını belirtmişlerdir. |
| Diken, Bozkurt, Arıkan ve diğerleri, 2011 | BİA-AV'in risk altında olan anaokulu öğrencilerinin problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini incelemek | Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen | 36-72 aylık 18 anaokulu öğrencisi (9 deney, 9 kontrol), deney grubunda yer alan öğrencilerin veli ve öğretmenleri | E/E | E/E | E | Deney ve kontrol grubunun son test problem davranış ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Öğretmenler ve anneler in çoğunluğu programdan yüksek derecede memnun olduklarını belirtmişlerdir. |
| Golly ve diğerleri, 1998 | BİA'nın risk altında olan anaokulu öğrencilerinin problem davranışlarına, akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine etkisini incelemek | Tek gruplu (kontrol grupsuz) ön test-son test deneysel desen | 22 anasınıfı öğrencisi | E/E | E/E | E | Öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerinde, dışsallaştırılmış problem davranışlarında ön test ve son testte anlamlı bir fark olduğu; fakat içselleştirilmiş problem davranışlarda anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Programı uygulayan eğitimciler, programın öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve akran ilişkilerini artırmada olumlu etki yarattığını ve programı ilerleyen zamanlarda da uygulayacaklarını ifade etmişlerdir. |
| Golly ve diğerleri, 2000 | BİA'nın risk altında olan ikiz öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi | Tek Denekli Araştırma Modeli (Deneklerarası Çoklu Başlama Modeli) | Ortalama 5 yaşında olan ve anasınıfına devam eden 2 tek yumurta ikizi olan öğrenci (Toplam 4 öğrenci) | E/E | E/E | H | Programın programa katılan 4 öğrencinin problem davranışlarını azalttığı, sosyal becerileri düzeylerini ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. |
| Lien ve diğerleri, 2005 | BİA'nın risk altında olan çocukların problem davranışlarına ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine etkisini incelemek | Tek Denekli Araştırma Modeli (Deneklerarası Çoklu Başlama Modeli) | İlkokul birinci ve ikinci sınıfa devam eden, 7-8 yaşlarında olan 3 hedef öğrenci, veli ve öğretmenleri | E/E | E/E | H | Programın araştırmaya katılan çocukların akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini büyük oranda artırdığını, problem davranışlarını ise büyük oranda azalttığı bulunmuştur. |

İ: İzleme, G: Genelleme, GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlilik, UG: Uygulama Güvenirliliği, SG: Sosyal Geçerlik, E: Evet, H: Hayır

| Yazarlar | Araştırmanın Amacı | Yöntem | Katılımcılar ve Özellikleri | İ/G | GAG/ UG | SG | Bulgular |
|------------------------------|---|--|--|-----|------------|----|--|
| Karaoğlu, 2011 | BİA'nın sadece Sınıf Modülü ve Sınıf ve Ev Modülü uygulamalarının çocukların problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine etkisini incelemek | Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen | 5-6 yaş grubundaki toplam 24 anasınıflı öğrencisi | E/E | E/E | H | Programın Sınıf ve Ev Modülünün birlikte uygulanmasının deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre problem davranışlarını anlamlı derecede düşürdüğü, sosyal becerilerini ise anlamlı derecede artırdığı bulunmuştur. Programın sadece Sınıf Modülü uygulamalarının deney grubunda yer alan öğrencilerin problem ve dışsallaştırılmış problem davranışlarında anlamlı bir değişiklik yarattığı, sosyal becerilerini kontrol grubuna göre anlamlı derecede artırdığı bulunmuştur. Bununla birlikte içselleştirilmiş problem davranışlarda herhangi bir değişiklik görülmemiştir. |
| Loman ve diğerleri, 2010 | Oregon'un farklı bölgelerinde yer alan ve daha önce BİA uygulamış ilkokullarda BİA'nın sürdürülebilirliğini ve programın sürdürülebilirliği için temel bileşenlerinin neler olduğunu incelemek | Betimsel Analiz | 2006-2007 öğretim yılında Oregon'un 13 farklı bölgesinde yer alan 29 okul | E/E | E/E | H | Okulların % 28'inin BİA programını başlangıç uygulamasından itibaren uygulamaya devam ettikleri görülmüş, programı uygulayan okul personeli programın sürdürülebilirliği için 6 adet temel özelliğin (kaynakların kullanımı, eğitim ve uyum aktiviteleri, bölgelerarası koordinasyon, müdahaleye uyum sağlayacak olan hedef öğrencinin seçimi, yüksek nitelikli BİA rehberleri, idari destek) gerekli olduğunu belirtmişlerdir. |
| Rodriguez ve diğerleri, 2009 | BİA'nın rehber dönütleriyle ve öğretmenler tarafından uygulamaya tam anlamıyla bağlı kalınarak uygulanmasının öğrencilerin problem davranışlarına etkisinin olup olmadığını incelemek | Tek Denekli Araştırma Yöntemi (Deneklerarası Çoklu Başlama Modeli) | İlkokul birinci sınıfa ve anasınıflına devam eden 5-6 yaşlarında olan 3 öğrenci, öğretmenleri ve BİA rehberleri | E/E | E/E | H | BİA rehberinin öğretmene sistematik dönüt vermesinin öğretmenin uygulama güvenirliliği verilerini yükselttiği ve bu durumun da öğrencinin problem davranışlarında daha fazla azaltma meydana getirdiği bulunmuştur. |
| Russell, 2006 | BİA'nın standart ve işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş işlevsel temelli destek planının eklenerek uygulanmasının öğrencilerin problem davranışlarına ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerinde farklı bir etki yaratıp yaratmadığını incelemek | Tek Denekli Araştırma Yöntemi (ABCDC Modeli) | 6 yaşında birinci sınıfa devam eden 1 çocuk | E/E | E/E | H | Programa işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş işlevsel temelli davranış planının eklenmesinin programın başarısını artırdığı, öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırmada standart uygulamaya göre daha etkili olduğu bulunmuştur. |
| Seeley ve diğerleri, (2009) | Programın hiperaktivite tanısı alan öğrencilerin problem davranış, sosyal beceri ve akademik etkinliklerle ilgilenme süreleri üzerindeki etkisini incelemek | Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen | İlkokul 1 ila 3. sınıfa devam eden ortalama 7 yaşlarında olan 42 öğrenci (23 deney, 19 kontrol), 23 öğretmen ve veli | E/E | E/E | E | Sınıf temelli uygulamaların deney ve kontrol grubunun problem davranışları, sosyal beceri düzeyleri ve akademik yeterliklerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı; ev temelli uygulamalarda ise öğrencilerin problem davranış ve sosyal davranış düzeylerinde gruplararası anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Öğretmen ve veliler programdan memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. |

İ: İzleme, G: Genelleme, GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlilik, UG: Uygulama Güvenirliliği, SG: Sosyal Geçerlilik, E: Evet, H: Hayır

| Yazarlar | Araştırmanın Amacı | Yöntem | Katılımcılar ve Özellikleri | İ/G | GAG/ UG | SG | Bulgular |
|--|--|--|---|-----|------------|----|--|
| Sumi ve diğerleri, 2012 | BİA'nın öğrencilerin problem davranışları, sosyal ve akademik becerileri (akademik etkinliklerle ilgilenme, okuma akıcılığı, kelime tanıma) üzerindeki etkisini incelemek | Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen | İlkokul 1 ila 3. sınıfa devam eden ortalama 7 yaşında olan deney ve kontrol grubunda yer alan ortalama 281 öğrenci (ön test-son test analiz sonuçlarında katılımcı sayısı değişmektedir), deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmen ve velileri | E/E | E/E | E | Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin problem davranışlarında, sosyal becerilerinde ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerinde anlamlı bir fark görülürken, her iki grupta yer alan öğrencilerin okuma akıcılığı ve kelime tanıma testinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğretmenler ve veliler programdan yüksek derecede memnun olduklarını belirtmişlerdir. |
| Suprague ve Perkins, 2009 | Programın hedef öğrenciler, hedef öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleri üzerindeki etkisini incelemek | Tek Denekli Araştırma Yöntemi (Deneklerarası Çoklu Başlama Modeli) | 4 hedef ilkokul öğrencisi, bu çocukların dışında sınıfta problem davranış sergileyen 4 akran, problem davranışlar sergilemeyen 4 akran ve 4 öğretmen (Her sınıf ortalama 25-30 kişilik) | E/E | E/E | E | Programın hedef çocukların problem davranışlarını azalttığı ve sosyal becerilerini artırdığı, sınıf atmosferini olumlu yönde etkilediği, problem davranış sergileyen akranların akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırdığı ve problem davranışlarını azalttığı bulunmuştur. Öğretmenler programın öğrencileriyle kurdukları pozitif etkileşimlerini ve normal gelişim gösteren akranların da akademik etkinliklerle ilgilenme süresini artırdığını ifade etmişlerdir. |
| Overton ve diğerleri, 2002 | Programın çocukların akademik etkinliklerle ilgilenme süreleri ve problem davranışları üzerindeki etkisini incelemek | Tek gruplu ön test-son test deneysel desen | Amerika'nın 5 farklı bölgesinde yer alan okullarda öğrenim gören 5-6 yaşlarındaki 16 anasınıflı öğrencisi, öğretmen ve velileri | E/E | E/E | E | Programın tüm öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerinde anlamlı artışlar meydana getirdiği, fakat 6 öğrencinin bir yıl sonra bu davranış kalıcı olarak devam ettirmediği bulunmuştur. Bununla birlikte çocukların çoğunluğunun problem davranışlarında program sonrasında ve uygulama bittikten 1 yıl sonra anlamlı bir azalma meydana gelmediği saptanmıştır. Öğretmenler ve ailelerin çoğunluğu uygulamadan memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. |
| Özdemir, 2011 | Programın hiperaktivite tanısı alan öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme süresine etkisini incelemek | Tek denekli araştırma yöntemi (Gruplararası Çoklu Başlama Modeli) | Ortalama 7 yaşında olan 4 ilkokul öğrencisi | E/E | E/E | H | Programın öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırdığı bulunmuştur. |
| Walker, Kavanogh, Stiller ve diğerleri, 1998 | Programın iki farklı grupta yer alan öğrencilerin problem davranışları, akademik becerileri üzerindeki etkisini incelemek | Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen | 1. ve 2. sınıfa devam eden 46 öğrenci, veli ve öğretmen (İlk önce 1. grup (22 öğrenci) uygulamaya dâhil edilmiş, bu grupta uygulama bittikten 1 yıl sonra 2. gruba (24 öğrenci) program uygulanmıştır. | E/E | E/E | H | Akademik etkinliklerle ilgilenme süresi ve dışsallaştırılmış problem davranışlarda iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu; fakat içselleştirilmiş problem davranışlarda gruplararası anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. |
| Walker ve diğerleri, 2009 | Programın farklı bölgelerde yer alan öğrencilerin problem davranışları, sosyal ve akademik becerileri (akademik etkinliklerle ilgilenme, okuma akıcılığı, kelime tanıma) üzerindeki etkisini incelemek | Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen | 1 ila 3. sınıfa devam eden 6-10 yaşları arasında olan deney ve kontrol grubunda yer alan ortalama 198 öğrenci (ön test-son test analiz sonuçlarında katılımcı sayısı değişmektedir), deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmen ve velileri | E/E | E/E | E | Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin problem davranışlarında, sosyal becerilerinde ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerinde anlamlı bir fark görülürken, her iki grupta yer alan öğrencilerin okuma akıcılığı ve kelime tanıma testinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğretmenler ve velilerin çoğunluğu programdan yüksek derecede memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. |

İ: İzleme, G: Genelleme, GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlik, UG: Uygulama Güvenirliği, SG: Sosyal Geçerlik, E: Evet, H: Hayır

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

BİA-AV Anadolu Üniversitesi B.A.P. (1006e126) ve TÜBİTAK 1001 programı (110K270) destekli iki yıllık bir projedir. Projenin ilk yılında programın Türkçe'ye uyarlanması ve pilot çalışma uygulamaları, ikinci yılında ise nicel ve nitel boyut olmak üzere ana çalışma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma BİA-AV'ın ana uygulamalarından nicel boyutu oluşturmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, araştırma modeli, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 22 anaokulu öğrencisi, 22 anaokulu öğretmeni, 11 öğrenci velisi, 6 BİA-AV rehberi olmak üzere toplam 61 katılımcı oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu belirleme sürecinde araştırma kapsamına alınacak okulları belirlemek amacıyla, Eskişehir Tepebaşı Rehberlik Araştırma Merkezi (Tepebaşı RAM) ile görüşülmüş ve Eskişehir il merkezinde kaç tane bağımsız anaokulu olduğu bilgisi Tepebaşı RAM Müdürlüğü'nden alınmıştır. Tepebaşı RAM'dan alınan bilgilere göre, Eskişehir il merkezi sınırları içerisinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 20 bağımsız anaokulu olduğu belirlenmiştir. Belirlenen tüm okullara BİA-AV programı hakkında kısa bilgiler sunulmuş ve BİA-AV programını okullarında uygulamayı uygulamak istemedikleri konusunda okul müdürleri ve müdür yardımcıları ile görüşülmüş, BİA-AV programı tanıtım toplantısının yapılacağı okullara yazılı ve sözlü olarak duyurulmuştur. Okulların programa gönüllü olarak katılımları esas alınmıştır. Toplam 12 anaokulu tanıtım toplantısına katılmış ve programa dâhil olabileceklerini sözlü olarak belirtmişlerdir.

Bu süreç sonucunda bu araştırma, 2010-2011 öğretim yılı içerisinde Eskişehir il merkezi içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplam 12 okulda yürütülmüştür. Bu doğrultuda, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden bu okullarda araştırmanın yürütülmesine dair gerekli izinler alınmıştır (EK 1).

Seçilen anaokullarına devam eden öğrencilerin 36-72 ay arasında olmasına ve BİA-AV'ın gereği olarak öğrencilerin herhangi bir özrünün ve tanısının olmamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmaya ilk önce çalışmaya gönüllü olan 12 anaokulundan, yansız atama ile deney grubuna 6 okuldan 18, kontrol grubuna 6 okuldan 17 öğrenci olmak üzere toplam 35 öğrenci dâhil edilmiştir. Program süresince deney grubunda yer alan öğrencilerden bazılarının hastalanması, bazı öğretmenlerin programı kendi istekleri doğrultusunda bırakmak istemeleri ve yapılan gözlemlerle programı gereğince uygulamayan deney grubundaki 7 öğretmen ve öğrencileri araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Bu öğrencilerin kontrol grubu olarak eşleştirildiği 6 öğrenci de kontrol grubundan çıkartılmış, araştırmaya ve analizlere dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak, deney grubunda toplam 11 hedef anaokulu öğrencisi, 11 öğretmen, 11 veli ve 6 BİA-AV rehberi; kontrol grubunda ise 11 anaokulu öğrencisi ve 11 öğretmen olmak üzere toplam 61 kişi araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Deney grubuna uyarlanan BİA-AV uygulanmış, kontrol grubuna ise uygulanmamıştır.

3.1.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar: Araştırma deney grubunun seçildiği 6 okul, kontrol grubunun seçildiği 6 okul olmak üzere toplam 12 okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan okullar, Eskişehir il merkezinde yer alan çeşitli mahallelerde bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 11 okul orta sosyo-ekonomik düzey bakımından birbirine yakın olmakla birlikte, 1 okul düşük sosyo-ekonomik düzeydeki, mahkûm ve madde kullanımının olduğu ailelerin çocuklarına hizmet vermektedir.

3.1.2. Öğrenciler: Deney grubunda yer alan 11 öğrencinin 10'u erkek, 1'i kızdır. Kontrol grubunda yer alan 11 öğrencinin ise yine 10'u erkek, 1'i kızdır. Öğrencilerin yaşlarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 3.1' de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları

| Gruplar | N | Minimum (Ay) | Maksimum (Ay) | \bar{X} | SS |
|---------|----|-----------------|------------------|-----------|-------|
| Deney | 11 | 50,00 | 74,00 | 60,73 | 8,14 |
| Kontrol | 11 | 38,00 | 76,00 | 54,64 | 13,20 |

N: Kişi Sayısı, \bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin yaşları minimum 50 ay, maksimum 74 ay arasında olup yaş ortalamaları 60,72 (SS=8,14)’dir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaşları ise maksimum 38 ay, minimum 76 ay olup yaş ortalamaları 54,63 (SS=13,20)’tür.

3.1.3. Uygulamacılar

3.1.3.1. Öğretmenler: Öğretmenlerin programdaki temel sorumlulukları Sınıf Modülünü programın 6. gününden sonuna kadar “BİA-AV Sınıf Modülü Uygulama Çizelgesi”ndeki süreleri dikkate alarak uygulamak, çocuğun sınıf içerisindeki günlük ilerlemelerini “BİA-AV Sınıf Modülü İzleme Formu”na kaydetmek, gün içerisinde çocuğun göstermiş olduğu uygun davranışları sözel pekiştireçlerle pekiştirmek, başarılı geçen program günlerinde hiç beklemeden çocuğu tüm sınıfla birlikte ödüllendirmek, çocuğun günlük performansını gösteren “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kart Formu”nu her okul günü imzalayarak ailelere göndermektir.

Araştırmada programın Sınıf Modülünü programın başarılı geçen 6. gününden sonuna kadar öğretmenler uygulamışlardır. Deney ve kontrol grubunda yer alan anaokulu öğretmenlerinin hepsi bayandır. Her iki grubun öğretmenleri daha önce problem davranışları değiştirmeye yönelik herhangi bir programda yer almamıştır. Araştırmaya katılan ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin yaşları 25 ila 45 arasında değişmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin tümü Türkiye’nin pek çok farklı üniversitelerinden mezundur. Daha açık bir ifadeyle 1 öğretmen ön lisans, 9 öğretmen lisans ve 1 öğretmen yüksek lisans mezunudur. Bununla birlikte, 1 öğretmenin mezuniyeti Sınıf Öğretmenliği ve 10 öğretmenin mezuniyeti ise Okulöncesi Öğretmenliği alanındadır. Öğretmenlerin meslekteki deneyimleri en az bir en çok 8 yıl arasında değişmektedir.

3.1.3.2. Veliler: Velilerin programdaki temel sorumlulukları programın 11. gününden itibaren Ev Modülünü evde uygulamaya başlamak, çocuğun günlük performansını gösteren ve eve gönderilen “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı”nı imzalayarak öğretmene ertesi gün geri göndermek, çocuğun okulda başarılı geçen günlerinde onu evde de ödüllendirmek ve haftada bir kez BİA-AV Rehberi ile görüşerek her haftanın ev uygulamasını kartlarını almaktır.

BİA-AV programının başarılı geçen 11. gününden itibaren başlayan EV Modülü uygulama aşamasına, deney grubunda yer alan 10 anne ve bir babaanne olmak üzere toplam 11 veli katılmıştır. Araştırmaya katılan 10 anneden 6’sı çalışmakta; 1 babaanne ise emekli olup çalışmamaktadır. Ailelerin çocuk sayısı 1-3 arasında değişmektedir. 9 anne çocuğun bakımı ile kendisi ilgilenmekte, 2 anne ise çocuğun bakımında anneanne ya da babaanne desteği almaktadır. 6 aile, anne-baba-çocuk olmak üzere çekirdek aile, 2 aile ise büyükanne-büyükbaba ile birlikte yaşamaları nedeniyle geniş ailedir. 2 ailede baba evden uzakta yaşamaktadır. 1 ailede ise eşler birbirinden ayrılmış, çocuk anne ile birlikte yaşamaktadır. Tüm ailelerin evde çocukları için ayrılmış özel bir odası bulunmaktadır.

3.1.3.3. BİA-AV Rehberleri: BİA-AV rehberinin programdaki temel sorumlulukları öğretmenle birlikte sınıf içi-dışı gözlemler yaparak programa dâhil edilecek hedef öğrenciyi belirlemek, sınıfta ilk 5 gün programı uygulayarak öğretmene model olmak, devam eden süreçte öğretmenlerle işbirliği içerisinde Sınıf Modülünün düzgün bir şekilde yürütülmesini sağlamak, Ev Modülünün nasıl uygulanacağını ailelere anlatmak, ailelerle haftada bir yüz yüze, telefonla görüşmeler yaparak ya da ev ziyaretleri gerçekleştirerek her haftanın Ev Modülü kartlarını ailelere ulaştırmak ve ev uygulamalarının doğru bir şekilde yürütülmesinde ailelere destek olmaktır.

