



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OLUMLU EBEVEYNLİK PROGRAMI'NIN ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ
PROBLEMLERİNE, EBEVEYNLERİN DİSİPLİN YÖNTEMLERİNE VE EBEVEYN-
ÇOCUK İLİŞKİSİNE ETKİSİ

Mine KOYUNCU ŞAHİN

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OLUMLU EBEVEYNLİK PROGRAMI'NIN ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ
PROBLEMLERİNE, EBEVEYNLERİN DİSİPLİN YÖNTEMLERİNE VE EBEVEYN-
ÇOCUK İLİŞKİSİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF POSITIVE PARENTING PROGRAM ON CHILDREN'S
BEHAVIOR PROBLEMS, PARENTS' DISCIPLINE METHODS AND PARENT-
CHILD RELATIONSHIP

Mine KOYUNCU ŞAHİN

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Mine KOYUNCU ŞAHİN'in hazırladığı "Olumlu Ebeveynlik Programı'nın Çocukların Davranış Problemlerine, Ebeveynlerin Disiplin Y¼ntemlerine ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlk¼đretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Baőkanı Prof. Dr. M¼beccel G¼NEN

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

J¼ri Üyesi Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Burcu ATAR

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Ege AKG¼N

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
...../...../..... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniwersitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 15/ 01/ 2021 tarihinde uygun gör¼lm¼ő ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Olumlu Ebeveynlik Programı, çocukların ve ebeveynlerin kendi davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olan uluslararası etkili bir ebeveynlik müdahalesidir. Bu araştırmada Olumlu Ebeveynlik Programı'nın, ebeveyn ve öğretmenlerinin öz bildirimlerine göre davranış problemleri gösteren 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca programın ebeveyn-çocuk ilişkisi ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerine olan etkisini incelemek de araştırmanın diğer temel amacıdır. Karma yöntemle tasarlanmış çalışmaya deney (23 ebeveyn) ve bekleme grubunda (24 ebeveyn) yer almak üzere toplam 47 ebeveyn dahil olmuştur. Eğitim sonrasında çocukların davranış problemleri ve ebeveynlerin işlevsiz disiplin yöntemlerinde azalma; ebeveyn-çocuk ilişkisinde ise iyileşmeler meydana gelmiştir. Bununla birlikte ebeveynlik becerileri ve olumlu ebeveyn algısı, davranış problemleriyle baş etme stratejileri, ebeveyn yeterliliği, aile içi kurallar oluşturma ve uygulama, planlı olma ve çocukları ilgilendiren konularda eşler arası iletişimde olumlu anlamda değişimler görülmüştür. Bu etkilerin iki ay sonra yapılan izleme testlerinde de devam ettiği belirlenmiştir. Eğitimin sonunda ebeveynler Olumlu Ebeveynlik Programı'nın içeriği, materyalleri ve süresini olumlu şekilde değerlendirerek; programdan memnun kaldıklarını bildirmişlerdir. Ebeveynlerin değişimi sürdürmeye dair inançlarının olduğu ve edindikleri kazanımları günlük hayatlarına yansıtılabildikleri hem nicel ölçümler hem de yapılan görüşmeler ve ev ziyaretleri aracılığıyla tespit edilmiştir. Bulgular, Olumlu Ebeveynlik Programı'nın evrensel bir ebeveyn müdahale programı olduğunu destekler niteliktedir bu nedenle Türkiye'nin farklı bölge ve illerinde programın yaygınlaştırılmasına yönelik ilgili paydaşlara öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Olumlu Ebeveynlik Programı, ebeveyn eğitimi, ebeveyn müdahale programı, okul öncesi dönem çocukları, davranış problemleri, ebeveyn çocuk ilişkisi

Abstract

Triple P- Positive Parenting Program is an international effective parenting intervention that helps children and parents regulate their own behavior. In this study, the effect of Triple P on behavior problems of 48-72 month-old children who showed behavior problems according to the self-reports of their parents and teachers was examined. In addition, examining the effects of the program on parent-child relationship and on parents' discipline methods is another main aim of the study. A total of 47 parents, including the experimental group (23 parents) and waiting group (24 parents), were included in the study designed with mixed method. After intervention, children's behavior problems and parents' dysfunctional discipline decreased and there were improvements in the parent-child relationship. On the other hand, positive changes were observed in parenting skills and positive parental perception, strategies to cope with behavior problems, parental efficiency, setting and applying rules within the family, being planned, and co-parenting communication. It was determined that these effects continued in the follow-up tests conducted two months later. At the end of the intervention, parents positively evaluated the content, materials and duration of Positive Parenting Program and reported that they were satisfied with the program. It was determined through both quantitative results and interviews and home visits that parents have beliefs about maintaining change and can reflect the outcomes on their daily lives. The findings support that Positive Parenting Program is a universal parent intervention program, so suggestions have been made to the relevant partners to spread the program in different regions and provinces of Turkey.

Keywords: Triple P- Positive Parenting Program, parent education, parent intervention program, preschoolers, behavior problems, parent-child relationship

Ebeveynlikle ilgili bir tez ancak dñnyanın en iyi ebeveynlerine ithaf edilebilir,

Candan daha değerli annem ve babama...

Teşekkür

Ebeveynlik, zaman içinde öğrenilen, anne babaları kimi zaman zorlayabilen kimi zaman da en mutlu anlarını yaşamalarını sağlayan bir kavramdır. Ebeveynler, bu heyecan dolu serüvende çocuklarıyla birlikte büyüyen, gelişen ve pek çok deneyim elde etme fırsatı sağlayan kişilerdir. Bazen küçük bir damla göz yaşı anlatır bu yolculuklarını bazen de ufak bir tebessüm yüzlerinde. Yolculukları boyunca sevgi, saygı ve merhamet doludur yanlarından ayırmadıkları torbaları. Çocuklarını bunlarla beslerler. Her ebeveyn çocuğunun 'iyi bir insan' olmasını ister. Bunu isterken, en iyi şekilde ebeveynlik görevini yerine getirmek ister. Bazen 'iyi bir ebeveyn' olamadığını hissettiği an suçluluk duygusuna kapılır, hayal kırıklığına uğrar. Bazense çocuklarının mutluluklarını gördüğü an gururlanır, göğsü kabarır, kendini kutlar. 'İyi bir ebeveyn olma' serüvenimin başlamasına neden olan, hayatımın devrimi, birlikte geliştiğim, büyüdüğüm ve deneyim kazandığım kızım Ekim ŞAHİN, dünyaya gelirken beni ebeveynin olarak seçtiğin için çok teşekkür ederim, çok şanslı bir anne olduğumu biliyorum ve bu tecrübeyi bana yaşattığın için binlerce kez şükrediyorum.

