

**PROBLEM DAVRANIŞLARI ÖNLEMEDE
BAŞARIYA İLK ADIM ERKEN EĞİTİM
PROGRAMI ANAOKULU VERSİYONUNA
YÖNELİK ÖĞRETMEN, VELİ VE
REHBERLERİN GÖRÜŞLERİ**

**Gözde Tomris
(Yüksek Lisans Tezi)
Ağustos, 2012**

**PROBLEM DAVRANIŞLARI ÖNLEMEDE BAŞARIYA İLK ADIM ERKEN
EĞİTİM PROGRAMI ANAOKULU VERSİYONUNA YÖNELİK ÖĞRETMEN,
VELİ VE REHBERLERİN GÖRÜŞLERİ**

Gözde TOMRİS

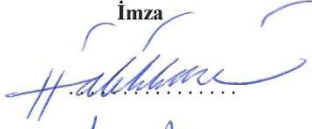
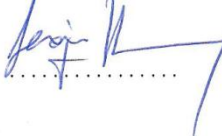

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ağustos, 2012

“Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 1001 Programı (110K274) ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1006E126 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.”

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gözde TOMRİS'in "Problem Davranışları Önlemede Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna Yönelik Öğretmen, Veli ve Rehberlerin Görüşleri" 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 CAVKAYTAR
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Vekili

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

PROBLEM DAVRANIŞLARI ÖNLEMEDE BAŞARIYA İLK ADIM ERKEN
EĞİTİM PROGRAMI ANAOKULU VERSİYONUNA YÖNELİK ÖĞRETMEN,
VELİ VE REHBERLERİN GÖRÜŞLERİ

Gözde TOMRİS

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2012

Danışman: Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN

Bu araştırmanın amacı, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Program Anaokulu Versiyonuna (BİA-AV) ve bu programın uygulanmasına yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde bulunan altı anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 11 okul öncesi öğretmeni, 11 veli ve altı rehberdir.

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin sayısal çözümlenmesinde frekans kullanılarak, bulgular nicel olarak sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; erken çocukluk döneminde okul öncesi öğretmenleri sınıf ortamında, veliler ise ev ortamında problem davranışlarla karşı karşıya olduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler, problem davranışların hem öğrencinin kendisini hem diğer öğrencileri hem de öğretmeni olumsuz yönde etkilediğini; buna bağlı olarak sınıf etkinliklerinin aksadığını belirtmektedirler. Veliler ise bu durumun kendilerini psikolojik ve duygusal anlamda etkilediğini ve eşler arasında çatışmaların ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler ve veliler, problem davranışlarla baş etmede pek çok farklı yöntem/teknik kullandıklarını; ancak, bu yöntemlerin kısa süreli bir etki sağladığını vurgulamaktadırlar. Bu noktada, öğretmenler kendilerine uzman desteği sağlanmasına ve problem davranışları önlemeye yönelik

bilimsel geçerliliği olan programların öğretilmesine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. BİA-AV'ın uygulandığı öğrencilerin davranışlarında gözlenen değişimlere ilişkin hem öğretmenler ve veliler hem de rehberler olumlu geri bildirimlerde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak, öğretmenler BİA-AV sayesinde daha sistemli, planlı ve zamanı iyi değerlendirme becerisi kazandıklarını belirtirken; veliler program sayesinde çocukları ile daha nitelikli zaman geçirme fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Rehberler ise programın hem öğretmenlere hem de velilere önemli katkılar sağladığını ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, problem davranışlar, problem davranışların önlenmesi

ABSTRACT

THE VIEWS OF THE TEACHERS, THE PARENTS AND THE COUNSELLORS ABOUT THE PRESCHOOL EDITION OF THE FIRST STEP TO SUCCESS EARLY EDUCATION PROGRAM IN PREVENTING THE PROBLEM BEHAVIORS

Gözde TOMRİS

Department of Special Education

Institute of Educational Sciences, Anadolu University, August 2012

Supervisor: Assoc. Prof. Ibrahim H. DIKEN

The purpose of the present study was to determine the views and suggestions of teachers, parents and counsellors about the Preschool Edition of the First Step to Success (FSS-PE) Early Education Program and about the application of this program. The study was carried out in six preschools located in the center of the city of Eskisehir in the academic year of 2011-2012. The participants of the study were 11 preschool teachers, 11 parents and six counsellors.

The research data were collected via the semi-structured interview technique, which is one of qualitative data collection methods. In analyzing the interview data, descriptive analysis technique was employed; qualitative data were transformed into quantitative data and frequency calculation was done.

The research results revealed that the preschool teachers faced problematic behavior in the class environment during the early childhood period and that the parents encountered with such problematic behavior at home. The teachers also reported that the students' problematic behavior negatively influenced both the students themselves and other students as well as the teacher and that accordingly, the in-class activities were hindered. The parents stated that this situation influenced them psychologically and emotionally and caused conflicts between the spouses. The teachers and the parents also emphasized that they used a number of different methods/techniques to cope with the problematic behavior and that these methods led to short-term effects, though. In

this respect, the teachers reported that they needed to be provided with expert support and to be taught scientifically-valid programs for the prevention of problematic behavior. Both the teachers and the parents as well as the counsellors provided positive feedback regarding the changes observed in the behavior of students whom FSS-PE was applied to.

Consequently, the teachers stated that they acquired the ability to work in a more systematic and planned manner and to make better use of time thanks to FSS-PE, while the parents reported that the program provided them with the opportunity to spend better-quality time with their children. As for the counsellors, they emphasized that the program contributed not only to the teachers but also to the parents.

Key words: Early childhood education, problem behaviors, preventing problem behaviors

ÖNSÖZ

Mesleğime ilişkin ne yapacağımı bilmediğim bir anda elimden tutan, her türlü bilgisini ve tecrübesini benimle paylaşan, bana her zaman her konuda sonsuz yardımlarını sunan, meslek yaşantımda en iyi şekilde yetişmem için tüm fırsatları bana sağlayan, bu araştırmayı gerçekleştirmeme vesile olan tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmam süresince her zaman bana vakit ayıran, nitel araştırmacı bakış açısını bana en güzel şekilde model olarak öğreten, her türlü sorumu sabırla yanıtlayan, tüm bilgilerini benimle paylaşan, her görüştüğümüzde güzel sözleriyle beni motive eden ve güler yüzü ile içime umut, neşe ve mutluluk saçan Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam süresince Özel Eğitim Bölümünde çalışabilmem için bana en iyi fırsatları sunan ve yer veren, her gördüğümde güzel sözleriyle ve güler yüzüyle beni destekleyen, görüşleriyle beni aydınlatan ve özverili çalışmalarıyla bana örnek olan Doç. Dr. Sezgin VURAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin güvenilirlik çalışmalarında vakit ayırarak tez danışmanım ve benimle birlikte çalışan, görüşlerini ve deneyimlerini açık yüreklilikle paylaşan Öğr. Gör. Dr. Funda BOZKURT'a çok teşekkür ederim. Her konuda rahatlıkla kendisine danışabildiğim, benimle tüm bilgisini paylaşmaktan çekinmeyen ve bana her konuda yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Arzu ARIKAN'a çok teşekkür ederim.

Araştırmam süresince karşılaştığım her türlü zorlukta elimden tutan, bana her konuda destek olan, beni hiç yalnız bırakmayan, her an her dakika birlikte çalıştığım, bundan da sonsuz mutluluk duyduğum ve birlikte gerçekleştireceğimiz daha nice çalışmaların olduğuna inandığım canım arkadaşım Arş. Gör. Seçil ÇELİK'e sonsuz teşekkür ederim.

İsimlerini saymadığım ve araştırmam boyunca manevi desteklerini hissettiğim Özel Eğitim Bölümü'ndeki tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca bana en iyi fırsatları sunmaya çalışan, her zaman maddi ve manevi beni destekleyen canım ANNEME ve canım BABAMA teşekkürü bir borç bilirim.

Yaşamıma girdikleri günden bu zamana kadar çalıştığım her konuda beni destekleyen ve yüreklendiren, maddi ve manevi hiçbir yardımını benden esirgemeyen kayınvalidem ve kayınpederime teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmam süresince çalıştığım tüm çocuklara sizin gibi anne babalar diliyorum.

Tanıştığımız günden bu ana kadar hayatıma güzellikler katan, beni her zaman en ileriye doğru gitmem için destekleyen, tüm zorluklarımda yanımda olan ve eksikliğinde yarım kalacağımı hissettiğim eşim Serkan TOMRİS'e sonsuz teşekkür ederim.

Gözde Tomris
Eskişehir / 2012

ÖZGEÇMİŞ

Gözde TOMRİS

Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı
Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi
Lise Bursa Cumhuriyet Lisesi

İş

2010-2011 Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü (Kısmi zamanlı öğrenci)

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri

2010- Hacettepe Üniversitesi Mezunlar Derneği
2010- Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Mezunları Derneği
2010- Çocuk Gelişimi ve Eğitimcileri Derneği
2011- Gelişimsel Pediatri Derneği

Yayımlar

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Sözlü Bildiriler

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 ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun uyarlanması ve etkililiği: Pilot çalışma bulguları. *21. Ulusal Özel Eğitim Konferansı* içinde (sf.72-73). Kıbrıs.

Poster Bildirileri

Şenbalkan, G.; Turp, E.; Yılmaz, S. ve Çetin, Z. (2010). 7-14 yaş Ankara sokaklarında çalışan çocukların gelecek beklentilerinin incelenmesi. *I. Ulusal Gelişimsel Pediatri Kongresi* bildiri kitapçığı içinde (sf.74). Ankara.

Tomris, G., Çelik S., ve Diken, İ. H. (2011). Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'na Yönelik Türkiye'de yapılmış olan bilimsel çalışmaların gözden geçirilmesi. *21. Ulusal Özel Eğitim Konferansı* bildiri kitapçığı içinde (sf.122-123). Kıbrıs.

Diken, İ. H., Bozkurt, F. Arıkan, A., Çolak, A., Çelik, S., Cavkaytar, E. ve Şenbalkan, G. (2012). Proje BİA-AV: Okulöncesi dönemde antisosyal davranışları erken önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun uyarlanması ve etkililiği: Pilot çalışma bulguları. *Uluslararası katılımlı I. Ulusal Erken Müdahale Kongresi* (sf. 86) içinde. Antalya.

Projeler

Diken, İ. H. (Yürütücü) Proje BİA-AV: Okulöncesi dönemde antisosyal davranışları erken önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun uyarlanması ve etkililiği. 110K274' nolu TÜBİTAK projesi. Ekim, 2010- Ekim, 2012.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: İsviçre / 1987 Cinsiyeti: Bayan Yabancı Dil: İngilizce, Almanca

Ödüller

2010 Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü/ İkincilik Ödülü

İletişim Bilgileri

E-posta: gozdetomris@gmail.com

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Amaç.....	7
1.2. Araştırmanın Önemi.....	8
1.3 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.4. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
İLGİLİ ALANYAZIN.....	10
2.1. Erken Çocukluk Döneminde Görülen Problem Davranışlar.....	10
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Problem Davranışlara Neden Olan Etmenler.....	18
2.2.1. Çocukluk Dönemine Bağlı Etmenler.....	19
2.2.2. Aileden Kaynaklanan Etmenler.....	22
2.2.3. Okuldan Kaynaklanan Etmenler.....	25
2.3. Erken Çocukluk Döneminde Problem Davranışlara Yönelik Yapılmış Nicel Araştırmalar.....	30
2.4. Erken Çocukluk Döneminde Problem Davranışlara Yönelik Yapılmış Nitel Araştırmalar.....	37
2.5. Problem Davranışlara Yönelik Erken Müdahalenin Önemi.....	42
2.5.1. Problem Davranışlara Yönelik Erken Müdahale Uygulamaları.....	45
2.5.2. Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı.....	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	53
YÖNTEM.....	53

3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Katılımcılar	54
3.2.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar	55
3.2.2. Öğretmenler	56
3.2.3. Öğrenciler	57
3.2.4. Veliler	58
3.2.5. BİA-AV Rehberleri	60
3.2.6. Okul Yöneticileri	61
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	62
3.3.1. Görüşme Soruları.....	63
3.4. Araştırma Etiği	67
3.4.1. Görüşme İlkeleri	69
3.4.2. Görüşmeler İçin Sözleşme.....	71
3.4.3. Görüşme Kılavuzu.....	71
3.5. Verilerin Toplanması	72
3.5.1. Program Öncesi Görüşmeler	73
3.5.2. BİA-AV Programının Uygulanması	76
3.5.3 Program Sonrası Görüşmeler	83
3.6. Verilerin Dökümü ve Analizi.....	86
3.6.1. Güvenirlik Çalışması	87
3.7. Verilerin İnanırcılığı, Aktarılabirliği, Tutarlılığı ve Teyit Edilebilirliği	93
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	96
BULGULAR VE YORUMLAR	96
4.1. Program Öncesi Öğretmenler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	96
4.1.1. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri	96
4.1.2. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri	98
4.1.3. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştığı Problem Davranışların Sınıf Etkinliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri.....	100
4.1.4. Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında Başvurdukları Yöntemler/Teknikler	101

4.1.5. Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında Başvurdukları Yöntemlerin/Tekniklerin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri.....	102
4.1.6. Öğretmenlerin BİA-AV Programına Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri	103
4.1.7. Öğretmenlerin BİA-AV Programına Katılan Öğrencilerde Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri	106
4.1.8. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarının Sınıf İçinde Yoğunlaştığı Zaman Dilimlerine İlişkin Görüşleri.....	108
4.1.9. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarının Sınıf Etkinlikleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	109
4.1.10. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerinde Gördükleri Problem Davranışların Kendileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	109
4.1.11. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerinde Gördükleri Problem Davranışların Sınıftaki Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri ..	110
4.1.12. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencinin Problem Davranışları Karşısında Aileler İle Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	111
4.1.13. Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Görüşleri.....	112
4.2. Program Öncesi Veliler ile Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	113
4.2.1. Velilerin Okul Dışındaki Zamanlarda Çocuklarıyla Nasıl Vakit Geçirdiklerine İlişkin Görüşleri.....	113
4.2.2. Velilerin Çocuklarının Evde Gösterdiği Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri	114
4.2.3. Velilerin Evde Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	115
4.2.4. Velilerin Okul Dışındaki Zamanlarda Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışlarının Yoğunlaştığı Zaman Dilimlerine İlişkin Görüşleri.....	117
4.2.5. Velilerin Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Kendileri Ve Aileleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	118
4.2.6. Velilerin Çocuklarında Karşılaştıkları Problem Davranışlar Karşısında Uyguladıkları Yöntemlere/Tekniklere İlişkin Görüşleri	119
4.2.7. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları Karşısında Kullandıkları Yöntemlerin/Tekniklerin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri.....	120
4.2.8. Velilerin Çocuklarının Okulda Gösterdiği Problem Davranışların Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri	121

4.2.9. Velilerin Çocuklarının Okulda Gösterdiği Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri	122
4.2.10. Velilerin Okuldaki Problem Davranışlar Karşısında Öğretmenle Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri.....	123
4.2.11. Velilerin Okuldaki Problem Davranışlar Karşısında Öğretmenle Yaptıklarının Sonuçlarına İlişkin Görüşleri	124
4.2.12. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak Başka Kimlerden Destek Aldıklarına İlişkin Görüşleri	124
4.2.13. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak Aldıkları Desteğin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri	125
4.2.14. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Görüşleri.....	126
4.3. Program Sonrası Öğretmenler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	127
4.3.1. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Öğrencilerinin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	127
4.3.2. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	128
4.3.3. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Veliler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	129
4.3.4. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Kendilerine Olan Katkısına İlişkin Görüşleri.....	130
4.3.5. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri.....	132
4.3.6. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Tekrar Uyguladıkları Takdirde Farklı Yapmak İstediklerine İlişkin Görüşleri	134
4.3.7. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Başarısını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri.....	136
4.3.8. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uygulama Sırasında BİA-AV Rehberlerinden Aldıkları Desteğin Niteliğine İlişkin Görüşleri	137
4.3.9. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Başka Öğretmenlere Tavsiye Edip Etmeyeceklerine İlişkin Görüşleri.....	138
4.4. Program Sonrası Veliler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	139
4.4.1. Velilerin BİA-AV Programının Çocuklarının Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	139
4.4.2. Velilerin BİA-AV Programının Aileleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	140

4.4.3. Velilerin BİA-AV Programının Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	142
4.4.4. Velilerin BİA-AV Programının Evde Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	143
4.4.5. Velilerin BİA-AV Programını Tekrar Uygulayacakları Takdirde Neleri Farklı Yapacaklarına İlişkin Görüşleri.....	144
4.4.6. Velilerin BİA-AV Programının Başarısını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri	145
4.4.7. Velilerin Programı Uygulama Aşamasında BİA-AV Rehberi Ve Öğretmenle Olan İletişimlerine İlişkin Görüşleri.....	146
4.4.8. Velilerin BİA-AV Programını Bir Başka Aileye Tavsiye Etmeleri Durumunda Neler Söyleyeceklerine İlişkin Görüşleri	147
4.5. Program Sonrası Rehberler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulguları	148
4.5.1. Rehberlerin BİA-AV Programına İlişkin Görüşleri	148
4.5.2. Rehberlerin BİA-AV Programının Okuldaki Eğitimi Genel Olarak Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri	149
4.5.3. Rehberlerin BİA-AV Programının Sınıftaki Öğretim Rutinlerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri	150
4.5.4. Rehberlerin BİA-AV Programının Öğrenci Davranışlarını Değiştirmedeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	151
4.5.5. Rehberlerin BİA-AV Programının Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	152
4.5.6. Rehberlerin Öğretmenlerin BİA-AV Programına Yönelik Geribildirimlerine İlişkin Görüşleri.....	153
4.5.7. Rehberlerin BİA-AV Programının Aileler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	154
4.5.8. Rehberlerin BİA-AV Programına Yönelik Velilerin Geribildirimlerine İlişkin Görüşleri	155
BEŞİNCİ BÖLÜM	157
TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	157
5.1. Program Öncesi Öğretmen ve Veli Görüşmelerine İlişkin Bulguların Tartışılması	157
5.1.1. Öğretmenlerin ve Velilerin Öğrencilerinde/Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışlara İlişkin Bulguların Tartışılması	157
5.1.2. Öğretmenlerin ve Velilerin Öğrencilerinde/Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	160

5.1.3. Öğretmenlerin ve Velilerin Problem Davranışlar Karşısında Kullandıkları Yöntem/Tekniklere İlişkin Bulguların Tartışılması	163
5.1.4. Öğretmenlerin ve Velilerin Problem Davranışlar Karşısında İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Bulguların Tartışılması.....	164
5.2. Program Sonrası Öğretmen, Veli ve Rehberlerin Görüşmelerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	165
5.2.1. Öğretmenlerin, Velilerin ve Rehberlerin BİA-AV Programının Öğrencilerinin/Çocuklarının Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması	165
5.2.2. BİA-AV Programının Öğretmenlere ve Velilere Sağladığı Katkılarına İlişkin Bulguların Tartışılması	167
5.3. Öneriler	169
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	169
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	170
EKLER.....	172
KAYNAKÇA.....	212

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okullara İlişkin Bilgiler.....	56
Tablo 3.2. Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	57
Tablo 3.3. BİA-AV Programına Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	58
Tablo 3.4. Görüşme Yapılan Velilere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	60
Tablo 3.5. BİA-AV Rehberlerine İlişkin Kişisel Bilgiler.....	61
Tablo 3.6. Görüşme Yapılan Rehberlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	62
Tablo 3.7. Program Öncesi Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler Görüşmeleri.....	74
Tablo 3.8. Program Öncesi Veliler İle Yapılan Görüşmeler.....	75
Tablo 3.9. Okullara Yapılan Ziyaret Toplantıları.....	76
Tablo 3.10. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uyguladıkları Toplam Gün Sayısı...	81
Tablo 3.11. Program Sonrası Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler.....	84
Tablo 3.12. Program Sonrası Veliler İle Yapılan Görüşmeler.....	85
Tablo 3.13. Program Sonrası Rehberler İle Yapılan Görüşmeler.....	86
Tablo 3.14. Program Öncesi Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlilik Yüzdeleri.....	89
Tablo 3.15. Program Sonrası Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlilik Yüzdeleri.....	90
Tablo 3.16. Program Öncesi Veliler Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlilik Yüzdeleri.....	91
Tablo 3.17. Program Sonrası Veliler Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlilik Yüzdeleri.....	92
Tablo 3.18. Program Sonrası Rehberler Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlilik Yüzdeleri.....	92
Tablo 4.1.1. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri.....	97
Tablo 4.1.2. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	98
Tablo 4.1.3. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştığı Problem Davranışların Sınıf Etkinliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri.....	100

Tablo 4.1.4. Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında Başvurdukları Yöntemler/Teknikler.....	101
Tablo 4.1.5. Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında Başvurdukları Yöntemlerin/Tekniklerin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri.....	103
Tablo 4.1.6. Öğretmenlerin BİA-AV Programına Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri.....	104
Tablo 4.1.7. Öğretmenlerin BİA-AV Programına Katılan Öğrencilerde Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	106
Tablo 4.1.8. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarının Sınıf İçinde Yoğunlaştığı Zaman Dilimlerine İlişkin Görüşleri.....	108
Tablo 4.1.9. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarının Sınıf Etkinlikleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	109
Tablo 4.1.10. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerinde Gördükleri Problem Davranışların Kendileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	110
Tablo 4.1.11. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerinde Gördükleri Problem Davranışların Sınıftaki Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	110
Tablo 4.1.12. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencinin Problem Davranışları Karşısında Aileler İle Yaptıklarına İlişkin Görüşleri.....	111
Tablo 4.1.13. Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Görüşleri.....	112
Tablo 4.2.1. Velilerin Okul Dışındaki Zamanlarda Çocuklarıyla Nasıl Vakit Geçirdiklerine İlişkin Görüşleri.....	113
Tablo 4.2.2. Velilerin Çocuklarının Evde Gösterdiği Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri.....	114
Tablo 4.2.3. Velilerin Evde Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	115
Tablo 4.2.4. Velilerin Okul Dışındaki Zamanlarda Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışlarının Yoğunlaştığı Zaman Dilimlerine İlişkin Görüşleri.....	117
Tablo 4.2.5. Velilerin Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Kendileri Ve Aileleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	118
Tablo 4.2.6. Velilerin Çocuklarında Karşılaştıkları Problem Davranışlar Karşısında Uyguladıkları Yöntemlere/Tekniklere İlişkin Görüşleri.....	119
Tablo 4.2.7. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları Karşısında Kullandıkları Yöntemlerin/Tekniklerin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri.....	120
Tablo 4.2.8. Velilerin Çocuklarının Okulda Gösterdiği Problem Davranışların Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri.....	121

Tablo 4.2.9. Velilerin Çocuklarının Okulda Gösterdiği Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	122
Tablo 4.2.10. Velilerin Okuldaki Problem Davranışlar Karşısında Öğretmenle Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri.....	123
Tablo 4.2.11. Velilerin Okuldaki Problem Davranışlar Karşısında Öğretmenle Yaptıklarının Sonuçlarına İlişkin Görüşleri.....	124
Tablo 4.2.12. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak Başka Kimlerden Destek Aldıklarına İlişkin Görüşleri.....	124
Tablo 4.2.13. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak Aldıkları Desteğin Sonuçlarına İlişkin Görüşler.....	125
Tablo 4.2.14. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Görüşleri.....	126
Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Öğrencilerinin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	127
Tablo 4.3.2. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	128
Tablo 4.3.3. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Ebeveynler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	130
Tablo 4.3.4. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Kendilerine Olan Katkısına İlişkin Görüşleri.....	131
Tablo 4.3.5. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri.....	133
Tablo 4.3.6. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Tekrar Uyguladıkları Takdirde Farklı Yapmak İstediklerine İlişkin Görüşleri.....	134
Tablo 4.3.7. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Başarısını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri.....	136
Tablo 4.3.8. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uygulama Sırasında BİA-AV Rehberlerinden Aldıkları Desteğin Niteliğine İlişkin Görüşleri.....	138
Tablo 4.3.9. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Başka Öğretmenlere Tavsiye Edip Etmeyeceklerine İlişkin Görüşleri.....	138
Tablo 4.4.1. Velilerin BİA-AV Programının Çocuklarının Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	139
Tablo 4.4.2. Velilerin BİA-AV Programının Aileleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	140
Tablo 4.4.3. Velilerin BİA-AV Programının Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	142

Tablo 4.4.4. Velilerin BİA-AV Programının Evde Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri.....	143
Tablo 4.4.5. Velilerin BİA-AV Programını Tekrar Uygulayacakları Takdirde Neleri Farklı Yapacaklarına İlişkin Görüşleri.....	144
Tablo 4.4.6. Velilerin BİA-AV Programının Başarısını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri.....	145
Tablo 4.4.7. Velilerin Programı Uygulama Aşamasında BİA-AV Rehberi Ve Öğretmenle Olan İletişimlerine İlişkin Görüşleri.....	146
Tablo 4.4.8. Velilerin BİA-AV Programını Bir Başka Aileye Tavsiye Etmeleri Durumunda Neler Söyleyeceklerine İlişkin Görüşleri.....	147
Tablo 4.5.1. Rehberlerin BİA-AV Programına İlişkin Görüşleri.....	148
Tablo 4.5.2. Rehberlerin BİA-AV Programının Okuldaki Genel Eğitimi Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri.....	149
Tablo 4.5.3. Rehberlerin BİA-AV Programının Sınıftaki Öğretim Rutinlerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri.....	150
Tablo 4.5.4. Rehberlerin BİA-AV Programının Öğrenci Davranışlarını Değiştirmedeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	151
Tablo 4.5.5. Rehberlerin BİA-AV Programının Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	152
Tablo 4.5.6. Rehberlerin Öğretmenlerin BİA-AV Programına Yönelik Geribildirimlerine İlişkin Görüşleri.....	153
Tablo 4.5.7. Rehberlerin BİA-AV Programının Aileler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	154
Tablo 4.5.8. Rehberlerin BİA-AV Programına Yönelik Velilerin Geribildirimlerine İlişkin Görüşleri.....	155

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 3.1. 30 Günlük BİA-AV Uygulama Süreci.....	80
---	----

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

0-6 yaş insan yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Erken yıllar, gelecek için sağlıklı temellerin atılmasında büyük önem taşır. Bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimin en hızlı geliştiği bu dönemde çocuk, temel kavramları ve toplum tarafından kabul gören davranışları öğrenmeye başlar. Çocuğun erken yıllarda sahip olduğu tüm deneyimler ve yaşantılar, çocuğun tüm gelişim alanlarını şekillendirir ve çocuğu geleceğe hazırlar. İnsan yaşamında böylesine önemli ve kritik bir öneme sahip olan erken yıllarda, çocuğa sağlanacak olan erken eğitim son derece elzemdir.

Erken çocukluk eğitimi, çocuğun yaşaması, büyümesi, gelişmesi ve bakımı ile ilgili olarak yapılacakların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Güven ve Azkeskin, 2011). Yaşamın ilk yıllarını ailesi ile birlikte geçiren çocuk, yaşama dair ilk bilgileri aile bireylerinden öğrenir. Üç-altı yaş arasında ise aileler çocuklarının başka bir ortamda, başka kişilerden yeni bilgiler öğrenmesi gerektiğine inanır ve çocuklarının akranlarıyla bir arada olabileceği bir eğitim kurumundan destek alınmasına ihtiyaç duyar. Böylece hem çocuk hem aile için okul öncesi eğitim kurumu ile tanışma süreci başlar.

Okul öncesi eğitim; 0-6 yaş grubu çocuklarına, gelişim düzeylerine uygun, zengin bir uyarıcı çevre olanağı sunan, yaratıcılık başta olmak üzere, onların gelişimlerini bütün yönleri ile destekleyen, çocuğa yakın çevresinin ve ulusun sosyal-kültürel değerleri ile evrensel değerleri birbirleri ile çelişmeyen bir anlayışla tanıtmayı amaçlayan, isteğe bağlı, planlı bir davranış kazandırma sürecidir (Ünal, 2006). Bu süreçte temel amaç; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek, iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006). Çocukların hem akademik anlamda ilerlemelerine hem de toplum tarafından kabul gören davranışları hayatlarına geçirmeyi öğrenmelerine katkı sağladığı için okul öncesi eğitim kurumlarının önemi son derece büyüktür.

Doğumdan itibaren birçok farklı beceriyi anne babasından ya da diğer bireylerden öğrenen çocuk; okul ile tanıştığında evde anne babası tarafından kabul gören bazı davranışlarının okulda kabul görmediğini, okulda uyması gereken farklı

kuralların olduğunu ve bunlara uymadığı zaman tepki aldığını keşfetmeye başlar. Çünkü çocuk, doğumundan başlayarak okula gittiği döneme kadarki süreçte anne babasının kendi iç dinamikleri ile oluşturduğu bir eğitim almıştır. Oysaki okul ortamında öğretmen, uyguladığı programa dayalı bir eğitim vermektedir (Kanlıkılıçer, 2005). Bu noktada çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesi, okulda öğrendiklerini gerçek yaşamına aktarabilmesi ve toplum tarafından kabul görmesi için aile ile okul arasındaki eğitimin paralellik göstermesi gerektiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin sınıflarında yerine getirmeleri gerektiği pek çok sorumluluk (etkinliklere katılma, etkinlikleri ve görevleri gerçekleştirme, sınıftaki araç-gereçlerin kullanımına ilişkin çaba gösterilmesi vb.) onların yeni bilgiler öğrenmelerine temel oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sınıfta göstermeleri gereken sosyal davranışlar (sınıf kurallarına uyma, diğer öğrencilerle işbirliği içinde olma vb.) onların öğrenmelerini destekleyecek kolaylıklar sunmaktadır (Finn ve Pannozzo, 2004). Bu öğrenci davranışları ve sosyal davranışlar arasındaki tutarlılık, öğrencinin akademik başarısını da destekleyerek öğrenci için istenilen uygun eğitim ortamını oluşturmaktadır. Aile ile öğrenci, okul ile öğrenci arasındaki eğitimin birbirini desteklemediği ve güçlü bir bağın oluşturulmadığı durumlarda öğrencide bir takım problem davranışlar baş gösterebilmektedir (Arnold, McWilliams ve Harvey-Arnold, 1998; Elliot, Prior, Merrigan ve Ballinger, 2002).

Okul öncesi dönemde çocuklardaki hızlı büyüme ve gelişim ile birlikte kolaylıkla ağlama, bağırma, öfke nöbetleri geçirme ve beklenmedik tepkiler verme gibi bazı istikrarsız davranışlar geçici olarak ortaya çıkabilmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Wakschlag, Briggs-Gowan, Carter, Hill, Danis, Keenan, McCarthy ve Leventhal, 2007). Bunun yanı sıra, zaman zaman yalan söyleme, izinsiz eşya alma ve benzeri yanlış davranışlar görülebilmektedir (Bailey, 2006). Okul öncesi dönemde uyku, temizlik-tuvalet, yemek yeme problemleri, söz dinlememe, savurganlık, yalan söyleme, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık, utangaçlık, korku, parmak emme, tırnak yeme, toprak, kireç vb. maddeleri yeme ve sosyal ortamlardan kaçma gibi birçok davranış problem durumu olarak ortaya çıkabilmektedir (Aydoğmuş, 2010; Yavuzer, 2011; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2011). Bu davranışlar gelişim döneminin bir parçası olabileceği gibi çocuğun kendisinden beklenenlerin neler olduğunu öğrenmesi ile birlikte ortadan kalkabilecek türden davranışlardır (Bailey, 2006; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2011).

Önemli olan öğretmenlerin ve ailelerin bu tür davranışlar karşısında nasıl tepki vermeleri, duruma nasıl müdahale etmeleri ve problem davranışları nasıl önlemeleri gerektiğini bilmeleridir; ancak, bazen gelişim döneminin doğal bir süreci olarak görülen bazı davranışlar çok sık tekrarlandığı takdirde, bu davranışlar daha ciddi bir problem olarak karşımıza çıkabilmektedir (Aydoğmuş, 2010; Bullis, Walker ve Sprague, 2001; Keenan ve Wakschlag, 2002; Yavuzer, 2012). Uygun olmayan ya da beklenmedik bir davranış karşısında çocuğa gösterilen tepkisizlik, aşırı tutuculuk, ilgisizlik, sözel ya da fiziksel olumsuz davranışlar, ev veya okul kurallarının sınırlı olması, tutarsız ya da etkisiz disiplin gibi durumlar erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlarla yakından ilişkilidir. Bu gibi durumlar aile ile çocuk arasındaki etkileşimi olumsuz etkileyebileceği gibi çocuğun öğretmeni ve akranları ile olan ilişkisini de olumsuz yönde etkilemektedir (Arnold, 1997; Arnold ve ark., 1998; Elliot, Prior, Merrigan ve Ballinger, 2002). Böylece gelişim döneminin doğal bir süreci olan davranışlar boyut değiştirerek çocuğun sosyal ve akademik yaşantısını da etkileyen problem davranışlara dönüşebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, problem davranışlara ilişkin pek çok farklı terimin (uygun olmayan davranışlar, davranış bozukluğu, antisosyal davranışlar, istenmeyen davranışlar, düzen bozucu davranış, yıkıcı davranışlar, disipline aykırı davranış) kullanıldığı ve tanımın yapıldığı görülmektedir. Simcha-Fagan, Langer, Gersten ve Eisenberg (1975) problem davranışları; ev, okul ve toplum gibi pek çok farklı bağlamlarda var olan sosyal normlara tekrarlayan bir şekilde karşı koyma durumu olarak tanımlamaktadır (akt. Walker, Ramsey ve Gresham, 2005). Kazdin (1985) başkaları tarafından kabul gören doğrulara ve sosyal normlara karşı gösterilen pek çok eylemin problem davranış olarak nitelendirilebileceğini ileri sürmektedir (akt. Beard ve Sugai, 2004). Sucuoğlu ve Kargın'a (2006) göre ise problem davranışlar; yeni beceriler öğrenmeyi, var olan becerileri kullanmayı engelleyen, sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen ve öğrencinin kendisine zarar verebilen davranışlardır; ancak, bir davranışın problem davranış olarak nitelendirilebilmesi oldukça zor ve karmaşık bir süreçtir. Bir davranışın problem davranış olması ya da olmaması bireyin içinde bulunduğu toplumun yapısına, kültürüne göre farklılaşabileceği gibi bireyin yaşına, cinsiyetine, davranışın sürekliliğine, yoğunluğuna ve şiddetine göre de farklılaşabilmektedir (Aydoğmuş, 2010; Vuran, 2010; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2011).

Bir davranışın problem davranış olarak nitelendirilebilmesi için bir takım ölçütlerin koyulduğu görülmektedir. Bailey ve Wolery (1992) tarafından önerilen ölçütler şu şekildedir: Davranış;

- a) öğrencinin ya da diğer öğrencilerin öğrenmesini engelliyorsa,
- b) olumlu sosyal etkileşimleri ya da iletişimi engelliyorsa,
- c) öğrenciye, arkadaşlarına, yetişkinlere ya da aile üyelerine zarar veriyorsa problem davranış olarak kabul edilebilir (Chandler ve Dahlquist, 2002).

Problem davranışlar, hem öğretmene hem de öğrenciye verdiği zarar nedeniyle eğitimcilerin ortak bir sorunu haline gelmiştir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri tarafından karşı karşıya kalınan en önemli sorunlardan birinin problem davranışlar olduğu belirtilmiştir (Anderson, 2007; Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson ve Feil, 1998/a). Araştırmalar erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların çocuğun akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğini, sınıfta başarısız olan çocuğun problem davranışlarının arttığını ve bu durumun diğer çocuklarla birlikte tüm sınıfı olumsuz şekilde etkilediğini göstermektedir (Arnold, 1997; DiLallaa, Marcusb ve Wright-Phillips, 2004; Finn ve Pannozzo, 2004).

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sınıflarında gördükleri gürültü, ilgisizlik, şikâyet etme, söz kesme, diğerlerini rahatsız etme, yerinde düzgün oturmama, diğerlerine zarar verme, etkinliğe katılmama, şiddet, aşırı hareketlilik, zayıf sosyal etkileşim, kurallara uymama, olgun davranmama, zayıf akademik başarı, zayıf dikkat süresi, etkinliği yarıda kesme gibi davranışları problem davranışlar olarak nitelendirdikleri görülmektedir (Acar, 2000; Sadık, 2000; Sadık, 2002; Sadık, 2004). Günlük yaşantıda ailelerin ve öğretmenlerin kendi çaplarında yeni beklentiler ürettikleri, daha sonraki süreçte çocukların bu beklentilere ne kadar uygun davrandıklarını kontrol etmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu noktada, özellikle anne babanın beklentisine ters düşen davranışların, anne baba tarafından problem davranış olarak nitelendirildiği görülmektedir (Brown, 2007; Ünal, 2006).

Erken çocukluk döneminde çocuklarda problem davranışlar olarak nitelendirilebilecek davranışların mümkün olan en kısa sürede ele alınması, çocuklara uygun davranışların öğretimi sağlanarak problem davranışların en aza indirilmesi son derece önemlidir. Özellikle, erken çocukluk döneminde problem davranış olarak başlayan mızımızlanma, yakınma, ebeveyne ya da öğretmene karşı gelme, söz dinlememe, söz kesme, yerinde oturmama gibi davranışlar, ilköğretim yıllarında yalan söyleme, küçük çapta hırsızlık ve aldatma gibi davranışlara, lise yıllarında ise çalma, saldırganlık, cinayet ve diğer suç işleme eylemleri gibi daha ciddi problemlere dönüşebilmektedir (Beard ve Sugai, 2004; Elliot ve ark., 2002).

Yapılan araştırmalar okullarda görülen problem davranışların (şiddet, yıkıcı davranışlar, suç işleme, saldırganlık) önemli bir ölçüde arttığını (Elliot ve ark., 2002; Walker ve ark., 1998/a; Walker, Ramsey ve Gresham, 2005) ve bu durumun vakit kaybedilmeden ele alınması gereken bir konu olduğunu göstermektedir (Arnold ve ark., 1998; Walker ve ark., 1998/a). Böylece okullarda problem davranışları önlemeye yönelik uygulaması hızlı ve kolay olan programların geliştirildiği ve buna yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir (Walker ve ark., 1998/a; Walker ve ark., 2005; Webster-Stratton, 2000; Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Türkiye’de problem davranışları okul öncesi dönem boyutunda inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, problem davranışlara yönelik yapılan çalışmaların daha çok ilköğretim ve lise dönemlerini kapsadığı görülmektedir; ancak, yapılan pek çok araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin de sınıflarında problem davranışlarla karşı karşıya kaldıkları ortaya konmuştur (Anderson, 2007; Arnold, 1997; Sadık, 2002; Sadık, 2004; Walker ve ark., 1998/a). Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıflarında problem davranışları önlemeye yönelik farklı yöntemler kullanarak, problem davranışlarla mücadele etmeye çalıştıkları görülmektedir (Arnold ve ark., 1998; Kaner, 2007; Sadık, 2002; Sadık, 2004; Sadık, 2006). Yapılan araştırmalar, çocuklarda görülen problem davranışların önlenmesi boyutunda çocuğu, aileyi, okulu ve içinde bulunulan toplumu da içerisine alan geniş çaplı önleme sistemlerinin etkili sonuçlar sağlayabileceğini savunmaktadır. Bundan hareketle, problem davranışların önlenmesinde bu

görüşü benimseyen çalışmaların ve programların artış gösterdiği görülmektedir (Bal, Thorius ve Kozleski, 2012; Singer ve Wang, 2009; Sugai ve Horner, 2006; Walker ve ark., 2005). Örneğin; Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı, Walker, Stiller, Golly, Kavanagh, Severson ve Feil (1997) tarafından okul ve ev ortamında problem davranışlar gösteren ya da gösterme riski olan çocukların bu davranışlarını hem ev hem okul ortamında yapılacak uygulamalarla önlemeye çalışmak amacıyla geliştirilmiş bir programdır.

Türkiye’de hem okulun hem de ailenin aktif katılımını sağlayan ve problem davranışları önlemeye yönelik planlanan çalışmalara duyulan ihtiyaç son derece büyüktür. Türkiye’de problem davranışları önlemeye yönelik yapılan çalışmalarda hem ailenin hem de okulun işbirliği içinde olmasını teşvik eden çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bundan hareketle, Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz (2008) Başarıya İlk Adım: Erken Müdahale Programı'nı (First Step to Success: Early Intervention Program) Türkçeye uyarlamış, Türk kültürüne uygun hale getirmiş, 2008-2009 öğretim yılında anasınıfı ve ilköğretim sınıflarında yaptıkları pilot ve ana çalışmalarla programın problem davranışlar ve sosyal beceriler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2010; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2011). Diğer bir yandan, problem davranışlara erken çocukluk döneminde müdahale edilmesi gerektiği inancıyla, Walker, Golly, Kavanagh, Stiller, Severson, Feil (2001) tarafından anaokulu öğrencilerine uyarlanmış olan Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı, Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) ve TÜBİTAK 1001 programı (110K274) destekli bir proje kapsamında Diken, Arıkan, Çolak, Bozkurt (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV) adını almıştır. BİA’ya ilişkin yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak ilköğretim dönemindeki çocuklarla çalışıldığı görülmekle birlikte, BİA-AV’a ilişkin Diken, Arıkan, Çolak, Bozkurt, Çelik ve Tomris tarafından 2011 yılında yapılan pilot çalışma dışında, uluslararası ve ulusal alanyazında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer bir yandan, BİA’ya ilişkin yapılan çalışmalar çoğunlukla nicel ve deneysel desen olarak planlanmıştır (Golly, Sprague, Walker, Beard ve

Gorham, 2000; Walker ve ark., 1998/a; Walker, Severson, Feil, Stiller ve Golly, 1998/b); programa ilişkin yapılan çalışmalarda görüşme tekniği gibi nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Beard ve Sugai, 2004; Carter ve Horner, 2007; Diken, 2004; Loman, Rodriguez ve Horner, 2010; Overton, McKenzie, King ve Osborne, 2002). Bundan hareketle bu araştırmaya, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna ilişkin yapılmış ve programa yönelik nitel veriler sunan bir çalışmanın olması, bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesi ve elde edilecek bulgulardan hareketle daha sonra planlanacak olan çalışmaların bu yönde gerçekleştirilmesi amacıyla ihtiyaç duyulmuştur.

1.1 Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, araştırmada program öncesi ve sonrası olmak üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Program öncesi öğretmenlerin ve velilerin;

1. Programa katılan öğrencilerinde/çocuklarında gördükleri problem davranışların neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Programa katılan öğrencilerinde/çocuklarında gördükleri problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Programa katılan öğrencilerinde/çocuklarında gördükleri problem davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerinde/çocuklarında gördükleri problem davranışlarla ilgili olarak ihtiyaç duydukları desteğe ilişkin görüşleri nelerdir?

Program sonrası öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin;

1. BİA-AV Programının, öğrencilerinin/çocuklarının davranışları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. BİA-AV Programının öğretmenlere ve velilere sağladığı katkılara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde gelişimin bazı dönemlerinde normal olarak kabul edilebilecek olan saldırganlık, inatçılık, bağırma, söz dinlememe, aşırı hareketlilik, çalma, yalan söyleme, karşı gelme, kurallara uymama, başkalarının ve okulun mallarına zarar verme gibi bir takım davranışlar görülebilir; ancak, bu davranışların sık bir şekilde tekrarlanması, yoğun ve giderek artan bir şekilde görülmesi aileler, öğretmenler ve toplum için kaygı vericidir. Özellikle okulda öğretmenleri, evde aile bireylerini kaygılandıran problem davranışlara erken dönemde ve uygun bir şekilde müdahale edilmediği takdirde ilerleyen dönemlerde daha ciddi problem davranışlarla karşı karşıya kalınması olası bir durumdur. Türkiye’de çocuğun kendisini, öğretmeni, tüm sınıfı ve özellikle aileyi sürece dâhil ederek problem davranışları önlemeye yönelik geliştirilen programların yetersiz olduğu; bununla birlikte, erken çocukluk döneminde görülen problem davranışları, öğretmenlerin ve aile bireylerinin bakış açıları ile ele alan nitel çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın, erken çocukluk döneminde problem davranışları önlemeye yönelik olarak geliştirilen Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında kullanımının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin sınıflarında problem davranışlarla baş etmede kullanabilecekleri sistemli, hızlı ve kolay bir programla tanışmaları ve programla yakından ilişkili olan kişilerin görüş ve önerilerinin alınmasının gelecekte planlanacak çalışmalar açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer bir yandan, bu çalışma ile uluslararası ve ulusal alanyazına BİA-AV’ a yönelik yapılmış nitel bir çalışmanın kazandırılacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile erken çocukluk döneminde olan öğrencilerinde ve çocuklarında problem davranışlarla karşı karşıya olan öğretmenlerin ve velilerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemlerin neler olduğuna ve ne tür bir desteğe ihtiyaç duyduklarına ilişkin elde edilecek bulguların alana yeni bir bakış açısı getireceği ve yeni çalışma fırsatları sunacağı umulmaktadır.

1.3 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, aşağıda belirtilen yönüyle sınırlıdır.

1. Bu çalışmada, problem davranış gösteren öğrencilerin belirlenmesi BİA-AV programının "Tarama Modülü" (EK-2) ile sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Erken çocukluk dönemi: İnsan hayatının tüm dönemlerinin ilk basamağını oluşturan, çocuğun kişilik ve diğer gelişim alanlarının (bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel) en hızlı olduğu 0-6 yaş arasındaki dönem olarak ifade edilmektedir (Güven ve Azkeskin, 2010).

Okul öncesi eğitim: 0-6 yaş grubu çocuklarına, gelişim düzeylerine uygun, zengin bir uyarıcı çevre olanağı sunan, yaratıcılık başta olmak üzere, onların gelişimlerini bütün yönleri ile destekleyen, çocuğa yakın çevresinin ve ulusun sosyal-kültürel değerleri ile evrensel değerleri birbirleri ile çelişmeyen bir anlayışla tanıtmayı amaçlayan, isteğe bağlı, planlı bir davranış kazandırma sürecidir (Ünal, 2006).

Problem davranışlar: Ev, okul ve toplum gibi pek çok farklı bağlamlarda var olan sosyal normlara tekrarlayan bir şekilde karşı koyma durumu olmakla birlikte öğrencinin yeni beceriler öğrenmesini, var olan becerileri kullanmasını engelleyen, sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen ve öğrencinin kendisine zarar verebilen davranışlardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Walker ve ark., 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların neler olduğuna ve bu dönemde problem davranışlara neden olan etmenlere, ardından erken çocukluk döneminde problem davranışlara ilişkin yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. Daha sonrasında problem davranışlara ilişkin yapılacak olan erken müdahalenin önemi ve erken müdahale uygulamaları üzerinde durulmuştur.

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Görülen Problem Davranışlar

0-6 yaşı kapsayan erken çocukluk dönemi çocuk için, içinde bulunduğu aileyi ve çevreyi keşfetme ve anlama sürecidir. Özellikle bu dönemde çocuğun okul öncesi eğitim kurumu ile tanışmasıyla birlikte bu keşfetme süreci daha da geniş bir alana doğru yayılır. Bu dönemde çocuk elde ettiği yaşantılar ve deneyimler aracılığı ile gerçek yaşama uyum sağlama süreci yaşar. Uyum, bireyin sahip olduğu özelliklerinin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2012). Bu uyum sürecinde çocuk yeni becerilere, durumlara ve olaylara alışmaya ve bunları öğrenmeye çalışır. Bu aşamada eğer çocuğun gösterdiği davranışlar yeniliklere uyum sağlamaya yardımcı oluyorsa uygun davranışlar, uyum sağlamaya yardımcı olmuyor ise uygun olmayan davranış olarak kabul edilebilmektedir (Senemoğlu, 2010; Yavuzer, 2012).

Erken çocukluk döneminde çocuklarda görülen uygun olmayan davranışlara yönelik pek çok farklı terimin kullanıldığı ve bu terimlerin farklı yönlerden ele alınarak tanımlandığı; alanyazında ise bu terimlerin problem davranışlar, uygun olmayan davranışlar, istenmeyen davranışlar, uyum ve davranış bozukluğu, davranış sorunları, davranım bozukluğu, yıkıcı davranışlar, anti-sosyal davranışlar, zor davranışlar şeklinde karşımıza çıkabileceği görülmektedir. Problem davranışlara ilişkin yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun okul çağı ve sonrasında ele aldığı görülmektedir; ancak, artık problem davranışların erken çocukluk döneminde de görülebileceği ve titizlikle ele alınması gereken bir konu olduğu pek çok araştırma ile ortaya konmuştur (Bullis ve ark., 2001; Domenech-Llaberia, Jane, Corbella, Ballespi, Mitjavila ve Canals, 2008; Keenan ve Wakschlag, 2002; Walker ve ark., 1998/a; Walker ve ark., 1998/b;

Walker ve ark., 2005). Yapılan araştırmalar özellikle küçük çocuklarda görülen karşı gelme ve saldırganlık gibi problem davranışların klinik ve sosyal boyutta kaygı verici olduğuna dikkat çekmektedir (Brown, 2007; Petermann ve Natzke, 2008).

Erken çocukluk döneminde karşı gelme, saldırganlık, yıkıcı davranışlar, aşırı hareketlilik gösteren çocuklarla karşı karşıya kalan kişilerin, bu çocukları sağlık merkezlerine ya da tanı koymada yetkisi olan merkezlere yönlendirdiği görülmektedir (Keenan ve Wakschalg, 2002). Bu duruma klinik ve deneysel açıdan bakıldığında, erken çocukluk döneminde problem davranışların belli gözlemlerden hareketle tanılanmasının son derece zor ve karmaşık bir süreç olduğu, bu süreçte standardizasyonu sağlanmış değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğu ve bu araçlara verilen önemin arttığı belirtilmektedir (Egger ve Angold, 2006; Keenan ve Wakschalg, 2002; Pelletier, Collett, Gimpel ve Crowley, 2006). Özellikle klinik anlamda yapılacak tanılamada DSM IV'ün (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) kullanıldığı ve burada sorun teşkil edebilecek davranışlara ilişkin belli sınıflandırmaların yapıldığı ve davranışın görölme sıklığını, süresini, yoğunluğunu belirleyen tanı ölçütlerinin olduğu görülmektedir. Örneğin, DSM IV'e göre yıkıcı davranış bozukluğu başlığı altında karşı gelme bozukluğuna, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna ve davranım bozukluğuna yer verildiği görülmektedir (Beijsterveldt, Verhulst, Molenaar ve Boomsma, 2004; Gardner ve Shaw, 2008; Karaoğlu, 2011; Pelletier ve ark., 2006; Yavuzer, 2008). Ancak, Campbell (2002) "bozukluk" teriminin erken çocuk döneminde kullanırken bu terimin geçerliliğine ilişkin şüpheli davranılması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, küçük çocuklarda görülen problem davranışların hem klinik hem de gelişimsel bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiğini ve tanılama süreci gerçekteşmeden önce bu davranışlara nasıl müdahale edilebileceğinin düşünölmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Pelletier ve arkadaşları (2006), yıkıcı davranış bozukluğu ile ilgili yapılan pek çok araştırmanın okul çağı çocukları ile ergenleri kapsadığını belirtmekle birlikte, yıkıcı davranış bozukluğunun artan bir şekilde erken çocukluk döneminde de tanılanabileceğini; ancak, bunun çeşitli zorluklarının olduğunu yaptıkları araştırmada ortaya koymuşlardır. Keenan ve Wakschalg (2000) düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan ve saldırganlık, karşı gelme vb. davranışlar gösterdiği gerekçesiyle yıkıcı davranım bozukluğu tanısı almaları için klinik tanılamaya gönderilen, 2-5 yaş

arasındaki çocukların gösterdiği bu davranışların tanı koymada yeterli olup olmadığını ve gösterilen belirtilerin DSM-IV tanı ölçütlerini karşılayıp karşılamadığını araştırmışlardır. Araştırmacılar, DSM-IV tanı ölçütleri ile standart testler ve gözlem formlarından elde ettikleri sonuçları karşılaştırarak araçların bu yaş grubundaki çocuklar için geçerliğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Sonuç olarak, elde edilen bulguların DSM-IV tanı kriterinde belirtilen davranım bozukluğu ve karşı gelme bozukluğu ölçütleri ile elde edilen sonuçların tutarlı bir ilişki içinde olduğu, değerlendirme araçlarının küçük yaş grubundaki çocuklarda problem davranışları belirlemek ve tanı koymak için uygun olduğu ve erken tanı ile erken müdahaleye ilişkin yapılacakların ele alınması gereken bir diğer önemli konu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir yandan, yapılan araştırmalarda erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların gelişimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkabileceğinin, bu nedenle belli bir tanı koymanın son derece zorlayıcı ve hatalara sürükleyici olabileceğinin tartışıldığı görülmektedir (Cole, Luby ve Sullivan, 2008; Egger ve Angold, 2006; Keenan ve Wakschlag, 2000; Keenan ve Wakschlag, 2002; Pelletier ve ark., 2006).

Bu araştırmada özellikle erken çocukluk döneminde ev ve okul ortamında uygun olmayan ve “problem davranış” olarak nitelendirilebilecek ve ilerleyen dönemlerde çocuk için risk teşkil edebilecek olan davranışlar gösteren ve herhangi bir tanı almamış olan çocuklar üzerinde durulmaya özen gösterilmiştir.

Ling, Jone ve Gan (2005) hem o çocuğun hem de diğer çocukların öğrenmelerini önemli ölçüde etkileyen ve öğretmenin öğrencilere etkili şekilde öğretim yapmasına engel olan davranışların problem davranışlar olarak kabul edilebileceğini belirtmektedirler. Aydoğmuş (2010) davranış bozuklukları içerisinde özel bir yer tutan daha çok suça yönelmeyle ilişkili olan anti-sosyal davranışların davranış bozukluğu adı altında nitelendirildiğini belirtmektedir. Walker, Colvin ve Ramsey (1995) anti-sosyal davranışları; ev, sınıf, oyun alanı, mahalle ve toplum gibi pek çok farklı kesimler tarafından kabul edilmiş ve sosyal kurullarla belirlenmiş olan davranışlara tekrarlayan ve tutarlı şekilde karşı gelme, saldırganlık, zarar verici, olumsuz davranış şeklinde tepki verme olarak tanımlamaktadırlar (akt. Walker ve ark., 1998/a; Walker ve ark., 1998/b). Bununla birlikte, başkalarına karşı saldırgan ve düşmanca davranma, kurallara uymama ve karşı gelme, yetişkinlerin otoritesine başkaldırma ve sosyal normları yerine getirmeme ya da tanımama, aşırı sinirlilik, eşyalara bilerek zarar verme gibi pek çok

davranışın anti-sosyal davranışlar olarak nitelendirilebileceği ileri sürülmektedir (Walker ve ark., 2005). Walker ve arkadaşları (2005), anti-sosyal davranışların; empati, işbirliği, paylaşma gibi insanların mutluluğu ile ilgili ve diğer insanların yararına olan duygular olarak ele alınan ve “olumlu kişiler arası ilişkiler” olarak adlandırılan “prososyal davranışların” (Bayhan ve Artan, 2005) tam zıttı olan davranışlar olduğunu belirtmektedirler.

Anti-sosyal davranışlara ilişkin “erken başlangıçlı” (yaşam boyu devam eden) ve “ergenlikle sınırlı” olacak şekilde iki temel ayırım yapıldığı görülmektedir. “Erken başlangıçlı” olarak yapılan ayırmada anti-sosyal davranışların erken çocukluk döneminden ergenliğe ve hatta yetişkinliğe doğru artan derecede devamlılık gösterdiği belirtilmektedir (Petermann ve Natzke, 2008). Bu durum “erken başlangıçlı” olarak nitelendirilebilecek problem davranışların, erken yıllarda ele alınması ve önlenmesi gereken önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Kazdin (1987) erken çocukluk döneminde görülen ve önlenmeyen anti-sosyal davranışlar ile ergenlikte suç işleme, okulda başarısız olma, sonuç olarak okulu terk etme, pek çok yerde (ev, sınıf, toplum vb.) kabul gören sosyal normlara yüksek düzeyde karşı gelme ve saldırganlık gösterme gibi durumlar arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır (akt. Walker ve ark., 1998/b). Diğer bir yandan, Bor, Najman, O’Callaghan, Williams ve Anstey (2001), ergenlik döneminde suç işleyen bireylerle yapılan araştırmaların arttığını, bu araştırmaların ise ergenlerin suç işleme eylemlerine olan eğilimlerinin, erken çocukluk döneminde başlayan problem davranışlarla ilişkili olduğunu açık bir şekilde ortaya koyduğunu belirtmektedirler.

Bor ve arkadaşları (2001) saldırganlık ve çocuklarda suç işleme davranışlarının gelişmesi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Avustralya’nın eyaletlerinden biri olan Queensland’deki çocuklarla yaptıkları boylamsal çalışma ile beş yaşında saldırganlık davranışları gösteren çocukların on dört yaşına geldiklerinde gösterdikleri suç işleme davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma ile özellikle erken çocukluk döneminde görülen saldırgan davranışların ergenlikte devam edebileceği, bu durumun suç işleme eylemleri, çeteye karışma ve okulu terk etme üzerinde önemli bir etken olabileceği vurgulanmaktadır. Aynı şekilde, Campell (1995) erken çocukluk döneminde saldırgan davranışlar gösteren çocukların, yarısından

fazlasının orta çocukluk döneminde hatta ergenlik döneminde benzer durumları göstermeye devam edeceğini vurgulamaktadır.

Problem davranışların dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş olmak üzere iki şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Saldırganlık (kavga, fiziksel zarar verme, şiddet), aşırı tepki verme (öfke, sinir krizi geçirme) ve karşı gelme (itaatsizlik, kabul etmeme, olumsuz tepki gösterme) gibi açık bir şekilde fark edilebilen ve dışarıya yansıyan davranışlar dışsallaştırılmış davranışlar olarak ele alınmaktadır. Depresif, çekingen, kaygılı olma, olumsuz duygu durumu, zayıf sosyallik gibi açık bir şekilde gözlenemeyen davranışların ise içselleştirilmiş davranışlar olarak ele alındığı görülmektedir (Achenbach ve Edelbrock, 1978'den akt. Hinshaw, 1992; Gilliom ve Shaw, 2004; Rothbaum ve Weisz, 1992; Velderman ve ark., 2006).

Dışa yansımaları nedeniyle gözlenebilen dışsallaştırılmış davranışların, erken önlem alınarak destek sağlanmadığı takdirde daha ciddi davranış bozukluklarına dönüşebilme riski taşıdığı belirtilmektedir (Meagher, Arnold, Doctoroff, Dobbs ve Fisher, 2009). Diğer bir yandan, içselleştirilmiş davranışların (kaygı, korku, tedirginlik, bunalma vb.) ise erken tanılanmaması ve önlenmemesi sonucunda bu tür davranışların depresyon ve sosyal dışlanmışlık gibi ruhsal sorunlara yol açabileceği, yaşın ilerlemesiyle birlikte içe kapanıklık, olumsuz benlik ve sosyal yeterlik algısı gibi problem durumları oluşturarak içe yönelik psikolojik hastalıklara neden olabileceği belirtilmektedir (Miller, 2002). Ancak, içselleştirilmiş davranışların küçük çocuklarda belirlenmesinin son derece zor olduğu; yetişkinlerden alınan bilgilerin içselleştirilmiş davranışları tanılamada yetersiz kaldığı ileri sürülmektedir (Keenan ve Wakschlag, 2002; Meagher ve ark., 2009).

Meagher ve arkadaşları (2009) erken çocukluk döneminde görülen dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlara yönelik yapılan çalışmaların, bu konuya yönelik boylamsal çalışmalara gereksinim olduğu gerçeğini gösterdiğini belirtmektedirler. Diğer bir yandan, erken çocukluk döneminde görülen dışsallaştırılmış davranışların uzun dönemde yol açabileceği etkilerini araştıran çalışmaların, erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların zamanla ilerleyebileceğine ve bu durumun gelecekte okul başarısızlığı, karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu gibi daha ciddi problemlere neden olabileceğine dikkat çektiği ileri sürülmektedir.

Erken çocukluk döneminde problem davranışlara yönelik yapılan çalışmalarda hangi davranışların problem davranış olarak ele alındığına bakacak olursak; bu davranışların ilgisizlik, gürültü, içine kapanıklık, aşırı çekingenlik, sebepsiz aşırı korku, anneden veya evden ayrılamamak, istenen şeyi yapmama, aşırı huzursuzluk, arkadaş edinmemek, sebepsiz sıkıntı, dikkati çeken şımarıklık, söz dinlememek, kurallara ve disipline uymamak, eşyalara zarar vermek, isyankârlık, yalan söylemek, aşırı hareketlilik (yerinde duramama), kavgacılık, saldırganlık, ders çalışmamak, evden kaçmak şeklinde sıralandığı görülmektedir (Aydoğmuş, 2010; DiLalla ve ark., 2004; Sadık, 2002; Sadık, 2004; Yavuzer, 2012).