Araştırmada BİA-AV rehberleri programın ilk beş günü Sınıf Modülünü uygulayarak öğretmene model olmuştur. Bunun yanı sıra, programın Sınıf ve Ev Modülünün düzgün bir şekilde işleminde etkin olarak görev almışlardır. Bu araştırmada BİA-AV rehberlerinden veri toplanmamıştır; ancak araştırmanın nitel boyutunun incelendiği paralel başka bir araştırmada (Tomris, 2012) deney grubunda yer alan BİA-AV rehberleri ile program öncesinde ve sonrasında görüşmeler yapılarak veri

toplanmıştır. Bu nedenle bu bölümde BİA-AV rehberlerinin özelliklerine ilişkin bilgiler kısa bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmada programa ilişkin sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirebileceğine inanılan ve okul yönetimi ile yakından ilişkili olan okul müdür ve okul müdür yardımcılarının BİA-AV rehberi olmaları kararlaştırılmıştır; ancak iki okulda rehber öğretmenin görev yapması nedeniyle bu okullarda rehber öğretmenlerin BİA-AV rehberi olmalarına karar verilmiştir. Sonuç olarak 1 müdür, 3 okul müdür yardımcısı ve 2 rehber öğretmen programın BİA-AV rehberlerini oluşturmuştur. BİA-AV rehberlerinin tümü bayandır. BİA-AV rehberi olan 1 okul müdürü ve 3 müdür yardımcısının daha önceden okul öncesi eğitimi alanında öğretmenlik deneyimleri bulunmaktadır. İki rehber öğretmenin ise anaokullarına yeni atanmaya başlamaları nedeniyle anaokulundaki ilk yıllarıdır. 4 BİA-AV rehberinin mezuniyeti Okul Öncesi Öğretmenliği, 2 BİA-AV rehberinin mezuniyeti ise Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık alanındadır. BİA-AV rehberlerinin meslekteki deneyimleri en az 5 yıl ile en çok 16 yıl arasında değişmektedir. BİA-AV rehberlerinin araştırmanın yapıldığı okuldaki görev süreleri ise 1 ila 2 yıl arasında değişmektedir.

3.1.3.4. Araştırmacı

Araştırmacı projenin pilot ve ana uygulaması aşamasında proje bursiyeri ve asistanı olarak görev almıştır. Bu bağlamda araştırmacı BİA-AV pilot uygulama ve ana uygulama süreci öncesinde programın uygulanmasına dair eğitim almış, izleyen süreçte programın uyarlanmasında, program kitapçıklarının hazırlanmasında, BİA-AV rehberlerine ve öğretmenlere programın tanıtılmasına ilişkin verilen eğitimlerde rol almıştır. Buna ek olarak, gerçekleştirilen araştırmada BİA-AV rehberlerinin ve öğretmenlerin program hakkındaki sorularını yanıtlamak ve programın uygun bir şekilde işleyip işlemediğini gözlemlemek üzere tüm okulları haftada 1 kez ziyaret etmiş, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analiz işlemlerini gerçekleştirmiştir.

3.2. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, BİA-AV'ın "Sınıf ve Ev Modülü" uygulamalarının çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlarına etkisi araştırılmaya çalışıldığı için deneysel model kullanılmıştır. Çalışma grubu seçkisiz atama ile oluşturulduğu için araştırmanın modeli, ön test-son test kontrol gruplu deneysel modeldir. Bu çalışmada bir deney, bir kontrol grubu bulunmaktadır. Her iki grupta da uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme verileri toplanmıştır. Araştırma deseninin sembolik görünümü Tablo 3.2'de yer almaktadır:

Tablo 3.2. Araştırma Deseninin Sembolik Gösterimi

| | Ön test | | Son test | İzleme |
|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| G ₁ | O ₁ | X ₁ | O ₃ | O ₅ |
| G _k | O ₂ | | O ₄ | O ₆ |

G₁ "Sınıf ve Ev Modülü uygulanan Deney grubunu,

G_k Kontrol grubunu,

O₁, O₃, O₅ Deney grubunun ön test, son test ve izleme ölçümlerini,

O₂, O₄, O₆ Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme ölçümlerini,

X₁ Deney grubuna uygulanan BİA "Sınıf ve Ev Modülü" programını ifade etmektedir.

Kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmamıştır.

3.3. Bağımsız Değişken

Bağımsız değişken deney grubuna uygulanan BİA-AV programıdır. Program, çocuğun ev ve okul ortamını kapsamaktadır. BİA-AV birbiriyle ilişkili olarak yürütülen üç dinamik modülü vardır: (1) Tarama Modülü, (2) Sınıf Modülü ve (3) Ev Modülü.

Programda; Ev Modülü'nü uygulayan anne-baba, Sınıf Modülü'nü uygulayan öğretmen ve programın her aşamasında etkin bir şekilde rol alarak programın düzgün bir şekilde işlenmesini sağlayan bir rehber işbirliği içerisinde etkin görev almaktadırlar. Program,

yedi adet küçük kitapçıktan oluşmaktadır. Program kitapçıkları araştırmanın “İlgili Literatür” bölümünde BİA-AV’ın tanıtım kısmında ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır.

3.4. Bağımlı Değişken ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkenleri okulöncesi çocuklarının sosyal beceri ve problem davranış düzeyleridir. BİA-AV temel olarak antisosyal davranışlar sergileyen öğrencilere yönelik geliştirilmiş bir erken müdahale programıdır; fakat “antisosyal davranışlar” kavramı BİA-AV’a yönelik gerçekleştirilen pilot çalışmada aileler ve öğretmenler tarafından itici bulunmuş, bu nedenle bu çalışmada “antisosyal davranışlar” kavramı yerine “problem davranışlar” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Problem davranışlar vurma, tükürme, saç çekme gibi başkaları tarafından kolaylıkla gözlemlenen dışsallaştırılmış problem davranışları ve başkaları tarafından kolaylıkla gözlenemeyen küsmeye, içine kapanıklığa, üzgün olma gibi durumları içeren içselleştirilmiş problem davranışları kapsamaktadır (Campbell, 1995). Bununla birlikte bir davranışın problem davranış olarak nitelendirilmesinde gerçekleştirilen davranışın farklı ortamlarda (ev, mahalle, okul vb.) tekrarlayan bir şekilde ortaya çıkması, bu davranışın çocuğun kendisine ve yakın çevresine (ailesi, arkadaşları vb.) fiziksel ya da psikolojik yönden zarar vermesi, çocuğun başkalarıyla kurduğu olumlu etkileşim ve iletişimini engellemesi gerekmektedir (Bailey ve Wolery, 1992’den akt. Vuran, 2009). Sosyal beceriler ise işbirliği, paylaşma, rica etme, teşekkür etme, yardım isteme gibi kişinin sosyal yaşamında başkalarıyla sağlıklı iletişim ve etkileşim kurmasına yardımcı olacak becerileri kapsamaktadır (Saarni, 2001). Buna ek olarak, sosyal beceriler problem davranışların tam tersi olarak da düşünülmektedir (Walker ve diğerleri, 2004). Örneğin saç çekme problem bir davranışken, arkadaşının üzülmesini gören bir çocuğun arkadaşının saçlarını okşayarak onu teselli etmesi sosyal bir beceridir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖADÖ)” (EK 2), deney grubunda yer alan velilerin ve öğretmenlerin programa ilişkin memnuniyet düzeylerini ölçmek amacıyla “BİA-AV Öğretmen ve Veli

Memnuniyet Formları” (EK 3-EK 4) kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.4.1. Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten

Behaviour Scales): Amerika Birleşik Devletleri’nde Merrell (1994) tarafından geliştirilen “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri”, Poyraz-Tüy (1999) Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekler 3-6 yaş arası okulöncesi ve anasınıfı çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçek, iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Bunlar, Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Problem Davranış Ölçeği (PDÖ)’dir.

Ölçeğin orijinalinde SBÖ; sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği olmak üzere üç boyuttan oluşup 34 madde içermektedir. PDÖ ise, içselleştirilmiş problemler (internalizing problems) ve dışsallaştırılmış problemler (externalizing problems) olarak iki boyutlu 42 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca içselleştirilmiş problemler boyutu sosyal çekingenlik (social withdrawal) ve kaygı (anxiety)/somatik problem olmak üzere iki alt boyuttan, dışsallaştırılmış problemler boyutu da ben merkezilik, dikkat problemleri ve saldırganlık olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal beceriler ölçeğinde, “Bağımsız olarak çalışır ve oynar.”, “Arkadaşlarıyla birlikte, oyuncaklarla ve diğer nesnelere oynarken, sırasını bekler.” gibi maddeler, problem davranışlar ölçeğinde ise “Arkadaşlık kurmada güçlük çeker.”, “Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır.” gibi maddeler bulunmaktadır.

SBÖ, sosyal uyumun arkadaşla (peer-related) ve yetişkinle ilişkili (adult-related) boyutunu yansıtırken PDÖ, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri yansıtmaktadır. SBÖ’nün alt boyutlarının ölçmek istediği özellikler şunlardır:

Sosyal etkileşim alt boyutu; başkalarının arkadaşlığını kazanma ve sürdürmenin önemini vurgulayan davranışları ve özellikleri içeren maddeleri kapsamaktadır. Bu maddeler, sosyal becerinin yetişkinle ve arkadaşla ilgili boyutları ile bağlantılıdır. Sosyal bağımsızlık alt boyutu; arkadaş grubu içinde bağımsızlığı başarmayı ölçen maddeleri içermektedir. Bu maddeler, sosyal becerinin arkadaşla ilgili (peer-related) boyutu ile bağlantılıdır.

Sosyal işbirliği alt boyutu; arkadaşla uzlaşma ve işbirliği yapma, yetişkinlerin yönergelerine uyma, uygun bir şekilde kendini sınırlandırmayı (self-restraint)

vurgulayan özellikleri ve davranışları yansıtan maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler, sosyal becerinin arkadaşla ilişkili (peer-related) ve yetişkinle ilişkili (adult-related) boyutlarının her ikisiyle de bağlantılı görünse de maddelerin yetişkinle ilişkili olan boyut ile daha güçlü bağlantısı vardır. PDÖ'nün alt boyutlarının ölçmek istediği özellikler ise şunlardır:

İçselleştirilmiş problemler alt boyutu sosyal çekingenlik (social withdrawal), kaygı ve somatik problemleri değerlendirmeyi; dışsallaştırılmış problemler alt boyutu ise benmerkezcilik, aşırı hareketlilik, dikkat problemleri, sosyal olmayan (antisosyal) ve saldırgan davranışları değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Ölçekleri, çocuğun ailesinin veya öğretmenin doldurması gerekmektedir. Bununla birlikte, ölçekleri çocukla en az 3 ay süresince etkileşimde bulunan diğer bireyler de doldurabilmektedir. Ölçekteki maddelere verilen cevaplar “asla, nadiren, bazen, sık sık” olarak derecelendirilmiştir. Ölçeklerin puanlamasında “asla” seçeneğinden başlayarak “sık sık” seçeneğine doğru (0) ile (3) arasında değişen değerler yer almaktadır. “Asla” çocuğun o davranışı hiç sergilemediğini ya da ölçeği dolduran kişi tarafından o davranışın hiç gözlemlenmediğini; “nadiren”, çocuğun o davranışı seyrek olarak sergilediğini, “bazen”, davranışın ara sıra sergilendiğini, “sık sık” ise davranışın çoğunlukla sergilendiğini ifade etmektedir. SBÖ'nün değerlendirilmesi, çocuğun sosyal beceri türleri (sosyal etkileşim, sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık) ve sosyal beceri düzeyi hakkında bilgi vermektedir. PDÖ'nün değerlendirilmesiyle ise, çocukların sergiledikleri problem davranışların türleri (içselleştirilmiş-dışsallaştırılmış) ve sıklığı ile ilgili bilgi edinilmektedir. SBÖ'den alınabilecek en yüksek puan 75, PDÖ'den alınabilecek en yüksek puan 114'tür. SBÖ ve PDÖ'den alınabilecek en düşük puan ise 0'dır. SBÖ'den alınan puanın artması, çocuğun sosyal beceri düzeyinin yükseldiğini gösterirken, PDÖ'den alınan puanın artması çocuğun problem davranışlarının arttığını göstermektedir.

Orijinal ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha, Spearman-Brown, test-tekrar test ve gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının bulunması olmak üzere dört teknik kullanılarak incelenmiştir. Tüm alt ölçeklerin Cronbach Alpha ve Spearman-Brown değerleri .81 ile .97, üç hafta ara ile yapılan uygulamada test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .58 ile .87, gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı ise .13 ile .57 arasında

değişmektedir. Orijinal ölçeğin geçerlik çalışmasında ise ölçekler kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt bağımlı geçerlik açısından incelenmiştir.

Poyraz-Tüy (1999) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında, ölçeğin geçerliği kapsam ve yapı geçerliği açısından incelenmiştir. Yapı geçerliği için yapılan Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Döndürme Tekniği sonucunda, birden fazla faktörle ilişkili olan ve .30'un altında olan maddeler ölçekten çıkartılmış (SBÖ'den 9 madde, PDÖ'den ise 4 madde) ve bunun sonucunda SBÖ'de 25, PDÖ'de 38 madde olmak üzere ölçek son halini almıştır. Ölçeklerin güvenirlik çalışmasında ise, sosyal beceri ölçeği ve problem davranış ölçeklerinin alt boyutları için Cronbach Alpha ve Spearman-Brown iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı SBÖ'nün sosyal işbirliği alt boyutu için .91, sosyal bağımsızlık için .71, sosyal etkileşim için .71; PDÖ'nün alt boyutlarından dışsallaştırılmış problemler için .95, içselleştirilmiş problemler için .85'dir. Spearman-Brown iç tutarlık katsayısı ise SBÖ'nün alt boyutlarından sosyal işbirliği için .89, sosyal bağımsızlık için .72, sosyal etkileşim için .73; PDÖ'nün alt boyutlarından dışsallaştırılmış problemler için .93, içselleştirilmiş problemler için .84'dür.

Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilirliği için iç tutarlılık katsayılarına (Cronbach Alpha) yeniden bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda PDÖ'nün toplam puanında iç tutarlılığının .85, içselleştirilmiş problemler alt ölçeğinde iç tutarlılığının .84 ve dışsallaştırılmış problemler alt ölçeğinde ise iç tutarlılığının .86 olduğu; SBÖ'nün ise toplam puanda iç tutarlılığının .86, sosyal etkileşim alt ölçeğinde iç tutarlılığın .67, sosyal bağımsızlık alt ölçeğinde iç tutarlılığın .73, sosyal işbirliği alt ölçeğinde ise iç tutarlılığın .87 olduğu görülmüştür. Bu tür ölçme araçları için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu bağlamda, hesaplanan değerler ölçeğin bu çalışmada kullanılmak için yeterli güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.4.2. BİA-AV Memnuniyet Formları: BİA-AV programının sosyal geçerliğini değerlendirmek amacıyla, Diken ve diğerleri (2010) tarafından beşli Likert-tipi (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) ölçek şeklinde geliştirilen BİA-AV programı sosyal geçerlik formları kullanılmıştır. Hedef öğretmen ve anneler bu form ile BİA-AV programının kullanımı ve etkililiği hakkında görüş bildirmişlerdir.

3.5. Araştırma Süreci

3.5.1. BİA-AV Pilot Uygulama

Ana uygulamadan önce, projenin ilk yılında BİA-AV'ın etkililiği pilot uygulamayla değerlendirilmiştir (Diken, Bozkurt, Arıkan ve diğerleri, 2011). Pilot uygulamada izlenen süreç ana uygulamaya benzer şekilde yürütülmüştür. Pilot uygulamanın katılımcılarını belirlemek üzere deney ve kontrol gruplarında yer almak üzere toplam 4 okul belirlenmiş; 2 okul deney grubuna, 2 okul kontrol grubuna atanmıştır. Grupların atanmasında yansız atama ile gruplar belirlenmediğinden dolayı pilot uygulamanın araştırma modeli ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modeldir. Bu noktadan hareketle, deney grubunda yer alan 9 hedef çocuk, 9 öğretmen, 9 anne, 2 BİA-AV Rehberi, kontrol grubunda yer alan 9 çocuk ve 9 öğretmen olmak üzere toplam 47 katılımcı pilot uygulamanın katılımcılarını oluşturmuştur. Pilot uygulamada BİA-AV'ın çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, programın uygulandığı çocukların öğretmen ve ailelerinden programın sosyal geçerliğine ilişkin veriler toplanmıştır. Pilot uygulama bulgularında, programın deney ve kontrol grubunun problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı fark yarattığı, öğretmen ve ailelerin programdan yüksek derecede memnun oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Daha sonraki süreçte, bu araştırma kapsamında programın ana uygulaması gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. BİA-AV Ana Uygulama

3.5.2.1. Uygulama Süreci

Öncelikle uygulamaya katılacak olan BİA-AV rehberleri programın uygulanması konusunda proje ekibinden eğitim almıştır. Bu eğitimlerde BİA-AV rehberlerine program hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuş, program kitapçıkları ayrıntılı olarak tanıtılmış, rehberlerin program hakkındaki soruları yanıtlanmış, BİA-AV rehberlerinin programdaki sorumlulukları açıklanmıştır. Eğitim sonunda rehberlere BİA-AV'ın yedi kitapçıktan oluşan kitap seti verilerek onlardan bu kitapçıkları öğretmenlerle birlikte

okumaları istenmiştir. Eğitimler tamamlandıktan sonra, hedef öğrencilerinin belirlenmesinden, programın Sınıf ve Ev Modüllerinin uygulanmasına kadar programın tüm aşamalarında araştırmacı, rehberler ve öğretmenler birlikte çalışmışlardır. Her öğretmen program uygulamasının başından sonuna kadar okullarında bulunan tek bir BİA-AV Rehberi ile çalışmıştır. Programın tüm aşamalarının nasıl uygulandığı aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır:

Aşama 1: Tarama “Programa Katılacak Olan Hedef Öğrencinin Belirlenmesi”:

Sınıfta başarıyı engelleyen davranışlar gösterme riski taşıyan hedef öğrencileri belirlemek amacıyla öğretmenlere, Tarama Modülünde yer alan “BİA-AV Programı Öğrenci Derecelendirme Formu” (EK 5) dağıtılmıştır. Tarama aşamasında öğretmenler ve BİA-AV rehberleri hedef öğrencinin daha doğru bir şekilde belirlenebilmesi için çocuklar hakkındaki gözlemlerini ve görüşlerini birbirleri ile paylaşmışlardır. Öğretmenin yaptığı değerlendirmeden en yüksek puan alan yani öğretmene göre en yoğun dışsallaştırılmış problem davranışlar gösterme riski olan öğrenci 1. sırada olacak şekilde liste yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerden, ailelerin bu programa katılmak isteyip istemediklerini öğrenmeleri istenmiştir. Bu süreçte öğretmenler program hakkında ailelere gerekli bilgilerin araştırmacı tarafından verileceğini de ailelere iletmışlerdir. Ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda, her okulda programa katılacak olan hedef çocuk ve sayıları belirlenmiştir.

Öğrencinin Anne-Babası ve Öğretmeni ile Görüşme: Programa, anne-babaların ve öğretmenlerin gönüllü katılımları esastır. Program kitapçığında anne-babalara ve öğretmenlere yönelik “Programa Katılım Sözleşmesi” yer almaktadır; fakat bu belgenin imzalanması şart değildir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada öğretmenlere ve anne-babalara “Programa Katılım Sözleşmesi” imzalatılmamış, anne-babaların ve öğretmenlerin sözlü olarak programa katılım onayları alınmıştır.

Deney grubundaki hedef öğrencilere “BİA-AV Sınıf ve Ev Modülü” uygulanacağı için öncelikle deney grubunda yer alan öğretmenlere bir seminer düzenlenmiştir. Bu seminerlerde, okulöncesi öğretmenlerine BİA-AV hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiş, program kitapçıkları ayrıntılı olarak tanıtılmış, öğretmenlerin program hakkındaki soruları yanıtlanmış, öğretmenlerin programdaki sorumlulukları açıklanmış ve öğretmenlerin programa gönüllü katılımlarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, programa katılacak olan çocukların anne-babalarıyla da okullarda görüşmeler

düzenlenmiştir. Bu görüşmelerde, programın amacı anne-babalara anlatılmış, anne-babaların programa gönüllü katılımlarının önemi vurgulanmış, katılım onayları alınmış, anne-babaların programdaki sorumlulukları açıklanmıştır.

Öğrencinin Kendisi ve Sınıf Arkadaşları ile Görüşme: Hedef öğrenci, okullarında bulunan boş ve rahat bir sınıfa alınmıştır. Program, BİA-AV rehberi ve öğretmenin işbirliği ile hedef öğrenciye onun anlayabileceği dilde açıklanmıştır. Bu açıklamalarda, hedef öğrenciye kırmızı-yeşil kart ile sınıfta bir trafik oyunu oynayacağı, bu oyunda kendisinin başrolde olacağı (sınıfın şoförü olacağı) söylenmiş ve uygulamada kullanılacak olan yeşil-kırmızı kartın kullanımı açıklanmıştır.

Hedef öğrenciyle programa katılım belgesi imzalanarak (Bu belgenin imzalanması şart değildir), “Sınıf ve Ev Ödül Menüsü” (EK 6-EK 7) çocuk, aile ve öğretmenle birlikte doldurulmuştur. Çocuğun okulda ve evde sevdiği etkinlikleri onunla birlikte belirlemek, programın etkili işleyişi bakımından oldukça önemlidir.