Ebeveynlik serüvenimin akademik hayatıma olan yansımalarını gösteren bu tezi hazırlarken ve doktora eğitimim boyunca elini omzumdan hiç çekmeyen canım hocam, değerli danışmanım Doç. Dr. Aysel ÇOBAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Her zaman söylediğim gibi bir danışmandan daha fazlası oldunuz benim için, hep de öyle kalacaksınız. Bir doktora öğrencisi için en büyük şans, iyi bir danışmana sahip olmasıdır. Siz bana daha fazlasını verdiniz, emekleriniz için çok teşekkür ediyorum.

Tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Burcu ATAR ve Doç. Dr. Ege AKGÜN'e vermiş oldukları destek ve tezime sundukları değerli görüşleri için çok teşekkür ediyorum. Doktora eğitimim boyunca bilgi ve tecrübesinden yararlandığım, gösterdiği destek ve yakınlığı ile bana olan güvenini her zaman hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e tez savunma jürisinde yer aldığı ve tezime sunmuş olduğu değerli katkıları için teşekkür ediyorum. Tez savunma jürisinde yer alarak değerli görüşleriyle tezimi geliştirmemde yardımcı olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca doktora eğitimim boyunca ders aldığım, bilgi ve tecrübeleriyle bizleri aydınlatan değerli bölüm hocalarımızın hepsine şükranlarımı sunuyorum.

Hemen her durumda yanımda olan, sonsuz destekleriyle beni pek çok konuda cesaretlendiren dostlarım Dr. Aysel KORKMAZ ve Dr. İpek ÖZBAY'a kıymetli dostlukları için teşekkürü bir borç bilirim, sizlerle hayat daha renkli, iyi ki varsınız! Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince akademik kimliği ve kişiliği ile bana her zaman örnek olan; lisansüstü tezlerime direkt ya da dolaylı olarak yardımları dokunan sevgili Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Covid-19 küresel salgını nedeniyle içinden geçtiğimiz bu zorlu günlerde tezimi yazarken dostluklarıyla bana destek olup; moralimi her zaman yüksek tutmamı sağlayan enerjileriyle neşe kaynağım olan dostlarım Öznur & Fatih AL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca Hacettepe yolculuğumda kazandığım, bu süreçte desteklerini esirgemeyen Ofis 205'in güzel insanları Dr. Hilal KARAKUŞ, Arş. Gör. Sabiha KAYMAK EREN, Arş. Gör. Çağla BANKO BAL, Arş. Gör. Şeyma BATTAL, Arş. Gör. Tülay İYİ, Dr. Nurbanu PARPUCU, Arş. Gör. İlyas SÖNMEZ, Arş. Gör. Şifa ÇAKMAK ve Arş. Gör. Esmâ EROĞLU, arkadaşlığınız için teşekkür ediyorum, iyi ki varsınız!

Kendimi her zaman için yanında daha güçlü hissettiğim, akademik hayatta attığım adımları her daim destekleyip; beni cesaretlendiren sevgili eşim, hayat ortağım Alperen ŞAHİN, bazen benimle yaşamak zor olsa da bunu başardığın için seni kutluyorum! Tezimin farklı aşamalarında sunduğun yardımlar ve emeklerin için çok teşekkür ediyorum, iyi ki varsın!

Ve son olarak bu tezin ortaya çıkmasında en az benim kadar çalışan; emek sarf eden ebeveynlerim Selma KOYUNCU ve Tahsin KOYUNCU sizler için söylemek istediklerimi yazıya dökerken kelimeler kifayetsiz kalıyor. Hayatımın her aşamasında, her anlamda sunduğunuz eşsiz desteğinizle hayatımı kolaylaştırıp; beni rahatlatan insan ötesi varlıklarsınız. Sizlere sahip olduğum için her zaman kendimi şanslı hissettim; dünyaya gelirken sizleri ebeveynlerim olarak seçtiğim için şükrediyorum ve biliyorum ki 'iyi bir ebeveyn' olabilmek için önce iyi birer ebeveyne sahip olmak gerekir. İyi ki varsınız canlarım! Hep yanımda olmanız dileğiyle...

Mine KOYUNCU ŞAHİN

Mart, 2021/ Ankara

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	5
Araştırmanın Amacı ve Önemi	15
Araştırma Problemi	19
Sayıtlılar	21
Sınırlılıklar	21
Tanımlar	21
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	25
Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın Kuramsal Temelleri	25
İlgili Araştırmalar	64
Bölüm 3 Yöntem	90
Araştırmanın Modeli	90
Araştırmanın Çalışma Grubu	93
Veri Toplama Süreci.....	98
Veri Toplama Araçları	104
Deneysel Uygulama	121
Verilerin Analizi	125
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	137
Araştırmacının Rolü	143

Etik Konular.....	147
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	149
Nicel Araştırma Bulguları ve Yorumları	149
Çocuklara Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumları.....	149
Ebeveynlere Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumları	158
Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumları.....	173
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	213
Sonuç ve Tartışma.....	213
Çıkarımlar ve Sınırlılıklar.....	239
Öneriler	240
Kaynaklar	246
EK-A: Veri Toplama Araçları	283
EK-B: Veri Toplama Araçlarının İzinleri	291
EK-C: Grup Triple P Uygulayıcı Sertifikası	294
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	295
EK-D: MEB Uygulama İzni	296
EK-E: Etik Beyanı.....	297
EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	298
EK-G: Dissertation Originality Report	299
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	300