Problem davranışların hafiften çok ileri dereceye kadar sıralanabileceği belirtilmektedir. Bireyin kendisine, çevresine ve çevresindeki nesnelere zarar verme davranışları (öfke nöbetleri, ısırma, vurma, nesnelere yere fırlatma vb.) sıklık ve yoğunlukları ile bağlantılı olsa da ileri derecede problem davranışlar olarak kabul edilmektedir. Sınıfta gezinme, etkinlikle ilgilenmeme, reddetme, uyuklama, ödevlerini yapmama, arkadaşlarıyla ya da kendi kendine konuşma gibi davranışların ise daha hafif davranış problemleri olabileceği belirtilmektedir (Vuran, 2010).

Çocuklarda ve ergenlerde görülen problem davranışlara yönelik yapılan çalışmaların özellikle saldırgan davranışlar üzerinde yoğunlaştığı, gelişimin doğal bir sonucu olarak erken yıllarda ortaya çıkan saldırganlığın boyut değiştirerek daha ciddi sorunlara dönüşebileceği ve çocuklarda artan bir şekilde görülen saldırganlığın özellikle ele alınması gereken önemli bir konu olduğu görülmektedir (Tremblay, 2012). Boxer ve Tisak (2005), diğer canlılara ya da nesnelere zarar veren veya onları inciten davranışları saldırganlık olarak tanımlamaktadırlar. Hamlett (2007) ise, bir bireye kasten zarar vermek amacıyla sergilenen tüm şiddet içerikli veya düşmanca davranışları saldırganlık olarak ele almaktadır. Bayhan ve Artan (2005), sosyal psikolojide saldırganlığın iki şekilde ele alındığını belirtmektedirler. Birincisi, diğerlerini incitmek veya onların karşısında üstünlük kurmak (intikam almak amacıyla vurma) için yapılan davranıştır. İkincisi, saldırganlık bir amaca ulaşmak (arkadaşının elinden oyuncuğu alırken onu yere düşürmek) için başvurulan bir yoldur; ancak, buradaki zarar bilerek veya isteyerek yapılmamaktadır.

Tremblay (2012) çocuklarda görülen saldırganlığın doğuştan var olan bir durum olduğunu, bu durumun da doğumdan ilk üç yaşa ve akabinde dört yaşa kadar artan bir

şekilde ilerlediğini; saldırganlığın aileler için kaygı verici olsa da asıl sorunun çocuğun okul öncesi eğitim kurumu ile tanışmasıyla ortaya çıktığını belirtmektedir. Alanyazında erken çocukluk dönemindeki çocuklar için üç temel saldırganlık türünün tanımlandığı; bunların ise fiziksel, sözel ve ilişkisel saldırganlık olduğu görülmektedir (Domenech-Llaberia ve arkadaşları, 2008; Fraser, 1996; Hamlett, 2007; Keenan, 2012; Tremblay, 2012). Hamlett (2007); diğer bireylere vurma, tekmeleme, ısırma gibi fiziksel zarar vermeyle ya da zarar verme tehdidiyle gösterilen düşmanca davranışları fiziksel saldırganlık olarak tanımlarken; Alink, Mesman, Zeijl, Stolk ve Juffer (2006) insanlara, nesnelere ya da hayvanlara karşı zarar vermek amacıyla gösterilen vurma, itme, tekmeleme davranışlarını fiziksel saldırganlık olarak tanımlamışlardır. Domenech-Llaberia ve arkadaşları (2008) akranlarının elinden nesneyi almak, nesnelere akranlarına fırlatmak, akranlarına vurmaları, akranlarını itirmek, akranlarına fiziksel zarar vermek gibi davranışları fiziksel saldırganlık olarak tanımlarken; akranlarına küfür etme, akranları ile alay ederek onları kavgaya teşvik etme, aşağılama, tehdit etme, lakap takma gibi davranışları sözel saldırganlık olarak tanımlamışlardır. Akranlarının sosyal ilişkilerine ya da benliklerine yönelik yapılan zarar verme davranışı olarak tanımlanan ilişkisel saldırganlık ise, akranların birbiri ile uyuşmamaları ile ilişkilidir. Bu durum akranlar arasındaki ilişkiye zarar vermektedir. İntikam almak amacıyla biriyle arkadaş olma, dedikodu yapma, akranlarını gruptan dışlamak, akranlarına karşı küçümseyici tavır takınmak ve düşmanca bakış atmak gibi davranışlar ilişkisel saldırganlıkla ilişkilendirilmiştir (Tremblay, 2012).

Erken çocukluk döneminde görülebilecek tüm bu problem davranışlara yönelik yapılan araştırmalar, çocukların büyük bir çoğunluğunun bu davranışları gelişimlerinin doğal bir süreci olarak gösterebileceğini, bazı çocukların ise bu tür davranışları çok az ya da hiç göstermeyebileceğini, %10'luk bir kesimin ise bu tür davranışları sıklıkla gösterebileceğini ortaya koymaktadır (Keenan, 2012, Tremblay, 2012). Diğer bir yandan, erken çocukluk ve ilköğretim dönemindeki çocukların %10'unun, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların ise %25'ten fazlasının problem davranışlar gösterebileceği belirtilmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Bir davranışın normal mi yoksa problem davranış mı olduğuna karar vermek son derece zor ve karmaşık bir süreçtir. Özellikle bu durumun erken çocukluk döneminde daha da zor olduğu belirtilmektedir (Pelletier ve ark., 2006). Bu dönemde çocuk yaşama

ilişkin yeni beceriler ve deneyimler kazanma aşamasındadır. Doğruyu ve yanlış keşfetme sürecindedir (Bailey, 2006). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde bir davranışın problem davranış olarak kabul edilebilmesi için çocuğun yaşı, o yaşın getirdiği gelişim özelliklerini ve çocuğun yaşadığı kültürü bilmek çok önemlidir. Çocuğun içinde bulunduğu topluma, kültüre, çevreye ve aileye ilişkin bilgi sahibi olmak için çocuğu çoklu ortamlarda derinlemesine gözlemlemek veya birinci derece kişilerden bilgi almak problem davranışların belirlenebilmesinde büyük önem taşımaktadır. Yörükoğlu (2011), çocuklarda görülen uyum ve davranış bozukluklarını değerlendirirken çocuğun gelişim döneminin, belirtinin sıklığının, gücünün, çeşitliliğinin, sürekliliğinin, belirtinin ağırlığı ve sıklığı yanında başka hangi belirtilerin eşlik ettiğinin, dıştan belirti göstermeyen iç tedirginliklerin, çocuğun geçmişteki uyumunun ve olumlu niteliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Yavuzer (2012) ise, çocuklardaki davranışın normal mi yoksa davranış bozukluğu mu olduğunun belirlenmesi için bazı ölçütlerin olması gerektiğini belirtmiştir. Bu ölçütler:

1. Yaşa uygunluk,
2. Davranışın yoğunluğu
3. Davranışın sürekliliği
4. Cinsiyete uygun rol beklentisi
5. Kültürel faktörler şeklinde özetlenmiştir.

Özbeş (2010) çocuklarda görülen bir davranışın hangi durumlarda doğal hangi durumlarda ise problem olarak değerlendirileceği konusunda ebeveynlerin bilinçli olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde görülen bazı uyum ya da problem davranışların görülme sıklığı ve boyutu, çocuğun davranışlarının problem davranış olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine ilişkin fikir edinme açısından önem taşıdığını ileri sürmektedir.

Bailey (2006) erken çocukluk döneminde çocuklarda karşı gelme, yalan söyleme ya da bir takım uygun olmayan davranışların görülebileceğini, böyle bir durum karşısında ise ailelerin büyük şok yaşadıklarını belirtmektedir. Potegal, Kosorok ve Davidson (2003) karşı gelme, sinirli olma hali veya öfkelenme ve saldırganlık davranışlarının erken çocukluk dönemindeki çocuklarda ortak olduğunu

belirtmektedirler. İki yaşındaki çocukların %75'inin kendilerini tam olarak ifade edemedikleri için saldırganlık ve öfke nöbeti davranışlarını sergileyebileceğini ileri sürmektedirler. Wakschlag ve arkadaşlarının (2007) erken çocukluk döneminde beklenen bu davranışları “uygun olmayan normal davranışlar” olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Arnold (1997) ise, iki yaşında ya da daha küçük olan çocuklarda saldırganlık davranışlarının olabileceğini, iki-üç yaş arasındaki çocukların sınıf ortamında saldırganlık davranışlarını gösterebileceğini, karşı gelme gibi olumsuz davranışların üç yaşından altı yaşına kadar devam edebileceğini belirtmektedir. Ancak, erken çocukluk döneminde görülen bu davranışlar ısrarlı bir biçimde, uzun bir zaman süresince, artan ve şiddetlenen şekilde tekrar ediyorsa, bu durum çocuğun bir ortama uyumunu zorlaştırıyorsa, yeni beceriler öğrenmesini ve var olan becerileri kullanmasını engelliyorsa, sosyal etkileşimini olumsuz etkiliyorsa, çocuğun kendisine ve çevresindekilere zarar veriyorsa bunun vakit kaybedilmeden ele alınması ve önlenmesi gereken bir durum olduğu belirtilmektedir (Keenan ve Wakschlag, 2000; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Yavuzer, 2012).

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Problem Davranışlara Neden Olan Etmenler

Hester, Baltodano, Hendrickson, Tonelson, Conroy ve Gable (2004) çocuklarda görülen problem davranışların pek çok etmene bağlı olduğunu ileri sürmektedirler. Bunlar, çocuktan (mizaç, gelişimsel özellikler vb.), aileden (ailenin eğitim düzeyi, depresyon düzeyi vb.), aile-çocuk arasındaki etkileşimden (cezalandırıcı ve olumsuz etkileşim vb.), sosyal yapıdan, ekonomik düzeyden ve kültürel yapıdan kaynaklı nedenler olarak sıralanmıştır. Bullis ve arkadaşları tarafından (2001), problem davranışlara yoksulluk, olumsuz ebeveyn tutumları, madde kullanımı, uygun olmayan okul ortamı ve akademik başarısızlık, akran reddi, anti-sosyal davranışlar gösteren ya da bu davranışlara eğilimli olan kişiler ile ilişki gibi pek çok etmenin neden olduğu ileri sürülmektedir.

Çocuk gelişimi üzerine çalışmalar yürüten pek çok araştırmacı çocuğun gelişimini etkileyen ve problem davranışlara neden olabilecek etmenleri ortaya koymaya çalışırken çocuğun kendi kişisel özellikleri ile çocuğun içinde bulunduğu sosyal yapı arasındaki ilişkinin birbirinden ayrı ele alınamayacağını ileri sürmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Silver, Measella, Armstrong ve Essex, 2004; Shonkoff ve Meisels, 2000). Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen ekolojik kuram, sosyal

yapı içerisinde yer alan her bir unsurun (aile, yakın akrabalar, toplum, kültür, mahalle, okul vb.) birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceğini, çocuğun içinde bulunduğu sosyal yapı içerisindeki her bir unsurun birbiri ile etkileşim içerisinde ve çocuğun gelişimini şekillendirebilecek kadar büyük bir güce sahip olduğunu savunmaktadır.

Araştırmacılar çocuk ve çocuğun erken dönemde karşılaşacağı risklerin (problem davranışlar, olumsuz ebeveynlik vb.) çocuğun gelişimi üzerinde devamlılık gösterecek bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır (Silver ve ark., 2004). Merkezde bulunan çocuğu çevreleyen ilk çemberin aile olduğu kabul edilirse, bu çember büyüme ve gelişimle gittikçe genişleyerek başka unsurları içerisine almaya başlayacaktır. Diğer bir deyişle, erken dönemde çocuk ve aile arasında kurulan ilişki, gelişimin diğer dönemlerinde diğer kişilerle (örn: öğretmen, akranlar, toplum bireyleri) kurulacak ilişkinin şekillenmesinde önemli bir yere sahip olacaktır. Bundan hareketle, izleyen bölümlerde erken çocukluk döneminde çocuklarda görülen problem davranışlara neden olabilecek etmenler çocuktan, aileden ve okuldan kaynaklanan olmak üzere üç başlık altında ele alınmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Çocukluk Dönemine Bağlı Etmenler

Büyüme ve gelişimin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde çocuklar sağlıklı bir gelişim için yaşama ilişkin temel yaşantıları ve deneyimleri öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Senemoğlu'nun (2010) yaptığı tanıma göre öğrenme; bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir. Sağlıklı bir gelişimin gerçekleşebilmesi için öğrenme en önemli temel süreçlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Gelişimin bazı dönemlerinde çocuklar içinde buldukları yaşama uyum sağlamak amacıyla belli tür öğrenmelere karşı yüksek duyarlılık göstermektedir. Bu dönemlerde çocukların belirli yaşantıları geçirmeleri, değişen süreçte yaşama uyum sağlamaları için öğretmenlere ve anne babalara büyük sorumlulukların düştüğü belirtilmektedir (Aydoğmuş, 2010; Senemoğlu, 2010; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2011). Yaşamındaki değişikliğe ve yeniliklere uyum ve bunları öğrenme süreci yaşayan çocuk bu dönemde kendini ifade edememekten ya da bir konu üzerinde yetersiz bilgisinden dolayı kızgınlık, öfke, korku, karşı gelme, söz dinlememe, inatlaşma şeklindeki duygularını ve davranışlarını içinde bulunduğu ortama uygun şekilde

düzenlemekte zorlanabilmektedir (Keenan ve Wakschalg, 2002; Tremblay, 2012; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2011). Böyle bir durumda çevresinden yeterli destek alamayan ve uygun davranış kalıplarını öğrenemeyen çocuğun davranışlarının, ilerleyen zamanlarda daha ciddi problem davranışlara dönüşme riski taşıdığı ileri sürülmektedir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010). Çocuk gelişim uzmanları, küçük çocuklarda görülen dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışların sosyal çevre ve bilişsel süreçlere bağlı olarak çocuğun yaşı ile ilişkili bir durum olduğunu belirtmektedir. Küçük çocuklarda görülen saldırganlığın çocuğun sözel olarak problem çözme becerilerini öğrenmesiyle ya da anne babanın sınır koymaya başlamasıyla azalacağı ileri sürülmektedir (Bayhan ve Artan, 2005; Gilliom ve Shaw, 2004; Tremblay, 2000; Tremblay, 2012).

Bandura ve Walters (1963) bireylerin saldırgan davranışları gösterme repertuarı ile dünyaya gelmediğine, aksine bu davranışları bir şekilde birilerinden öğrendiğini savunmaktadır. Çocuklarda görülen problem davranışlar üzerinde yetişkinler, televizyon, akran davranışları gibi pek çok etmenin etkili olduğu, bu etmenlerin çocuk tarafından gözlemlenmesi veya taklit edilmesi ya da uygun olmayan davranışların pekiştirilmesi sonucu çocukta bir takım istenmeyen davranışların ortaya çıkabileceği ileri sürülmektedir. Bandura bu durumu 1965'te yaptığı bir deneyle şu şekilde açıklamaya çalışmıştır. Çocukların üç gruba ayrıldığı deneyde, bir grup çocuğa, büyükçe oyuncak bir bebeğe vuran, döven saldırgan bir yetişkin modelin pekiştirildiği film izlettirilmiştir; ikinci gruptaki çocuklara saldırgan modelin cezalandırıldığı bir film izlettirilmiştir. Üçüncü gruptakilere ise saldırgan modelin ne pekiştirildiği ne de cezalandırıldığı bir film izlettirilmiştir. Daha sonra üç gruptaki çocuklara filmdekine benzer bir bebek verilmiş ve bebeğe karşı gösterecekleri saldırganlık davranışları ölçülmüştür. Sonuç olarak, birinci gruptaki çocukların saldırganlık davranışları en yüksek; ikinci gruptaki çocukların en düşük; üçüncü gruptaki çocukların ise iki grup arasında yer aldığı görülmektedir (akt. Senemoğlu, 2010).

Patterson (1976), sosyal öğrenme kuramından esinlenerek geliştirdiği “baskıcı model” ile çocuklarda görülen saldırgan davranışların aile bireylerinin olumsuz davranışları pekiştirmeleri sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Buna ek olarak, çocuklarda görülen problem davranışların biyolojik kökenli olabileceğini, aile

bireylerinin bu tür davranışları pekiştirmeleri sonucunda da bu davranışların ortaya çıkabileceğini ya da artabileceğini belirtmektedir (akt. Alınk ve ark., 2006).

Tremblay (2012), bir ile iki yaşındaki çocuklarda engellenme veya bir hedefe ulaşmak isteği sonucunda fiziksel saldırganlığın başladığını, bu durumun 30-42 aylar arasında artış gösterdiğini; ancak, çocuğun sözel iletişiminin ilerlemesi, duygularını kontrol etmeyi öğrenmesi ile bu durumun azalmaya başladığını ileri sürmektedir. Diğer bir yandan, Tremblay (2000) 17 aylık çocuğu olan anneler ile yaptığı çalışmada, annelere çocuklarında vurma, itirme, ısırma, tekmeleme gibi fiziksel saldırgan davranışları görüp görmediklerini, gördülse bunun ilk hangi ayda olduğunu belirtmelerini istemiştir. Sonuç olarak, 12 aylık çocuklarda fiziksel saldırgan davranışların görülmeye başladığı, 17 ay civarında olan çocukların %80'inin ise saldırgan davranışlardan bir ya da bir kaçını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan hareketle, Tremblay (2000, 2012) yaptığı çalışmalarla bu davranışların öğrenme yoluyla kazanılamayacağını, bu davranışların çocuğun doğal gelişim sürecinde var olduğunu ileri sürmektedir.

Özbey (2010) küçük çocukların normal koşullarda istedikleri ancak elde edemedikleri konularda isteklerini elde etmek için farklı yollar deneyeceğini belirtmektedir. Ebeveynlerin bu noktada iyi bir gözlemci olmalarının problem davranışların üstesinden gelebilmek açısından önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, çocukların dikkat çekmek, kızgınlıklarını belli etmek, aileyle uyumlu olmak, cezadan kaçmak, arkadaş kazanmak için ve ailedeki bir davranışı model aldıkları için problem davranışları sergilemeye başlayabileceğini ileri sürmektedir.

İnsan vücudunun fizyolojik yapısı olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu, 2012) mizaç; çocuğun kalıtımla getirdiği kendine özgü bir takım özellikleri (aşırı hareketlilik, duygusal dengesizlik, sosyallik, dikkat vb.) kapsamaktadır (Deater-Deckard ve Dodge, 1997). Moon (2001), mizacın sosyal ilişkilerdeki problemlerle bir bağlantısının bulunduğunu savunmaktadır. Bellibaş, Büküşoğlu ve Erermiş (2005) çocuklarda görülebilecek davranış sorunlarının, işlev kaybının ve çocuğa eşlik eden tanıların değerlendirilmesi sırasında aile içi ilişkiler kadar çocuğun mizaç özelliklerinin de araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer bir yandan, çocuğun olumsuz mizaç özelliklerinin davranışsal bir takım sorunları artırdığı ileri sürülmüştür.

Thomas ve Chess (1977) tarafından 1956 yılında başlatılan ilk New York boylamsal çalışma ile çocukların mizaç özellikleri araştırılmıştır. Bu çalışmada bebeklik döneminden başlanarak mizaç özellikleri incelenmiş ve her çocuğun bireysel davranış stiline, dokuz farklı mizaç boyutunun birleşiminden oluştuğu saptanmıştır. Bunlar; yaklaşma veya çekingenlik (approach or withdrawal), uyum sağlama (adaptability), duyguların niteliği (quality of mood), tepki yoğunluğu (intensity of reaction), dikkatin dağılılırılığı (distractibility), dikkat süresi ve devamlılığı (attention span and persistence), ritmiklik-biyolojik düzenlilik (rhythmicity), uyarılma eşiği (threshold of responsiveness) ve etkinlik düzeyi (activity level) dir (akt. Bellibaş ve ark., 2005; Gardner ve Shaw, 2008). Bu mizaç tanımlamalarından yola çıkılarak “zor çocuk” ve “kolay çocuk” sınıflandırılmasının yapıldığı görülmektedir. Biyolojik işlevlerinde düzensizlik, yeni uyarılara uygun olmayan tepkiler gösterme, olumsuz tavır takınma, yavaş uyum gösterme gibi özellikler “zor mizaç”; olumlu davranışlar, yüksek düzeyde ritmiklik, tepkilerin düşük yoğunluklu olması, yüksek derecede uyumluluk ve yeni durumlardan kaçınmama gibi davranışlar ise “kolay mizaç” olarak ele alınmıştır (Gardner ve Shaw, 2008). Hill (2002), aşırı zor mizaca sahip çocuklar için bu durumun ilerleyen dönemlerde problem davranışlar için bir risk teşkil edebileceğini ileri sürmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin ve ailelerin özellikle çocuklarının kişisel özelliklerini yakından tanımaları gerektiği ve buna göre bir tutum sergilemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin; sakin ve durgun mizacı olan bir öğrenciye sahip öğretmenin, böyle bir çocuktan onun yapısına uygun beklentilerde bulunması, sınıfta ya da rutinlerde seri geçişler yaparken ya da sınıf düzenini değiştirirken bu çocuğun özelliğini dikkate alması gerektiği belirtilmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların kişisel özelliklerinin dikkate alınmaması ve yanlış tutumlarda bulunulmasının, çocukta dışsallaştırılmış davranışların (saldırganlık vb.) ortaya çıkmasında bir etken olabileceği ileri sürülmektedir (Sakimura, Dang, Ballard ve Hansen, 2008).

2.2.2. Aileden Kaynaklanan Etmenler

Çocuklarda ve ergenlerde görülen problem davranışların nedenlerine yönelik yapılan araştırmalar, çocuk ve aile arasındaki ilişki ile problem davranışlar arasında güçlü bir bağlantının olduğunu ileri sürmektedir (Khine, 2001; Patterson, Reid ve Dishion, 1995);

ancak, diğ er bir yandan, yapılan pek çok araştırma problem davranışların nedenlerini çocuk ve aile arasındaki ilişkiye bağı lı kalarak incelemenin yetersiz kalacağı na dikkat çekmektedir (Bullis ve ark., 2001; Hill, 2002; Rothbaum ve Weisz, 1992). Son zamanlarda, problem davranışların ortaya çıkmasında aile ile olan ilişkilere ek olarak ailenin sahip oldu ğ u özelliklerin de (sosyoekonomik düzey, yaşadığı çevre, kültür, öğrenim durumu vb.) problem davranışlar üzerinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Özellikle ailenin sahip oldu ğ u sosyoekonomik düzeyin problem davranışların artmasında etkili olabilecek önemli etmenlerden biri olduğ una dikkat çekilmektedir (Hill, 2002). Fox, Dunlap ve Cushing (2002) ise yoksulluk, tutarsız bakım, annenin depresyonda olması, aile bireylerinin stres içinde olması, zayıf ailesel ilişkiler gibi durumların problem davranışlar üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmektedirler.

Erken çocukluk yıllarında, diğ er insanlarla ve yetişkinlerle iyi bir bağı kurmasını destekleyecek sosyal ve bilişsel becerileri kazanmış, toplum tarafından kabul görmesini sağlayacak fırsatlara erişmiş bireyler ile yaşam boyu başarılı bir aile, okul ve iş yaşantısına sahip olma arasında güçlü bir ilişkinin olduğ u ileri sürülmektedir. Diğ er bir yandan, içinde bulundu ğ u olumsuz sosyal ve ekonomik koşullar nedeniyle toplum tarafından kabul gören bir birey olmasını sağlayacak yetersiz modele ve fırsatlara sahip olan bireylerin okul, iş ve diğ er yaşam alanlarında dezavantajlı oldukları şeklinde bir ilişki ortaya koyulmaktadır (Fraser, 1996).

Sosyal yapı içerisinde çocuğ un davranışları üzerinde etkili olan en önemli yapının aile olduğ u belirtilmektedir (Patterson ve ark., 1995; Fraser, 1996). Özellikle erken çocukluk yıllarında çocuğ un dışsallaştırılmış problem davranışlar gösterebilmesi üzerinde çocuğ un içinde bulundu ğ u ailenin son derece önemli bir etken olduğ u vurgulanmaktadır (Davenport ve ark., 2008; Deater-Deckard ve Dodge, 1997). Bazı ailelerde, tutarsız ebeveynlik, yetersiz ya da katı kurallar, şiddetli cezalandırma, uygun davranışların yeterli ödüllendirilmemesi, baskıcı çocuk-aile etkileşimi gibi durumların çocuklarda istenmeyen davranışların artmasına yol açabileceği ileri sürülmektedir (Aydoğmuş, 2010; Deater-Deckard ve Dodge, 1997; Fraser, 1996; Yörükoğ lu, 2011). Sosyal öğrenme kuramcıları, ailelerin çocuklarına karşı gösterdikleri sert fiziksel disiplin ile sonradan ortaya çıkan kronik saldırganlık ve dışsallaştırılmış davranışlar arasında güçlü bir ilişki olduğ unu savunmaktadır (Patterson ve ark., 1995; Webster-

Stratton, Reid ve Hammond, 2001). Bu kuramcılara göre, eğer aileler çocuklarına karşı daha saldırgan bir şekilde disiplin uygularsa, çocukların daha saldırgan olmayı ailelerini model alarak öğrenebilecekleri ileri sürülmektedir (Deater-Deckard ve Dodge, 1997).

Aileler, çocuklarının gösterdiği problem davranışlar karşısında bu duruma müdahale etme gereği duyarlar. Ancak, bazı ailelerin problem davranışlara yönelik yaptığı müdahalenin tutarlı olmadığı görülmektedir. Üstelik ailelerin yaptıkları müdahalenin daha da olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir. Bazı aileler bağırarak, tehdit ederek ya da fiziksel şiddet uygulayarak çocuklarının kendi beklentilerine itaat etmelerini beklemektedir. Böyle bir durumda çocuklarda problem davranışların görülmemesinin ya da artmamasının son derece zayıf bir ihtimal olduğu ileri sürülmektedir (Fraser, 1996).

Bir kimse, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize ve sürekli olan inanç, duygu ve eylemler olarak tanımlanan tutum; bireyin davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle bir çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesinde ve uygun olan davranışları öğrenebilmesinde anne babaların ebeveynliğe yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Hill, 2002; Khine, 2001; Silver ve ark., 2004). Ayrıca; anne babanın çocuklarına karşı tutumlarının, çocuğun özellikleri ile kendi kişilik ve demografik özelliklerinden etkilenebileceği de belirtilmektedir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2011). Diğer bir yandan, anne ve babaların ebeveynlikle ilgili becerileri ve çocuğun gelişimsel sürecine ilişkin bilinç düzeylerinin problem davranışlar üzerinde önemli rol oynadığına dikkat çekilmektedir (Özbey, 2010).

Fox ve arkadaşları (2002) tarafından ebeveyn sıcaklığından ve sorumluluğundan yoksun kalan, ailesi ile iletişimleri zayıf olan küçük çocukların karşı gelme, saldırganlık ve meydan okuma davranışlarına daha çok meyilli olabilecekleri ileri sürülmektedir. Bahçıvan-Saydam ve Gençöz (2005), tarafından yapılan çalışmada davranış problemi olan (klinik tanı alan) gençlerin, aile ilişkileri ve ebeveyn tutumları, davranış problemi olmayan (klinik tanı almayan), gençlerinkinden anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Diğer bir deyişle, suça yönelik davranışlar ile sıcak ve ilgili ebeveyn tutumu arasında negatif korelasyon, fiziksel şiddet ve ceza uygulayan ebeveyn tutumu arasında ise pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davenport, Hegland ve Melby (2008) ise yaptıkları çalışmada ebeveynlerin serbest oyun etkinliklerinde ve problem çözme

becerilerini gerektiren etkinliklerde gösterdikleri davranışlar ile 3-5 yaş arasındaki çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak, duyarlılık, sıcaklık, yanıtlayıcılık gibi olumlu ebeveyn tutumları ile çocukların problem davranışları arasında önemli bir ilişki bulunurken; saygısızlık, kaba davranışlar, aşırı müdahale edici olma gibi olumsuz ebeveyn tutumları ile çocuklarda görülen problem davranışlar arasında çok daha güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Deater-Deckard ve Dodge (1997) çocuklarda görülen saldırganlık ve dışsallaştırılmış davranışların nedenlerine ilişkin ailenin çocukla ilişkilerine, ailenin tutumlarına baktıktan sonra ailenin kültürel ve sosyo-ekonomik düzeyinin de incelenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Yapılan araştırmalar, yoksulluğun ailede stresi arttırdığını ve ailenin destek sistemlerini sınırlandırdığını göstermektedir. Buna bağlı olarak, bu durumun aile tarafından daha baskıcı disiplin stratejilerini kullanmaya ve çocuğuna karşı daha az sıcaklık ve duygusal bağ ile yaklaşmaya neden olabileceği ileri sürülmektedir (Aydoğmuş, 2010; Deater-Deckard ve Dodge, 1997; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005; Yörükoğlu, 2011). Küçük çocuklarda görülen problem davranışların altında yatan nedenler arasında ebeveynler arasında yaşanan çatışma, anne babanın boşanmış olması, ebeveynlerden birinin evden uzakta yaşaması, tek eşli yaşamın olması, ebeveynlerden birinin mahkûm olması, alkol ya da madde bağımlısı olması gibi durumların da dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Deater-Deckard ve Dodge, 1997; Fraser, 1996).

2.2.3. Okuldan Kaynaklanan Etmenler

Okul yılları boyunca çocukların başarıları, onların okuldaki yetenekleri ve davranışları ile ilişkilendirilmektedir. Okul ortamında beklenen davranışların gösterilmesi ile çocuğun kendine güvenmesi, akademik anlamda başarılı olması ve gelecekte suç işleme riskinin az olması arasında bir bağlantı kurulduğu görülmektedir. Özellikle erken dönemde görülen problem davranışların yaşam boyu devam edebilecek olan bir süreç olduğu, bunun da akademik başarıda ve okul ile olan ilişkide problemler yaratabileceği üzerinde durulmaktadır (Arbeau ve Coplan, 2007; Arnold, 1997; DiLalla ve ark., 2004).

Çocuğun okula başlamasıyla birlikte onun davranışlarını etkileyen başka etmenlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; eğitim öğretim programının kalitesi,

çocuk-öğretmen arasındaki iletişimin kalitesi, akran etkileşimi ve çocuğun sosyal iletişim becerileri şeklinde sıralanmaktadır. Finn ve Pannozzo (2004) öğrencilerin sınıf ortamında göstereceği problem davranışlar üzerinde; tüm sınıf davranışlarının, uygulanan eğitim programının, eğitim süresinin (tam gün eğitim, yarım gün eğitim vb.), sınıf mevcudu, sınıfın büyüklüğü ve öğretmenin etkili olabileceğini ileri sürmektedirler. İlk kez okul ile tanışan çocuğun yaşamına yeni yaşantılar, deneyimler, kişiler ve ortamlar girmektedir. Bu süreçte çocuk öğretmen ve sınıf tarafından koyulan kuralları benimsemeye ve bunlara uyum sağlamaya çalışmaktadır; ancak, bazen bu uyum sürecinde bazı çocukların zorlandığı ve uygun olmayan şekilde tepkiler gösterdiği, bununda tüm sınıfı olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Yavuzer, 2008). Okula uyum sağlayan çocukların, dikkatli, etkinliklere katılımcı, aktif, bağımsız çalışmalar yapabilen ve akademik başarıları yüksek şeklinde belirtilen özelliklere sahip olduğu ileri sürülmektedir. Ayrıca bu çocuklar akranları ve öğretmenleriyle daha yakın ve güvene dayalı ilişkiler kurabilmektedir. Okula uyum sürecinde zorluk yaşayan çocukların akran ilişkilerinin de olumsuz yönde etkileneceği, sosyal becerilerden yoksun olan çocukların ise çocukluk ve hatta ergenlik boyunca akran reddi, iletişim problemleri ve akademik başarısızlık yaşayabilecekleri belirtilmektedir (DiLalla ve ark., 2004; Gülay, 2011). Böyle bir durumda öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli sorumlulukların düştüğü belirtilmektedir (Yavuzer, 2012).

Silver ve arkadaşları (2004), okul ortamı ile ilk kez karşılaşılacak çocukların geçmiş yaşantılarında gösterebilecekleri problem davranışların (zor etkileşime girme, saldırganlık, karşı gelme vb.) neler olabileceğini ve bu davranışların çocukta olup olmadığını belirlemenin öğretmenler ve okul yöneticileri için önemli olduğuna dikkat çekmektedirler. Özellikle geçmiş yaşantısında problem davranışlara sahip olan çocukların bu davranışlarının okul ortamında artarak ya da şiddetlenerek devam edebileceğine; geçmiş yaşantısında problem davranışlar göstermeyen çocuklar için ise okul ortamının bu tür davranışların patlak vermesi için bir etken olabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Bu nedenle bu tür durumlar karşısında tüm okul personelinin tetikte olması gerektiği ileri sürülmektedir.

Öğrencilerin davranışlarının ve akademik başarılarının, öğretmenlerin sınıflarını ne kadar iyi yönettiklerine bağlı olarak değiştiği ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu

belirtilmektedir (Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün, 2010). Diğer bir yandan, küçük çocukların okul başarısını artırmak için, çocukların duygularını ve davranışlarını nasıl kontrol altına alabileceklerinin, akranları ile nasıl anlamlı ilişkiler kurabileceklerinin çocuklara öğretilmesi konusunda öğretmenlere büyük sorumlulukların düştüğü üzerinde durulmaktadır. Buna ek olarak; okul başarısında, bilişsel ve akademik hazırbulunuşluk kadar sosyal, duygusal ve davranışsal düzenlemelerin çocuk tarafından yapılabilir olmasının da son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Psikolojik ve eğitime yönelik yapılan araştırmalar, yetişkin tarafından gösterilen ilginin çocuk davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu ilginin ilk etapta çocuğun bakıcısı, anne babası daha sonra da öğretmeni tarafından geldiği belirtilmektedir. Çocukların küçük yaşta okul ortamı ile tanışmasının artmasıyla birlikte, dikkatlerin okul öncesi eğitim ortamlarına ve bunun çocuk üzerindeki etkisine çevrildiği görülmektedir. Gösterilen ilginin türüne ve bu ilginin hangi ortamda meydana geldiğine bağlı olarak yetişkin tarafından çocuğa gösterilen ilginin, çocukların davranışları üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere neden olabileceği ileri sürülmektedir (Dobbs, Arnold ve Doctoroff, 2004). Dobbs ve arkadaşları (2004) öğretmenler tarafından öğrencilere yöneltilen dikkatin “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmektedirler. Disipline sokmak, emir vermek, hakaret etmek ve eleştirmek amacıyla öğrencilere yöneltilen dikkat “olumsuz” olarak tanımlanırken; övmek, ödüllendirmek ve öğretmek amacıyla yöneltilen dikkatin “olumlu” olarak tanımlandığı ileri sürülmektedir. Akgün, Yarar ve Dinçer (2011) öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde katılım ve duyarlılık göstermesi, çocuklara olumlu yanıt vermeye hazır olması ve çocukların öğrenmelerini desteklemesi gibi temel özelliklere sahip olması gerektiğini ve bu tür özelliklere sahip öğretmenlerin erken çocukluk eğitim ortamlarındaki çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve davranışsal kazanımları için büyük önem taşıdığını belirtmektedirler.

Okul ortamında görülen problem davranışlar ile öğretmenin kullandığı sınıf yönetimi stratejileri arasında bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Akgün ve ark., 2011; Dobbs ve ark., 2004; Sadık, 2002; Yavuzer, 2012). Öğrencilerin sınıf ortamında gösterecekleri problem davranışların hem çocuğun kendisini hem öğretmeni hem de tüm sınıfı olumsuz yönde etkileyeceği ve buna bağlı

olarak sınıf ortamındaki öğrenme ortamının sağlanamayacağı ileri sürülmektedir (Cameron, 1998; Finn ve Pannoza, 2004; Uysal-Akbaba ve ark., 2010; Webster-Stratton ve Reid, 2004). Gordon (1976), öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda üç farklı yöntemden yararlandıklarını belirtmektedir. Bunlar; aşırı hoşgörülü, katı disiplinli ve sınıf içinde işbirliği ve karşılıklı saygıyı oluşturan yöntemdir. Gordon (1976), sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturulmasında sınıf içinde işbirliği ve karşılıklı saygı yönteminin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır (akt. Yavuzer, 2012). Özellikle problem davranışların önlenmesinde öğretmenlerin öğrencilerle işbirliği içinde olma, tüm öğrencileri işbirliğine teşvik etme, olumlu davranışları ağırlıklı olarak pekiştirilme, öğretmen-çocuk arasında güvene dayalı bir etkileşim oluşturulma gibi olumlu stratejileri benimsemelerinin problem davranışları azaltma ya da ortadan kaldırmada son derece etkili olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Akgün ve ark., 2011; DiLalla ve ark., 2004; Dobbs ve ark., 2004).

Problem davranışları olan çocukların akademik ve sosyal becerilerde ciddi anlamda zorlandıkları belirtilmektedir. Özellikle problem davranışlar gösteren çocukların sosyal beceri alanında sorunlar yaşadığı görülmektedir. Çocuğun gelişiminde özellikle sosyal becerileri ve değerleri kazanmasında, sosyal ve duygusal alanda gelişmesinde, akranların son derece büyük bir önemi vardır. Yapılan pek çok araştırma akranlarla etkileşiminin problem davranışları olan çocuklar için kritik olduğunu, bu çocukların akranları ile kurdukları etkileşimde sosyal davranışları anlamada ve kullanmada ciddi zorluklar yaşadıklarını, özellikle bunun sınıf veya oyun alanında gerçekleşen oyun etkileşiminde ortaya çıktığını ve bu durumun hem çocuğu hem de akranlarını olumsuz anlamda etkilediğini ortaya koymaktadır (Beard ve Sugai, 2004; Walker ve ark., 1998/a; Walker ve ark., 1998/b). Walker ve arkadaşları (1998/a), problem davranışlara sahip olan çocukların serbest zaman etkinlikleri boyunca oyun alanında ve sınıfta, öğretmenlerine ve akranlarına karşı daha kolay saldırgan davranışlar gösterebileceğini belirtmektedirler.

Davranışlarını düzenleme konusunda zayıf olan, sosyal becerilerde ciddi yetersizlik yaşayan çocukların, ilk kez gittikleri okul öncesi eğitim kurumunda karşılaştıkları akran grupları ile iletişime geçme ve akranları tarafından kabul görme konularında sorun yaşayabilecekleri belirtilmektedir. Özellikle bu çocukların gösterdikleri bir takım uygun olmayan davranışlar yüzünden akranları tarafından

reddedilebileceği ileri sürülmektedir. Akranları tarafından kabul görmeyen çocuklarda ise dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışların daha da artabileceği ya da bu durumun çocuğun kendisini akranlarından soyutlamasına ve kendi içinde çatışmalar yaşamasına neden olabileceği belirtilmektedir (Bullis ve ark., 2001; Domenech-Llaberia ve ark., 2008; Wood, Cowan ve Baker, 2002). Diğer bir yandan, sınıf ortamında istenmeyen davranışlar gösteren öğrencilere karşı öğretmenlerin de yanlış tutumlar (çocuk ile öğretmen arasında olumsuz etkileşimin ortaya çıkması, etkinlikten uzaklaştırma, cezalandırma, rencide etme, hakaret etme, mahrum etme vb.) geliştirebildikleri ileri sürülmektedir. Böyle bir durum da öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin olumsuz olarak etkilendiği ve bunun da çocukta daha başka problemlere yol açabileceği belirtilmektedir (DiLalla ve ark., 2004).

Arnold (1997) öğretmenlerin bazı durumlarda akademik zorluk yaşayan ve problem davranışlar sergileyen çocukların bu davranışlarını istemeyerek pekiştirdiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemlerin bu tür davranışlar üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ileri sürmektedir. Örneğin; yaşadığı akademik zorluklar nedeniyle etkinliklere katılamayan ve dikkatini başka yöne çeviren bir öğrencinin öğretmen tarafından desteklenmesi gerekirken, öğretmenin bu öğrenciyi etkinlikten uzaklaştırması ya da sınıf içi-dışı mola tekniği uygulamasının bu davranışı pekiştireceğini savunmaktadır. Özellikle böyle bir durumla karşı karşıya kalan öğrencilerin ilerleyen dönemlerde bunu zorlayıcı etkinliklerden kaçmak için kullanabileceklerini belirtmektedir.

Problem davranışların önlenmesinde atılacak ilk adım, öğretmenlerin ve ailelerin bu tür davranışların altında yatan nedenleri ve davranışları anlamasıdır. İkinci adım, problem davranışları ortaya çıkarabilecek durumların önceden tahmin edilmesidir. Üçüncü adım, ise problem davranışların doğru bir yaklaşımla önlenmesidir. Bu noktadan sonra ise, öğretmenlerin ve ailelerin tıklandıkları, problem davranışlarla baş etmede nasıl bir yol izleyeceklerini bilemedikleri ve geçerli güvenilir müdahale programlarına ihtiyaç duydukları gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Özellikle alanyazında erken çocukluk döneminde problem davranışların neler olduğunu belirleyen, nedenlerini ortaya koyan, öğretmen ve aile tutumları açısından problem davranışları değerlendiren

ve bu tür davranışların önlenmesine ilişkin yapılması gerekenleri ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir. İzleyen bölümde bu çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.3. Erken Çocukluk Döneminde Problem Davranışlara Yönelik Yapılmış Nicel Araştırmalar

Literatür taraması sonucunda uluslararası ve ulusal alanyazında erken çocuk döneminde problem davranışlara yönelik yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemleri ile desenlendiği görülmektedir. Erken çocuk döneminde problem davranışları konu alan pek çok nicel çalışmanın, problem davranışların küçük yaş çocuklarındaki tanılanması sürecine ve tanılama ölçeklerinin küçük yaş çocukları için olan geçerliliğine ve güvenilirliğine odaklandığı görülmektedir (Campbell, 2002; Cole ve ark., 2008; Egger ve Angold, 2006; Keenan ve Wakschalg, 2002; Pelletier, Collett, Gimpel ve Crowley, 2006). Diğer bir yandan, problem davranışların önlenmesine ilişkin geliştirilen erken müdahale programlarının etkililiğini ortaya koymaya çalışan nicel araştırmaların olduğu görülmektedir (Bal ve ark., 2012; Elliot ve ark., 2002; Velderman, Bakermans-Kranenburg, Juffer, Ijzendoorn, Mangelsdorf ve Zevalkink, 2006; Walker ve ark., 1998/a; Walker ve ark., 1998/b; Webster-Stratton ve ark., 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton ve ark., 2008). Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde görülen problem davranışları farklı değişkenler (akran kabulü, sosyo-ekonomik boyut, aile yapısı, ebeveyn-çocuk etkileşimi, öğretmen-çocuk etkileşimi vb.) açısından ele alan çalışmalara rastlanmıştır.

Gardner ve arkadaşları (1999) yaptıkları çalışmalarında üç yaşında problem davranışlar gösteren çocuğa sahip olan annelerin kullandıkları ebeveynlik stratejilerinin bu davranışlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada üç öngörü üzerinde durulmuştur. Birincisi, problem davranışlar gösteren çocuğa sahip anneler bu davranışlarla baş etmede, kontrol grubundaki annelerde daha az olumlu çocuk merkezli stratejiler kullanmaktadır; ikincisi, problem davranış gösteren çocuğa sahip anneler, böyle bir durumla karşılaştıklarında ya da bir çatışma durumu ortaya çıktığında, kontrol grubundaki annelere kıyasla önleyici stratejileri daha az kullanmakta, daha çok tepki göstermektedir; üçüncüsü ailelerin gösterdikleri tutumlara bağlı olarak üç yaşında görülen problem davranışlar beş yaşında görülebilecek problem davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Araştırmada annelerin tutumları ve çocukların problem davranışları

geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış ölçme araçları ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, her iki grupta da kullanılan olumlu stratejilerin oranlarının değişmediği bulunmuştur; ancak, problem davranışları olan çocuğa sahip annelerin önleyici stratejileri daha az kullandıkları ve problem davranışlar karşısında tepki verici stratejiler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, izleme verileri sonucunda anneler tarafından kullanılan tepki verici stratejilerin beş yaşında görülen problem davranışlar üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Dobbs, Arnold ve Doctoroff (2004) okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerine gösterdikleri ilgi türünün, öğrenci cinsiyetleri ve öğrencinin istenmeyen davranışları ile olan ilişkisini araştırdıkları nicel çalışmalarında, 153 okul öncesi dönem çocuğu ve 50 öğretmen sınıf ortamında video kamera ile kaydedilmiş ve davranışları kodlanmıştır. Kayıt işlemleri sırasında araştırmacılar her bir sınıftaki çocukları serbest oyun etkinliğinde ve planlanmış öğrenme etkinliklerinde olmak üzere video kamera ile kayıt etmiştir. Her bir sınıf bir tam gün boyunca kayıt edilmiştir. Daha sonra 12 eğitimli araştırma asistanı videoları izleyerek çocuk-öğretmen etkileşimini kodlamıştır. Çocuk-öğretmen etkileşimi dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar; öğretici, ödüllendirici, fiziksel sıcaklık ve belli olmayan olumlu etkileşim şeklindedir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında sıklıkla emir cümleleri kullanmışlardır. Hatta çocuklar istenmeyen davranış sergilemeseler bile öğretmenler çocukların davranışlarını emir kullanarak kontrol etmeye çalışmışlar ve istenmeyen davranış sergileyen çocuklara dikkatlerini daha fazla yöneltmişlerdir.

Velderman ve arkadaşları (2006), küçük çocuklarda görülen problem davranışlar üzerinde anne ile kurulan zayıf bağın ve çocuğa yönelik zayıf ilginin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Bundan hareketle gerçekleştirdikleri araştırmalarında annelerin çocukları ile kurdukları etkileşimin problem davranışlar üzerindeki etkisini ve video geribildirim ile yapılan müdahale sonucunda annenin davranışlarındaki değişimi, bunun da problem davranışlara olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını dört aylık bebeği olan anneler oluşturmuştur. Deney grubunda 28 ve kontrol grubunda 27 anne ile çalışılmıştır. Sonuç olarak, yapılan müdahalelerin problem davranışların erken dönemde önlenmesinde etkili olduğu, müdahaleler sonucunda ailelerin çocuklarıyla daha duyarlı etkileşime girdikleri görülmüştür.

Ümmanel (2007), gerçekleştirdiği araştırmasında okul öncesi dönemde akran kabulünü etkileyebilecek etmenleri ve bunların önem derecesini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırma kapsamında alınan etmenler mizaç, gelişim düzeyi, duygusal-davranışsal sorunlar ve ebeveynin çocuğunu kabul ve reddetmesi şeklinde belirlenmiştir. Amaç doğrultusunda “mizaç, gelişim düzeyi, duygusal-davranışsal sorunlar ve ebeveyn kabul-reddi sosyal kabulü etkileyen etkenlerden midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Betimsel bir araştırma olarak desenlenen bu araştırmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs’ta üç okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 75’i kız, 83’ü erkek olmak üzere toplam 158 çocuk oluşturmuştur. Bu çocukların yaş aralığı 40-72 aydır. Araştırmada, ebeveynler çocuklar için “Kısa Mizaç Ölçeği” (ÇMÖ), “Erken Gelişim Evreleri Ölçeği” (EGE) ve “Aile Çocuk İlişkileri Anne Formu” (AÇİ-A)’nu, öğretmenler ise “Okul Öncesi Davranış Ölçeğini” (ODÖ) doldurmuşlardır. Adımsal Regresyon Analizi’nin kullanıldığı araştırmada sonuç olarak; okul öncesi dönemde görülebilecek duygusal-davranışsal sorunların ve kişisel sosyal gelişimin akran kabulünü etkilediği görülmüştür.

Şehirli (2007) yaptığı çalışmasında “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” geliştirmeyi, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı ve Kastamonu’da yaşayan beş-altı yaş dönemindeki çocukların öğretmenleri aracılığıyla istenmeyen bazı davranışlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 243 çocuğun 20 öğretmeninden elde edilmiştir. Çocukların istenmeyen bazı davranışları yaş, cinsiyet, aile tipi, anne-baba çalışma durumu, anne-baba mesleği, çocuk sayısı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada erkeklerin kız çocuklarına göre daha isyankâr ve uyumsuz oldukları, beş yaş grubundaki çocukların altı yaş grubundaki çocuklara göre, geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre daha kaygılı oldukları, çalışan annelerin çocuklarının daha uyumsuz ve kaygılı oldukları, babası işçi olan çocukların uyumsuz davranışlarının babası öğretmen ve doktor olan çocuklara göre daha fazla olduğu, annesi ilkökul mezunu olan çocukların istenmeyen davranışlarının annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu, babası ilkökul mezunu olan çocukların uyumsuzluk davranışları babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu, çocukların uyum davranışlarında, sosyal kaygılarında ve ölçek toplam puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Jun-Li Chen (2008) yaptığı çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarında görülen dışsallaştırılmış problem davranışların cinsiyetlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma, yaşları ortalama 48 aylık olan okul öncesi dönem çocukları (52 erkek, 58 kız) ve onların anneleri olmak üzere toplam 110 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı annelerden ilk olarak sosyodemografik bilgilerine ilişkin bir form doldurmaları; ardından da “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Tanımlayıcı ve t-testi ile analiz edilen bulgular, aynı zamanda korelasyonel analiz yöntemi ile de değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha fazla dışsallaştırılmış davranışlar sergilediği bulunmuştur. Diğer bir yandan, yüksek oranda içselleştirilmiş davranışlara sahip olan çocukların dışsallaştırılmış davranışlar göstermeye daha yüksek oranda meyilli oldukları bulunmuştur.

Uyanık-Balat ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi alan altı yaş grubu çocukların davranış sorunlarının aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 60 erkek 61 kız çocuk olmak üzere 121 çocuğun annelerinden ve öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak 4-18 yaş “Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği” (CBCL/4-18) ve “Öğretmen Bilgi Formu” (TRF /5-18) kullanılmıştır. “Çocuk ve Gençlerde Davranış Değerlendirme Ölçeğinin” ve “Öğretmen Bilgi Formunun” alt testlerinde anne ve öğretmen arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde düşük ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.183$ $r=0.355$, $p<0.05$), “Dışa Yönelim” sorunlarında korelasyon katsayısının ($r=0.361$), “İçe Yönelim” sorunlarına ($r=0.238$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Toplam problemde ise orta düzeyde anlamlı ($r=0.298$, $p<0.05$) bir ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklarda görülen davranış sorunlarının tek kaynaktan alınan bilgilerle değerlendirilemeyeceği gösterilmiş ve annelerin sorun davranış olarak algıladığı bir alanın eğitimciler tarafından sorun olarak değerlendirilmediği ya da tam tersinin mümkün olduğu bu çalışma ile gösterilmiştir. Öğretmen görüşlerinin önemine dikkat çekilmiştir.

Davenport, Hegland ve Melby (2008) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk döneminde bulunan erkek çocukların gösterdiği problem davranışlar ile serbest oyun etkinliğindeki ve problem çözme becerilerini gerektiren etkinliklerdeki

ebeveyn davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada iki soruya yanıt aranmıştır: Birincisi, “ebeveynlerin serbest oyun etkinliklerindeki davranışları ile problem çözme becerilerini gerektiren etkinliklerdeki davranışları arasında bir fark var mıdır?”, ikincisi ise “bu iki etkinlik türünde ebeveynlerin gösterdiği davranışlar, erkek çocuklarında öğretmenleri tarafından belirtilen problem davranışların oranında önemli bir değişikliğe sebep oluyor mu?” şeklindedir. Araştırmanın katılımcılarını yaşları üç ile beş yaş arasında değişen 34 erkek çocuk ve bu çocukların velileri (30 anne, iki büyük anne ve iki baba) oluşturmaktadır. Araştırmada ev ziyaretleri yapılarak, gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Her bir ebeveynin 10 dakika boyunca çocuklarıyla normal koşullarda evde nerede ve nasıl oynuyorlarsa serbest bir şekilde oyun oynamaları, zaman tutmadan yap-boz etkinlikleri yapmaları, 10 dakika boyunca daha zor bir yap-boz setiyle oynamaları ve beş dakika boyunca ortalık toplama süreçleri video kameraya alınmıştır. Ebeveynlerin ve çocukların bu etkinliklerde sırasındaki davranışları kullanılan iki ölçek ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, ebeveynlerin etkinlikler sırasında çocuklarına karşı duyarlı ve yanıtlayıcı olmaları, öğretmenler tarafından çocuklarında belirtirken problem davranışların %9 oranında bir değişiklik ile yükselmesine neden olurken; ebeveynlerin müdahale edici ve izin vermeyen şeklindeki davranışlarının ise çocuklarında görülen problem davranışların %28 oranında bir değişiklik ile yükselmesine neden olmuştur.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu, anne babanın öğrenim düzeyi, anne babanın mesleği gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Toplam 330 çocukla gerçekleştirilen çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (Preschool and Kindergarten Behavior Scales -PKBS–2) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların problem davranışlarının; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu ve baba mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların problem davranışları tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği ve anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Meagher, Arnold, Doctoroff, Dobbs ve Fisher (2009) erken çocukluk döneminde dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problem davranışları olan çocukların davranışları ile okul çağında depresif belirtilerin gelişmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçtan hareketle iki soruya yanıt aranmıştır: Birincisi, “erken çocuklukta görülen sosyal-duygusal problemler ve bunun olumsuz etkileri sekiz yaşındaki okul çağı çocuğunda depresif belirtilerin ortaya çıkmasına neden oluyor mu?”, ikincisi ise “bu durum cinsiyetler arasında farklılık gösteriyor mu?” şeklindedir. Boylamsal olan bu çalışmada toplam 56 (25 erkek, 31 kız) çocuk ile çalışılmıştır. Boylamsal olarak planlanan bu çalışmada ilk değerlendirme dört yaşında, ikinci değerlendirme ise çocuklar sekiz yaşındayken yapılmıştır. On dört araştırma asistanı tarafından her bir çocuk sekiz hafta boyunca sınıf ortamına yerleştirilen video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Her bir asistan kayıtları izleyerek çocuklarda görülen problem davranışları tanımlamış ve değerlendiriciler arası güvenilirlik yapılarak her bir davranış kodlanmıştır. Çocuklar sekiz yaşına geldiklerinde “Çocuk Depresyon Envanteri” ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların ilerleyen dönemlerde depresif belirtilerin ortaya çıkmasına neden olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf ortamında belirttikleri problem davranışların erkeklerden ziyade kızlar için ilerleyen dönemlerde görülebilecek depresif belirtiler açısından daha güçlü bir etmen olduğu bulunmuştur.

Chemtob, Nomura, Rajendran, Yehuda, Schwartz ve Abramovitz (2010), Amerika Birleşik Devletlerinde meydana gelen 11 Eylül terör saldırısına maruz kalmış annelerin travma sonrası yaşadıkları stres ve depresyonun okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma saldırının gerçekleşmesinden 35 ay sonra, Mart 2003-Aralık 2005 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Terör saldırısının uzun dönemdeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, 1996 ve 2001 doğumlu olan ve saldırının gerçekleştiği gün o bölgede yaşayan ya da okula giden beş yaş ve altındaki 116 çocuk ve onların anneleri ile çalışılmıştır. Araştırmanın anne katılımcıları üç gruba ayrılmıştır. Bunlar; (1) hiçbir tanı almamış anneler, (2) travma sonrası (saldırı sonrası) stres bozukluğu ve depresyon tanısı almamış ama depresyonu olan anneler ve (3) travma sonrası (saldırı sonrası) stres bozukluğu ve depresyon tanısı almış ve depresyonu olan anneler şeklindedir. Sonuç olarak, travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon tanısı almış olan ve aynı zamanda

depresyonu olan annelerin çocuklarının ciddi anlamda problem davranışları olduğu bulunmuştur. Bu çocukların duygusal tepki gösterme ve saldırgan davranışların da diğer gruptaki çocuklara göre ciddi anlamda yükselme görülmüştür.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının çocukların yaşlarına, öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarına, öğretmenlerinin, öğretmenlik statülerine, kardeş sayısına, annenin ve babanın öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmaya 119 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri anasınıfı öğretmenleri tarafından her bir çocuk için “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların davranış sorunları üzerinde öğretmenin yaşı, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, öğretmenlik statülerinin önemli bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Kardeş sayısının, annenin ve babanın öğrenim düzeyinin ise çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Özbey (2012) araştırmasında okul öncesi dönem çocukların problem davranışları ile ebeveynlerin evlilik uyumları ve sosyal destek sistemleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıfına devam eden 89 altı yaş çocuğu ve 89 ebeveyn olmak üzere toplam N=178 kişi oluşturmuştur. Araştırmada “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2) ’nin “Problem Davranış Ölçeği” kısmı, “Evlilik Uyum Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” olmak üzere üç farklı veri toplama aracı ve ailelere ilişkin bilgileri edinme amacıyla “Kişisel Bilgi Formu ” kullanılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda, çocukların problem davranışlarıyla ebeveynlerin sosyal destek sistemleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Çocukların dışa yönelim problem davranışlarıyla ebeveynlerin evlilik uyumları arasında da negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Çocukların problem davranışları ebeveynlerin evlenme biçimi, aile biçimi ve evlilik süresine göre değişiklik göstermemektedir ($p>0.05$).

2.4. Erken Çocukluk Döneminde Problem Davranışlara Yönelik Yapılmış Nitel Araştırmalar

Bu bölümde uluslararası ve ulusal alanyazında ulaşılabilen, erken çocukluk döneminde problem davranışları konu alan nitel çalışmalara yer verilmeye çalışılmıştır.

Sadık (2002) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Çukurova Üniversitesi Anaokulu öğretmenleri oluşturmuştur. Beş yaş sınıflarında görev yapan üç, altı yaş sınıflarında görev yapan üç olmak üzere toplam altı öğretmen araştırmaya katılmıştır. Çalışmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problem davranışların gürültü, ilgisizlik, şikâyet etme, söz kesme, diğerlerini rahatsız etme, yerinde düzgün oturmama ve diğerlerine zarar verme davranışları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı sürekli problem davranış gösteren öğrencilerinin erkek olduğunu belirtmiştir. Problem davranışların nedenlerine ilişkin öğretmenlerin aile içi yaşantıların üzerinde durduğu bunun yanı sıra, çocuğun gelişim özellikleri ve medyayı da önemli nedenler olarak gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmada, aynı zamanda öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede hangi yöntemleri kullandıkları incelenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin daha çok sözel uyarı, açıklama yapma ve fiziksel yakınlık yöntemlerini kullandıkları görülmektedir.

Özen, Çolak ve Acar (2002) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde bulunan zihin engelli tanısı almış çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda çocuklarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu problem davranışların çözümüne yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi dikkate alınarak veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 19 anne oluşturmuştur. Araştırmada anneler nesnelere atma fırlatma, başkalarına zarar verme ve rahatsız etme, kendine ait olmayan eşya ve oyuncakları sahiplenme, saç çekme vb. davranışlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Annelerin problem davranışları azaltmak amacıyla sözel olarak uyarma, çocuğu bulunduğu ortamdan uzaklaştırma ve ceza tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Bu araştırma ile annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik danışmanlık hizmeti alma gereksinimleri olduğu belirlenmiştir.

Sadık (2003) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin neler olduğunu araştırdığı çalışmasında, aynı zamanda okul öncesi sınıflarında karşılaşılan problem davranışların yaş grubuna göre farklılık gösterip göstermediği ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemlerin öğretmenin deneyimine göre farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Nitel olarak desenlenen bu çalışmada katılımlı gözlem tekniği ile veriler toplanmıştır. Toplam dört sınıfın gözlemlendiği araştırmada, her bir sınıf bir saat olmak üzere, farklı gün ve saatlerde üçer kez gözlenmiş, toplam 12 saat gözlem yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenler sınıflarında en sık gürültü, sınıf içinde dolaşma, ilgisizlik şeklinde davranışlarla karşılaşmaktadır. Dikkat çekme, yerinde düzgün oturmama ve diğer kategorisinde yer alan davranışlarında en sık gözlenen problem davranışlar arasında olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları en sık kullanılan yöntemin sözel uyarı olduğu görülmektedir. Okul öncesi sınıflarında karşılaşılan problem davranışlar yaş gruplarına göre farklılık göstermemiştir. Okul öncesi sınıflarda problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izledikleri yöntemler öğretmenin deneyimine göre farklılaşmıştır.