Bu aşamadan sonra BİA-AV rehberi, öğrencinin bulunduğu sınıfa BİA-AV’ın uygulanması ile ilgili gerekli açıklamaları yapmıştır. Sınıftaki tüm öğrencilere, birlikte bir trafik oyunu oynayacakları, bu oyunun şoförünün belirlenen hedef öğrenci olduğu, eğer sınıftaki diğer öğrenciler belirlenen öğrenciye bu oyunun düzgün bir şekilde oynanmasında yardımcı olurlarsa hep birlikte puan kazanacakları ve sınıf olarak ödüllendirilecekleri anlatılmıştır.

Aşama 2: Sınıf Modülünün Uygulanması: Programın Sınıf Modülü uygulamanın deney grubunda uygulanmış ve programın belirttiği şekilde ortalama 30 okul günü sürmüştür. BİA-AV rehberi, programın Sınıf Modülünün ilk 5 günü programı sınıfta uygulayarak öğretmene model olmuştur. Programın 6. gününden sonuna kadar uygulamayı okulöncesi öğretmenleri yürütmüştür. Her okul günü program belli sürelerle sınıfta uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreler başlangıçta 20 dakikadan başlamış ve artarak devam etmiştir. Bunlara ek olarak program hedef çocuğun en yoğun problem davranışlar sergilediği zaman dilimlerinde uygulanmaya başlamıştır. Bu zaman dilimi öğretmenlerin hedef çocuğa yönelik gerçekleştirdiği sınıf içi-dışı gözlemler sonucunda kimi çocuk için Sanat Etkinliği, kimi çocuk için Serbest Zaman Etkinliği vb. olarak belirlenmiştir. Programın uygulanma sürelerini kolaylıkla takip edebilmek adına her öğretmene, BİA-AV’ın uygulama ölçütlerini özetleyen ve program uygulanırken izlenmesi gereken basamakları gösteren “BİA-AV Sınıf Modülü Uygulama Çizelgesi”

(EK 8) verilmiştir. Bu çizelgede program günleri, bu günlerde programın uygulanma süreleri, puan aralığı süreleri, ödül için gerekli olan en az ve en yüksek puanı gösteren bilgiler ayrıntılı olarak yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlere “BİA-AV Sınıf Modülü İzleme Formu” (EK 9) dağıtılarak, onlardan hedef çocuğun sınıf içindeki günlük ilerlemelerini bu forma kaydetmeleri istenmiştir.

Programın Sınıf Modülünde bir tarafı yeşil-bir tarafı kırmızı olan bir kart kullanılmış, öğrenci uygun davranışlar gösterdiğinde (Hikâye etkinliğinde oturarak hikâyeyi dinleme, parmak kaldırarak söz alma, arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışma vb.) kartın yeşil tarafı öğrenciye gösterilmiş, öğrenci uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ise (Hikâye etkinliğinde sürekli konuşma ve hikâyeyi dinlememe, arkadaşına vurma, tükürme vb.) kartın kırmızı tarafı öğrenciye gösterilmiş ve başka bir ipucu (sözel ya da fiziksel) verilmemiştir. Çocuğun uygun olmayan davranışları boyunca kart kırmızıda kalmış, çocuk uygun davranışlar sergilemeye başladığında ise kart yeniden yeşile dönmüştür. “BİA-AV Sınıf Modülü Uygulama Çizelgesi” dikkate alınarak belirlenen zaman aralıklarının sonunda çocuğa eğer yeşil kart gösteriliyorsa, çocuk puan kazanmış ve çocuğun gün içerisinde göstermiş olduğu uygun davranışlar öğretmen tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğretmenlerden, sözel övgü ifadelerinin yapılan uygun davranışla birlikte kullanılmasına (“Zeynep, Sanat Etkinliği’nde arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalıştın, aferin sana.”, “Ahmet, ben hikâyeyi okurken ses çıkarmadan beni dinledin, harikasın.”, “Aslı, yemekhaneye giderken sıraya girmen çok güzel bir davranış, aferin sana.”vb.) dikkat etmeleri istenmiştir.

Programın günlük uygulama süresi sonunda hedef öğrenci eğer programda belirtilen puanlara ulaşmışsa, öğretmen tarafından çocuğa o gün başarılı olduğu açıklanarak çocukla birlikte tüm sınıf “Sınıf Ödül Menüsü”nden bir ödül seçilerek ödüllendirilmiştir. Başarılı olan hedef öğrenciyle birlikte tüm sınıfın günün sonunda hemen ödüllendirilmesine, ödüllendirmenin ertesi güne bırakılmamasına dikkat edilmiştir. Hedef öğrenciye sunulacak olan yeşil-kırmızı kartın kullanımı ve çocukla birlikte tüm sınıfa sunulacak olan ödüller program ilerledikçe giderek azaltılmış, çocuğun uygun davranışlarına öğretmen tarafından verilen sözel övgü ifadeleri ise giderek artırılmıştır.

Eğer öğrenci gün içerisinde yeterli puanı toplamışsa, öğretmen günlük yeşil kartı, toplamamışsa kırmızı kartı öğrencinin ailesine göndermiştir. Öğrenci eve yeşil kart götürdüğünde, “Ev Ödül Menüsü”nden anne-babasıyla listeden seçtiği bir etkinliği beraber gerçekleştirerek evde ödüllendirilmiş; o gün yeterli puanı toplamamış ve “Günlük Yeşil-Kırmızı Dönüt Kartı”nın (EK 10) imzalı kırmızı tarafını eve götürmüşse evde ödüllendirilmemiştir. Çocuğa günlük ilerlemeleri (o gün programda başarılı olup olmadığı) sınıfta öğretmeni ve evde ailesi tarafından olumlu ve açık ifadeler kullanılarak açıklanmıştır.

Aşama 3: Ev Modülünün Uygulanması: Programın Ev Modülü, programda belirtildiği üzere programın 11. gününde başlatılarak toplam 6 hafta sürmüştür. Ev Modülü sadece deney grubuna uygulanmış, uygulamaları çocukların anne ve babaları birlikte gerçekleştirmiştir. Programın Ev Modülüne geçilmeden önce araştırmacı ve BİA-AV Rehberi, anne-babaları bir arada toplayarak Ev Modülünün nasıl uygulanacağını anne-babalara anlatmıştır.

Ev Modülünde her hafta çocuğa farklı bir beceri alanını öğretmeyi hedefleyen altı farklı haftanın kart setleri yer almaktadır. Bu beceri alanları sırasıyla iletişim, işbirliği, kurallara uyma, problemleri çözme ve arkadaşlık becerileridir. Ailelere onların uygun olduğu saatlerde okulda randevu verilerek haftada bir yüz yüze ailelerle BİA-AV rehberleri tarafından görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, programın Ev Modülünde yer alan ve hedef öğrenciye kazandırılması hedeflenen altı değişik konudan o haftaya ilişkin etkinlikler aileye BİA-AV rehberleri tarafından anlatılmış ve sadece o haftanın kart seti [Anne-Baba Yardım Kartları (EK 11), Etkinlik Kartları (EK 12), Kavram Kartları (EK 13)] aileye verilmiştir. Anne-babalardan bir gün içerisinde Ev Modülü kart setinde yer alan “Etkinlik Kartları” içerisindeki etkinliklerden bir ya da ikisini seçerek çocukla birlikte en az 15 dakika gerçekleştirmeleri istenmiştir. Anne-babalara, çocuklarıyla birlikte etkinliklerden zevk aldıkları sürece bu kartlarla daha fazla etkinlik gerçekleştirebilecekleri söylenmiştir. Çeşitli sebeplerden dolayı (çocuğun hastalanması, başka sağlık durumları vb.) toplantıya gelemeyecek olan ailelerin evlerine gidilerek ya da o haftanın kart setleri çocukla birlikte eve yollanarak ve ailelerle telefonla görüşmeler yapılarak aileler bilgilendirilmiştir.

3.5.2.2. Programın Uygulanma Süreleri

Öğretmenlerin ve öğrencilerin hastalık, soğuk hava koşulları, kar vb. sebeplerden dolayı yaptıkları devamsızlıklar nedeniyle uygulama yapılan gün sayısı her öğrencide farklılık göstermiş ve toplam 30 okul günü uygulama yapılamayan öğrenciler olmuştur. Bu bilgilerden hareketle, BİA-AV programını 6 öğretmen toplam 30 iş günü, 1 öğretmen 26 iş günü, 2 öğretmen 25 iş günü, 1 öğretmen 21 iş günü, 1 öğretmen ise 20 iş günü sınıflarında uygulamışlardır.

3.6. Verilerin Toplanması

Uygulama öncesi, sonrası ve uygulama bittikten üç hafta sonra “Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri” deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bununla birlikte, programın sosyal geçerliliğini incelemek amacıyla deney grubunda yer alan öğretmenlere ve velilere program sonrasında “BİA-AV Öğretmen Memnuniyet Formu” ve “BİA-AV Veli Memnuniyet Formu” doldurtulmuştur. Tablo 3.3’te programa ilişkin verilerin hangi araçlarla, kimler tarafından ve ne zaman toplandığına ilişkin özet bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.3. BİA-AV Veri Toplama Çizelgesi

| Veri Toplama Aracı | Ölçeği Dolduran | Toplanacak Zaman |
|--|---|--|
| Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖADÖ) | Öğretmenler | 3 Kez -Uygulama öncesi, sonrası, uygulama bittikten 3 hafta sonra |
| Anne-Baba Memnuniyet Formu | Deney grubunda yer alan veliler (Anneler) | Uygulama sonrası |
| Öğretmen Memnuniyet Formu | Deney grubu öğretmenleri | Uygulama sonrası |
| Uygulama Güvenirliği Kontrol Listeleri | Araştırmacı ve proje asistanları | Haftada en az 1 kez |

3.6.1. Uygulama Güvenirliği Verileri

Uygulama güvenirliği verilerinin, gerçekleştirilen tüm yoklama ve uygulama oturumlarının en az %20'sinde toplanması gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Programda BİA-AV rehberleri, öğretmenler ve veliler uygulamacı olarak yer almıştır. Her bir uygulamacı grubunun uygulamalarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri alan uzmanları tarafından gözlemlenerek toplanmıştır. Aşağıda her bir uygulamacı grubuna ilişkin uygulama güvenirliği verileri yer almaktadır.

3.6.1.1. BİA-AV Rehberleri Uygulama Güvenirliği Verileri: BİA-AV rehberlerinden üç tür uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Bunlardan birincisi, BİA-AV rehberlerinin programı ilk beş gün sınıfta uygulayarak öğretmene model olduklarında alınmış olan verilerdir. Bu verilerin toplanmasında “BİA-AV Rehberi Kontrol Listesi (Rehber Aşaması)” (EK 14) kullanılmıştır. İkinicisi, “Öğretmen Aşaması”nda BİA-AV rehberlerinin sınıf öğretmenleri ve ailelerle işbirliği içerisinde gerçekleştirdikleri uygulamaları kontrol etmeye yönelik toplanmış olan verilerdir. Bu veriler “BİA-AV Rehberi Kontrol Listesi (Öğretmen Aşaması)” (EK 15) aracılığıyla toplanmıştır. Son olarak da BİA-AV rehberlerinin velilerin evde gerçekleştirdikleri uygulamaları kontrol etmelerine ilişkin uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Bu verilerin toplanmasında ise BİA-AV rehberi tarafından her hafta doldurulan “Ev Modülü Kontrol Listesi” (EK 16) kullanılmıştır.

Uygulama güvenirliği verileri, kontrol listelerinde yer alan tüm madde sayısının, “Evet” olarak işaretlenen madde sayısına bölünmesi ile her öğretmen ve rehber için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

3.6.1.1.1. BİA-AV Rehber Aşaması Uygulama Güvenirliği Verileri: Programın “Rehber Aşaması”ndaki uygulama güvenirliği verileri toplam oturumların % 60'ında toplanmış ve analiz edilmiştir. Tablo 3.4'te BİA-AV Rehber Aşaması uygulama güvenirliği verileri yer almaktadır.

Tablo 3.4. BİA-AV Rehber Aşaması Uygulama Güvenirliği Verileri

| Rehber | Tarih | Gözlem 1 | Tarih | Gözlem 2 | Tarih | Gözlem 3 | Ortalama |
|--------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|----------|
| 1 | 07.12.2011 | %97 | 08.12.2011 | %100 | 09.12.2011 | %93 | %97 |
| 2 | 06.12.2011 | %90 | 07.12.2011 | %87 | 09.12.2011 | %97 | %91 |
| 3 | 05.12.2011 | %90 | 07.12.2011 | %90 | 09.12.2011 | %97 | %92 |
| 4 | 06.12.2011 | %97 | 08.12.2011 | %100 | 09.12.2011 | %100 | %99 |
| 5 | 05.12.2011 | %100 | 06.12.2011 | %100 | 08.12.2011 | %100 | %100 |
| 6 | 06.12.2011 | %97 | 08.12.2011 | %87 | 09.12.2011 | %97 | %94 |

Tablo 3.4'e göre, BİA-AV rehberlerinin uygulama güvenirlığının ortalama %91 ile %100 arasında değiştiği görölmektedir.

3.6.1.1.2. BİA-AV Rehberi Öğretmen Aşaması Uygulama Güvenirliği Verileri:

Program ortalama 30 iş günü uygulanmıştır. Her bir rehber için haftada bir her Cuma günü olmak üzere toplam 6 adet uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır. BİA-AV Rehberi Öğretmen Aşaması uygulama güvenirligi verileri Tablo 3.5'te yer almaktadır. Elde edilen verilere göre, "Öğretmen Aşaması"nda BİA-AV rehberlerinin uygulama güvenirligi verilerinin ortalama %93 ile %100 arasında değiştiği görölmektedir.

3.6.1.1.3. BİA-AV Rehberi Ev Uygulamaları Uygulama Güvenirliği Verileri:

BİA-AV rehberleri her hafta Cuma günü velilerin evdeki uygulamalarını programda belirtildiği şekilde uygulayıp uygulamadıklarını kontrol etmişlerdir. BİA-AV rehberi tarafından doldurulan ev uygulamaları uygulama güvenirligi verileri Tablo 3.6'da yer almaktadır. Elde edilen verilerde, ev uygulamalarının ortalama %94 ile %100 arasında değiştiği görölmektedir.

3.6.1.2. Sınıf Öğretmenleri Uygulama Güvenirliği Verileri: Programın 6. gününden sonuna kadar sınıf öğretmenleri programı sınıfta uygulamışlardır. Bu veriler "Sınıf Öğretmeni Kontrol Listesi" (EK 17) ile toplam oturumların %30'unda toplanmıştır. Tablo 3.7'de sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını program kitapçığında belirtildiği gibi uygulayıp uygulamadığına ilişkin toplanan Öğretmen Aşaması uygulama güvenirligi verileri yer almaktadır. Elde edilen verilere göre, "Öğretmen Aşaması"nda uygulama güvenirligi verilerinin ortalama %80 ile %100 arasında değiştiği görölmektedir.

Tablo 3.5. BİA-AV Rehberi Öğretmen Aşaması Uygulama Güvenirliği Verileri

| Rehber | Tarih | Gözlem 1 | Tarih | Gözlem 2 | Tarih | Gözlem 3 | Tarih | Gözlem 4 | Tarih | Gözlem 5 | Tarih | Gözlem 6 | Ortalama |
|--------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|----------|
| 1 | 16.12.2011 | %80 | 23.12.2011 | %100 | 30.12.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | %97 |
| 2 | 16.12.2011 | %80 | 23.12.2011 | %80 | 30.12.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | %93 |
| 3 | 16.12.2011 | %80 | 23.12.2011 | %100 | 30.12.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | %97 |
| 4 | 16.12.2011 | %100 | 23.12.2011 | %100 | 30.12.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | %100 |
| 5 | 16.12.2011 | %80 | 23.12.2011 | %100 | 30.12.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | %97 |
| 6 | 16.12.2011 | %100 | 23.12.2011 | %100 | 30.12.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | %100 |

Tablo 3.6. Ev Uygulamaları Uygulama Güvenirliği Verileri

| Rehber | Tarih | Gözlem 1 | Tarih | Gözlem 2 | Tarih | Gözlem 3 | Tarih | Gözlem 4 | Tarih | Gözlem 5 | Tarih | Gözlem 6 | Ortalama |
|--------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|----------|
| 1 | 23.11.2011 | %100 | 30.11.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | 27.01.2012 | %100 | %100 |
| 2 | 23.11.2011 | %100 | 30.11.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | 27.01.2012 | %100 | %100 |
| 3 | 23.11.2011 | %83 | 30.11.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | 27.01.2012 | %100 | %97 |
| 4 | 23.11.2011 | %83 | 30.11.2011 | %83 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | 27.01.2012 | %100 | %94 |
| 5 | 23.11.2011 | %83 | 30.11.2011 | %83 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | 27.01.2012 | %100 | %94 |
| 6 | 23.11.2011 | %100 | 30.11.2011 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 20.01.2012 | %100 | 27.01.2012 | %100 | %100 |

Tablo 3.7. Sınıf Öğretmeni Uygulama Güvenirliği Verileri

| Sınıf | Tarih | Gözlem 1 | Tarih | Gözlem 2 | Tarih | Gözlem 3 | Tarih | Gözlem 4 | Tarih | Gözlem 5 | Tarih | Gözlem 6 | Tarih | Gözlem 7 | Tarih | Gözlem 8 | Ortalama |
|-------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|----------|
| 1 | 12.12.2011 | %100 | 16.12.2011 | %100 | 21.12.2011 | %100 | 26.12.2011 | %100 | 29.12.2011 | %100 | 05.01.2012 | %100 | 11.01.2012 | %100 | 16.01.2012 | %100 | %100 |
| 2 | 12.12.2011 | %100 | 16.12.2011 | %100 | 21.12.2011 | %100 | 26.12.2011 | %100 | 29.12.2011 | %100 | 05.01.2012 | %100 | 11.01.2012 | %100 | 16.01.2012 | %100 | %100 |
| 3 | 23.12.2011 | %82 | 26.12.2011 | %88 | 29.12.2011 | %88 | 02.01.2012 | %94 | 05.01.2012 | %100 | 12.01.2012 | %100 | 16.01.2012 | %100 | 19.01.2012 | %100 | %94 |
| 4 | 23.12.2011 | %94 | 26.12.2011 | %94 | 29.12.2011 | %88 | 02.01.2012 | %100 | 05.01.2012 | %100 | 09.01.2012 | %100 | 12.01.2012 | %100 | 16.01.2012 | %100 | %97 |
| 5 | 23.12.2011 | %59 | 26.12.2011 | %71 | 29.12.2011 | %88 | 02.01.2012 | %77 | 05.01.2012 | %77 | 09.01.2012 | %88 | 12.01.2012 | %88 | 16.01.2012 | %88 | %80 |
| 6 | 28.12.2011 | %88 | 26.12.2011 | %82 | 27.12.2011 | %88 | 03.01.2012 | %88 | 04.01.2012 | %94 | 05.01.2012 | %88 | 12.01.2012 | %88 | 16.01.2012 | %94 | %89 |
| 7 | 14.12.2011 | %100 | 19.12.2011 | %100 | 22.11.2011 | %100 | 28.12.2011 | %100 | 05.01.2012 | %100 | 09.01.2012 | %100 | 13.01.2012 | %100 | 17.01.2012 | %100 | %100 |
| 8 | 14.12.2011 | %77 | 16.12.2011 | %53 | 21.12.2011 | %88 | 26.12.2011 | %100 | 29.12.2011 | %100 | 05.01.2012 | %100 | 11.01.2012 | %100 | 16.01.2012 | %94 | %89 |
| 9 | 14.12.2011 | %100 | 16.12.2011 | %100 | 19.12.2011 | %100 | 21.12.2011 | %100 | 23.12.2011 | %100 | 24.12.2011 | %100 | 03.01.2012 | %94 | 06.01.2012 | %100 | %99 |
| 10 | 14.12.2011 | %100 | 16.12.2011 | %100 | 23.12.2011 | %100 | 24.12.2011 | %100 | 28.12.2011 | %100 | 30.12.2011 | %100 | 02.01.2012 | %100 | 06.01.2012 | %100 | %100 |
| 11 | 14.12.2011 | %100 | 20.12.2011 | %71 | 22.12.2011 | %100 | 04.01.2012 | %100 | 06.01.2012 | %100 | 10.01.2012 | %100 | 16.01.2012 | %100 | 18.01.2012 | %100 | %96 |

3.6.2. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Araştırmada programın Sınıf ve Rehber Aşaması Uygulama Güvenirliği Formları iki farklı gözlemci tarafından aynı anda kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik programın Sınıf ve Rehber Aşamasının %30'unda gerçekleştirilmiştir. Başka bir deyişle, kodlayıcılar arası güvenirlik verileri programın tüm uygulama aşamalarında her çocuk için toplam 10 kez (Rehber Aşamasında her çocuk için 2 kez, Öğretmen Aşamasında ise her çocuk için 8 kez) toplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik verileri “[Görüş birliği/(Görüşbirliği+Görüş ayrılığı)×100]” formülü (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006) ile analiz edilmiş, ortalama %90 olarak bulunmuştur.