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Aile ve Ebeveynlik Desteklerinin Olası Sonuçları</i>	45
Tablo 2 <i>Ebeveyn-çocuk İlişkisinin Farklı Yönleri</i>	53
Tablo 3 <i>Araştırmanın Nicel Kısmının Deney Deseni</i>	91
Tablo 4 <i>Araştırma Modelinin Bütünsel Görünümü</i>	92
Tablo 5 <i>Çocuklara Ait Demografik Bilgiler</i>	96
Tablo 6 <i>Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler</i>	97
Tablo 7 <i>Veri Toplama Araçlarının Sınıflandırılması</i>	104
Tablo 8 <i>'Başlama Tutumu' Stratejisinin Uygulanmasında Kullanılan Derecelendirme Ölçeği</i>	116
Tablo 9 <i>'Başlama Tutumu' Stratejisi için Ebeveynlerin Tercih Ettikleri Durumlar</i>	118
Tablo 10 <i>'Sor-söyle-yap' Stratejisinin Uygulanmasında Kullanılan Derecelendirme Ölçeği</i>	120
Tablo 11 <i>'Sor-Söyle-Yap' Stratejisi için Ebeveynlerin Tercih Ettikleri Durumlar..</i>	121
Tablo 12 <i>Güçler ve Güçlükler Anketi Normallik Analizi Sonuçları</i>	127
Tablo 13 <i>Anne Baba Disiplin Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları</i>	128
Tablo 14 <i>Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları</i>	129
Tablo 15 <i>Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler</i>	130
Tablo 16 <i>Deney ve Bekleme Gruplarının Güçler ve Güçlükler Anketi'nden (GGA) Aldıkları Puanlara dair Betimsel İstatistikler</i>	132
Tablo 17 <i>Deney ve Bekleme Gruplarının Anne Baba Disiplin Ölçeği'nden (ABDÖ) Aldıkları Puanlara dair Betimsel İstatistikler</i>	133
Tablo 18 <i>Deney ve Bekleme Gruplarının Çocuk Ana Baba ilişki Ölçeği'nden (ÇAIÖ) Aldıkları Puanlara dair Betimsel İstatistikler</i>	133
Tablo 19 <i>Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Çocukların GGA Ön Test Ortalamalarına ilişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları</i>	149
Tablo 20 <i>Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Çocukların GGA Ön Test-Son Test Puanlarına ilişkin Anova (Karışık Ölçümler için) Sonuçları</i>	150
Tablo 21 <i>Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GGA Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına ilişkin Anova (Tekrarlı Ölçümler için) Sonuçları</i>	152
Tablo 22 <i>Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Öğretmen Görüşlerine GGA Ön Test-Son Test Puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar için t-Testi Sonuçları</i>	152

Tablo 23 Bekleme grubunda Yer Alan Çocukların GGA Ön Test-Son Test Ortalamalarına ilişkin Bağımlı Gruplar için t-Testi Sonuçları	153
Tablo 24 Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Çocukların GGA Alt Boyutlarındaki Ön Test Sıra Ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	154
Tablo 25 Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Çocukların Hiperaktivite Problemleri (HİP) Ön Test Ortalamalarına ilişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	154
Tablo 26 Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Çocukların GGA Alt Boyutlarındaki Ön Test-Son Test Sıra Ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	155
Tablo 27 Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GGA Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test-İzleme Testi Ölçüm Ortalamalarına ilişkin Friedman S Testi Sonuçları	156
Tablo 28 Bekleme grubunda Yer Alan Çocukların GGA Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Ölçümlerindeki Puanlara ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	158
Tablo 29 Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Ön Test Ortalamalarına ilişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları.....	159
Tablo 30 Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Ön Test-Son Test Puanlarına ilişkin Anova (Karışık Ölçümler İçin) Sonuçları	159
Tablo 31 Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına ilişkin Anova (Tekrarlı Ölçümler İçin) Sonuçları.....	160
Tablo 32 Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Ön Test-Son Test Ortalamalarına ilişkin Bağımlı Gruplar için t-Testi Sonuçları	161
Tablo 33 Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Alt Boyutlarının Ön Test Ortalamalarına ilişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	161
Tablo 34 Çoklu Normallik Varsayımı için Mahalanobis Uzaklığı.....	163
Tablo 35 Mahalanobis Uzaklığı için Kritik Değerler	164
Tablo 36 Deney ve Bekleme grubundaki Ebeveynlerin ABDÖ Alt Boyutları için Tek Faktörlü MANOVA Sonuçları.....	165
Tablo 37 Deney ve Bekleme grubundaki Ebeveynlerin ABDÖ Alt Boyutları Ön Test-Son Test Ölçümleri için Denekler-Arası Etki Testi	166

Tablo 38 Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ESD Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına ilişkin Anova (Tekrarlı Ölçümler için) Sonuçları	167
Tablo 39 Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin AŞT ve UMR Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına ilişkin Friedman S Testi Sonuçları	168
Tablo 40 Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Alt Boyutları Ön Test-Son Test Ortalamalarına ilişkin Bağımlı Gruplar için T- Testi Sonuçları	169
Tablo 41 Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ÇAIÖ Ön Test Ortalamalarına ilişkin Bağımsız Gruplar için T- Testi Sonuçları.....	170
Tablo 42 Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Ebeveynlerin ÇAIÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Anova (Karışık Ölçümler için) Sonuçları	170
Tablo 43 Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ÇAIÖ Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına ilişkin Anova (Tekrarlı Ölçümler için) Sonuçları	171
Tablo 44 Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ÇAIÖ Ön Test-Son Test Ortalamalarına ilişkin Bağımlı Gruplar için t-Testi Sonuçları	172