Overton ve arkadaşları (2002) problem davranışları önlemeye yönelik geliştirilen Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programının, yaşları beş ile altı yaş arasında değişen 22 çocuğun akademik becerileri üzerindeki etkisini araştırdıkları nicel çalışmalarında; aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin ve ailelerin programa yönelik görüşlerine de yer vermişlerdir. Program sonrasında öğretmenlerin ve annelerin programa yönelik görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanan görüşme soruları aracılığı ile alınmıştır. Öğretmenlere, “Programın çocuk üzerindeki etkisi nasıldı? Sınıfa olan etkisi nasıldı?, Program çocuğun ailesi ile olan etkileşiminizi nasıl etkiledi?, Sizi ve öğretiminizi nasıl etkiledi?, Programın çocuğun davranışları üzerinde yarattığı değişiklikten memnun musunuz?, Programı diğer öğretmenlere önerir misiniz?” şeklinde soruların sorulduğu görülmektedir. Ailelere ise “Programın çocuğunuza yardım ettiğini düşünüyor musunuz?, Program öncesinde çocuğunuzun davranışları ile şimdiki davranışları arasındaki fark nedir?, Programı bir başka arkadaşınıza önerir misiniz?” soruları sorulmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programın öğrenci davranışlarını değiştirmede olumlu bir etkiye sahip

olduğunu belirtmişler. Özellikle programın öğrencinin temel becerileri öğrenmesi, kendi davranışlarını kontrol etmesi, özgüven geliştirmesi ve akranlarıyla olumlu etkileşime girmesi üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Beş öğretmen programın öğrenci üzerinde etkili olmadığını; üç öğretmen ise programın başka bir öğrenci ile uygulanması durumunda etkili olabileceğini ifade etmiştir. Dokuz öğretmen program sayesinde öğrencinin ailesi ile olan etkileşimin olumlu yönde geliştiğini belirtmiştir. 13 öğretmen program sayesinde olumlu öğretim stratejilerini daha çok kullanmaya başladıklarını belirtmiştir. Özellikle öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu program sayesinde olumlu davranışları daha çok ödüllendirmeye başladıklarını dile getirmiştir. 17 öğretmen programı bir başka öğretmene önerdiğini belirtmiştir. Annelerin büyük bir çoğunluğu programın çocuklarına özgüven, işbirliği kurma ve uyum becerisi kazandırdığını ve program sayesinde çocuklarının durgunlaştığını ve daha sabırlı olduklarını dile getirmiştir. Ailelerin büyük bir kısmı programı başka arkadaşlarına önermeyi düşündüklerini ifade etmiştir. Diğer bir yandan, ailelerin büyük bir çoğunluğu program sayesinde çocuklarıyla daha olumlu etkileşime geçmeyi, sabırlı olmayı ve olumlu davranışları daha çok pekiştirmeyi öğrendiklerini belirtmiştir.

Diken (2004) Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programının farklı kültürlerdeki çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine olan etkisini incelediği nicel çalışmada, öğretmenlerin ve ailelerin programa ilişkin görüşlerini almak için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanan görüşme sorularına yer vermiştir. Araştırmanın katılımcılarını toplam dört çocuk ve onların öğretmenleri ve anneleri oluşturmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda, üç öğretmen programın öğrencileri üzerinde olumlu davranış değişikliği yarattığını, bir öğretmen ise programın öğrencisi üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamı programın son derece kolay uygulanabilen bir program olduğunu, program rehberinden yeterli destek aldığını, programın sınıftaki diğer öğrencilerde olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Üç öğretmen ise bu programı bir başka öğretmene önerebileceklerini belirtmiştir. Dört anne programın çocukları üzerinde etkili olduğunu, çocuklarının olumlu davranışları kazanmaya başladığını ve bunun da eve yansıdığını belirtmiştir. Annelerin tamamı programın kolay uygulanabilen bir program olduğunu, programdan memnun kaldıklarını, program sayesinde çocuklarına daha fazla zaman ayırmaya başladıklarını ve programı bir başka arkadaşlarına önermeyi düşündüklerini dile getirmiştir.

İflazoğlu ve Bulut (2005) yaptıkları nitel çalışmalarında okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik bakış açılarını belirlemişlerdir. Gözlem tekniğinin kullanıldığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunun uygun ve yeni davranış biçimlerini öğretmekten çok, problem davranışları azaltmak için tepkisel yaklaşıtlarını ve bu yaklaşımı problem davranışları azaltmak için bir sınıf yönetimi stratejisi olarak benimsediklerini belirtmişlerdir.

Brown (2007) öğretmenler ve aileler ile yaptığı nitel çalışmasında, küçük çocuklarda görülen problem davranışları anlamak için bu davranışları zaman, mekân ve cinsiyet açısından ele alarak incelemiştir. Araştırmada katılımcı gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada üç temel amaç belirlenmiştir. Birincisi ailelerden ve öğretmenlerden alınan derinlemesine bilgiler ile üç-dört yaşında olan küçük çocuklarda görülen saldırganlık ve “problem” olarak adlandırılan davranışları anlamak; ikincisi ailelerin ve öğretmenlerin günlük yaşantıda karşılaştıkları zorlukları inceleyerek küçük çocuklarda görülen problem ve saldırgan davranışlar konusunda bir bakış açısı oluşturmak; üçüncüsü ise çocuklarda görülen problem davranışlar konusunda cinsiyet ve sosyal yapıya özel bir dikkat çekmektir. Araştırmada sınıf içerisinde yapılan mekânsal düzenlemenin çocukların problem davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve aileler okula geliş ve gidiş zamanlarının çocukların problem davranışları üzerinde etkili olduğunu ve bu zamanlarda problem davranışların başladığını belirtmişlerdir. Erkeklerin kızlara kıyasla daha hareketli oldukları ve sınıf içerisinde diğer akran gruplarını kışkırtarak gürültü yaratma potansiyellerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Kızların ise grup normlarına uygun davranışlarda buldukları belirtilmiştir. Kızlara yönelik sessiz ve amaçlanan etkinliklere katılım gösteren şekilde tanımlamaların yapıldığı görülmektedir.

Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlar karşısında uyguladıkları stratejilerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma Ankara ilinde özel bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki öğretmen ve beş ve altı yaş gruplarındaki çocuklar yer almıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında katılımcı olmayan gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmada gözlem verilerinin geçerliği ve güvenilirliğini artırmak amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılarak çeşitleme (triangulation) tekniği

uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan gözlem tekniğinin sonuçlarına göre her iki yaş grubunda da öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejinin “sözel uyarı”, “sözel olmayan uyarı” ve “1. Tip ceza” olduğu belirlenmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında tepkisel modeli benimsedikleri anlaşılmıştır. Çeşitleme için yapılan görüşmeler sırasında ise öğretmenler en çok kullandıkları stratejinin “2. tip ceza verme” olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin eylem ve söylemlerindeki uyumsuzluk alan yazın desteği ile tartışıldığı ve öğretmenlerin istenmedik davranışlar ortaya çıkmadan önlemler alması, davranışı şekillendirme ve doğru davranışın sıklığını artırma amacıyla çeşitli stratejilerden yararlanmaları gerektiğine yönelik önerilerin verildiği görülmektedir.

Akgün, Yarar ve Dinçer (2011) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri gözlem yoluyla incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezinde çalışan altı okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri, yapılandırılmamış ve katılımcı olmayan gözlem tekniği ile gözlemlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında, “ağzını kapat; önce dinle, sonra cevap ver; ipi getir; kare yapın; sessiz olun” gibi emir ifadelerine, sınıf içi etkinliklerde kullandıkları tüm diğer ifadeler içinde ilk sırada yer vermişlerdir. Diğer bir yandan öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifade toplamının olumlu ifadelerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Yukarıda özetlenen nitel araştırmalarda daha çok öğretmenlerle çalışıldığı görülmekle birlikte; araştırmalarda öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları problem davranışların neler olduğu ve önlemeye ilişkin hangi yöntemleri kullandıkları üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Çocuklarda görülen problem davranışlara ve bu davranışların önlenmesinde uygulanan stratejilere ilişkin aile bireylerinin ve çocuğun yaşamında yer alan diğer kişilerin görüşlerine yer veren çalışmaların ise eksik olduğu görülmektedir. Bundan hareketle, bu araştırmada erken çocukluk döneminde görülen problem davranışların belirlenmesinde ve bu davranışların önlenmesinde çocukla birebir ilişki içerisinde olan öğretmen ve aile bireylerinin görüşlerine yer verilmesinin, problem davranışları önlemeye yönelik geliştirilen bir programın uygulanmasının, bu programın uygulama sürecinde farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmasının (saha

notları, araştırma günlüğü, görüşme tekniği), farklı sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla çalışılmasının bu çalışmayı güçlendirdiği düşünülmektedir.

2.5. Problem Davranışlara Yönelik Erken Müdahalenin Önemi

Genel olarak, 0–8 yaş arasında gelişimsel yetersizlikleri olan veya gelişimleri çeşitli nedenlerle risk altında olan çocukların gelişimlerini destekleyerek, fiziksel, bilişsel, duygusal ve kaynak yetersizliğinin etkilerini en aza indirmeyi amaçlayan programlar erken müdahale programları (early intervention programmes) olarak isimlendirilmektedir. Bu programların amacı, risk altındaki çocukların mevcut becerilerini maksimum düzeyde arttırmak ve eğitim olanaklarından, risk altında olmayan akranları ile eşit düzeyde yararlanmalarını sağlamaktır (Blackman, 2002). Erken müdahale; tek kalıpta herkese uyan, son derece basit ve tüm problemleri çözebilecek stratejileri içeren bir program değildir. Erken müdahale; çocuğun olumlu davranışları ve yeni becerileri öğrenmesi için uygun bir çevre yaratmayı ve çocuğun çevresindekilerle olumlu iletişim kurmasını geliştirmeyi amaçlayan stratejileri içeren bir yaklaşımdır (Fox ve ark., 2004).

Araştırmalar, erken müdahale yapılmadığı takdirde, küçük çocuklarda görülen duygusal, sosyal ve davranış problemlerinin çocuk için bir risk taşıyacağını ve bunun akademik başarısızlık, sınıf tekrarı, okulu bırakma ya da anti-sosyal davranış gibi durumların ortaya çıkma ihtimalini yükselteceğini göstermektedir (Davenport ve ark., 2008; Webster-Stratton ve Reid, 2004). Diğer bir yandan, anti-sosyal davranışların uzun dönemde yol açacağı sosyal ve ekonomik zarara dikkat çekilerek, bu durumun erken çocukluk döneminde müdahale edilmesi ve önlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Brown, 2007; Davenport ve ark., 2008; Elliot ve ark., 2002). Walker ve arkadaşları (1998/a), gelecekte daha ciddi problem davranışlar gösterme riski altında olan küçük çocukların tanılanmasının sistematik ve erken müdahalenin başlaması için önemli olduğuna dikkatleri çekmektedirler. Webster-Stratton ve Reid (2004) ise bu çocuklarda görülen problem davranışların artarak devam etme eğiliminde olabileceği ve gelecekte daha çeşitli problem davranışlara yol açabileceği gerekçesiyle, bu davranışlara mümkün olabilecek en erken zamanda müdahale edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Meagher ve arkadaşları (2009) erken çocukluk döneminde sosyal ve davranışsal bozukluğun okul çağında depresif belirtilere yol açıp açmadığını araştırdıkları

boylamsal çalışmalarında, 56 çocuk ve öğretmenleri ile çalışmışlardır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda kayıt altına alınmış ve sınıfa yerleştirilen video kameralarla bu davranışların her biri gözlenmiştir. Çocukların depresif belirtiler gösterip göstermediklerini belirlemek üzere yaklaşık bir buçuk yıl ve üç yıl sonra çocuklar tekrar değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin okul öncesi dönemde sosyal ve uygun olmayan davranışlar olarak nitelendirdikleri davranışlar ile ilerleyen dönemde görülen depresif belirtiler arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer bir yandan, bu araştırma ile elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf içi gözlemlerin ilerleyen dönemde risk teşkil edebilecek durumları belirlemek açısından büyük bir öneme sahip olduğunu ve okul öncesi dönemde risk altında olan çocuklar için erken tarama programlarının son derece faydalı sonuçlar sağladığını ortaya koymaktadır.

Arnold (1997) tarafından yapılan çalışmada üç ve daha küçük yaşındaki çocukların problem davranışları ile yeni gelişmekte olan akademik problemleri arasındaki ilişki, her bir süreci değerlendiren çok boyutlu ölme araçları ve gözleme dayalı yöntemlerle incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda, yaşla birlikte problem davranışlar ve akademik problemler arasındaki ilişkinin artış gösterdiği, problem davranış gösteren çocukların öğrenmeye karşı daha isteksiz olduğu, zayıf akademik becerilere sahip olmanın problem davranışlara neden olduğu, bu durumun çocukta dikkat etme becerilerini olumsuz etkilediği ve buna bağlı olarak ilerleyen dönemlerde problem davranışların daha da artabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu çalışma ile erken çocukluk döneminde problem davranışların akademik becerileri olumsuz yönde etkilediği ve buna ilişkin erken tanı ve müdahalenin son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Problem davranışların erken yıllarda müdahale altına alınması sürecinde ele alınması gereken iki aşama vardır. Birincisi, öğretmenlerin ve velilerin çocuklarda görülen problem davranışları fark edip, çocuğu etiketlemeden, uygun müdahalelerle problem davranışları önlemeye çalışmalarıdır. İkincisi, öğretmenlerin ve velilerin kendi mücadeleleri ile önlenemeyen problem davranışların olabilecek en erken dönemde geçerli ve güvenilir araçlarla değerlendirilmesi, erken tanı ve müdahale ile çocuk için uygun olabilecek en iyi müdahale programının hazırlanmasıdır.

Davranım bozukluklarına yönelik yapılan araştırmalar, bu durumun küçük yaş grubundaki çocuklarda da görülebileceğine ve bunun büyük bir önemle ele alınması gereken bir konu olduğuna vurgu yapmaktadır. Diğer bir yandan, artık davranım bozukluğunun küçük çocuklarda tanılanmasının zor olmakla birlikte, geçerli ve güvenilir değerlendirme araçları sayesinde bunun mümkün olabileceğine dikkat çekilmektedir (Egger ve Angold, 2006; Keenan ve Wakschlag, 2000; Keenan ve Wakschalg, 2002; Walker ve ark., 2005). Geçerli ve güvenilir değerlendirme araçları, küçük çocuklarda ya da risk altındaki çocuklarda görülebilecek problem davranışları belirlemek ve çocukta var olabilecek davranışsal ve duygusal bozuklukları tanılamak açısından büyük önem taşımakta ve bu durumun en kısa sürede önlenmesi için zaman kazandırmaktadır. Diğer bir yandan, etkili erken müdahale ve önleme çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için var olan sorun davranışlarının uygun materyal ve yöntemlerle tespit edilebilmesinin en önemli noktalardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Uyanık-Balat, şimşek ve Akman, 2008).

Türkiye’de, davranış bozukluğu ile sosyal beceri eksikliği gösterme riski altında okul öncesi çocukları belirlemek için tarama amaçlı kullanılabilir ve psikometrik özellikleri sınanmış ölçüm araçları konusunda önemli bir eksikliğin olduğu belirtilmektedir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010). Bundan hareketle, bu konudaki eksikliği gidermek adına çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek ve alana bu ölçekleri kazandırmak adına yapılan araştırmaların önem kazandığı ve arttığı görülmektedir (Çorapçı ve ark., 2010; Kanlıkılıçer, 2005; Turgay, 1995; şehirli, 2007; şener, Dereboy, Dereboy ve Sertcan, 1995).

Küçük çocuklarda görülen davranışların tanı koyulabilecek boyutta bir davranış olup olmadığına karar verme sürecinde özellikle bazı öğretmenlerin ve eğitimcilerin “bekle ve gör” mantığında oldukları, bunun ise son derece yanlış bir inanç olduğu vurgulanmaktadır. Bundan hareketle, çocukların davranışlarının vakit kaybedilmeden doğal ortamları içerisinde, farklı ortamlarda ve zamanlarda gözlenmesi gerektiği, her bir davranışın ele alınarak, aileyi, öğretmeni, tüm sınıfı ve okulu işbirliğine davet eden müdahale programlarının hazırlanması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Hester ve ark., 2004; Walker ve ark., 1998/a; Walker ve ark., 2005).

Problem davranışların erken dönemde önlenmesine ilişkin müdahale programlarının önemi vurgulanırken, nitelikli bir programın içeriğinde hangi bileşenlerin olması gerektiğini belirlemenin kolay bir iş olmadığı ileri sürülmektedir. Problem davranışların önlenmesi basit ve kolay olmamakla birlikte, bu tür davranışların yerleşmesini ve ilerleyen dönemlerde tedaviye cevap vermeyecek boyuta erişmesini önlemek için öğretmenlerin ve ailelerin atabilecekleri sayısız adımların olduğu özellikle belirtilmektedir (Hester ve ark., 2004).

2.5.1. Problem Davranışlara Yönelik Erken Müdahale Uygulamaları

Küçük yaş çocuklarında ve ergenlerde görülen problem davranışların artış göstermesi ve ciddi sorunlara yol açmasıyla birlikte, bu konuya ilişkin yapılan araştırmaların sayısında artış meydana geldiği, özellikle gelişmiş ülkelerde bu durumun ulusal sağlık sorunu olarak ele alındığı ve önlenmesine ilişkin yasal çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, problem davranışların önlenmesine ilişkin geliştirilen erken müdahale uygulamalarının sadece yararlı olmakla kalmayıp, gelecekte ortaya çıkma riski yüksek olan problem davranışların önlenmesinde veya bu riskin azaltılmasında büyük bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Arnolds, 2007; Bullis ve ark., 2001; Walker ve ark., 2005).

Bullis ve arkadaşları (2001), problem davranışların nasıl önlenebileceğine ilişkin sorulara verilen cevapların çok basit olmadığını, çocukları ve ergenleri anti-sosyal eylemlerden uzak tutarak, bu tür durumların üstesinden hızlı bir şekilde gelebilecek tek bir yolun olmadığını ileri sürmektedirler. Diğer bir yandan, erken çocukluk döneminde başlangıç gösteren, erken müdahale edilmediği takdirde ilerleyen zamanlarda suç işleme, şiddet, madde kullanımı gibi daha ciddi davranışlara dönüşebilecek olan problem davranışların önlenmesine ilişkin farklı bakış açılarıyla geliştirilen çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001).

Yapılandırıcı bakış açısıyla problem davranışların önlenmesine ilişkin çalışmalar yürüten araştırmacıların, küçük çocukların davranışlarının yönlendirilmesinde çocuğun gelişimine uygun uygulamaların yapılması gerektiğinin altını çizdikleri görülmektedir. Buna ilişkin, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal etkileşim, öz-kontrol (self-control), öz-düzenleme (self-regulation) ve sosyal

becerilerini geliştirmek için uygun fırsatlar sunmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Anderson, 2007). Scarlett'in (1998) saldırganlık, karşı gelme ve dikkatsizlik gibi sorun davranışların yönetilmesinde kullanılabilecek stratejileri üçe ayırdığı görölmektedir. Bunlar yönlendirme taktikleri, önleme taktikleri ve kontrol taktikleridir. Bu taktiklerin amaçları ise şu şekilde açıklanmıştır: yönlendirme taktikleri, küçük çocukların daha olgun davranışlar göstermelerini sağlamayı; önleme taktikleri, gereksiz bir çatışmanın çıkmasına meydan vermemeyi; kontrol taktikleri ise durumun mümkün olan en kısa sürede kontrol altına alınmasını amaçlamaktadır (akt. Anderson, 2007).

Webster-Stratton ve Reid (2004), küçük çocukların gösterdiği sosyal yetersizlik, duygusal ve davranışsal sorunlarla mücadelede üç yolun takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Birinci yol, ailelerin olumlu ebeveynlik stratejilerini öğrenmeleri için ailelerle çalışmalar yürütölmesidir. İkinci yol, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eğitilmeleridir. Üçüncü yol ise, öfke kontrolü, problem çözme ve arkadaşça ilişkiler geliştirme gibi sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri kapsayan davranışların doğrudan çocuklara öğretilmesidir. Hester ve arkadaşları (2004) ise, çocuğun gelişimi ve davranışları üzerinde gelişimin, çocuğun iletişime geçtiği aile bireylerinin, öğretmenlerin, akranların ve diğer tüm kişilerin önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Bu nedenle, çocuklara uygun davranışların kazandırılması ve gelişimin sağlıklı bir şekilde desteklenmesi sürecinde yapılacak herhangi bir müdahale, çocuğun gelişimi ve davranışları üzerinde rol oynayan tüm bu etmenleri içinde barındırma ihtiyacı duymaktadır.

Küçük yaş çocuklarında karşı gelme bozukluğunu ve davranım bozukluğunu önlemeye ilişkin geliştirilen aile eğitim programlarının ya da ebeveynlik programlarının klinik anlamda önemli ve etkili sonuçlar sağladığı görölmektedir (Brestan ve Eyberg, 1998). Özellikle buna ilişkin yapılan deneysel çalışmalar sonucunda, çocukların problem davranışları üzerinde anne baba tutumlarının ve disiplinin etkili olduğunu savunan sosyal öğrenme kuramını destekleyecek verilerin elde edildiği belirtilmektedir (Anderson, 2007; Patterson, DeGarmo ve Knutson, 2000'den akt., Webster-Stratton ve ark., 2001). Ancak, evde etkili sonuçlar yaratan bu tür programların okul ortamında çocuğun davranışlarında beklenen gelişmeyi sağlamadığı belirtilmektedir. Buna ek olarak, çocukları davranış sorunları gösterse de bazı ailelerinin bir takım sebeplerden (iş hayatı, yaşam koşulları, psikolojik nedenler, düşük motivasyon vb.) dolaylı bu

programlara katılmak istemediği ya da katılamadığı, bazı ailelerin kendi kişisel ya da ailevi yapılarından dolayı programlarda belirtilen uygulamaları yerine getirmede zorlandığı gerekçesiyle aile eğitim programlarının etkili sonuçlar gösterse de bu sonuçların devamlılık sağlamadığı ileri sürülmektedir (Webster-Stratton ve ark., 2001).

Aile eğitim programlarının sınırlı olmasından hareketle, problem davranış gösteren çocukların davranışlarını önlemeye yönelik, çocukta sosyal becerileri, problem çözme becerilerini ve öfke kontrolünü temel alan ve çoklu ortamları (ev, okul, toplum, oyun alanı vb.) içerisinde barındıran programlara doğru bir yönelmenin olduğu görülmektedir (Walker ve ark., 1998/a; Webster-Stratton ve ark., 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2004). Diğer bir yandan, biyolojik ya da bir takım bireysel özelliklerden, aile yapısının dezavantajından ya da stres dolu yaşam koşullarından dolayı bazı çocuklarda problem davranışların görülme riskinin çok daha yüksek olmasından hareketle; bu çocuklara sosyal, bilişsel becerilerin ve uygun davranışların kazandırılması için geliştirilmiş olan, doğrudan bu çocukları hedef alan ve bu becerileri kazandırmayı amaçlayan uygulamalara gereksinim olduğu belirtilmektedir (Walker ve ark., 2005; Webster-Stratton ve ark., 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Problem davranışlar gösteren çocukların sosyal becerilerde ve davranışlarda ciddi sorunlar yaşadıkları, bunun da akranlarla ve diğer sosyal ortamdaki kişilerle olan etkileşimi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bundan hareketle, anti-sosyal davranışlar göstermeye meyilli olan ya da gösteren çocuklara ve gençlere müdahale edilmesi sürecinde yapılandırılmış sosyal becerilerin öğretiminin (Structured Social Skills Training-SST) sağlanmasının önemli bir yol olduğu ileri sürülmüştür (Bullis ve ark., 2001; Gresham, Cook ve Crews, 2004). Ancak, yapılan araştırmalar, problem davranışlar gösteren çocuklar ve gençler için gerçekleştirilen sosyal becerilerinin öğretimine yönelik müdahalenin zayıf ve kısa süreli etki sağladığını göstermektedir. Bunun nedenine ilişkin farklı açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Sosyal becerilerin öğretimine yönelik müdahalenin; özel bir ortama (okul, oyun alanı, ev, iş vb.) ilişkin tanımlanmış ve belirlenmiş beceriler yerine geniş çaptaki becerilere yer vermesi, belirli bir problem davranışa odaklanmaması, sosyal becerilerin farklı ortamlara (okul, iş, oyun alanı, ev vb.) genellenmesinde yetersiz kalması nedeniyle zayıf ve kısa süreli etkisinin olduğu ileri sürülmüştür (Bullis ve ark., 2001; Lösel ve Beelmann, 2003).

Geliştirilen ve uygulanan erken müdahale programlarının uzun dönemdeki etkisinin; devamlılığa, kişilerle, ortamlarla ve ilerleyen zamanlarla olan etkileşiminin tutarlılığına bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Hester ve ark., 2004). Kauffman (1999) başarılı bir erken müdahale için risk altında olan çocuk kadar çocuğun içinde bulunduğu çevreye de doğrudan öğretim ve destek verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle, çocuğun değil çevrenin değiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Etkili bir müdahalenin çok boyutlu olması gerektiği ve çocuğun özellikleri kadar çevrenin kültürel yapısını ve özelliklerini de ele alması gerektiğini ileri sürmektedir. Aynı zamanda, küçük çocuklarda görülen problem davranışların önlenmesine yönelik geliştirilen müdahale uygulamalarında okul-aile ve aile-öğretmen işbirliğine önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir. İşbirliğinin sağlanmadığı takdirde müdahale uygulamalarından istenilen sonuçların elde edilemeyeceği vurgulanmaktadır (Fox ve ark., 2002).

Ramey ve Ramey (1998) erken müdahale programlarının başarılı olmasının üç temel bileşene bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Birincisi, aile katılımı; ikincisi kapsamlılık; üçüncüsü ise programın yapısıdır. Diğer bir yandan, küçük çocuklar için erken yıllarda başlayan, derinlemesine ve yapılandırılmış olan, çocuk ve ailenin aktif katılımını sağlayarak onların temel gereksinimlerine cevap verebilen müdahale uygulamalarının etkili olabileceği belirtilmiştir (Campbell, 2002; Ramey ve Ramey, 1998). Walker ve arkadaşları (2005) ise, problem davranışların önlenmesine yönelik geliştirilecek erken müdahalenin üç temel ortamı ve bu ortamlarla ilişkisi olan sosyal etmenleri içermesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu üç temel bileşenlerden birincisi, ev ortamı ve ebeveynler; ikincisi, sınıf ortamı ve öğretmenler; üçüncüsü ise oyun alanı ve akranlardır.

Problem davranışların erken dönemde önlenmesine ilişkin ve etkili bir müdahale programı için ileri sürülen tüm bu görüşlerden sonra çok boyutlu (ev, okul, oyun alanı vb.) koşulları bünyesinde barındırmaya çalışan programlara doğru bir yönelmenin gerçekleştiği görülmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların problem davranışlarını önlemeye yönelik çeşitli programların geliştirildiği, uygulandığı ve etkililiklerinin tartışıldığı görülmektedir (Anderson, 2007; Beard ve Sugai, 2004; Walker ve ark., 1998/a; Walker ve ark., 1998/b; Webster-Stratton ve ark., 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Bunlara

örnek verilecek olursa; İkinci Adım (Second Step) (Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher ve Beland, 1997), First Steps to Success (Başarıya İlk Adım) (Walker ve ark., 1998/a) ve İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) (Webster-Stratton, 2000) bunlardan sadece bir kaçıdır.

Problem davranışların önlenmesi sürecinde üç temel önleme türünün olduğu görülmektedir. Bunlar; birincil, ikincil ve üçüncül önlemedir. Birincil önleme; problem davranışların ortaya çıkmasını engellemeye yönelik alınacak önlemleri kapsamaktadır. Öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini etkili bir şekilde tüm öğrencilerine uygulaması ve sınıfta etkili bir öğrenme ortamı için uyarlamalar yapması birincil önlemeye örnek verilebilmektedir. İkincil önleme; okul ortamı ile tanıştığında risk altında olduğu düşünülen çocuğa yönelik yapılan bireysel müdahale sürecidir. Bireysel danışmanlık ya da bire bir davranış yönetimi programlarının çocuk için uygulanması ikincil önlemeye örnek gösterilebilmektedir. Üçüncül önleme ise; risk altında olan çocuklar ve gençler için oluşturulmuş daha kapsamlı ve yoğun stratejileri içeren müdahale türüdür. Böyle bir durumda daha kapsamlı merkezlerden (sağlık ve danışmanlık hizmetleri, sosyal kuruluşlar vb.) destek alınması süreci buna örnek verilebilmektedir (Walker, 1998).

İnanılmaz Yıllar Ebeveyn, Öğretmen ve Çocuk Eğitim Serisi (Incredible Years Parents, Teachers and Children Training Series) 1989 yılında Webster-Stratton tarafından dört-sekiz yaş arasındaki çocukların saldırgan davranışlarını ve problem davranışlarını önlemek için ebeveyn, öğretmen ve çocuk eğitimlerini kapsayan bir programdır. Bu programın uzun dönemde iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi, erken başlangıçlı problem davranışlarla karşı karşıya kalan küçük çocuklar için geniş kapsamlı bir önleme programı geliştirmek; ikincisi ise tüm küçük çocukların aileleri ve öğretmenleri tarafından kullanılabilir; sosyal becerileri geliştiren ve problem davranışların meydana gelmesini ilk elden önleyen, evrensel, toplum temelli ve ucuz maliyetli bir program geliştirmektir. Programın kısa dönemdeki amaçları ise; çocukların sosyal, duyguları anlamlandırma, davranışlarını kontrol edebilme becerilerini, akademik sorumluluğunu ve okula hazırbulunuşluğunu arttırarak; ev ve okul ortamında çocuklardaki saldırgan, karşı gelme ve yıkıcı davranışları azaltmaktır (Webster-Stratton, 2000; Webster-Stratton ve ark., 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Olumlu Davranış Desteği (Positive Behavior Support), eğitim ve öğretim için uygun bir çevre yaratmakla birlikte aynı zamanda bireysel davranış desteği vermeyi de

amaçlayan müdahale uygulamalarından oluşan bu sistem; çocuklardaki sosyal-duygusal gelişimi destekleyerek problem davranışları önlemeyi ve çocukların akademik ve sosyal başarılarını artırmayı amaçlamaktadır. Bu sistem; birincil önleme, ikincil önleme ve üçüncül önleme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Birincil önlemede, tüm çocuk için yüksek kalitede destekleyici bir çevre ve olumsuz ilişkilerin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. İkincil önlemede, sosyal ve duygusal düzenleme becerilerinde daha yapılandırılmış bir desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için bu becerileri destekleyecek daha net bir müdahale geliştirilmektedir. Üçüncül önlemede ise, birincil ve ikincil önlemeye cevap vermeyen çocuklar için işlevsel temelli ve kapsamlı müdahalelere odaklanılmaktadır. Bu sistemde, tüm çocuklar okul ortamının farklı mekânlarında (kantin, lavabo, spor salonu, koridor, oyun alanı vb.) tutarlı, sabit ve açık bir şekilde ortaya koyulmuş kurallar bütünüyle karşı karşıyadır. Bu sistemin en temel amacı, olumlu davranışların öğretimiyle ve bu davranışların pekiştirilmesiyle, ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları en aza indirmektir (Benedict, Horner ve Squires, 2007; Carter, Norman ve Tredwell, 2011; Fox ve ark., 2002; Reinke, Splett, Robeson ve Offutt, 2009).

Müdahale programlarından bir diğeri olan Başarıya İlk Adım Programına yönelik daha detaylı bilgilere izleyen bölümde yer verilmiştir.

2.5.2. Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı

Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı; gösterdiği anti-sosyal davranışlar (karşı gelme, saldırganlık vb.) nedeniyle ilerleyen dönemlerde okul başarısızlığı ya da okulu bırakma, akran ve öğretmen reddi, çocuk suçluluğu, çete üyesi ve kişiler arası şiddet gibi durumlarla karşı karşıya kalabilecek çocukların anti-sosyal davranışlarını önlemeye yönelik geliştirilmiş bir programdır (Walker, 1998). Program, Walker, Stiller, Golly, Kavanagh, Severson ve Feil (1998/a) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde, Oregon Üniversitesi'nde geliştirilmiştir. Çocukların gelişimlerinde ebeveyn, öğretmen ve akranların son derece önemli bir etkisi olduğu görüşünü temel alan bu program; okul ve ev aşamalarını içermektedir. İkincil önleme amaçlarını temel alan program, okul ve ev ortamında yaklaşık iki-üç ay kadar düzenli ve devamlı uygulama sürecini gerektirmektedir (Walker ve ark., 1998/a). Programın öncelikli amacı, çocuğa akranları ve öğretmenleri ile olumlu ve uyumlu ilişkilerde bulunmayı öğretmek, çocuğun

gösterdiği problem davranışları mümkün olabilecek en iyi şekilde önlemeye çalışmaktadır (Beard ve Sugai, 2004; Walker ve ark., 1998/b).

Başarıya İlk Adım Programı, birbiri ile ilişkili olan üç modülden oluşmaktadır. Bunlar; (1) Tarama modülü (evrensel ve geçerli bir tarama süreci ile risk altındaki çocuğun belirlenmesidir), (2) Sınıf modülü (çocuğun okul başarısını artırmaya yönelik uygun davranışların öğretimini gerçekleştirecek olan öğretmen, ebeveyn ve akranları içermektedir), (3) Ev modülü (çocuğun okuldaki başarısını artırmaya yönelik becerilerin öğretimini gerçekleştirecek olan ebeveyn yardımını içermektedir) şeklindedir. Başarıya İlk Adım Programı olumlu pekiştirici, yetişkin övgüsü ve geribildirimi, olumlu davranışa dikkati yöneltme ve doğrudan izleme gibi önemli elementleri içermektedir (Walker ve ark., 1998/a). Programın kilit noktası öğretmen ve aile işbirliğini sağlayarak, çocuktan beklenen uygun davranışların (etkinliklere katılma, arkadaşları ile iyi geçinme, yetişkin yönergelerini takip etme, vb.) hem okul hem de ev ortamında desteklenmesini sağlamaktır (Beard ve Sugai, 2004; Diken ve Rutherford, 2005; Walker, 1998; Walker ve ark., 1998/a).

Başarıya İlk Adım Programının etkililiğini farklı açılardan değerlendirmeye çalışan pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. BİA ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; farklı etnik kökenlerden gelen çocuklarla (Diken, 2004), tanı almış çocuklarla (Özdemir, 2011; Seeley, Small, Walker, Feil, Severson, Golly ve Forness, 2009), ikiz öğrencilerle (Golly ve ark., 2000) yürütülmüş çalışmaların olduğu görülmektedir. BİA'nın farklı beceriler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara baktığımızda, programın akademik becerileri (Sumi, Woodbridge, Javitz, Thornton, Wagner, Rouspil, Yu, Seeley, Walker, Golly, Small, Feil ve Severson, 2012; Walker ve ark., 1998/a; Walker, Seeley, Small, Severson, Graham, Feil ve Serna, 2009), sosyal becerileri (Diken, 2004; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2010; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2011; Sumi ve ark., 2012; Walker ve ark., 2009) ve akademik etkinliklerle ilgilenme süresini (Carter ve Horner, 2007; Carter ve Horner, 2009; Lien-Thorne ve Kamps, 2005; Rusell, 2006) arttırdığını ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Diğer bir yandan, BİA'nın öğretmenler (Blalock, 2008; Sprague ve Perkins, 2009) ve diğer öğrenciler (Sprague ve Perkins, 2009) üzerinde de olumlu katkılar sağladığını inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bunun dışında

BİA'nın sürdürülebilirliğine ve kalıcılığına yönelik çalışmaların da yapıldığı görülmektedir (Beard ve Sugai, 2004; Loman ve ark., 2010).

BİA'nın etkililiğini ortaya koyan tüm bu çalışmaların dışında BİA'nın standart olarak uygulanmasıyla programa işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş işlevsel temelli destek planının eklenerek uygulanmasının nasıl sonuçlar vereceğini araştıran çalışmalara baktığımızda; bunu araştıran Carter ve Horner (2007, 2009) ve Rusell (2006) programa işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş destek planının eklenmesinin öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada, akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İncelenen tüm bu çalışmaların ağırlıklı olarak tek denekli (Beard ve Sugai, 2004; Carter ve Horner, 2007, 2009; Golly ve ark., 1998; Golly ve ark., 2000; Lien-Thorne ve Kamps, 2005; Özdemir, 2011; Rusell, 2006; Rodriguez ve ark., 2009; Sprague ve Perkins, 2009) ve deneysel araştırma (Diken ve ark., 2010, 2011; Seeley ve ark., 2009; Sumi ve ark., 2012; Walker ve ark., 1998/a; Walker ve ark., 2009) yöntemleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer bir yandan, aile ve öğretmen görüşlerine başvurmak amacıyla görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Diken, 2004; Overton ve ark., 2002).

Walker, Golly, Kavanagh, Stiller, Severson ve Feil, 2001 yılında, problem davranışlara mümkün olabilecek en erken dönemde müdahale edilmesi gerektiği inancıyla BİA'yı anaokulu öğrencilerine uyarlamıştır. Türkiye'de ise BİA, Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) ve TÜBİTAK 1001 programı (110K274) destekli bir proje kapsamında Diken, Arıkan, Çolak, Bozkurt (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV) adını almıştır. BİA-AV'a ilişkin Türkiye'de; Diken, Arıkan, Çolak, Bozkurt, Çelik ve Şenbalkan-Tomris tarafından 2011 yılında yapılan pilot çalışma dışında, uluslararası ve ulusal alanyazında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı okulların ve katılımcıların özellikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna (BİA-AV) ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, betimsel olarak planlanan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda araştırmada araştırmacı tarafından tutulan araştırma günlüğü ve saha notlarından yararlanılmıştır.

Sosyal olguları derinlemesine yorumlamayı, tanımlamayı ve anlamayı amaçlayan nitel araştırma (Flick, 2007); insanların deneyimlerini nasıl değerlendirdiğini, yaşamlarını nasıl yönettiğini ve deneyimlerine nasıl anlam yüklediğini anlamlandırmakla ilişkilidir (Merriam, 2009). Nitel araştırma; deneyimlere, görüşlere ve dokümanlara doğal ortamı içerisinde erişmeyi, uzun bir süre içinde o ortam hakkında derinlemesine veri toplamayı içeren bir araştırma biçimidir (Bogdan ve Biklen, 2007; Flick, 2007).

Genelleme yerine üzerinde durulan olgulara ilişkin derinlemesine inceleme yapmayı amaçlayan nitel araştırmalarda, araştırmacı; çalıştığı konuya ilişkin tüm ayrıntıları tüm yönleriyle elde edebilmek için kendisine en çok yardımcı olabilecek ortamlara ya da bireylere ulaşmaya çalışır (Creswell, 2008). Araştırmacının birlikte çalışacağı ortamı ya da bireyleri belirlemesinin ardından nitel araştırmalarda; görüşme, gözlem, alan notları, kişisel belgeler ya da resmi belgeler gibi tekniklerle ayrıntılı bilgiler toplanır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Nitel araştırmaların büyük bir kısmında veriler görüşme tekniği ile elde edilir (Merriam, 2009). Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.119). Görüşmenin

temel amacı, doğrudan gözlemlene şansı olmayan düşüncelere, deneyimlere ve davranışlara ya da tekrarlanması mümkün olmayan geçmiş yaşantılara ilişkin bilgilerle ulaşmaktır (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda görüşme, veri toplamak için tek yöntem olabilmektedir ya da katılımcı gözlem, alan notları ya da diğer tekniklerle birlikte kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Görüşme, kendi içinde pek çok farklı sınıflara ayrılarak incelenebilmektedir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006; Karasar, 2011; Punch, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler, görüşme amacına, görüşmeye katılanların sayısına, görüşülen istenen kişi ile görüşmedeki kuralların katılıma bağlı olarak sınıflandırılabilir (Karasar, 2011). En yaygın gruplama şekli ise yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı-yapılandırılmış görüşme olarak yapılan üçlü sınıflamadır (Karasar, 2011; Merriam, 2009; Punch, 2005).

Yarı-yapılandırılmış görüşmede görüşme soruları önceden hazırlanabileceği gibi görüşmeci ve görüşülen kişi arasındaki diyaloga dayalı olarak oluşturulan sorular yeniden düzenlenebilir ya da tartışılabilir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Görüşmecinin daha esnek olmasını sağlayan ve görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına fırsat veren bu görüşme türü, toplanan verilerin hem nicel olarak değerlendirilmesini hem de derinlemesine verilmiş olan yanıtların nitel olarak analiz edilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Gay, Mills ve Airasian, 2009).

Bu araştırmanın verileri yarı- yapılandırılmış görüşme tekniğinin gerektirdiği şekilde araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanmıştır. Bu çalışmada, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılma nedeni; BİA-AV Programına ve bu programın uygulanmasına yönelik öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla ek sorulara ve ek açıklamalara olanak sağlayacak bir formata gereksinim duyulmuş olmasıdır.

3.2. Katılımcılar

Bu bölümde, araştırmanın yürütüldüğü okulların ve katılımcı öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin özellikleri tanıtılmıştır.

3.2.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar

Araştırmanın Eskişehir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinlerin (EK-1) alınmasından sonra, toplam 20 anaokulu belirlenmiştir. Bu anaokullarının müdür yardımcılarında 11 Kasım 2011 Cuma günü yapılacak BİA-AV programı tanıtım toplantısının yapılacağı yazılı ve sözlü olarak duyurulmuştur. Toplantıya toplam 12 anaokulu katılım göstermiştir. Tanıtım toplantısında müdür yardımcılarında BİA-AV programının tüm detayları anlatılmıştır. Toplantı sonrası müdür yardımcılardan okullarındaki öğretmenleri program hakkında bilgilendirmeleri ve toplantıda kendilerine verilen TARAMA Modülünü (EK-2) dikkate alarak okullarındaki problem davranış gösteren öğrencileri belirlemeleri istenmiştir (Araştırma günlüğü, 11.11.11, s.1 ve Saha Notları, 11.11.11). Yaklaşık bir hafta sonra, müdür yardımcılarının geri bildirimleri sonucunda araştırmanın hangi anaokullarında ve hangi öğrencilerle yürütüleceği belirlenmiştir (Arş. Gün., 20.11.11, s.3 ve Sah. Not., 20.11.11)

Araştırma, Eskişehir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş anaokulunda ve Eskişehir Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı bir anaokulunda olmak üzere toplam altı okulda yürütülmüştür. Okullar, Eskişehir'in merkezinde yer alan Sümer Mahallesi, Çankaya Mahallesi, Yenidoğan Mahallesi, Yenikent Mahallesi, Gökmeydan Mahallesi ve Şeker Mahallesinde bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı beş okul orta sosyo-ekonomik düzey bakımından birbirine yakın olmakla birlikte, bir okul düşük sosyo-ekonomik düzeydeki, mahkûm ve madde kullanımının olduğu ailelerin çocuklarına hizmet vermektedir.

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere, araştırma toplam altı anaokulunda yürütülmüştür. Okulların eğitime açıldığı yıllar 1999-2011 yılları arasında değişmektedir. Okullardaki toplam öğretmen sayısı en az iki en çok 11'dir. Okullardaki toplam öğrenci sayısı 177 ile 225 arasında değişmektedir. Çankaya Mahallesinde bulunan okuldan bir, Gökmeydan Mahallesinde bulunan okuldan iki, Sümer Mahallesinde bulunan okuldan üç, Şeker Mahallesinde bulunan okuldan iki, Yenidoğan Mahallesinde bulunan okuldan iki ve Yenikent Mahallesinde bulunan okuldan bir öğrenci programa dâhil edilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmanın Yürütüldüğü Okullara İlişkin Bilgiler					
No	Okulun Yer Aldığı Semt	Okulun Eğitime Açıldığı Yıl	Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı	Programa Katılan Öğrenci Sayısı
1	Çankaya Mahallesi	2009	9	177	1
2	Gökmeydan Mahallesi	2011	11	220	2
3	Sümer Mahallesi	2005	9	225	3
4	Şeker Mahallesi	2010	2	40	2
5	Yenidoğan Mahallesi	1999	11	220	2
6	Yenikent Mahallesi	2010	10	200	1

3.2.2. Öğretmenler

Araştırmanın yürütüleceği okulların belirlenmesinin ardından BİA-AV programının tanıtılması amacıyla belirlenen okullarda toplantılar yapılmıştır (EK-3). Bu amaçla, her bir okula gidilmiş, sınıfta problem davranış gösteren öğrencilerin bulunduğunu düşünen ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle tanışılmış ve BİA-AV programı tüm detaylarıyla öğretmenlere anlatılmıştır (Arş. Gün., 22.11.11-26.11.11 s.4 ve Sah. Not., 22.11.11). Araştırmaya 25 öğretmen katılımcıyla başlanmıştır. Ancak, sekiz öğretmen katılımcı ders programlarının yoğun olduğunu, altı öğretmen katılımcı ise BİA-AV programını uygulamak istedikleri öğrencilerinin velilerinin özel nedenlerle araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmeleri sonucunda araştırmadan ayrılmışlardır. Sonuç olarak, toplam 14 öğretmen araştırma dışında kalmış ve araştırma 11 öğretmen katılımcıyla sonlandırılmıştır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin tümü bayandır. Öğretmenlerin tümü daha önce problem davranışları değiştirmeye yönelik herhangi bir programda yer almamıştır.

Araştırmaya katılan beş öğretmen tam gün (09:00-16:30), beş öğretmen öğlenci (12:30-17:30) ve bir öğretmen sabahçı (08:40-12:30) olmak üzere okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun programa katılan öğrencilerle olan ilk dönemidir. İki öğretmenin programa katılan öğrencilerle olan üçüncü dönemidir. Öğretmenlerin tümü üniversite mezunudur. Bir öğretmen sınıf öğretmenliği mezunu olmakla birlikte diğer on öğretmen okul öncesi alanından mezundur.

Tablo 3.2

Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler			
No	Kod Adı	Yaşı	Meslekteki Deneyimi
1	Deniz	25	1
2	Esin	27	5
3	Gizem	25	4
4	Hande	29	8
5	İnci	28	4
6	Jale	45	6
7	Kader	29	7
8	Leman	45	5
9	Naz	32	5
10	Özgül	28	5
11	Rabia	28	4

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları, en küçüğünün 25 en büyüğünün 45’dir. Öğretmenlerin meslekteki deneyimleri en az bir en çok sekiz yıl arasında değişmektedir.

3.2.3. Öğrenciler

Bu araştırmada, BİA-AV programı 11 öğrenci ile uygulanmıştır. Tablo 3.3’te görüldüğü üzere, öğrencilerin yaşları dört ile altı yaş arasında değişmektedir. Öğrencilerin biri kız,

10'u erkektir. Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıfların mevcutları ise en az 13 en çok 25 öğrenci arasında değişmektedir.

Tablo 3.3

BİA-AV Programına Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler				
No	Öğretmen Kod Adı	Öğrenci Cinsiyeti	Yaşı	Sınıftaki Toplam Öğrenci
1	Deniz	Erkek	5	20
2	Esin	Erkek	5	13
3	Gizem	Erkek	6	25
4	Hande	Erkek	5	25
5	İnci	Erkek	5	25
6	Jale	Erkek	5	24
7	Kader	Erkek	6	20
8	Leman	Erkek	4	20
9	Naz	Kız	5	20
10	Özgül	Erkek	4	20
11	Rabia	Erkek	6	24

3.2.4. Veliler

Sınıfta problem davranış gösteren öğrencilerin olduğunu belirten, araştırmaya katılmayı ve BİA-AV programının tüm sorumluluklarını yerine getirmeyi kabul eden öğretmenlerin belirlenmesiyle birlikte, öğrencilerin velilerine program anlatılmış ve izin verip vermedikleri sorulmuştur. Veliler ile yapılacak görüşmelerde, velileri kaygılandırmadan, onlarda panik yaratmadan, öğrencinin durumunu açık ve net bir şekilde ortaya koymak amacıyla, BİA-AV Rehberlerinin ve öğretmenlerin şu şekilde bir ifade kullanmaları gerektiği özellikle belirtilmiştir:

“Evet..... bey vehanım,’in (hedef çocuğun adı) şu anda okul başarısını etkileyecek birkaç davranışı var. Bu davranışları için yardım edebileceğimiz bazı şeyler var. Eğer hep beraber uğraşırsak, gerçek bir ilerleme gösterebilir. Sizinle Başarıya İlk Adım olarak adlandırılan bir program

hakkında konuşmak istiyorum. Bu programın iki temel modülü var. Biri SINIF diğeri de EV modülüdür”.

BİA-AV Rehberlerinin ve öğretmenlerin velilerle yaptıkları ön görüşme sonrasında, 25 veli ile çalışılması planlanmıştır. Ancak, altı veli özel nedenlerle araştırmaya katılmak istemediğini belirterek araştırmadan ayrılmıştır. Sekiz öğretmen de programlarının yoğun olmasını ileri sürerek araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın veli katılımcılarının sayısı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında farklılık göstermektedir. Araştırmanın, uygulama öncesi verilerini toplamak amacıyla yapılan görüşmeler 10 anne, bir baba, bir dede ve bir babaanne olmak üzere toplam 13 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Programa dâhil edilen bir öğrencinin annesi ve babası aynı anda görüşmeye geldikleri için anne ve babayla birlikte görüşülmesi uygun görülmüştür. Bir öğrencinin annesi ise kendisinin yoğun çalışması ve çocukla ilgilenen kişinin babaanesi olduğunu belirtmesi üzerine öğrencinin babaanesi araştırmaya dâhil edilmiştir. Babaanne kendisi ile yapılan uygulama öncesi görüşmeye dede ile birlikte geldiği için, dede de görüşmeye dâhil edilmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmeler ise 10 anne ve bir babaanne olmak üzere toplam 11 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Böylece, BİA-AV programının, Ev modülünü uygulama aşamasına ise 10 anne ve bir babaanne olmak üzere toplam 11 veli katılmıştır.

Araştırmaya katılan 10 anneden altısı çalışmaktadır. Araştırmaya katılan babaanne ise emekli olup çalışmamaktadır. Ailelerin çocuk sayısı bir-üç arasında değişmektedir. Dokuz anne çocuğun bakımı ile kendisi ilgilenmekte, iki anne ise çocuğun bakımında anneanne ya da babaanne desteği almaktadır. Altı aile, anne-baba-çocuk olmak üzere çekirdek aile, iki aile ise büyükanne-büyükbaba ile birlikte yaşamaları nedeniyle geniş ailedir. İki ailede baba evden uzakta yaşamaktadır. Bir ailede ise eşler birbirinden ayrılmış, çocuk anne ile birlikte yaşamaktadır. 11 ailenin de evde çocukları için ayrılmış özel bir odası bulunmaktadır.

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere, veli katılımcıların yaşları en az 28 en çok 55’dir. Veli katılımcıların öğrenim durumları ilkökul ile üniversite arasında değişmektedir. Beş anne ve bir babaanne ev hanımı, bir anne muhasebeci, bir anne mali müşavir, bir anne diş hekimi, bir anne esnaf, bir anne sekreterdir.

Tablo 3.4

Görüşme Yapılan Velilere İlişkin Kişisel Bilgiler				
No	Kod Adı	Yaşı	Öğrenim Durumu	Mesleği
1	Damla	31	Üniversite	Muhasebeci
2	Elçin	32	Lise	Ev Hanımı
3	Gonca	35	Lise	Ev Hanımı
4	Hale	45	Üniversite	Mali Müşavir
5	İpek	31	Üniversite	Diş Hekimi
6	Şule	28	Lise	Ev Hanımı
7	Leyla	29	İlkokul	Ev Hanımı
8	Melda	36	Ortaokul	Ev Hanımı
9	Songül	28	Lise	Esnaf
10	Emel	38	Lise	Sekreter
11	Emine	55	İlkokul	Ev Hanımı

3.2.5. BİA-AV Rehberleri

BİA-AV Rehberi, BİA-AV programının amacına ulaşmasında ve uygulamanın başarısında anahtar rolündeki kişidir. BİA-AV Rehberinin sorumlulukları; program hakkında öğretmenlere ve velilere bilgi vermek, tarama sürecini yürütmek, hangi çocuğun programa gereksinimi olduğuna öğretmenle birlikte karar vermek, çocuğun programa katılması için anne-baba iznini almak, öğretmenlerle işbirliğinde bulunmak, sınıf ve ev modüllerinin programda belirtildiği şekilde uygulanmasını sağlamak ve program devam ederken sorun olan noktaları değerlendirmek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmada her bir okulda bir tane olmak üzere toplam altı tane BİA-AV Rehberi eğitilmiştir. BİA-AV Rehberlerinin hepsi belirtilen sorumlulukları yerine getirmeyi kabul etmiş, kendi özgür iradeleri ile araştırma için gönüllü olmuşlardır.

BİA-AV Rehberi seçiminde öğrencileri ve velileri yakından tanıyan, tüm öğretmenlerle iletişimi olan ve tüm okul yönetimine hâkim olan okul müdür

yardımcılarının BİA-AV Rehberi olmasına karar verilmiştir. Ancak, bir okulda okul müdür yardımcısının olmaması nedeniyle okul müdürünün, iki okulda ise yeni ataması gerçekleşmiş olan rehber öğretmen bulunması nedeniyle rehber öğretmenlerin BİA-AV Rehberi olması kararlaştırılmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın BİA-AV Rehberlerini üç okul müdür yardımcısı, iki rehber öğretmen ve bir okul müdürü oluşturmuştur. BİA-AV Rehberlerinin tümü bayandır. Okul müdür yardımcısı ile okul müdürünün okul öncesi alanında öğretmenlik deneyimleri bulunmaktadır. Rehber öğretmenlerin ise daha önceki meslek yaşantılarında ilköğretim okullarında görev yapmışlardır. Okul öncesi alanında ise ilk yıllarıdır.

Tablo 3.5

BİA-AV Rehberlerine İlişkin Kişisel Bilgiler					
No	Kod Adı	Yaşı	Meslekteki Deneyimi	Araştırmanın Yürütüldüğü Okuldaki Görev Süresi	Araştırmanın Yürütüldüğü Okuldaki Görevi
1	İrem	28	5	1	Müdür Yardımcısı
2	Yeliz	33	12	1	Müdür Yardımcısı
3	Yeşim	37	15	1	Rehber Öğretmen
4	Bilge	30	13	1	Okul Müdürü
5	Tansu	35	10	2	Müdür Yardımcısı
6	Sinem	36	10	2	Rehber Öğretmen

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere BİA-AV Rehberlerinin yaşları 28 ile 37 arasında değişmektedir. BİA-AV Rehberlerinin meslekteki deneyimleri beş ile 15 yıl arasında değişmektedir. BİA-AV Rehberlerinin okuldaki görev sürelerinin ise bir ile iki yıl olduğu görülmektedir.

3.2.6. Okul Yöneticileri

Araştırmada, program sonrası altı okulda bulunan okul müdürleri ile görüşme yapılması planlanmıştır. Görüşmeye altı okul müdüründen sadece bir okul müdürü katılım göstermiştir. Diğer beş okul müdürü yoğun çalışma tempoları nedeniyle programı ve öğrencileri takip edemediklerini, bu nedenle görüşmeye katılmak istemediklerini

belirtmiştir. Bu nedenle kalan beş okulda BİA-AV Rehberleri ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada karışıklık yaşanmaması adına bir okul müdürü ve BİA-AV Rehberleri “rehberler” başlığı altında ifade edilmiştir.

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere, rehberlerin yaşları 28 ile 37 arasında değişmektedir. Rehberlerin meslekteki deneyimleri en az beş yıl ile en çok 13 yıl arasında değişmektedir. Rehberlerin araştırmanın yürütüldüğü okullardaki görev süreleri bir ile iki yıl arasında değişmektedir. Rehberlerin üçü okulda müdür yardımcısı, biri okul müdürü ve biri ise rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Tablo 3.6

Görüşme Yapılan Rehberlere İlişkin Kişisel Bilgiler						
No	Kod Adı	Yaşı	Deneyimi	Araştırmanın Yürütüldüğü Okuldaki Görev Süresi	Araştırmanın Yürütüldüğü Okuldaki Görevi	
1	İrem	28	5	1	Müdür Yardımcısı	
2	Yeliz	33	12	1	Müdür Yardımcısı	
3	Suna	37	12	1	Okul Müdürü	
4	Bilge	30	13	1	Müdür Yardımcısı	
5	Tansu	35	10	2	Müdür Yardımcısı	
6	Sinem	36	10	2	Rehber Öğretmen	

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada, BİA-AV Programına ve bu programın uygulanmasına yönelik öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla, görüşme soruları yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun şekilde hazırlanmıştır.

Süresi 2010 Ekim – 2012 Ekim olan TÜBİTAK 1001 programı (110k274) ve Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) tarafından desteklenen bu araştırma pilot ve ana çalışma olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. Araştırmanın, pilot çalışması 2010-2011 öğretim yılında gerçekleşmiştir. Araştırmanın pilot çalışmasında yer alan

araştırmacı, pilot çalışma için oluşturulan görüşme sorularının hazırlanmasında fikirlerini beyan etmiş ve bizzat kendisi hazırlanan sorularla görüşmeler yapmıştır. Pilot çalışmanın veri toplama sürecinde araştırmacının deneyimleri değerlendirilmiş, alandan iki uzman görüşme dökümlerini ve sorularını inceleyerek soruların araştırmanın amacına yeterli şekilde katkı sağlayıp sağlamadığını, soruların anlaşılır olup olmadığını kontrol etmişlerdir. Bu çalışmalar sonucunda, pilot çalışmanın görüşme sorularında uygun değişiklikler yapılmış ve uzmanlar tarafından getirilen öneriler dikkate alınarak bu araştırmanın görüşme sorularına son şekil verilmiştir.

Bu araştırmada, program öncesi öğretmenlere, velilere ve program sonrası öğretmenlere, velilere ve rehberlere olmak üzere toplam beş görüşme sorusu hazırlanmıştır. Öğretmenlere, velilere ve rehberlere sorulan görüşme soruları aşağıda sıralanmıştır.

3.3.1. Görüşme Soruları

3.3.1.1. Program Öncesi Öğretmenlere Sorulan Sorular

1. Peki, sınıfınızdaki öğrencilerde gördüğünüz problem davranışlar nelerdir? Açıklar mısınız?
2. Sizce neden bazı öğrenciler problem davranışlar sergiliyorlar? Açıklar mısınız?
3. Öğrencilerin bu problem davranışları sınıf içindeki etkinlikleri nasıl etkiliyor?
4. Öğrencilerin problem davranışları ile karşılaştığınız zaman sınıfta neler yapıyorsunuz?
(ipucu: problem davranışlar ile ilgili uyguladıkları teknikler nelerdir?)
5. Çözüm için uyguladığınız tekniklerin sonuçları ne oluyor? Açıklar mısınız?
6. Sınıfınızdaki adlı öğrencinin problem davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Ayrıntılı olarak açıklar mısınız?
7. Sizce sınıfınızdaki adlı öğrenci bahsettiğiniz problem davranışları neden sergiliyor? Açıklar mısınız?
8. Bu öğrencinin problem davranışlarının özellikle yoğunlaştığı zaman dilimleri (sabah, öğlen, öğleden sonra) nelerdir?
9. Bu öğrencinin problem davranışlarını özellikle hangi etkinlikler veya rutinler sırasında görüyorsunuz?
10. Sınıfınızdakiadlı öğrencinin davranışları sınıf içindeki etkinlikleri nasıl

etkiliyor? Açıklar mısınız?

a) Bu öğrencinin davranışları birey olarak size nasıl etkiliyor?

b) Bu öğrencinin davranışları sınıftaki diğer öğrencileri nasıl etkiliyor?

11. Sınıfınızdaki adlı öğrencinin problem davranışları ile ilgili olarak ailelerle neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?
12. Problem davranışlarla ilgili size destek sunulacak olsaydı, gereksinimleriniz neler olurdu?
13. Görüşmeyi toparlamak, eksikleri tamamlamak amacıyla size sorduklarımın dışında sizin önemli gördüğünüz ya da söylemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa onları açıklayabilir misiniz?