3.7. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde parametrik testler kullanılabilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmesi önemlidir. Huck (2000), çarpıklık değerlerinin -1 ila +1, basıklık değerlerinin -1 ila +2 olması durumunda; Huck (2008) ise her iki değer de -1 ila +1 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği grafiksel yöntemlerle (Histogram, kutu diyagramı, dal-yaprak diyagramı, Q-Q grafiği ve P-P grafiği vb.) ve istatistiksel testlerle (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri gibi uygunluk testleri) incelenebilmektedir (Pallant, 2005, s.53). Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunun ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri ve problem davranış puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ila +1 arasında olduğu, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk's ($p>0.05$) sonuçlarının anlamlı olmadığı yani verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte, histogram ve kutu diyagramları (box plot), Q-Q ve P-P grafiği incelendiğinde, verilerde aykırı gözlem değerlerinin bulunmadığı ve dağılımın normal olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla aşağıdaki parametrik testler kullanılmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam problem davranış puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla 3x2 karma ANOVA (Mixed ANOVA) yapılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla 3x2 karma ANOVA (Mixed ANOVA) yapılmıştır.
3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam problem davranış puanları arasında bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem t testi (Paired Samples t test) yapılmıştır.
4. Deney grubunda yer alan öğrencilerin problem davranışlar ölçeğinde yer alan dışsallaştırılmış problemler alt ölçeğinden ön test-son test-izleme ölçümlerinde aldıkları puanlar arasında bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem t testi (Paired Samples t test) yapılmıştır.
5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri puanları arasında bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklem t testi (Paired Samples t test) yapılmıştır.
6. Deney grubunda yer alan veli ve öğretmenlere göre programın sosyal geçerliliğinin nasıl olduğu, öğretmenlerin ve annelerin BİA-AV Memnuniyet formlarındaki sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri ile incelenmiştir.

Gerçekleştirilen tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, tüm analizlerde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (η^2) değerinden yararlanılmıştır. Eta kare olarak da adlandırılan etki büyüklüğünün bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermekte ve 0.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Eta kare (η^2) değeri .01-.06 arası ise küçük, .06 ve üstü ise orta, .14 ve üstü ise büyük etki anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2011, s. 45; Cohen, 1988).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin istatistiksel yöntemlere göre çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

4.1. BİA-AV'ın Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi

BİA programına dâhil olan hedef öğrenciler (deney grubu) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test- son test- izleme toplam problem davranış puanları arasında fark olup olmadığı 3x2 karma ANOVA ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait toplam problem davranış puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Problem Davranış Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

| | Deney/Kontrol Grubu | \bar{X} | SS | N |
|----------|---------------------|-----------|-------|----|
| Ön test | Deney | 63,45 | 11,92 | 11 |
| | Kontrol | 50,73 | 13,84 | 11 |
| | Toplam | 57,09 | 14,19 | 22 |
| Son test | Deney | 46,73 | 18,16 | 11 |
| | Kontrol | 49,18 | 16,02 | 11 |
| | Toplam | 47,95 | 16,76 | 22 |
| İzleme | Deney | 49,00 | 13,89 | 11 |
| | Kontrol | 50,09 | 13,20 | 11 |
| | Toplam | 49,55 | 13,24 | 22 |

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, N: Kişi Sayısı

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test toplam problem davranış puan ortalaması 63,45 iken, bu değer son testte 46,73, izlemede ise 49,00 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı ortalama puanları ise sırasıyla 50,73; 49,18 ve 50,09'dur. Buna göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin toplam problem davranış puan ortalamalarında son test ve izlemede bir düşüş yaşanırken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarında bir

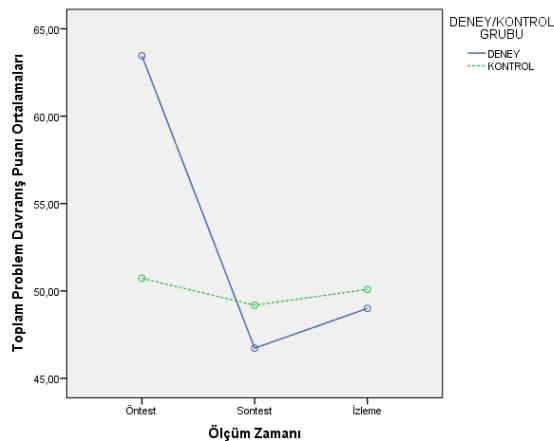
farkın olmadığı görülmektedir. Tablo 4.2’de deney ve kontrol grubunun ön test-son test-izleme toplam problem davranış puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Problem Davranış Puanlarının ANOVA Sonuçları

| Varyansın kaynağı | KT | Sd | KO | F | p | η^2 |
|-------------------|--------------|-----------|--------|------|------|----------|
| Gruplar arası | | | | | | |
| Grup | 154,56 | 1 | 154,56 | 0,33 | 0,57 | |
| Hata | 9367,88 | 20 | 468,39 | | | |
| Gruplar içi | | | | | | |
| Ölçüm zamanı | 1048,21 | 2 | 524,11 | 5,98 | 0,00 | 0,23 |
| Ölçüm*grup | 776,03 | 2 | 338,02 | 4,43 | 0,02 | 0,18 |
| Hata | 3505,76 | 40 | 87,64 | | | |
| Toplam | 14,86 | 65 | | | | |

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 :Etki Büyüklüğü

ANOVA özet çizelgesi incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek toplam problem davranış puanlarını etkilediği ve etki büyüklüğünün büyük etki olduğu görülmektedir ($F=4,43$, $p<.05$, $\eta^2=0,18$). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.1’de gösterilmiştir:



Şekil 4.1. Programın deney ve kontrol grubunun problem davranış düzeyleri üzerindeki etkisi.

Şekil 4.1'e göre ön testte deney ve kontrol grubunun toplam problem davranış puanlarının birbirinden anlamlı derecede farklı olduğu ($p<.05$); son test ve izlemede ise bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, kontrol grubunun üç ölçümü arasında hiçbir anlamlı değişiklik yaşanmazken, deney grubunun ön test toplam problem davranış puanının son test ve izleme puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgu, programın deney grubunun problem davranışlarını azaltmada ve sürdürmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. BİA-AV'ın Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Etkisi

BİA programına dâhil olan hedef öğrenciler (deney grubu) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test- son test- izleme toplam sosyal beceri puanları arasında fark olup olmadığı 3x2 karma ANOVA ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait toplam sosyal beceri puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubunun Toplam Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

| | Deney/Kontrol Grubu | \bar{X} | SS | N |
|----------|---------------------|-----------|-------|----|
| Ön test | Deney | 46,00 | 9,80 | 11 |
| | Kontrol | 48,00 | 9,53 | 11 |
| | Toplam | 47,00 | 9,49 | 22 |
| Son test | Deney | 56,73 | 13,56 | 11 |
| | Kontrol | 56,36 | 10,03 | 11 |
| | Toplam | 56,55 | 11,64 | 22 |
| İzleme | Deney | 55,73 | 13,14 | 11 |
| | Kontrol | 56,09 | 11,15 | 11 |
| | Toplam | 55,91 | 11,89 | 22 |

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, N: Kişi Sayısı

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test toplam sosyal beceri puan ortalaması 46,00 iken, son testte bu değer 56,73, izlemede ise 55,73 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin toplam sosyal beceri puan ortalamasının ön testte 48,00, son testte 56,36, izlemede ise 56,09 olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre, her iki grupta yer alan tüm öğrencilerin son test ve

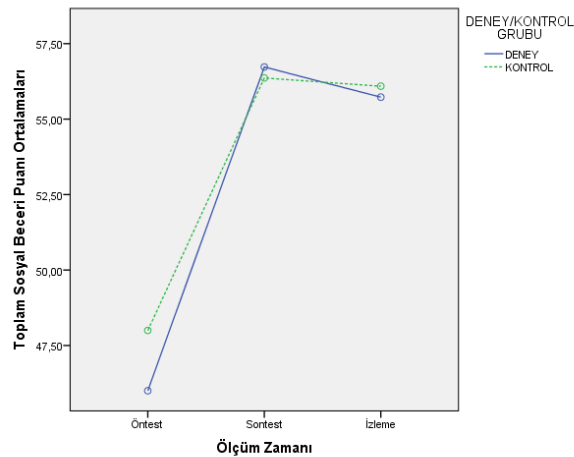
izleme toplam sosyal beceri puan ortalamalarında genel anlamda bir yükselme olduğu saptanmıştır. Tablo 4.4'te deney ve kontrol grubunun ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri davranış puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Sosyal Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları

| Varyansın kaynağı | KT | Sd | KO | F | p |
|-------------------|-------------|-----------|--------|-------|------|
| Gruplararası | | | | | |
| Grup | 7,33 | 1 | 7,33 | 0,02 | 0,88 |
| Hata | 6278,48 | 20 | 313,92 | | |
| Gruplarıçi | | | | | |
| Ölçüm zamanı | 1253,21 | 2 | 626,61 | 17,86 | 0,00 |
| Ölçüm*grup | 16,12 | 2 | 8,06 | 0,23 | 0,79 |
| Hata | 1403,33 | 40 | 35,08 | | |
| Toplam | 8,96 | 65 | | | |

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması

ANOVA özet çizelgesi incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alma ile zaman faktörü arasında anlamlı bir etkileşim olmadığı görülmektedir ($F=0,23$, $p=0,23$). Bu bağlamda deney ve kontrol grubu için Şekil 4.2'ye göre beraberce yorum yapılabilir.



Şekil 4.2. Programın deney ve kontrol grubunun sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi.

Şekil 4.2 incelendiğinde, her iki grubun beraberce ön testten son teste toplam sosyal beceri puanlarının anlamlı derecede yükseliş gösterdiği ($p=0,00$), son testten izleme testine doğru ise anlamlı bir değişim yaşanmadığı görülmektedir ($p=1,00$). Bu bulgu, her iki grubun son test puanlarında anlamlı bir artışın olduğunu ve bu durumu izlemede de korudukları şeklinde de yorumlanabilir.

4.3. BİA-AV'ın Deney Grubunda Yer Alan Hedef Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi

BİA-AV'ın deney grubunda yer alan öğrencilerin problem davranış puanlarına olan etkisi bağımlı örneklem t testi (Paired samples t test) ile incelenmiştir. Deney grubunun ön test-son test-izleme toplam problem davranış puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Deney Grubunun Toplam Problem Davranış Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

| Deney Grubu | \bar{X} | SS | N |
|-------------|-----------|-------|----|
| Ön test | 63,45 | 11,92 | 11 |
| Son test | 46,73 | 18,16 | 11 |
| İzleme | 49,00 | 13,90 | 11 |

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, N: Kişi Sayısı

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, deney grubunun toplam problem davranış puan ortalaması ön testte 63,45 iken, bu değer son testte 46,73, izlemede ise 49,00 olmuştur. Deney grubunun ön test-son test-izleme toplam problem davranış puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Deney Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Problem Davranış Puanlarının t-Testi Sonuçları

| Deney Grubu | \bar{X} | SS | Sd | t | p | η^2 |
|------------------|-----------|-------|----|------|-----|----------|
| Ön test-son test | 1672,73 | 16,55 | 10 | 3,35 | ,00 | 0,52 |
| Ön test-izleme | 14,46 | 8,61 | 10 | 5,57 | ,00 | 0,75 |

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, Sd: Serbestlik Derecesi, η^2 : Etki Büyüklüğü

Araştırma bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin son test toplam problem davranış puan ortalamalarının ön test toplam problem davranış puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu, uygulamanın problem davranışlar üzerinde büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ($t(10)=3,35$, $p<.05$, $\eta^2=0.52$). Buna ek olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin izleme toplam problem davranış puanlarının ön test toplam problem davranış puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük olduğu ve uygulamanın büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ($t(10)=5,57$, $p<.05$, $\eta^2=0.75$). Bu bulgular, uygulanan programın öğrencilerin problem davranış düzeylerini azaltmada ve sürdürmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. BİA-AV'in Deney Grubunda Yer Alan Hedef Öğrencilerin Dışsallaştırılmış Davranışlarına Etkisi

BİA-AV'in en temel amacı, problem davranışlar sergileyen çocukların özellikle dışsallaştırılmış problem davranışlarında (farklı türde saldırganlık davranışları gibi) bir azalma meydana gelmesidir. Bu nedenle, deney grubunda yer alan öğrencilerin dışsallaştırılmış toplam problem davranışlarında ön test-son test ve izlemede anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı örneklem t testi ile incelenmiştir. Deney grubunun ön test-son test- izleme toplam dışsallaştırılmış problem puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Deney Grubunun Toplam Dışsallaştırılmış Problem Davranış Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

| Deney Grubu | \bar{X} | SS | N |
|-------------|-----------|-------|----|
| Ön test | 52,27 | 7,93 | 11 |
| Son test | 37,64 | 15,14 | 11 |
| İzleme | 36,18 | 11,48 | 11 |

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, N: Kişi Sayısı

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, deney grubunun toplam dışsallaştırılmış problem davranış puan ortalaması ön testte 52,27 iken, bu değer son testte 37,64, izlemede ise 36,18 olmuştur. Deney grubunun ön test-son test-izleme toplam dışsallaştırılmış problem davranış puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Deney Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Dışsallaştırılmış Problem Puanlarının t-Testi Sonuçları

| Deney Grubu | \bar{X} | SS | Sd | t | p | η^2 |
|------------------|-----------|-------|----|------|-----|----------|
| Ön test-son test | 14,64 | 12,48 | 10 | 3,89 | ,00 | 0,93 |
| Ön test-izleme | 16,09 | 8,99 | 10 | 5,93 | ,00 | 0,77 |

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, Sd: Serbestlik Derecesi, η^2 : Etki Büyüklüğü

Araştırma bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin son test dışsallaştırılmış problem davranış puan ortalamasının ön test dışsallaştırılmış problem davranış puan ortalamasından anlamlı bir şekilde düşük olduğu, uygulamanın dışsallaştırılmış problem davranışlar üzerinde büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır ($t(10)=3,89$, $p<.05$, $\eta^2=0.93$). Buna ek olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin izleme dışsallaştırılmış problem davranış puanlarının ön test dışsallaştırılmış problem davranış puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük olduğu ve uygulamanın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ($t(10)=5,93$, $p<.05$, $\eta^2=0.77$). Bu bulgular, uygulanan programın öğrencilerin dışsallaştırılmış problem davranış düzeylerini azaltmada ve sürdürmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.5. BİA-AV'ın Deney Grubunda Yer Alan Hedef Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Etkisi

BİA-AV'ın deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal becerilerine olan etkisi bağımlı örneklem t testi ile test edilmiştir. Deney grubunun ön test-son test- izleme toplam sosyal beceri puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Deney Grubunun Toplam Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

| Deney Grubu | \bar{X} | SS | N |
|-------------|-----------|-------|----|
| Ön test | 46,00 | 11,92 | 11 |
| Son test | 56,73 | 18,16 | 11 |
| İzleme | 55,73 | 13,90 | 11 |

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, N: Kişi Sayısı

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, deney grubunun toplam sosyal beceri puan ortalaması ön testte 46,00 iken, bu değer son testte 56, 73, izlemede ise 55,73 olmuştur. Deney grubunun ön test-son test-izleme toplam sosyal beceri puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Deney Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Toplam Sosyal Beceri Puanlarının t-Testi Sonuçları

| Deney Grubu | \bar{X} | SS | Sd | t | p | η^2 |
|------------------|-----------|------|----|-------|-----|----------|
| Ön test-son test | -10,73 | 7,66 | 10 | -4,65 | ,00 | 0,75 |
| Ön test-izleme | -9,73 | 7,62 | 10 | -4,24 | ,00 | 0,94 |

\bar{X} : Ortalama, SS: Standart Sapma, Sd: Serbestlik Derecesi, η^2 : Etki Büyüklüğü

Araştırma bulgularına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin son test toplam sosyal beceri puan ortalamalarının ön test toplam sosyal beceri puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($t(10)=-4,65$, $p<.05$, $\eta^2=0.75$). Diğer bir bulguya göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin izleme toplam

sosyal beceri puan ortalamaları, ön test toplam sosyal beceri puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir ($t(10)=4,24$, $p<.05$, $\eta^2=0.94$).

4.6. BİA-AV'ın Öğretmenlere ve Velilere Göre Sosyal Geçerliliği

Programın sosyal geçerliliği deney grubunda yer alan hedef öğretmenlere “BİA-AV Öğretmen Memnuniyet Formu”, hedef velilere ise “BİA-AV Veli Memnuniyet Formu” doldurtularak incelenmiştir. Tablo 4.11’de hedef öğretmenlerin “BİA-AV Öğretmen Memnuniyet Formu”, Tablo 4.12’de ise hedef velilerin “BİA-AV Veli Memnuniyet Formu” maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 4.11. Hedef öğretmenlerin BİA programının sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri

| MADDELER | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------------------------|--------------|-------------|-------------|------------------------|
| | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
| | n % | n % | n % | n % | n % |
| 1. BİA-AV programının amacı sınıfta öğrencilerimin davranışlarını geliştirmesinde yardımcı oldu. | | | 4 (36,4) | 3 (27,3) | 4 (36,4) |
| 2. BİA-AV programı sınıf içi gereksinimlerini karşıladı. | | 1 (9,1) | 4 (36,4) | 3 (27,3) | 3 (27,3) |
| 3. Kullanımı kolay bir programdı. | | | 5 (45,5) | 2 (18,2) | 4 (36,4) |
| 4. Programı uygulama çok zamanımı almadı. | | 2 (18,2) | 3 (27,3) | 4 (36,4) | 2 (18,2) |
| 5. Program diğer öğretim etkinliklerimi ya da sorumluluklarımı gerçekleştirmeyi engellemedi. | | 5 (45,5) | 1 (9,1) | 3 (27,3) | 2 (18,2) |
| 6. Programa dâhil olan öğrencimin davranış değişikliklerinden memnunum. | | 1 (9,1) | 3 (27,3) | 3 (27,3) | 4 (36,4) |
| 7. Programa dâhil olan öğrencimin davranışındaki değişiklikleri hemen fark ettim. | | 1 (9,1) | 2 (18,2) | 4 (36,4) | 4 (36,4) |
| 8. BİA-AV programı, programa dâhil olan öğrencime uygun davranışları öğretmede etkiliydi. | | | 3 (27,3) | 4 (36,4) | 4 (36,4) |
| 9. BİA-AV programı, programa dâhil olan öğrencimin arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı. | | 3 (27,3) | 1 (9,1) | 3 (27,3) | 4 (36,4) |
| 10. Programı uygulama konusunda yeterli eğitim almadım. | | 1 (9,1) | 3 (27,3) | 7 (63,6) | |
| 11. Programı uygularken sürekli destek ya da yardım aldım. | | 2 (18,2) | 2 (18,2) | 6 (54,5) | 1 (9,1) |
| 12. Programı diğer öğretmenlere de tavsiye ederim. | | 1 (9,1) | 2 (18,2) | 4 (36,4) | 4 (36,4) |
| 13. Gelecekte sınıftaki başka öğrenciler için de BİA-AV programını kullanmak isterim. | | 1 (9,1) | 3 (27,3) | 3 (27,3) | 4 (36,4) |

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan hedef öğretmenlerin çoğunluğu BİA-AV programına ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Örneğin, 11 öğretmenden 7 (%64)’si BİA-AV programının amacının sınıflarında öğrencilerin davranışlarını geliştirmeye yardımcı olduğu, 8 (%73)’i programa dâhil olan öğrencinin davranışındaki değişiklikleri hemen fark ettikleri ve programın hedef öğrenciye uygun davranışları öğretmede etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca

öğretmenlerin çoğunluğu programın kullanımının kolay olduğunu ve programı diğer öğretmenlere de tavsiye edebileceklerini iletmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin 6 (% 54.5)'sının programın diğer öğretim etkinliklerini ya da sorumluluklarını gerçekleştirmeyi engellediği, 5 (45.5)'inin uygulamanın kolay olmadığı ve uygulamanın çok zamanlarını aldığı konusunda görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 4.12. Hedef velilerin BİA programının sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri

| MADDELER | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
| | n | n | n | n | n |
| | % | % | % | % | % |
| 1. BİA-AV programının amacı evde çocuğumun davranışlarını geliştirmeme yardımcı oldu. | | | | 6 (54,5) | 5 (45,5) |
| 2. BİA-AV programı evdeki gereksinimlerini karşıladı. | | | 1 (9,1) | 5 (45,5) | 5 (45,5) |
| 3. Kullanımı kolay bir programdı. | | | | 2 (18,2) | 9 (81,8) |
| 4. Programı uygulama çok zamanımı almadı. | 2 (18,2) | | | 3 (27,3) | 6 (54,5) |
| 5. Program evdeki diğer işlerimi ya da sorumluluklarımı gerçekleştirmeyi engellemedi. | 1 (9,1) | | | 2 (18,2) | 8 (72,7) |
| 6. Çocuğumun davranışındaki değişikliklerden memnunum. | | | | 1 (9,1) | 10 (90,9) |
| 7. Çocuğumun davranışındaki değişiklikleri hemen fark ettim. | | | | 7 (63,6) | 4 (36,4) |
| 8. BİA-AV programı, çocuğuma uygun davranışları öğretmede etkiliydi. | | | | 2 (18,2) | 9 (81,8) |
| 9. BİA-AV programı, çocuğumun arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı. | | | 1 (9,1) | 4 (36,4) | 6 (54,5) |
| 10. Programı uygulama konusunda yeterli bilgi bana sağlandı. | | | | 3 (27,3) | 8 (72,7) |
| 11. Programı uygularken sürekli destek ya da yardım aldım. | | | 1 (9,1) | 3 (27,3) | 7 (63,6) |
| 12. Programı diğer ebeveynlere de öneririm. | | 1 (9,1) | | 1 (9,1) | 9 (81,8) |

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan hedef öğretmenlerin görüşleri gibi hedef velilerin de BİA-AV programına ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Örneğin 11 veliden 10 (%91)’u programın evdeki gereksinimlerini karşıladığını ve

çocuklarının arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu etki yaptığını ve programı başka ebeveynlere de tavsiye edebileceklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, velilerin hepsi çocuğunun davranışlarındaki değişikliklerden memnun oldukları, programın çocuğuna uygun davranışları öğretmede etkili olduğu, programın kullanımı kolay bir program olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte velilerin sadece 2'si (%10) uygulamanın çok zamanlarını aldıklarını belirtmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada BİA-AV'ın 36-72 aylık çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak programın sosyal geçerliği program sonrasında öğretmen ve velilerden toplanan verilerle değerlendirilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın yukarıda sözü edilen amaçlarıyla bağlantılı olarak öğrencilerin problem davranışları, sosyal becerileri ve programın sosyal geçerliğine ilişkin bulgular sırasıyla tartışılacaktır. Bunun yanı sıra tartışma proje kapsamında bu araştırmayla paralel olarak yürütülen, programa ilişkin program öncesinde ve sonrasında öğretmenler, veliler ve BİA-AV rehberleriyle derinlemesine yapılan görüşmelerin yapıldığı başka bir nitel araştırmanın (Tomris, 2012) bulgularıyla da desteklenecektir.