Şekiller Dizini

Şekil 1. Öz-düzenleme yaklaşımı	38
Şekil 2. Katılımcıların araştırmadaki dağılımları	95
Şekil 3. Uygulama takvimi.	103
Şekil 4. “Başlama tutumu” için örnek durum	117
Şekil 5. Nitel verilerin analiz süreci	135
Şekil 6. Program değerlendirme temasına ilişkin alt temalar ve kategoriler.	174
Şekil 7. Eğitim öncesi alt temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler.	174
Şekil 8. Ebeveynlik kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	175
Şekil 9. Problem davranışlar kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	178
Şekil 10. Önlemler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	180
Şekil 11. Eğitim sonrası alt temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler.	183
Şekil 12. Ebeveynlik (eğitim sonrası) kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	184
Şekil 13. Problem davranışlar (eğitim sonrası) kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	186
Şekil 14. Önlemler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	190
Şekil 15. Öneriler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	199
Şekil 16. Hedefler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	201
Şekil 17. Değişimler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	203
Şekil 18. Ek destekler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.	208

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

GGA: Güçler ve Güçlükler Anketi

DUP: Duygusal Problemler

DAP: Davranış Problemleri

HİP: Hiperaktivite Problemleri

AKP: Akran Problemleri

PRO: Prososyal Davranışlar

ÇAIÖ: Çocuk Anababa İlişki Ölçeği

ABDÖ: Anne Baba Disiplin Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Ebeveyn olmak, dünyanın en güzel ama aynı zamanda en zor duygusu olabilir. Daha çocukları dünyaya getirmeye hazırlanırken başlayan sorumluluk duygusu, çocukların doğumu ve büyümesiyle katlanarak artmaktadır. Bir çocuğu dünyaya getirmekle sona ermeyen ebeveynlik, çocuğun her gelişim döneminde farklı sorumluluklarla kendini göstermeye ömür boyu devam etmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla bağlılık ve olumlu ilişki geliştirme, onların fiziksel ve ruhsal sağlığı ile ilgili ihtiyaçlarını karşılama, olumsuz disiplin ve cezalardan kaçınma, entelektüel, felsefi ve ahlaki gelişimlerini destekleme (Baumrind ve Thompson, 2002), çocukları birer birey olarak kendi sorumluluklarını üstlenmeye hazırlama ve bağımsızlık becerilerini geliştirme gibi pek çok sorumlulukları vardır (Brooks, 2013; Pekşen- Akça, 2012). Bu süreçte ebeveynler kimi zaman bu sorumlulukları yerine getirmeye çalışırken zorlanabilirler ancak yine de çocuklarına en iyi ve olumlu şekilde ebeveynlik yapabilmek tüm anne babaların arzusu görünmektedir. Ancak olumlu ebeveynlik yapabilmek demek tam olarak ne anlama gelmektedir? Bunun anlamı, ebeveynlerden ebeveyne değişebilmektedir. Çocuklarını belli kural ve çerçeveler dahilinde yetiştirerek topluma sorumlu bireyler yapmak mı? Çocukların bağımsızlıklarını kazanmalarını sağlayarak öz güven gelişimini desteklemek mi? Çocuğun hayatıyla ilgili her kararında müdahaleci olup onun yerine karar almak mı? Yoksa dilediği gibi yaşaması için çocuğun hiçbir şeyine karışmamak mıdır? Pek çok ebeveyn, olumlu bir ebeveyn olmak istediğinden söz etmektedir. Peki ebeveynlerden kaçısı gerçekten olumlu bir ebeveyn olduğunu düşünmektedir? Olumlu ebeveynlik nedir? Nasıl olumlu ebeveyn olunur?

Aileler, ebeveynler ve bakıcılar çocuğun refahı ve gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Çocuğun bakımından sorumlu kişiler, çocuklara kimlik, sevgi, bakım, tedarik ve korumanın yanı sıra ekonomik güvenlik ve istikrar sunarlar. Ebeveynler çocuklar için en büyük destek kaynağı olabileceği gibi talihsiz koşullar altında da en büyük zarar kaynağı olabilirler. Çocukların iyilik halleri, bu nedenle, ayrılmaz bir şekilde ebeveynlerin iyilik durumlarıyla bağlantılıdır (Daly vd., 2015). Ebeveynliğin amacı, çocuğun potansiyel gelişimini ve refahını en iyi hale getirmek için ebeveyn sorumluluğunun uygulanmasına dayanan olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerini teşvik

etmektedir. Bu nedenle, ebeveynler kendi rollerinin doğasından, çocuklarının hakları ve bunlardan kaynaklanan sorumluluklar ve yükümlülükler ile kendi haklarından haberdar olmaları gerekir (Rodrigo, 2010). Olumlu ebeveynlik, Avrupa Konseyi (2006) tarafından besleyici, güçlendirici, şiddet içermeyen ve çocuğun tam gelişimini sağlamak için sınırların belirlenmesini içeren; tanıma ve rehberlik sağlayan, çocuğun yüksek yararının yerine getirilmesini teşvik eden ebeveyn davranışı olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre olumlu ebeveynliğin bazı temel ilkeleri vardır.

Ebeveynler çocuklarına şunları sağlamalıdır:

- Besleme - bir çocuğun sevgi, sıcaklık ve güvenlik ihtiyacına cevap vermek;
- Yapı ve rehberlik - çocuğa güvenlik duygusu için, öngörülebilir bir rutin ve gerekli sınırlar sağlamak;
- Tanıma - çocukları dinlemek ve onlara ayrı bireyler olarak değer vermek;
- Güçlendirme - bir çocuğun yeterlilik duygusunu ve kişisel kontrolünü geliştirmek;
- Şiddet içermeyen yetiştirme - bedensel veya psikolojik olarak küçük düşürücü tüm cezaların disiplin uygulamalarından hariç tutulmasıdır. Fiziksel ceza, çocukların fiziksel bütünlüğüne ve insan onuruna saygı hakkının ihlalidir.