3.3.1.2. Program Öncesi Velilere Sorulan Sorular

1. Bize biraz ailenizden bahseder misiniz? Örneğin evde kimler yaşıyor, okul dışında çocuğun bakımı ile kimler ilgileniyor? Kaç çocuk var? Yaşları? Çocuğun ayrı bir odası var mı?
2. Okul dışındaki zamanlarda çocuğunuzla nasıl vakit geçiriyorsunuz? Çocuğunuzla beraber yaptığınız şeylerden bahsedebilir misiniz?
3. Çocuğunuz hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz? Bize biraz çocuğunuzun özelliklerinden bahseder misiniz?
4. Peki, bize çocuğunuzun evde sergilediği problem davranışlardan bahsedebilir misiniz? Çocuğunuzun evde sergilediği hangi davranışların problem davranışlar olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Sizce evde çocuğunuz bu problem davranışları neden sergiliyor? Bu davranışların sebepleri neler olabilir? Açıklar mısınız?
6. Çocuğunuzun bahsettiğiniz problem davranışlarının ne zaman başladığını düşünüyorsunuz? (*Görüşmecisi: Soru anlaşılmaz ise bir tane ipucu verin örn: işe girdiğimden beri gibi*)
7. Çocuğunuzun okul dışında geçirdiği zamanları düşünerek problem davranışları en çok hangi zamanlarda gösterdiğini anlatabilir misiniz? (*Görüşmecisi: Soru anlaşılmazsa, sabah, öğlen, öğleden sonra gibi bir ifade sunun*)
8. Peki, çocuğunuzun bu davranışlarına bir hafta içinde kaç defa rastlıyorsunuz? (*Görüşmecisi: Her davranış için ayrı ayrı sıklık alınız*)

9. Çocuğunuzun bu problem davranışları bir ebeveyn olarak sizi nasıl etkiliyor? Açıklar mısınız?
10. Çocuğunuzun bu problem davranışları ailenizi nasıl etkiliyor? Açıklar mısınız?
11. Çocuğunuzun problem davranışları ile karşılaştığınız zaman neler yapıyorsunuz? *(Görüşmeci: Soru anlaşılmazsa soruyu bu şekilde de sorun: problem davranışlar ile ilgili uyguladığınız teknikler nelerdir?)*
12. Peki, bu yaptıklarınızın problem davranışı gidermede işe yarayıp yaramadığını açıklayabilir misiniz?
13. Şimdi de çocuğunuzun okuldaki davranışlarından bahsedelim. Okulda gördüklerinizi, çocuğunuzla konuşmalarınızı veya duyduklarınızı düşünerek çocuğunuzun okulda hangi problem davranışları olduğunu düşünüyorsunuz?
14. Sizce çocuğunuz okulda bu problem davranışları neden sergiliyor? Bu davranışların sebepleri neler olabilir? Açıklar mısınız?
15. Çocuğunuzun okuldaki problem davranışları ile ilgili olarak öğretmenle neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?
16. Çocuğunuzun bu problem davranışları ile ilgili olarak öğretmenle yaptıklarınızın işe yarayıp yaramadığını açıklayabilir misiniz?
17. Çocuğunuzun problem davranışları ile ilgili olarak başka kimlerden destek aldınız?
18. Aldığınız bu desteğin sonuçları hakkında ne söyleyebilirsiniz? Yapılanların işe yarayıp yaramadığını açıklar mısınız? *(Görüşmeci: Destek işe yaramadı ise neden yaramadığını öğrenin).*
19. Çocuğunuzun problem davranışları ile ilgili size destek sunulacak olsaydı, neler yapılmasını isterdiniz veya nelere gereksinim duyardınız? Açıklar mısınız?
20. Görüşmeyi toparlamak, eksikleri tamamlamak amacıyla size sorduklarımızın dışında sizin önemli gördüğünüz ya da söylemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa onları açıklayabilir misiniz?

3.3.1.3. Program Sonrası Öğretmenlere Sorulan Sorular

1. Sizce Başarıya İlk Adım Programı'nın öğrencinizin davranışları üzerinde nasıl bir etkisi oldu? (Bu öğrenci açısından program uygulamalarının sonuçlarını genel anlamda nasıl değerlendiriyorsunuz?)
2. Sizce programın sınıfınızdaki diğer çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklar

mısınız?

3. Peki, sizce programın ebeveynler üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Anlatabilir misiniz?
4. BİA Programının bir öğretmen olarak size katkısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
5. Başarıya İlk Adım Programı sınıf modülünün (Sınıfta uygulanan program) uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Programın sınıfta uygulanması esnasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
7. Başarıya İlk Adım Programı'nı tekrar uygulayacak olsanız neleri daha farklı yaptınız? Neden? Açıklar mısınız?
8. Size göre ne gibi faktörler, Başarıya İlk Adım Programı'nın başarısını etkilemektedir? Açıklar mısınız?
9. Programın uygulanmasına ilişkin BİA-AV rehberinden (Başarıya İlk Adım Program rehberi) aldığımız desteği nasıl değerlendiriyorsunuz? Yeterince destek aldınız mı? Açıklar mısınız?
10. Başarıya İlk Adım Programı'nı sınıfında uygulaması için bir başka öğretmene tavsiye eder misiniz? Neden?
11. Görüşmeyi toparlamak, eksikleri tamamlamak amacıyla size sorduklarımın dışında sizin önemli gördüğünüz ya da söylemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa onları açıklayabilir misiniz?

3.3.1.4. Program Sonrası Velilere Sorulan Sorular

1. Sizce Başarıya İlk Adım Programının çocuğunuzun davranışları üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklar mısınız?
2. BİA Programının bir ebeveyn olarak size katkısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3. BİA Programının aileniz üzerinde nasıl bir etkisi oldu anlatabilir misiniz?
4. Sizce Programın öğretmen üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklar mısınız?
5. Başarıya İlk Adım Programının evde uygulanabilirliği konusunda genel olarak ne düşünüyorsunuz?
6. Programın evde uygulanması sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
7. Başarıya İlk Adım Programı'nı tekrar uygulayacak olsanız neleri daha farklı yaptınız? Neden? Açıklar mısınız?
8. Size göre ne gibi faktörler, Başarıya İlk Adım Programı'nın başarılı olmasını etkilemektedir? Açıklar mısınız?

9. Programın uygulanmasına ilişkin BİA-AV rehberi ve öğretmenle iletişiminiz nasıldı? Açıklar mısınız?
10. Başarıya İlk Adım Programını bir başka ebeveyne tavsiye etseniz neler söylerdiniz? Açıklar mısınız?
11. Görüşmeyi toparlamak, eksikleri tamamlamak amacıyla size sorduklarımın dışında sizin önemli gördüğünüz ya da söylemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa onları açıklayabilir misiniz?

3.3.1.5. Program Sonrası Rehberlere Sorulan Sorular

1. Başarıya İlk Adım Programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Sizce Başarıya İlk Adım Programı okuldaki eğitimi genel olarak nasıl etkilemektedir?
3. Sizce Başarıya İlk Adım Programı sınıftaki öğretim rutinlerini nasıl etkilemektedir?
4. Sizce Başarıya İlk Adım Programı öğrenci davranışlarını değiştirmede ne derece etkili oldu?
5. Sizce Başarıya İlk Adım Programının öğretmenler üzerinde etkileri neler oldu?
6. Başarıya İlk Adım Programını uygulayan öğretmenlerin programa ilişkin geribildirimleri neler oldu?
7. Sizce Başarıya İlk Adım Programının ebeveynler üzerinde etkileri neler oldu?
8. Başarıya İlk Adım Programını uygulayan ebeveynlerin programa ilişkin geribildirimleri neler oldu?
9. Görüşmeyi toparlamak, eksikleri tamamlamak amacıyla size sorduklarımın dışında sizin önemli gördüğünüz ya da söylemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa onları açıklayabilir misiniz?

3.4. Araştırma Etiği

Bu bölümde araştırmada dikkate alınan etik kurallar ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Türkiye Bilimler Akademisi etik kurulu etiği; “her türlü insan ilişkisini, toplumsal yaşamın ve etkileşmenin ahlaki kurallarını oluşturan bir alan” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle etik; “akıl yürütme ve paylaşım ortamlarının yaratıldığı ve yaşama geçirilmesi için gerekli toplumsal araçların geliştirildiği bir

toplumsal iletişim ve eylem alanı” olarak da tanımlanabilmektedir (Türkiye Bilimler Akademisi, 2002).

Sosyal bilim araştırmalarında; bireylere ilişkin bilgi toplanılması, yorum yapılması ve hatta karar alınması nedeniyle etik kurallar daha da önemli hale gelmektedir. Bu nedenle, sosyal bilim araştırmacıları, etik kurallar konusunda bilgi sahibi olmak ve titizlik göstermek durumundadırlar (Küçük, 2003).

İnsanlarla ilgili olan araştırmalarda dikkat edilmesi gereken etik kurallardan bazıları şu şekildedir.

1. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması başka bir deyişle özerkliğin korunması katılımcılarla ilgili etik kurallardan en önemlilerinden biridir.
2. Katılımcıların kimlikleri kesinlikle gizli tutulmalı onayları alınmadan onlar hakkında bilgi verilmemelidir. Bununla beraber katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkmasına neden olabilecek özelliklerinin de gizli tutulması gerekmektedir.
3. Katılımcıları hiçbir şekilde araştırmaya katılmaları için zorlanmamalıdırlar. Araştırmaya katılıp katılmayacaklarına katılımcılar kendileri karar vermelidirler.
4. Katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmelidir: Katılımcılara; araştırmanın amacı, topluma ve bireye sağlayacağı umulan yararları, ne yapılacağı, nasıl yürütüleceği, ne kadar süreceği vb. bilgiler açıklanmalıdır.
5. Araştırma katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır. Katılımcıları fiziksel ya da psikolojik olarak herhangi bir zarara uğratacak uygulamalardan kaçınılmalıdır.
6. Araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı onayı alınmalıdır. Yazılı onay almak için bir sözleşme hazırlanması ve bu sözleşmenin hem araştırmacı, hem de katılımcıların her biri tarafından imzalanması önerilmektedir. Sözleşmede, deneklerin neleri kabul ettikleri (örneğin, videoya çekilmeyi, üç ay süreyle araştırmaya katılmayı vb.) ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.
7. Katılımcıların adları ve kimliklerinin ortaya çıkmasına yol açabilecek belirleyici özellikleri (örneğin, işyeri, cinsiyet vb.) gizli tutulmalıdır. Ancak katılımcıların söz konusu özelliklerinin açıklanmasının gerekli olduğu durumlarda, araştırma başlamadan önce katılımcıların yazılı onayı alınmalıdır (Anadolu Üniversitesi Bilim Etiği Kılavuzu, 2011).

3.4.1. Görüşme İlkeleri

TÜBİTAK 1001 programı (110k274) ve Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) tarafından desteklenen bu araştırmada, BİA-AV programının 2011-2012 öğretim yılının güz döneminde eğitim gören öğrencilere uygulanması planlanmıştır. Güz dönemi 15 Eylül 2011 tarihinde başlamış, 27 Ocak 2011 tarihinde sonlanmıştır. Bu zaman aralığı dikkate alınarak yaklaşık bir buçuk ay kadarlık bir süre, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerine ve okula uyum sürecine ayrılmıştır. Kasım ayı itibari ile okullar ve katılımcılar belirlenmiş, BİA-AV programı ve araştırma hakkında bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. 29.11.11-09.12.11 tarihleri arasında öğretmenlerle ve velilerle program öncesi görüşmelerin, 27.01.12-04.02.12 tarihleri arasında ise öğretmenlerle, velilerle ve rehberler ile program sonrası görüşmelerin yapılması planlanmıştır (Arş. Gün., 12.11.11-14.11.11, s. 1-2 ve Sah. Not., 12.11.11).

Araştırmanın; TÜBİTAK 1001 programı (110k274) ve Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) tarafından desteklenen bir araştırma olması, okul ve katılımcı sayısının fazla ve zamanın sınırlı olması nedeniyle araştırmacı yapılan toplam 50 görüşmenin %68'ini kendisi yapabilmıştır. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmelere baktığımızda araştırmacı program öncesi öğretmen görüşmelerinin %64'ünü, program sonrası öğretmen görüşmelerinin %73'ünü, program öncesi veli görüşmelerinin %55'ini, program sonrası veli görüşmelerinin %73'ünü ve program sonrası rehberler ile yapılan görüşmelerin %66'sını kendisi yapmıştır. Geri kalan görüşmeleri ise BİA-AV programının uygulanmasında tecrübesi olan, nitel araştırma yöntemleri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip, görüşme deneyimi olan üç kişi gerçekleştirmiştir.

Birinci görüşmeci, süresi Ekim 2010- Ekim 2012 olan TÜBİTAK 1001 programı (110k274) ve Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) tarafından desteklenen araştırmada 2010 yılından beri yüksek lisans bursiyeri olarak yer almaktadır. Birinci görüşmeci aynı zamanda araştırmacının kendisidir. Araştırmacı, 2010 Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümü mezunudur. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim programında yüksek lisans yapmaktadır.

İkinci görüşmeci, süresi Ekim 2010- Ekim 2012 olan TÜBİTAK 1001 programı (110k274) ve Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) tarafından desteklenen araştırmada ikinci yüksek lisans bursiyeri olarak yer almaktadır. İkinci görüşmeci, 2007

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve 2008 Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği programı mezunudur. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim programında yüksek lisans yapmaktadır. İkinci görüşmeci aynı zamanda, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisidir.

Üçüncü görüşmeci, 2010 Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı mezunudur. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği bütünleşik doktora programında öğrencisidir.

Dördüncü görüşmeci, 2010 Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programı mezunudur. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programında yüksek lisans öğrencisidir.

Görüşme öncesinde görüşmeleri yapacak olan dört kişi, nitel araştırmalar konusunda uzman olan iki öğretim elemanı tarafından 15 Kasım 2011 tarihinde saat 09:00-12:30 arasında 1. Oturum, saat 14:00-17:30 arasında 2. Oturum olmak üzere görüşme tekniği konusunda eğitim almıştır (Arş. Gün., 15.11.11, s. 2 ve Sah. Not., 15.11.11). Görüşmelerin öncesinde, görüşme saatlerinin ve yerlerinin belirlenmesi için her bir katılımcının telefonla aranması kararlaştırılmıştır. Görüşme için yer ve saatin belirlenmesinde, her bir katılımcının tercihi ve onayı ilke olarak belirlenmiştir.

Görüşmeler sırasında, araştırmanın ne amaçla, nasıl yürütüleceği ve araştırma sonuçlarının nasıl kullanılacağı görüşmeciler tarafından katılımcılara açıklanmıştır. Görüşme sorularının belirlenen sırada sorulmasına dikkat edilmiştir. Ancak, soruların cevaplanması sırasında sorulan soruyla birlikte başka sorunun cevabı da alınmışsa, o sorunun tekrar sorulmamasına karar verilmiştir. Katılımcıların cevapladıkları soruyu yanlış anladığının düşünüldüğü durumlarda görüşmecinin soruyu yönlendirici olmayacak şekilde bir başka ifadeyle tekrar dile getirerek katılımcıya rehberlik etmesi kararlaştırılmıştır. Ancak, katılımcının sorulan aynı soruya tekrardan konu dışı yanıtlar vermesi durumunda herhangi bir müdahale yapılmayarak, katılımcının düşüncelerini tamamen ifade etmesine izin verilmesi uygun görülmüştür.

Görüşmeler sırasında görüşmeci öğrencinin, öğretmenin ve velinin kendi isimlerini kullanmıştır. Daha sonrasında etik kurallar dikkate alınarak her bir katılımcıya kod isim verilmiştir. Tüm görüşmelerde, sözlü izin alınarak başlanması, soruların olabildiğince konuşma tarzında sorulması, görüşmecinin teşvik edici, yansız ve empatik olmaya özen göstermesi ilke olarak belirlenmiştir.

3.4.2. Görüşmeler İçin Sözleşme

Araştırmacı, kendisinin ve diğer görüşmecilerin görüşme öncesinde araştırmanın amacını, araştırmanın kim tarafından desteklendiğini, BİA-AV programının ne olduğunu ve çalışmanın nasıl gerçekleştirileceğini açık bir şekilde belirten sözleşme formu hazırlamıştır (EK-4).

Sözleşme formu; araştırma amacı, görüşmenin içeriği ve sözleşmenin temel amacı hakkında bilgi verildikten sonra tüm katılımcılara imzalamaları için verilmiş ve dosyalanmıştır.

3.4.3. Görüşme Kılavuzu

Görüşmelere başlanmadan önce, katılımcıları görüşmenin ilkeleri ve görüşme soruları hakkında bilgilendirmek amacı ile yazılı bir görüşme kılavuzu hazırlanmıştır (EK-5). Görüşme kılavuzu, görüşmecinin uyması gereken önemli kuralları hatırlatıcı, görüşme sorularını belli bir sırada içeren ve gerektiğinde kayıt işlerini kolaylaştıracak biçimde hazırlanmış bir listedir. Diğer bir deyişle, görüşme kılavuzu; görüşmecinin kendisini nasıl tanıyacağı, araştırmanın amacını nasıl açıklayacağı, hangi soruların nasıl ve hangi sırada sorulacağı, kayıt işleminin nasıl yürütüleceği ve görüşmenin hangi ifadelerle bitirileceği şeklindeki ayrıntıları içeren bir belgedir (Karasar, 2011, s.169).

Bu amaçla, bu çalışmada her bir görüşmecinin kendisini nasıl tanıması gerektiği hazırlanan görüşme kılavuzunda belirtilmiştir. Tüm katılımcılara, araştırmanın amacının, BİA-AV programına ve bu programın uygulanmasına yönelik öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesi olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcılara, görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen bireylerin isimlerinin kesinlikle rapora yansıtılmayacağı, raporda onlar için belirlenen bir kod ismin kullanılacağı, istenirse

sorunun birkaç kez okunabileceği ve sorular yeterince açık değilse, açıklama yapılmasını istemekten çekinilmemesi gerektiği araştırmacı tarafından yazılı olarak görüşme kılavuzunda açıklanmış ve daha sonrasında tüm görüşmecilerin görüşme kılavuzunu tüm katılımcılara okumaları gerektiği belirtilmiştir.

Bunların yanı sıra, görüşmenin bir sohbet ortamında gerçekleşebilmesi için görüşmecilerin görüşmeyi günlük yaşamdan sorular sorarak (Örneğin; Nasılsınız?, Umarım her şey yolundadır?) başlatmaları ve katılımcılardan rahat davranmalarını rica etmeleri istenmiştir. Görüşme kılavuzuyla birlikte katılımcılara görüşme sırasında ses kaydı yapılmak istendiği bir kez daha ifade edilmiştir. Son olarak, araştırmanın herhangi bir sürecinde çalışmadan ayrılacakları ve bunun için kesinlikle bir yaptırım uygulanmayacağı katılımcılara hatırlatılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 29.11.11- 04.02.12 tarihleri arasında gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda toplanmıştır. BİA-AV programının uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde öğretmenlere 13, velilere ise 20 soru yöneltilmiş ve 09.12.11 tarihinde program öncesi görüşmeler tamamlanmıştır. Program öncesi görüşmeler tamamlandıktan sonra 12.12.11 tarihinde BİA-AV programı okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Altı hafta süresince uygulanan BİA-AV programının sonlanmasının ardından, 27.01.12 tarihinde program sonrası görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. BİA-AV programının uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmenlere 11, velilere 11 ve rehberlere dokuz soru yöneltilmiştir. Katılımcılar ile yapılan program sonrası görüşmeler 04.02.12 tarihinde tamamlanmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların kendilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, kendilerine uygun olan yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, ‘Sözleşme Formu’ (EK-4), ‘Görüşme Kılavuzu’ (EK-5), ‘Kişisel Bilgi Formları’ (EK-6-7-8) ve 120 dakikalık ses kayıt özelliği olan, şarjlı, dijital SONY marka ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Araştırmacı ses kaydı dışında araştırma açısından önem taşıyan gözlemlerini not ettiği bir günlük tutmuştur. Verilerin dökümü ve analizinde araştırmacının günlüğünde yer alan önemli noktalar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacının kendisinin gerçekleştiremediği görüşmelerde, araştırmacı her bir görüşmeciden (2., 3. ve 4.

Görüşmeci) katılımcılara ilişkin önemli noktaları kendilerine verilen ajandaya not etmelerini istemiştir. Araştırmacı, her bir görüşmeciyi yakından takip etmiş ve sürekli iletişim halinde olmuştur. Araştırmacı kendisine teslim edilen görüşmeleri o gün içinde dinlemiş ve görüşmeci tarafından alınan notları değerlendirmiştir.

Görüşme öncesinde katılımcılara “Görüşme Kılavuzu” (EK-5) yüksek sesle okunmuş ve ardından katılımcıların okumaları ve imzalamaları için “Sözleşme Formu” (EK-4) verilmiştir. Daha sonra görüşmeci tarafından görüşme sorularının olduğu formun üst kısmında bulunan (tarih, yer, saat, görüşmecinin adı-soyadı, katılımcının adı-soyadı, öğrencinin/çocuğun yaşı, adı-soyadı) bilgiler ve “Kişisel Bilgi Formu” doldurulmuştur (EK-6-7-8). Bu işlemlerin tamamlanmasıyla birlikte ses kaydı başlatılmıştır. Ses kaydının başlatılmasıyla birlikte her bir görüşmeci katılımcıdan sözlü olarak onay almıştır. Katılımcının izin verdiği sözlü olarak da teyit edildikten sonra görüşme formundaki ilk soru ile görüşmeye başlanmıştır.

Verilerin toplanması üç aşamadan oluşmaktadır.

1. Aşama: BİA-AV programı uygulama öncesi görüşmeler
2. Aşama: BİA-AV programının uygulanması
3. Aşama: BİA-AV programı uygulama sonrası görüşmeler

Her bir aşamada gerçekleştirilen çalışmalar ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. Program Öncesi Görüşmeler

Uygulama öncesi görüşmeler 29.11.11 tarihinde başlamış ve 09.12.11 tarihinde sona ermiştir. Toplam 11 öğretmen ve 11 veli (10 anne ve bir babaanne) ile görüşülmüştür.

Uygulama öncesi öğretmen görüşmelerinin gösterildiği Tablo 3.7’de görüldüğü üzere, sabahtan yapılan altı görüşmenin saat 09:30- 12:30 arasında, öğleden sonra yapılan beş görüşmenin ise 13:30-15:30 arasında yapıldığı görülmektedir. Bir görüşmenin okulun fotokopi odasında, dört görüşmenin müdür yardımcısının kendi odasında, bir görüşmenin öğretmenin kendi sınıfında, üç görüşmenin rehber öğretmen odasında ve iki görüşmenin okulun toplantı odasında yapıldığı görülmektedir. Görüşmelerin süreleri incelendiğinde, görüşmelerin 15 dk. 48 sn. ile 31 dk. 59 sn. arasında sürdüğü görülmektedir. Araştırmacının kendisi olan birinci görüşmeci tarafından toplam yedi görüşme, ikinci görüşmeci tarafından toplam bir görüşme,

üçüncü görüşmeci tarafından toplam iki görüşme ve dördüncü görüşmeci tarafından toplam bir görüşme yapılmıştır.

Tablo 3.7

Program Öncesi Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler						
No	Kod Adı	Tarih	Kayıt Saati	Yeri	Süresi	Görüşmeci
Öön1	Deniz	02.12.11	11:00	Öğt. Kendi sınıfı	15 dk. 56 sn.	1.Görüşmeci (Araştırmacı)
Öön2	Esin	01.12.11	10:00	Müdür Yrd. Od.	25 dk. 39 sn.	1.Görüşmeci (Araştırmacı)
Öön3	Gizem	01.12.11	11:30	Müdür Yrd. Od.	20 dk. 4 sn	1.Görüşmeci (Araştırmacı)
Öön4	Hande	05.12.11	14:00	Fotokopi Od.	16 dk. 11 sn.	1.Görüşmeci (Araştırmacı)
Öön5	İnci	05.12.11	14:45	Rehber Öğt. Od.	19 dk. 35 sn.	2.Görüşmeci
Öön6	Jale	05.12.11	15:30	Rehber Öğt. Od.	17 dk. 39 sn.	1.Görüşmeci (Araştırmacı)
Öön7	Kader	07.12.11	09:30	Toplantı Od.	23 dk. 35 sn.	1.Görüşmeci (Araştırmacı)
Öön8	Leman	07.12.11	10:15	Toplantı Od.	24 dk. 40 sn.	1.Görüşmeci (Araştırmacı)
Öön9	Naz	30.11.11	14:15	Müdür Yrd. Od.	15 dk. 48 sn.	3.Görüşmeci
Öön10	Özgül	29.11.11	14:30	Müdür Yrd. Od.	18 dk. 13 sn.	3.Görüşmeci
Öön11	Rabia	09.12.11	10:30	Rehber Öğt. Od.	31 dk. 59 sn.	4.Görüşmeci

*Öön: Program öncesi öğretmen görüşmelerini ifade etmektedir.

Tablo 3.8

Program Öncesi Veliler İle Yapılan Görüşmeler						
No	Kod Adı	Tarih	Kayıt Saati	Yeri	Süresi	Görüşmeyi Yapan
Vön1	Damla	02.12.11	16:30	Müdür Yrd. Od	17 dk. 57 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vön2	Elçin	01.12.11	09:00	Müdür Od.	29 dk. 52 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vön3	Gonca	01.12.11	15:30	Rehber Öğt. Od	23 dk. 15 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vön4	Hale	06.12.11	09:00	Rehber Öğt. Od	18 dk. 47 sn.	2. Görüşmeci
Vön5	İpek	06.12.11	09:45	Rehber Öğt. Od	35 dk. 49 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vön6	Şule	06.12.11	10:30	Toplantı Od.	16 dk. 50 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vön7	Leyla	07.12.11	11:00	Toplantı Od.	17 dk. 51 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vön8	Melda	07.12.11	11:40	Toplantı Od.	19 dk. 39 sn.	2. Görüşmeci
Vön9	Songül	02.12.11	12:30	Müdür Yrd. Od.	18 dk. 39 sn.	3. Görüşmeci
Vön10	Emel	02.12.11	13:45	Müdür Yrd. Od	16 dk. 5 sn.	3. Görüşmeci
Vön11	Emine	09.12.11	11:30	Rehber Öğt. Od.	29 dk. 46 sn.	4. Görüşmeci

*Vön: Program öncesi veli görüşmelerini ifade etmektedir.

Program öncesi veli görüşmelerinin gösterildiği Tablo 3.8’de 10 anne ve bir babaanne ile görüşülmüştür. Uygulama öncesi veli görüşmeleri 01.12.11 tarihinde başlamış ve 09.12.11 tarihinde tamamlanmıştır. Sekiz görüşme saat 09:00-12:30 arasında, üç görüşme ise saat 13:30-16:30 arasında gerçekleşmiştir. Üç görüşme müdür yardımcısının odasında, bir görüşme okul müdürünün odasında, dört görüşme rehber öğretmenin odasında ve üç görüşme okulun toplantı odasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler 16 dk 39 sn ile 35 dk. 49 sn. arasında sürmüştür. Birinci görüşmeci tarafından yedi, ikinci görüşmeci tarafından iki, üçüncü görüşmeci tarafından iki ve dördüncü görüşmeci tarafından bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. BİA-AV Programının Uygulanması

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan okulların belirlenmesiyle birlikte her bir okul ayrı ayrı ziyaret edilmiş ve öğretmenlere BİA-AV programı tüm detaylarıyla anlatılmıştır (Arş. Gün., 12.11.11, s.1-2 ve Sah. Not., 12.11.11). Ziyaret öncesinde her bir okul aranmış, kendilerine uygun olan toplantı saati belirlenmiştir. Okullara yapılan ziyaretlere, TÜBİTAK 1001 programı (110k274) ve Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) tarafından desteklenen bu araştırmanın yürütücüsü olan ve BİA-AV programını Türk kültürüne uyarlayan Doç. Dr. İbrahim H. Diken, araştırmacının kendisi ve araştırmanın diğer yüksek lisans bursiyeri ile birlikte gidilmiştir. Her bir toplantı okulların toplantı salonlarında yapılmıştır. Toplantılarda araştırma ekibi tarafından power-point sunu programında hazırlanan program tanıtımı, projeksiyon makinesi ile beyaz bir perdeye yansıtılarak sunulmuştur.

Tablo 3.9

Okullara Yapılan Ziyaret Toplantıları			
Toplantı Yapılan Okulun Senti	Toplantı Tarihi	Toplantı Günü	Toplantı Saati
Şeker Mahallesi	22.11.11	Salı	10:00-12:30
Sümer Mahallesi	22.11.11	Salı	14:00-16:30
Gökmeydan Mahallesi	23.11.11	Çarşamba	10:00-12:30
Çankaya Mahallesi	24.11.11	Perşembe	14:00-16:30
Yenidoğan Mahallesi	25.11.11	Cuma	10:00-12:30
Yenikent Mahallesi	25.11.12	Cuma	14:00-16:30

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere, okullara yapılan ziyaret toplantıları 22.11.11 tarihinde başlamış, 25.11.12 tarihinde son bulmuştur. Her bir toplantı iki buçuk saat sürmüştür. Sabah yapılan toplantılar saat 10:00-12:30, öğleden sonra yapılan toplantılar 14:00-16:30 arasında gerçekleştirilmiştir.

Programın uygulama sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

3.5.2.1. Programa Katılacak Öğrencilerin Belirlenmesi

Program için sınıfta problem davranışlar gösteren öğrenciyi belirlemek amacıyla 11 Kasım 2011 tarihinde okulların müdür yardımcıları ile yapılan tanıtım toplantısında müdür yardımcılara TARAMA Modülü verilerek (EK-2), kendi okullarındaki öğretmenlere programı anlatmaları ve sınıfta problem davranış gösteren öğrencileri birlikte belirlemeleri istenmiştir (Arş. Gün., 12.11.11, 1-2 ve Sah. Not.,12.11.11). Öğrencilerin belirlenmesi sürecinde öğrencilerin, BİA-AV programın sağladığı TARAMA Modülündeki derecelendirmeyi kullanmalarına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeden en yüksek puanı alan yani, öğretmene göre en yoğun problem davranışlar gösterme riski olan öğrenci 1. sırada olacak şekilde liste yapmaları istenmiştir. Daha sonra öğretmenlerden ailelerin programa katılmak isteyip istemediklerini öğrenmeleri ve ailelere kendilerine belirtilen şekilde program hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Ailelerden gelen yanıtlar ve öğretmenlerin programın sorumluluklarını yerine getirmeye ilişkin isteklerinin sonuçlarına göre her bir sınıfta programın uygulanacağı bir öğrenci olmak şartıyla programa katılacak öğrenci ve sınıf sayıları belirlenmiştir.

3.5.2.2. Öğrencinin Velisi ve Öğretmeni İle Görüşme

Programa katılacak öğretmenlerin ve öğrencilerin belirlenmesiyle birlikte BİA-AV Rehberi her bir veliye program hakkında bilgi vermiştir. BİA-AV Rehberlerinin veliler ile yapacakları görüşmelerde şu şekilde bir ifade kullanmaları gerektiği özellikle belirtilmiştir:

“Evet..... bey vehanım,’in (hedef çocuğun adı) şu anda okul başarısını etkileyecek birkaç davranışı var. Bu davranışları için yardım edebileceğimiz bazı şeyler var. Eğer hep beraber uğraşırsak, gerçek bir ilerleme gösterebilir. Sizinle Başarıya İlk Adım olarak adlandırılan bir program hakkında konuşmak istiyorum. Bu programın iki temel modülü var. Biri SINIF diğeri de EV modülüdür.”

Araştırmaya katılmaya kabul eden velilerin belirlenmesiyle birlikte öğretmen, öğrenci ve veli sayıları kesinleşmiştir. Bu aşamadan sonra her bir katılımcı ile uygulama

öncesi görüşmelerin yapılması planlanmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı ve görüşmeciler (2., 3. ve 4. Görüşmeci) tarafından BİA-AV programı detaylı bir şekilde tekrar anlatılmıştır. Bu görüşmeler sırasında katılımcı olan öğretmenlere ve velilere “Görüşme Kılavuzu” yüksek sesle okunmuş, katılımcıların “Sözleşme” imzalamaları sağlanmış ve katılımcılara ilişkin “Kişisel Bilgi Formu” doldurulmuştur. Program öncesi yapılan görüşmelerde katılımcıların her türlü sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Programın sonlanmasıyla birlikte tüm veliler ve öğretmenler ile uygulama sonrası görüşmeler yapılmıştır.

3.5.2.3. Öğrencinin Kendisi ve Sınıf Arkadaşları İle Görüşme

Program, BİA-AV Rehberi ve öğretmen tarafından öğrencinin anlayabileceği bir dille açıklanarak, öğrenciye kırmızı-yeşil kart ile sınıfta bir oyun oynanacağı ve bu oyunda kendisinin başrolde olacağı söylenerek, kırmızı-yeşil kartın kullanımı açıklanmıştır. Öğrenciye açıklama yapılırken şu şekilde ifadelerin kullanılmasına dikkat edilmiştir:

“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 birşeyler 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, arkadaşlarınla 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 uyarsan 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.”

Öğrenci ile yapılan konuşmanın ardından BİA-AV Rehberi öğrenci ile birlikte “Okul Ödül Menüsü” (EK-9) ve “Ev Ödül Menüsü” (Ek-10) formlarını doldurmuştur. Öğrencinin sevdiği etkinlikleri belirlemek programın etkili işleyişi açısından önem taşımaktadır. Daha sonra BİA-AV Rehberi, öğrencinin bulunduğu sınıfa BİA-AV programının uygulaması ile ilgili açıklamaları yapmıştır. Eğer sınıftaki diğer öğrenciler programa katılacak öğrenciye yardımcı olurlarsa, öğrencinin ve dolayısıyla kendilerinin de puan kazanacağı ve sınıf olarak ödüllendirilecekleri anlatılmıştır. BİA-AV programının sınıftaki diğer öğrencilere açıklanması sırasında şu ifadelerle dikkat edilmiştir:

“.... (Çocuğun ismi) ve benim sizlerle oynayacağımız çok eğlenceli bir YEŞİL/KIRMIZI kart oyunumuz var. dediklerimi takip ettiğinde, bu kart üzerine koymak için yıldız kazanacak. Yeteri kadar yıldız olduğunda, tüm sınıf için özel bir ödül elde edecek.'nun tüm sınıf için ödül kazanmasına yardım etmek istiyorsanız elinizi kaldırın. Ona şu şekillerde yardım edebilirsiniz:

1. Öğretmeniniz ne derse onu yapın.
2. Sınıf arkadaşlarınızla güzelce oynayın.
3. Biz bu oyunu oynarken ve benim için endişelenmeyin.
4. hepimiz için bir sürpriz kazandığında, onu alkışlayalım ve ona teşekkür edelim.

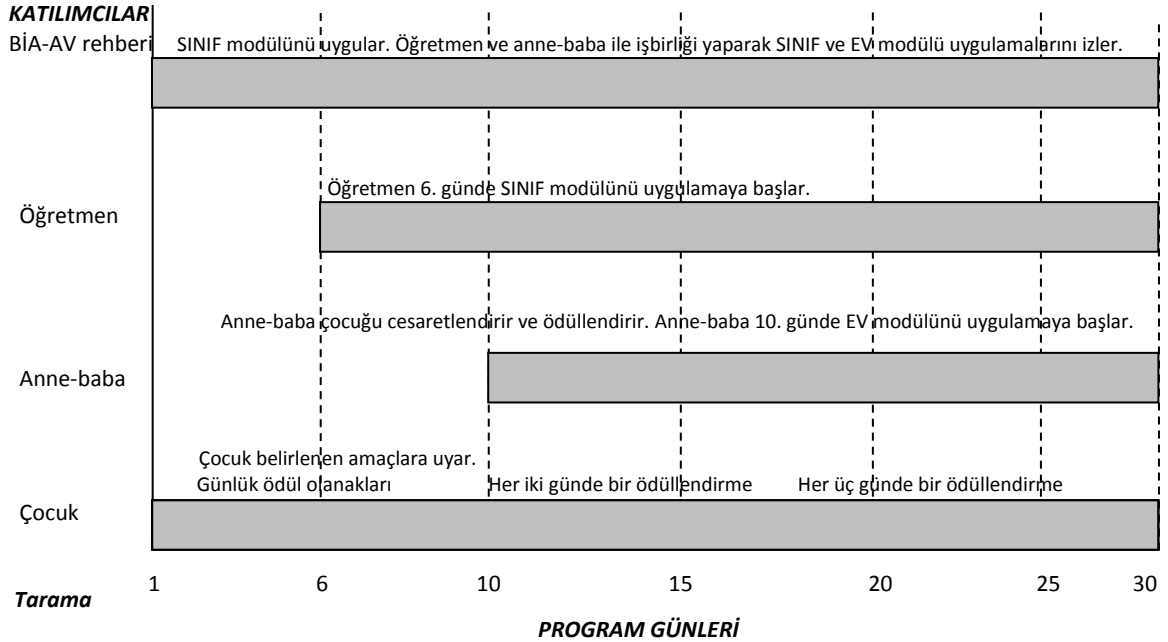
Bu oyunu oynamak gerçekten de çok eğlenceli olacak. Okulda iyi işler başarmanız için hepinize yardım edecek”.

3.5.2.4. Sınıf Modülünün Uygulanması

BİA-AV SINIF modülü üç aşamadan oluşan 30 günlük bir uygulamayı içermektedir. Bunlar; (1) BİA-AV rehber aşaması (İlk 5 gün), (2) öğretmen aşaması (6-20. günler) ve (3) sürdürme aşamasıdır (21-30. günler). Şekil 3.1, 30 günlük BİA-AV uygulama sürecini göstermektedir.

Programın BİA-AV Rehberi aşamasında, BİA-AV Rehberi SINIF modülünü düzenlemiş ve programın ilk beş günü 20 dakika sürecek olan uygulamayı öğretmene model olarak göstermiş, altıncı günden sonra öğretmene danışmanlık yapmış ve programın diğer gereklerini yerine getirmiştir. Altıncı günden itibaren BİA-AV Rehberi

gerekli destek ve yardımı sağlayarak, uygulamayı öğretmene devretmiştir. BİA-AV Rehberi, aynı zamanda öğretmen ile anne-baba arasında iletişimi kolaylaştırmış ve gerektiğinde sorunların çözülmesine yardımcı olmuştur.



Şekil 3.1 30 Günlük BİA-AV uygulama süreci

Araştırmada, programın uygulanmasına 12 Aralık 2011 Pazartesi günü başlanmıştır. 30 iş günü (6 hafta) uygulama yapılması takdirde programın 20.01.12 Cuma günü sonlanması planlanmıştır. Okulun son haftasını kapsayan 23.01.12-27.01.12 tarihleri ise öğretmenlerin telafilerini yapmaları için ayrılmıştır. Ancak, öğretmenlerin ve öğrencilerin hastalık, soğuk hava koşulları, kar vb. sebeplerden dolayı yaptıkları devamsızlıklar nedeniyle uygulama yapılan gün sayısı her öğrencide farklılık göstermiş ve 30 iş günü uygulama yapılamayan öğrenciler olmuştur (Arş. Gün., 20.01.12, s. 15). BİA-AV programında davranış değişikliğinin gerçekleşebilmesi için 20 gün uygulama yapılması önemlidir.

Tablo3.10'da görüldüğü üzere, BİA-AV programını 30 iş günü uygulayan öğretmen sayısının altı, programı 25 iş günü uygulayan öğretmen sayısının iki, programı 20 iş günü uygulayan öğretmen sayısının bir, programı 21 iş günü uygulayan öğretmen sayısının bir, programı 26 iş günü uygulayan öğretmen sayısının bir olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10

Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uyguladıkları Toplam Gün Sayısı		
No	Kod Adı	Uygulama Yapılan Toplam Gün Sayısı
1	Deniz	30
2	Esin	30
3	Gizem	25
4	Hande	21
5	İnci	26
6	Jale	25
7	Kader	20
8	Leman	30
9	Naz	30
10	Özgül	30
11	Rabia	30

Tüm okullarda aynı zamanda olmak üzere okullardaki BİA-AV Rehberleri, 12 Aralık 2011 Pazartesi günü programın ilk gününü uygulamıştır; ancak, öğrencinin devamsızlık yapması durumunda program öğrencinin geldiği gün kaldığı yerden devam edilerek uygulanmıştır. Burada önemli olan beş gün boyunca BİA-AV Rehberinin uygulama yaparak öğretmene model olmasıdır. Altıncı günden itibaren öğretmenler sınıflarında BİA-AV programını uygulamaya başlamıştır.

BİA-AV Rehberi, her öğretmene BİA-AV programının uygulama ölçütlerini ve özelliklerini özetleyen ve program uygulanırken izlenmesi gereken basamakları gösteren “BİA Sınıf Modülü Uygulama Çizelgesini” (EK-11) vermiştir. Çizelge program günlerini, bu günlerde programın uygulanma süresini, puan aralığı sürelerini, ödül için gerekli olan en az ile en yüksek puanı gösteren bir kılavuzdur. Aynı zamanda öğretmenlere “BİA-AV Sınıf Modülü İzleme Formu” (EK-12) verilerek programa katılan öğrencinin sınıf içindeki günlük ilerlemelerini kaydetmeleri sağlanmıştır. Program genel olarak şu şekilde uygulanmıştır: Programın sınıf modülünde bir tarafı kırmızı diğer tarafı yeşil olan bir kart kullanılmıştır. Öğrenci, uygun davranışlar sergilerken kartın yeşil tarafı öğrenciye gösterilmiştir. Öğrenci uygun olmayan

davranışlar sergilerken, kartın kırmızı tarafı gösterilmiş, başka ipucu (sözel ya da fiziksel) verilmemiştir. Programın sınıfta uygulandığı süre belli zaman aralıklarına bölünmüştür. Bu zaman aralıklarının sonunda eğer kartın yeşil tarafı çocuğa gösteriliyor ise, çocuk 1 puan kazanmıştır. Programın günlük uygulama süresi sonunda programda belirtilen puanlara ulaşılmış ise, öğrenci ile birlikte tüm sınıf öğretmen tarafından ödüllendirilmiştir. Ödüller sınıfta öğrencinin daha önce belirlediği “Okul Ödül Menüsü”, sınıf-içi oyunlar ya da etkinlikler, teneffüste belli bir süre fazladan kalma, vb. gibi seçilerek uygulanmıştır. Ödüllendirme, programın ilk günlerinde her gün yapılırken program uygulandıktan bir süre sonra iki günde bir, daha sonra üç günde bir, sonra beş günde bir yapılmış ve daha sonra yapılmamıştır. Her günlük uygulamanın sonunda “Günlük Yeşil/Kırmızı Dönüt Kartı” öğretmen tarafından imzalanmıştır (EK-13). Programdaki hedef öğrenci, kartı her gün eve (anne-babasına) götürmüş, anne-babaları imzaladıktan sonra ertesi gün okula geri getirmiştir. Burada amaç, öğrencinin okulda programa ilişkin performansını anne-babalara göstermek, böylece öğrencinin evde de pekiştirilmesini sağlamak ve öğrenciye sorumluluk bilinci kazandırmaktır. “Ev Ödül Menüsü” öğrencinin evde anne-babasıyla yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri içermektedir. Öğrenci o gün yeterli puanı toplamışsa, anne babasıyla listeden seçtiği bir etkinliği anne babası ile beraber yapması için velilerden özellikle buna özen göstermeleri istenmiştir.

3.5.2.5. Ev Modülünün Uygulanması

BİA-AV Ev modülü, BİA-AV Erken Eğitim Programı'nın ev-içi uygulamalarını içeren altı haftalık bir süreçtir. Ev modülü, velinin öğretmen ve okul personeliyle daha iyi etkileşim kurmasını sağlayarak bir ekip anlayışıyla çalışmayı desteklemekte ve çocukların okula iyi bir başlangıç yapabilmelerine yardımcı olmayı içermektedir.

Bu araştırmada, 11.günden itibaren 10 anne ve bir babaanne Ev modülünü uygulamaya başlamıştır. BİA-AV Rehberi hafta bir olmak üzere velilerle toplantı düzenlemiştir. Her bir toplantı velinin kendisi için uygun olan zamanda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, her bir BİA-AV Rehberinden veliler ile yapılan toplantılarda önemli gördüğü noktaları, velinin sorduğu soruları ya da sorunlarını not etmesini istemiştir. Her hafta araştırmacının kendisi BİA-AV Rehberleri ile iletişime

geçmiş ve BİA-AV Rehberlerinin uygun olduğu zamanda programın gidişatına ilişkin bilgi almak için kendileri ile görüşmeye gitmiştir (Arş, Gün., 25.12.11, s.30-36).

Her hafta toplantıya gelen veliye BİA-AV Rehberi, programın EV modülünde yer alan ve kazandırılması hedeflenen altı değişik konudan o haftaya ait “Etkinlik Kartları” (EK-14) setini vermiş ve nasıl uygulanacağını anlatmıştır. Etkinlik kartlarının yanı sıra veliye “Yardımcı Kartlar” seti (EK-15) verilmiştir. “Yardımcı Kartlar”, öğrencinin öğrendiği becerileri velinin nasıl desteklemesi gerektiğini içeren becerileri içermektedir. Evde velinin programın sağladığı etkinliklerden birini ya da ikisini her gün çocuk ile birlikte en az 15 dakika gerçekleştirmeleri istenilmiştir. Çeşitli sebeplerden dolayı (çocuğunun hasta olmasından dolayı dışarı çıkamama) toplantıya gelemeyecek velilere etkinlik kart seti ve yazılı açıklamaları öğrenci servisleri ile kendilerine ulaştırılmıştır.

Eve dayalı uygulamalar okul başarısını destekleyen birbiriyle ilgili altı beceri alanını kapsamaktadır. Bunlar:

1. Hafta: İletişim
2. Hafta: İşbirliği
3. Hafta: Kurallara Uyma
4. Hafta: Problemleri Çözme
5. Hafta: Arkadaşlık Becerileri
6. Hafta: Güven Oluşturma

Velilerin çocukları ile yapacağı etkinlikler veli çocuk arasındaki olumlu etkileşimleri artıran bir oyunu içermektedir. Araştırmada, velilerin EV modülündeki altı beceri alanına odaklanarak çalışmalarını sürdürmeleri istenmiştir.

3.5.3 Program Sonrası Görüşmeler

BİA-AV programının sonlanmasının ardından (6 hafta sonra), uygulama sonrası görüşmelere 27.01.12 tarihinde başlamış ve görüşmeler 04.02.12 tarihinde sona ermiştir. Uygulama sonrası görüşmeler toplam 11 öğretmen, 11 veli ve altı rehber ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.11

Program Sonrası Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler						
No	Kod Adı	Tarih	Kayıt Saati	Yeri	Süresi	Görüşmeyi Yapan
Öson1	Deniz	27.01.12	11:00	Öğt. Kendi sınıfı	10 dk. 34 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Öson2	Esin	30.01.12	09:30	Müdür Yrd. Odası	27 dk. 36 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Öson3	Gizem	30.01.12	11:00	Müdür Yrd. Odası	10 dk. 22 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Öson4	Hande	03.02.12	10:45	Fotokopi Odası	10 dk. 8 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Öson5	İnci	03.02.12	14:45	Fotokopi Odası	23 dk. 13 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Öson6	Jale	03.02.12	11:30	Öğt. Kendi sınıfı	15 dk. 26 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Öson7	Kader	30.01.12	15:30	Toplantı Odası	15 dk. 40 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Öson8	Leman	30.01.12	16:00	Toplantı Odası	15 dk. 29 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Öson9	Naz	01.02.12	14:30	Müdür Yrd. Odası	17 dk. 59 sn.	3. Görüşmeci
Öson10	Özgül	01.02.12	15:15	Müdür Yrd. Odası	14 dk. 57 sn.	3. Görüşmeci
Öson11	Rabia	03.02.12	09:00	Rehber Öğt. Odası	20 dk. 40 sn.	4. Görüşmeci

*Öson: Program sonrası öğretmen görüşmelerini ifade etmektedir.

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere, program sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmeler 27.01.12 ile 03.02.12 tarihleri arasında yapılmıştır. Altı görüşme saat 09:00-11:30 arasında, beş görüşme ise saat 13:30-16:00 arasında yapılmıştır. Öğretmenler yapılan görüşmelerin dört tanesi okul müdür yardımcısının odasında, iki tanesi öğretmenin kendi sınıfında, iki tanesi okulun fotokopi odasında, iki tanesi toplantı odasında ve bir tanesi ise rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 10 dk. 8 sn. ile 27 dk. 36 sn. arasında değişmektedir. Uygulama sonrası

öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yedisi araştırmacının kendisi, biri üçüncü görüşmeci ve biri dördüncü görüşmeci tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.12

Program Sonrası Veliler İle Yapılan Görüşmeler						
No	Kod Adı	Tarih	Kayıt Saati	Yeri	Süresi	Görüşmeyi Yapan
Vson1	Damla	27.01.12	15:30	Okul kütüphanesi	10 dk. 58 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vson2	Elçin	30.01.12	15:00	Müdür Yrd. Odası	12 dk. 45 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vson3	Gonca	02.02.12	11:00	Müdür Yrd. Odası	10 dk. 32 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vson4	Hale	04.02.12	17:30	Velinin kendi iş yerinde	11 dl. 26 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vson5	İpek	02.02.12	14:45	Fotokopi Odası	13 dk. 57 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vson6	Şule	02.02.12	11:30	Okulun bekleme salonunda	10 dk. 3 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vson7	Leyla	30.01.12	09:30	Toplantı Odası	11 dk. 6 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vson8	Melda	30.01.12	11:30	Toplantı Odası	17 dk. 16 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Vson9	Songül	01.02.12	10:00	Müdür Yrd. Odası	16 dk. 59 sn.	3. Görüşmeci
Vson10	Emel	01.02.12	16:30	Müdür Yrd. Odası	10 dk. 59 sn.	3. Görüşmeci
Vson11	Emine	03.02.12	11:30	Rehber Öğt. Odası	32 dk. 8 sn.	4. Görüşmeci

*Vson: Program sonrası veli görüşmelerini ifade etmektedir.

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere, veliler ile yapılan program sonrası görüşmeler 27.01.12- 04.02.12 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Altı görüşme saat 09:00-12:30, beş görüşme 14:00-17:30 arasında gerçekleştirilmiştir. Bir görüşme okul kütüphanesinde, dört görüşme müdür yardımcısının odasında, bir görüşme velinin kendi iş yerinde, bir görüşme okulun bekleme salonunda, bir görüşme okulun fotokopi odasında, bir görüşme rehber öğretmenin odasında ve iki görüşme toplantı odasında

gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 10 dk. 3 sn ile 32 dk. 8 sn. arasında değişmektedir. Birinci görüşmeci tarafından sekiz, üçüncü görüşmeci tarafından iki ve dördüncü görüşmeci tarafından bir görüşme yapılmıştır.

Tablo 3.13

Program Sonrası Rehberler İle Yapılan Görüşmeler						
No	Kod Adı	Tarih	Kayıt Saati	Yeri	Süresi	Görüşmeyi Yapan
Rson1	İrem	27.01.12	12:30	Müdür Yrd. Odası	6 dk. 34 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Rson2	Yeliz	30.01.12	12:30	Müdür Yrd. Odası	6 dk. 39 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Rson3	Suna	03.02.12	10:00	Müdür Odası	5 dk. 45 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Rson4	Bilge	30.01.12	14:00	Müdür Yrd. Odası	5 dk. 58 sn.	1. Görüşmeci (Araştırmacı)
Rson5	Tansu	03.02.12	14:15	Müdür Yrd. Odası	5 dk. 47 sn.	3. Görüşmeci
Rson6	Sinem	27.01.12	10.45	Rehber Öğt. Odası	7 dk. 31 sn.	4. Görüşmeci

*Rson: Program sonrası rehber görüşmelerini ifade etmektedir.

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi, toplam altı okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Görüşmeler, 27.01.12 ile 03.02.12 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Görüşme saatleri 10:00 ile 14:15 saatleri arasında değişmektedir. Dört görüşme müdür yardımcısının odasında, bir görüşme okul müdürü odasında ve bir görüşme rehber öğretmen odasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler 5 dk. 45 sn. ile 6 dk. 39 sn. arasında sürmüştür. Birinci görüşmeci tarafından dört, üçüncü görüşmeci tarafından bir görüşme ve dördüncü görüşmeci tarafından bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.6. Verilerin Dökümü ve Analizi

Bu araştırmada verilerin sayısal çözümlenmesinde frekans kullanılarak, elde edilen bulgular nicel olarak sunulmuştur. Araştırmada, program öncesi ve program sonrası katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra, araştırmacı tüm görüşmeleri diğer görüşmecilerden toplamıştır. Her bir görüşme okulların isimlerinde açılan klasörlerin içine katılımcı türü belirtilerek ve bir numara verilerek kaydedilmiştir

(Örneğin; Vson2- Veli son görüşmeler, Ön1-Öğretmen ön görüşmeler vb.). Daha sonraki süreçte kayıtların dökümü için görüşmelerde yapılan ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dönüştürülmüştür. Yazıya dönüştürülen görüşmelerden, her bir görüşme için birden başlayarak satır numarası verilmiştir.

Araştırmada, program öncesi öğretmen ve veli ile yapılan görüşmelerden 22, program sonrası öğretmen, veli ve rehberler ile yapılan görüşmelerden 28 olmak üzere toplam 50 görüşme formu oluşturulmuştur. Elde edilen veriler “1. GRUP program öncesi öğretmen”, “2. GRUP program öncesi veli”, “3. GRUP program sonrası öğretmen”, “4. GRUP program sonrası veli” ve “5. GRUP program sonrası rehberler” olmak üzere beş grup altında incelenmiştir. İlk dört grubun her birinde toplam 11, beşinci grupta ise toplam altı görüşme formu bulunmaktadır.

Araştırmacının kendisi ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde görev almış olan diğer üç kişi, görüşme dökümlerinin doğruluğu çalışmasında toplam 50 görüşme formunu ses kayıtlarından birebir dinleyerek her bir satırı kontrol etmişlerdir. Görüşme formlarında eksik kalan yerler ise farklı bir renkle yazılarak görüşme formuna eklenmiştir.

Araştırmacı, yazılı hale getirilen görüşmelerin tamamını tek tek okuyarak değerlendirmiştir. Yapılan bu değerlendirme sonucunda, her bir soru maddesinin altında yer alabilecek kategorilerin yazılı olduğu “Görüşme Kodlama Anahtarı” kayıt formu oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulması sürecinde bazı durumlarda alanyazında yapılan sınıflandırmalardan, bazı durumlarda ise doğrudan kişilerin ifadelerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan her bir görüşme kodlama anahtarının yanına kolaylık sağlaması açısından görüşme numaralarının ve satır numaralarının yazılabileceği boşluklar bırakılmıştır.

3.6.1. Güvenirlik Çalışması

Görüşme Kodlama Anahtarında yer alan kategorilerin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla, dört gruptaki görüşme formlarından yansız atama yoluyla beş tane görüşme dökümü incelenmek üzere seçilmiştir. Bu gruplardaki görüşme dökümlerinden beş görüşme dökümünün incelenmesinin nedeni; beş kişinin belirtilen grupta yer alan toplam 11 katılımcı sayısının yaklaşık %30’undan fazlasını karşılamasıdır. Beşinci grupta bulunan altı görüşme dökümünün ise altısı da incelenmiştir.

Her bir gruptan yansız atama yoluyla seçilen toplam 26 görüşme formu ve her bir grup için oluşturulan beş “Görüşme Kodlama Anahtarı” ikişer adet çoğaltılmış ve alandan iki uzmana verilmiştir. Seçilen görüşme formları, iki uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak “Görüşme Kodlama Anahtar”larına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme, görüşülen katılımcıların görüşlerine uygun bulunan kategorinin “Görüşme Kodlama Anahtarı”na “√” işaretlenmesi ve frekansların rakamla yazılması şeklinde yapılmıştır.

Uzmanların birbirlerinden bağımsız bir şekilde görüşme formlarını kodlama anahtarlarına işaretlemelerinden sonra her iki uzman ve araştırmacı bir araya gelerek, her bir gruptaki görüşme formu ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sırasında, araştırmacının ve uzmanların işaretledikleri her bir soru maddesini kapsayan kategori kontrol edilerek değerlendiriciler arası “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretleme yapılmıştır. Uzmanlar ilgili sorunun cevabını aynı şekilde işaretlemişlerse, bu “uzmanlar arası görüş birliği” olarak kabul edilmiştir; ancak, soruya farklı işaretlemeler yapılmışsa; araştırmacının yaptığı analiz referans olarak alınmış ve “uzmanlar arası görüş ayrılığı” olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte, eğer uzmanlardan biri tarafından frekans işaretleme yapılmış, diğeri hiçbir işaretleme yapmamışsa bu “uzmanlar arası görüş ayrılığı” olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamalarında şu formül kullanılmıştır:

$$[\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$$

Uzmanların görüşme kodlama anahtarlarına göre gerçekleştirdikleri güvenilirlik çalışmaları 04.07.12 – 8.07.12 tarihleri arasında olmak üzere toplam üç gün sürmüştür (Arş. Gün., 04.07.12, s. 56). Bu çalışmalardan sonra araştırmacı tarafından “Görüşme Kodlama Anahtarı”na bazı görüşme sorularının yanıt şıklarına yeni maddeler eklenmiş ve bazı sınıflandırmalarda değişiklikler yapılmıştır. Böylece, 12.07.12 tarihinde araştırmacı Görüşme Kodlama Anahtarlarına son şeklini vermiştir (EK-16-17-18-19-20).

Tablo 3.14

Program Öncesi Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	
Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri %
Soru 1	92
Soru 2	80
Soru 3	100
Soru 4	100
Soru 5	100
Soru 6	93
Soru 7	91
Soru 8	93
Soru 9	100
Soru 10	100
Soru 11	80
Soru 12	80
Soru 13	100
Ortalama	94

Tablo 3.14’te program öncesi öğretmenlere sorulan görüşme sorularının güvenilirlik yüzdelerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin %80 ile %100 arası değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %94 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada program öncesi öğretmen görüşmelerinin güvenilirlik hesaplamaları sırasında iki uzman kendi arasında güvenilirlik hesaplaması yapmış ve iki uzman arasındaki güvenilirlik ortalaması %98 bulunmuştur. Ancak bu bilgi tablolatırılmamış olup araştırmacının kendisi ile uzmanlar arasında yapılan güvenilirlik hesaplamaları tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 3.15

Program Sonrası Öğretmen Görüşme Kod Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	
Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri %
Soru 1	100
Soru 2	100
Soru 3	100
Soru 4	100
Soru 5	85
Soru 6	75
Soru 7	83
Soru 8	100
Soru 9	100
Ortalama	94

Tablo 3.15’te program sonrası öğretmenlere sorulan görüşme sorularının güvenilirlik yüzdelerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin %75 ile %100 arası değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %94 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada program sonrası öğretmen görüşmelerinin güvenilirlik hesaplamaları sırasında iki uzman kendi arasında güvenilirlik hesaplaması yapmış ve iki uzman arasındaki güvenilirlik ortalaması %99 bulunmuştur. Ancak bu bilgi tablolaştırılmamış olup araştırmacının kendisi ile uzmanlar arasında yapılan güvenilirlik hesaplamaları tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 3.16

Program Öncesi Veliler Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	
Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri %
Soru 2	85
Soru 3	100
Soru 4	80
Soru 5	100
Soru 6	100
Soru 7	100
Soru 8	83
Soru 9	92
Soru 10	100
Soru 11	73
Soru 12	100
Soru 13	100
Soru 14	100
Soru 15	100
Ortalama	94

Tablo 3.16’da program öncesi velilere sorulan görüşme sorularının güvenilirlik yüzdelerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin %73 ile %100 arası değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %94 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada program öncesi veli görüşmelerinin güvenilirlik hesaplamaları sırasında iki uzman kendi arasında güvenilirlik hesaplaması yapmış ve iki uzman arasındaki güvenilirlik ortalaması %100 bulunmuştur. Ancak bu bilgi tablolatırılmamış olup araştırmacının kendisi ile uzmanlar arasında yapılan güvenilirlik hesaplamaları tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 3.17

Program Sonrası Veliler Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	
Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri %
Soru 1	83
Soru 2	100
Soru 3	100
Soru 4	100
Soru 5	80
Soru 6	100
Soru 7	100
Soru 8	100
Ortalama	95

Tablo 3.17 program sonrası velilere sorulan görüşme sorularının güvenilirlik yüzdelerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Değerlendiriciler arası güvenirliliğin %80 ile %100 arası değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %95 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada program sonrası veli görüşmelerinin güvenilirlik hesaplamaları sırasında iki uzman kendi arasında güvenilirlik hesaplaması yapmış ve iki uzman arasındaki güvenilirlik ortalaması %100 bulunmuştur. Ancak bu bilgi tablolastırılmamış olup araştırmacının kendisi ile uzmanlar arasında yapılan güvenilirlik hesaplamaları tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 3.18

Program Sonrası Rehberler Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	
Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri %
Soru 1	100
Soru 2	100
Soru 3	100
Soru 4	100
Soru 5	100
Soru 6	100
Soru 7	83
Soru 8	100
Ortalama	97

Tablo 3.18 program sonrası rehberlere sorulan görüşme sorularının güvenilirlik yüzdelerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin %83 ile %100 arası değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %97 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada program sonrası rehber görüşmelerinin güvenilirlik hesaplamaları sırasında iki uzman kendi arasında güvenilirlik hesaplaması yapmış ve iki uzman arasındaki güvenilirlik ortalaması %100 bulunmuştur. Ancak bu bilgi tablolaştırılmamış olup araştırmacının kendisi ile uzmanlar arasında yapılan güvenilirlik hesaplamaları tabloya yansıtılmıştır.