Program temelde problem davranışlar gösterme riski olan öğrencilerin problem davranışlarını önemli derecede azaltmayı hedeflemektedir. Araştırmanın problem davranışlara yönelik birinci bulgusunda kontrol grubunun problem davranış düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen üç ölçümü arasında hiçbir anlamlı değişiklik yaşanmazken, deney grubunun ön test toplam problem davranış puanının son test ve izleme puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, istenilen bir durum olup uygulanan programın hedef öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve sürdürmede etkili olduğunu ve programın hedeflediği amacı gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. BİA ile ilgili gerçekleştirilen diğer ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir (Diken ve diğerleri, 2010; Diken, Cavkaytar, Batu ve diğerleri, 2011; Diken, Bozkurt, Arıkan ve diğerleri, 2011; Karaoğlu, 2011; Seeley ve diğerleri, 2009; Sumi ve diğerleri, 2012; Walker, Kavanogh, Stiller ve diğerleri, 1998; Walker ve diğerleri, 2009). Öte yandan bu araştırmayla paralel olarak yürütülen Tomris (2012)'nin nitel olarak desenlenen araştırmasında programa yönelik öğretmenler, veliler ve BİA-AV rehberleriyle derinlemesine yapılan görüşmelerde, programa katılan veliler program sonrasında

çocuklarının kendileri tarafından uygun bulunmayan davranışlar (yetişkin yönergelerine karşı gelme, söz dinlememe, istenilen şeyi yapmama, istediği olmadığında ağlama, aşırı inatçılık, ev ödevlerini yapmamak için direnmek vb.), aşırı hareketlilik, dikkat dağınıklığı, fiziksel saldırganlık, anneye bağımlı olma, beslenme ve uyku sorunları davranışlarında azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmen ve BİA-AV rehberleri de programın çocukların problem davranışlarını olumlu yönde değiştiren bir program olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeninin programın çocuğun doğal ortamında (hem sınıf hem de ev ortamı) gerçekleştirilen kapsamlı ve sistematik uygulamaları kapsamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. BİA ile ilgili gerçekleştirilen diğer araştırma sonuçları da programın Sınıf ve Ev Modülünün birlikte uygulanmasının çocukların problem davranışlarını azaltmada ve sürdürmede büyük etki yarattığını ortaya koyarak bu düşüncüyü desteklemektedir (Beard ve Sugai, 2004; Sumi ve diğerleri, 2012; Rodriguez ve diğerleri, 2009). Bu konuyla ilgili olarak Beard ve Sugai (2004) BİA'nın sadece öğretmen ve öğretmen-ebeveyn işbirliğiyle uygulanmasının risk altında olan anasınıf öğrencilerinin problem davranışları üzerinde farklı etki yaratıp yaratmadığını ve müdahalelerin her ikisinin de sona erdiğinde problem davranışlara etkisinin kalıcılığını inceledikleri çalışmalarında; programa katılan öğrencilerin problem davranışlarını önemli ölçüde azaltmada, akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini büyük ölçüde artırmada ve müdahale sonrası bir öğretim yılı boyunca öğrencilerin azalan problem davranışlarının kalıcılığının sürdürülmesinde öğretmen-ebeveyn işbirliği ile uygulanan müdahalenin daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Sumi ve diğerleri (2012) BİA ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, BİA'nın uzun dönemli etkisinin Sınıf ve Ev Modülünün birlikte kullanılmasına bağlı olduğunu, ikisinin de uygulandığı durumlarda öğrencilerin problem davranışlarında kayda değer azalışların, sosyal ve akademik becerilerde ise kayda değer yükselişlerin görüldüğünü belirtmişlerdir. Rodriguez ve arkadaşları (2009) ise BİA programına ilişkin yaptıkları çalışmada programın öğrenci davranışları üzerinde uzun süreli bir etki göstermesinin, programın öğretmenler ve aileler tarafından sistematik ve düzenli bir şekilde uygulanmasına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, pek çok bilimsel araştırma da problem davranışlar gösterme riski olan çocuklar için hazırlanmış erken müdahale programlarının çoklu ortamlarda, çocuğun çevresindeki farklı kişileri de işin içerisine katarak gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Beard ve Sugai, 2004;

Kazdin, 1987; Heshher ve Kaiser, 1998; Hester ve diğeri, 2003; Walker ve diğeri, 2004).

Araştırmada problem davranışlara ilişkin olarak programın deney grubunun kendi içerisinde problem davranışları üzerindeki etkisi incelemiş ve deney grubunda yer alan öğrencilerin toplam problem davranış puanlarında son test ve izleme ölçümlerinde anlamlı düşüşler olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, programa katılmak risk altında olan çocukların problem davranışlarını önemli derece azaltmaktadır. BİA ile ilgili yapılan diğeri bilimsel araştırma sonuçları da programın çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış tüm problem davranışlarını azaltmada önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Carter ve Horner, 2007; Carter ve Horner, 2009; Diken ve Rutherford, 2011; Golly ve diğeri, 2000; Lien ve arkadaşları, 2005; Seeley ve diğeri, 2009; Sumi ve diğeri, 2012; Sprague ve Perkins, 2009; Walker ve diğeri, 2009). Öte yandan, bu araştırmada BİA-AV programı programda aynen belirtildiği şekliyle uygulanmıştır. Yukarıdaki araştırmalar içerisinde Carter ve Horner (2007), Carter ve Horner (2009), Russell (2006) bu araştırmadan farklı olarak programa işlevsel davranışsal değerlendirme ve olumlu davranış desteği uygulamalarının eklenmesiyle programın standart olarak uygulanmasının öğrencilerin problem davranışlarına ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine etkisini karşılaştırılmışlar, araştırma bulgularında programa işlevsel davranışsal değerlendirme ve olumlu davranış desteği uygulamaları eklenmesinin programın başarısını artırarak çocukların problem davranış düzeylerinde daha fazla düşüşe, akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerinde ise daha fazla artışa yol açtığını ortaya koymuşlardır. Bu bilgiler, çocukların problem davranışlarını azaltmada daha fazla etki yaratmaya yönelik programa birtakım farklı yöntemlerin eklenebileceğini, başka bir deyişle programın esnek bir program olduğunu ortaya koymaktadır.

Programın diğeri temel amacı çocukların dışsallaştırılmış problem davranışlarında bir azalma meydana getirmektir. Bu nedenle bu araştırmada programın deney grubunun kendi içerisinde dışsallaştırılmış problem davranışları üzerindeki etkisi de incelenmiş ve uygulamanın deney grubunun dışsallaştırılmış problem davranışlarında anlamlı bir düşüşe neden olduğu görülmüştür. Bir başka çalışma kapsamında programla ilgili gerçekleştirilen nitel bir araştırmanın sonuçları da bu bulguya benzer sonuçlar ortaya koymaktadır (Tomris, 2012). Nitel araştırmanın

bulgularında veliler ve öğretmenlerle yapılmış olan program sonrası görüşmelerde veliler ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın hedef çocukların özellikle fiziksel saldırganlık (vurma, itirme, akranlarını boğazından sıkma, eşyalara vurarak veya kırarak zarar verme, akranlarıyla kavga etme, aşırı öfkelenme ve bağırma, çılgılık atma vb.) davranışlarında azalmalar meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, BİA ile ilgili gerçekleştirilmiş olan bazı araştırmalarda da programın içselleştirilmiş problem davranışlarda bir fark yaratmadığı, dışsallaştırılmış problemler üzerinde ise oldukça etkili olduğu saptanmıştır (Golly ve diğerleri, 1998; Walker, Kavanagh, Stiller ve diğerleri, 1998). Golly ve diğerleri (1988) ve Walker, Kavanagh, Stiller ve diğerleri (1998) gerçekleştirdikleri çalışmalarda içselleştirilmiş problem davranış olarak içine kapanıklığı ele almışlar, programın bu davranışın üzerinde bir etkisinin olmamasının nedenlerini hedef öğrencilerin seçiminde içselleştirilmiş problem davranışların temel alınmadığını ve programın temelde dışsallaştırılmış problemleri azaltmayı hedeflediğini öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda, programın çocukların dışsallaştırılmış problem davranışlarında dikkate değer bir azalma sağlayarak temel amaçlarından bir diğerini gerçekleştirdiği görülmektedir.

Program, çocuğun doğal yaşam ortamlarını (ev ve sınıf ortamını) kapsamaktadır. Programın tüm sınıfın birlikte ödül kazanmasını sağlaması ve çocukların işbirliği içerisinde hareket etmesini desteklemesinin tüm sınıfın atmosferini ve çocuğun akranlarıyla kurduğu sosyal iletişimini de olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir (Walker, Kavanagh, Stiller ve diğerleri, 1998; Walker, Severson, Feil ve diğerleri, 1998). Bununla birlikte programda ailelerin evde çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri etkinlikler genellikle çocukların sosyal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenlerle, programda problem davranışların azalmasına paralel olarak çocuğun sosyal becerilerinin de artacağı düşünülmektedir. BİA ile ilgili gerçekleştirilen bilimsel araştırma sonuçları programın çocukların sosyal beceri düzeylerini anlamlı derecede artırdığını ortaya koymaktadır (Diken ve diğerleri, 2010; Diken ve diğerleri, 2011; Golly ve diğerleri, 2000; Seeley ve diğerleri, 2009; Sumi ve diğerleri, 2012; Suprague ve Perkins, 2009; Walker ve diğerleri, 2009). Tomris (2012)'nin gerçekleştirmiş olduğu nitel araştırmanın bulgularında da program sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmenler program öncesinde hedef çocukların sosyal becerilerinde yetersizlik olarak ifade ettikleri davranışlarında (göz kontağı

kurmama, arkadaşlarının sözünü kesme, başkalarını dinlememe, paylaşmama, kıskanma, kendilerine verilen görevi yerine getirmeme, yalan söyleme, etkinliği yarıda bırakma, izinsiz konuşma vb.) olumlu gelişmeler yarattığını ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarından farklı olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal beceri puanlarının son testte beraberce ilerleme kaydettikleri ve her iki grubun sosyal becerilerindeki ilerlemeleri izleme ölçümlerinde de koruduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerinde son test ve izleme ölçümlerinde beklenmeyen bir ilerlemenin olduğunu göstermektedir. Tüm bunlara ek olarak deney grubunun ön testte ortalama sosyal beceri puanı 46, kontrol grubunun ise 48'dir. Başka bir deyişle, deney grubu sosyal beceri puanları açısından kontrol grubuna göre daha dezavantajlı olarak programa başlamıştır; fakat sosyal beceri puanlarında son test ve izleme ölçümlerinde her iki grupta meydana gelen ilerlemeler nedeniyle deney grubunun sosyal beceri düzeylerinde son test ve izleme ölçümlerinde meydana gelen ilerlemenin uygulamadan kaynaklandığını söylemek güçtür. Araştırmanın okulların açıldığı ilk dönem olan sonbahar döneminde yürütülmesinin çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde etki yaratabileceği, daha açık bir ifadeyle çocukların okula bir süre sonra uyum sağlayarak temel sosyal becerileri kazanmalarının gerek deney gerekse kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerinde son test ve izleme ölçümlerinde görülen kayda değer ilerlemenin bir nedeni olabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak bu araştırmadaki çocukların yaş gruplarının küçük olması, gelişimin doğal bir sonucu olan olgunlaşmanın etkisiyle sosyal becerileri kolaylıkla edinmeleri ve okulöncesi programlarının daha çok çocukların sosyal becerilerini destekleyici etkinliklerden oluşması sosyal becerilerde her iki gruptaki ilerlemenin diğer nedenleri olabilir. Bunların yanı sıra, yapılan bazı bilimsel araştırmalar çocukların sergiledikleri problem davranışların birçok faktörün etkileşmesi sonucu ortaya çıkan karmaşık davranış örüntülerinden oluştuğunu, bu nedenle bu davranışların azaltılmasının çocuklara belli becerileri kazandırmaktan daha zor olabileceğini ortaya koymaktadır (Bullis, Walker ve Sprague, 2001). Bu noktada, çocukların zaman içerisinde sınıfta gerek akranlarını gözlemleyerek gerekse öğretmenlerin okulöncesi kurumlarında sosyal becerilerle ilgili yaşadıkları problemlerde sınıf içerisindeki etkinliklerde genellikle sosyal becerileri geliştirmeye yönelik BİA

programı dışında farklı teknikler (sosyal öyküler, drama gibi) uygulamalarının kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerinde beklenmeyen bir artışa neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada sadece deney grubunun kendi içerisinde son test ve izleme ölçümlerindeki sosyal beceri düzeyleri de incelenmiş, deney grubunun sosyal beceri düzeylerinin program sonrası son test ve izleme ölçümlerinde anlamlı derecede yükseldiği bulunmuştur; fakat deney ve kontrol grubunun sosyal becerilerinin incelendiği bulgularda iki grup arasında bir fark çıkmaması deney grubunun sosyal becerilerindeki ilerlemenin uygulamadan kaynaklandığını söyleyebilmeyi olası kılmamaktadır. Buna ek olarak yapılan bilimsel araştırmalar problem davranışlarla sosyal becerilerin birbiriyle bağlantılı olduğunu ve problem davranışların azalmasının çocukların sosyal becerileri düzeylerinde de artışa yol açacağını ortaya koymaktadır (Leff ve diğerleri, 2001; Luiselli ve diğerleri 2005). Bu noktadan hareketle deney grubunun sosyal becerilerindeki artışın problem davranışlarındaki azalmayla paralel olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, deney grubunun sosyal becerilerindeki kayda değer ilerlemenin bir önceki paragrafta da bahsedilen çocukların çocukların yaş grubunun küçük olması, olgunlaşmanın etkisiyle sosyal becerileri öğrenmeleri, okulöncesi programının sosyal becerileri destekleyen etkinliklerden oluşması gibi nedenlerden kaynaklanabileceği de olası ihtimaller arasındadır. Öte yandan programın Sınıf ve Ev Modülünün birbiriyle bağlantılı bir şekilde uygulanması programın başarısını artıran en önemli etmenlerdendir. Programın Ev Modülü özellikle çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanmakta, velilerin programı evde gereğince uygulamaları çocukların özellikle sosyal beceri düzeylerini artırmada büyük önem arz etmektedir. Seeley ve diğerleri (2009) BİA ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmada, ev temelli uygulamalarda ailelerin programı gereğince uygulamadıklarını gözlemlemişler ve bu nedenle çocukların sosyal becerileri düzeylerinde bir artışın olmadığını saptamışlardır. Bu noktadan hareketle deney grubunun sosyal becerilerindeki artışın Ev Modülü uygulamalarından kaynaklanabileceği diğer varsayımlar arasındadır. Öte yandan bu araştırmada programın programda belirtildiği şekliyle uygulanıp uygulanmadığı (uygulama güvenilirliği) sadece Sınıf Modülü için sınıf-içi gözlemler yapılarak gerçekleştirilmiş, ailelerin ev temelli uygulamaları gereğince uygulamayı uygulamadıkları BİA rehberleri tarafından ailelerden sözlü olarak alınan dönütlerle

doldurulan “Ev Uygulamaları Kontrol Listesi” ile değerlendirilmiş, evde herhangi bir gözlem oturumu gerçekleştirilmemiştir. Nitekim ailelerin evde ne zaman uygulama yapıyor olduklarının bilinmemesi evde yapılan uygulamaların gözlemlenmesini olası kılmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada ailelerden alınan dönütler doğrultusunda ev uygulamalarının programda belirtildiği şekliyle gerçekleştirildiği varsayılmıştır. Bu noktadan hareketle, ileriki araştırmalarda Ev Modülünün gereğince uygulanıp uygulanmamasının evde yapılan gözlemlerle değerlendirilmesi programın çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini ortaya koymada daha anlamlı sonuçlar elde edilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın uygulama güvenilirliği bulgularında okulöncesi öğretmenlerinin uygulama güvenilirliği verileri ortalamalarının BİA-AV rehberlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ülkemizdeki okulöncesi programlarının diğer ülkelere göre (Amerika Birleşik Devletleri vb.) daha yapılandırılmış olması, okulöncesi müfredatının yoğun olması, okullarda öğretmenlerin evrak işlerinin çok olması, sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerle öğretmenlerin programı ilk başlarda uygulamada ve programa adapte olmada zorlanmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin uygulama güvenilirliği verilerinin ilk oturumlarda %59-%77’lerden ilerleyen oturumlarda %88-%100 değerlerine taşınmasının okullara araştırmacı tarafından haftada bir gerçekleştirilen ziyaretlerde sorumluluklarının onlara yeniden hatırlatılması ve sorun yaşanan noktalarda destek olunarak sorularının yanıtlanmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularında ise, öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin gelişmeyi evde hemen fark ettiklerini, programın öğrenciye uygun davranışları öğretmede etkili olduğunu, programı diğer veli ve öğretmenlere uygulamaları için tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir. BİA ile ilgili yapılan ve programın sosyal geçerliğini velilere ve öğretmenlere göre inceleyen araştırma sonuçlarında da velilerin ve öğretmenlerin programdan son derecede memnun kaldıklarını, programı başka zamanda da uygulayacaklarını ve programı uygulamaları için başka kişilere de önereceklerini belirttikleri görülmektedir (Carter ve Horner, 2009; Diken ve Rutherford, 2005; Diken ve diğerleri, 2010; Diken ve diğerleri, 2011; Golly ve diğerleri, 1998; Overton ve diğerleri, 2002; Russell, 2006; Sumi ve diğerleri, 2012; Suprague ve Pekins, 2009; Walker ve diğerleri, 2009). Program sonrasında öğretmen,

veli ve okul yöneticilerinin program hakkındaki ayrıntılı görüşlerinin alındığı bir diğer nitel araştırmada da bu bulguyu destekler nitelikte çarpıcı sonuçlar ortaya konulduğu görülmektedir (Tomris, 2012). Bu nitel araştırmada veliler programın çocuğun problem davranışları üzerinde etkili bir program olması ve aileye olumlu katkılar sağlayan bir program olması nedenleriyle programı başka bir aileye tavsiye edebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler programın çocukların problem davranışlarını azaltmada etkili bir yöntem olduğunu ve kendilerine sistematik-programlı olmayı ve zamanı değerlendirme, öğrencilerin olumlu davranışlarına odaklanma, problem davranışlar karşısında tutarlı ve kararlı olma, farklı bir bakış açısı kazanma ve yeni bir öğretim yöntemi öğrenme, sözel pekiştirici kullanma becerilerini kazandırdığını belirterek programı başka bir öğretmene tavsiye edebileceklerini belirtmişlerdir. Son olarak BİA rehberleri ise programın öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkileyen, öğretmenler ve aileler için yol gösterici bir program olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öte yandan bu araştırmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Çocukların davranışları sınıf içi gözlemler, video kayıtları ve ölçekler gibi farklı yöntemlerle değerlendirilebilmektedir. Bu araştırmada ise deney ve kontrol grubunun problem davranışları ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin değerlendirmelerde öğretmen görüşlerine dayalı ölçekler tercih edilmiş, bu davranışlara yönelik sınıf-içi gözlemler izin alınamamasından dolayı gerçekleştirilememiştir. Bu bağlamda, kontrol grubunun sosyal beceri düzeylerinde ilerlemeye yol açan program dışındaki farklı bir değişkenin sınıf-içi gözlemler yapılarak saptanamaması bu araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte uygulama güvenilirliği verileri sadece Sınıf Modülü için sınıf-içi gözlemler gerçekleştirilerek toplanmış, evdeki uygulamaların programda belirtildiği şekliyle uygulanıp uygulanmadığı ise velilerden alınan dönütlere göre değerlendirilmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun problem davranış ve sosyal becerilerine ilişkin verilerin ölçeklerle birlikte sınıf-içi gözlemlerle desteklenmesi ve evdeki uygulamaların da ev içi gözlemlerle değerlendirilmesi araştırma sonuçlarının (özellikle deney grubunun sosyal becerilerdeki artışın nedeninin) daha ayrıntılı bir şekilde yorumlanmasına katkı sağlayabilecektir.