Olumlu ebeveynlik, çocukların gelişimini desteklemeyi ve çocukların davranışlarını yapıcı ve zarar vermeyecek şekilde yönetmeyi amaçlayan bir anne-babalık yaklaşımıdır. Olumlu ebeveynlik, çocuklarla iyi ilişkiler geliştirmeye ve çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik olumlu tutum önerilerini kullanmaya dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla yetiştirilen çocukların, becerilerini geliştirme ve kendileriyle ilgili olarak olumlu düşüncelere sahip olma olasılıkları çok yüksektir. Bu yaklaşımda, çocuklara güvenli ve ilgi çekici ortam sağlama, onlarla kaliteli vakit geçirerek olumlu öğrenme ortamları yaratma, tutarlı bir disiplin uygulama, çocukla ve kendisiyle ilgili olarak gerçekçi beklentilere sahip olma ve ebeveyn olarak kendine yeterince zaman ayırma önemli görülmektedir. Olumlu ebeveyn olmanın, çocukların davranışlarının üzerindeki en büyük getirisi ise çocukların davranış problemi geliştirmelerini önlemekle ilgilidir (Sanders, Markie-Dadds ve Turner, 2003). Olumsuz ebeveynlik, olumsuz pekiştirme, karşıtlılık ve uygunsuz disiplin yöntemleriyle eşleştirilirken; olumlu ebeveynlik, olumlu katılım, becerilerin teşviki, izleme ve aile içi sorun çözme ile eşleştirilmiştir (Patterson ve Fisher, 2002). Olumlu

ebeveynlik ile çocukların karşı gelme davranışları arasında negatif bir ilişki söz konusu iken; zorlayıcı disiplin uygulamaları ile çocuğun karşı gelme davranışları arasında olumlu bir ilişki söz konusudur (Martinez ve Forgatch, 2001). Olumlu ebeveynlik davranışları ile çocukların pozitif kazanımları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Aynı şekilde olumsuz ebeveyn davranışlarının (uygunsuz disiplin, zorlama vb.) azalmasıyla çocuklardaki pozitif çıktılar artmaya başlamaktadır. Kazanımlar her ne olursa olsun bunun ebeveynler ve onların davranışlarından etkilendiği açık görünmektedir (Forgatch ve DeGarmo; 2000; Gardner ve Shaw, 2008; Muratori, Levantini, Manfredi, Roberts, Mazzucchelli, Studman ve Sanders, 2006; Ruglioni ve Lambruschi, 2018; Patterson ve Fisher, 2002).

Olumlu ebeveynlik, istenmeyen davranışlara karşı tutarlı disiplin kullanma ile yeterince ilişkili olduğu gibi kuralları uygularken demokratik olmakla da ilişkilidir. Örneğin, Baldwin, Baldwin ve Cole (1990), dezavantajlı koşullarda kuralcı ve talepkar ebeveynler ile yaşayan çocukların, pozitif çıktılara sahip olduğunu; daha avantajlı koşullarda daha az talepkar ebeveynlerle yaşayan çocukların ise daha uyumlu olduklarını belirtmişlerdir. Her iki aile türü için de kuralların demokratik olarak yönetilmesi, aile içi kuralları belirlerken buna çocukların da katılması, çocukların daha fazla yeterliliğe sahip olmasıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Patterson ve Fisher, 2002). Çocukların davranış problemlerini azaltan temel faktörlerden biri açık ve net şekilde aile içi kuralları oluşturmaktır. Ancak kuralların sadece çocuklar için değil ailedeki tüm bireyler için uygulanması, kuralları uygularken eşitliğin sağlanması açısından önemli görülmektedir. Kural oluşturma, olumlu ve tutarlı disiplin uygulamanın ilk adımı olarak düşünülebilir.

Ebeveynlerin olumlu ve tutarlı disiplin uygulamalarının yanı sıra sıcak bir ebeveyn-çocuk ilişkisi geliştirmeleri çocuklar için ileride pek çok kazanıma yol açmaktadır. Van den Boom' a (1994) göre bağlanma araştırmacılarının en çok dikkat ettikleri noktalardan biri, erken ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin uzun vadeli sonuçlara katkıda bulunmasıyla ilgilidir. Ebeveynlerin çocuklarına onlar doğdukları andan itibaren verdikleri bakım, ebeveyn ve çocuk arasında bağlı bir ilişkinin oluşmasını teşvik etmektedir. Fiziksel ve duygusal olarak yakınlık, daha üst düzey davranışları çocukta pekiştirmede faydalı olup; erken çocukluk döneminde özellikle çocuğun yeni beceri ve yeterlilikler edinmesinde katalizör görevi görmektedir. Çocuk-ebeveyn arasındaki sıcak ilişki; çocuğun kendine olan güvenini, diğerlerine

uyum ve onlarla işbirliğini; kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varmasını, empati ve sempati yeteneğini desteklemektedir (Berk, 2004). Ebeveynler çocuklarıyla sıcak ve duyarlı ilişkiler geliştirip; onların beceri ve davranışlarını teşvik edecek davranışlar sergilediklerinde, çocuklarda prososyal davranışların ve öz düzenlemenin oluşması daha kolaydır. Anne babalar, çocuklarının başkalarının duygularını ve kendi davranışlarının başkalarının üzerindeki etkilerini anlamalarında onlara model olduklarında; çocukların prososyal davranışları ve öz düzenleme becerilerini destekleyebilirler (Eisenberg ve Valiente, 2002). Böylece çocuklarda sorunlu davranışların oluşmaması yönünde de önemli bir adım atmış olurlar. Ancak çocuklarıyla güvenli bağlanma geliştiremeyen ve onların ihtiyaçlarına bebeklik döneminden itibaren gecikmeli yanıt veren ebeveynlerin, olumsuz çocuk- ebeveyn ilişkisinden kaynaklı olarak çocuklarında farklı problemler gelişebilmektedir (Berk, 2004).