3.7. Verilerin İnanırlılığı, Aktarılabirliği, Tutarlılığı ve Teyit Edilebilirliği

Glesne (1998), nitel araştırmalarda inandırıcılığın ya da araştırma geçerliliğinin araştırma süresince, özellikle de veri toplama sürecinde ele alınması ve dikkat edilmesi gereken bir konu olduğunu belirtmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelirken; güvenilirlik, araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Lincoln ve Guba (1985)'nin geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını, nitel araştırmaların doğasına uygun olabileceğini düşündükleri başka alternatif kavramlarla ele aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarının kullanıldığı görülmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Creswell (1998), nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve araştırmanın doğruluğunu onaylayan sekiz yöntem tanımlamaktadır. Bu yöntemler şunlardır: (a) uzun süreli ve ısrarcı gözlem - önsezilerimizi kontrol edebileceğimiz, çalıştığımız topluluğun kültürünü öğrenebileceğimiz ve güven oluşturabileceğimiz kadar alanda zaman geçirmek, (b) üçleme/çeşitleme – araştırma yöntemlerinde, veri toplama metotlarında, kaynaklarda, katılımcılarda, (c) başka araştırmacılardan araştırmamıza gelecek eleştiri, bilgi ve önerilere açık olmak, (d) çalıştığımız konuyu desteklemeyen veya onaylanmayan bulguları analiz sürecine dahil etmek-olumsuz ve onaylanmayan bulguların çalıştığımız konuyu zenginleştirebileceğinin farkında olmak, (e) araştırmacı

önyargılarını açıklığa kavuşturmak—bunları araştırmanızda nasıl kullanacağını, gözlemleneceğini ve kendi özneliğinizi nasıl yansıtacağınızı ortaya koymak, (f) katılımcı onayı almak – onların fikirlerini ve ifadelerini uygun bir şekilde alıp almadığınızdan emin olmak için görüşme dökümlerini, analizleri ve araştırma sonuçlarını katılımcılarla paylaşmak, (g) zengin ve derin betimlemelere yer vermek – okuyucuların araştırma sürecini yaşamalarına izin verecek şekilde yazmak, (h) dışardan biri tarafından denetlenmek – alan notlarınızın, kaynaklarınızın, kodlamalarınızın, araştırma sürecinizin ve ürünlerinizin dışardan bir kişi tarafından incelenmesidir.

Nitel araştırmaların geçerliğini artıracak bu yöntemlerin hepsinin bir araştırmada bir arada olmasının şart olmadığı; ancak, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının tartışılması ve göz önünde bulundurulması gereken çok önemli bir konu olduğuna dikkat çekilmektedir (Creswell, 2008; Glesne, 1998; Silverman, 2010). Bundan hareketle bu araştırmada verilerin inandırıcılığı, aktarılabilirliği, tutarlılığı ve teyit edilebilirliği başlığı altında hangi önlemlerin alındığına yer verilmeye çalışılmıştır.

Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) artırmak için;

- Araştırmacı BİA-AV Programının uygulama aşamasında hafta da bir defa olmak üzere düzenli bir şekilde dört okulu ziyaret etmiş, uygulama sürecinde ziyaret ettiği okulda araştırmaya katılan sınıfı(ları) haftada bir defa ve en az 30 dakika olmak üzere gözlemlenmiş (diğer iki okul ve bu okuldaki sınıflar görüşmeler sırasında destek alınan iki kişi tarafından ziyaret edilmiş ve gözlemlenmiştir), yapılan ziyaretler ve gözlemler sırasında elde edilen bilgileri düzenli olarak araştırma günlüğüne kayıt etmiştir. Bu bilgilere araştırmanın bulgular ve tartışma kısmında yer vermiştir.
- Araştırmada öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin görüş ve önerilerine yer verilerek katılımcılarda çeşitleme yapılmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerlik) sağlamak için;

- Araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını (iç güvenilirlik) sağlamak açısından;

- Araştırma süresince başka araştırmacılarından yararlanılmıştır.
- Verilerin analizi sürecinde hazırlanan kod anahtarlarının hazırlanmasında uzmanlarla işbirliği yapılmış ve veriler uzmanlara doğrulatılmıştır.
- Araştırma sırasında elde edilen olumlu veya olumsuz tüm bulgulara yer verilmiştir.
- Araştırmada verilere yorum yapılmadan tüm veri kaynaklarından alıntılar yapılmaya özen gösterilmiştir.
- Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek rapor edilmiştir.

Araştırmanın teyit edilebilirliğini (dış güvenirlilik) sağlamak amacıyla;

- Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla dijital ses kaydı yapılmış ve veri dökümlerinin doğrulatılması yapılmıştır.
- Toplanan tüm veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak düzenli bir şekilde toplanmış ve dosyalanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, kendileri ile görüşme yapılan öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Program öncesi öğretmen ve veli; program sonrası öğretmen, veli ve rehberlerin görüşmelerine ilişkin bulgular toplam beş ana başlık altında verilmiştir. Bulgular ve yorumlar her bir katılımcı için ayrı ayrı hazırlanmış soruların görüşme formunda yer alan sırası göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcılar, bir sorunun yanıtına ilişkin birden fazla görüş dile getirebilmişlerdir. Bu durumda araştırmacı kodlama anahtarı üzerinde o katılımcı için birden fazla işaretleme yapmıştır. Bu nedenle, soruların frekansları toplam katılım sayısından fazla olabilmektedir. Görüşmelerden alınan alıntıların hangi görüşmeden alındığını belirtmek amacıyla “Öön1, Vson3” şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Görüşmelere ilişkin detaylı bilgiler EK-21’de yer almaktadır.

Program öncesi velilerle yapılan görüşmenin ilk sorusu “Bize biraz ailenizden bahseder misiniz? Örneğin evde kimler yaşıyor, okul dışında çocuğun bakımı ile kimler ilgileniyor? Kaç çocuğunuz var? Yaşları? Anne çalışıyor mu? Mesleğiniz? Çocuğu ayrı bir odası var mı?” gibi alt soruları içermektedir. Bu ilk soru velilerin demografik bilgilerine, katılımcının ve görüşmecinin rahatlamasına yöneliktir. Bu soruya ait bulgular yöntem bölümünde katılımcılar başlığı altında yer almaktadır ve ayrı bir tablo halinde araştırmada sunulmuştur (Bkz. Tablo 3.4, s.60).

4.1. Program Öncesi Öğretmenler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri

Görüşmeler sırasında sınıflarda görülen problem davranışlar dört başlık altında toplanmış ve öğretmenlerin belirttikleri problem davranışlar bu başlıklardan en uygun olanın içerisine alınmıştır. Tablo 4.1.1’de görüldüğü üzere 16 öğretmen “sosyal becerilerde yetersizlik”, yedi öğretmen “fiziksel saldırganlık”, iki öğretmen “dikkat dağınıklığı” ve bir öğretmen “sözel saldırganlık” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4.1.1

Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Sosyal Becerilerde Yetersizlik	16
Fiziksel Saldırganlık	7
Dikkat Dağınıklığı	2
Sözel Saldırganlık	1
Görüşler Toplamı	26

Problem davranışlara yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde problem davranışların pek çok farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir (Martin, Linfoot ve Stephenson, 1999; Cameron, 1998). Bu araştırmada alanyazında problem davranışlara ilişkin yapılan sınıflandırmalar dikkate alınarak davranışlar en uygun şekilde sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Saldırgan davranışlar ise Hamlett (2007), Tremblay, (2012) ve Domenech-Llaberia ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmalardan hareketle “fiziksel saldırganlık” ve “sözel saldırganlık” olmak üzere ikiye ayrılarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada, Çifçi ve Sucuoğlu (2010) ve Ergenekon (baskıda) tarafından sosyal becerilere ve sosyal becerilerde yetersizliğe ilişkin yapılan tanımlamalar dikkate alınmış, öğretmenler tarafından dile getirilen isteklerini ağlayarak belirtme, arkadaşının sözünü kesme, başkalarını dinlememe, göz kontağı kurmama, kendisine verilen görevi yerine getirmeme, paylaşmama, kıskanma, yalan söyleme, etkinliklere katılmama, etkinliği yarıda bırakma, sınıfta koşma, izinsiz konuşma davranışları “sosyal becerilerde yetersizlik” başlığı altında toplanmıştır.

Tablo 4.1.1. incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarında gördükleri problem davranışlara ilişkin ağırlıklı olarak “sosyal becerilerde yetersizlik” başlığı altında toplanan davranışlara ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Buna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine baktığımızda Özgül Öğretmen, “*Genelde arkadaşlarının sözünü kesme, dinlememe gibi iletişim sıkıntısı yaşıyorlar. Paylaşım sıkıntısı yaşıyor. Bu da çocuklara olumsuz şekilde yansıyor*” (Öön10) şeklinde; Rabia Öğretmen, “*Sınıfta problem davranış olarak en başta yalan söyleme var.....daha sonra kıskançlık karşılaştığım sorunlardan bir diğeri....*” (Öön11) şeklinde; İnci Öğretmen, “*Problem davranışlar ile ilgili olarak sürdürdüğümüz bir etkinliğin devam etmesini aksatmaları, kendi etkinlikleriyle ilgilenmemeleri, arkadaşlarını rahatsız etmeleri sınıf içinde beni en*

çok sıkıntıya sokan ve etkinliğimin sekteye uğramasına neden olan” (Öön5) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sınıflarında ikinci ağırlıklı olarak “fiziksel saldırganlık” başlığı altında toplanan vurma, itirme, tükürme, arkadaşını hırpalama, cimcikleme, tırnaklama davranışları ile karşı karşıya oldukları görülmektedir. Buna ilişkin Esin Öğretmen, *“İtme, vurma gibi davranışlar var. Tabii gelişim dönemlerinden kaynaklanan bazı özellikler var. Benmerkezci olabiliyorlar bazı oyunlarda. Ama bunu problem olarak değerlendirmek ne kadar doğru olur, tartışılır. Ama genelde sınıfta şiddet eğilimi olan öğrencilerim var” (Öön2) şeklinde görüş bildirmiştir.* Hande öğretmen ise, *“Sınıfta bazı davranış problemleri şiddete dönük olabiliyor. Arkadaşlarına küçük... işte tırnaklama, itme gibi davranışlar gözüküyor” (Öön4) şeklinde yanıt vermiştir.* Araştırmada bir öğretmen tarafından belirtilen küfür etme davranışı ise “sözel saldırganlık” başlığı altına alınmıştır. Buna ilişkin Deniz Öğretmen, *“Problem davranış olarak mesela affedersiniz küfürlü konuşma davranışı sınıfta çok fazla” (Öön1) şeklinde görüş belirtmiştir.*

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi ise sınıfındaki öğrencilerde problem davranış olarak “dikkat dağınıklığı” olduğunu belirtmiştir. Buna ilişkin Leman Öğretmen, *“Genel olarak sınıftaki öğrencilerin etkinliklerde dikkatleri dağılıyor. Dikkat eksiklikleri var. İlgilerini başka yöne veriyorlar. Birbirleriyle, çevresiyle ilgilenmek istiyorlar” (Öön8) şeklinde görüş bildirerek sınıfta problem davranış olarak “dikkat dağınıklığı” yanıtını vermiştir.*

4.1.2. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.2

Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Aileden kaynaklı nedenler	10
Çocuktan kaynaklı nedenler	3
Öğretmenden kaynaklı nedenler	2
Okuldaki fiziksel ortamdaki kaynaklı nedenler	2
Görüşler Toplamı	17

Görüşmeler sırasında sınıflarda görülen problem davranışların nedenleri dört başlık altında toplanmış ve öğretmenlerin belirttikleri nedenler bu başlıklardan en uygun olanın içerisine alınmıştır. Tablo 4.1.2’de görüldüğü üzere dokuz öğretmen sınıfında görülen problem davranışların nedenlerinin “aileden kaynaklı nedenler” olduğunu, üç öğretmen “çocuktan kaynaklı nedenler” olduğunu, iki öğretmen “öğretmenden kaynaklı nedenler” olduğunu ve iki öğretmen “okuldaki fiziksel ortamdan kaynaklı nedenler” olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların nedenlerine ilişkin belirttikleri evde kuralların olmaması, yanlış anne-baba tutumları, anne-babaların genç olması, anne-babanın tutarsız olması, ilgi eksikliği, büyükanne-büyükbabanın yanlış tutumları, yeni doğan bir kardeşin olması şeklinde belirtilen nedenler “aileden kaynaklı nedenler” başlığı altında toplanmıştır. Buna ilişkin Esin Öğretmen, *“Problem davranışların nedenleri ailelerin yanlış tutumlarından kaynaklı, özellikle anne ve babanın tutarsız davranışları çok yansıyor. İşte bir taraf daha ılımlı çocuğa karşı, diğer taraf otorite kurmaya çalışıyor”* (Öön2) şeklinde görüş bildirmektedir. İnci Öğretmen sınıfındaki problem davranışların nedenlerini, *“Bazen aile içerisinde çocukların yetişmelerinden kaynaklı da olabiliyor. Hani bazı anne-babalar çocuklarına kural koymada sıkıntılar yaşayabiliyorlar. Bunun çocuklarına zarar verdiğini düşünüyorlar. Ama aslında bu böyle değil. Çünkü sosyal yaşam içerisine girecek bu çocuklar ve hayatın her yerinde kurallar var. Çocuğun bunu aile yaşantısından görmemiş olmasından kaynaklı bence....”* (Öön5) şeklinde ifade etmektedir. Kader Öğretmen ise *“Kardeşleri.... Yeni doğan kardeşleri var. Çoğunun bundan kaynaklanan sıkıntıları oluyor. Çünkü yaşları küçük...Yeni doğan.... Yani nasıl söyleyeyim... 14 öğrencimden neredeyse 10 tanesinin yeni doğan kardeşi var. Bu da sıkıntı yaratıyor tabiki”* (Öön7) şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarında gördükleri problem davranışların nedenlerine ilişkin belirttikleri tek çocuk olma, ailenin ilk çocuğu olma, okul ortamına alışık olma ya da olmama, apartman çocuğu olma buna bağlı olarak yaşantı eksikliği, arkadaşını model alma şeklindeki nedenler “çocuktan kaynaklı nedenler” başlığı altında toplanmıştır. Buna ilişkin olarak Jale Öğretmen, *“Çocukların bir kısmı tek çocuk. Paylaşımları yok. Hatta bazılarında tamamen yaşantı eksikliği var. Apartman çocuğu. Oyun parkına bile gidip oynamamış. Nasıl oynanacağını bilmedikleri için....yanlış bir davranış hemen*

model alınıyor, aynısı taklit ediliyor sınıfta” (Öön6) şeklinde yanıt vermiştir. Naz Öğretmen ise, “Ben çocukların okuldan sıkıldıklarını düşünüyorum. Çünkü küçük yaştan beri bu okuldalar. Onlar içinde çok zor olduğunu düşünüyorum ben. Hani yine tekrar aynı şeyleri yaşamak, yapmak aslında aynı arkadaşlarıyla hani değişik bir ortam ama yine de bu yüzden olduğunu düşünüyorum” (Öön9) şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmada görüşülen öğretmenlerin sınıflarında gördükleri problem davranışların nedenlerine ilişkin belirttikleri öğretmen değişikliği, yanlış öğretmen tutumları, sınıf kontrolünde yetersiz olma şeklindeki nedenler “öğretmenlerden kaynaklı nedenler” başlığı altında toplanmıştır. Buna ilişkin Deniz Öğretmen, “*Öğretmen değişikliği de bunun büyük bir etkeni. Benim sınıfım geçen sene ilk dönem üç tane öğretmen değiştirmiş. Çocuğu çok fazla gözlemleyen, işte sonra tekrar dönüt veren olmamış. İşte ödev konusu olsun, farklı konular olsun” (Öön1) şeklinde görüşlerini belirtmektedir.*

Öğretmenler görüşme sırasında sınıflarında görülen problem davranışlara sınıfın fiziksel yapısının yetersiz ve kalabalık olmasının etkisi olduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerden alınan bilgiye göre öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısının en az 13 en çok 25 arasında değiştiği, bunun yanı sıra öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıflarında 20 ve üstü öğrencinin olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 3.3, sf.58). Sınıfında görülen problem davranışların nedenlerine ilişkin Hande Öğretmen, “*Sınıflarımız çok kalabalık. Yeterince ilgi görememelerinin çocuklarda davranış problemlerine sebep olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü fiziksel ortamımızın da yeterli olmadığı kanaatindeyim” (Öön4) şeklinde yanıt vermiştir.*

4.1.3. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştığı Problem Davranışların Sınıf Etkinliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.3

Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştığı Problem Davranışların Sınıf Etkinliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Etkinliklerin uygulanması zorlaşmaktadır	11
Görüşler Toplamı	11

Öğretmenlerle yapılan görüşmede 11 öğretmende sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların sınıf etkinliklerinin uygulanmasını zorlaştırdıklarını belirtmiştir. Buna ilişkin Gizem Öğretmen, “*Bir kere en önemlisi etkinlik süremiz uzuyor. Etkinliği yetiştirememe gibi bir sorun oluşturuyor ve bir sonraki güne sarkabiliyor. Bu benim açımdan baya bir zor oluyor. Çünkü plan açısından da hani... Planı her gün uygulamamız gerekirken o her gün her gün biraz daha sarkarak birikiyor*” (Öön3) şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Naz Öğretmen, “*İşte düzen olmuyor. Bazen öğrencileri yaptığım etkinlikleri tümüyle yok edebiliyorlar. Çünkü mesela, masada oturmamız gerekiyorsa, masada oturmak istemiyorlar. Ya koşmayı ya da başka oyuncaklarla sürekli oynamak istiyorlar. O düzenim olmuyor bazen yani ben masa etkinliklerimde ya da ana dilindeki işte oturarak hani bir şeyler sohbet ederek konuşmam gerekiyorsa, anlatmam gerekiyorsa ya da onların bana anlatması gerekiyorsa, o şeyi ortamı yaratmakta çok zorlanıyorum*” (Öön9) şeklinde yanıt vermektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında Başvurdukları Yöntemler/Teknikler

Tablo 4.1.4’te görüldüğü üzere, yedi öğretmenin “öğrencilerle davranışlar hakkında konuşma”, altı öğretmenin problem davranışlar karşısında “sınıf içi ve dışı mola tekniği” kullandığı, beş öğretmenin “olumlu davranışları ödüllendirme”, iki öğretmenin “görmezden gelme” şeklindeki yöntemlerden yararlandıkları ve üç öğretmenin verdiği cevapların “diğer” başlığı altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 4.1.4

Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında Başvurdukları Yöntemler/Teknikler	
Kategoriler	f
Öğrencilerle davranışlar hakkında konuşma	7
Sınıf içi ve dışı mola tekniği	6
Olumlu davranışları ödüllendirme	5
Diğer	3
Görmezden gelme	2
Görüşler Toplamı	23

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışlar karşısında sınıfta hangi teknikleri ya da yöntemleri kullandıklarına ilişkin öğretmenlerin birden fazla tekniği ya da yöntemi bir arada kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İnci Öğretmen, *“Hani bir iki defa görmezden gelme. Bu çok sık olmaya başlayınca belki çocuğu etkinlikten ayrı koyma ya da uzaklaştırma değil de, onu biraz dinlenme, düşünmesini sağlayabilmek için biraz mola şeklinde kullanıyorum”* (Öön5) şeklinde görüş bildirirken, Kader Öğretmen *“Pekiştireçler veriyoruz, ödülleri kullanıyorum.....Ondan sonra mola köşemiz var”* (Öön7) şeklinde, Rabia Öğretmen *“Önce konuşuyorum çocukla, hani karşıma alıp konuşuyorum, bu davranış doğrumu yanlış mı diye.....İşte nedir olumlu davranışlar varsa onu görüyorum onu pekiştiriyorum ama bu her zaman olmuyor. Her zaman göremiyoruz çünkü çocuk hiçbir zaman olumlu davranış da sergilememiş oluyor”* (Öön11) şeklinde görüş bildirmektedir.

Diğer başlığı altında ise öğretmenlerin belirtmiş oldukları ailelerle görüşme, çocukların durumlarına göre etkinlikleri yönlendirme şeklindeki yanıtlar yer almaktadır. Sınıfta görülen problem davranışlarla baş etme konusunda Esin Öğretmen, *“Aileleriyle görüşmeye çalışıyorum. Sorunları çözmeye çalışıyorum. Ama artık hani uyarmıyorum hani sınıfın ortasında, yapma, etme, dur... Çünkü hiçbir faydası olmadığını gördüm”* (Öön2) şeklinde görüş bildirirken, Leman öğretmen *“Onların istedikleri bir şeyi o etkinliği bırakıp istedikleri daha çok hoşlarına gidecek bir etkinliğe yöneliyoruz ya da etkinlikten sıkıldılarsa biraz daha serbest oyuna yönelip serbest oynamak istiyorlarsa, serbest bırakıyoruz oyun oynuyorlar. Yani birçok yöntem deniyoruz”* (Öön8) şeklinde görüş bildirmektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında Başvurdukları Yöntemlerin/Tekniklerin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.5’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin beşi problem davranışlar karşısında uyguladıkları tekniklerin sonuçları hakkında “etkili olmakta”, beşi “kısa süreli etkili olmakta” ve üçü “etkili olmamakta” şeklinde görüş bildirmektedir.

Tablo 4.1.5

Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında Başvurdukları Yöntemlerin/Tekniklerin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Etkili olmakta	5
Kısa süreli etkili olmakta	5
Etkili olmamakta	3
Görüşler Toplamı	13

Yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlerden İnci Öğretmen, problem davranışlar karşısında uyguladığı yöntemlerin hem etkili hem de etkili olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Kendisi bunu şu şekilde ifade etmektedir, “*Şimdi görmezden gelme her zaman yeterli olmuyor. Çünkü bir görmüyorsunuz, iki görmüyorsunuz... Çocuk bunu kullanabiliyor. Mesela kendisine yapma etme dışında yaptığımız işte "Böyle yaparsak çok daha iyi olur" şeklinde söylemlerinize cevap verebiliyor çocuk. Siz gerekli açıklamayı yaptıktan sonra, siz bunu açıkladıktan sonra çocuk bunu çok iyi idrak edebiliyor. Yani bir şekilde yaptığınız her türlü uyarılarda ya da uygulamalarda çocukla birebir mantıklı bir açıklama oluyorsa çocuk davranışlarını değiştirebiliyor*” (Öön5). Bunun yanı sıra, uygulanan yöntemlerin sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu yöntemlerin etkili olduğunu ancak etkisinin son derece kısa sürdüğünü belirtmişlerdir. Bu durumu Leman Öğretmen, “*Etkili oluyor.....Ama sürekliliği sürdürüremiyoruz*” (Öön8) şeklinde ifade ederken, Rabia Öğretmen ise “*Olumlu oluyor. Ama kısa süreli işte*” (Öön11) şeklinde ifade etmektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin BİA-AV Programına Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.6’da görüldüğü gibi, programa katılan öğrencilerin sınıfta gösterdiği problem davranışların neler olduğuna ilişkin dokuz öğretmen “fiziksel saldırganlık”, dokuz öğretmen “sosyal becerilerde yetersizlik”, iki öğretmen “sözel saldırganlık”, iki öğretmen “takıntılı davranışlar”, iki öğretmen “dikkat dağınıklığı” ve bir öğretmen “uyku sorunları” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.1.6

Öğretmenlerin BİA-AV Programına Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Fiziksel saldırganlık	9
Sosyal becerilerde yetersizlik	9
Sözel saldırganlık	2
Takıntılı davranışlar	2
Dikkat Dağınıklığı	2
Uyku sorunları	1
Görüşler Toplamı	25

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin bir kısmı programa için seçtikleri öğrencilerinin birden fazla problem davranış gösterebileceğini belirtmiştir. Bu durumda öğretmenlerin belirttiği tüm davranışlar değerlendirilmiş ve problem davranışlar toplam altı başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci için belirtmiş olduğu davranışlar ise uygun olan başlığın içine alınmıştır.

Öğretmenlerin program için seçtikleri öğrencilerin sınıfta gösterdiği problem davranışların neler olduğuna baktığımızda, “fiziksel saldırganlık” başlığı altında toplanmış olan vurma, itirme, akranlarını boğazından sıkma, eşyalara vurarak veya kırarak zarar verme, aşırı öfkelenme ve bağırma, çığlık atma şeklinde aşırı tepki gösterme, akranlarıyla kavga etme, ısırma davranışlarının ve “sosyal becerilerde yetersizlik” başlığı altında toplanan isteklerini ağlayarak belirtme, arkadaşının sözünü kesme, başkalarını dinlememe, göz kontağı kurmama, kendisine verilen görevi yerine getirmeme, paylaşmama, kıskanma, yalan söyleme, etkinliklere katılma, etkiliği yarıda bırakma, sınıfta koşma, izinsiz konuşma davranışlarının en yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Görüşmeler sırasında “fiziksel saldırganlık” başlığı altında toplanan davranışlara ilişkin Esin Öğretmen, “*Şiddet. Genelde şiddetten dolayı ben adlı öğrencimi seçtim. Vurma alışkanlığı var. İsteddiği bir şey olmadığında gidip vuruyor arkadaşlarına*” (Öön2) şeklinde açıklama yaparken, Gizem Öğretmen “*..... adlı öğrencim bir şeye öfkelendiği zaman mutlaka ona şiddetle cevap veren bir çocuk. Sinirlendiğinde öfkesini mutlaka belli edebilen bir çocuk. İstedığınız bir şeyi yapmadığınız zaman mutlaka onu bir şekilde çıkarıyor. Hiç böyle fark ettirmeden gidip*

bir çocuğu itirme gibi davranışlar gösteriyor” (Öön3) şeklinde, Kader Öğretmen “Daha çok vurma ve küfür davranışları var bu çocuğumuzda.....yine arkadaşlarını sıktırma, boğazdan sıktırma davranışı gözlemliyoruz” (Öön7) şeklinde, Naz Öğretmen ise “Mesela yapmaması gereken bir şey ben uyardım ya da arkadaşları yapma dediği zaman kesinlikle onun olması gerekiyor, yapacak yani ve bunu bağırarak çok yüksek sesle bağırarak ortaya koyuyor ya da arkadaşına zarar vererek ortaya koyuyor ya da bir şeyleri vurup kırarak o şekilde tepki veriyor” (Öön9) şeklinde açıklama yapmaktadır.

Görüşmeler sırasında “sosyal becerilerde yetersizlik” başlığı altında görüş bildiren Rabia Öğretmen, *“Kendi eşyalarına hiç sahip çıkmıyor. Ben buna ilk başta çok şaşırılmışım hatta. İki üç senedir anaokuluna gelen bir çocuk. En azından bu davranışı kazanması gerekiyordu. Bırakıyor, korumuyor, piritinin kapağını kapatmıyor mesela, dün yine sulu boyasını falan hep ortaya bıraktı, fırçaları ortaya bıraktı” (Öön11) şeklinde, Deniz Öğretmen “Eşyalarını toplamak mesela. Ben O’na as diyorum. Yani ben yönergeler veriyorum şunu yap, şunu yap. O görevlerini yerine getirmiyor. Montunu asacağı yerde gidiyor yere fırlatıyor her zaman” (Öön1) şeklinde, Esin Öğretmen ise “Gün geliyor tamamen farklı bir öğrenci oluyor. Ona da vuruyor, gidiyor ona da vuruyor... Neden yapıyorsun? Vermedi bana. İstedin mi? Hayır. Öncelikle istemeyi bilmiyor. İstemeyi....” (Öön2) şeklinde görüşlerini bildirmektedir.*

Araştırmada iki öğretmen programa katılan öğrencisinde “sözel saldırganlık” başlığı altında değerlendirilen küfür etme davranışı ile karşılaştığını belirtmiştir. Buna ilişkin Kader Öğretmenin görüşlerini yaptığımızda kendisi bunu, *“.....küfür etme davranışı çok fazla. Ondan sonra vurma davranışları çok aşırı derecede” (Öön7) şeklinde ifade etmektedir.*

Görüşmeler sırasında iki öğretmen programa katılan öğrencilerinde “dikkat dağınıklığı” olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki görüşlerini Kader Öğretmen, *“Bir de dikkat sürekli dağınık bir vaziyette.....Yani sen başka bir şey anlatırken o an farklı bir yere baktığı belli. Seni dinlemediği belli oluyor mesela. Hani o an onun dikkatini toparlamak gerçekten çok uğraştırıcı” (Öön7) şeklinde açıklarken, Leman Öğretmen ise “Yani dikkati çok dağınık..... Yerinde oturarak etkinliğe dikkatini verme süresi çok az” (Öön8) şeklinde ifade etmektedir.*

Araştırmada iki öğretmen programa katılan öğrencilerinin her zaman ilk sırada ve birinci olmak isteme, her zaman birinci olmak şeklinde davranışlar gösterdiklerini belirtmiştir. Öğrencilerde görülen bu davranışlar ise “takıntılı davranışlar” başlığı altında toplanmıştır. İnci Öğretmen buna ilişkin görüşlerini, “*Şimdi 'de çok fazla hırs var, birinci olma isteği ve ne olursa olsun her şeyde birinci olmak istiyor. Sıraya geçerken birinci olmak istiyor, çalışmasını birinci bitirmek istiyor ya da yaptığı bir etkinliğin gösterilmesini istiyor, çok beğenilmesini istiyor. Bu konuda çok sıkıntılarımız var*” (Öön5) şeklinde, Naz Öğretmen ise “*Sıra olurken mesela sürekli önde olmak istiyor. Mesela bir sınıf başkanı oluyor ya da sınıf nöbetçisi. O önde olması gerekiyor ama 'ya göre hep kendisi önde olması gerekiyor (gülüyorlar). O zaman sorun yaşayabiliyoruz*” (Öön9) şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme sırasında bir öğretmen programa katılan öğrencisinde “uyku sorunları” yaşadıklarını belirtmiştir. Programa katılan bu öğrenciye ilişkin elde edilen bilgiler araştırma süresince araştırma günlüğüne kayıt edilmiştir. Öğrenci, annesi ile birlikte üç aylıkken cezaevine girmiş ve dört yaşına kadar cezaevinde bulunmuştur. Öğrencinin anne ve babası boşanmıştır. Öğrenci anne ile birlikte yaşamaktadır ve babası cezaevindedir (Arş Gün., 15.12.11, s. 21). Öğrenciye ilişkin veli ile yapılan görüşmeler sırasında da öğrencinin “uyku sorunları” olduğu veli tarafından belirtilmektedir (Leyla Hanım, Vön7, s.115). Öğrencide görülen bu davranışa ilişkin Kader Öğretmenin yaptığı açıklamanın, “*..... rüya görüyor zannedersen, uykuda sürekli bir ağlama davranışı gözlemliyoruz ve babasını sayıklıyor uykuda. Ya da anneye bağırıyor. İşte bu tür davranışları falan var*” (Öön7) şeklinde olduğu görülmektedir.

4.1.7. Öğretmenlerin BİA-AV Programına Katılan Öğrencilerde Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.7

Öğretmenlerin BİA-AV Programına Katılan Öğrencilerde Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Aileden kaynaklı nedenler	9
Çocuktan kaynaklı nedenler	4
Öğretmenden kaynaklı nedenler	2
Nedenine ilişkin bilgim yok	2
Görüşler Toplamı	17

Tablo 4.1.7’de görüldüğü gibi, programa katılan öğrencilerin sınıfta gösterdiği problem davranışların nedenlerine ilişkin dokuz öğretmen “aileden kaynaklı nedenler”, dört öğretmen “çocuktan kaynaklı nedenler”, iki öğretmen “öğretmenden kaynaklı nedenler” ve iki öğretmen “nedenine ilişkin bilgim yok” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4.1.7 incelendiğinde, “aileden kaynaklı nedenler” görüşünün ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin programa katılan öğrencilerin problem davranışlarının nedenlerine ilişkin dile getirdikleri yanlış anne-baba tutumları, anne babanın ilgisiz olması, anne baba arasında çıkan kavgalar, anne ve babanın boşanmış olması, babanın cezaevinde olması, anne babanın yoğun bir şekilde çalışması, çocuğa büyükanne-babanın bakması ve onların tutarsız tutumları, büyükanne-babanın vefatı, çocuğun anne ile birlikte cezaevinde bulunması şeklindeki nedenler “aileden kaynaklı nedenler” başlığı altında toplanmıştır. Buna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine baktığımızda Esin Öğretmen, “*Anne ve babasının tutarsız davranışları... Benim gözlemlediğim baba daha serbest, anne daha disiplinli, otoriter... Anne çocuğu çok biçimlendirmek istiyor*” (Öön2) şeklinde, Hande Öğretmen “*Aileden aldığı eğitim, aileden aldığı kural ve davranış eğitiminden kaynaklı. Ailede her istediğini yaptırdığı için okulda da her istediğinin olacağını düşünerek hareket ediyor çocuk. Bunun da ne yazık ki mümkün olamayacağını anlayınca da problemler ortaya çıkıyor*” (Öön4) şeklinde, Kader Öğretmen “*Yani dediğim gibi anne ile 4 yaşına kadar ceza evindeymiş bu çocuk biz beş yaşında aldık bu çocuğu. Mayıs ayında geldiğinde zaten görüşmelere gidildiğinde yeni cezaevinden çıkmıştı ve psikologla işte birkaç öğretmenimiz ev ziyareti yapıp ön kayıt almaya gittiklerinde bile çocuk işte hoşça kalın ya da güle güle kelimesi yerine, Allah kurtarsın demiş..... Aileden kaynaklandığını düşünüyorum ben ve ortam yani yaşamış olduğu ortam içinde bulunduğu ortam kesinlikle çok etkili*” (Öön7) şeklinde, Leman Öğretmen ise “*Anne-baba arasında işte kavgalar oluyor, problemler oluyor. Maddi açıdan da bu ailenin hep sıkıntıları var. Yani aileden de geliyor tabi ki bu tür problemler*” (Öön8) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

4.1.8. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarının Sınıf İçinde Yoğunlaştığı Zaman Dilimlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.8 incelendiğinde, programa katılan öğrencilerin problem davranışlarının yoğunlaştığı zaman dilimlerine ilişkin yedi öğretmenin “özel bir zaman diliminin olmaması”, altı öğretmenin “akademik çalışmalarda”, üç öğretmen “serbest zaman etkinlikleri”, iki öğretmenin “grup şeklinde yapılan oyun etkinliklerinde” ve bir öğretmenin “rutin etkinliklerde” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.1.8

Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarının Sınıf İçinde Yoğunlaştığı Zaman Dilimlerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Özel bir zaman diliminin olmaması	7
Akademik çalışmalarda	6
Serbest zaman etkinliklerinde	3
Grup şeklinde yapılan oyun etkinliklerinde	2
Rutin etkinliklerde	1
Görüşler Toplamı	19

Tablo 4.1.8 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerinde gördüğü problem davranışların yoğunlaştığı bir zaman diliminin olmadığını ağırlıklı olarak ifade ederken, “akademik çalışmalarda” başlığının öğretmenler tarafından ikinci ağırlıklı olarak belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin “akademik çalışmalarda” yanıtına ilişkin ifade ettiklerine bakıldığında, Leman Öğretmen “*Türkçe dil etkinliklerinde mesela etkinliği sürdürmemiz bir hayli zor oluyor. Yerinden sürekli kalkıp oyuncaklara gittiği için ya yanına diğer öğretmenimiz oturuyor ya kucağına alıyor o şekilde devam etmeye çalışıyoruz*” (Öön8) şeklinde bir ifade kullanırken, Kader Öğretmen “*Okuma yazma çalışmalarında yapamadığı için sürekli bir mızıklama davranışı gözlemliyorum*” (Öön7) diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

4.1.9. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarının Sınıf Etkinlikleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.9

Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerin Problem Davranışlarının Sınıf Etkinlikleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırması	10
Etkinlikler üzerinde bir etkisinin olmaması	1
Görüşler Toplamı	11

Tablo 4.1.9’da görüldüğü üzere, on öğretmen programa katılan öğrencilerin sınıfta gösterdiği problem davranışlarının sınıf içindeki etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını, bir öğretmen ise programa katılan öğrencisinin gösterdiği problem davranışlarının etkinlikler üzerinde bir etkisinin olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin ağırlıklı olarak ifade ettikleri “etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırmakta” yanıtına bakıldığında, Hande Öğretmen “*Çok ciddi anlamda sekteye uğrattıyor. İster istemez ona odaklanmak zorunda kalıyorum, hem kendine hem de arkadaşlarına zarar vermemesi adına veya benim etkinliği sürdürmem adına. Ama sonuç ne oluyor? Biz etkinliklerimize devam edemiyoruz*” (Öön4) şeklinde, Deniz Öğretmen “*Olumsuz etkiliyor..... zaman açısından mesela O’na ayırdığım bir zamanı normalde bir öğrenciye 1 dakika ayırıyorsam 5 dakikam gidiyor. Başka öğrencilerle ilgilenemiyorum mesela. Süre konusunda da sıkıntı oluyor*” (Öön1) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.10. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerinde Gördükleri Problem Davranışların Kendileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.10 incelendiğinde, programa katılan öğrencilerin problem davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin sorulan soruya beş öğretmenin “motivasyonlarının düşmesi”, üç öğretmenin “duygusal anlamda etkilenme” ve üç öğretmenin “kendilerini sorgulama” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.1.10

Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerinde Gördükleri Problem Davranışların Kendileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Motivasyonlarının düşmesi	5
Duygusal anlamda etkilenme	3
Kendilerini sorgulama	3
Görüşler Toplamı	11

Görüşme yapılan öğretmenlerden, İnci Öğretmen, “motivasyonlarının düşmesi” başlığı altında görüşlerini “*Sizin etkililiğinizi azaltıyor, motivasyonunuzu düşürüyor*” (Öön5) şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Esin Öğretmen “duygusal anlamda etkilenme” başlığı altında görüşlerini, “*Çok üzülüyorum. Neden üzülüyorum? Çünkü anne ve baba gerçekten çok uğraşüyor. Yani çok ilgileniyorlar çocuklarının işte davranış problemleri olmasın, uyumlu bir çocuk olsun istiyorlar*” (Öön2) şeklinde ifade ederken, Deniz Öğretmen, “kendilerini sorgulama” başlığı altındaki görüşlerini “*Beni olumsuz etkiliyor. Ben her gün kendimi sorguluyorum acaba yetersiz miyim? Acaba ben de mi bir sorun var? Verdiğim eğitim mi yanlış?*” (Öön1) şeklinde belirtmiştir.

4.1.11. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerinde Gördükleri Problem Davranışların Sınıftaki Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.11

Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencilerinde Gördükleri Problem Davranışların Sınıftaki Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Diğer öğrencileri olumsuz etkilemekte	8
Diğer öğrenciler programa katılan öğrenciden uzaklaşmakta	3
Diğer öğrencileri olumsuz etkilememekte	1
Görüşler Toplamı	12

Tablo 4.1.11’de görüldüğü üzere, programa katılan öğrencilerin gösterdiği problem davranışların sınıftaki diğer öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin sekiz öğretmen bu durumun diğer öğrencileri olumsuz etkilediğini, üç öğretmen bu durumun

diğer öğrencilerin programa katılan öğrenciden uzaklaşmasına neden olduğunu ve bir öğretmen bu durumun diğer öğrencileri olumsuz yönde etkilemediğini ifade etmektedir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin programa katılan öğrencilerin problem davranışlarının sınıftaki diğer öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin verdikleri “diğer öğrencileri olumsuz etkilemekte” yanıtına ilişkin Leman Öğretmen, “*Bu davranışları ile diğer arkadaşlarımı da etkileyerek, yanına çekerek onlarında dikkatinin dağılmasını, etkinliğin yarım kalmasına neden oluyor*” (Öön8); Deniz Öğretmen “*Sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz etkiliyor. Mesela Naz var. Efe kalktığı zaman hemen arkasından O da kalkıyor. O’nu örnek alıyor olumsuz olarak. Sınıfı etkiliyor direkt*” (Öön1); Rabia Öğretmen ise “*Kötü etkiliyor, örnek alıyorlar kötü, yanlış hareketlerini, davranışlarını*” (Öön11) şeklinde görüş bildirirken; “diğer öğrenciler programa katılan öğrenciden uzaklaşmakta” görüşüne ilişkin Kader Öğretmen, “*Çocuklar O’ndan sürekli bize zarar veriyor, yanlış davranışlarda bulunuyorlar diyerek uzaklaşmaya başladı*” (Öön7); Esin Öğretmen “*Çok sakin olan öğrencilerim gün geldi okula gelmek istemediler onun bazı davranışlarından dolayı*” (Öön2) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.12. Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencinin Problem Davranışları Karşısında Aileler İle Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.12

Öğretmenlerin Programa Katılan Öğrencinin Problem Davranışları Karşısında Aileler İle Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Aileler ile iletişim halinde olmak	7
Aileler ile işbirliği yapamamak	4
Görüşler Toplamı	11

Tablo 4.1.12’de görüldüğü üzere, yedi öğretmen öğrencilerinde gördükleri problem davranışlarla ilgili olarak aileler ile iletişim halinde olduklarını, dört öğretmen ise aileler ile işbirliği yapamadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin programa katılan öğrencilerinde gördükleri problem davranışlar karşısında aileler ile yaptıklarına ilişkin “aileler ile iletişim halinde olmak” başlığı altında verdikleri yanıtlara bakıldığında, Esin Öğretmen “*Bizim normalde görüşme günlerimiz vardır haftanın bir günü. Ben anneye her gün görüşüyorum. İnanın her gün...*” (Öön2) şeklinde yanıt verirken, Leman Öğretmen, “*Ailelerle hep iletişim*

halinde olduk başladığımızdan beri. En ufak bir şeylerinde hani bir değişiklik gördüğümüzde zaten bu tür davranışlarında da aile ile hep konuştuk” (Öön8) şeklinde yanıt vermiştir. Öğretmenlerin “aileler ile işbirliği yapamamak” başlığı altında verdikleri yanıtlara bakıldığında ise, Naz Öğretmen, “Şimdi baba, anne çalıştığı için çok fazla görüşme imkânım olmuyor onlarla.....çok talepleri olmadı gelip hani görüşme konusunda onlarında ve çok fazla görüşme imkanım olmadı. O kadar yani. Bi de faaliyet toplantılarına çok fazla katılmıyorlar” (Öön9) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.13. Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Görüşleri

Tablo 4.1.13 incelendiğinde, öğretmenlerin problem davranışlar karşısında ihtiyaç duydukları desteğe ilişkin yedi öğretmenin “uzman desteği”, yedi öğretmenin “problem davranışları önlemeye yönelik etkili programlar öğrenmek”, üç öğretmenin “ailelere anne-baba eğitimleri verilmesi”, bir öğretmenin “yardımcı öğretmen desteği”, iki öğretmenin “aile-öğretmen işbirliği” ve iki öğretmenin “okul ortamına ilişkin düzenlemelerin yapılması” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.1.13

Öğretmenlerin Problem Davranışlar Karşısında İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Uzman desteği	7
Problem davranışları önlemeye yönelik etkili programlar öğrenmek	7
Ailelere anne-baba eğitimleri verilmesi	3
Aile-öğretmen işbirliği	2
Okul ortamına ilişkin düzenlemelerin yapılması	2
Yardımcı öğretmen desteği	1
Görüşler Toplamı	22

Tablo 4.1.13’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğunluğunun “uzman desteği” ve “problem davranışları önlemeye yönelik etkili programlar öğrenmek” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Buna ilişkin Esin öğretmenin “uzman desteği” başlığı altındaki görüşlerini “*Neler olurdu? Örneğin bir uzman, psikolojik danışman özellikle... Psikolojik danışman daha derine inebildiği için bu davranışların altında yatan*

nedenlere inebilirdi diye düşünüyorum. Ya da işte o davranışlar nedenleri ortaya çıkartıldıktan sonra nasıl çözüm bulunabilir... Hani biz bir şeyler yapmaya çalışıyoruz da doğru mu yapıyoruz, yanlış mı yapıyoruz...” (Öön2) şeklinde belirtirken, Hande öğretmen “problem davranışları önlemeye yönelik etkili programlar öğrenmek” başlığı altındaki görüşlerini ise “*Bunun dışında özel programlar, çocuğun olumlu davranışlarını destekleyen, olumsuz davranışlarını en aza indiren programlar*” (Öön4) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2. Program Öncesi Veliler ile Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

4.2.1. Velilerin Okul Dışındaki Zamanlarda Çocuklarıyla Nasıl Vakit Geçirdiklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.1’de görüldüğü üzere, velilerin okul dışındaki zamanlarda çocuklarıyla nasıl vakit geçirdiklerine ilişkin yedi veli “akademik çalışmalar yapmak”, beş veli “sosyal aktivitelere katılmak”, dört veli “birlikte televizyon izlemek”, dört veli “birlikte oyun oynamak”, ve iki veli “ev işlerine yardım etmek” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4.2.1

Velilerin Okul Dışındaki Zamanlarda Çocuklarıyla Nasıl Vakit Geçirdiklerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Akademik çalışmalar yapmak	7
Sosyal aktivitelere katılmak	5
Birlikte oyun oynamak	4
Birlikte televizyon izlemek	4
Ev işlerine yardım etmek	2
Görüşler Toplamı	22

Görüşmeler sırasında “birlikte oyun oynamak” başlığı altında görüş bildiren İpek Hanım “*Bizle beraber de işte bir takım oyunları var evde, onları oynarız. İşte evin içinde ailecek saklambaç oynarız. Bunun dışında babasıyla işte top falan da oynarlar evde, güreşirler. Oyunları var evde, yaramaz köpek balığı, yok su aygırları falan var böyle. Çocuk oyunları var. Onları oynuyoruz.*” (Vön5) şeklinde; “akademik çalışmalar

yapmak” başlığı altında görüş bildiren Gonca Hanım *“Rakamları falan öğrenmeye çalışıyoruz. Öğretmeni boyama falan yolluyor eve onları yapmaya çalışıyoruz.”* (Vön3) şeklinde; “sosyal aktivitelere katılmak” başlığı altında görüş bildiren Elçin Hanım *“Bowling oynamayı çok seviyor. Bu nedenle oraya götürüyorum. Onun dışında alışveriş mağazasında olan hareketli oyuncaklar falan var oralara götürüyorum, götürmeye çalışıyorum.”* (Vön2) şeklinde; “birlikte televizyon izlemek” şeklinde yanıt veren Damla Hanım *“Çok uzun, saatlerce onunla ilgilenmiyoruz. Çünkü bizde yorgun oluyoruz. Daha çok televizyon izliyoruz birlikte.”* (Vön1) şeklinde; “ev işlerine yardım etmek” şeklinde yanıt veren Leyla Hanım ise *“Evden bir yere gitmiyoruz. Bana yardımcı oluyor işte sofrayı kaldırmama, ortalığı toplamama, temizlik yapmama”* (Vön7) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.2.2. Velilerin Çocuklarının Evde Gösterdiği Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.2

Velilerin Çocuklarının Evde Gösterdiği Problem Davranışlarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Aile tarafından uygun bulunmayan davranışlar	8
Aşırı hareketlilik	3
Dikkat dağınıklığı	3
Fiziksel saldırganlık	2
Anneye bağımlı olma	2
Beslenme sorunları	2
Uyku sorunları	1
Görüşler Toplamı	21

Tablo 4.2.2’de görüldüğü üzere, programa katılan öğrencilerin evde gösterdiği problem davranışlara ilişkin sekiz veli “aile tarafından uygun bulunmayan davranışlar”, üç veli “aşırı hareketlilik”, üç veli “dikkat dağınıklığı”, iki veli “fiziksel saldırganlık”, iki veli “anneye bağımlı olma”, iki veli “beslenme sorunları” ve bir veli “uyku sorunları” şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşmeler sırasında velilerin belirtmiş olduğu kendisinden yetişkin yönergelerine karşı gelme, söz dinlememe, istenilen şeyi yapmama, aşırı televizyon izleme isteği, istediği olmadığında ağlamak, aşırı inatçı olması, ev ödevlerini yapmamak

için direnmek şeklindeki davranışlar “aile tarafından uygun bulunmayan davranışlar” başlığı altında toplanmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında velilerin çocuklarında gördükleri problem davranışlara ilişkin birden fazla problem davranış belirttikleri görülmüştür. Velilerin evde çocuklarında gördükleri problem davranışlara ilişkin görüşleri incelendiğinde Damla Hanım “*Bizim problem olarak söyleyeceğimiz tek şey Ödevlerini yapmıyor, başka bir problemi yok. Ödevlerini yapmamak için direniyor. Elinden geleni yapıyor. Çok fazla inatçı bir çocuk. Mümkün değil ödevini yapmıyor*” (Vön1); Elçin Hanım “*Şimdi üstünü giydirirken sürekli bana bak, bana dön demek zorunda kalıyorum... Başka şeylerle ilgileniyor, başka yere dağıtıyor dikkatini. Ayakkabılarını giy, üstünü giy, işte şöyle yap, böyle yap.... Yani sürekli işte sürekli onu uyarmak zorunda kalıyorum*” (Vön2); Leyla Hanım “*Nerde zararlı şeyler var onunla oynamaya kalkıyor. Yapma dediğimde, istediğini yapmadığımda, bana tepki gösteriyor. Üzerime geliyor, hırçınlaşıyor yani. Dövmeye kalkıyor, tokat atmaya kalkıyor, ısırılmaya kalkıyor..... Uykusunda çok ağlıyor, felaket şekilde ağlıyor yani*” (Vön7); İpek Hanım “*Yemek sıkıntımız oluyor. Yemek yerken. Hep ağzına yemeği vermeye alıştığı için şu anda hani onun biraz sıkıntısını yaşıyoruz. Şu anda kendi kendine yiyor ama ondan da çok eziyet ediyor bize. "Kolum ağrıdı, siz yedin" falan şeklinde.....*” (Vön5); Gonca Hanım “*Beni en çok kızdıran..... çok fazla bana bağımlı olması. Oğlum içeri git resim yap, oyuncaklarıyla oyna diyorum. Gidiyor ancak çok kısa bir süre sonra yine yanımda. Bensiz bir şey yapmıyor, yapamıyor*” (Vön3) şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

4.2.3. Velilerin Evde Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.3

Velilerin Evde Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Aileden kaynaklı nedenler	10
Çocuktan kaynaklı nedenler	5
Bakıcılardan kaynaklı nedenler	1
Bilgim yok	1
Görüşler Toplamı	17

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, velilerin evde çocuklarında gördükleri problem davranışların nedenlerine ilişkin on veli “aileden kaynaklı nedenler”, beş veli “çocuktan kaynaklı nedenler”, bir veli “bakıcılardan kaynaklı nedenler” ve bir veli “bilgim yok” şeklinde görüş bildirmiştir.

Velilerin evde çocuklarında gördükleri problem davranışların nedenlerine ilişkin “aileden kaynaklı nedenler” başlığı altında görüş bildiren Emel Hanım “*Yani bugüne kadar hep anneanne dede baktı ona hani küçüktü biz isteyken. Onlar da her dediğini yaptı. Biraz yüz buldu. Bu olabilir*” (Vön10); İpek Hanım “*Ama bunların hepsi anneanesi babaanesi yüzünden oldu. Böyle hep eline vermeye, yapmaya, pohpohlamaya alıştı. Bundan kaynaklı bence...*” (Vön5); Leyla Hanım “*Psikolojisi çok bozuk yani oğlumun, ben biliyorum. Hani yapma desem de yapamıyor çünkü cezaevinin şeyinden bunaldığı için şimdi de çok zorluk çekiyor yani ister istemez*” (Vön7); Melda Hanım “*Geçen yıl yaşadığımız olaydan dolayı biraz psikolojisi bozuldu. Yani evimiz yandı hepimizin gözünün önünde. Ki artı babamız kendini eve kilitleyip kendini yaktı. Babasını yanarken ve evi yanarken gördü. Ondan çok etkilendi diyorum ben*” (Vön8); İpek Hanım ise “*Bizim için böyle milat diyeyim, dönüm noktası... Bizim için çok keskin çünkü ooğlum birden böyle gece ve gündüz gibi değişti bir gün içinde. Benim hamileliğim döneminde de çok sıkıntı yaratmadı. Bebek olduğunu işte karnımda anlattım falan ama bebekle eve geldiğimiz gün çok net bir an. Bebeğe yaklaştı, beşikte yatıyordu. Ona böyle baktı, o ağlamaya başlayınca bir korktu bebekten. Üç ay odadan çıkamadı çocuk sonra. Her çıkarttığımızda bağırıp ağlamaya başladı. Korktu mu artık ne oldu bilmiyorum. Ondan sonra işte hepsi zincirleme takip etti*” (Vön5) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

“Çocuktan kaynaklı nedenler” başlığı altında toplanan genetik, çocuğun kişiliği, tek çocuk olması, dikkatinin dağınık olması şeklindeki nedenlere ilişkin Hale Hanım “*Yani biraz tek çocuk olduğu için fazla başlangıçta her dediği yapıldı, ondan kaynaklanabilir. Biraz da kalıtsal bence. Çünkü küçücük bebektir daha, 1-2 aylıkken bile istemediği şeyler konusunda çok netti. Yani dokunulmaktan hoşlanmıyorsa elimizi ittiriyordu o an. Yani kararlı bir çocuk istedikleri konusunda*” (Vön4) şeklinde yanıt verirken; “bakıcıdan kaynaklı nedenler” başlığı altında görüş bildiren Hale Hanım “*Yani kreşe başlayana kadar 3 yaşına kadar bakıcılarla büyüdü. Bakıcılar da problem*

çıkmasın diye çocukların her istediğini yapıyorlar” (Vön4) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

4.2.4. Velilerin Okul Dışındaki Zamanlarda Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışlarının Yoğunlaştığı Zaman Dilimlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.4’te görüldüğü üzere, velilerin okul dışında zamanlarda çocuklarında gördükleri problem davranışların yoğunlaştığı zaman dilimlerine ilişkin altı veli “özel bir zaman diliminin olmaması”, iki veli “aç ve/veya uykusuz olduğu zamanlar”, iki veli “yatma zamanı geldiğinde”, bir veli “hafta sonları”, bir veli “büyük ebeveynlerinin yanında” ve bir veli “akşam saatlerinde” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4.2.4

Velilerin Okul Dışındaki Zamanlarda Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışlarının Yoğunlaştığı Zaman Dilimlerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Özel bir zaman diliminin olmaması	6
Aç ve/veya uykusuz olduğu zamanlarda	2
Yatma zamanı geldiğinde	2
Hafta sonlarında	1
Büyük ebeveynlerinin yanında	1
Akşam saatlerinde	1
Görüşler Toplamı	13

Velilerin büyük bir çoğunluğu okul dışındaki zamanlarda çocuklarında gördükleri problem davranışların yoğunlaştığı özel bir zaman diliminin olmadığını belirtmektedir. Velilerin bu soruya ilişkin görüşlerine baktığımızda Hale Hanım “*Belirli bir zamanı yok. Dediği ve istediği olmadığı her zaman ortaya çıkabilir*” (Vön4); Elçin Hanım “*Bir de anneanne ve babaanne çok etken. Yani onlara gittiğimiz zaman bambaşka bir çocuk oluyor. Yani ben hiç çocuğumu tanıyamıyorum o sürelerde*” (Vön2); Melda Hanım “*Akşamüstü daha çok yapıyor. Akşamüstü çünkü işlere daha çok yöneliyorum. Onu bırakmak zorunda kalıyorum bir kenara, o zaman kızıyor, bağırıyor, çağırıyor ve hırçınlaşıyor*” (Vön8) şeklinde görüşlerini bildirmiştir. İpek Hanım, çocuğunda gördüğü problem davranışların yoğunlaştığı zaman dilimine ilişkin, “*İşte bu ağlama, gereksiz ağlama davranışını genelde açken ve uykusu olduğunda çok*

yapıyor....” (Vön5); Damla Hanım, “Hafta sonları eve ödev verildiğinde problem baş gösteriyor bizde...” (Vön1); Songül Hanım ise “Akşamları yatarken sorunlar yaşıyoruz, direniyor....yatmayacağım, uyumayacağım diyor...” (Vön9) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

4.2.5. Velilerin Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Kendileri Ve Aileleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.5 incelendiğinde, velilerin çocuklarında gördükleri problem davranışların kendilerini ve ailelerini nasıl etkilediğine ilişkin soruya sekiz velinin “psikolojik ve duygusal anlamda etkilemekte”, dört velinin “eşler arasındaki ilişkiyi etkilemekte” ve bir velinin “problem davranışlar aileyi etkilememekte” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.2.5

Velilerin Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Kendileri Ve Aileleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Psikolojik ve duygusal anlamda olumsuz etkilemekte	8
Eşler arasındaki ilişkiyi etkilemekte	4
Aileyi etkilememekte	1
Görüşler Toplamı	13

Çocuklarında gördükleri problem davranışların velileri nasıl etkilediğine baktığımızda velilerin büyük bir çoğunluğunun problem davranışlar karşısında psikolojik ve duygusal anlamda olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Velilerin buna ilişkin görüşleri incelendiğinde Leyla Hanım bu durumu “Onu öyle gördükçe bende dayanamıyorum zaten. Yüreğim burkuluyor. Yüreğim acıyor yani. Annem yapma diyorum. Bazen beni de çok bunaltıyor. Yapma diyorum hiç dinlemiyor işte” (Vön7); Elçin Hanım ise “Çok üzülüyorum, nasıl değiştirebiliriz diye düşünüyorum. Ne yapacağımı bilemiyorum. Nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum. Öyle mi yapsam iyi olur, böyle mi yapsam iyi olur hiçbir şey bilmiyorum” (Vön2) şeklindeki görüşleri ile açıklamaktadır. Problem davranışlar “eşler arasındaki ilişkiyi etkilemekte” başlığı altında görüş bildiren Babaanne Emine Hanım görüşlerini “Beni etkilemiyor da, beni etkileyen taraf dedeyle biz çok tartışıyoruz onun bu davranışları yüzünden” (Vön11)

şeklinde açıklarken; Hale Hanım “Eğer ikimizin tavrı farklı olursa, babasıyla ikimizin tavrı, o zaman babayla anne arasında çatışma çıktığı zamanlar oluyor. Ben daha ikna edici olmasını söylüyorum, o daha ısrarcı olmak istiyor. Öyle bir çatışma yaratıyor aramızda zaman zaman” (Vön4) şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Problem davranışlar ailemizi etkilememek şeklinde görüş bildiren Songül Hanım, “Çokta etkilemiyor ama üzülüyorum. Yetiştiremiyor muyum ben? Yetersiz mi kalıyorum? diye düşünüyorum. Bu yüzden ailemizi etkilemiyor. Benle ikimiz arasında. Çünkü babasının sözünü çok dinliyor” (Vön9) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.2.6. Velilerin Çocuklarında Karşılaştıkları Problem Davranışlar Karşısında Uyguladıkları Yöntemlere/Tekniklere İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.6

Velilerin Çocuklarında Karşılaştıkları Problem Davranışlar Karşısında Uyguladıkları Yöntemlere/Tekniklere İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Çocukla konuşma	8
Cezalandırma	5
Görmezden gelme	4
İlgisini başka yöne çekme	3
Ödüllendirme	3
Ses tonunu yükselterek tepki verme	2
Görüşler Toplamı	25

Tablo 4.2.6 incelendiğinde, velilerin çocuklarında gördükleri problem davranışlar karşısında uyguladıkları yöntemlere/tekniklere ilişkin sekiz veli “çocukla konuşma”, beş veli “cezalandırma”, dört veli “görmezden gelme”, üç veli “ilgisini başka yöne çekme”, üç veli “ödüllendirme” ve iki veli “ses tonunu yükselterek tepki verme” şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşmeler sırasında velilerin çocuklarının gösterdiği problem davranışlar karşısında birden fazla yöntemi bir arada kullandıkları bilgisine ulaşılmıştır. Tablo incelendiğinde velilerin problem davranışlar karşısında ağırlıklı olarak çocuklarıyla konuştukları, ikinci ağırlıklı olarak cezalandırma yöntemini kullandıkları görülmektedir. Velilerin problem davranışlar karşısında kullandıkları yöntemlere ilişkin ifade ettiklerine baktığımızda Melda Hanım “Fazla hareketlendiği zaman direk ona

yöneliyorum. Her şeyi bir kenara bırakıyorum. Oğlum yapma anneciğim bak böyle yaparsan ben üzülüyorum, sende üzülürsün, sana kızmak istemiyorum gibi konuşmalar yapıyorum. Çok aşırı derecede hareketlendiği zaman onun dikkatini başka şeye yönlendirmeye çalışıyorum ya da gel birlikte şunu yapalım, gel bunu yapalım diyorum” (Vön8) şeklinde; Hale Hanım “Daha çok oturup konuşmaya çalışıyorum. Yani onun dışında sert cezalar değil ama bu yaptığının karşılığında bu hafta kitap ya da oyuncak alamayacaksın diyorum” (Vön4) şeklinde; Emel Hanım “İlk başta yaptığının yanlış olduğunu söylüyorum. Ondan sonra eğer bir oyuncakla falan oynuyorsa onu elinden alıyorum ya da işte sevdiği, istediği bir şeyi yapmıyorum, mesela diyelim bir kek olsun, onu yapmıyorum” (Vön10) şeklinde; Elçin Hanım “Bazen sesimi yükselttiğimde daha çok etkili oluyor. Biraz daha yüksek sesle konuştuğum zaman bana dönüyor. Onun haricinde Talhacım bakar mısın eder misin çözüm olmuyor” (Vön2); İpek Hanım ise “Bir ay biz evde telkinlerde bulduk ağlamaması yönünde. Ağlamazsa çeşitli... Böyle eve geldiğinde ödülleri işte ufak tefek çikolata aldık... Ya da işte sevip öpüp aferin ağlamadın bugün diyerek ödüllendirdik” (Vön5) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.2.7. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları Karşısında Kullandıkları Yöntemlerin/Tekniklerin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.7

Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları Karşısında Kullandıkları Yöntemlerin/Tekniklerin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Kısmen etkili	5
Etkili	3
Etkisiz	3
Görüşler Toplamı	11

Tablo 4.2.7 incelendiğinde, beş veli problem davranışlar karşısında kullandığı yöntemlerin/tekniklerin kısmen etkili olduğu, üç velinin etkili olduğu ve üç velinin etkili olmadığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir.