Araştırmanın okulların açıldığı ilk dönemde yürütülmesinden kaynaklı kış aylarında çocukların çok çabuk hastalanmaları ve buna bağlı olarak okula kimi zaman devam edememeleri nedenlerinin programın uygulanma sürecini aksatması ve bazı okullarda uygulamanın toplam 30 okul günü gerçekleştirilememesi bu araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Diğer yandan BİA'yı geliştiren ve program hakkında yıllardır bilimsel araştırmalar sürdüren Walker ve diğerleri (1997) programın mümkün olduğunca erken dönemde, beklenmeden uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle programın ikinci dönem uygulanmasının daha iyi olup olmayacağı konusu tartışmalıdır.

Araştırma, yalnızca Eskişehir il merkezi içerisinde yer alan anaokullarına devam eden problem davranışlar gösterme riski olan 22 çocuk (11 deney, 11 kontrol), 22 öğretmen, 11 veli ve 6 BİA-AV rehberi ile yürütülmüştür. Programa yönelik alanyazında gerçekleştirilen deneysel araştırmalar ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, bu çalışmalardaki katılımcı sayısının en fazla 281 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, BİA-AV'ın Türk çocuklarının problem davranış ve sosyal becerileri üzerindeki etkisine ve programın sosyal geçerliğine ilişkin sonuçların evrene genellenmesi açısından örneklem büyüklüğü yetersiz görülebilir. Öte yandan programa yönelik gerçekleştirilen deneysel pek çok çalışmada katılımcı sayısının ortalama 30 kişi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, araştırmanın katılımcı sayısının da bu araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, problem davranış gösterme riski olan çocukların bireysel farklılıkları göz önüne alındığında, deneysel araştırmaların bu çocuklarla yürütülmesinin zor olduğundan söz edilebilir.

Program tamamen gönüllüğe dayalı olarak yürütülmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan tüm öğretmen, veli ve rehberler gönüllü olarak katılmak istediklerini belirtmişler; fakat araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşme ve okullarda yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bazılarının sınıf-içi uygulamaları gönüllü olarak yürütmedikleri görülmüş ve bu nedenle uygulamayı gereğince yerine getirmeyen 7 öğretmen araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Bu noktada öğretmenlerin motivasyon kayıplarının neler olduğunun, hangi noktalarda zorlandıklarının ve neden programı uygun bir şekilde uygulamadıklarının ayrıntılı bir şekilde başka araştırmalarla incelenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin programı gönülsüz, buna bağlı olarak gereğince uygulamamalarının ve sosyal geçerlik bulgularında bazı

öğretmenlerin programı uygulanması zor olarak görmelerinin nedenlerinin daha önce bahsi geçen Türk eğitim sisteminde okulöncesi eğitim müfredatlarının son derece yoğun ve sınıfların oldukça kalabalık (ortalama 25 kişi) olması ve ülkemizde diğer ülkelere göre daha yapılandırılmış bir program uygulanması nedenlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmayla paralel olarak gerçekleştirilen nitel başka bir araştırma da bu düşünceyi destekler nitelikte bulgular ortaya koymaktadır (Tomris, 2012). Nitel araştırmanın bulgularında öğretmenler programın tüm sürelerine bağlı olarak programın uygulanmasında zorlandıkları, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının uygulamayı zorlaştırması, programın tek bir öğretmen tarafından uygulanmasının zor olması, programın diğer öğrencilere açıklanmasında ve ödüllerin belirlenmesinde zorlandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sonuç olarak, gerek Türkiye’de gerekse yurtdışında BİA ile ilgili yapılan araştırma sonuçları programın öğrencilerin problem davranışlarını dikkate değer bir şekilde azaltmada ve sürdürmede etkili olduğunu, programın sosyal geçerliğinin oldukça yüksek olduğunu gözler önüne sermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları BİA-AV programının deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların problem davranışlarını azalttığını, programın sosyal geçerliliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle kapsamlı ve sistematik bir ikincil müdahale programı olan BİA’nın gerekli kurumlar tarafından desteklenerek Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ve bağımsız anaokullarında kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

5.1.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. BİA-AV programının etkililiği ile ilgili olarak Türkiye’de yapılmış sınırlı çalışmanın olmasından hareketle, bu çalışmanın bulgularının diğer araştırmacılar

tarafından gerçekleştirilecek araştırma bulgularıyla desteklenmesi önerilmektedir.

2. BİA-AV programının Sınıf Modülünün yanı sıra Ev Modülünün uygulama güvenilirliği evde yapılan gözlemlerle değerlendirilerek, evde gerçekleşen uygulamaların çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri üzerinde etkisi incelenebilir.
3. Gerçekleştirilecek olan ileriki deneysel araştırmalarda deney ve kontrol grubunun problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri ölçüklere ek olarak sınıf-ıçi gözlemlerle desteklenerek programın etkililiği yeniden değerlendirilebilir.
4. BİA-AV'ın farklı boyutlarının farklı çalışmalar da incelenmesi gerekmektedir. İleriki araştırmalarda müdahalenin sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışındaki ortamlardaki (okul bahçesi, koridor, kantin vb.) etkileri de incelenebilir.
5. Bu araştırmada daha çok hedef çocuğun davranış değişikliğine odaklanılmış olup, programın aile, öğretmen ve sınıftaki diğer çocukların davranışlarını nasıl etkilediğine bakılmamıştır. İleriki araştırmalarda programın diğer gruplara etkilerine bakılabilir.
6. Boylamsal çalışmalar yapılarak programın ileriki yıllardaki etkilerine bakan çalışmalar gerçekleştirilebilir.
7. Bu araştırmada genellikle orta ekonomik düzeydeki ailelerin 36-72 aylık çocuklarıyla çalışılmıştır. Bu bağlamda, ileriye dönük araştırmalarda farklı demografik özelliklerin dikkate alındığı çalışmalar yapılmalıdır.
8. Bu araştırma deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 61 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. İlerleyen araştırmalarda daha büyük örneklem grubuyla programın etkililiğinin değerlendirilmesi önerilmektedir.
9. Bu araştırmada BİA-AV programı programda aynen belirtildiği şekliyle uygulanmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda programa işlevsel davranışsal değerlendirme gibi farklı yöntemler eklenerek programın etkililiği standart uygulama ile karşılaştırılabilir.
10. İlgili alanyazında BİA-AV'ın çocuklar, öğretmenler ve veli görüşlerine göre değerlendirildiği nitel araştırma yöntemleriyle desenlenen çalışmaların sınırlı olmasından hareketle, programla ilgili nitel çalışmaların da gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

EKLER

EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

28.10.2011* 18203

Sayı : B.08.4.MEM.0.26.20.03-604.02/916/
Konu : Proje.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 25/10/2011 tarih ve B.08.4.MEM.0.26.20.03-604.02/(911)17975 sayılı Onay.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN'in Proje yürütücülüğünü yaptığı TÜBİTAK ve A.Ü BAP destekli "PROJE BİA-AV, Okul Öncesi Dönemde Antisosyal Davranışları Erken Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programının Etkililiği" başlıklı projenin bağımsız anaokullarında uygulanması ile ilgili Onay ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Erdoğan AYATA
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
İlgi Onay (1 sayfa)
Ek. okul listesi (1 sayfa)

| | |
|-----------|----------|
| K. Tarihi | 02.11.11 |
| D. No. | Çer |
| K. No. | 4280 |

| | |
|--|---------------|
| Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Evrak Kayıt Servisi | |
| K. TARİHİ: | 02 Kasım 2011 |
| K. NOSU: | 11159 |

- Özel Egt. Bölümü Başkanlığına
02.11.2011
02.11.2011

+ Egt. Fak. Dek.
- Y. İ. M.
03.11.2011



Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 ESKİŞEHİR
Telefon : (0 222) 239 72 00-213 Faks : (0 222) 239 39 22
e-posta : istatistik26@meb.gov.tr
Elektronik Ağ : <http://eskisehir.meb.gov.tr>



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.26.20.03-604.02/911 /
Konu : Proje.

25.10.2011* 17975

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10/10/2011 tarih ve 12616 sayılı yazılarında Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN'in Proje yürütücülüğünü yaptığı TÜBİTAK ve A.Ü BAP destekli "PROJE BİA-AV, Okul Öncesi Dönemde Antisosyal Davranışları Erken Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programının Etkililiği" başlıklı projenin ekli listede belirtilen ilimiz bağımsız anaokullarında uygulanmasını istemektedir.

Yukarıda belirtilen ekli listede yer alan ilimiz bağımsız anaokullarında söz konusu projenin uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Erdoğan AYATA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
25/10/2011
İsmail KÜRECI
Vah a.
Vali Yardımcısı



Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 ESKİŞEHİR
Telefon : (0 222) 239 72 00-213 Faks : (0 222) 239 39 22
e-posta : istatistik26@meb.gov.tr
Elektronik Ağ : <http://eskisehir.meb.gov.tr>



EK 2. OKULÖNCESİ VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEKLERİ

BİLGİ FORMU

ÇOCUK HAKKINDA BİLGİ

Adı-Soyadı :

Ölçeğin Doldurulduğu Tarih :

Doğum Tarihi :

Takvim Yaşı :

Cinsiyeti :

Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumunun Adı :

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Başlama Tarihi :

ÖLÇEĞİ DOLDURAN HAKKINDA

Adı-Soyadı :

Çocuğa Yakınlık Derecesi :

OKUL ÖNCESİ VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEKLERİ

YÖNERGE

Lütfen 2. ve 3. sayfalardaki maddelerin her birini çocuğa uygun olarak doldurunuz. Cevaplarınızı (seçimlerinizi) çocuğun son üç aylık durumu ile ilgili gözlemlerinize dayanarak işaretleyiniz. Ölçeği aşağıdaki formata göre doldurunuz.

| ASLA | NADİREN | BAZEN | SIK SIK |
|------|---------|-------|---------|
| 0 | 1 | 2 | 3 |

ASLA: Eğer çocuk o davranışı hiç sergilemiyorsa ya da sizin bu davranışı gözleme fırsatınız olmadıysa, “**asla**” yı ifade eden 0’ı işaretleyiniz.

NADİREN: Eğer çocuk o davranışı ya da özelliği seyrek olarak sergiliyorsa, “**nadiren**” i ifade eden 1’i işaretleyiniz.

BAZEN: Eğer çocuk o davranışı ya da özelliği ara sıra sergiliyorsa, “**bazen**” i ifade eden 2’yi işaretleyiniz.

SIK SIK: Eğer çocuk o davranışı ya da özelliği çoğunlukla sergiliyorsa, “**sık sık**” ı ifade eden 3’ü işaretleyiniz.

Lütfen bütün maddeleri doldurunuz. Uygun gördüğünüz seçeneği daire içine alınız.

| SOSYAL BECERİLER | ASLA | NADİREN | BAZEN | SIK SIK |
|---|-------------|----------------|--------------|----------------|
| 1.Bağımsız olarak çalışır ve oynar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.Diğer çocuklarla birlikte tebessüm eder ve güler. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3.Farklı birkaç çocukla oynar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4.Yetişkinlerin yönergelerine uyar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5.Yardım istemeden önce kendisi yeni işleri yapmaya çalışır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6.Kolayca arkadaş edinir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7.Kendini kontrol eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8.Diğer çocuklar tarafından oyuna çağırılır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9.Özgür/ serbest zamanlarını kabul edilebilir bir şekilde kullanır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10.Aşırı bir sıkıntı yaşamadan anne ve babasından ayrılabilir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11.İhtiyacı olduğunda yetişkinlerden yardım ister. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12.Hikâyeler okuduğunda oturur ve dinler. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13.Diğer çocukların haklarını savunur (“Bu oyuncak onun gibi”). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14.Farklı ortamlara kolaylıkla uyum sağlar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15.Üzgün olan diğer çocukları teselli eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16.İstendiğinde kirlettiklerini veya döktüklerini temizler/toplar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17.Kurallara uyar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18.İncindiğinde bir yetişkin tarafından rahatlatılmak ister. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19.Oyuncaklarını ve sahip olduğu diğer eşyaları paylaşır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20.Kendi haklarını savunur. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21.Uygun durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır veya onların görüşlerini kabul eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22.Yetişkinlerden tarafından verilen kararları kabul eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23.Arkadaşlarıyla birlikte, oyuncaklarla ve diğer nesnelere oynarken sırasını bekler. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24.Sosyal ortamlarda kendine güvenir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25.Yetişkinlerin problemlerine duyarlıdır (“Üzgün müsün?” gibi). | 0 | 1 | 2 | 3 |

| PROBLEM DAVRANIŞLAR | ASLA | NADİREN | BAZEN | SIK SIK |
|--|------|---------|-------|---------|
| 1.Düşünmeden davranır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2.Korktuğu veya üzüldeği zaman hastalanır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3.Diğer çocukları kızdırır veya alay eder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4.Anne babasına ya da bakıcısına çok bağımlıdır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5.Başkalarını rahatsız eden sesler çıkarır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6.Öfke nöbetleri ve sinir krizleri vardır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7.Tüm dikkati üstüne çekmek ister. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8.Kaygılı veya gergindir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9.Paylaşımıcı değildir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10.Fiziksel olarak saldırgandır (vurur, tekmeler, iter). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11.Diğer çocuklarla oynamaktan kaçınır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12.Kızdığında bağırır veya çığlık atar. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13.Diğer çocukların ellerindeki nesnelere alır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14.Bir iş üzerinde çalışırken konsantre olmada güçlük çeker. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15.Kurallara uymaz. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16.Arkadaşlık kurmada güçlük çeker. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17.Korkulu veya endişelidir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18.Kendi bildiği gibi davranır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19.Çok hareketlidir yerinde duramaz. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20.Başkalarından öç almak ister. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21.Anne-babasına, öğretmenine veya bakıcısına karşı gelir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22.Ağrı, acı veya hastalıktan yakınıır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23.Ana sınıfı veya kreşe gitmemek için direnir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24.Üzüldeğinde rahatlatmak güçtür. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25.Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26.Diğer çocuklara kaba kuvvet kullanır veya korkutur. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27.Mutsuz veya sıkıntılı görünür. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28.Beklenmedik davranışları vardır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29.Diğer çocukları kıskanır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30.Yaşından daha küçük davranır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 31.Başkalarının eşyalarına zarar verir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32.Saati saatine uymaz. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33.Eleştiriye ya da azarlanmaya aşırı duyarlıdır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 34.Diğer çocuklar tarafından kullanılır. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35.Devam eden faaliyetlere engel olur. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 36.Yalan söyler. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 37.Kolayca kızdırılır, “sigortası kolay atar.” | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 38.Diğer çocukların canını sıkır ve onları kızdırır. | 0 | 1 | 2 | 3 |

EK 3. ÖĞRETMEN MEMNUNİYET FORMU

Öğretmenin isminin baş harfleri: _____

Çocuğun isminin baş harfleri: _____

Tarih: _____

Lütfen Başarıya İlk Adım Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV) hakkındaki görüşlerinizi size uygun rakamı daire içine alarak belirtiniz. Teşekkürler...

| MADDELER | 1 Kesinlikle katılmıyorum | 2 Katılmıyorum | 3 Kararsızım | 4 Katılıyorum | 5 Kesinlikle katılıyorum |
|---|---------------------------------|-------------------|-----------------|------------------|--------------------------------|
| 1. BİA-AV programının amacı sınıfımda öğrencilerimin davranışlarını geliştirmesine yardımcı oldu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. BİA-AV programı sınıf içi gereksinimlerini karşıladı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kullanımı kolay bir programdı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Programı uygulama çok zamanımı almadı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Program diğer öğretim etkinliklerimi ya da sorumluluklarımı gerçekleştirmeyi engellemedi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Programa dâhil olan öğrencimin davranışındaki değişikliklerden memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Programa dâhil olan öğrencimin davranışındaki değişiklikleri hemen fark ettim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. BİA-AV programı, programa dâhil olan öğrencime uygun davranışları öğretmede etkiliydi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. BİA-AV programı, programa dâhil olan öğrencimin arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Programı uygulama konusunda yeterli eğitim aldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Programı uygularken sürekli destek ya da yardım aldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Programı diğer öğretmenlere de tavsiye ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Gelecekte sınıfımdaki başka öğrenciler için de BİA-AV programını kullanmak isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK 4. VELİ MEMNUNİYET FORMU

Anne-Baba isminin baş harfleri: _____

Çocuğun isminin baş harfleri: _____

Tarih: _____

Lütfen Başarıya İlk Adım Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV) hakkındaki görüşlerinizi size uygun rakamı daire içine alarak belirtiniz. Teşekkürler...

| MADDELER | 1 Kesinlikle katılmıyorum | 2 Katılmıyorum | 3 Kararsızım | 4 Katılıyorum | 5 Kesinlikle katılıyorum |
|--|---------------------------------|-------------------|-----------------|------------------|--------------------------------|
| 1. BİA-AV programının amacı evde çocuğumun davranışlarını geliştirmeme yardımcı oldu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. BİA-AV programı evdeki gereksinimlerini karşıladı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kullanımı kolay bir programdı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Programı uygulama çok zamanımı almadı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Program evdeki diğer işlevlerimi ya da sorumluluklarımı gerçekleştirmedi engellemedi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Çocuğumun davranışındaki değişikliklerden memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Çocuğumun davranışındaki değişiklikleri hemen fark ettim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. BİA-AV programı, çocuğuma uygun davranışları öğretmede etkiliydi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. BİA-AV programı, çocuğumun arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Programı uygulama konusunda yeterli bilgi bana sağlandı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Programı uygularken sürekli destek ya da yardım aldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Programı diğer ebeveynlere de öneririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK 5. BİA-AV PROGRAMI ÖĞRENCİ DERECELENDİRME FORMU

TARAMA SÜRECİ (HEDEF ÖĞRENCİYİ BELİRLEME)

BİA-AV programına gereksinim duyan öğrencilerin belirlenmesinden öncelikle BİA-AV rehberi sorumludur. BİA-AV rehberi, BİA-AV programına dahil olacak ilerde ciddi problem davranışlar sergileyebilecek hedef öğrenciyi belirleme süreci için gerekli düzenlemeleri yapar ve sınıf öğretmeni ile birlikte hedef öğrenciyi belirler. Sınıf öğretmenin de bu sürece katılımları son derece önemlidir.

Öğretmen, BİA-AV programına gereksinimi olan hedef öğrenciyi belirlerken aşağıdaki adımları izlemelidir.

BİA-AV PROGRAMI ÖĞRENCİ DERECELENDİRME FORMU

OKULDA BAŞARIYI ENGELLEYEN DAVRANIŞLAR

- (a) Diğerleriyle kavga eder.
- (b) Diğerlerini tehdit eder.
- (c) Kolayca dikkati dağılır.
- (d) Diğerlerinin sözlerini keser.
- (e) Devam eden bir etkinliği bozar.
- (f) Kendisine söylenenleri dinlemez.
- (g) Diğerleriyle tartışır.
- (h) Düzeltildiğine yetişkine karşılık verir.
- (i) Kolay sinirlenir.
- (j) Öfke nöbetleri vardır.
- (k) Düşüncesizce davranır.
- (l) Yerinde duramaz aşırı hareketlidir.

Yönerge : Sınıfınızda yer alan öğrenciler arasından yukarıdaki davranışların çoğunu ya da bazısını en yoğun gösteren (bu tür davranışları en çok ve sıklıkla gösteren) öğrencilerin isimlerini aşağıdaki listeye yazınız. (En yoğun gösteren öğrenci 1. sırada olacak şekilde.)

| BİA-AV Aday Öğrenci Listesi | |
|------------------------------------|--|
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |
| 4. | |
| 5. | |

EK 6. SINIF (OKUL) ÖDÜL MENÜSÜ**OKUL ÖDÜL MENÜSÜ**

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

EK 7. EV ÖDÜL MENÜSÜ**EV ÖDÜL MENÜSÜ**

Aşağıdaki ödüller sadece örnek olarak verilmiştir. Kullanabileceğiniz ödülleri kendiniz belirleyin ve aşağıda yer alan örnekteki gibi bir liste de siz hazırlayın. Ödüller anne-baba ve çocuğun birlikte yapabileceği etkinlikler içerdiğinde en iyidir.