Güvenli bağlanma ve ebeveyn-çocuk arasında gelişen olumlu ilişki her şeyin temelini oluşturmaktadır. Olumlu ebeveynlik de zaten güvenli bağlanmanın üstüne kurulan bir yapıdadır. Bununla birlikte karşılıklı olarak etkileşimli olumlu ebeveynlik de çocukla ebeveyn arasındaki bağa kat sağlamakla kalmayıp; çocukların aile içi kurallara daha çok uyum sağlamalarını ve davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olmaktadır. Ancak ebeveynlerden yalnızca birinin olumlu ebeveynliği benimsemesi yeterli değildir; olumlu ebeveynlik her iki ebeveyn tarafından kullanıldığında çocuk üzerindeki etkileri, ebeveyn-çocuk ilişkisine katkıları ve eşler arasındaki iletişime artışı daha fazla olacaktır (Brooks, 2013; Juffer, Bakerman-Kranenburg ve IJzendoorn, 2007).

Olumlu ebeveynliğin yukarıda sözü geçen alanların tümüne katkı sağladığı farklı araştırmalar ile ortaya koyulmuştur (Boyle, Sanders, Lutzker, Prinz, Shapiro ve Whitaker, 2010; Franke, Keown ve Sanders, 2016; Lakind ve Atkins, 2018). Olumlu ebeveynlik, bir yandan çocukların problemleri davranışlarının azalmasını sağlarken diğer yandan çocuk-ebeveyn ilişkisini geliştirmekte ve aynı zamanda ebeveynlerin daha tutarlı ve olumlu disiplin yöntemlerini kullanmalarını teşvik etmektedir (Doyle, Hegarty ve Owens, 2018; Garcia, DeNard, Ohene, Morones ve Connaughton, 2018; Kelch-Oliver ve Smith, 2015; Muratori vd., 2018; Roberts, Mazzucchelli, Studman ve Sanders, 2006; Sampaio, Sarkadi, Salari, Zethraeus ve Feldman, 2015; Waddell, Schwartz, Andres, Barican ve Yung, 2018). Olumlu ebeveynlik girişimi, aile-hizmet ortaklıkları bağlamında ebeveynlerin ve ailelerin

güçlendirilmesine odaklanmayı içerir ve aynı zamanda sosyal ağları güçlendirmeyi de amaçlar (Rodrigo, 2010). Olumlu ebeveynlik programları, gelişim destek hizmetleri ve kanıta dayalı ev ziyaret programları, ebeveynlik desteğini etkili bir şekilde sağlayabilir ve risk altındaki çocuklar için sağlık ve gelişimsel sonuçları iyileştirebilir (Linton, Stockton, Andrade ve Daniel, 2018). Olumlu ebeveynlikle ilgili stratejiler konusunda ailelere destek sağlamak, ebeveynlik becerilerini geliştirmeleri ve bu konuda öz güven ve öz düzenleme kapasitelerini artırmaları sistematik bir şekilde uygulanan kanıt temelli ebeveyn eğitim programları ile mümkün olabilmektedir. Kanıta dayalı ebeveyn eğitimi programları, çocukların davranış sorunlarını azaltmayı amaçlar; ancak, bu programların etkileri genellikle düşük katılım oranları ile sınırlı olabilmektedir (Azevedo, Seabra-Santos, Carr, 2019; Gaspar ve Homem, 2013a; Azevedo, Seabra-Santos, Gaspar ve Homem, 2013b; Doyle, Hegarty, ve Owens, 2018; Durand ve Hieneman, 2008; Morawska, Dyah Ramadewi ve Sanders, 2014; Muratori, vd. 2018; Sanders ve Plant, 1989; Turner, Richards ve Sanders, 2007; Waddell, Schwartz, Andres, Barican ve Yung, 2018). Çocuklara ve ailelere her açıdan olumlu geri dönüşleri olan ebeveyn müdahale programlarının uygulanması bu açıdan önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada da olumlu ebeveynlik stratejilerini konu alan Olumlu Ebeveynlik Programı (Grup Triple P) ele alınmış; okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan ebeveynlere uygulanan eğitimle çocuklarının davranış problemlerinin, olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve ebeveynlerin olumsuz disiplin yöntemlerinin azalacağı ön görülmüştür. Aşağıdaki bölümlerde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi ile araştırmanın temel sorusu ve alt problemleri ele alınacaktır.

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde birçok nedene bağlı olarak çocuklarda davranış problemleri meydana gelebilmektedir. Davranış problemlerinin bir kısmı gelişim sürecinin bir parçası olmakla birlikte gelişim süreci sonrasında da sıklıkla devam ediyorsa problem olarak değerlendirilmektedir (Özbey, 2010). Bütün çocuklar, davranış sorunlarının arttığı bazı geçiş dönemlerinde davranış problemleri yaşarlar. Bunlardan biri, iki yaş sendromu diğeri ise ergenliktir. İki yaşındaki çocuklar, özerklik elde etme, sınama sınırları oluşturma ve çevrelerinin üstesinden gelmeye çalıştıklarından, gelişimsel açıdan tamamen uygun olan meydan okuma,

saldırıcılık ve öfke patlamaları sergilerler. Ancak bazı çocuklar bu gelişim evrelerini rahatça atlatırken, bazıları bu sancılı evrelerde kalıyormuş gibi görünebilirler (Rinaldi, 2005). Ebeveyn sıcaklığı ve dengeli disiplin uygulamaları çocuğun bu geçiş dönemini rahatça geçirip geçiremeyeceğini anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır. Kaynağı her ne olursa olsun davranış problemleri süreklilik gösterdiğinde; bireyin hem kendisine hem de çevresine zarar veren ve içinde bulunduğu toplumun sosyal değerlerine uygun olmadığı için bireyin sosyal ortamların dışında kalmasına neden olan davranışlardır. Bu nedenle çocuğun akademik başarısı ve sosyal gelişimi üzerinde ciddi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Çocukta görülen problemlerin kaynağı pek çok şey olabilmektedir. Davranış problemleriyle ilişkili birçok faktör vardır. Araştırma bulguları, tek bir faktör olmadığını, ancak çocuklarda davranış problemlerinin varlığını açıklayan birçok faktörün dinamik bir ilişkisi olduğunu göstermiştir (Papatheodorou, 2005). Bunlar arasında çocuğun okul ortamında diğer çocuklarla yaşadığı uyumsuzluklar, ailevi koşullar, sosyal sınıf, aile yapısı, yetiştirme uygulamaları ve ebeveynlerden ayrılma veya istikrarlı ortamların olmaması gibi stresler (Schaffer, 1998), çocuğun kendisinden kaynaklanan sorunlar (genetik yapısı, sağlığı), tutarsız ebeveyn davranışları, ebeveynlerin çocuk gelişimi konusundaki yetersizlikleri (Ştefan, 2018) etkisiz disiplin yöntemleri, ailenin benimsediği tutumlar (Muratori vd., 2018), anne baba arasında anlaşmazlıklar ve medya bulunmaktadır (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015). Bunların tümü risk içeren faktörlerdir.