Velilerin kullandıkları yöntemlerin/tekniklerin sonuçlarına ilişkin belirttikleri görüşlere baktığımızda Emel Hanım “İlk çocuğuma da öyle yaptım kardeşine de, öyle şiddet uygulama şeyimiz yok. Ama cezamız, ödülümüz var. Bu da işe yarıyor. Okuldaki davranışımı o şekilde değiştirdik biraz” (Vön10) şeklinde; Songül Hanım “Yaramıyor.

Çünkü bu sefer o sinirlenmeye başlıyor ben öyle yapınca, o zaman yaramıyor, daha da kötü oluyor” (Vön9) şeklinde; Gonca Hanım *“Bir süre yarıyor bir süre sonra tekrar aynı şey....”* (Vön3) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.2.8. Velilerin Çocuklarının Okulda Gösterdiği Problem Davranışların Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.8

Velilerin Çocuklarının Okulda Gösterdiği Problem Davranışların Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Sınıf içi istenmeyen davranışlar	9
Fiziksel Saldırganlık	7
Takıntılı davranışlar	2
Sözel Saldırganlık	1
Dikkat dağınıklığı	1
Beslenme sorunları	1
Görüşler Toplamı	21

Tablo 4.2.8’de görüldüğü üzere, çocuklarının okulda gösterdiği problem davranışlara ilişkin dokuz veli “sınıf içi istenmeyen davranışlar”, altı veli “fiziksel saldırganlık”, iki veli “takıntılı davranışlar”, bir veli “dikkat dağınıklığı” ve bir veli “beslenme sorunları” şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşmeler sırasında velilerin belirtmiş oldukları etkinliklere katılmamak, yerinde oturmamak, sınıfta koşmak, öğretmen yönergelerine uymamak, her gün tuvalette saçını ıslatmak, arkadaşının yemeğine kaşığı sokmak şeklindeki davranışlar “sınıf içi istenmeyen davranışlar” başlığı altında toplanmıştır. Velilerin çocuklarının okulda gösterdiği problem davranışlara ilişkin birden fazla görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu soruya ilişkin velilerin yaptığı açıklamalara baktığımızda, Elçin Hanımın *“Kötü sözler söylemeye başlamış okulda. Evde hani böyle ben eşimden ya da evin içinde birisinden herhangi bir küfürlü bir şeyler duymamıştım. Ama kötü kelimeler söylemeye başladı”* (Vön2) şeklinde; Hale Hanımın *“İşte kitap okuma saatlerinde evde yaptığı gibi yerlerde yuvarlanarak düzeni bozuyor santıyorum. Bir de zaman zaman... Karşıdaki dediğini yapmadığı için zaman zaman fiziksel itişmeler, kakışmalar oluyor. O arkadaşına vuruyor, karşıdaki de ona vuruyor ya da karşıdaki ona vurduğu için o da*

karşıdakine vuruyor. Yani okuldaki problemi bu” (Vön4) şeklinde; İpek Hanımın *“Artık damarları patlarcasına bir ağlama. O da istediği yapılmadığı zaman ya da işte sırada birinci olmadığı zaman olan bir ağlamaymış”* (Vön5) şeklinde; Şule Hanımın *“Hikayenin ortasında kalkıveriyormuş. Hani ilgisini başka bir yöne veriyormuş. Öğretmeni mesela arkadaşlarının yanına oturttuğu zaman hiçbir şekilde ders işleyemiyormuş”* (Vön6) şeklinde görüşlerini belirttiği görülmektedir. Beslenme sorunlarına ilişkin ise İpek Hanım, *“Sonra yemek sıkıntısı oldu okulda. Yine yemeğini yemek istemeyip, yanındaki arkadaşlarının da yemesini engelliyormuş”* (Vön5) şeklinde açıklamada bulunmuştur.

4.2.9. Velilerin Çocuklarının Okulda Gösterdiği Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.9

Velilerin Çocuklarının Okulda Gösterdiği Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Çocuktan kaynaklı nedenler	6
Aileden kaynaklı nedenler	3
Okuldan kaynaklı nedenler	3
Akranlarından kaynaklı nedenler	2
Bilgim yok	2
Görüşler Toplamı	16

Tablo 4.2.9 incelendiğinde, çocuklarının okulda gösterdiği problem davranışların nedenlerine ilişkin altı velinin “çocuktan kaynaklı nedenler”, üç velinin “aileden kaynaklı nedenler”, üç velinin “okuldan kaynaklı nedenler”, iki velinin “akranlarından kaynaklı nedenler” ve iki velinin “bilgim yok” şeklinde görüş sunmuşlardır.

Görüşmeler sırasında “çocuktan kaynaklı nedenler” şeklinde görüş bildiren Melda Hanım bu duruma ilişkin *“Belki özel bir ilgi istiyor ve öğretmenini çok aşırı derecede seviyor. Bazen diğerlerine yöneldiği zaman anne bugün öğretmenim benle ilgilenmedi diyor”* (Vön8) şeklinde açıklama yapmıştır. Bunun dışında “aileden kaynaklı nedenler” başlığı altında görüş bildiren İpek Hanım *“Onun dışında yemek yemeyle ilgili sorun aileden kaynaklı. Yani evde yemeğini biz yedirdiğimiz için kendisi*

yemek istemiyor burada, ondan eminim” (Vön5) şeklinde; “okuldan kaynaklı nedenler” başlığı altında görüş bildiren Damla Hanım ise “Geçen sene ilk dönem iki tane öğretmen değiştirdik...iki senedir okulda aynı şeyleri yaptığını söylüyor, okuldan sıkıldı bence ondan bunların hepsi” (Vön1) şeklinde yanıt vermiştir. Velilerin “akranlardan kaynaklı nedenler” başlığı altında belirttiklerine baktığımızda ise İpek Hanım “Şu anda da eve geldiğinde şeyden bahsediyor işte iki arkadaşı var. Onlar bana vurdu, beni dövüyorlar falan diye bahsediyor. İşte ben de ona sen sakın vurma diyorum ama acaba vuran onlar mı o mu bu konuda bir bilgim yok” (Vön5) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.2.10. Velilerin Okuldaki Problem Davranışlar Karşısında Öğretmenle Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.10

Velilerin Okuldaki Problem Davranışlar Karşısında Öğretmenle Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Öğretmenle görüşmeler yapılması	8
Öğretmenle işbirliğinin olmaması	3
Görüşler Toplamı	11

Tablo 4.2.10’da görüldüğü üzere, velilerin çocuklarının okulda gösterdiği problem davranışlara yönelik öğretmenle yaptıklarına ilişkin sekiz öğretmen öğretmenle görüşmeler yapılması, üç velinin ise öğretmenle işbirliğinin olmaması şeklinde görüşlerin yoğunlaştığı görülmektedir.

Velilerle yapılan görüşmeler sırasında velilerin problem davranışlara yönelik öğretmenle uyguladıkları özel ya da sistematik bir programın olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Görüşmeler sırasında velilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenle iletişim halinde olduklarını, bunun da çoğunlukla telefon görüşmesi, düzenli toplantı, iletişim defterleri şeklinde yapıldığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin, Melda Hanım “Öğretmeni ile işte devamlı irtibat içindeyiz. Herhangi bir sorun var mı? Yok mu? Sizi rahatsız ediyor mu? Hareketleri nasıl? Bu şekilde telefonda, toplantılarda konuşuyoruz” (Vön8) şeklinde görüşlerini bildirirken; Babaanne Emine Hanım “Tabi telefonla hep konuşuyoruz, haberleşiyoruz...” (Vön11) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.2.11. Velilerin Okuldaki Problem Davranışlar Karşısında Öğretmenle Yaptıklarının Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.11 incelendiğinde, okuldaki problem davranışlara yönelik olarak öğretmenle işbirliği içinde olan sekiz velinin bu duruma ilişkin etkili sonuçlar elde ettiği bilgisine ulaşılmıştır.

Tablo 4.2.11

Velilerin Okuldaki Problem Davranışlar Karşısında Öğretmenle Yaptıklarının Sonuçlarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Etkili	8
Görüşler Toplamı	8

Velilerin öğretmenle yaptıkları görüşmelerin sonuçlarına yönelik olarak ifade ettiklerine baktığımızda İpek Hanım *“Yarıyor bence. Çünkü görüşmeler sonucunda öğretmenin de nasıl bir yaklaşım sergilediğini bildiğimiz için biz de evde ona göre tedbir alıp, hani biz de ona göre davranıyoruz. Dolayısıyla bence etkili oluyor”* (Vön5) şeklinde görüş bildirirken; Emel Hanım *“İşbirliği içindeyiz. Bu da işe yarıyor. İşte neler yapmamız gerektiği konusunda işte ortak kararlar alıyoruz. Ben evde dediğim şeyleri uyguluyorum, onlar okulda aynı şekilde”* (Vön10) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.2.12. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak Başka Kimlerden Destek Aldıklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.12

Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak Başka Kimlerden Destek Aldıklarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Destek almamak	8
Psikolojik destek almak	3
Aile eğitim seminerlerine katılmak	1
Görüşler Toplamı	12

Tablo 4.2.12 incelendiğinde, çocuklarında karşılaştıkları problem davranışlara yönelik olarak velilerin başka kimlerden destek aldıklarına ilişkin sekiz velinin destek

almamak, üç velinin psikolojik destek almak ve bir velinin aile eğitim seminerlerine katılmak şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Görüşmeler sırasında velilerin problem davranışlar karşısında başka kimlerden destek aldıklarına ilişkin “destek almamak” şeklinde yanıt verenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Görüşmeler sırasında ise bir velinin hem “psikolojik destek almak” hem de “aile eğitim seminerlerine katılmak” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Buna ilişkin Leyla Hanım bu durumu “*Psikoloğa gitmedim. Durumum yok ki benim zaten nasıl gidebilirim ki psikoloğa*” (Vön7) şeklinde açıklamıştır. “Psikolojik destek almak” şeklinde yanıt veren Emel Hanım “*Oğlumun bu davranışlarına ilişkin hastanedeki psikoloğumuzdan görüş aldım*” (Vön10) şeklinde görüş bildirirken; “aile eğitim seminerlerine katılmak” şeklinde yanıt veren İpek Hanım ise “*Oğlumun bu davranışlarına ilişkin psikolog ile görüştük. Birde şuan halk evi tarafından düzenlenen aile eğitim seminerlerine katılmaya çalışıyoruz*” (Vön5) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

4.2.13. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak Aldıkları Desteğin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.13’te görüldüğü üzere, velilerin çocuklarında karşılaştıkları problem davranışlara ilişkin aldıkları desteğin sonuçlarına ilişkin üç veli etkili şekilde yanıt vermiştir.

Tablo 4.2.13

Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak Aldıkları Desteğin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Etkili	3
Görüşler Toplamı	3

Velilerin aldıkları desteğin olumlu etkilerine ilişkin ifade ettiklerine baktığımızda İpek Hanım “*Yani aile eğitiminden çok fayda görüyorum açıkçası. Çünkü hani hep söylediğim bir şey var: Anne-baba olarak doğmuyoruz. Yani çok da önemli bir iş bence. Sadece iç güdülerimizle ya da annemizden, babamızda gördüğümüz şeylerle çocuk eğitmek çok yanlış. Yani bence her anne-babanın böyle bir eğitime tabi tutulması lazım. Çok faydası oluyor çünkü. Çok küçük şeylerle çok büyük şeyler başarabiliyorsunuz bir kere çocuk üzerinde*” (Vön5) şeklinde görüş bildirirken; Emel

Hanım ise “İşe yaradı. Öbür türlü oğluma tıbben bir şeyler yaptırmamız gerekecekti. Psikolog sayesinde hapmış ya da seanslara katılmakmış bunlara ihtiyaç kalmadı” (Vön10) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.2.14. Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.14

Velilerin Çocuklarının Problem Davranışları İle İlgili Olarak İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Çocuk yetiştirme ve problem davranışlarla başa çıkmada yardımcı olabilecek aile eğitimlerine katılmak	8
Psikolojik destek almak	1
Çocukların geçerli ve güvenilir araçlarla değerlendirilmesini istemek	1
Sistemli ve bilimsel geçerliği olan programlara katılmak	1
Desteğe ihtiyaç olduğunu düşünmemek	1
Görüşler Toplamı	12

Tablo 4.2.14 incelendiğinde, velilerin çocuklarında karşılaştıkları problem davranışlara yönelik olarak ihtiyaç duydukları desteğe ilişkin sekiz veli “çocuk yetiştirme ve problem davranışlarla başa çıkmada yardımcı olabilecek aile eğitimlerine katılmak”, bir veli “psikolojik destek almak”, bir veli “çocukların geçerli ve güvenilir araçlarla değerlendirilmesini istemek”, bir veli “ sistemli ve bilimsel geçerliği olan programlara katılmak” ve bir veli “desteğe ihtiyaç olduğunu düşünmemek” şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 4.2.14’te görüldüğü üzere velilerin büyük bir çoğunluğu “çocuk yetiştirme ve problem davranışlarla başa çıkmada yardımcı olabilecek aile eğitimlerine katılmak” şeklinde bir desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Buna ilişkin Damla Hanım “Ben çocuğuma ödevlerini, onu sıkmadan, baskı yapmadan nasıl yaptırabileceğimizi öğreten bir kişi, bir eğitim, aile eğitimi isterdim. Bence biz yöntemi bilmiyoruz” (Vön1) şeklinde görüşlerini açıklarken, Melda Hanım “Çocuğumun problem davranışlarının gözlem

altına alınmasını, bana ve çocuğuma destek olunmasını, neler yapabileceğimi öğrenmek istiyorum” (Vön8) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.3. Program Sonrası Öğretmenler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

4.3.1. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Öğrencilerinin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.1

Öğretmenlerin BİA-AV Programının Öğrencilerinin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Sosyal becerilerde gelişme	8
Saldırgan davranışlarında azalma	5
Öğrencinin davranışları üzerinde kısa süre etkisinin olması	3
Görüşler toplamı	16

Tablo 4.3.1’de görüldüğü üzere, programın programa katılan öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisine ilişkin sekiz öğretmen “sosyal becerilerde gelişme”, beş öğretmen “saldırgan davranışlarda azalma” ve üç öğretmen “öğrencinin davranışları üzerinde kısa süre etkisinin olması” şeklinde yanıt vermiştir.

Programın öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisine ilişkin “sosyal becerilerde gelişme” şeklinde görüş bildiren Esin Öğretmen *“Bir örnek verebilirim. Örneğin; Öğretmenimönceden bizimle oynamıyordu, izin vermiyordu. Artık izin veriyor. İşte artık iyi bir çocuk, yani onların değimiyle bunu söylüyorum. Bu şekilde ifade ettiklerini biliyorum”* (Öson2) şeklinde görüşlerini bildirirken, “saldırgan davranışlarında azalma” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerden Deniz Öğretmen, *“Bir arkadaşı konuşurken işte onun sözünü kesmiyor, gidip vurmuyor. Hani ilk zamanlarda çok olurdu mesela oyuncağı paylaşamadığı zaman direk oyuncağı almak için ona vurmaya çalışırdı mesela saldırgan davranışlar sergiliyordu ama şimdi yok mesela”* (Öson1); Kader Öğretmen, *“Zarar verme davranışları gözlemlemiyorum şu anda. Zaten vurma hareketimiz vardı ama onlarda azalmalar meydana geldi. Çocuk daha çok durağanlaştı diyebilirim”* (Öson7) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Naz Öğretmen “öğrencinin üzerinde kısa süre etkisi olması” başlığı altındaki görüşlerini ise *“Nasıl bir etkisi oldu? Yani çok etkili olmadı diye düşünüyorum. Çünkü yine aynı o işte oyunumuz*

süresince hani birazcık iyi. O oyun bittikten sonra yine eski haline döndü ve biraz daha hırçınlaştı” (Öson9) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

4.3.2. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.2 incelendiğinde, programın sınıftaki diğer öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin üç öğretmen “diğer öğrencilerin uygun olmayan davranışlarında azalma”, üç öğretmen “diğer öğrencilerin programa katılan öğrenciye karşı olan davranışlarının olumlu yönde değişmesi”, dört öğretmen “sınıftaki tüm öğrenciler arasında birlik ve bütünlüğün sağlanması”, dört öğretmen “diğer öğrencilerin programa katılan öğrencinin liderliğini sorgulaması” ve iki öğretmen “diğer öğrencilerin programa katılan öğrenciyi olumsuz model alması” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 4.3.2

Öğretmenlerin BİA-AV Programının Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Sınıftaki tüm öğrenciler arasında birlik ve bütünlüğün sağlanması	4
Diğer öğrencilerin programa katılan öğrencinin liderliğini sorgulaması	4
Diğer öğrencilerin uygun olmayan davranışlarında azalma	3
Diğer öğrencilerin programa katılan öğrenciye karşı olan davranışlarının olumlu yönde değişmesi	3
Diğer öğrencilerin programa katılan öğrenciyi olumsuz model alması	2
Görüşler Toplamı	16

Programın “diğer öğrencilerin uygun olmayan davranışlarında azalma” yaratması ile ilgili olarak Gizem Öğretmen, “*Diğer öğrencileri de olumlu yönde etkiledi. Çünkü bir oyun halinde olduğu için, diğer çocukları da içine aldığı için diğer problemleri davranışlar gösteren çocukları da olumlu yönde etkiledi. Çok memnun kaldık*” (Öson3) görüş bildirirken, Kader Öğretmen “*Diğer hareketli davranan*

çocukların da hani düzeldiği gözlemlendi. Tabi ki farklılıklar oldu adlı öğrencime teşekkür ettiğim zaman işte kalkıp gezenlerin daha da azaldığını, daha böyle dikkatli davrandıklarının farkındayım. Etkinliklere daha çok katıldılar” (Öson7) şeklinde görüş bildirmiştir.

Programın diğer öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin “diğer öğrencilerin programa katılan öğrenciye karşı olan davranışlarının olumlu yönde değişmesi” şeklinde yanıt veren Gizem Öğretmen buna ilişkin görüşlerini “*Arkadaşlarının ona ilişkin şikâyetleri kalmadı. Gayet uyumlu, gayet arkadaşları tarafından sevilen, oyunlara çağırılan, etkinliklerine büyük istekle katılan bir çocuk oldu” (Öson3) şeklinde bildirmiştir. Programın “sınıftaki tüm öğrenciler arasında birlik ve bütünlük sağlaması” ile ilgili olarak Leman Öğretmen “Onlar çoğu zaman.....adlı öğrencimden daha çok dikkat ediyorlar. O’nu uyarıyorlar. Onların üzerinde yani daha fazla bir etkisi oldu. Tüm çocuklar birbirini uyarma gereği duyuyorlar. Yani ben bile bu kadar tahmin etmiyordum” (Öson8) şeklinde; programın diğer öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin “diğer öğrencilerin programa katılan öğrencinin liderliğini sorgulaması” ile ilgili olarak Hande Öğretmen, “*Problemlili öğrencime dönüt verdiğim zaman diğer çocuklar da aynı dönütü beklediler bize de ver diye hani tepki gösterdiler. Bize de söyle, biz de aferinlik davranış yaptık, niye hep O’na veriyorsun diye. Hoş biz program öncesinde çocuklara anlattık bu durumu ama beş yaş grubu olmaları, bir de hepsinin dediğim gibi özgüvenleri yüksek ve dönüte hepsinin ihtiyacı olması biraz sıkıntı yarattı. Tek sıkıntısı bu” (Öson4) şeklinde; programın diğer öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin “diğer öğrencilerin programa katılan öğrenciyi olumsuz model alması” ile ilgili olarak Jale Öğretmen “*İlk başlarda olumlu etkisi oldu. Benadlı öğrencimin doğru davranışlarını daha çok ödüllendirdikçe yanlış davranışları diğer çocuklar fazlasıyla göstermeye başladılar” (Öson6) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.***

4.3.3. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Veliler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.3 incelendiğinde, programın ebeveynler üzerindeki etkisine ilişkin sekiz öğretmen “olumlu etki yaratması” ve üç öğretmenin “bilgim yok” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Tablo 4.3.3

Öğretmenlerin BİA-AV Programının Veliler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Olumlu etki yaratması	8
Bilgin yok	3
Görüşler Toplamı	11

Görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programın ebeveynler üzerindeki etkisine ilişkin çocuğuyla daha çok ilgilenme, etkili zaman geçirme, daha bilinçlenme şeklinde olumlu bir etki yarattığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin buna ilişkin görüşlerini incelediğimizde Deniz Öğretmen “*Öğrencimin annesi ve babası beni aradığında işte biz şu etkinlikleri yaptık, böyle yaptık, şöyle yaptık dediler. Çocuklarına karşı ilgilenmeleri biraz daha arttı. Olumlu yani*” (Öson1); Gizem Öğretmen “*Aile daha bilinçli davrandı*” (Öson3); Rabia Öğretmen “*Aile ilgilenildiğini ve işin içinde öğretmen dışında da birilerinin dikkatinin ve ilgisinin üzerlerinde olduğunu düşündüler. Daha ilgili olmaya çalıştılar*” (Öson11) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.3.4. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Kendilerine Olan Katkısına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.4 incelendiğinde, programın öğretmenler üzerindeki katkısına ilişkin iki öğretmen “problem davranışlar karşısında tutarlı ve kararlı olma becerisi kazanma”, yedi öğretmen “sistemik, programlı olmayı ve zamanı iyi değerlendirme becerisi kazanma”, bir öğretmen “farklı bir bakış açısı kazanma ve yeni bir yöntem öğrenme”, üç öğretmen “somut bir materyal (yeşil-kırmızı kart) kullanmanın kolaylık kazandırması”, bir öğretmen “sözel pekiştiricileri kullanma becerisi kazanma” ve üç öğretmen “öğrencilerin olumlu davranışlarına daha çok odaklanma becerisi kazanma” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4.3.4

Öğretmenlerin BİA-AV Programının Kendilerine Olan Katkısına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Sistematik, programlı olmayı ve zamanı iyi değerlendirme becerisi kazanma	7
Öğrencilerin olumlu davranışlarına daha çok odaklanma becerisi kazanma	3
Somut bir materyal (yeşil-kırmızı kart) kullanmanın kolaylık kazandırması	3
Problem davranışlar karşısında tutarlı ve kararlı olma becerisi kazanma	2
Farklı bir bakış açısı kazanma ve yeni bir yöntem öğrenme	1
Sözel pekiştireçleri kullanma becerisi kazanma	1
Görüşler Toplamı	17

Tablo 4.3.4’te görüldüğü üzere, programın kendilerine yönelik katkısına ilişkin öğretmenlerin ağırlıklı olarak “sistematik, programlı olmayı ve zamanı iyi değerlendirme becerisi kazanma” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna ilişkin İnci Öğretmen “*Bu BİA-AV çalışması öğretmeni biraz daha planlı olmaya itiyor. Evet siz planlısınız. Ama hani bir çalışma yapacaksınız. Bu çalışmada belli bir süre var ve bu sürenin sonunda çocuğun alması gereken bir puan var. Ve bunun sonunda bir ödül var. Ve siz bu çalışmayı yaptığınız için bu çalışmanın da yerinde olabilmesi için hani planınızı ve kendinizi çok daha programlı bir halde sınıfa geliyorsunuz*” (Öson5) şeklinde görüş bildirirken, Esin Öğretmen “*Daha planlı, programlı olmamı sağladı olumsuz davranışları çözmemde diyebilirim*” (Öson2) şeklinde görüş bildirmiştir.

Programın öğretmenlere olan katkısına ilişkin “problem davranışlar karşısında tutarlı ve kararlı olma becerisi kazanma” başlığı altında görüş bildiren Leman Öğretmen görüşlerini “*İşte karşılığında düzenli olarak ödül vermemiz, kararlı bir şekilde her gün yani o kartı takmamızın çok etkisi olduğunu anlıyorum*” (Öson8) şeklinde; “farklı bir bakış açısı kazanma ve yeni bir yöntem öğrenme” başlığı altında görüş bildiren Gizem Öğretmen “*Şunu söyleyebilirim. Tüm sınıfı içerisine alıp bir öğrenciyi... Aslında bir*

öğrenciyi kapsayan fakat bütün öğrencileri de aynı zamanda etkileyen bir yöntem öğrendiğimi söyleyebilirim. İleriki yıllarda da bunu uygulayacağım” (Öson3) şeklinde; “somut bir materyal (yeşil-kırmızı kart) kullanmanın kolaylık kazandırması” başlığı altında görüş bildiren Özgül Öğretmen *“Daha öncesinden de ben ödüllendirme çalışmaları yapıyordum, sınıf içerisinde uyguluyordum. Program sayesinde bu materyallerle zenginleştirildi. GörSELLİK sağladı bize. Bu konuda yardımcı oldu”* (Öson10) şeklinde; “sözel pekiştiricileri kullanma becerisi kazanma” başlığı altında görüş bildiren Esin Öğretmen *“Neler söyleyebilirim öğretmen olarak? Yani çok fazla sözel övgüye yer vermiyordum açık konuşmak gerekirse. Şimdi programın biraz daha etkisiyle daha fazla sözel övgü vermeye başladım. Sadeceadlı öğrencime değil, tüm öğrencilerime. Onun hani etkisinin çok fazla olmadığını düşünüyordum aslında, sözel övgünün. Burada birçok pahalı oyuncak var, mutlu olamıyorlar. Böyle düşüncelerim vardı benim, ama gerçekten yok oldu diyebilirim. Çünkü artık ufak-tefek işte bir yapıştırıcıyla da mutlu olduklarını gördüm”* (Öson2) şeklinde; “öğrencilerin olumlu davranışlarına daha çok odaklanma becerisi kazanma” başlığı altında görüş bildiren Jale Öğretmen *“En azından doğru davranışları daha çok ödüllendirmek gerektiğini yani yanlış görmezden gelip ki geliyordum, bunu yapıyorum ama doğru davranışı pekiştirmek adına ödüllendirmede bulunmuyordum”* (Öson6) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

4.3.5. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.5 incelendiğinde, programın sınıfta uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara ilişkin dört öğretmen “sınıf mevcudunun fazla olmasının uygulamayı zorlaştırması”, dört öğretmen “programın tek öğretmen tarafından uygulanmasının zor olması”, yedi öğretmen “Programın tüm kurallarına (süre, ödül, kayıt tutma, 30 iş günü uygulama vb.) bağlı kalarak programın uygulanmasında zorlanma”, üç öğretmen “yeşil-kırmızı yaka kartının sabit olmamasından kaynaklı zorlanma”, üç öğretmen “diğer velilerin programa yönelik olumsuz tutum sergilemesinden kaynaklı zorlanma”, bir öğretmen “ödüllerin belirlenmesinde zorlanma”, iki öğretmen “programın diğer öğrencilere açıklanması sırasında zorlanma” ve iki öğretmen “uygulama aşamasında bir zorlukla karşılaşılması” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4.3.5

Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Programın tüm kurallarına (süre, ödül, kayıt tutma, 30 iş günü uygulama vb.) bağlı kalarak programın uygulanmasında zorlanma	7
Sınıf mevcudunun fazla olmasının uygulamayı zorlaştırması	4
Programın tek öğretmen tarafından uygulanmasının zor olması	4
Yeşil-kırmızı yaka kartının sabit olmamasından kaynaklı zorlanma	3
Diğer velilerin programa yönelik olumsuz tutum sergilemesinden kaynaklı zorlanma	3
Programın diğer öğrencilere açıklanması sırasında zorlanma	2
Uygulama aşamasında bir zorlukla karşılaşılması	2
Ödüllerin belirlenmesinde zorlanma	1
Görüşler Toplamı	26

Öğretmenlerin programın sınıfta uygulanması sırasında karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak “programın tüm kurallarına (süre, ödül, kayıt tutma, 30 iş günü uygulama vb.) bağlı kalarak programın uygulanmasında zorlanma” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin buna ilişkin görüşlerine baktığımızda Esin Öğretmen “*Öğrencimizin rahatsızlığından dolayı devamlılığın sağlanamaması konusunda zorluk yaşadık*” (Öson2); Hande Öğretmen “*Biz çok fazla evrak ve kağıt dolduruyoruz. Evrak işimiz çok fazla var. Artı bunun da hani takibinin gerektiren bir program olması biraz bizim için, ya da benim adıma biraz sıkıntı oluşturdu. Çünkü tam olarak takip edemediğim veya işaretleyemediğim zamanlar oldu. Onun da nedeni dediğim gibi okulda da hem evrak hem de başka yoğunluğumuzun olmasından kaynaklı*” (Öson4); Rabia Öğretmen “*150 dakikalık bölümleri uygulamak zor oldu. Onun dışında not gönderme ve puanlama yapma da zorlandım*” (Öson11) şeklinde açıklama yapmaktadır.

4.3.6. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Tekrar Uyguladıkları Takdirde Farklı Yapmak İstediklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.6’da görüldüğü üzere, “programı tekrar uygulayacak olsanız neleri daha farklı yapardınız?” sorusuna iki öğretmen “programın belli kurallarında (süre, puan vb.) uyarlamalar yapmak”, iki öğretmen “farklı özelliklere (içe kapanık vb.) sahip çocuklarla çalışmak”, iki öğretmen “tüm okul personelini ve diğer velileri program hakkında bilgilendirmek”, bir öğretmen “uygulanması gereken eğitim planını ve programını, BİA-AV programına uygun şekilde hazırlamak”, üç öğretmen “tüm öğrencilere uygulamaya çalışmak”, bir öğretmen “programı aynı şekilde uygulamak” ve bir öğretmen “programı bir daha uygulamayı düşünmemek” şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo 4.3.6

Öğretmenlerin BİA-AV Programını Tekrar Uyguladıkları Takdirde Farklı Yapmak İstediklerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Tüm öğrencilere uygulamaya çalışmak	3
Programın belli kurallarında (süre, puan vb.) uyarlamalar yapmak	2
Farklı özelliklere (içe kapanık vb.) sahip çocuklarla çalışmak	2
Tüm okul personelini ve diğer velileri program hakkında bilgilendirmek	2
Uygulanması gereken eğitim planını ve programını, BİA-AV programına uygun şekilde hazırlamak	1
Programı aynı şekilde uygulamak	1
Programı bir daha uygulamayı düşünmemek	1
Görüşler Toplamı	12

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin “programın belli kurallarında (süre, puan vb.) uyarlamalar yapmak” başlığı altındaki görüşlerine baktığımızda Esin Öğretmen “*Hani belki sizin bu programınızı tamamen uygulamam. Yani zamanı, övgüsünü, süresini... Hani 30 günlük bir süre olarak kullanmayabilirim. Belki daha az, belki bir dönem, belki bir yıl. Hani bunu kendime göre ayarlarım... Ama kartı kullanırım*”

(Öson2) şeklinde; öğretmenlerin “farklı özelliklere (içe kapanık vb.) sahip çocuklarla çalışmak” başlığı altındaki görüşlerine baktığımızda Gizem Öğretmen “*Neleri daha farklı yapardım... Şöyle söyleyebilirim. Yine uygulamaya aynı şekilde devam edebilirdim. Fakat öğrenci olarak daha içine kapanık ya da ne bileyim arkadaşları ile daha etkileşim halinde olmayan öğrencileri seçebilirdim. İleri ki zamanlarda daha içine kapanık, daha sosyal aktivitelere katılmayan öğrencilerde uygulamak isterim*” (Öson3) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin “tüm okul personelini ve diğer velileri program hakkında bilgilendirmek” başlığı altında belirttikleri görüşlere baktığımızda Hande Öğretmen “*Bu eğitimi bütün okul personelinin almasını isterdim. Doğru hepsi kart kullanamıyor ama hani benim olmadığım bir ortamda veya benim fark edemediğim bir ortamdaadlı öğrencime dönüt vermelerini isterdim. Çünkü bazen siz göremeyebiliyorsunuz. Başka bir şeyle ilgileniyorsunuz. Ama orada olumlu davranış gösteriyor. Mutfak personeli veya dışarıdan başka bir öğretmen onun olumlu davranışını gösterdiğinde aynı olumlu dönütü verdiğinde programın daha hızlı ilerleyeceğini ve daha çok başarılı olacağını düşünüyorum ben*” (Öson4) şeklinde yanıt vermiştir.

Öğretmenlerin “tüm öğrencilere uygulamaya çalışmak” başlığı altında Jale Öğretmen “*Her gün aynı çocuğa vermezdim trafik oyunu işaretini. Yanlış davranışı olan zaten başka çocuklar da var ama madem sınıf bazında kullanılıyor diğer çocukların da bunu bir liderlik olarak gördüğünü düşünüyorum. Yaşamalarını isterdim, daha farklı sonuçlar alınabilirdi diye düşünüyorum.*” (Öson6) şeklinde görüş bildirirken, Hande Öğretmen “uygulanması gereken eğitim planını ve programını, BİA-AV programına uygun şekilde hazırlamak” başlığı altındaki görüşünü “*Bunun dışında eğitim planını ve programını bu doğrultuda hazırlardım. Çünkü bizim programlarımız çok yoğun..... Yetiştirmemiz gereken etkinlikler var..... her çocukta aynı amaç, kazanımı ulaştırmamız gerekiyor. Bu nedenle programını da, yıllık planımı, günlük planımı da ona göre ayarlar, etkinliklerimi ona göre düzenlerdim*” (Öson4) şeklinde açıklamıştır. Programı bir daha uygulamayı düşünmeyen Rabia Öğretmen, buna ilişkin görüşlerini “*Sınıf mevcutlarımız çok, süremiz ve planımız uymuyor. Bu şartlar altında bir daha uygulamam*” (Öson11) şeklinde belirtmiştir.

4.3.7. Öğretmenlerin BİA-AV Programının Başarısını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.7

Öğretmenlerin BİA-AV Programının Başarısını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Ailenin katılımı	6
Öğretmenin, öğrencilerin ve/veya velilerin programa ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması	5
Öğretmenin, hedef öğrencinin ve/veya diğer öğrencilerin tam katılımı (devamsızlık yapmaması)	4
Okulda uygulanan eğitim öğretim planının ve programının programa uygun olması	2
Somut materyallerin (Yeşil-kırmızı yaka kartı) kullanılması	1
Ödüllendirme sisteminin olması	1
Tüm okul personelinin program hakkında bilgi sahibi olması	1
Programın sistemli, açık ve net olması	1
Görüşler Toplamı	21

Tablo 4.3.7 incelendiğinde, programın başarısını etkileyen etmenlere ilişkin altı öğretmen “aile katılımı”, dört öğretmen “öğretmenin, hedef öğrencinin ve/veya diğer öğrencilerin tam katılımı (devamsızlık yapmaması)”, bir öğretmen “somut materyallerin (Yeşil-kırmızı yaka kartı) kullanılması”, bir öğretmen “ödüllendirme sisteminin olması”, beş öğretmen “öğretmenin, öğrencilerin ve/veya velilerin programa ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması”, bir öğretmen “tüm okul personelinin program hakkında bilgi sahibi olması”, bir öğretmen “programın sistemli, açık ve net olması” ve iki öğretmen “okulda uygulanan eğitim öğretim planının ve programının programa uygun olması” şeklinde görüşleri yoğunlaşmaktadır.

Görüşmeler sırasında programın başarısını etkileyen etmenlere ilişkin öğretmenlerin ağırlıklı olarak “aile katılımı” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Buna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Esin Öğretmen “*Mesela ailenin işin*

içinde olmasının başarıyı etkilediğini düşünüyorum ben. Tek boyutlu zaten hiçbir şey olmaz” (Öson2); Kader Öğretmen “Ailenin programa katılımı çok önemli. Çünkü bir şeyleri biz burada yapıyoruz ama evde de bir şekilde o çocuğun okulda şöyle şöyle davrandığın için işte bende seni ödüllendiriyorum denmesi lazım.....ailelerin onunla birlikte vakit geçirmeleri kesinlikle çok önemli. Bu programda bunu istiyor zaten” (Öson7) şeklinde açıklama yapmıştır.

Programın başarısını etkileyen ve öğretmenler tarafından ikinci ağırlıklı olarak belirtilen “öğretmenin, öğrencilerin ve/veya velilerin programa ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması” başlığı altında Deniz Öğretmen *“Biz bunu trafik oyunu olarak çocuklara ifade ettik. Onlar da bunu olumlu karşıladılar. Yani bu iyi etkiledi. Bu şey de olabilirdi, çocuklar işte biz oynamayacağız, sevmedik gibi bir şey deselerdi güzel ve etkili olmazdı” (Öson1) şeklinde açıklama yaparken; programın başarısını etkileyen etmenlerden biri olan “öğretmenin, hedef öğrencinin ve/veya diğer öğrencilerin tam katılımı (devamsızlık yapmaması)” başlığı altında İnci Öğretmen “Uygulama aşamasını hiçbir şekilde kaçırmadan düzenli bir şekilde yapmanız gerekiyor” (Öson5) şeklinde, Kader Öğretmen ise “Çocuğun ve öğretmenin devamsızlık yapmaması öncelikle.....Devam bence çok önemli...” (Öson7) şeklinde açıklama yapmıştır. Programın sistemli, açık ve net olması yönünde görüş bildiren Naz Öğretmen, *“Bence programda her şey kontrollü bir şekilde gidiyor, belli bir sistem dâhilinde gitmesi güzel bir şeydi. Ne yapacağımız ne edeceğimiz tam açıklanmış bir şekilde güzeldi. Kitapçıklar çok güzeldi. Program sayesinde ne yapacağımı çok güzel, net bir şekilde biliyorum yani. Çünkü olumlu dönüt ne zaman vereceğim, işte olumsuz ne zaman vereceğim her şey programda açık...” (Öson9) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.**

4.3.8. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uygulama Sırasında BİA-AV Rehberlerinden Aldıkları Desteğin Niteliğine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.8 incelendiğinde, programın uygulanması sırasında öğretmenlerin BİA-AV Rehberinden aldıkları desteğin niteliğine ilişkin on öğretmenin yeterli desteği aldığı ve bir öğretmenin yeterli desteği alamadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.8

Öğretmenlerin BİA-AV Programını Uygulama Sırasında BİA-AV Rehberlerinden Aldıkları Desteğin Niteliğine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
BİA-AV Rehberinden yeterince destek alma	10
BİA-AV Rehberinden yeterince destek alamama	1
Görüşler Toplamı	11

BİA-AV Rehberinden yeterli destek alamadığını belirten Özgül Öğretmenin, “Destek görmedim pek fazla. Çünkü sınıf içerisinde yalnızdım. BİA rehberinin ilk 5 gün girmesi hani daha sonra büyük bir payın size düşmesi, rehber öğretmenin de bana yetişememesi gibi bir durum oldu... Çünkü kalabalık bir ortamdayız, sınıflar var. Hani her hangi bir durumda yetişemediğini de fark edebiliyorsunuz. O yüzden de tek başına uygulamak zorunda kalıyorsunuz. Yani pek bir destek görmedim, tek başıma başarmaya çalıştım” (Öson10) şeklinde ifade de bulunduğu görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu BİA-AV Rehberinden yeterli desteği aldıklarını belirtmiştir.

4.3.9. Öğretmenlerin BİA-AV Programını Başka Öğretmenlere Tavsiye Edip Etmeyeceklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.9 incelendiğinde, on öğretmenin programı bir başka öğretmene tavsiye etmeyi düşündüğü, bir öğretmenin ise tavsiye etmeyi düşünmediği görülmektedir.

Tablo 4.3.9

Öğretmenlerin BİA-AV Programını Başka Öğretmenlere Tavsiye Edip Etmeyeceklerine İlişkin Görüşleri	
Yanıtlar	f
Tavsiye etmeyi düşünme	10
Tavsiye etmeyi düşünmeme	1
Görüşler Toplamı	11

Öğretmenlerin programı neden bir öğretmene tavsiye ettiklerine ilişkin dile getirdiklerine baktığımızda Hande Öğretmen “Tavsiye ederim, Çünkü programın başarılı olduğunu düşünüyorum” (Öson4); Kader Öğretmen “Yani tavsiye ederim daha önceki benim çalıştığım okulda yine uygulanmıştı orda da çok işe yaradığını

görmüştüm....Çünkü etkili bir yöntem” (Öson7); Naz Öğretmen “Düzenli uygulama yapabilecek herkese tavsiye ederim. Ama düzenli uygulama yapamadıktan sonra pek bir olumlu sonuç alınacağına inanmıyorum. O yüzden başarabileceklere tavsiye ediyorum” (Öson9) şeklinde görüşlerini açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden Rabia Öğretmenin programı bir başka öğretmene tavsiye etmeyi düşünmemesine ilişkin “Tavsiye edeceğimi sanmıyorum. Bir sınıfla daha ders yapmış gibi yorucu oluyor. Çocuk üzerinde de kısa süreli davranış değişikliği yaptı” (Öson11) şeklinde açıklama yapmıştır.

4.4. Program Sonrası Veliler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

4.4.1. Velilerin BİA-AV Programının Çocuklarının Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.1

Velilerin BİA-AV Programının Çocuklarının Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Aile tarafından uygun bulunmayan davranışlar da azalma	9
Fiziksel saldırganlık davranışların da azalma	2
Görüşler Toplamı	11

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, velilerin BİA-AV Programının çocuklarının davranışları üzerindeki etkisine ilişkin dokuz veli “aile tarafından uygun bulunmayan davranışlar da azalma” ve iki velinin “fiziksel saldırganlık davranışların da azalma” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Velilerin büyük bir çoğunluğunun programın çocuklarında gördükleri ve kendileri tarafından uygun bulunmayan davranışlarında olumlu değişimler yarattığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin velilerin görüşlerini incelediğimizde Hale Hanım “*Dikkatimi çeken... Başta o şey oldu, başarılı olup o yeşil kartı aldığı zaman çok pozitif geliyor eve. Eğer beyaz kart, olumsuz kart aldıysa o zaman ona bir neden bulmaya çalışıyor..... Onun dışında da evde yaptığımız paylaşımlarda da farklılık oldu. Mesela diyor ki önemli olan eğlenmek oynarken. Kimin kazandığı değil. Bazen ben kazanamayabilirim. Önceden kazanamazsa eğer o birinci değilse, ilk değilse, sırada en önde değilse problem oluyordu. Şimdi bunu idrak etmiş durumda” (Vson4)*

şeklinde; İpek Hanım “Olumlu etkileri oldu. Örneğin; artık bir yere gideceğimiz zaman gitmek istemiyorsa bize şey diyor, oylama yapalım diyor. Eğer oylama sonucunda kim galip gelirse hani çoğunluğa göre hareket ederiz diyor. Eskiden oylama sonucu kendi lehine çıkmadığı zaman da arıza çıkarıyordu. Büyük bir sorun oluyordu evde. Saatlerce ağlıyordu. Şimdi bakıyor ki oylama sonucu gene onun istediği yönde çıkmazsa onu kabul ediyor. Yani eskiden onu da, oylama yapsak bile çoğunluk onun istediği gibi değilse hayır, hayır sen onu isteme diye bizi ikna etmeye çalışıp gene çoğunluğu sağlamaya çalışıyordu” (Vson5) şeklinde; Songül Hanım ise “Etkili oldu. Yani söz dinlememek değil de, nasıl diyeyim onu, kendine buyruk davranıyordu, yani kendinden emin davranıyordu. Hayır siz bunu bilmiyorsunuz ben biliyorum diyordu. Şimdi biraz daha yumuşadı...daha uysallaştı” (Vson9) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Görüşmeler sırasında iki veli programın çocuklarının davranışları üzerindeki etkisine ilişkin “fiziksel saldırganlık davranışların azalması” şeklinde yanıt vermiştir. Buna ilişkin velilerin görüşlerini incelediğimizde Elçin Hanım “Mesela okuldaki arkadaşlarını veya komşuların çocuklarını çok fazla ittirme, vurma davranışları vardı. Onlar neredeyse ortadan kalktı” (Vson2) şeklinde görüşlerini bildirirken, Leyla Hanım “İlkin yapma dediğim zaman asabileşiyordu, hırçınlaşıyordu, elimi ısırma kalkıyordu. Şimdi onunla evde oyun oynamayı öğrenince.... Çocuk gibi davranmaya başladı. Normalde büyük bir insan gibi davranıyordu hırçınlaşıyordu anlamıyordu ama şimdi çocuk gibi davranıyor” (Vson7) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

4.4.2. Velilerin BİA-AV Programının Aileleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.2

Velilerin BİA-AV Programının Aileleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Aile bireylerinin birlikte vakit geçirmelerine katkı sağlaması	6
Ailenin yeni bilgiler öğrenmesini sağlayarak çocuğa karşı olan davranışlarını olumlu yönde değiştirmesi	6
Programın aileye bir katkısının olmaması	1
Görüşler Toplamı	13

Tablo 4.4.2’de görüldüğü üzere, velilerin programın aileleri üzerindeki etkisine ilişkin altı veli “aile bireylerinin birlikte vakit geçirmelerine katkı sağlaması”, altı veli “ailenin yeni bilgiler öğrenmesini sağlayarak çocuğa karşı olan davranışlarını olumlu yönde değiştirmesi” ve bir veli “programın aileye bir katkısının olmaması” şeklinde yanıt vermiştir.

Yapılan görüşmeler sırasında velilerin programın aileleri üzerindeki etkisine ilişkin ağırlıklı olarak aile bireylerinin birlikte vakit geçirmelerine katkı sağlaması ve ailenin yeni bilgiler öğrenmesini sağlayarak çocuğa karşı olan davranışlarını olumlu yönde değiştirmesi şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Velilerin bu konudaki görüşlerine baktığımızda Elçin Hanım “*Verilen etkinlik kartları hepimizi bir araya topladı en azından....*” (Vson2); Gonca Hanım “*Mesela normalde hep oynardık ama bu program 15 dakika, yarım saat bile olsa oyun oynamaya teşvik ediyor. Bu şekilde bir şeyimiz olduğu için tabi ki daha fazla vakit geçirmiş olduk aslında*” (Vson3); İpek Hanım “*Bir kere eğitim kartları çok hoşuma gidiyor. Böyle pratik bilgiler de var onlar da. Artı oyunlar çok güzel. Hani normalde aslında hepimizin çocuklarıyla oynaması gereken türden oyunlar ve oyunlar hakkında böyle fikir de veriyor. Dolayısıyla daha kaliteli de zaman geçirmiş oluyorsunuz. Çünkü ne yapacağınızı çok bilmiyorsunuz. Bildiğiniz birkaç standart şey var.....Bunun dışında bu programda beni en çok şu mutlu etti; öğretmeni bir ağaç yapmış, dışarıda görmüştüm ben onu. Çocukların ağzından söyledikleri şeyleri yazmışlar üzerine. Ege için “Benim annem çok güzel bir anne çünkü çok güzel oyunlar oynuyoruz” yazmışlar*” (Vson5) şeklinde açıklamada bulunmuştur. Diğer bir yandan, “ailenin yeni bilgiler öğrenmesini sağlayarak çocuğa karşı olan davranışlarını olumlu yönde değiştirmesi” şeklinde görüşü olan velilerden Elçin Hanım “*Bilmediğim çok... yanlış yaptığım çok şey varmış, onları öğrendim. Hani çocuğa nasıl hitap etmem gerektiğini öğrendim en azından*” (Vson2) şeklinde, Hale Hanım “*Belki daha önce hani beraber vakit geçiriyorduk, ödevlerini yapıyorduk ya da beraber işte arabalarıyla oynuyorduk ya da ona aldığımız oyun setleriyle oyun kuruyorduk, lego oynuyorduk ama onu yaparken belki çok bilinçli şeyler yapmıyorduk. Programdan elde ettiğimiz bilgiyle biz de belki de daha doğru yaklaşıyor olabiliriz artık. Programda aileyi de eğitici birtakım bilgiler var, onlardan faydalaniyorum*” (Vson4) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Görüşmeler sırasında “aileye bir katkısının olmaması” şeklinde görüş bildiren Babaanne Emine Hanım bu durumu “*Ben ebeveyn olarak bana katkısı olmadı. Ben çünkü hepsinin farkındayım. Ben 50 yaşımı geçtim. Yani benim sadece iki tane oğlum var ama hani çocuk olarak ben çok çocuk büyüttüm. Hani bakmak amaçlı değil. Çocukları sevdiğim için. Bu nedenle bizden çok torunuma katkı sağladı diyebilirim*” (Vson11) şeklinde açıklamaktadır.

4.4.3. Velilerin BİA-AV Programının Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.3 incelendiğinde, velilerin programın öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin dokuz veli “programın öğretmen için yararlı olduğunu düşünülmesi” ve iki veli “bilgim yok” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4.4.3

Velilerin BİA-AV Programının Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Öğretmen için yararlı olduğunu düşünüyorum	9
Bilgim yok	2
Görüşler Toplamı	11

Velilerin görüşmeler sırasında “öğretmen için yararlı olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüş bildiren velilerden Emel Hanım “*Şimdi davranışında değişmeler olunca bu okuluna da tabi etki etti. Okulda hep böyle şikâyetlerimiz falan filan vardı bizim. Onlarda gözle görülen şekilde bir azalma olunca öğretmende rahatladı. Yani öğretmeniyle de biz telefonla hep iletişime geçtik, okula gittik geldik. Hep olumlu gidiyoruz diyordu yani*” (Vson10) şeklinde, İpek Hanım ise “*Yani öğretmenimiz ...zaten çocuklarla iletişimi çok iyi olan bir insan. Önceden de dikkatli ve nasıl davranması gerektiğini biliyordu. Fakat oğlum biraz daha zor bir çocuk olduğu için bazen onun da hani zorlandığı, hatta bana iletmiş durumları oluyordu ne yapacağımı şaşırdım şeklinde. Ama şu anda sanırım onlar baya aşıldı. Bir de oğlumun öğretmeniyle olan diyalogu daha da düzeldi. Daha sert diyaloglar azaldı.....böyle öğretmeniyle arasında olan*” (Vson5) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.4.4. Velilerin BİA-AV Programının Evde Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.4 incelendiğinde, dokuz veli programın evde uygulanması sırasında bir zorlukla karşılaşmadığını, bir veli etkinlik kartlarındaki açıklamaların anlaşılmasında zorlandığını ve bir veli ise ödül vermede zorlandığını belirtmektedir.

Tablo 4.4.4

Velilerin BİA-AV Programının Evde Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Bir zorlukla karşılaşılması	9
Etkinlik kartlarındaki açıklamaların anlaşılmasında zorlanması	1
Ödül vermede zorlanması	1
Görüşler Toplamı	11

Velilerin büyük bir çoğunluğu programın evde uygulanması sırasında bir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmektedir. Bu durumu Damla Hanım “*Uygulaması çok kolay bir program. Hiçbir zorlukla karşılaşmadım. Oyunlar çerçevesinde de ilerlediği için çocuğun da hoşuna gitti. Sıkıcı bir durum olmadı yani. Programı uygulamak çok kolay oldu*” (Vson1) şeklinde açıklamaktadır. Görüşmeler sırasında etkinlik kartlarındaki açıklamaların anlaşılmasında zorlanması şeklinde görüş bildiren Elçin Hanım “*Bazı kartlarda yazan şeyleri çok anlayamadım. Mesela sayıları bilmiyor çocuk, onu atlamak zorunda kaldık. Bu yaştaki çocuğa sayıları yazdırın falan diyordu. Onun için onları falan atladık, onlarda zorlandık. Ama onun haricinde gayet iyiydi her şey*” (Vson2) şeklinde açıklama yaparken, “ödül vermede zorlanması” şeklinde görüş bildiren İpek Hanım bu durumu “*Mesela Ege eve çok yeşil kart getirdi. Yeşil kart geldiğinde bir ödül bulmamız gerekiyor ama ödülün maddi olamaması gerekiyor ve bunu hani genellikle haftada beş günün dört günü yeşil geldiğini düşünürsek sürekli bir ödül bulmam gerekiyor. Bugün ne ödül versem diye en çok onda zorlandım*” (Vson5) şeklinde açıklamıştır.

4.4.5. Velilerin BİA-AV Programını Tekrar Uygulayacakları Takdirde Neleri Farklı Yapacaklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.5’te görüldüğü üzere, velilerin programı tekrar uygulayacakları takdirde neleri daha farklı yapacaklarına ilişkin dokuz veli “programı aynı şekilde uygulamak”, bir veli “Etkinlik kartlarına bağlı kalmadan farklı etkinlikler üreterek uygulamak” ve bir veli “Sınıf modülünün okuldaki uygulama aşamasına katılmak” şeklinde görüşte bulunmuştur.

Tablo 4.4.5

Velilerin BİA-AV Programını Tekrar Uygulayacakları Takdirde Neleri Farklı Yapacaklarına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Programı aynı şekilde uygulamak	9
Etkinlik kartlarına bağlı kalmadan farklı etkinlikler üreterek uygulamak	1
Sınıf modülünün okuldaki uygulama aşamasına katılmak	1
Görüşler Toplamı	11

Görüşmeler sırasında programı aynı şekilde uygulamam şeklinde görüş bildiren velilerden Damla Hanım bu duruma ilişkin görüşlerini “*Aslında programda aksi giden bir şey olmadığı için tekrarlasam da aynı şeyi devam ettireceğim diye düşünüyorum*” (Vson1) şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir yandan “etkinlik kartlarına bağlı kalmadan farklı etkinlikler üreterek uygulamak” şeklinde yanıt veren Elçin Hanım “*Bir kere şey... O kağıtlara çoğu zaman bağlı kalmazdım. Şimdi öğrendim çünkü. En azından yardımcı kartları okumazdım artık. Onlara gerek duymuyorum çünkü. Kendim aklımda kalanlarla yaptırırdım ve yeni şeyler üretirdim*” (Vson2) şeklinde; “sınıf modülünün okuldaki uygulama aşamasına katılmak” şeklinde yanıt veren Hale Hanım ise “*Neleri daha farklı yapardım? Şimdi şöyle olabilir. Sınıftaki faaliyetle ilgili olarak ailenin çok fazla ne yapıldığını algıladığını düşünmüyorum. Belki sınıftaki faaliyetlere zaman zaman ailelerde katılabilirdi*” (Vson4) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

4.4.6. Velilerin BİA-AV Programının Başarısını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.6’da görüldüğü üzere, programın başarısını etkileyen etmenlere ilişkin dokuz velinin “evde kolay uygulanabilir bir program olması”, beş velinin “Öğretmenin, ailenin ve çocuğun programa inanması, uygulamaya gönüllü ve istekli olması”, beş velinin “Çocuğun ve ailenin uygulama aşamasında düzenli katılım göstermesi”, iki velinin “okul ve ailenin işbirliği içinde olması” ve bir velinin “programın yaratıcı fikirler içermesi” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.4.6

Velilerin BİA-AV Programının Başarısını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Evde kolay uygulanabilir bir program olması	9
Öğretmenin, ailenin ve çocuğun programa inanması, uygulamaya gönüllü ve istekli olması	5
Çocuğun ve ailenin uygulama aşamasında düzenli katılım göstermesi	5
Okul ve ailenin işbirliği içinde olması	2
Programın yaratıcı fikirler içermesi	1
Görüşler Toplamı	22

Velilerin programın başarısını etkileyen etmenlere ilişkin yaptıkları açıklamalara baktığımızda, velilerin ağırlıklı olarak programın evde kolay uygulanabilir bir program olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. İkinci ağırlıklı olarak ise veliler; öğretmenin, ailenin ve çocuğun programa inanmasının, uygulamaya gönüllü ve istekli olmasının, çocuğun ve ailenin uygulama aşamasında düzenli katılım göstermesinin programın başarısını etkileyen etmenler arasında olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunlara yönelik velilerin görüşlerini incelediğimizde; Songül Hanım “*Uygulanabilmesi çok kolay. Yani genel olarak çok yapmamız gereken bir şey yok. Sadece kartları okumaya biraz vakit ayırıyorsunuz. Zaten onlar da çoğunlukla dikkat etmediğimiz şeyler, yeni şeyler öğreniyoruz*” (Vson9) şeklinde yanıt verirken; İpek Hanım “*Öğretmenin yaklaşımı çok önemli diye düşünüyorum en başta, anne babanın bununla ilgilenmesi, kabul etmesi ve çocuğun hevesli olması, uyum sağlaması, sürdürmeyi istemesi çok*

önemli” (Vson5) şeklinde; Hale Hanım ise “*Neler etkiler?... Yani tamamen evde düzenli uygulanıp uygulanmaması bence çok etkiler*” (Vson4) şeklinde yanıt vermiştir.

Görüşmeler sırasında programın başarısını etkileyen etmenlere ilişkin “okul ve ailenin işbirliği içinde olması” şeklinde yanıt veren Damla Hanım buna ilişkin görüşlerini “*Bunu hem aile hem de öğretmenle birlikte yürütmek gerekiyor. Birisinin bıraktığı zaman ters tepki olacağını düşünüyorum ben. Bence ekip işi bu*” (Vson1) şeklinde görüşlerini açıklarken; “programın yaratıcı fikirler içermesi” şeklinde yanıt veren Melda Hanım ise “*O kartı yazan şahısları tanımak isterim (gülüyor). Onlar çok harika fikirlerini kartlara dökmüşler ve bize uyguluyorlar*” (Vson8) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.4.7. Velilerin Programı Uygulama Aşamasında BİA-AV Rehberi Ve Öğretmenle Olan İletişimlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.7 incelendiğinde, programın uygulanma aşamasında BİA-AV Rehberi ve öğretmen ile olan iletişimlerine ilişkin on velinin sürekli iletişim halinde olunması ve yeterli desteğin alınması şeklinde yanıt verdiği görülürken, bir velinin BİA-AV Rehberi ve öğretmenle yeterli işbirliğinin ve iletişimin olmaması şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.4.7

Velilerin Programı Uygulama Aşamasında BİA-AV Rehberi Ve Öğretmenle Olan İletişimlerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Sürekli iletişim halinde olunması ve yeterli desteğin alınması	10
Yeterli işbirliğinin ve iletişimin olmaması	1
Görüşler Toplamı	11

Yapılan görüşmeler sırasında velilerin çoğunluğu programın uygulanması aşamasında BİA-AV Rehberi ve öğretmeni ile sürekli iletişim halinde oldukları ve yeterli destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin, Damla Hanım “*Öğretmenimizle sürekli ben telefonda görüştüm. Bilgileri aldım. Müdür yardımcımız da bu konuda çok yardımcı oldu bize. Onunla da görüştüm. Hem siz açısından hem öğretmenler açısından hiç problem yaşamadık*” (Vson1) şeklinde; Songül Hanım “*Sürekli aradılar, şöyle oldu böyle oldu, hep beni bilgilendirdiler her şeyden*” (Vson9)

şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Bunun dışında bir veli öğretmen ile yeterli işbirliği içerisinde ve iletişim halinde olmadıklarını belirtmiştir. Bu durumu Şule Hanım şu şekilde ifade etmektedir: “Öğretmenin kendisi beni çok fazla aramadı. O yüzden fikir alışverişinde bulunamadık açıkçası çok fazla” (Vson6).