- 1-Birlikte kurallı bir oyun oynama
- 2-Anne-baba ile baş başa 10 dakikalık yürüyüş yapma
- 3-Uyku öncesi hikâye okuma
- 4- Bisiklet sürme
- 5-İstediği bir oyun için 10 dakikalık fazladan oyun zamanı kazanma

EK 8. BİA-AV SINIF MODÜLÜ UYGULAMA ÇİZELGESİ

| PROGRAM GÜNÜ | SÜRE | PUAN ARALIĞI | ALINABİLECEK EN ÇOK PUAN | GEREKLİ PUAN | SÖZEL ÖVGÜ* | KAZANILAN ÖDÜL ZAMANI |
|--------------------------------|----------|--------------|--------------------------|--------------|-------------|-----------------------|
| BİA-AV Rehber Aşaması | | | | | | |
| 1 | 20 dk. | 30 sn. | 40 | 32 | 4 | Günlük |
| 2 | 20 dk. | 1 dk. | 20 | 16 | 5 | Günlük |
| 3 | 20 dk. | 2 dk. | 10 | 8 | 5 | Günlük |
| 4 | 20 dk. | 4 dk. | 5 | 4 | 5 | Günlük |
| 5 | 30 dk. | 5 dk. | 6 | 5 | 6 | Günlük |
| BİA-AV Öğretmen Aşaması | | | | | | |
| 6 | 30 dk. | 5 dk. | 6 | 5 | 6 | Günlük |
| 7 | 40 dk. | 5 dk. | 8 | 6 | 8 | Günlük |
| 8 | 60 dk. | 5 dk. | 12 | 10 | 12 | Günlük |
| 9 | 90 dk. | 5 dk. | 18 | 15 | 18 | Günlük |
| 10 | 2 saat | 5 dk. | 25 | 20 | 25 | Günlük |
| 11 | 2 saat | 8 dk. | 15 | 12 | 15 | Günlük |
| 12 | 2 saat | 8 dk. | 15 | 12 | 15 | Günlük |
| 13 | 2.5 saat | 8 dk. | 18 | 15 | 18 | Günlük |
| 14 | 2.5 saat | 8 dk. | 18 | 15 | 18 | Günlük |
| 15 | 3 saat | 8 dk. | 22 | 18 | 22 | Günlük |
| 16 | Tüm gün | 8 dk. | 45 | 36 | 45 | Günlük |
| 17 | Tüm gün | 8 dk. | 45 | 36 | 45 | Günlük |
| 18 | Tüm gün | 8 dk. | 45 | 36 | 45 | Günlük |
| 19-20 | Tüm gün | 8 dk. | 45 | 36 | 45 | 2 Gün Sonunda |
| 21-22 | Tüm gün | 10 dk. | 36 | 28 | 36 | 2 Gün Sonunda |
| 23-24 | Tüm gün | 10 dk. | 36 | 28 | 36 | 2 Gün Sonunda |
| 25-27 | Tüm gün | 10 dk. | 36 | 28 | 36 | 3 Gün Sonunda |
| 28-30 | Tüm gün | 10 dk. | 36 | 28 | 36 | 3 Gün Sonunda |
| 30'dan sonra | Sürdürme | 10 dk. | Hiçbiri | Hiçbiri | 36 | Genellikle |

*Öğretmenin sunacağı en az sözel övgü sayısı. 30. günden itibaren, öğretim yılının geri kalan kısmı boyunca her 10 dakikada bir olumlu sözel dönüt sağlayın.

EK 10. GÜNLÜK YEŞİL-KIRMIZI DÖNÜT KARTI

YEŞİL DÖNÜT KARTI

Yönerge: Yeşil bir kâğıda fotokopisini alın ve kesintisiz olan kenarlardan kesin. Anne-babadan kesintili olan çizgiden kesmelerini, sağ tarafı imzalamalarını isteyin ve bunu ertesi gün çocukla birlikte okula göndermelerini isteyin.

| | |
|---|---|
| ☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺ | (Lütfen bu kısmı imzalayın ve geri gönderin.) |
| Tarih: _____ | Öğrencinin adı: _____ |
| Ad: _____ | Evdeki ödül / etkinlik: _____ |
| <i>Bugün tüm grup için bir sürpriz kazandı!</i> | _____ |
| Öğretmen/Rehber imzası: _____ | Anne/Baba imzası: _____ |
| ☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺ | ☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺ |
| | (Lütfen bu kısmı imzalayın ve geri gönderin.) |
| Tarih: _____ | Öğrencinin adı: _____ |
| Ad: _____ | Evdeki ödül / etkinlik: _____ |
| <i>Bugün tüm grup için bir sürpriz kazandı!</i> | _____ |
| Öğretmen/Rehber imzası: _____ | Anne/Baba imzası: _____ |
| ☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺ | ☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺ |

KIRMIZI DÖNÜT KARTI

Yönerge: Kırmızı kâğıda fotokopisini alın ve kesintili çizgilerden kesin. Anne-babadan kartı imzalamalarını, çocuğu ertesi gün yine denemesi için cesaretlendirmelerini ve kartı tekrar eve getirmesini isteyin.

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺</p> <p>Tarih: _____</p> <p>Ad: _____</p> <p>_____ yarın tekrar deneyecek.</p> <p>Öğretmen imzası:</p> <p>_____</p> <p>Anne/Baba imzası:</p> <p>_____</p> | <p style="text-align: center;">☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺</p> <p>Tarih: _____</p> <p>_____</p> <p>Ad: _____</p> <p>_____ yarın tekrar deneyecek.</p> <p>Öğretmen imzası:</p> <p>_____</p> <p>Anne/Baba imzası:</p> <p>_____</p> |
| <p style="text-align: center;">☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺</p> <p>Tarih: _____</p> <p>Ad: _____</p> <p>_____ yarın tekrar deneyecek.</p> <p>Öğretmen imzası:</p> <p>_____</p> <p>Anne/Baba imzası:</p> <p>_____</p> | <p style="text-align: center;">☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺</p> <p>Tarih: _____</p> <p>_____</p> <p>Ad: _____</p> <p>_____ yarın tekrar deneyecek.</p> <p>Öğretmen imzası:</p> <p>_____</p> <p>Anne/Baba imzası:</p> <p>_____</p> |

EK 11. ANNE-BABA YARDIM KARTLARI

2.HAFTA

ANNE-BABA YARDIM KARTI

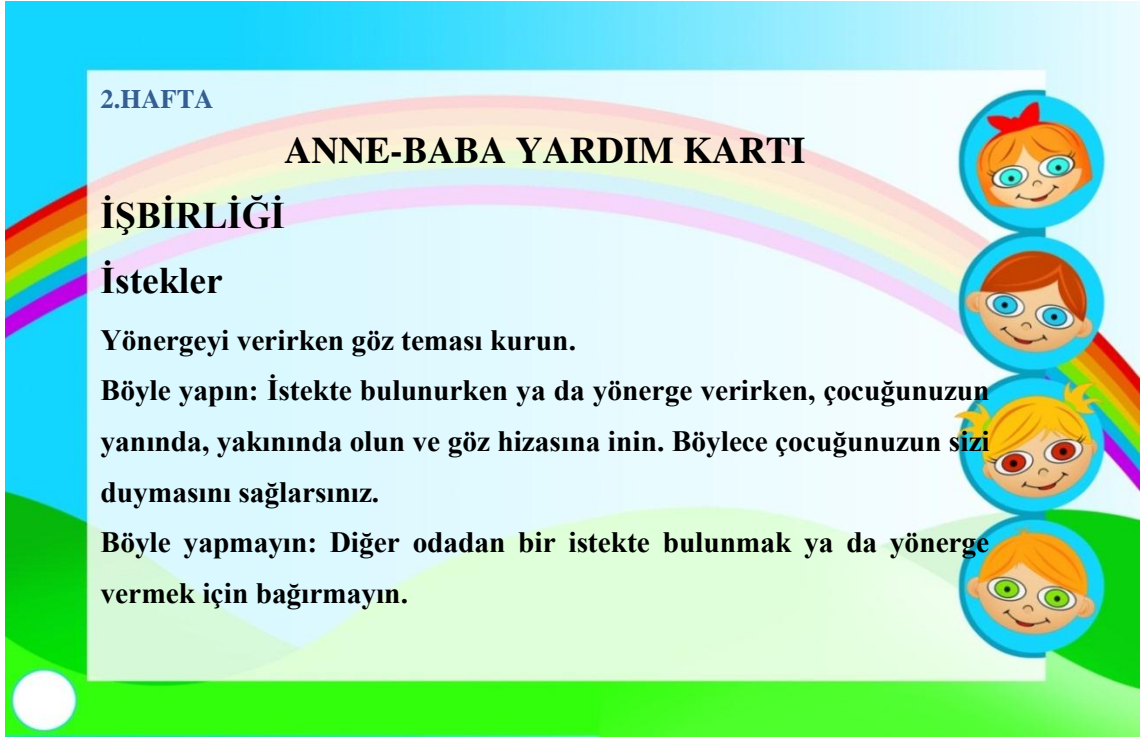
İŞBİRLİĞİ

İstekler

Yönergeyi verirken göz teması kurun.

Böyle yapın: İstekte bulunurken ya da yönerge verirken, çocuğunuzun yanında, yakınında olun ve göz hizasına inin. Böylece çocuğunuzun sizi duymasını sağlarsınız.

Böyle yapmayın: Diğer odadan bir istekte bulunmak ya da yönerge vermek için bağırmayın.



2.HAFTA

ANNE-BABA YARDIM KARTI

İŞBİRLİĞİ

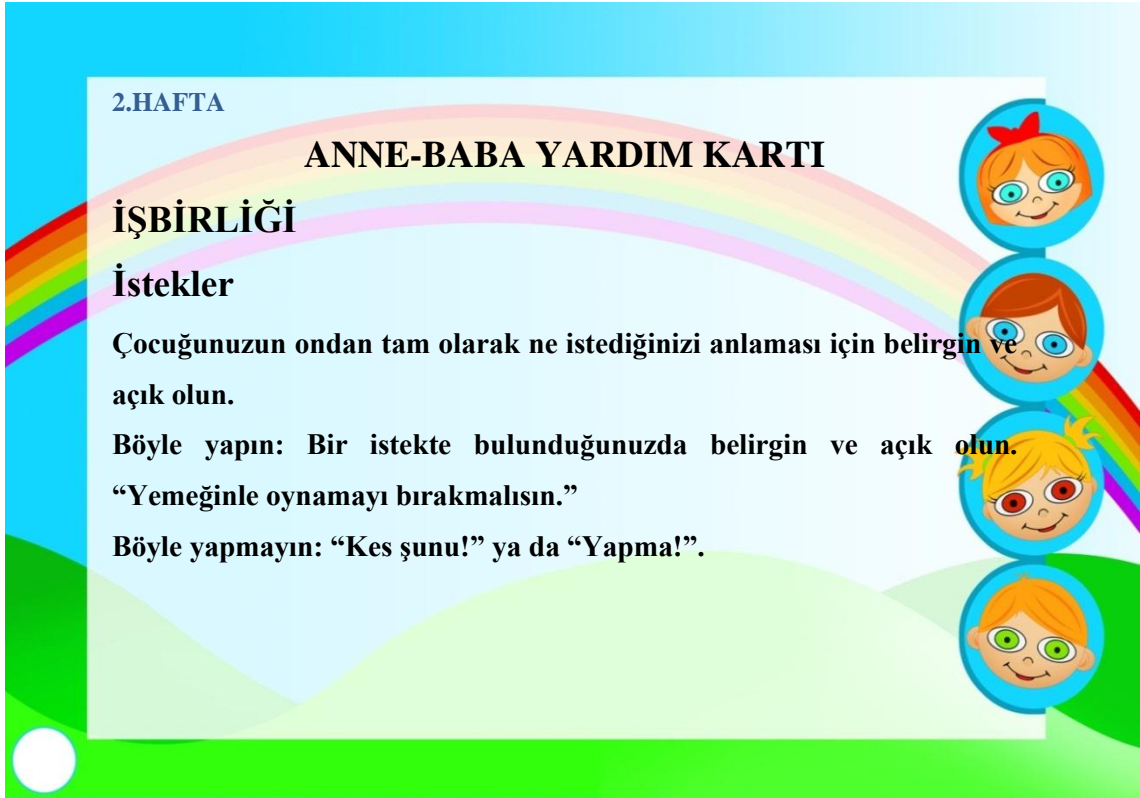
İstekler

Çocuğunuzun ondan tam olarak ne istediğinizi anlaması için belirgin ve açık olun.

Böyle yapın: Bir istekte bulunduğunuzda belirgin ve açık olun.

“Yemeğinle oynamayı bırakmalısın.”

Böyle yapmayın: “Kes şunu!” ya da “Yapma!”.



EK 12. ETKİNLİK KARTLARI

1.HAFTA

ETKİNLİK KARTI

İLETİŞİM

Bu Haftanın Etkinlik Kartları Hakkında

Seçtiğiniz her Etkinlik Kartı'yla üç ile beş dakika arasında çocuğunuzla zaman geçirmeye çalışın. Eğer daha fazla zaman geçirmek isterseniz, etkinliği tekrarlayabilirsiniz ya da başka bir kart seçebilirsiniz. Bunu günde 15 dakikadan fazla yapmayın! Kronometreyi ya da zamanlayıcıyı çocuğunuzla sırayla kullanın.

- Çocuk, etkinlik kartlarından birini seçer.
- Anne-baba kartı sesli okur (Anne-baba yönergeleri hariç).



1.HAFTA

ETKİNLİK KARTI

İLETİŞİM

Dinleme-Nesneleri Sıralama

- 1.Çocuğunuzun "Sıralama Kartlarını" oluş sırasına göre düzenlemesini sağlayın.
- 2.Sonra ilk kartı gösterin ve böyle söyleyin: "Bana daha sonra ne olacağını göster."
- 3.Daha sonra böyle söyleyin: "Bana ilk olanı, ikinci ve üçüncüyü göster."



EK 13. KAVRAM KARTLARI



EK 14. BİA-AV REHBERİ KONTROL LİSTESİ (REHBER AŞAMASI)

| | Evet | Hayır | Açıklama |
|--|------|-------|----------|
| 1. Öğretmenle görüşme yaptı mı? | | | |
| 2. Anne-baba ile öğretmenle birlikte görüşme yaptı mı? | | | |
| 3. BİA-AV programına katılım sözleşmesi imzalandı mı? | | | |
| 4. Çocukla görüşme yaptı mı? | | | |
| 5. Çocuk için ödül menüsünü hazırladı mı? | | | |
| 6. Program uygulama öncesinde çocuğu sınıf içinde gözleyerek formu doldurdu mu? | | | |
| 7. Program uygulama öncesinde çocuğu sınıf dışında gözleyerek formu doldurdu mu? | | | |
| 8. BİA-AV rehberi ve öğretmen uygulama için zaman aralıkları belirledi mi? | | | |
| 9. Programın ilk günü BİA-AV programını diğer öğrencilere anlatarak, onların işbirliği yapmalarını istedi mi? | | | |
| 10. O günkü kazanılması gereken puanı ve ödülü sınıfa açıkladı mı? | | | |
| 11. Uygulanacak BİA-AV programı için zamanlayıcıyı ayarladı mı? | | | |
| 12. Çocuğa yeterince yakın oturdu mu? | | | |
| 13. YEŞİL-KIRMIZI KARTI o günkü BİA-AV programı fırsat zaman aralıkları içerisinde uygun şekilde kullandı mı? | | | |
| 14. YEŞİL-KIRMIZI KART puanlama formuna bu puanları işledi mi? | | | |
| 15. Çocuğun o günkü uygun davranışlarına vermesi gerektiği sayıda sözel pekiştirmeçler(övgü) verdi mi? | | | |
| 16. O gün için verilmiş uygulama süresi tam olarak tamamlandı mı? (20 veya 30dk) | | | |
| 17. Çocuk yeterli puan aldığıında BİA-AV rehberi sınıf öğretmeniyle beraber sınıfa ve çocuğa kazanılan ödülü verdi mi? | | | |
| 18. BİA-AV rehberi gün sonunda bir sonraki oturum için sınıfı bilgilendirdi mi? | | | |
| 19. BİA-AV rehberi YEŞİL-KIRMIZI DÖNÜT KARTINI doldurarak, imzaladı mı? | | | |
| 20. İmzaladığı bu YEŞİL-KIRMIZI DÖNÜT KARTINI çocuğa eve götürmesi için verdi mi? | | | |
| 21. BİA-AV SINIF MODÜLÜ İZLEME FORMUNU doldurdu mu? | | | |
| 22. Her günün sonunda anne-babanın isteğine göre telefonla ya da yüz yüze görüşme yapıldı mı? | | | |
| 23. Eğer gün sonunda hedef çocuk yeterli puanı toplayıp ödülü kazanamadıysa o günkü program tekrarlandı mı? | | | |

EK 15. BİA-AV REHBERİ KONTROL LİSTESİ (ÖĞRETMEN AŞAMASI)

| | Evet | Hayır | Açıklama |
|---|-------------|--------------|-----------------|
| 1. Öğretmen uygulama aşamasında, BİA-AV Rehberi sınıf öğretmeniyle haftanın en az üç günü iletişim kurdu mu? | | | |
| 2. Programın doğru uygulanmasına ilişkin öğretmenin doldurması gereken formları düzenli kontrol ediyor mu? | | | |
| 3. Programın başarılı uygulanan 10. günü anne-baba ile BİA-AV Ev Modülü ve Ev Modülünün birinci haftasının uygulanması ile ilgili görüşme yaptı mı? | | | |
| 4. Ev Modülü uygulaması sırasında haftada en az üç kez anne-baba ile uygulamaya ilişkin görüşmeler yaptı mı (telefonla ya da yüz yüze)? | | | |
| 5. Ev Modülü Kontrol Listesini doldurdu mu? | | | |

EK 16. EV MODÜLÜ KONTROL LİSTESİ
(BİA-AV Rehberi Tarafından Doldurulacak)

Yönerge: Bu kontrol listesini kullanarak anne-babanın evde ilgili haftaya yönelik çalışmaları yapıp yapmadığını belirleyiniz. Bu formu görüşmeniz sırasında anne-babanın söylediklerini dikkate alarak doldurunuz.

| | Evet | Hayır | Açıklama |
|---|------|-------|----------|
| 1. İlgili haftanın Kontrol Listeleri anne-baba tarafından doldurulmuş mu? | | | |
| 2. YEŞİL-KIRMIZI KART PUANLAMA FORMU' nda gerekli olan puanları kazandığında çocuğu ödüllendirdi mi? | | | |
| 3. Çocuk gerekli puanı kazanamadığında uygun tepkiyi verdi mi? | | | |
| 4. Anne- baba çocuğa seçtirdikleri kartlar doğrultusunda etkinlikleri uyguladı mı? | | | |
| 5. Her gün 5-15 dakikalık uygulama yaptı mı? | | | |
| 6. Çocuk uygun davranışlar gösterirken pekiştirdi mi? | | | |
| <p><i>YORUM (Yaptığınız görüşme sonucu anne-babanın EV modülünü programda belirtildiği gibi uygulayıp uygulamadığına ilişkin görüşlerinizi yazınız).</i></p> | | | |

EK 17. SINIF ÖĞRETMENİ KONTROL LİSTESİ

| | Evet | Hayır | Açıklama |
|--|------|-------|----------|
| 1. 6. günden itibaren programı başlattı mı? | | | |
| 2. Program günü ödül menüsünü kullanarak sınıfla beraber kazanılacak ödülü belirledi mi? | | | |
| 3. Belirlenen ödülleri sınıfın ve çocuğun görebileceği şekilde sundu mu? | | | |
| 4. Sınıftaki öğrencilerin çocukla ve programla işbirliği yapmasını sağladı mı? | | | |
| 5. Oturumun uzunluğunu belirlemek üzere zamanlayıcıyı o günkü oturumun uzunluğuna göre ayarladı mı? | | | |
| 6. Puan toplama fırsat aralıklarını dikkate alarak YEŞİL/KIRMIZI KARTI uygulama süresince kullandı mı? | | | |
| 7. Çocuk uygun davranışlar gösterirken pekiştirdi mi? | | | |
| 8. Çocuğun uygulama boyunca aldığı puanları YEŞİL/KIRMIZI KART PUANLAMA FORMUNA işledi mi? | | | |
| 9. Çocuk o günkü ödül için yeterli puanı kazandığında çocuğu ve sınıfı hemen bilgilendirip, ödüllendirdi mi? | | | |
| 10. O günkü uygulamanın sonunda bir sonraki oturum için sınıfı bilgilendirdi mi? | | | |
| 11. Günün-Oturumun sonuçlarını BİA-AV SINIF MODÜLÜ İZLEME FORMU'NA kaydetti mi? | | | |
| 12. YEŞİL-KIRMIZI KART PUANLAMA FORMUNU imzaladı mı? | | | |
| 13. İmzaladığı YEŞİL-KIRMIZI KART PUANLAMA FORMUNU çocuğa eve götürüp ailesine imzalatması için verdi mi? | | | |
| 14. Ertesi gün YEŞİL-KIRMIZI PUANLAMA FORMUNUN aile tarafından imzalanıp imzalanmadığını kontrol etti mi? | | | |
| 15. Eğer gün sonunda hedef çocuk yeterli puanı toplayıp ödülü kazanamadıysa o günkü program tekrarlandı mı? | | | |
| 16. Uygulama sırasında haftada en az üç kez anne-baba ile uygulamaya ilişkin görüşmeler yaptı mı (telefonla ya da yüz yüze)? | | | |
| 17. BİA-AV rehberi ile program süresince haftanın en az üç günü düzenli görüşmeler yaptı mı? | | | |

KAYNAKÇA

- Aksoy, V., ve Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan çocukların gelişimleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara bir bakış. *Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 59-68.
- Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. (2010). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3-16.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Anderson, E. M. (2007). *Managing challenging behaviors in early childhood: Effect of theoretical orientation on strategy recommendation*. Published doktoral dissertation, University of Florida.
- Angold, A., & Costello, E. J. (2001) The epidemiology of disorders of conduct: nosological issues and comorbidity'. In J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence* (pp. 126–168). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arbeau, K., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and response to hypothetical prosocial, asocial and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318.
- Arnold, D., McWilliams, L., & Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34(2), 276-287.
- Arseneault, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., Rijdsdijk, F.V., Jaffee, S. R., Ablow, J.C., & Measelle, J. R. (2003). Strong genetics effects on cross-situational antisocial behavior among 5-year-old child according to mothers, teachers, examiner-observers, and twins self-reports. *Journal of Child Psychology*, 44(6), 832-848.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New York: Holt.