Davranış sorunlarının oluşmasında, risk faktörlerinin ne kadar bir araya geldiği önem kazanmaktadır. Bazı çocuklar ailelerinin dağılmasına ya da ailedeki olumsuz etkileşimlere karşı daha dayanıklı olurlarken, bazıları bunlardan daha kolay etkilenabilmektedir. Bunun nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte çocuğun olumlu ya da kolay bir mizaca sahip olmasının, çocuğu diğer risk faktörlerine karşı daha yılmaz yapabilen etmenler arasında olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, yüksek bilişsel becerilerin, merakın, istekli olmanın, kendine amaçlar oluşturma yeteneğinin ve yüksek öz saygının çocukların ruhsal sağlığını olumlu anlamda etkileyen koruyucu faktörler olduğu belirtilmiştir (Kauffman ve Landrum, 2015). Davranış sorunlarını, “çocuğun uyumsuzluğunu” açıklamak ve çözüm yolları üretmek için araştırmacılar “davranış problemlerini” tanımlamakla işe başlamışlardır. Pek çok araştırmacı davranış problemlerini farklı tanımlamaktadır.

Tanımların gruplanmasına bakıldığında en çok; kuramlara, gelişim özelliklerine ve kültür farklılıklarına göre davranış problemlerinin incelendiği görülmüştür (Fergusson, Horwood ve Ridder, 2005; Kanlıkılıçer, 2005; Merikangas vd, 2010). Davranış problemleri terimi genellikle psikologlar tarafından başkaları ve çevre üzerinde rahatsız edici bir etkiye sahip olan dışa vurma ve dışsal davranışları belirtmek için kullanılmakta olup; bu terim, kökenlerinden ve işlevlerinden bağımsız olarak çocuğun kendisinin ve başkalarının iyiliğine ve öğrenmesine müdahale eden bir dizi sosyal, duygusal ve davranışsal zorluğu belirtmek için bir şemsiye terim olarak kullanılmaktadır. Problemlili davranış terimi ise, çocuğun genel davranış profilinden ziyade belirli davranışların problemlili doğasına atıfta bulunmak için kullanılmaktadır. Davranış problemlerinin tanımlanmasına ilişkin fikir birliği eksikliği, davranış problemlerinin tanımlanmasında ve müdahale programlarının planlanmasında karşılaşılan karmaşıklık ve zorlukları vurgulamaktadır (Papatheodorou, 2005).

Yukarıda da söz edildiği gibi çocukların sosyal ve duygusal gelişim sürecinin sağlıklı bir şekilde deneyimlenmesinde aile belki de en önemli etkenlerden biridir. Anne ve babalar özellikle erken çocukluk döneminde çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayan bireyler olmaları sebebiyle onlara en yakın olan ve birçok temel beceri ile davranış kazanmalarında yardımcı olan kişilerdir. Çocuğu korumak ve bakımını sağlamak, çocuğun davranışlarını düzenlemek ve kontrol etmek, fiziksel ve sosyal çevreyi anlayarak bunlarla başa çıkmaları için gerekli bilgi ve becerileri aktarmak, etkileşimlere ve ilişkilere duygusal anlam kazandırmak, çocukların kendi kendilerini ve diğerlerini anlamalarını kolaylaştırmak ailenin temel işlevleri arasında yer almaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015). Çocukların ailelerinde gördükleri değer, model aldıkları davranışlara göre oluşturdukları kimlik, eğitim hayatlarında ve topluma uyum sağlamalarında etkin bir yere sahiptir. Bireylerin ilk eğitim yerlerinin kendi aileleri olduğu düşünüldüğünde aile eğitiminin önemi kendisini daha çok göstermektedir. Günümüzdeki çocuklar, ebeveynlerinin çocukluklarından çok farklı bir dönemde yaşamaktadırlar. Buna bağlı olarak da çocukların istek ve ihtiyaçlarının onlarınkinden farklı olması, ebeveynlerin pek çok konu kendilerini çaresiz hissetmelerine neden olmuştur. Bununla birlikte aile içindeki sorunlar ve çatışmalar, ebeveynlerin ayrılması, ebeveynlerden birinin veya her ikisinin hasta olması, depresyon veya ölüm nedeniyle aile içindeki ilişkilerin herhangi bir şekilde

olumsuzlaşması, kısa ve uzun vadede çocuk için potansiyel risk durumları olarak görülmektedir (Schaffer 1998). Bu nedenle ebeveynlerin kendilerini geliştirmeye, düzeltmeye ve güncellemeye; çocuklarını daha iyi tanıyarak onlarla olan iletişimlerini ve ilişkilerini güçlendirme gereksinimleri vardır. Ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini artırıcı yöndeki çalışmalar, ebeveynleri duyarlılığın ve kontrolün uygun dengesine yönlendirme konusunda başarılı olabilmektedirler (Borstein ve Borstein, 2014; Özbey, 2010; Özel ve Zelyurt, 2016).