4.4.8. Velilerin BİA-AV Programını Bir Başka Aileye Tavsiye Etmeleri Durumunda Neler Söyleyeceklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.8

Velilerin BİA-AV Programını Bir Başka Aileye Tavsiye Etmeleri Durumunda Neler Söyleyeceklerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Çocuğun problem davranışları üzerinde etkili bir program olması	8
Aileye olumlu katkılar sağlayan bir program olması	5
Görüşler Toplamı	13

Tablo 4.4.8 incelendiğinde, velilerin programı bir başka aileye tavsiye etmeleri durumunda neler söyleyeceklerine ilişkin sekiz veli “çocuğun problem davranışları üzerinde etkili bir program olması”, beş velinin ise “aileye olumlu katkılar sağlayan bir program olması” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Velilerin buna ilişkin yaptıkları açıklamalara baktığımızda Damla Hanım “Ben ilk zamanlar ilk gün çok üzülmüştüm. Çünkü yanlış düşünmüştüm bu projeyi. Ama biz de öğrendik. Hakikaten iyi bir programmış. İyi ki de oğlum için söylenilmiş ve yapılmış. Bizde değişimler oldu başkalarında da olsun isterim” (Vson1); Hale Hanım “Eğer aile çocuklarında olumlu davranışları arttırmak istiyorsa ben tavsiye ederdim. En azından ailenin çocuğa nasıl yaklaşması gerektiği konusunda püf noktaları veriyor. Yani aile eğitilmiş olabilir, eğitimsiz olabilir. Bu çok önemli değil bence” (Vson4); Babanne Emine Hanım “Tavsiye ederim. Bu program sayesinde çocuğunuzun daha iyiye gideceğini... mesela hayatında kuralların olduğunu, sorumluluklarının olduğunu farkına varacağını söylerim.....” (Vson11); İpek Hanım “Tüm Türkiye genelinde her çocuğun faydalanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü şey olarak, mantık olarak çok güzel oturtulmuş. Ödüle dayalı Biz normalde hep çocuğun negatif yönlerini görmeye meyilli insanlarız. Nasıl olsa onlar yapılıyor. Biz yapamadıklarına yoğunlaşıyoruz. Bu da çocukları kendilerine güvensiz, hırçın hale getiriyor. Ama şu an

mesela bu sistem sayesinde biz özellikle şimdi onları da fark ediyoruz. Negatif yönde eleştirmemeyi, çocuğun yaptığını ödüllendirerek teşvik etmeyi öğreniyoruz aslında. Bu bütün çocukların hakkı. Çünkü bütün anne babalar bu konuda bilinçlendirilmeli ve hani hepsine uygulanmalı diye düşünüyorum” (Vson5).

4.5. Program Sonrası Rehberler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulguları

4.5.1. Rehberlerin BİA-AV Programına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.1

Rehberlerin BİA-AV Programına İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştiren bir program olması	5
Öğretmenler ve aileler için yol gösterici bir program olması	2
Program süresinin uzun olması (30 iş günü)	1
Görüşler Toplamı	8

Tablo 4.5.1’de görüldüğü üzere, programa ilişkin beş rehber “öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştiren bir program olması”, iki rehber programa ilişkin “öğretmenler ve aileler için yol gösterici bir program olması” ve bir rehber “program süresinin uzun olması” şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşmeler sırasında programa ilişkin altı rehberden beşinin “öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştiren bir program olması” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Rehberlerin buna ilişkin ifade ettiklerine baktığımızda İrem Hanım “Çocukların davranışlarını olumlu etkilemede bence temel alınabilecek bir program denebilir” (Rson1); Tansu Hanım “Programla ilgili olarak çocukların olumsuz davranışlarını azaltıp, olumlu davranışlarına daha fazla önem verildiği için çocuklarda davranış değişikliğinin daha kısa zamanda gözlemlenebileceğini sağlayan bir program olduğunu düşünüyorum” (Rson5) şeklinde görüşlerini bildirmektedir.

Programa ilişkin Yeliz Hanım “öğretmenler ve aileler için yol gösterici bir program olması” başlığı altındaki görüşlerini “Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı için gerçekten öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından özümsemişse, uygulayacak kişiler tarafından özümsemişse sonuca ulaşılabilecek en kolay yol

olduğunu, yol gösterici bir uygulama olduğunu düşünüyorum” (Rson2) şeklinde ifade ederken; “program süresinin uzun olması” başlığı altında görüşlerini bildiren Bilge Hanım “Bazen zorlanıyoruz uygularken. Çünkü hani 30 gün ilk başta az gibi geldi ama uygularken saatler yetmiyor, tutmuyor, bir şey oluyor. Araya kaynatmaya çalışıyoruz ama şu an baya etki ettiğini görüyoruz” (Rson4) şeklinde açıklamada bulunmuştur.

4.5.2. Rehberlerin BİA-AV Programının Okuldaki Eğitimi Genel Olarak Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.2

Rehberlerin BİA-AV Programının Okuldaki Eğitimi Genel Olarak Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Sınıftaki tüm öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilemesi	4
Diğer öğretmenlerde ve öğrencilerinde merak uyandırması	1
Özel zaman ayırmayı gerektirmesi	1
Görüşler Toplamı	6

Tablo 4.5.2 incelendiğinde, programın okuldaki genel eğitim üzerindeki etkisine ilişkin dört rehberin “sınıftaki tüm öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilemesi”, bir rehberin “diğer öğretmenlerde ve öğrencilerinde merak uyandırması” ve bir rehberin “özel zaman ayırmayı gerektirmesi” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Programın sınıftaki tüm öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilemesine ilişkin Yeliz Hanım “*Tek bir çocuk seçilmiş olmasına rağmen çocukların hepsinin oyuna dâhil edilmiş olması, sınıf anlamında kuralların daha kolay oturtulmasını sağladı. Çocuklar daha adapte oldular ve oyun olduğunu bilerek davranış değişikliği sağlanması bana göre tamamının üzerinde davranış değişikliğine sebep oldu. Sınıflarda olumlu gelişmeler var çünkü*” (Rson2), Sinem Hanım “*Okuldaki eğitimden ziyade sınıftaki eğitimi daha çok etkiliyor bana kalırsa. Çünkü sınıfta yani bir tane problemlilik çocuk yirmi çocuğa bedel olabiliyor. Bu problemlilik öğrenciler için bir an önlem alınması gerekiyor. Bunu öğretmenler yapıyor ama ne kadar doğru yapıyor bilmiyorum, ne kadar düzenli yapıyorlar. Ama bu programı uyguladıkları takdirde kalıcı davranış değişiklikleri yapabileceklerine inanıyorum*” (Rson6) şeklinde görüş bildirirken;

programın diğer öğretmenlerde ve öğrencilerde merak uyandırmasına ilişkin Suna Hanım “*Bu programı uygulayan arkadaşların dışında diğer öğretmenlerin de ilgisini çekti ve diğer çocukların da aslında ilgisini çekti. Hani neler yapılıyor. Onlarında hoşlarına gitti. Bize de yapın hatta bize de gösterin gibi tepkiler aldıklarını biliyorum öğretmenlerin*” (Rson3) şeklinde açıklamada bulunmuştur. Programın özel zaman ayırmayı gerektirmesi konusunda ise İrem Hanım “*Eğitimi olumsuz olarak etkilemiyor kesinlikle, olumlu olarak etkiliyor. Ama işte uygularken zaman açısından sadece biraz daha fazla zamana ayırmamız gerekiyor. Onun dışında sınıftaki eğitime herhangi bir olumsuz etkisi olmadı programın*” (Rson1) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.5.3. Rehberlerin BİA-AV Programının Sınıftaki Öğretim Rutinlerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.3

Rehberlerin BİA-AV Programının Sınıftaki Öğretim Rutinlerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Sınıftaki öğretim rutinlerini aksatmaması	4
Öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırması	1
Öğretmenlerin hem programı hem de sınıf etkinliklerini birlikte yürütmede zorlanması	1
Görüşler Toplamı	6

Tablo 4.5.3 incelendiğinde, programın sınıftaki öğretim rutinlerini nasıl etkilediğine ilişkin dört rehberin “sınıftaki öğretim rutinlerini aksatmaması”, bir rehberin “öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırması” ve bir rehberin “öğretmenlerin hem programı hem de sınıf etkinliklerini birlikte yürütmede zorlanması” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Görüşmeler sırasında rehberlerin buna ilişkin ifade ettiklerine baktığımızda Yeliz Hanım “*Sınıfça bunun olmuş olması hepsinin birlikte etkinlikleri daha kolay yapmalarını sağladı, daha kolay öğrendiler bana göre*” (Rson2) şeklinde görüşlerini bildirirken, İrem Hanım “*Sınıftaki rutin etkinlikleri bozduğunu düşünmüyorum*” (Rson1) şeklinde, Sinem Hanım ise “*Öğretim rutinlerinde her hangi bir kötü yönde bir etkileme olmadı, olmaz da zaten. Öğretmen normal rutin etkinliklerine devam etti,*

sadece o çocuğu gözlemliyor. Ona dair bilgiler ediniyor. Yani rutin etkinlikler önceden nasılsa BİA Programında da aynı devam eder” (Rson6) şeklinde yanıt vermiştir. Bunun dışında Yeliz Hanım programın sınıftaki öğretim rutinleri üzerindeki etkisine ilişkin “Etkinlik sırasında olan kargaşaların birçoğu artık olmamaya başladı. Serbest zaman etkinliğinde daha çok kavgalar, itişmeler, tartışmalar, can yakmalar, yaralamalar olurken artık daha az şikâyetler gelmeye başladı. Daha az sıkıntılar gelmeye başladı. Çünkü çocuk bunun sorumluluğunun farkına vardı, onu hissettiler bana göre çocuklar. Bu sorumluluk sonucunda da etkinliği bozmayıp çok daha güzel devamlılığını sağladılar” (Rson2) şeklinde; Suna Hanım ise “Öğretmenlerin ilk etapta en çok zorlandıkları aynı anda hem etkinliği devam ettirip hem de kartları göstermekte zorlandıklarını biliyorum. Çünkü 25 tane çocukla veya 20 tane çocukla aynı anda bireysel olarak yaklaşamıyorsunuz çocuklara. Genel olarak hitap etmek zorundasınız. Bireysel olarak kartları göstermekte zorlandıklarını biliyorum. Onun dışındaki çalışmaların olumlu gittiğini biliyorum” (Rson3) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

4.5.4. Rehberlerin BİA-AV Programının Öğrenci Davranışlarını Değiştirmedeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.4 incelendiğinde, rehberlerin altısının da programın öğrencinin problem davranışlarını değiştirmede etkili olduğu şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.5.4

Rehberlerin BİA-AV Programının Öğrenci Davranışlarını Değiştirmedeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Öğrencilerin problem davranışlarını değiştirmede etkili olması	6
Görüşler Toplamı	6

Yapılan görüşmeler incelendiğinde buna ilişkin Yeliz Hanım “Başlangıçta benim tereddütlerim vardı acaba işe yarar mı diye? Çünkü ciddi davranış bozukluğu olan öğrenciler vardı. Sadece tek davranış bozukluğu olmayanlar vardı. Onların üzerinde bile oldukça olumlu etkilere sahip olduğunu düşünüyorum. Olumlu değişiklikler çok fazla” (Rson2); Tansu Hanım “Öğretmenlerimizin yorumlarından anladığım kadarıyla, özellikle iki çocuğumuzda gayet etkili olduğunu ve olumsuz

davranışlarının azaldığını gözlemledik. Zaten ailesiyle ilgili problem yaşayan bir çocuğumuz var. Onun haricinde öğrencimizde olumlu yönde etkiler gösterdiğine inanıyorum” (Rson5); Sinem Hanım “Öğretmenimiz öğrencimizde olumlu değişikliklerin olduğunu ve bu programı uygulamaya başladıktan sonra ya ailesi biraz ilgisizdi çocuğun, aile ilgilenmeye başladığını söyledi. Zaten aile ilgilenmeye başladıktan sonra sorunlarının yavaş yavaş kalktığını söyledi, sınıftaki davranışlarında farklılıklar, olumlu yönde değişiklikler olduğunu söyledi” (Rson) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

4.5.5. Rehberlerin BİA-AV Programının Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.5

Rehberlerin BİA-AV Programının Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması	3
Öğretmenlerin sınıf etkinliklerini uygulamasında ve problem davranışlarla baş edebilmesinde yardımcı olması	2
Öğretmen üzerinde yorgunluk yaratması	1
Tek bir öğrenci üzerinde daha fazla yoğunlaşılmasını sağlaması	1
Görüşler Toplamı	7

Tablo 4.5.5 incelendiğinde, programın öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin üç rehber “öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması”, iki rehberin “öğretmenlerin sınıf etkinliklerini uygulamasında ve problem davranışlarla baş edebilmesinde yardımcı olması”, bir rehberin “öğretmen üzerinde yorgunluk yaratması” ve bir rehberin “tek bir öğrenci üzerinde daha fazla yoğunlaşılmasını sağlaması” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Rehberlerin buna ilişkin ifade ettiklerine baktığımızda Suna Hanım “Öğretmenler üzerinde ilk etapta bir tedirginlik yarattı. Birkaç tane materyalin bir arada kullanılmasından dolayı bir tedirginlik yarattığını biliyorum ama sonrasında işin

içine işin özünü kavradıklarında olumlu tepkiler verdiler öğretmenler de.

Öğretmenlerin gelişimi açısından da iyiydi” (Rson3); Yeliz Hanım “Öğretmenler ilk başta çok korktu, yapabilir miyiz acaba rutinimizden çalar mı bu bizim, etkinliklerimiz aksar mı diye düşündüler ama etkinliğin içinde bunu sadece etkinliğini kolaylaştıran bir araç olarak kullanınca onlar için hem etkinliğin devamı çok daha kolay oldu, hem de uygulama yapmış oldular. Onların rutinlerine de bir zararı olmadığını da fark etmiş olduk” (Rson2); Bilge Hanım “Öğretmenler yorulduklarını diyebilirim. Gerçekten sınıftan hiç çıkamıyorlar kartı taktıktan sonra. Onlar kabul ederek girdiler, ama yorulduklarının farkındayım” (Rson4) şeklinde görüşlerini bildirirken; “öğretmenin tek bir öğrenci üzerinde daha fazla yoğunlaşması” şeklinde görüş bildiren İrem Hanım görüşlerini “Öğretmenler üzerinde etkisinin çok fazla olduğunu düşünmüyorum. Zaten sınıf içi etkinlikler yapıyordu. Aynı şekilde devam edildi. Hani ne oldu? Bir çocuk üzerine daha fazla yoğunlaşmak zorunda kaldılar zaman zaman. Onun dışında bir etkisi olduğunu düşünmüyorum” (Rson1) şeklinde açıklamıştır.

4.5.6. Rehberlerin Öğretmenlerin BİA-AV Programına Yönelik Geribildirimlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.6

Rehberlerin Öğretmenlerin BİA-AV Programına Yönelik Geribildirimlerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Öğrencinin davranışlarındaki değişimi fark etmeleri	4
Programa özel zaman ayırmaları gerektiği için zorlanmaları	1
Öğretmenlerin uygulamada problem yaşamamaları	1
Görüşler Toplamı	6

Tablo 4.5.6 incelendiğinde, öğretmenlerin programa yönelik rehberlere yaptıkları geribildirimlere ilişkin dört rehber “öğrencinin davranışlarındaki değişimi fark etmeleri”, bir rehber “programa özel zaman ayırmaları gerektiği için zorlanmaları” ve bir rehber “öğretmenlerin uygulamada problem yaşamamaları” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Rehberlerin öğretmenlerin programa yönelik yaptığı geribildirimlere ilişkin görüşlerine baktığımızda, Suna Hanım görüşünü “*Bundan önceki haftalardaki durumun iyiye gittiğini söylediler.....öğretmenlerden hep olumlu tepkiler aldım ben görüşmelerimde*” (Rson3); Tansu Hanım “*Çocuklar üstünde olumlu davranışlar olduğunu gözlemledik. Yani söz dinleme ya da arkadaşına zarar verme davranışlarının azaldığını öğretmenler sohbet ortamlarında ifade ettiler*” (Rson5); İrem Hanım “*Öğretmenler çok fazla zaman harcadıklarını söylediler. Zaman sıkıntısı yaşandı.....Bunun dışında çocukların hareketleri değişince öğretmen de etkilendi bundan, sınıf da etkilendi. Yani davranışlarının olumlu olması öğretmenlerin de düşüncelerinin olumlu olmasına sebep oldu*” (Rson1); Yeliz Hanım ise “*Onların bana gelen herhangi bir olumsuz şikâyeti bu konu ile ilgili olmadı*” (Rson2) şeklindeki ifadeleri ile açıklamıştır.

4.5.7. Rehberlerin BİA-AV Programının Aileler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.7

Rehberlerin BİA-AV Programının Aileler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Çocuklarındaki olumlu değişimler karşısında ailelerin memnun olması	4
Ailenin çocukla olan iletişimini artırması	2
Okul-aile işbirliğini güçlendirmesi	1
Ailelerin problem davranışlarla nasıl baş edebileceklerine ilişkin bilgi sahibi olması	1
Görüşler Toplamı	8

Tablo 4.5.7 incelendiğinde, programın aileler üzerindeki etkisine ilişkin dört rehber “çocuklarındaki olumlu değişimler karşısında ailelerin memnun olması”, iki rehber “ailenin çocukla olan etkileşimini artırması”, bir rehber “okul-aile işbirliğini güçlendirmesi” ve bir rehber “ailelerin problem davranışlarla nasıl baş edebileceklerine ilişkin bilgi sahibi olması” şeklinde görüşte bulunmuştur.

Görüşmeler sırasında rehberlerin buna ilişkin görüşlerine baktığımızda Yeliz Hanım “.....annesini çok daha mutlu. En azından okula geldiği zamanbugün şikayet duymuyorum, artık çok daha sevinerek gelip gidiyorum, mutlu gelip gidiyorum demesi bizim için olumlu bir geri bildirim oldu” (Rson2); İrem Hanım “Ailenin de çocuklarla iletişimini biraz daha arttırdığını düşünüyorum ya da işte okulda okul aile işbirliği olsun, işte okul-öğretmen-aile beraber görüşmeleri olsun onların arttığını düşünüyorum. Aileyi de bu şekilde etkilemiştir” (Rson1); Suna Hanım “Nasıl davranmaları gerektiğini, en azından hani problem davranışa karşı nasıl davranmaları gerektiğini bir parça da olsa öğrenmiş oldular” (Rson3); Sinem Hanım ise “Daha fazla ilgilenebildiklerini, işten güçten fazla vakit bulamadıklarını ama böyle şeylerle çocuğa ilgilerinin arttığını bildirdiler” (Rson6) şeklinde açıklamada bulunmuştur.

4.5.8. Rehberlerin BİA-AV Programına Yönelik Velilerin Geribildirimlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.8 incelendiğinde, velilerin programa yönelik geribildirimlerine yönelik dört rehberin “programın çocuklarıyla evde nitelikli zaman geçirmelerini desteklemesi” ve iki rehberin “programın çocuklarının problem davranışları üzerinde olumlu etkisinin olması” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.5.8

Rehberlerin BİA-AV Programına Yönelik Velilerin Geribildirimlerine İlişkin Görüşleri	
Kategoriler	f
Çocuklarıyla evde nitelikli zaman geçirmelerini desteklemesi	4
Çocuklarının problem davranışları üzerinde olumlu etkisinin olması	2
Görüşler Toplamı	6

Rehberlerin buna ilişkin ifade ettiklerine baktığımızda, İrem Hanım “Olumsuz geri bildirim almadım, hep olumlu geri bildirim aldım. Çocukların davranışlarının gerçekten düzeldiğini, hani onların da gerçekten istediği seviyeye geldiğini söylediler. Onun dışında olumsuz bir geri bildirim almadım ailelerden” (Rson1); Yeliz Hanım “Evde vakit... Evdeki oyun kartlarıyla özellikle daha nitelikli vakit geçirdiklerini, hani

bazen bunlara benzer şeyler uyguladıklarını ama böyle programlı bir şekilde uygulamadıklarını söylediler. Belli bir zaman dilimi ayırma zorunluluğu hissederek hale geldiler. O sebeple de çocuklar direkt kapıdan teslim ederken kartları bile verdiğimizde bugün ne oynuyoruz anne diye soruyorlar. Anneler de mutlu, çocuklar da mutlu. Evde en azından daha nitelikli vakit geçiriyorlar” (Rson2); Suna Hanım “Hep aynı tek düze bir yaşam sürerken yeni bir davranış geliştirdiler onlar da çocuklarına karşı. Bunu belirttiklerini biliyorum” (Rson3); Sinem Hanım ise “Gönderilen ebeveyn kartlarını uygulamak zorunda oldukları için evde çocuklarıyla daha fazla kaliteli zaman geçiriyorlar. Çocukların zaten tek istedikleri aslında ilgi anne ve babalardan. Bunu buldukları takdirde olumlu yönde değişiklikler zaten kendi kendine olabiliyor” (Rson6) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmının genel amacı çerçevesinde oluşturulan araştırma sorularıyla ilişkili olarak, katılımcılardan elde edilen bulgular kendi aralarında ve ulaşılabilen alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Elde edilen bulgular “program öncesi öğretmen ve veli görüşleri” ve “program sonrası öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri” olmak üzere iki başlık altında sunulmuş, tartışılmıştır.

5.1. Program Öncesi Öğretmen ve Veli Görüşmelerine İlişkin Bulguların Tartışılması

5.1.1. Öğretmenlerin ve Velilerin Öğrencilerinde/Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışlara İlişkin Bulguların Tartışılması

Görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin ve velilerin hangi davranışları problem davranış olarak nitelendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları kendisine verilen görevi yerine getirmeme, izin alma becerisinin olmaması, başkalarının sözünü dinlememe veya kesme, eşyalarına sahip çıkmama, isteklerini ağlayarak belirtme, göz kontağı kurmama, paylaşmama, kıskanma, yalan söyleme, etkinliklere katılmama, yerinde oturmama, izinsiz konuşma, etkinliği yarıda kesme, mızımızlanma, vurma, itirme, akranlarını boğazından sıkma, eşyalara vurarak veya kırarak zarar verme, aşırı öfkelenme ve bağırma, çığlık atma, küfür etme, her zaman ilk sırada ve birinci olmak isteme, dikkat dağınıklığı şeklindeki davranışları problem davranışlar olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Diğer bir yandan, velilerin hangi davranışları problem davranış olarak ele aldıklarına baktığımızda; istenilen şeyi yapmama, aşırı televizyon izleme isteği, istediği olmadığında ağlamak, bağırma, vurma, ısırma, yetişkinlerin yönergelerine karşı gelme, söz dinlememe, aşırı inatçı olma, ev ödevlerini yapmamak için direnme, aşırı hareketlilik, dikkat dağınıklığı, bağımsız yemek yememe, anneye aşırı bağımlı olma, geceleri ağlama şeklindeki davranışların veliler tarafından problem davranış olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Aydoğmuş (2010), çocuklarda görülebilecek problem davranışları parmak emme, aşırı hiddetlenme ve öfke patlaması, tırnak yeme, mastürbasyon, aşırı hareketlilik, saldırganlık, oyun kuramamak, yemek yeme sorunları, uyku sorunları, gece

korkusu, inatçılık, yalan, çalma, çekingenlik şeklinde sıralamış; okula giden çocukta görülebilecek problem davranışları ise ilgisizlik, içine kapanıklık, aşırı çekingenlik, arkadaş edinmemek, söz dinlememek, kurallara ve disipline uymamak, okulun ve arkadaşlarının eşyalarına zarar vermek, yalan söylemek, aşırı hareketlilik, kavgacılık, saldırganlık, ders çalışmamak, suça yönelmek vb. davranışlar olarak sıralamıştır. Sadık (2002) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların neler olduğunu araştırdığı çalışmasında; öğretmenlerin öğrencilerinden saygılı olmalarını, sınıf kurallarına uymalarını, öz disiplin ve davranış kontrolü kazanmış olmalarını beklemektedir. Öğretmenlerin bu beklentilerine ters düşen davranışları problem davranış olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada genel olarak başkalarını rahatsız etme, zarar verme, çalışmayı engelleme, küfürlü konuşma, gürültü, ilgisizlik, sınıf içinde dolaşma, söz kesme, diğer öğrencilerde ve öğretmende olumsuz davranışlar uyandırma şeklindeki davranışlar problem davranış olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmadaki katılımcıların dile getirdikleri problem davranışlar dikkate alındığında, elde edilen bulguların buna ilişkin yapılan diğer çalışmalarla da paralellik gösterdiği görülmektedir (Aydoğmuş, 2010; Bailey, 2006; Finn ve Pannozzo, 2004; Sadık, 2000; Sadık, 2002; Sadık, 2004; Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005; Walker ve ark., 2005; Yavuzer, 2008; Yörükoğlu, 2011).

Araştırmada temel olarak üzerinde durulan nokta; öğretmenlerin ve velilerin, program için seçilen ve programa katılan öğrencilerinde/çocuklarında gördükleri problem davranışların neler olduğudur. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programa katılan öğrencilerinde fiziksel saldırganlık davranışları ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Bayhan ve Artan (2005) bunu destekler şekilde, saldırganlık davranışlarının okul öncesi ve okul dönemi eğitimcilerinin en sık karşılaştıkları ve zaman zaman da çaresiz kaldıkları bir durum olduğunu belirtmektedirler. Hamlett (2007) okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülebilecek en genel tipteki davranışların fiziksel ve sözel saldırganlık olduğunu ileri sürmektedir. Domenech-Llaberia ve arkadaşları (2008), erken çocukluk döneminde çocukların akranları ile aralarında olan saldırganlık davranışlarını öğretmen bakış açısıyla inceledikleri çalışmalarında, dört başlık altında sınıflandırdıkları (fiziksel, sözel, nesneye yönelik ve sembolik saldırganlık) saldırganlık davranışları arasından öğretmenlerin en yoğun olarak fiziksel saldırganlık davranışları ile karşı karşıya

olduklarını belirtmişlerdir. Hammarberg ve Hagekull' da (2002) yaptıkları çalışma ile öğretmenleri en çok rahatsız eden ve kontrol etmekte zorlandıkları davranışlar arasında dışsallaştırılmış saldırgan davranışların (vurma, itme, eşyalara zarar verme vb.) olduğunu ortaya koymuşlardır.

Programa katılan öğrencilerin ev ortamında gösterdiği problem davranışlara ilişkin velilerin büyük bir çoğunluğunun “aile tarafından uygun bulunmayan davranışlar” başlığı altında incelenen kendisinden istenilen şeyi yapmama, yetişkin yönergelerine karşı gelme, söz dinlememe, aşırı televizyon izleme isteği, istediği olmadığında ağlamak, aşırı inatçı olma, ev ödevlerini yapmamak için direnme davranışları ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda velilerin çocukları için temel olabilecek bir takım beklentiler içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar kısaca özetlenecek olursa; ödevlerin yapılması, uyku saatinde uyuma, oyuncakların toplanması, yemekten önce abur çubur yenmemesi, yemeğini bağımsız yemesi, yetişkin yönergelerine uyması, kardeşi ile iyi anlaşması şeklindedir. Velilerin çocuklarından bekledikleri bu temel davranışların gerçekleşmemesi durumunda, bu durumu problem olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bundan hareketle, velilerin beklentilerine ters düşen ya da uygun olmayan davranışları problem davranış olarak kabul ettikleri düşünülmektedir. Ünal (2006) bunu destekler şekilde, ailelerin kendi beklentilerine ters düşen davranışları problem davranış olarak nitelendirdiklerini belirtmektedir. Brown (2007) günlük yaşantıda ailelerin ve öğretmenlerin kendi çaplarında yeni beklentiler ürettiklerini belirtmektedir. Daha sonraki süreçte ise ailelerin ve öğretmenlerin, çocuklarının bu beklentilere uygun davranıp davranmadıklarını ve bu beklentilerden hangilerini yerine getirdiklerini kontrol etmeye çalıştıklarını ileri sürmektedir. Uyanık-Balat, Şimşek ve Akman (2008), toplumdaki kişilerin tutum ve inançlarının çocuğun davranışının sağlıklı ya da sağlıksız olduğunu belirleyen önemli etkenler arasında olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte çocuğun biyolojik yapısı, bilişsel işlevleri ve mizacı ile yetişkinin beklentileri ve iki taraf arasındaki etkileşimin çocuğun davranışları üzerinde etkili olacağını ileri sürmektedirler.

Araştırmada velilerin çocuklarının okulda ne tür problem davranışlar sergilediklerine ilişkin görüşleri alındığında, velilerin büyük bir çoğunluğu çocuklarının okul ortamında etkinliklere katılmamak, yerinde oturmamak, öğretmen yönergelerini

almamak şeklinde sınıf içi uygun olmayan davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Veliler ikinci ağırlıklı olarak ise çocuklarının okul ortamında fiziksel saldırganlık davranışları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin ve velilerin programa katılan öğrencilerin problem davranışları nedeniyle sürekli iletişim halinde oldukları görülmektedir. Bu nedenle, velilerin çocuklarının okuldaki davranışlarına ilişkin gerçek bilgileri verdikleri düşünülmektedir. Yapılan görüşmelerde velilerin çocuklarının gösterdiği problem davranışlar karşısında son derece kaygılı oldukları gözlenmiştir. Ailelerin bir kısmı çocuklarının davranışlarına ilişkin gelen bildirimlerden dolayı üzüldüklerini, ne yapacaklarını bilemediklerini hatta okula uğramak istemediklerini belirtmiştir. (Arş. Gün., 11.12.2011, s. 11).

Özellikle Başarıya İlk Adım Programına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; ilgili araştırmalarda program için seçilen çocuklarda görülen problem davranışların, bu araştırmada program için seçilen çocukların gösterdiği problem davranışlarla paralel olduğu görülmektedir (Beard ve Sugai, 2004; Golly ve ark., 2000; Rusell, 2006; Walker ve ark., 1998/a). Golly ve arkadaşları (2000), BİA'nın etkililiğini ortaya koymaya çalıştıkları araştırmalarında hedef çocukların saldırganlık, karşı gelme, etkinliklere katılmama, sınıf içinde dolaşma, arkadaşlarına dokunarak rahatsız etme, eşyalara zarar verme şeklinde davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Beard ve Sugai (2004) tarafından yapılan çalışmada ise BİA Programını uygulamak için belirlenen altı öğrencinin karşı gelme, etkinliklere katılmama, yerinde oturmama, izin almadan konuşma, söz kesme, başkalarına ve eşyalara zarar verme davranışlarını sergiledikleri görülmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin ve Velilerin Öğrencilerinde/Çocuklarında Gördükleri Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Programa katılan öğrencilerin sınıf ve ev ortamında gösterdiği problem davranışların nedenlerine ilişkin öğretmenlerin ve velilerin büyük bir çoğunluğu, bu durumun aileden kaynaklanan bir takım nedenlerden dolayı ortaya çıktığını belirtmektedir. Çocuklarda görülen problem davranışlar üzerinde pek çok etmenin etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle, çocuklarda görülen problem davranışların nedenlerine ilişkin yapılacak her türlü değerlendirmede geniş bir bakış açısına sahip olunması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle bu araştırmada farklı kesimlerden gelen aileler ile

çalışılmaya özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ve ailelerin demografik özellikleri ve yapılan gözlemler dikkate alındığına, ailelerin pek çok farklı özelliklere (sosyoekonomik düzey, çocuk sayısı, eşlerin durumu, çevre, kültür, eğitim durumu vb.) sahip olduğu görülmektedir. Orta sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çoğunlukta olduğu bu çalışmada, aynı zamanda araştırmanın yapıldığı ilin gecekondü bölgesinde yaşayan ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan ailelerle de çalışılmıştır. Diğer bir yandan, babasının evden uzak olduğu, anne-babasının mahkûm olduğu, anne-babasının boşandığı, anne babasında kalmayıp büyükanne-babasinda kalan çocuklarla çalışılmıştır. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda ailenin içinde bulunduğu sosyal çevrenin ve ekonomik statünün çocukların problem davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Problem davranışların nedenlerine ilişkin yapılan pek çok araştırma sosyal ve ekonomik statünün çocukların davranışları üzerinde şekillendirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Deater-Deckard ve Dodge, 1997; Fraser, 1996; Gilliom ve Shaw, 2004; Şehirli, 2007). Bundan hareketle, çocuğun problem davranışlarının nedenlerine ilişkin yapılacak herhangi bir açıklamada çocuğun, içinde bulunduğu aileden ve yaşadığı çevreden ayrı ele alınmaması gerektiği düşünülmektedir. Bronfenbrenner (1979) geliştirdiği ekolojik kuram ile birbiri ile iletişim kuram ve birbirlerini etkileyen insan topluluklarının birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceğini ileri sürmektedir. Bu bakış açısıyla ekolojik kuram, toplumu bir takım 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 bağlamda, Hill (2002), aile ile olan ilişkilere ek olarak, ailenin sahip olduğu özelliklerin (sosyoekonomik düzey, öğrenim durumu vb.) problem davranışların gelişmesi üzerinde büyük bir rol oynadığına dikkat çekmektedir. Diğer bir yandan, problem davranışlara yönelik yapılan araştırmalar, bu durumun değerlendirilmesi sürecinde pek çok etmenin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmakla birlikte, bu tür davranışlar üzerinde yoksulluk, olumsuz ebeveyn tutumları, anne babanın eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmamasının, aile yapısının, madde kullanımı, uygun olmayan okul ortamı ve akademik başarısızlık, akran reddi, anti-sosyal davranışlar gösteren ya da bu davranışlara eğilimli olan kişiler ile ilişki gibi pek çok etmenin etkili olabileceğini ileri sürmektedir (Bullis ve ark., 2001; Şehirli,

2007). Şehirli (2007) “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin” geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı araştırmasında; beş yaş grubundaki çocukların altı yaş grubundaki çocuklara göre, geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre daha kaygılı olduklarını, çalışan annelerin çocuklarının daha uyumsuz ve kaygılı olduklarını, babası işçi olan çocukların uyumsuz davranışlarının babası öğretmen ve doktor olan çocuklara göre daha fazla olduğunu, annesi ilköğretim mezunu olan çocukların istenmeyen davranışlarının annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğunu saptamıştır.

Araştırmada aileden kaynaklı hangi nedenlerin problem davranışlara neden olabileceği incelendiğinde; öğretmenlerin ve velilerin ifade ettiği aile bireylerinin gösterdiği yanlış tutumların, anne baba arasında yaşanan çatışmaların, anne babanın genç olmasının, anne babanın yoğun bir şekilde çalışması, büyük anne-babaların yanlış tutumlarının, anne baba ilgisizliğinin, anne babanın ayrı ve babanın evden uzak olmasının, anne-babanın cezaevinde bulunmasının problem davranışlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Sadık (2002) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların nedenlerine ilişkin öğretmenlerin aile içi yaşantıları ileri sürdüğünü belirtmektedir. Deater-Deckard ve Dodge (1997), küçük çocuklarda görülen saldırgan ve dışsallaştırılmış davranışlar üzerinde ailenin disiplin uygulamaları kadar anne babanın boşanması, tek eşli yaşam, ebeveynlerden birinin kanıtlanmış bir suç işlemiş olması nedeniyle mahkûm olması gibi durumların da etkili olduğunu belirtmektedirler. Silver ve arkadaşları (2004), çocuğun erken yaşta ailesi ile kuracağı olumlu ya da olumsuz her türlü ilişkinin, çocuğun gelecek yaşamını şekillendirmede son derece önemli bir etken olarak karşımıza çıktığını ileri sürmektedirler. Fraser (1996); sosyal bir yapı içerisinde bulunan çocuğun davranışları üzerinde etkili olabilecek en önemli yapının aile olduğunu belirtmektedir. Patterson, Reid ve Dishion (1995) aile ilişkileri arasındaki dinamiklerin ve ebeveynlik uygulamalarının; özellikle baskıcı çocuk- aile etkileşiminin, anne baba tarafından düşmanca ya da olumsuz, ilgisiz ve sorumsuz bir yaklaşımın, ağır ve tutarsız disiplinin erken dönemde görülen problem davranışlar üzerinde önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedirler. Stadelmann, Perren, Wyl ve Klitzing (2007), problem davranışlara ilişkin yaptıkları çalışmada düzensiz aile yaşamı, şiddet, anlaşmazlık ve çocukla sağlıklı iletişimin kurulamaması gibi faktörlerin çocuklarda problem davranışların kaynağını

oluşturabileceğini belirtmektedirler. Buna ek olarak, yapılan pek çok araştırma ile anne baba arasındaki tutarsızlık, yetersiz ya da katı kurallar, şiddetli cezalandırma, uygun davranışların yeterli ödüllendirilmemesi gibi durumların çocuklarda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına ya da artmasına yol açabileceği ortaya konmuştur (Aydoğmuş, 2010; Deater-Deckard ve Dodge, 1997; Fraser, 1996; Yörükoğlu, 2011).

5.1.3. Öğretmenlerin ve Velilerin Problem Davranışlar Karşısında Kullandıkları Yöntem/Tekniklere İlişkin Bulguların Tartışılması

Problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin ve velilerin kullandıkları yöntemlere baktığımızda; öğretmenlerin ağırlıklı olarak çocukla davranışlar hakkında konuşma, ikinci ağırlıklı olarak ise sınıf içi-dışı mola tekniği şeklindeki yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin etkili olduğu, ancak etkisinin kısa süre sürdüğü yönünde açıklamada buldukları görülmektedir. Martin, Linfoot ve Stephenson'un (1999) öğretmenlerin istenmedik davranışları yönetmek için kullandıkları stratejileri dört başlık altında gruplandıkları görülmektedir. Bunlar; olumlu stratejiler (çocukla durumu ayrıntıları ile konuşmak, daha olumlu davranışları överek desteklemek), fiziksel olmayan ceza (sözel olarak kınama, yoksun bırakma), çocuğu okulda başka bir personele (müdür, uzman, danışman ya da başka bir sınıfın öğretmeni) gönderme, okul dışı profesyonelden yardım alma şeklindedir. Yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında uzmanlardan yardım alma ya da olumlu stratejileri kullanma yerine daha çok fiziksel olmayan ceza verme ve öğrenciyi başka bir sınıfa ya da öğretmene gönderme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2010) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar karşısında en çok sözel uyarı, sözel olmayan uyarı ve 1. Tip ceza yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sadık (2002) okul öncesi öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede daha çok sözel uyarı, açıklama yapma ve fiziksel yakınlık yöntemlerini kullandıklarını bulmuştur. Sadık (2004) okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlar karşısında sınıfta hangi yöntemleri kullandıklarını araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin izlediği yöntemlerde ilk sırayı sözel uyarı almaktadır; ancak, yapılan gözlemlerde sözel uyarının etkili olmadığı, öğrencilerin çoğunlukla kısa bir süre sonra tekrar aynı davranışı göstermeye devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin kullanılan yöntemlerde etkili sonuçlar

elde edemediğini göstermektedir. Tulley ve Chiu (1995) öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede en sık diğer çocuklardan ayırma ve açıklama yapmayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırmalar dikkate alındığında elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Velilerin ise evde karşılaştıkları problem davranışlar karşısında ağırlıklı olarak çocukla konuştukları, ikinci ağırlıklı olarak ise cezalandırma yöntemine başvurdukları görülmektedir. Velilerin büyük bir çoğunluğu kullandıkları yöntemlerin problem davranışlar üzerindeki etkisine ilişkin kısmen etkili olduğu yönünde görüş bildirmektedir. Bailey (2006), ailelerin çocuklarında gördükleri problem davranışlar karşısında çocuğu suçlu sandalyesine oturtarak ve bir dedektif gibi olayların gerçek yüzünü ortaya çıkarmaya çalışarak çocuğun suçuna eşdeğerde ceza verme arayışına girdiklerini; ancak bu tür davranışların problem davranışlarla başa çıkmada etkili bir yol olmadığını ileri sürmektedir.

5.1.4. Öğretmenlerin ve Velilerin Problem Davranışlar Karşısında İhtiyaç Duydukları Desteğe İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırma ile öğretmenlerin problem davranışlar karşısında uzman desteğine ve problem davranışları önlemeye yönelik etkili programlar öğrenmeye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Webster-Stratton ve Reid (2004) küçük çocuklarda görülen sosyal, duygusal ve davranışsal sorunların önlenmesinde öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda yetkili olan uzmanlar tarafından eğitimler verilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler.

Veliler açısından baktığımızda ise, velilerin büyük bir çoğunluğu çocuklarında gördükleri problem davranışlara ilişkin öğretmen dışında başka bir kişiden, kurumdan ya da kuruluştan destek almadıklarını belirtmektedirler. Bunun dışında velilerin çoğu, çocuk yetiştirme ve problem davranışlarla başa çıkmada kendilerine yardımcı olabilecek aile eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Özbey (2010) problem davranışların bir kısmının ebeveynin yanlış tutum ve davranışlarına ilişkin mesajlar verdiğini belirtmektedir. Ebeveynlerin bu mesajları doğru algılayıp ebeveynlikle ilgili becerilerini gözden geçirmeleri ve gerekiyorsa gereksinim duydukları noktalarda seminerler, kitaplar vb. destek kaynaklarına başvurmaları; özellikle çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki bilgilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda okulların ilgili konularda konferans, seminer vb. çalışmalarını gerçekleştirmeleri

gerektiğini ileri sürmektedir. Özen, Çolak ve Acar (2002) zihinsel yetersizliğe olan çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşlerini aldıkları çalışmalarında annelerin büyük bir çoğunluğunun problem davranışlar karşısında danıştığı, yardım aldığı kişi ya da kurumun olmadığını, annelerin büyük bir çoğunluğunun yardıma gereksinimi olduğunu belirttikleri, annelerin öğretmenlerden evde çocuklarına nasıl davranabileceklerine ve eğitimine yönelik neler yapabileceklerine yönelik bilgi vermelerini istedikleri görülmektedir. Beard ve Sugai (2004), öğretmenlerin aile-çocuk etkileşimini güçlendirmeleri için ailelerle devamlı çalışmaları gerektiğini belirtmektedirler. Bunun için, ailelerin evde gösterdikleri yanlış tutumları azaltmak ve olumlu davranışları ödüllendirme stratejilerini kullanmalarını artırmak için ailelere olumlu davranışları ödüllendirme stratejilerinin öğretimi için uygun fırsatların sunulması ve ailelerin genelleme için yeni stratejileri uygulayabilme konusunda desteklenmesi gerektiğini ileri sürmektedirler.

5.2. Program Sonrası Öğretmen, Veli ve Rehberlerin Görüşmelerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu kısımda BİA-AV'a, programın uygulanmasına ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisine yönelik öğretmenlerin, velilerin ve rehberlerin görüşlerinden elde edilen bulguların alanyazınla tartışılmasına yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlerin, Velilerin ve Rehberlerin BİA-AV Programının Öğrencilerinin/Çocuklarının Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Program sonrasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun programın öğrencilerin saldırgan davranışlarının azalmasında ve sosyal becerilerin gelişmesinde olumlu bir etkisinin olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Diğer bir yandan, veliler program sonrasında çocuklarında kendileri tarafından uygun bulunmayan davranışların azaldığını belirtmişlerdir. Rehberlerin, programa ilişkin görüşlerini incelediğimizde ise, rehberlerin büyük bir kısmının program için öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştiren bir program olması yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Başarıya İlk Adım Programına-BİA yönelik yapılan pek çok araştırma programın problem davranışların azalması, sosyal ve akademik becerilerin artması yönünde etkili bir program olduğunu göstermektedir (Diken, 2004; Diken ve Rutherford, 2005; Diken ve

ark., 2011; Golly ve ark., 1998; Golly ve ark., 2000; Karaoğlu, 2011; Overton ve ark., 2002; Rusell, 2006; Sprague ve Perkins, 2009; Walker ve ark., 1998/a). Diken (2004) Başarıya İlk Adım Programını uyguladığı çalışmasında program sonrasında öğretmenlerin ve ailelerin programın çocuk üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanan görüşme soruları aracılığıyla almıştır. Araştırmada öğretmenlerin ve ailelerin oldukça yüksek düzeyde olumlu geri bildirimlerde buldukları görülmektedir. Buna ilişkin öğretmenler ve aileler, programın öğrencinin uygun olmayan davranışları üzerinde olumlu yönde bir değişim yarattığını ve programdan son derece memnun olduklarını belirtmişlerdir. Overton ve arkadaşları (2009) BİA'yı uyguladıkları çalışmalarında, program sonrasında aileler ve öğretmenler ile görüşme gerçekleştirmişlerdir. Görüşme sonunda elde edilen bulgular, ailelerin ve öğretmenlerin hedef çocukta davranışlarını kontrol etme, durgunluk ve sabırlı olma, akranları ile iyi geçinme şeklinde olumlu davranış değişikliğinin meydana geldiğini ifade ettiklerini ve programdan memnun kaldıklarını göstermektedir. Carter ve Horner (2007) BİA'ya ilişkin yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin program sonrasında öğrencilerinin sosyal ve akademik becerilerinde artış, programın uygulanması süresince de problem davranışlar da azalma gördüklerini belirtmişlerdir. Walker ve arkadaşları (1998/a), programın başlamasıyla birlikte yaptıkları gözlemlerde programa katılan öğrencilerin sosyal oyun becerilerinde önemli bir artış, sosyal olmayan davranışlarında ise ciddi düşüşler gördüklerini belirtmişlerdir. Golly ve arkadaşları (2000), akranlarıyla ilişkilerinde sorun yaşayan çocukları seçtikleri araştırmalarında, BİA'nın bu çocuklar üzerinde uygulanmaya başlanmasıyla, hedef çocukların akran ilişkilerinde olumlu yönde değişimlerin olduğunu gözlemlemişlerdir. BİA-AV'ın uygulandığı bu araştırmada, programın öğrenci üzerinde kısa süreli bir davranış değişimine neden olduğunu belirten öğretmenlerin olduğu da görülmektedir. Bu öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen bulgular dikkate alındığında, bu öğretmenlerin aileler ile işbirliği içinde olmamalarının, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve yardımcılarının olmaması nedeniyle programı uygulamada zorlanmalarının öğrenci davranışları üzerinde kısa süreli bir etkiye yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Özellikle programın kısa süreli etkili olması yönünde görüş bildiren öğretmenler, programın uygulandığı aşamada bir sıkıntının olmadığını, ancak kırmızı/yeşil kartın çıkarılmasıyla çocuğun problem davranışlar

göstermeye başladığı hatta problem davranışların daha da artış gösterdiği şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. BİA'nın uygulandığı diğer araştırmalar incelendiğinde, buna benzer durumların yaşandığı görülmektedir. Overton ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde, program sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde üç öğretmenin programın öğrencileri üzerinde etkili olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bunun nedenine ilişkin ise öğretmenlerin, programın uygulama aşamasında bir sorun yaşanmadığını; ancak, kırmızı/yeşil kartın çıkarılmasıyla birlikte çocuğun uygun olmayan davranışları daha da artırarak sergilemeye başladığı yönünde açıklamada buldukları bilgisine ulaşılmıştır.

5.2.2. BİA-AV Programının Öğretmenlere ve Velilere Sağladığı Katkılara İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada, BİA-AV'in öğretmenler üzerinde sistematik, programlı olma ve zamanı iyi değerlendirme becerisi kazanma yönünde olumlu bir katkı sağladığı görülmektedir. Diğer bir yandan, velilerin ve rehberlerin, programın öğretmen üzerindeki katkısına ilişkin mesleki gelişimlerini olumlu yönde destekleyen bir katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında, öğretmenlerin bir kısmı bu program sayesinde öğrencilerin olumlu davranışlarına daha çok odaklanma becerisi, sözel pekiştireçleri kullanma becerisi, problem davranışlar karşısında tutarlı ve kararlı olma becerisi, farklı bir bakış açısı kazandıklarını ve yeni bir yöntem öğrendiklerini belirtmiştir. Diken ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada, BİA'nın uygulanmasından sonra öğretmenler başta kendi davranışlarında olmak üzere daha sonra da diğer öğrenciler üzerinde olumlu değişimlerin olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Overton ve arkadaşları (2009) program sonrasında öğretmenlerle yaptıkları görüşmede, öğretmenlerin program sayesinde olumlu öğretim stratejilerini öğrendiklerini ve böylece çocuklara karşı daha sabırlı olma, daha az engelleme, olumlu davranışları daha çok pekiştirme, çocuklarla daha iyi iletişime geçme becerilerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada, Beard ve Sugai (2004) öğretmenlerin olumlu davranışları ödüllendirme stratejilerini kullanarak sınıf içerisinde karşılaştıkları problem davranışları azaltabileceklerini vurgulamaktadırlar. Blalock (2008) BİA'nın uygulama ve eğitim sürecinin başlamasından önce öğretmenlerin kendilerine olan inançları ve cesaretleriyle ilgili davranışlarının programın uygulanma düzeyinin ve güvenilirliğinin tahmin edilmesinde önemli bir faktör olduğunu ve programa yönelik olarak öğretmenlere

verilen eğitimin öğretmenlerin övgü, ceza ve azarlama davranışlarında olumlu bir değişikliğe neden olduğunu belirtmektedir. Bunun dışında, program ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda programın öğretmenin kendi davranışlarında olumlu yönde bir değişim yarattığını, buna bağlı olarak öğretmenin hedef öğrenci ve diğer öğrencilerle olan etkileşiminin olumlu yönde geliştiği ve öğretmenlerin olumlu öğretim yaklaşımını daha sık bir şekilde kullanmaya başladıkları ortaya koyulmaktadır (Diken ve Rutherford, 2005; Diken ve ark., 2011; Golly ve ark., 2000; Overton ve ark., 2002; Özdemir, 2011; Walker ve ark., 1998/a).

Öğretmenlerin ve rehberlerin büyük bir çoğunluğu, programın aileler üzerinde olumlu katkılar sağladığını ve program sayesinde çocuklarının davranışlarında olumlu yönde değişimler gören velilerin programdan son derece memnun olduklarını belirtmektedirler. Velilerin büyük bir çoğunluğu da bunu destekleyen bir şekilde, programın çocukları ile daha nitelikli zaman geçirmelerine katkı sağladığını, bunun da hem kendileri hem de çocukları için yararlı olduğunu dile getirmiştir. Anne baba ile nitelikli zaman geçirmenin ve birlikte oyun oynamanın, küçük çocuklar için temel gereksinimler arasında olduğu düşünülmektedir. Bundan hareketle, aile katılımını destekleyen BİA-AV programının aileler için olumlu katkılar sağladığı; buna bağlı olarak ilgi ve birlikte oyun gibi temel gereksinimlerin karşılandığı çocukta problem davranışların azalma göstereceği düşünülmektedir. Ünüvar (2010), aile ve okul öncesi eğitim kurumlarının birbirinden bağımsız olarak istenen başarıyı elde edemeyeceğini, bu nedenle hem okulda hem de ev ortamında aile katılımının gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir yandan, okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımını destekleyen programlarla yetişen çocukların daha olumlu davranışlar kazanacağını, hem akademik hem de tüm gelişim alanlarında daha iyi ilerleyeceğini vurgulamaktadır. Diken (2004), BİA'yı uyguladığı çalışmasında ailelerin programın uygulanmasından dolayı son derece mutlu ve elde edilen sonuçlardan dolayı da son derece memnun olduklarını belirtmiştir. Diğer bir yandan, bu araştırmada ailelerin programı beğendikleri, çocuklarının davranışları üzerinde önemli değişimler yarattığını belirttikleri, bu programın çocuklarına daha fazla zaman ayırmada ve neler yapabilecekleri konusunda yardımcı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Overton ve arkadaşları (2002), program sonrasında aileler ile yaptıkları görüşmelerde, aileler bu program sayesinde çocuklarına karşı gösterebilecekleri pek çok olumlu tutum ve

davranışı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada ailelerin çocuklarına karşı daha sabırlı ve sakin olma, fiziksel şiddetle önleme yerine daha mantıklı açıklamalarda bulunma, açık ve net beklentiler sunma, çocuklarını daha iyi dinleme, olumlu davranışları daha fazla ödüllendirme becerilerini kazandıkları görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıflarında, velilerin ise evde problem davranışlarla karşılaştıkları görülmektedir. Problem davranışlara neden olan etmenlere ilişkin hem öğretmenler hem de veliler aileden kaynaklanan etmenler konusunda birleşmektedirler. Problem davranışların önlenmesi süresince öğretmenlerin ve velilerin bir takım yöntemler uyguladıkları görülmektedir; ancak, öğretmenlerin ve velilerin de belirttiği gibi problem davranışların önlenmesinde bilimsel geçerliliği ortaya konmuş, sorunların nasıl çözülebileceği konusunda yol gösterici, hem okul hem aile işbirliğini temel alan programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu ile tanışmış ve bunu sınıflarında uygulamış olan öğretmenlerin büyük bir kısmı programın, hem programa katılan öğrenciler hem diğer öğrenciler hem de kendileri üzerinde olumlu değişimler yarattığı konusunda birleşmektedirler. Veliler ise çocuklarının davranışlarında gördükleri değişimi fark ettiklerini ve bundan son derece memnun olduklarını belirtmektedirler. Programın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler sağladığını gözlemleyen ve bunu dile getiren rehberler ise bu programın hem öğretmenlere hem de velilere gözle görülebilir katkılar sağladığı konusunda birleşmektedirler.

5.3. Öneriler

Bu bölüm araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerileri içermektedir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Problem davranışların önlenmesi sürecinde okul-aile-öğretmen işbirliğinin sağlanmasına özen gösterilebilir.
2. Öğretmenler ve aileler için problem davranışlarla baş etmeye ve çocuk gelişimine yönelik seminerler, konferanslar, aile eğitimleri, hizmet içi eğitimler vb. çalışmalar düzenlenebilir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri artırılabilir ve öğretmenlerin bu tür hizmetlerden yararlanması sağlanabilir.

4. Çocuklarıyla daha nitelikli zaman geçirebilmeleri için ailelere bilgilendirmeler, toplantılar yapılabilir ve uygulama örnekleri sunulabilir.
5. Öğretmenlerin BİA-AV gibi programları sınıflarında uygulayabilmeleri için eğitim öğretim programında düzenlemeler yapılabilir ve esneklik sağlanabilir.
6. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf mevcutları öğrenci özellikleri dikkate alınarak düzenlenebilir ve öğretmenlere yardımcı öğretmen desteği sunulabilir.
7. Problem davranışların önlenmesinde ve bu davranışlarla baş etmede eve dayalı programlar geliştirilebilir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada elde edilen bulgular BİA-AV Programının çocukların problem davranışlarını değiştirmede olumlu sonuçlar sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf etkinliklerini aksatmayan, kolay ve pratik programlara; velilerin ise evde çocukları ile nitelikli zaman geçirmelerine, kolayca uygulayabilecekleri programlara ihtiyaç duydukları kabul edilirse, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılacak sistematik bir programın yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların gerekli kurumlar tarafından desteklenmesi sağlanabilir.
2. Türkiye’de okul öncesi dönemde görülen problem davranışları farklı bakış açılarından (öğretmen, anne, baba, okul yöneticisi vb.) ele alan nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Okul öncesi dönemde problem davranışları önlemeye yönelik geliştirilen BİA-AV programına yönelik araştırmalar planlanabilir.
4. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden sadece yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. İleriki çalışmalarda farklı tekniklerin (gözlem, video kaydı vb.) kullanıldığı araştırmalar planlanabilir.
5. Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olan okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen bu çalışma, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarında tekrarlanarak sonuçları değerlendirilebilir.
6. Öğretmenlere ve anne-babalara çocukları sevmelerini, onlarla nitelikli etkileşime girmelerini, çocuklarla ilgilenmelerini ve olumlu dönütler vermeleri gerektiğini önermek yeterli değildir. Öğretmenlere ve anne babalara bunu nasıl

başarabileceklerine yönelik geliştirilmiş eğitim programları ve bu programların sonuçlarını değerlendiren uygulama çalışmaları gerçekleştirilebilir.

7. Bu araştırmada programa katılan öğrencinin davranışlarına odaklanılmıştır. İleriki çalışmalarda problem davranışlar sergileyen öğrencilerin akranları ile olan iletişimlerinin nasıl olduğunu, bu öğrencilerin birbirlerini nasıl etkilediklerini, problem davranışlar üzerinde akran etkileşiminin etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

EKLER

<u>EK</u>	<u>Sayfa</u>
1. Araştırma İzni.....	173
2. Tarama Modülü.....	175
3. Altı Okula Yapılan Ziyaret Toplantıları.....	176
4. Sözleşme Formu.....	177
5. Görüşme Kılavuzu.....	179
6. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgi Formu.....	181
7. Velilere İlişkin Kişisel Bilgi Formu.....	182
8. Rehberlere İlişkin Kişisel Bilgi Formu.....	183
9. Okul Ödül Menüsü.....	184
10. Ev Ödül Menüsü.....	185
11. Sınıf Modülü Uygulama Çizelgesi.....	186
12. Sınıf Modülü İzleme Formu.....	187
13. Günlük Yeşil/Kırmızı Dönüt Kartı.....	188
14. Etkinlik Kartları.....	190
15. Yardımcı Kartlar.....	191
16. Program Öncesi Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı.....	192
17. Program Öncesi Veli Görüşme Kodlama Anahtarı.....	196
18. Program Sonrası Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarı.....	201
19. Program Sonrası Veli Görüşme Kodlama Anahtarı.....	205
20. Program Sonrası Rehberler Görüşme Kodlama Anahtarı.....	208
21. Program Öncesi ve Sonrası Tüm Katılımcılarla Yapılan Görüşmeler.....	211

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:	1159

- 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>



02.11.2011

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 Antisoyal 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.

Erdogan AYATA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
25/10/2011

İsmail KÜRECI
Vali 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 : isticatistik26@meh.gov.tr
Elektronik Ağ : http://eskischir.meb.gov.tr



EK-2

TARAMA MODÜLÜ

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 ileride 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) Devem 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-3
ALTI OKULA YAPILAN ZİYARET TOPLANTILARI

Altı Okula Yapılan Ziyaret Toplantıları			
Toplantının Yapılan Okulun Senti	Tarih	Gün	Saat
Şeker Mahallesi	22.11.11	Salı	10:00-12:30
Sümer Mahallesi	22.11.11	Salı	14:00-16:30
Gökmeydan Mahallesi	23.11.11	Çarşamba	10:00-12:30
Çankaya Mahallesi	24.11.11	Perşembe	14:00-16:30
Yenidoğan Mahallesi	25.11.11	Cuma	10:00-12:30
Yenikent Mahallesi	25.11.11	Cuma	14:00-16:30

EK-4 SÖZLEŞME FORMU

Değerli Öğretmenimiz/Velimiz;

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için size teşekkür ediyoruz. Bu form araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen, veli ve rehberlerin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. BİA-AV programı, okul-aile işbirliğini temel alarak çocuktaki problem davranışları önlemeye yönelik olarak geliştirilmiş bir programdır. Bu araştırma kapsamında sizlerle program öncesi ve sonrası olmak üzere toplam iki görüşme gerçekleştirilecektir. Gerekli takdirde sizden ek görüşmelerin yapılması istenebilecektir.

Görüşmelerde söyleyeceğiniz her şeyin araştırmaya ışık tutacağına inanıyoruz. Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeni ile görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman süresini aşmamak için ses kaydı yapacağımızı bildirmek istiyoruz.

Bu araştırma sizlerin gönüllü katılımları sayesinde gerçekleştirilmektedir. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınızın bilimsel veri olmak dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Yapacağım ses kaydını verilerin dökümünde ve analizinde yardım alacağım tez danışmanım ve araştırma ekibinde yer alan kişiler dışında hiç kimsenin dinlemeyeceğini, bu kayıta söylediklerinizin grup verisine dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, grup verisine dönüştürüldükten sonra ses kaydınızın silineceğine ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağımıza söz veriyoruz.