- Bailey, D. B., & Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed.). Columbus, O.H.: Charles E. Merrill.
- Batshaw, L. M. (2002). *Children with disabilities* (5th ed.). United States: Paul Brookes Publishing.
- Beard, K., & Sugai, G. (2004). First Step to Success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders*, 29(4), 396–409.
- Blalock, E. (2008). *First step to success benefits for teachers: Treatment fidelity and teachers beliefs and behaviors about encouragement and discouragement*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Mexico, Albuquerque.
- Bor, W., & Sanders, M. R. (2004). Correlates of self-reported coercive parenting of preschool-aged children at high risk for the development of conduct problems. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 38, 738–745.
- Boulware, G. L., Schwartz, I., & McBride, B. (1999). Addressing challenging behaviors at home. In S. Sandall & M. Ostrosky (Eds.), *Young exceptional children monograph series 1: Practical ideas for addressing challenging behaviors* (pp. 29-40). Denver, CO: The Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children.
- Bowe, G. F. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight* (4th ed.). United States: Thomson Delmar Learning.
- Braet, C., Meerschaert, T., Merlevede, E., Bosmans, G., Leeuwen, K. V., & Mey, W. (2009). Prevention of antisocial behaviour: Evaluation of an early intervention programme. *European Journal Of Developmental Psychology*, 6 (2), 223–240.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Huang, K., Rosenfelt, A. ve O’Neal, C., & Klein, R. G. (2008). Preventive intervention for preschoolers at high risk for antisocial behavior: long-term effects on child physical aggression and parenting practices. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 386–396.
- Buck, K., & Ambrosino, R. J. (2004). Children with severe behavior problems: A survey of texas child care centers’ responses. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 241-246.

- Bullis, M., Walker, H. M., & Sprague, J. F. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionally*, 9 (1&2), 67-90.
- Bulotsky-Shearer, R., Dominguez, X., Bell, E., Rouse, H., & Fantuzzo, J. W. (2010). Relations between behavior problems in classroom social and learning situations and peer social competence in Head Start and kindergarten. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(4).
- Bulotsky-Shearer, R., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology*, 44, 139-154.
- Burbach, A. D., Fox, R. A., & Nicholson, B. C. (2004). Challenging behaviors in young children: The father's role. *The Journal of Genetic Psychology*, 165, 169-183.
- Burke, J., Loeber, R., Lahey, B., & Rathouz, P. (2005). Developmental transitions among affective and behavioral disorders in adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46(11), 1200-1210.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Candrella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Carter, D., & Horner, R. (2007). Adding functional assessment to First Step to Success: A case study. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 9, 229-238.
- Carter, D., & Horner, R. (2009). Adding function-based behavioral support to First Step to Success: Integrating individualized and manualized practices. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 11(1), 22-34.
- Cicchetti, D., & Nurcombe, B. (Eds.). (1993). *Toward a developmental perspective on conduct disorder (special issue)*. London: Cambridge University Press.

- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J., & Jacobs, M. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 263-276.
- Connor, D. F. (2004). *Aggression & antisocial behavior in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29, 224-236.
- Conroy, M. A., Dunlap, G., Clarke, S., & Alter, P. J. (2005). A descriptive analysis of positive behavioral intervention research with young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 157-166.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behaviour support systems in schools*. New York, London: Guildford Press.
- Çınkır, Ş. (2006). Okullarda zorbalık: Türleri, etkileri ve önleme stratejileri. I. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* içinde (s.1-12). İstanbul: MEB & UNİCEF.
- Çiftçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin belirlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Deveci, H., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2006). İlköğretim çocuklarının şiddet algıları. I. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* içinde (s.13-23). İstanbul: MEB & UNİCEF.
- Diamond, A., Werker, J. F., & Lalonde, C. (1994). Toward understanding commonalities in the development of object research, detour navigation, categorization, and speech perception. In G. Dawson & K.W. Fischer (Eds.), *Human behavior and the developing brain* (pp.330-426). New York: Guildford Press.

- Diken, İ. H., & Rutherford, R. B. (2005). First step to success early intervention program: A study of effectiveness with Native-American children. *Education and Treatment of Children*, 28(4), 444-465.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., ve Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success - a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 207-221.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., ve Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish version of “First Step to Success Program” in preventing antisocial behaviors. *Education and Science*, 36(161), 145-158.
- Diken, İ. H., Bozkurt, F. Arıkan, A., Çolak, A., Çelik, S., Cavkaytar, E., ve Şenbalkan, G. (2011). Proje BİA-AV: Okulöncesi dönemde antisosyal davranışları erken önlemeye yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun uyarlanması ve etkililiği: Pilot çalışma bulguları. 21. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi içinde* (s.72-73). KKTC: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Dix, T., & Lochman, J. E. (1990). Social cognition and negative reactions to children: A comparison of mothers of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 418-438.
- Doss, L. S., & Reichle, J. (1991). Replacing excessive behavior with an initial communicative repertoire. In J. Reichle, J. York & J. Sigafos (Eds.), *Implementing augmentative and alternative communication: Strategies for learners with severedisabilities* (pp.215–237). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J., Conroy, M., Smith, B. J., Kern, L., Hemmeter, M. L., Timm, M. A., McCart, A., Sailor, W., Markey, U., Markey, D. J., Lardieri, S., & Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children’s challenging behaviour: *Perspectives regarding current knowledge. Behavioral Disorders*, 32(1), 29-45.
- Dunlap, L. L. (2009). *An introduction to early childhood special education: birth to age five*. United States: Pearson Publishing.
- Elliot, J., Prior, M., Merrigan, C., & Ballinger, K. (2002). Evaluation of a community intervention programme for preschool behaviour problems. *Journal of Paediatric Child Health*, 38, 41-50.

- Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1990). The stability of aggressive behavior: even into the third generation. In M. Levis & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 147-156). New York: Plenum, (1990).
- Farrell, A., Meyer, A., Kung, E., & Sullivan, T. N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(1), 207-220.
- Farrington, D. (2001). Key results from the first forty years of the Cambridge study in delinquent development. In Thornberry, T. P. and Krohn, M. D. (Eds.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 1-65). New York: Kluwer/Plenum.
- Finn, J., & Pannozzo, G. (2004). Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research, 98*(2), 79-92.
- Fischer, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E., & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample: Cross-age continuities and predictions of later adjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development, 55*, 137-150.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol:2. Cognition, perception, and language* (pp. 851-898). New York: Wiley.
- Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(4), 208-217.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G., & Strain, P. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children, 58*(4), 48-53.
- Frick, P. J., & White, S. F. (2008). Research Review: The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 359-375.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*, Yayınlanmış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Giannopulu, I., Escalano, S., Cusin, F., Citeau, H., & Dellatolas, G. (2008). Teacher's reporting of behavioral problems and cognitive-academic performances in

- children aged 5-7 years. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 127-147.
- Gimpell, G. A., & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions*. New York: Guildford Press.
- Goldsmith, S. B. (2008). *Experiences of mothers whose young children engage in challenging behaviours*. Published doctoral dissertation, University of Minnesota, USA.
- Golly, A. M., Stiller, B., & Walker, H. M. (1998). First step to success: Replication and social validation of an early intervention program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(4), 243-250.
- Golly, A., Sprague, J., Walker, H. M., Beard, K., & Gorham, G. (2000). The First Step to Success Program: An analysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders*, 25, 170-182.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24, 6-28.
- Gürkan, T. (2009). Okulöncesi eğitime giriş. Ş. Yaşar (Ed.), *Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim içinde* (s.3). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Heide, K. M., & Solomon, E. P. (2006). Biology, childhood trauma and murder: rethinking justice. *International Law and Murder*, 29, 220-233.
- Hendawi, M. (2012). Academic engagement of students with emotional and behavioral disorders: Existing research, issues, and future directions. *Emotional and Behavioural Disorders*, 17(2), 125-141.
- Hester, P. P., & Kaiser A. P. (1998). Early intervention for the prevention of conduct disorder: Research issues in early identification, implementation, and interpretation of treatment outcome. *Behavioral Disorders*, 24, 57-65.
- Hester, P. P., Baltodano H. M., Gable R. A., Tonelson S. W., & Hendrickson, J. M. (2003). Early intervention with children at risk for emotional/behavioral

disorders: A critical examination of research methodology and practices. *Education and Treatment of Children*, 26, 362–381.

- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports of students with problem behavior plans* (pp. 359-390). New York: Guilford.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 65-76.
- Kaiser, A. P., Cai, X., Hancock, T. B., & Foster, E. M. (2002). Teacher-reported behavior problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start. *Behavioral Disorders*, 28, 23-39.
- Karaoğlu, M. (2011). Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi. Yayınlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kashani J. H., Jones M. R., Bumby K. M., & Thomas L. A. (1999). Youth violence: psychosocial risk factors, treatment, prevention, and recommendations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 200-210, (1999).
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2009). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9th ed.). Boston: Pearson/Merrill.
- Kaymak-Özmen, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları şiddetin türleri ve sıklığı. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* içinde (s.13-23). İstanbul: MEB &UNİCEF.
- Kazdin A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102(2), 187-203.
- Kazdin, A. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. Homewood, IL: Dorsey.
- Lahey, B. B., Loeber, R., Burke, J., & Rathouz, P. (2002). Adolescent outcomes of childhood conduct disorder among clinic-referred boys: predictors of improvement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 333-348.

- Lane, K. L. (1999). Young students at risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 211–223.
- Leff S. S., Power T. J., Manz P. H., Costigan T. E., & Nabors L. A. (2001). School-based aggression prevention programs for young children: current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review*, 30, 3, 344-362.
- Leve, D. L., Fisher, P. A., & DeGarmo, D. S. (2007). Peer relations at school entry sex differences in the outcomes of foster care. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 557-577.
- Lien-Thorne, S., & Kamps, D. (2005). Replication study of the First Step to Success early intervention program. *Behavioral Disorders*, 31, 18-32.
- Ling, Q. M., Jones, K., & Gan, L. (2005). A comparison of student teachers' and mentors' perceptions of problem behaviors in secondary schools. Çalışma European Research Area (ERA-AARE) Konferansında sunulmuş bildiri. Özü <http://www.aare.edu.au/96pap/quahm96494.txt> adresinden 20.07.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part 1. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(12), 1468–84.
- Loman, S. L., Rodriguez, B. J., & Horner, R. H. (2010). Sustainability of a targeted intervention package: First Step to Success in Oregon. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(3), 178-191.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25 (2-3), 183-198.
- McCloskey, L. A. & Lichter, E. L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression across different relationship. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 390-412.
- MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006). “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması” (2009/ 09) genelgesi.

- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006).
 “Okullarda Şiddetin Önlenmesi” (2006/26) genelgesi.
- Moffitt, T. E. (2003). Life-course persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A 10-year research review and research agenda. In B.B. Lahey, T.E. Moffitt & A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 49-75). New York: Guilford.
- Nock, M. K., Kazdin, A. E., Hiripi, E., & Kessler, R. C. (2006). Prevalence, subtypes, and correlates of DSM-IV conduct disorder in the national comorbidity survey replication. *Psychological Medicine*, 36(5), 699–710.
- Odom, L.S., Hanson, J. M., Blackman, A. J., & Kaul, S. (2003). *Early intervention practices around the world*. United States: Paulh Brookes Publishing.
- Overton, S., Mckenzie, L., & King, K. (2002). Replication of the First Step to Success model: A multiple-case study of implementation effectiveness. *Behavioral Disorders*, 28(1), 40–56.
- Ögel, K., Tarı, I., ve Yılmazçetin-Eke, C. (2005). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Özcebe, H., Uysal, D., Soysal, S., Polat, B., Şeker, A., ve Üner, S. (2006). Ankara’da bir ilköğretim okulunda erken ve orta dönem adolesanlarda şiddet algısı ve şiddet davranışı sıklığının değerlendirilmesi (2005). *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* içinde (s.56-66). İstanbul: MEB &UNİCEF.
- Özcebeci, H., Çetık, H., ve Üner, S. (2006). Adolesanlarda Şiddet Davranışları (Üç Lise, Ankara, 2004). *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* içinde (s.106-117). İstanbul: MEB &UNİCEF.
- Özdemir, S. (2005). The First Step to Success Program: Implementation effectiveness with Turkish children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 168–177.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Maidenhead, PA: Open Universty Press.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., & Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 55-76.
- Petermann, F., & Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psycholog*, 29(5), 606-626.
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2005, Eylül). *Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Powell, D., & Dunlap, G. (2009). *Evidence-based social-emotional curricula and intervention packages for children 0-5 years and their families (Roadmap to effective intervention practices)*. Tampa, Florida: University of South Florida. Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19(1), 25-35.
- Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Purpura, D. J., & Lonigan, C. J. (2009). Conners' teacher rating scale for preschool children: A revised, brief, age-specific measure. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(2), 263-272.
- Qi, H. C., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 188-216.
- Quinn, G. P., Bell-Ellison, B. A., Loomis, W., & Tucci, M. (2007). Adolescent perceptions of violence: Formative research findings from a social marketing

- campaign to reduce violence among middle school youth. *Public Health*, 121, 357-366.
- Reid, J. B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 5, 243-262.
- Reynolds, W. M., & Sattler, J. M. (2002). Assessment of behavioral, social, and emotional competencies. In J. M. Sattler (Ed.), *Assessment of children: Behavioral and clinical applications* (pp. 163-188). San Diego, CA: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Rimm-Kauffman, S. E., Pianta, R.C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgment of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Robins, L. N. (1978). Study childhood predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.
- Rodriguez, B., J., Loman, S. L., & Horner, R. H. (2009). A Preliminary Analysis of the Effects of Coaching Feedback on Teacher Implementation Fidelity of First Step to Success. *Behavior Analysis in Practice*, 2(2), 11-21.
- Russell, D. L. (2006). *Adding function-based behavioral support to First Step to Success*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, ABD.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in socialemotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-127.
- Sabuncuğlu-Er, ve Diken, İ. H. (2000). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 149-160.
- Sazak- Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83.
- Seeley, J. R., Small, J. W., Walker, H. M., Feil, E. G., Severson, H. H., Golly, A. M., & Forness, S. R. (2009). Efficacy of the First Step to Success intervention for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Mental Health*, 1, 37-48.

- Serna, L., Nielsen, E., Mattern, N., & Forness, S. R. (2002). Use of different measures to identify preschoolers at risk for emotional or behavioral disorders: Impact gender and ethnicity. *Education and treatment of Children, 25*(4), 415-437.
- Severson, H. H., Walker, H. M., Hope-Doolittle, J., Kratochwill, T. R., & Gresham, F. M. (2006). Proactive, early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology, 45*(2007), 193-223.
- Sezgin, F., ve Özok, D. (2006). Okulda şiddet olgusunun W. Glasser'in seçim kuramına göre açıklanması. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* içinde (s.220-235). İstanbul: MEB &UNİCEF.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. United States of America: Cambridge University Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Simcha-Fagan, O., Langner, T., Gersten, J., & Eisenberg, J. (1975). *Violent and antisocial behavior: A longitudinal study of violent youth* (Publication no. OCB-CB-480). New York, NY: Office of Child Development.
- Smith, B., & Fox, L. (2003). *Systems of service Delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behaviour*. Tampa, Florida: Universty of South Florida, Center of Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior: Young Children with Challenging Behaviour.
- Sprague, J., & Perkins, K. (2009). Direct and collateral effects of the First Step to Success Program. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(4), 208-221.
- Sprague, J., Sugai, G., & Walker, H. M. (1998). Antisocial behavior in schools. In S.Watson & F. M. Gresham (Eds.), *The handbook of child behavior therapy*. New York: Plenum.
- Strain. P., & Hemmeter, M. L. (1999). Keys to being successful: When confronted with challenging behaviors. In S. Sandall & M. Ostrosky (Eds.), *Young exceptional children monograph series 1: Practical ideas for addressing challenging*

behaviors (pp. 17-27). Denver, CO: The Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children.

- Sumi, W. C., Woodbridge, M. W., Javitz, H. S., Thornton, S. P., Wagner, M., Rouspil, K., Yu, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., Golly, A., Small, J. W., Feil, E. G., & Severson, H. H. (2012). Assessing the effectiveness of First Step to Success: Are short-term results the first step to long-term behavioral improvements? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(5), 1-14.
- Süer-Sezgin, H. N. (2006). Medyadaki şiddet ve çocuklarımız. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* içinde (s.211-219). İstanbul: MEB & UNİCEF.
- Şahin, S. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s.170-208). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, M. (2006). Diyarbakır kent merkezindeki okullarda meydana gelen şiddet olaylarının genel bir görünümü. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* içinde (s.79-88). İstanbul: MEB & UNİCEF.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (3. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tremblay, E. R., Phill, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry, 51*(9), 732-739.
- Tremblay, R. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century. *International Journal of Behavioural Development, 24*(2), 129-141.
- Tomris, G. (2012). *Problem davranışları önlemede Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- UNICEF (2001). *Dünya Çocuklarının Durumu Raporu & Erken Çocukluk Dönemi*, Ankara.

- Vuran, S. (2009). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. S. Eripek (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 182-230). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Wakschlag, L., & Danis, B. (2004). Assessment of disruptive behavior in young children: A clinical-developmental framework. In R. DelCarmen-Wiggins & A. S. Carter (Eds.), *Handbook of infant, toddler and preschool mental health assessment* (pp. 421-440). New York: Oxford University Press.
- Waliski, A. D., & Carslon, L. A. (2008). Group work with preschool children: Effect on emotional awareness and behavior. *The journal for specialists in group work*, 33(1), 3-21.
- Walker, H. M., Colvin G., & Ramsey E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Walker, H. M., Stiller, B., Golly, A., Kavanagh, K., Severson, H., & Feil, E. (1997). *First Step to Success: Helping young children overcome antisocial behaviour*. Longmont, CO: Sopris West.
- Walker, H. M. (1998). First steps to prevent antisocial behavior. *The Council for Exceptional Children*, 30(4), 16-19.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H., & Feil, E. (1998). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 66-80.
- Walker, H. M., Severson, H. H., Feil, E.G., Stiller, B., & Golly, A. (1998). First Step to Success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. *Psychology in the Schools*, 35(3), 259-269.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Walker, H. M., Golly, A., McLane, J. Z., & Kimmich, M. (2005). The Oregon First Step to Success replication initiative: Statewide results of an evaluation of the program's impact. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(3), 163-172.

- Walker, L. O., & Cheng, C. (2007). Maternal empathy, self-confidence, and stress as antecedents of preschool children's behavioral problems, *Journal of Specialist in Pediatric Nursing*, 12(2), 93-104.
- Walker, H. M., Seeley, J. R., Small, J., Severson, H. H., Graham, B.A., Feil, E.G., Serna, L., Golly, A., & Forness, S. R. (2009). A randomized controlled trial of the First Step to Success Early Intervention Demonstration of Program efficacy outcomes in a diverse, urban school district. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(4), 197-212.
- Walters, R. H., & Parke, R. D. (1964). Social motivation, dependency, and susceptibility to social influence. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol 1)*. New York: Academic Press.
- What Works Clearing House. (2012). First Step to Success. U.S.: Department of Education.
- Wicks-Nelson R., & Israel A.C. (1997). *Behavior disorders of childhood*. New York, NY: Prentice Hall.
- Willoughby, M., Kupersmidt, J., & Bryant, D. M. (2001). Overt and covert dimensions of antisocial behavior in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(3), 177-191.
- Yılmazçetin-Eke, C., ve Ögel, K. (2006). İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı. *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu* içinde (s.67-78). İstanbul: MEB &UNİCEF.
- Zelazo, P. D., Helwing, C. C., & Lau, A. (1996). Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgement. *Child Development*, 67, 2478-2492.