Görüşme sırasında kullanacağımız kişi ve kurum isimleri araştırmada kod adı verilerek değerlendirileceği için sizin, öğrencinin ve okulun isimleri hiçbir şekilde

kullanılmayacaktır. İstedığınız zaman görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz. Bu durumda tüm kayıtlar size teslim edilecektir ya da sizin yanınızda silinecektir.

Araştırma sonlandıktan sonra eğer isterseniz, araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve bizimde verdiğimiz sözleri tutacağımızı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyoruz. Şimdiden değerli katılımlarınız için size çok teşekkür ediyoruz.

Görüşen Kişinin Adı-Soyadı:

Görüşülen Kişinin Adı-Soyadı:

İmzası:

İmzası:

EK-5 GÖRÜŞME KILAVUZU

Değerli Öğretmenimiz/Velimiz;

Benim adım , Anadolu Üniversitesi programında öğrenciyim. Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK destekli Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun Eskişehir ilinde bulunan altı anaokulunda uygulanması amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada yer almaktayım. Bugün gerçekleştireceğimiz bu görüşmede belirteceğiniz tüm bilgiler araştırma için çok büyük bir önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen, veli ve rehberlerin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu araştırma kapsamında sizlerle program öncesi ve sonrası olmak üzere toplam iki görüşme gerçekleştirilecektir.

Bugün sizlerle program görüşmemiz gerçekleşecektir. Bu görüşmede sizlere toplam soru sorulacaktır. Görüşme soruları, size benim tarafımdan birinci sorudan başlanarak sırasıyla sorulacaktır. Eğer soruda anlamadığınız bir yer olursa ya da sorunun tekrar sorulmasını istiyorsanız lütfen açıklama yapılmasını isteyiniz. Sorulara vereceğiniz yanıtların açık ve anlaşılır olması araştırma için oldukça önem taşımaktadır.

Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeni ile görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman süresini aşmamak için ses kaydı yapacağımızı bildirmek istiyorum. Görüşme sırasında verdiğiniz tüm bilgiler saklı kalacaktır ve bu bilgiler araştırma dışında asla kullanılmayacaktır.

Görüşme sırasında size isminizle hitap etmek istiyorum. Diğer bir yandan görüşme sırasında öğrencinizin/çocuğunuzun adını kullanmak istiyorum. Ancak, araştırmanın raporlaştırılması sürecinde sizin ve öğrencinizin/çocuğunuzun ismi hiçbir şekilde kullanılmayacak, bu isimlerin yerine kod isimler kullanılacaktır. Araştırmanın herhangi bir sürecinde çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bunun için kesinlikle bir yaptırım uygulanmayacaktır. Tüm bu açıklamalardan sonra sizce bir sakıncası yoksa bu

sözleşmeyi okuyarak imzalamanızı rica ediyorum (Sözleşme katılımcıya verilir. Okuması ve imzalaması için beklenilir).

Gerekli açıklamaların yapılmasından ve sözleşmenin imzalanmasından sonra görüşme formunun üst kısmında belirtilen kısımlar (tarih, saat, yer, görüşmeci adı-soyadı, katılımcı adı-soyadı, öğrenci adı-soyadı, yaşı) ve “Kişisel Bilgi Formu” görüşmeci tarafından doldurulur ve görüşme formundaki ilk soru ile görüşmeye başlanılır.

EK-6
ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı-Soyadı:

.....

Cinsiyet:

.....

Yaş:

.....

Mezun olunan üniversite:.....

Fakülte:.....

Bölüm:.....

Mesleki deneyim:.....

Şuan eğitim verilen yaş grubu:.....

Şuan eğitim verilen sınıfın mevcudu:.....

Okuldaki çalışma zamanı (Sabahçı-öğlenci-tam gün):

Öğretmenin daha önce problem davranışları değiştirmeye yönelik bir programa katılıp katılmadığı:

.....

Katıldıysa ne tür bir programa katıldığı:

.....

EK-7
VELİLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Anneye ilişkin bilgiler:

Adı-soyadı:

Yaşı:

Eğitim durumu:

Mesleği:

Babaya ilişkin bilgiler:

Adı-soyadı:

Yaşı:

Eğitim durumu:

Mesleği:

Çocuğun bakımı ile ilgilenen:

Çocuk sayısı:

Programın uygulandığı çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu:

EK-8
REHBERLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı-Soyadı:

.....

Yaşı:

.....

Cinsiyeti:

.....

Mezun olunan üniversite:.....

Fakülte:.....

Bölüm:.....

Mesleki Deneyim:

.....

Okuldaki görev yapma süresi:

.....

EK-9
OKUL ÖDÜL MENÜSÜ

OKUL ÖDÜL MENÜSÜ

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

EK-10

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-İsteddiği bir oyun için 10 dakikalık fazladan oyun zamanı kazanma

EK-11
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-13

GÜNLÜK YEŞİL/KIRMIZI DÖNÜT KARTI

YEŞİL DÖNÜT KARTI

Yönerge: Yeşil bir kağıda 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>		Anne/Baba imzası: _____	
Öğretmen/Rehber 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>		Anne/Baba imzası: _____	
Öğretmen/Rehber imzası: _____		☺ BAŞARIYA İLK ADIM ☺	

KIRMIZI DÖNÜT KARTI

Yönerge: Kırmızı kâğıda fotokopisini alın ve kesintili çizgilerden kesin. Anne-babadan kartı imzalamalarını, çocuğu ertesı gün yine denemesı 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>Anne/Baba imzası: _____</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>Anne/Baba imzası: _____</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>Anne/Baba imzası: _____</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>Anne/Baba imzası: _____</p>

EK-14 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-15
YARDIMCI KARTLAR

2.HAFTA

ANNE-BABA YARDIM KARTI

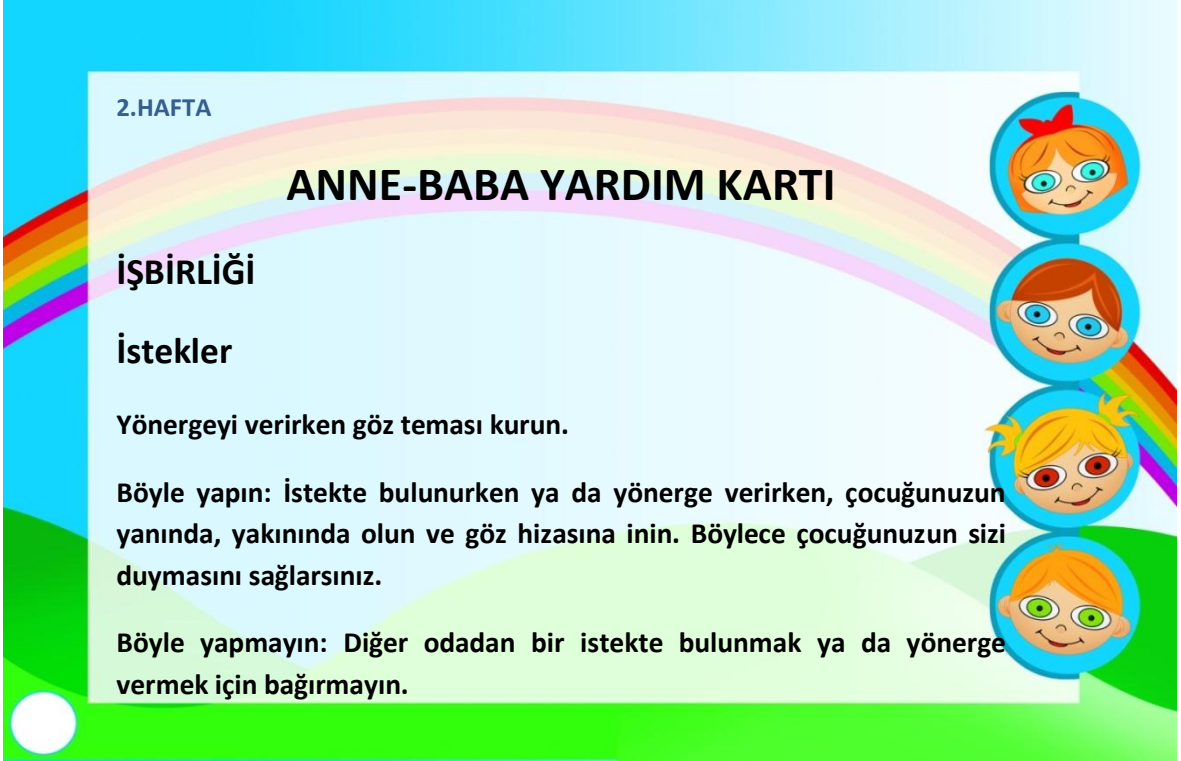
İŞBİRLİĞİ

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 bağırmanız.



2.HAFTA

ANNE-BABA YARDIM KARTI

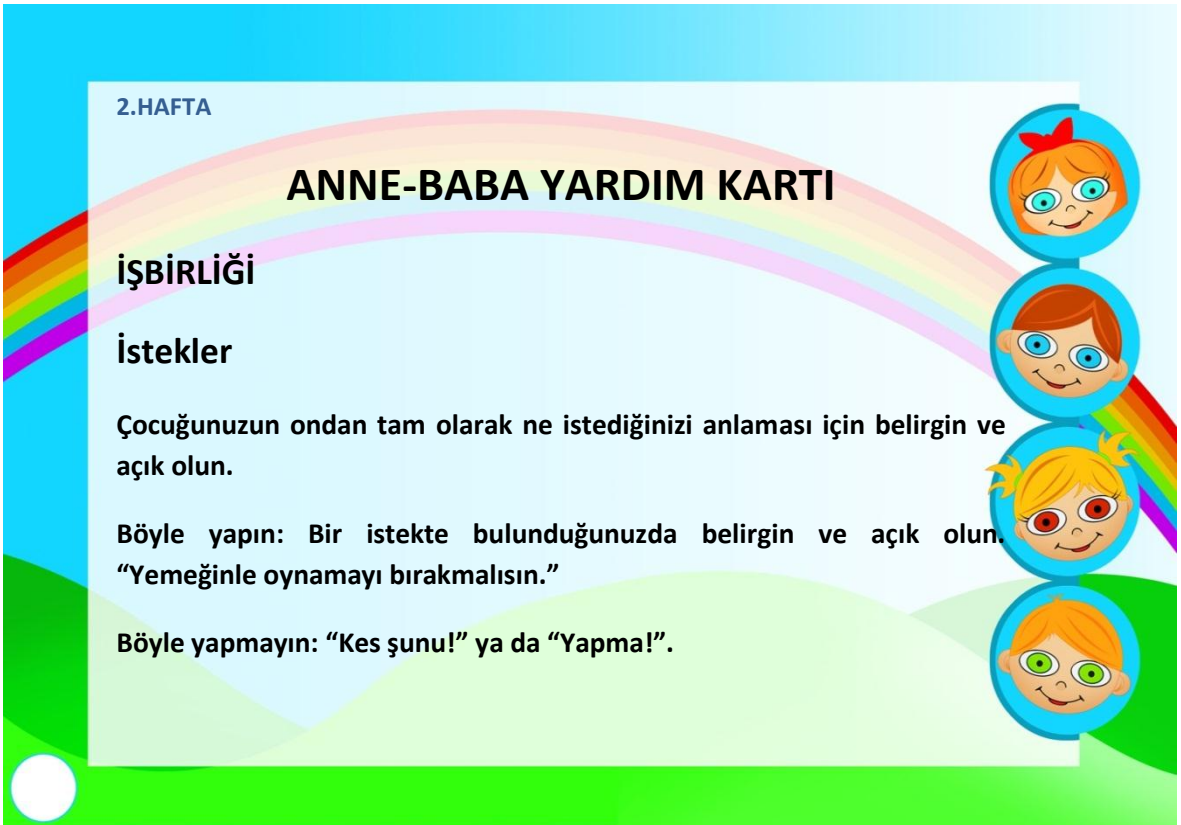
İŞBİRLİĞİ

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-16

PROGRAM ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

Değerli Hocalarım,

Bu çalışmada, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen, veli ve rehberlerin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin betimsel olarak analiz edilmesi planlanmaktadır. Bu amaçla, Öğretmen Program Öncesi Kod Anahtarı oluşturulmuştur. Toplam 11 öğretmenle yapılan program öncesi görüşmede öğretmenlere toplam 13 soru sorulmuştur. Alanyazının ve verilerin değerlendirilmesi sonucunda her bir sorunun cevabı için temalar oluşturulmuştur. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenmesi amacı ile yansız atama yoluyla beş öğretmen ile yapılan görüşme seçilmiştir. Değerlendirme sırasında incelenen soru için uygun olan temanın üst kısmında belirtilen “Frekans” kutucuğunun içine “√” şeklinde işaret koymanız istenmektedir. Çalışma sırasında kolaylık olması amacıyla “Görüşme No ve Satır No” şeklinde belirtilen kutucuğa dökümlerde belirtilen görüşme numaralarını ve satır numaralarını yazmanız istenmektedir. Bununla birlikte kod anahtarında her bir temanın altına sizin eklemek istediklerinizin olabileceği düşünülerek boş bir alan bırakılmıştır.

Şimdiden tüm emekleriniz için sizlere çok teşekkür ediyorum.

1. Sınıfınızdaki öğrencilerde gördüğünüz problem davranışlar nelerdir?		
	Frekans	Görüşme No ve Satır No
1.1. Fiziksel Saldırganlık		
1.2. Sözel Saldırganlık		
1.3. Sosyal Becerilerde Yetersizlik		
1.4. Takıntılı Davranışlar		
1.5. Dikkat dağınıklığı		

2. Sizce neden bazı öğrenciler problem davranışlar sergiliyorlar?		
2.1. Aileden kaynaklı nedenler		
2.2. Çocuktan kaynaklı nedenler		
2.3. Öğretmenden kaynaklı nedenler		
2.4. Fiziksel ortamdan kaynaklı nedenler		
3. Öğrencilerin bu problem davranışları sınıf içindeki etkinlikleri nasıl etkiliyor?		
3.1. Etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırması		
3.2. Etkinlikleri/öğretimi etkilememekte		
4. Öğrencilerin problem davranışları ile karşılaştığınız zaman sınıfta neler yapıyorsunuz?		
4.1. Sınıf içi-dışı mola tekniği		
4.2. Çocuklarla davranış hakkında konuşma		
4.3 Görmezden gelme		
4.4. Olumlu davranışları ödüllendirme		
4.5 Diğer		
5. Çözüm için uyguladığınız tekniklerin sonuçları ne oluyor?		
5.1. Kullanılan yöntemlerin/tekniklerin etkili olması		
5.2 Kullanılan yöntemlerin/tekniklerin kısa süreli etkili olması		
5.3 Kullanılan yöntemlerin/tekniklerin etkili olmaması		
6. Sınıfınızdaki adlı öğrencinin problem davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz?		
6.1. Fiziksel saldırgan davranışlar		
6.2. Sözel saldırgan davranışlar		

6.3.Sosyal becerilerde yetersizlik		
6.4.Takıntılı davranışlar		
6.5.Dikkat dağınıklığı		
6.6. Uyku sorunları		
7. Sizce sınıfınızdaki adlı öğrenci bahsettiğiniz problem davranışları neden sergiliyor?		
7.1. Aileden kaynaklı nedenler		
7.2. Çocuktan kaynaklı nedenler		
7.3. Öğretmenden kaynaklı nedenler		
7.4. Nedenine ilişkin bilgim yok		
8. Bu öğrencinin problem davranışlarının özellikle yoğunlaştığı zaman dilimleri(sabah, öğlen, öğleden sonra), etkinlikler veya rutinler nelerdir?		
8.1 Serbest zaman etkinliklerinde		
8.2 Rutin etkinliklerde		
8.3 Akademik çalışmalarda		
8.4 Grup şeklinde yapılan oyun etkinliklerinde		
8.5 Özel bir zaman diliminin olmaması		
9. Sınıfınızdakiadlı öğrencinin davranışları sınıf içindeki etkinlikleri nasıl etkiliyor?		
9.1. Etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırması		
9.2. Etkinlikler üzerinde bir etkisinin olmaması		
10. Sınıfınızdakiadlı öğrencinin davranışları birey olarak sizi nasıl etkiliyor?		
10.1 Duygusal anlamda etkilenme		

10.2 Kendilerini sorgulama		
10.3 Motivasyonlarının düşmesi		
11. Sınıfınızdakiadlı öğrencinin davranışları diğer öğrencileri nasıl etkiliyor?		
11.1 Diğer öğrenciler olumsuz etkilemekte		
11.2 Diğer öğrenciler programa katılan öğrenciden uzaklaşmakta		
12.3 Diğer öğrencileri olumsuz etkilememekte		
12. Sınıfınızdaki adlı öğrencinin problem davranışları ile ilgili olarak aile ile neler yapıyorsunuz?		
12.1 Aileler ile iletişim halinde olmak		
12.2 Aile ile işbirliği yapamamak		
13. Problem davranışlarla ilgili size destek sunulacak olsaydı, gereksinimleriniz neler olurdu?		
13.1 Uzman desteği		
13.2 Problem davranışları önlemeye yönelik etkili programlar öğrenmek		
13.3 Ailelere anne-baba eğitimlerinin verilmesi		
13.4 Aile-öğretmen işbirliği		
13.5 Okul ortamına ilişkin düzenlemelerin yapılması		
13.6 Yardımcı öğretmen desteği		

EK-17
PROGRAM ÖNCESİ VELİ GÖRÜŞME KOD ANAHTARI

Değerli Hocalarım,

Bu çalışmada, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen, veli ve rehberlerin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin betimsel olarak analiz edilmesi planlanmaktadır. Bu amaçla, Veli Program Öncesi Kod Anahtarı oluşturulmuştur. Program öncesi toplam 11 veli ile yapılan görüşmede velilere toplam 15 soru sorulmuştur. Alanyazının ve verilerin değerlendirilmesi sonucunda her bir sorunun cevabı için temalar oluşturulmuştur. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenmesi amacı ile yansız atama yoluyla beş veli ile yapılan görüşme seçilmiştir. Değerlendirme sırasında incelenen soru için uygun olan temanın üst kısmında belirtilen “Frekans” kutucuğunun içine “√” şeklinde işaret koymanız istenmektedir. Çalışma sırasında kolaylık olması amacıyla “Görüşme No ve Satır No” şeklinde belirtilen kutucuğa dökümlerde belirtilen görüşme numaralarını ve satır numaralarını yazmanız istenmektedir. Bununla birlikte kod anahtarında her bir temanın altına sizin eklemek istediklerinizin olabileceği düşünülerek boş bir alan bırakılmıştır.

Şimdiden tüm emekleriniz için sizlere çok teşekkür ediyorum.

1. Bize biraz ailenizden bahseder misiniz? Örneğin evde kimler yaşıyor, okul dışında çocuğun bakımı ile kimler ilgileniyor? Kaç çocuk var? Yaşları? Anne çalışıyor mu? Meslek? Çocuğun ayrı odası var mı?		
Birinci sorunun cevabı araştırmanın yöntem kısmında katılımcılara ilişkin özellikler başlığı altında velilere ilişkin kişisel bilgiler tablosunda belirtildiği için görüşme kod anahtarında bu soruya yer verilmemişti.		
2. Okul dışındaki zamanlarda çocuğunuzla nasıl vakit geçiriyorsunuz? Çocuğunuzla beraber yaptığınız şeylerden bahsedebilir misiniz?		
	Frekans	Görüşme No ve Satır No
2.1. Birlikte oyun oynamak		
2.2. Akademik çalışmalar yapmak		
2.3. Sosyal aktivitelere katılmak		
2.4. Birlikte televizyon izlemek		

2.5. Ev işlerine yardım etmek		
-------------------------------	--	--

3. Peki, bize çocuğunuzun evde sergilediği problem davranışlardan bahsedebilir misiniz? Çocuğunuzun evde sergilediği hangi davranışların problem davranışlar olduğunu düşünüyorsunuz?		
3.1. Dikkat dağınıklığı		
3.2. Aşırı Hareketlilik		
3.3. Aile tarafından uygun bulunmayan davranışlar		
3.4. Beslenme sorunları		
3.5. Fiziksel saldırgan davranışlar		
3.6 Sözel Saldırganlık		
3.6. Uyku sorunları		
3.7. Anneye bağımlı olma		
4. Sizce evde çocuğunuz bu problem davranışları neden sergiliyor? Bu davranışların sebepleri neler olabilir? Açıklar mısınız?		
4.1. Aileden kaynaklı olması		
4.2. Çocuktan kaynaklı olması		
4.3. Bakıcılardan kaynaklı olması		
4.4. Bilgim yok		
5. Çocuğunuzun okul dışında geçirdiği zamanları düşünerek problem davranışları en çok hangi zamanlarda gösterdiğini anlatabilir misiniz?		
5.1. Özelleşmiş bir zaman diliminin olmaması		
5.2. Aç ve/veya uykusuz olduğu zamanlar		
5.3. Hafta sonlarında		
5.4. Yatma zamanı geldiğinde		

5.5 Büyük ebeveynlerinin yanında		
5.6 Akşam saatlerinde		
6. Çocuğunuzun bu problem davranışları ailenizi nasıl etkiliyor? Açıklar mısınız?		
6.1. Psikolojik ve Duygusal anlamda etkilemekte		
6.2. Eşler arasındaki ilişkiyi etkilemekte		
6.3. Aileyi etkilememekte		
7. Çocuğunuzun problem davranışları ile karşılaştığınız zaman neler yapıyorsunuz?		
7.1. Cezalandırma		
7.2. İlgisini başka yöne çekme		
7.3. Çocukla konuşma		
7.4. Ödüllendirme		
7.5. Görmezden gelme		
7.6. Ses tonunu yükselterek tepki vermek		
8. Peki bu yaptıklarınızın problem davranışı gidermede işe yarayıp yaramadığını açıklayabilir misiniz?		
8.1. Etkili		
8.2. Etkisiz		
8.3. Kısmen etkili		
9. Şimdi de çocuğunuzun okuldaki davranışlarından bahsedelim. Okulda gördüklerinizi, çocuğunuzla konuşmalarınızı veya duyduklarınızı düşünerek çocuğunuzun okulda hangi problem davranışları olduğunu düşünüyorsunuz?		
9.1. Aile atarından uygun bulunmayan davranışlar		
9.2. Fiziksel saldırgan davranışlar		
9.3 Sözel Saldırganlık		

9.4 Dikkat dağınıklığı		
9.5 Beslenme sorunları		
10. Sizce çocuğunuz okulda bu problem davranışları neden sergiliyor? Bu davranışların sebepleri neler olabilir? Açıklar mısınız?		
10.1. Çocuktan kaynaklı nedenler		
10.2. Akranlarından kaynaklı nedenler		
10.3. Okuldan kaynaklı nedenler		
10.4. Aileden kaynaklı nedenler		
10.5. Bilgim yok		
10.6 Diğer		
11. Çocuğunuzun okuldaki problem davranışları ile ilgili olarak öğretmenle neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?		
11.1. Öğretmenle görüşmeler yapılması		
11.2. Öğretmenle işbirliğin olmaması		
12. Çocuğunuzun bu problem davranışları ile ilgili olarak öğretmenle yaptıklarınızın işe yarayıp yaramadığını açıklayabilir misiniz?		
12.1. Etkili		
13. Çocuğunuzun problem davranışları ile ilgili olarak başka kimlerden destek aldınız?		
13.1. Destek almamak		
13.2. Psikolojik destek		
13.4. Aile eğitim seminerlerine katılmak		
14. Aldığınız bu desteğin sonuçları hakkında ne söyleyebilirsiniz? Yapılanların işe yarayıp yaramadığını açıklar mısınız?		

14.1. Etkili		
15. Çocuğunuzun problem davranışları ile ilgili size destek sunulacak olsaydı, neler yapılmasını isterdiniz veya nelere gereksinim duyardınız? Açıklar mısınız?		
15.1 Çocuk yetiştirme ve problem davranışlarla başa çıkmada yardımcı olabilecek aile eğitimlerine katılmak		
15.2. Çocukların geçerli ve güvenilir araçlarla değerlendirilmesini istemek		
15.3. Psikolojik destek almak		
15.4 Sistemli ve bilimsel geçerliği olan programlara katılmak		
15.5. Desteğe ihtiyaç olduğunun düşünülmemesi		

EK-18

PROGRAM SONRASI ÖĞRETMEN GÖRÜŞME KOD ANAHTARI

Değerli Hocalarım,

Bu çalışmada, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen, veli ve rehberlerin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin betimsel olarak analiz edilmesi planlanmaktadır. Bu amaçla, Öğretmen Program Sonrası Kod Anahtarı oluşturulmuştur. Toplam 11 öğretmenle yapılan program sonrası görüşmede öğretmenlere toplam dokuz soru sorulmuştur. Alanyazının ve verilerin değerlendirilmesi sonucunda her bir sorunun cevabı için temalar oluşturulmuştur. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenmesi amacı ile yansız atama yoluyla beş öğretmen ile yapılan görüşme seçilmiştir. Değerlendirme sırasında incelenen soru için uygun olan temanın üst kısmında belirtilen “Frekans” kutucuğunun içine “√” şeklinde işaret koymanız istenmektedir. Çalışma sırasında kolaylık olması amacıyla “Görüşme No ve Satır No” şeklinde belirtilen kutucuğa dökümlerde belirtilen görüşme numaralarını ve satır numaralarını yazmanız istenmektedir. Bununla birlikte kod anahtarında her bir temanın altına sizin eklemek istediklerinizin olabileceği düşünülerek boş bir alan bırakılmıştır.

Şimdiden tüm emekleriniz için sizlere çok teşekkür ediyorum.

1. Sizce Başarıya İlk Adım Programı'nın öğrencinizin davranışları üzerinde nasıl bir etkisi oldu?		
	Frekans	Görüşme No ve Satır No
1.1. Saldırgan davranışlarında azalma		
1.2. Sosyal becerilerde gelişme		
1.3. Öğrencinin davranışları üzerinde kısa süreli bir etkisinin olması		
2. Sizce programın sınıfınızdaki diğer çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi oldu?		
2.1. Diğer öğrencilerin programa katılan öğrenciyi olumsuz model alması		
2.2. Diğer öğrencilerin hedef öğrencinin liderliğini		

sorgulaması		
2.3. Diğer öğrencilerin uygun olmayan davranışlarında azalma		
2.4. Diğer öğrencilerin hedef öğrenciye karşı olan davranışlarının olumlu yönde değişmesi		
2.5. Sınıftaki tüm öğrenciler arasında birlik ve bütünlüğün sağlanması		
3. Sizce programın ebeveynler üzerinde nasıl bir etkisi oldu?		
3.1. Ebeveynler üzerinde olumlu etki yaratması		
3.3. Bilgim yok		
4. BİA Programının bir öğretmen olarak size katkısı hakkında neler söylebilirsiniz?		
4.1. Problem davranışlar karşısında tutarlı ve kararlı olma becerisi kazanma		
4.2. Sistematik, programlı olmayı ve zamanı iyi değerlendirme becerisi kazanma		
4.3. Farklı bir bakış açısı kazanma ve yeni bir yöntem öğrenme		
4.4. Somut bir materyal (yeşil-kırmızı kart) kullanmanın kolaylık kazandırması		
4.5. Sözel pekiştireçleri kullanma becerisi kazanma		
4.6. Öğrencilerin olumlu davranışlarına daha çok odaklanma becerisi kazanma		
5. Programın sınıfta uygulanması esnasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?		
5.1. Sınıf mevcudunun fazla olmasının uygulamayı zorlaştırması		
5.2. Programın tek öğretmen tarafından uygulanmasının zor olması		
5.3 Programın tüm kurallarına (süre, ödül, kayıt tutma, 30 iş günü uygulama vb.) bağlı kalarak programın uygulanmasında zorlanma		
5.5 Yeşil-kırmızı yaka kartının sabit olmamasından kaynaklı zorlanma		
5.6. Diğer velilerin programa yönelik olumsuz tutum sergilemesinden kaynaklı zorlanma		
5.7. Ödüllerin belirlenmesinde zorlanma		
5.8. Programın diğer öğrencilere açıklanması sırasında zorlanma		

6. Başarıya İlk Adım Programı'nı tekrar uygulayacak olsanız neleri daha farklı yapardınız?		
6.1. Programı aynı şekilde uygulamak		
6.2. Programı bir daha uygulamayı düşünmemek		
6.3. Programın belli kurallarında (süre, puan vb.) uyarlamalar yapmak		
6.4. Farklı özelliklere (içe kapanık vb.) sahip çocuklarla çalışmak		
6.5. Tüm okul personelini ve diğer velileri program hakkında bilgilendirmek		
6.6. Uygulanması gereken eğitim planını ve programını, BİA-AV programına uygun şekilde hazırlamak		
6.7. Tüm öğrencilere uygulamaya çalışmak		
7. Size göre ne gibi faktörler, Başarıya İlk Adım Programı'nın başarısını etkilemektedir?		
7.1. Ailenin katılımı		
7.2. Öğretmenin, hedef öğrencinin ve/veya diğer öğrencilerin tam katılımı (devamsızlık yapmaması)		
7.3. Somut materyallerin (Yeşil-kırmızı yaka kartı) kullanılması		
7.4. Ödüllendirme sisteminin olması		
7.5. Öğretmenin, öğrencilerin ve/veya velilerin programa ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması		
7.6. Tüm okul personelinin program hakkında bilgi sahibi olması		
7.7. Programın sistemli, açık ve net olması		
7.8. Hedef öğrencinin seçimi		
7.9. Okulda uygulanan eğitim öğretim planının ve programının programa uygun olması		
8. Programın uygulanmasına ilişkin BİA-AV Rehberinden aldığımız desteği nasıl değerlendiriyorsunuz? Yeterince destek aldınız mı?		
8.1. BİA-AV Rehberinden yeterince destek alma		
8.2. BİA-AV Rehberinden yeterince destek alamama		

9. Başarıya İlk Adım Programı'nı sınıfında uygulaması için bir başka öğretmene tavsiye eder misiniz?		
9.1. Tavsiye etmeyi düşünme		
9.2 Tavsiye etmeyi düşünmeme		

EK-19
PROGRAM SONRASI VELİ GÖRÜŞME KOD ANAHTARI

Değerli Hocalarım,

Bu çalışmada, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen, veli ve rehberlerin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin betimsel olarak analiz edilmesi planlanmaktadır. Bu amaçla, Veli Program Sonrası Kod Anahtarı oluşturulmuştur. Program sonrası toplam 11 veli ile yapılan görüşmede velilere toplam sekiz soru sorulmuştur. Alanyazının ve verilerin değerlendirilmesi sonucunda her bir sorunun cevabı için temalar oluşturulmuştur. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenmesi amacı ile yansız atama yoluyla beş veli ile yapılan görüşme seçilmiştir. Değerlendirme sırasında incelenen soru için uygun olan temanın üst kısmında belirtilen “Frekans” kutucuğunun içine “√” şeklinde işaret koymanız istenmektedir. Çalışma sırasında kolaylık olması amacıyla “Görüşme No ve Satır No” şeklinde belirtilen kutucuğa dökümlerde belirtilen görüşme numaralarını ve satır numaralarını yazmanız istenmektedir. Bununla birlikte kod anahtarında her bir temanın altına sizin eklemek istediklerinizin olabileceği düşünülerek boş bir alan bırakılmıştır.

Şimdiden tüm emekleriniz için sizlere çok teşekkür ediyorum.

1. Sizce Başarıya İlk Adım Programının çocuğunuzun davranışları üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklar mısınız?		
	Frekans	Görüşme No ve Satır No
1.1 Aile tarafından uygun bulunmayan davranışlar da azalma		
1.2. Saldırgan davranışlar da azalma		
2. 3. BİA Programının aileniz üzerinde nasıl bir etkisi oldu anlatabilir misiniz?		
2.1. Aile bireylerinin birlikte vakit geçirmelerine katkı sağlaması		
2.2. Ailenin yeni bilgiler öğrenmesini sağlayarak çocuğa karşı olan davranışlarını olumlu yönde değiştirmesi		
2.3. Programın aileye bir katkısının olmaması		

3. Sizce Programın öğretmen üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Açıklar mısınız?		
3.1. Programın öğretmen için yararlı olduğunun düşünülmesi		
3.2. Bilgim yok		
4. Programın evde uygulanması sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?		
4.1. Bir zorlukla karşılaşılmaması		
4.2 Etkinlik kartlarındaki açıklamaları anlamada zorlanması		
4.3 Ödül vermede zorlanması		
5. Başarıya İlk Adım Programı'nı tekrar uygulayacak olsanız neleri daha farklı yapardınız? Neden? Açıklar mısınız?		
5.1 Programı aynı şekilde uygulamak		
5.2 Etkinlik kartlarına bağlı kalmadan farklı etkinlikler üreterek uygulamak		
5.3 Sınıf modülünün okuldaki uygulama aşamasına katılmak		
6. Size göre ne gibi faktörler, Başarıya İlk Adım Programı'nın başarılı olmasını etkilemektedir? Açıklar mısınız?		
6.1 Çocuğun ve ailenin uygulama aşamasında düzenli katılım göstermesi		
6.2 Okul ve ailenin işbirliği içinde olması		
6.3 Öğretmenin, ailenin ve çocuğun programa inanması, uygulamaya gönüllü ve istekli olması		
6.5 Programın yaratıcı fikirler içermesi		
6.6 Evde kolay uygulanabilir bir program olması		
7. Programın uygulanmasına ilişkin BİA-AV rehberi ve öğretmenle iletişiminiz nasıldı? Açıklar mısınız?		
7.1. Sürekli iletişim halinde olunması ve yeterli desteğin alınması		
7.2. Yeterli işbirliğinin ve iletişimin olmaması		
8. Başarıya İlk Adım Programını bir başka ebeveyne tavsiye etseniz neler söylerdiniz? Açıklar mısınız?		

8.1. Çocuğun problem davranışları üzerinde etkili bir program olması		
8.2. Aileye olumlu katkılar sağlayan bir program olması		

EK-20

PROGRAM SONRASI REHBERLER GÖRÜŞME KOD ANAHTARI

Değerli Hocalarım,

Bu çalışmada, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen, veli ve rehberlerin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin betimsel olarak analiz edilmesi planlanmaktadır. Bu amaçla, Rehberler Görüşme Kod Anahtarı oluşturulmuştur. Toplam altı rehber ile yapılan program sonrası görüşmede rehberlere toplam dokuz soru sorulmuştur. Alanyazının ve verilerin değerlendirilmesi sonucunda her bir sorunun cevabı için temalar oluşturulmuştur. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenmesi amacı altı rehber ile yapılan görüşme seçilmiştir. Değerlendirme sırasında incelenen soru için uygun olan temanın üst kısmında belirtilen “Frekans” kutucuğunun içine “√” şeklinde işaret koymanız istenmektedir. Çalışma sırasında kolaylık olması amacıyla “Görüşme No ve Satır No” şeklinde belirtilen kutucuğa dökümlerde belirtilen görüşme numaralarını ve satır numaralarını yazmanız istenmektedir. Bununla birlikte kod anahtarında her bir temanın altına sizin eklemek istediklerinizin olabileceği düşünülerek boş bir alan bırakılmıştır.

Şimdiden tüm emekleriniz için sizlere çok teşekkür ediyorum.

1. Sizce Başarıya İlk Adım Programı’na ilişkin görüşleriniz nelerdir?		
	Frekans	Görüşme No ve Satır No
1.1 Öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştiren bir program olması		
1.2 Öğretmenler ve aileler için yol gösterici bir program olması		
1.3 Program süresinin uzun olması (30 iş günü)		
2. Sizce BİA-AV okuldaki eğitimi genel olarak nasıl etkilemektedir?		
2.1. Programın özel zaman ayırmayı gerektirmesi		
2.2. Programın sınıftaki tüm öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilemesi		
2.3. Programın diğer öğretmenlerde ve öğrencilerinde		

merak uyandırması		
3. Sizce BİA-AV sınıftaki öğretim rutinlerini nasıl etkilemektedir?		
3.1. Sınıftaki öğretim rutinlerini aksatmaması		
3.2. Öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırması		
3.3. Öğretmenlerin hem programı hem de sınıf etkinliklerini birlikte yürütmede zorlanması		
4. BİA-AV öğrenci davranışlarını değiştirmede ne kadar etkili?		
4.1. Öğrencilerin problem davranışlarını değiştirmede etkili olması		
5. Sizce BİA-AV programının öğretmenler üzerindeki etkileri neler oldu?		
5.1. Programın öğretmenlere bir katkı sağlamaması		
5.2. Programın öğretmenlerin sınıf etkinliklerini uygulamasında ve problem davranışlarla baş edebilmesinde yardımcı olması		
5.3. Programın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması		
5.4. Tek bir öğrenci üzerinde daha fazla yoğunlaşılmasını sağlaması		
6. BİA-AV programını uygulayan öğretmenlerin programa ilişkin geribildirimleri neler oldu?		
6.1. Programa özel bir zaman ayırmaları gerektiği için zorlanmaları		
6.2. Öğrencinin davranışlarındaki değişimi fark etmeleri		
6.3. Öğretmenlerin uygulamada sorun yaşamamaları		
7. Sizce BİA-AV programının veliler üzerindeki etkileri neler oldu?		
7.1. Ailenin çocukla olan iletişimini artırması		
7.2. Okul-aile işbirliğini güçlendirmesi		

7.3. Çocuklarındaki olumlu değişimler karşısında ailelerin memnun olması		
7.4. Ailelerin problem davranışlarla nasıl baş edebileceklerine ilişkin bilgi sahibi olması		
8. BİA-AV programını uygulayan velilerin programa ilişkin geribildirimleri neler oldu?		
8.1. Programın çocuklarının problem davranışları üzerinde etkili olması		
8.2. Programın çocuklarıyla evde nitelikli zaman geçirmelerini desteklemesi		

EK-21

Program Öncesi ve Sonrası Tüm Katılımcılarla Yapılan Görüşmeler

PROGRAM ÖNCESİ GÖRÜŞMELER			PROGRAM SONRASI GÖRÜŞMELER		
Görüşme Yapılan kişi	Kod Adı	Tarih/Süre	Görüşme Yapılan Kişi	Kod Adı	Tarih/Süre
Öğretmen-Öön1	Deniz	02.12.11/~16 dk.	Öğretmen-Öön1	Deniz	27.01.12/~11 dk.
Öğretmen-Öön2	Esin	01.12.11/~26 dk.	Öğretmen-Öön2	Esin	30.01.12/~28 dk.
Öğretmen-Öön3	Gizem	01.12.11/~20 dk.	Öğretmen-Öön3	Gizem	30.01.12/~11 dk.
Öğretmen-Öön4	Hande	05.12.11/~16 dk.	Öğretmen-Öön4	Hande	03.02.12/~11 dk.
Öğretmen-Öön5	İnci	05.12.11/~20 dk.	Öğretmen-Öön5	İnci	03.02.12/~24 dk.
Öğretmen-Öön6	Jale	05.12.11/~18 dk.	Öğretmen-Öön6	Jale	03.02.12/~16 dk.
Öğretmen-Öön7	Kader	07.12.11/~24 dk.	Öğretmen-Öön7	Kader	30.01.12/~16 dk.
Öğretmen-Öön8	Leman	07.12.11/~25 dk.	Öğretmen-Öön8	Leman	30.01.12/~16 dk.
Öğretmen-Öön9	Naz	30.11.11/~16 dk.	Öğretmen-Öön9	Naz	01.02.12/~18 dk.
Öğretmen-Öön10	Özgül	29.11.11/~19 dk.	Öğretmen-Öön10	Özgül	01.02.12/~15 dk.
Öğretmen-Öön11	Rabia	09.12.11/~32 dk.	Öğretmen-Öön11	Rabia	03.02.12/~21 dk.
Veli-Vön1	Damla	02.12.11/~18 dk.	Veli-Vön1	Damla	27.01.12/~11 dk.
Veli-Vön2	Elçin	01.12.11/~30 dk.	Veli-Vön2	Elçin	30.01.12/~13 dk.
Veli-Vön3	Gonca	01.12.11/~24 dk.	Veli-Vön3	Gonca	02.02.12/~11 dk.
Veli-Vön4	Hale	06.12.11/~19 dk.	Veli-Vön4	Hale	04.02.12/~12 dk.
Veli-Vön5	İpek	06.12.11/~36 dk.	Veli-Vön5	İpek	02.02.12/~14 dk.
Veli-Vön6	Şule	06.12.11/~17 dk.	Veli-Vön6	Şule	02.02.12/~11 dk.
Veli-Vön7	Leyla	07.12.11/~18 dk.	Veli-Vön7	Leyla	30.01.12/~12 dk.
Veli-Vön8	Melda	07.12.11/~20 dk.	Veli-Vön8	Melda	30.01.12/~18 dk.
Veli-Vön9	Songül	02.12.11/~19 dk.	Veli-Vön9	Songül	01.02.12/~17 dk.
Veli-Vön10	Emel	02.12.11/~17 dk.	Veli-Vön10	Emel	01.02.12/~11 dk.
Veli-Vön11	Emine	09.12.11/~30 dk.	Veli-Vön11	Emine	03.02.12/~33 dk.
			Rehber-Rson1	İrem	27.01.12/~7 dk.
			Rehber-Rson2	Yeliz	30.01.12/~7 dk.
			Rehber-Rson3	Suna	03.02.12/~6 dk.
			Rehber-Rson4	Bilge	30.01.12/~6 dk.
			Rehber-Rson5	Tansu	03.02.12/~6 dk.
			Rehber-Rson6	Sinem	27.01.12/~8 dk.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Achenbach, T. M., ve Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85,1275-1301.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.
- Akgün, E., Yarar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Alink, L. R. A., Mesman, J., Zeijl, J., Stolk, M. N., ve Juffer, F. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50 month-old children. *Child Development*, 77(4), 954 – 966.
- Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Anadolu Üniversitesi Bilim Eğiti Kılavuzu (2011). *Bilim Etiği Kılavuzu*.
http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/bilim_etigi_klavuzu adresinden 23 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Anderson, E. M. (2007). *Managing challenging behaviors in early childhood: Effect of theoretical orientation on strategy recommendation*. Published doctoral dissertation, University of Florida, USA.

- Arbeau, K. A., ve Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318.
- Arnold, D. H. (1997). Co-occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: a preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 317-330.
- Arnold, D., McWilliams, L., ve Harvey-Arnold, E. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 2, 276-287.
- Aydoğmuş, K. (2010). *Ana-baba okulu*. (14.bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Bahçivan-Saydam, R., ve Gençöz, T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 61-74.
- Bailey, D. B., ve Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. (2.bs.). USA: Pearson Education.
- Chandler, L. K., ve Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Bailey, C.M. (2006). Dealing with problem behavior. furtherance of the acts of congress. Published 1988; Reprinted February 2006, 1-2.
- Bal, A., Thorius, K. K., ve Kozleski, E. (2012). Culturally responsive positive behavioral support matters. *Equity Matters: In Learning, for Life*, 2-11.
- Bandura, A., ve Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Rinehart and Winston.
- Bayhan, S. P., ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Beard, K. Y. ve Sugai, G. (2004). First Step to Success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders*, 29(4), 396–409.
- Beijsterveldt, C. E. M., Verhulst, F. C., Molenaar, P. C. M., ve Boomsma, D. I. (2004). The genetic basis of problem behavior in 5-year-old dutch twin pairs. *Behavior Genetics*, 34(3), 229-242.
- Bellibaş, E., Büküşoğlu, N., ve Eeremiş, S. (2005). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanımlı bir grup çocukta mizaç özellikleri. *Ege Tıp Dergisi* 44(1), 39 – 44.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., ve Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192.
- Blackman J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants and Young Children*, 15(2):11–19.
- Blalock, E. (2008). *First step to success benefits for teachers: Treatment fidelity and teachers' beliefs and behaviors about encouragement and discouragement*. Published doctoral dissertation, University of New Mexico, New Mexico.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An Introduction to Theory Methods* (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bor, W., Najman, J. M., O'Callaghan, M., Williams, G M., ve Anstey, K. (2001). Aggression and the development of delinquent behaviour in children. *Australian institute of criminology: Trends and issues in crime and criminal justice*, no:274
- Boxer, P., ve Tisak, M. S. (2005). Children's beliefs about the continuity of aggression. *Aggressive behaviour*, 31, 172-188.

- Brestan, E. V., ve Eyberg, S. M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct disordered children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(2), 180-189.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, J. (2007). Time, space and gender: Understanding 'problem' behaviour in young children. *Children & Society*, 21, 98–110.
- Bullis, M., Walker, H. M., ve Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9(1-2), 67-90
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *Educational and Child Psychology*, 15(1).
- Campbell, S.B. (1995). Behaviour problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 115-119.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical development issues*. New York/London: Guilford Press.
- Carter, D. R., ve Horner, R. H. (2007). Adding functional behavioral assessment to first step to success: A case study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1-14.
- Carter, D. R., ve Horner, R. H. (2009). Adding function-based behavioral support to first step to success: integrating individualized and manualized practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(1), 1-11.

- Carter, D. R., Norman, R. K., ve Tredwell, C. (2011). Program-wide positive behavior support in preschool: Lessons for getting started. *Journal of Early Childhood Education, 38*, 349–355.
- Chandler, L. K. ve Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Columbus, Ohio: Pearson Education.
- Chemtob, C. M., Nomura, Y., Rajendran, K., Yehuda, R., Schwartz, D., ve Abramovitz, R. (2010). Impact of maternal posttraumatic stress disorder and depression following exposure to the september 11 attacks on preschool children's behavior. *Child Development, 81*(4), 1129–1141.
- Çiftci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cole, P. M., Luby, J., ve Sullivan, M. W. (2008). Emotions and the development of childhood depression: Bridging the gap. *Child Development Perspectives, 2*(3), 141–148.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. CA: Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3th Ed.). United States of America: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı dergisi, 17*(2), 63-74.
- Davenport, B. R., Hegland, S., ve Melby, J. N. (2008). Parent behaviors in free-play and problem-solving interactions in relation to problem behaviors in preschool boys. *Early Child Development and Care, 178*(6), 589–607.

- Deater-Deckard, K., ve Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 8(3), 161-175.
- DiCicco-Bloom, B., ve Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314–321.
- Diken, İ. H. (2004). *First step to success early intervention program: A study of effectiveness with children in an American-Indian nation community school*. Published doctoral dissertation, University of Arizona State, USA.
- Diken, İ. H., ve 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. (2008). *The effectiveness of the first step to success early intervention program in Turkey: Results of the pilot study*. Paper presented at the meeting of the 32nd Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders (TECBD), Tempe, Arizona, USA.
- 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. Arİkan, A., Çolak, A., Çelik, S., Cavkaytar, E. ve Şenbalkan Tomris, G. (2011). Proje BİA-AV: Okulöncesi dönemde antisosyal davranışları erken önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun uyarlanması ve etkililiği: Pilot çalışma bulguları. 21. Ulusal Özel Eğitim Konferansında sözlü sunu, Cyprus/Kıbrıs.

- DiLalla, L. F., Marcus, L. L., ve Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*, 385–401.
- Dobbs, J., Arnold, D. H., ve Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care, 174*(3), 281-295.
- Domenech-Llaberia, E., Claustre-Jane, M., Corbella, T., Ballespi, S., Mitjavila, M., ve Canals, J. (2008). Teacher reports of peer aggression in preschool: Its relationship to DSM-IV externalizing symptoms. *The Spanish Journal of Psychology, 11*(2), 433-442.
- Egger, H. L., ve Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology And Psychiatry, 47*(3/4), 313–337.
- Elliot, J., Prior, M., Merrigan, C., ve Ballinger, C. (2002). Evaluation of a community intervention programme for preschool behaviour problems, *Journal of Paediatric Child Health, 38*, 41–50.
- Ergenekon, Y. (baskıda). Sosyal yeterlilikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliliğin bileşenleri. Vuran, S. (Ed.). *Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için*.
- Finn, J. D. ve Pannozzo, G. M. (2004). Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research, 98* (2), 79-92.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Great Britain: The Cromwell Press.
- Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: An ecological-developmental perspective on youth violence. *Social work, 41*(4), 347-361.

- Fox, L., Dunlap, G., ve Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 149-157.
- Gardner, F. ve Shaw, D. S. (2008). Behavioral problems of infancy and preschool children (0–5). *Behavioral Problems, 53*, 883.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Glesne, C. (1998). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. (2nd ed.). United States: Addison Wesley Longman.
- Gilliom, M., ve Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology, 16*, 313–333.
- Golly, A., Bruce, S., ve Walker, H. M. (1998). First step to success: Replication and social validation of an early intervention program. *Behavioral Disorders, 6*(4).
- Golly, A., Sprague, J., Walker, H. M., Beard, K., ve Gorham, G. (2000). The first step to success program: An analysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders, 25*(3), 170.
- Gordon, T. (1976). *Teacher effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden Pub.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna: Çocuk Psikolojisi*. (34. Bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., ve Crews, S. D. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders, 30*(1), 32–46.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. I., Asher, K. N., ve Beland, K. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in

elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605 – 1611.

- Guralnick, M. (1999). Family and child influences on the peer related social competence of young children with developmental delays. *MRDD Research Reviews*, 5, 21-29.
- Fox, L., Dunlap, G., ve Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Jornal of Emotional And Behaviorlar Disorders*, 10(3), 149-157.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yas grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Güven, G. ve Azkeskin, K. (2011). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. Diken, H. İ. (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamlett, T. A. (2007). *Contant analysis of aggression in television programs for preschoolers*, Published doctoral dissertation, University of Texas, Texas.
- Hammarberg, A., ve Hagekull, B. (2002). The relation between pre-school teachers' classroom experiences and their perceived control over child behavior. *Early Child Development and Care*, 172, 625-634.
- Hester, P. P., Baltodano, H. M., Hendrickson, J. M., Tonelson, S. W., Conroy, M. A., ve Gable, R. A. (2004). Lessons learned from research on early intervention: what teachers can do to prevent children's behavior problems. *Preventing School Failure*, 49(1), 5-10.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological, and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child and Adolescent Psychology and Psychiatry*, 43, 133– 164.
- İflazoğlu, A. ve Bulut, M. S. (2005). *Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: Nitel bir çalışma örneği*. I. Uluslararası Okul öncesi Eğitimi Kongresi, 30 Haziran/3 Temmuz, İstanbul, 251–269.

- Jun-Li Chen, J. (2008). Gender differences in externalising problems among preschool children: implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 463-474.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. bs.). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Kauffman, J. M. (1999). How we prevent prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 65, 448-468.
- Kazdin, A. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. Homewood, IL: Dorsey.
- Beard, K. Y. ve Sugai, G. (2004). First Step to Success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders*, 29(4), 396-409.
- Kazdin, A. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Walker, H. M., Severson, H. H., Feil, E. G., Stiller, B., ve Golly, A. (1998/b). First step to success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. *Psychology in the Schools*, 35(3), 259-269.

- Keenan, K., ve Wakschlag, L. S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 33–46.
- Keenan, K., ve Wakschlag, L. S. (2002). can a valid diagnosis of disruptive behavior disorder be made in preschool children? *Journal of Psychiatry*, 159, 351–358.
- Keenan, K. (2012). Development of physical aggression from early childhood to adulthood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.childencyclopedia.com/ENCA/child-aggression/perspectives.html/>. adresinden 25.06.12 tarihinde edinilmiştir.
- Khine, M. S. (2001). Attitudes toward computers among teacher education students in brunei darussalam. *International Journal of Instructional Media*, 28(2), 147-153.
- Küçük, M. (2003). Bilimsel araştırma ve etik. *Kurgu Dergisi*, 20, 255-266.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide* (2nd ed.). United States of America: SAGE Publications.
- Lien-Thorne, S., ve Kamps, D. (2005). Replication study of the first step to success early intervention program. *Behavioral Disorders*, 31(1), 18–32
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). Imagining the unknown. *Science and Spirit*, March-April.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Ling, Q. M., Jones, K. & Gan, L. (2005). A comparison of student teachers' and mentors' perceptions of problem behaviors in secondary schools. <http://www.aare.edu.au/96pap/quahm96494.txt>. adresinden 24.05.12 tarihinde alınmıştır.

- Loman, S. L., Rodriguez, B. J., ve 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.
- Lösel, F.,ve Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: a systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 84*, 587.
- Martin, A., Linfoot, K. & Stephenson J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools, 36*(4), 347-358.
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., Dobbs, J., ve Fisher, P. H. (2009). Social-emotional problems in early childhood and the development of depressive symptoms in school-age children. *Early Education and Development, 20*(1), 1-24.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. United States of America: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Miller, J. A. (2002). *Çocuklarda depresyon*. Işık, M. (Çvr.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Okul öncesi eğitim programı: 36-72 aylık çocuklar için öğretmen kılavuzu kitabı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Moon, M. (2001). Teacher Perspectives on Peer Relation Problems of Young Children. *Asia Pasific Education Review, 2*, 22-31.
- Overton, S., McKenzie, L., King, K., ve Osborne, J. (2002). Replication of the first step to success model: A multiple-case study of implementation effectiveness. *Behavioral Disorders, 28*(1), 40-56.

- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü, *Aile ve Toplum Dergisi*, Nisan-Mayıs, 9-18.
- Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 43-62
- Özdemir, S. (2011). The effects of the first step to success program on academic engagement behaviors of turkish students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 168–177.
- Özen, A., Çolak, A., ve Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-13.
- Paglin, C. (1999). Early birds: Kindergartners take their first step to success. *Learning in peace*, spring, 14-20.
- Patterson, G. R. (1976). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. In E. J. Mash, L. A. Hamerlynch, & L. C. Hardy (Eds.), *Behavior modification and families* (pp. 267 – 316). New York: Brunner/Mazel.
- Alink, L. R. A., Mesman, J., Zeijl, J., Stolk, M. N., ve Juffer, F. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50 month-old children. *Child Development*, 77(4), 954 – 966.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., ve Dishion, T. J. (1995). *A social learning approach: IV. Antisocial boys*. Oregon: Castilia.

- Patterson, G. R., DeGarmo, G. R., ve Knutson, N. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process?. *Developmental and psychopathology*, 12, 91-106.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.
- Pelletier, J., Collett, B., Gimpel, G., ve Crowley, S. (2006). Assessment of disruptive behaviors in preschoolers: Psychometric properties of the disruptive behavior disorders rating scale and school situations questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(1), 3-18.
- Petermann, F., ve Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5), 606-626.
- Potegal, M., Kosorok, M. R., ve Davidson, R. J. (2003). Temper tantrums in young children: 2. tantrum duration and temporal organization. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24(3), 148-154.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research* (İngilizce'den çevirenler, D. Bayrak, H., B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ramey, C. T., ve Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53,109–120.
- Reinke, W. M., Splett, J. D., Robeson, E. N., ve Offutt, C. A. (2009). Combining school and family interventions for the prevention and early intervention of disruptive behavior problems in children: A public health perspective. *Psychology in the Schools*, 46(1), 33-43.
- Rodriguez, B. J., Sheldon, M. S., Loman, L., ve Horner, R. H. (2009). A preliminary analysis of the effects of coaching feedback on teacher implementation fidelity of first step to success. *Behavioral Analysis Practices*, 2(2), 11–21.

- Rothbaum, F., ve Weisz, J. R. (1992). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116 (1), 55-74.
- Rusell, D. L. (2006). *Adding function-based behavioral support to first step to success*. Published doctoral dissertation, University of Oregon, USA.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim I. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Sadık, F. (2002). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 272(23), 31-34.
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 88-97.
- Sakimura, J. N., Dang, M. T., Ballard, K. B., ve Hansen, R. L. (2008). Cognitive and temperament clusters in 3- to 5-year-old children with aggressive behavior. *Journal of School Health*, 78(1), 38-45.
- Seeley, R. J., Small, J. W., Walker, H. M., Feil, E. G., Severson, H. H., Golly, A., ve 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.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Scarlett, W. G. (1998). *Trouble in the classroom: Managing the behavior problems of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Anderson, E. M. (2007). *Managing challenging behaviors in early childhood: Effect of theoretical orientation on strategy recommendation*. Published doctoral dissertation, University of Florida, USA.

- Shonkoff, J. P., ve Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. (2nd ed.). USA: Cambridge University Press.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., ve Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39–60.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research: A practical handbook*. (3th ed.). Los Angeles: SAGE Pub.
- Simcha-Fagan, O., Langner, T., Gersten, J., ve Eisenberg, J. (1975). *Violent and antisocial behavior: A longitudinal study of violent youth*. Unpublished report of the Office of Child Development.
- Walker, H. M., Ramsey, E., ve Gresham, F. M. (2005). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd Ed.). Belmont, USA: Wadsworth Thomson Learning.
- Singer, G. H. S., ve Wang, M. (2009). The intellectual roots of positive behavior support and their implications for its development. *Intellectual Roots*, 1-30.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sugai, G., ve Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review, 35*(2), 245-259.
- Sprague, J., ve Perkins, K. (2009). Direct and collateral effects of the first step to success program. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*, 208.
- Stadelmann, S., Perren, S., Wyl, A. W., ve Klitzing, K. W. (2007). Associations between family relationships and symptoms/strengths at kindergarten age: What is the

role of children's parental representations?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4(10), 996–1004.

Stewart, C. J. ve Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4. Bs.).

Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.

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., ve 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(10), 1–14.

Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şener, Ş., Dereboy, Ç., Dereboy, İ. F., ve Sertcan, Y. (1995). Connors öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-I. *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı dergisi*, 2, 131-141.

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129 – 141.

Tremblay, R. E. (2012). The development of physical aggression. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/EN/CA/child-aggression/perspectives.html/>. adresinden 25.06.12 tarihinde edinilmiştir.

Thomas, A., ve Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. New York. Brunner/Mazel.

Bellibaş, E., Büküşoğlu, N., ve Eeremiş, S. (2005). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu tanılı bir grup çocukta mizaç özellikleri. *Ege Tıp Dergisi* 44(1), 39

Gardner, F. ve Shaw, D. S. (2008). Behavioral problems of infancy and preschool children (0–5). *Behavioral Problems*, 53, 883.

- Tulley, M. ve Chiu, L. H. (1995). Students teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164-171.
- Turgay A. (1995). DSM-IV'e dayalı yıkıcı davranış bozukluklarını tarama ve değerlendirme ölçeği (Yayınlanmamış Form). Kanada: Ontario.
- Turnbull, A. P., ve Ruef, M. (1996). Family perspectives on problem behavior. *Mental Retardation*, 34, 280–293.
- Tuzcuoğlu, S. ve Tuzcuoğlu, N. (2005). *Davranış bozukluğu gösteren çocukları tanıma ve anlama*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Türkiye Bilimler Akademisi (2002). *Bilimsel araştırmalarda etik ve sorunları*. http://www.tuba.gov.tr/yayinlar/yayin_data/bilimsel.pdf. adresinden 23 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Uyanık-Balat, G., Şimşek, Z., ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uysal, H., Akbaba-Altun, S., ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Ünal, N. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Velderman, M. K., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Ijzendoorn, A. M. H.V., Mangelsdorf, S. C., ve Zevalkink, J. (2006). Preventing preschool externalizing behavior problems through video-feedback intervention in infancy. *Infant Mental Health Journal*, 27(5), 466–493.

- Vuran, S. (2010). Davranış problemleri ile baş etme. Diken, H. İ. (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wakschlag, L. S., Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Hill, C., Danis, B., Keenan, K., McCarthy, K. J., ve Leventha, B. L. (2007). A developmental framework for distinguishing disruptive behavior from normative misbehavior in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 976–987.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in schools: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Walker H. M., Stiller B., Golly A., Kavanagh K., Severson H., Feil E. (1997). *First Step to Success: Helping Young Children Overcome Antisocial Behavior*. Longmont, CO: Sopris West.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., ve Feil, E. G. (1998/a). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(2), 66-80.
- Walker, H. M., Severson, H. H., Feil, E. G., Stiller, B., ve Golly, A. (1998/b). 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. (1998). First step to prevent antisocial behavior. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 16.
- Walker, H. M., Ramsey, E., ve Gresham, F. M. (2005). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd Ed.). Belmont, USA: Wadsworth Thomson Learning.
- Walker, H. M., Seeley, J. R., Small, J., Severson, H. H., Graham, B. A., Feil, E. G., Serna, L., Golly, A., ve 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, 197

Webster-Stratton, C. (2000). The Incredible Years Training Series. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*, June, 2000.

Webster-Stratton, C., Reid, J., ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.

Webster-Stratton, C., ve Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—the foundation for early school readiness and success incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., ve Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (49)5, 471–488.

Wood, J. J., Cowan, P. A., ve Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72-88.

Yavuzer, H. (2008). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. (13. Bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2011). *Ana-baba ve çocuk*. (21. bs.) İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna: Çocuk Psikolojisi*. (34. Bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi, eğitimi ve ruhsal sorunları*. (31. Bs.). İstanbul: Özgür Yayınları