Yaşamın ilk yılları, birçok birey tarafından insan gelişiminin eşsiz bir dönemi olarak düşünülürken, ebeveynlerin ebeveynlik becerileri açısından da özel bir anlam taşımaktadır. Ebeveynlerin sergiledikleri ebeveynlik stilleri ve disiplin yaklaşımları, çocuklar özerkliğin başlangıç aşamalarına geçtikleri dönemlerden yetişkinliklerine kadar pek çok farklı alan açısından çocuklar üzerinde etkisi devam etmektedir. Ebeveynlerin yaklaşımları, çocukların ahlaki gelişimlerinden akran ilişkilerine; ikili ilişkilerinden akademik başarılarına kadar kalıcı etkilere sahiptir. Anne-babaların, çocuklarının gelişiminde mümkün olan en iyi sonucu alabilmeleri için çocuklarını, ailelerini ve toplumsal sistemleri bütünleştirerek oluşturdukları sıcaklık, tepki ve destek atmosferini sürdürerek olgunluk ve disiplin yöntemlerini dengede tutmaları önemlidir (Borstein ve Borstein, 2014).

Okul öncesi dönemde ebeveynlerin davranışları ve tutumları, uygun bir dengeyi yansıtmadığında, çocuklar birçok davranış ve uyum sorunu ile karşılaşabilir (Borstein ve Borstein, 2014). Ancak eğitimin bilinen en temel amaçlarından biri de, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum göstermesini sağlamaktır. Çocuk, bir aile içinde doğar ve ilk eğitimini orada alır. Ailenin çocuk eğitime ilişkin anlayışı, içerisinde yaşadığı toplumun kültürüne ve normlarına göre değişmektedir. Kültüre has değerlerle iç içe yaşayan aile, çocuktan bu kültürün davranış kalıplarına uymasını beklemektedir. Aile onu bu yönde geliştirmekte ve eğitmektedir. Aynı zamanda aile de çocuğun davranışlarından etkilenmektedir. Sadece çocuğun iyiliği için değil, toplumun refahı için de çocuk gelişimi konusunda bilinçli ebeveynlerin çocuğun değişen ihtiyaçlarına nasıl cevap verdikleri önemlidir. Bu nedenle sağlıklı toplumların oluşması açısından, toplumu oluşturan en küçük sosyal kurum olan ailenin, çocuğun eğitiminde uyguladığı ebeveynlik stilleri ve disiplin yöntemleri önemli görülmektedir (Akgün ve Baş, 2020; Kanlıkılıçer, 2005; Kauffman ve Landrum, 2015).

Ne yazık ki günümüzde erken çocukluk döneminden ergenliğe kadar olan süre içinde çocukların azımsanmayacak oranda saldırganlık, uyumsuzluk, meydan okuma ve muhalif davranışlar gibi davranış problemleri gösterdiği pek çok çalışma tarafından kanıtlanmış durumdadır. Çocukların davranış sorunları toplumda artan bir endişe kaynağıdır ve çok çeşitli olumsuz sonuçlarla ilişkilidir (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000; Dretzke, 2008; Egger ve Angold, 2006; Gleason, Goldson, Yogman, 2016; Healey ve Healey, 2019; Heinrichs, Kliem ve Hahlweg, 2014; Kauffman ve Landrum, 2015; Kelch-Oliver ve Smith, 2015; Lawrence and Steed 1984; Lewis, Feely, Seay, Fedoravicis ve Kohl, 2016; McTaggart ve Sanders, 2003; Prinz ve Sanders, 2007; Rahman ve Kieling, 2015; Tremblay, Van Aken ve Koops, 2010; Webster-Stratton, Rinaldi ve Jamila, 2011; Weisz ve Kazdin, 2017). Çocukların duygusal ve davranışsal sorunları hakkında yapılan epidemiyolojik çalışmaların çoğunda kullanılan anketler, yüksek risk altında olan çocukları tanımlamak için ebeveynlerin yanıtlarına dayanmaktadır. Ebeveynler, çocuğun ciddi bir duygusal veya davranışsal problemi olduğunu belirleyen ilk yetişkinler arasındadır ve çocuklar için teşhis ve tedavi hizmetlerinin düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar (Sayal, 2006; Deighton & Wolpert, 2009).

Bu noktada davranış problemlerine sahip çocukların, davranışlarını değiştirmelerinde ya da devam ettirmelerinde ebeveynlerin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Ebeveynlerinin olumsuz davranışlarından etkilenen çocuklar davranış problemlerini daha çok gösterme veya devam ettirme eğiliminde bulunabilirler. Bu nedenle ebeveynler kendi davranışlarını düzenlemek, hatalarının farkına varmak ve çocuklarına daha iyi ebeveynler olabilmek adına çok farklı yollara başvurabilmektedirler. Kimi ebeveyn çocuğuyla ilgili konuları bir pedagoğa konuşurken pek çoğu internetten yardım almakta bazıları ise ebeveyn eğitim programlarına dahil olabilmektedir. Hangi yöntemi seçerlerse seçsinler ebeveynlerin amaçları aslında değişmemektedir. Çocuklarına olumlu birer ebeveyn olabilmek her ebeveynin aslında ulaşmak istediği nihai hedeftir. Bu amacı gerçekleştirmede kanıt temelli ebeveyn eğitim programları ise önemli bir yere sahiptir.

Çocuklarda yıkıcı etkilere sahip davranış problemlerinin etkilerinin azaltılmasına yönelik olarak ailelere destek veren ve ebeveynlerin öz düzenleme becerilerini artıran kanıt temelli müdahale programları günümüzde sıklıkla uygulanmaktadır (Durand ve Hieneman, 2008; Shepard ve Dickstein, 2009). Çocuk

ruh sağlığı üzerinde büyük etki gösteren ebeveynlik programları, olumlu ebeveyn-ocuk etkileşimleri yaratmak için ebeveynlerin çocuklarıyla ilişikleri, kendi aralarındaki ilişikleri ve davranış problemlerine karşı uyguladıkları stratejiler, iletişim becerilerini artırma, tutarlı disiplin uygulama gibi konularda ailelere destek vermektedirler (Brestan ve Eyberg, 1998; Carr, 2019; Durand ve Hieneman, 2008; Heinrichs ve ark., 2014; Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008; Kelch-Oliver ve Smith, 2015; Lakind ve Atkins, 2018; Morawska, Dyah Ramadewi ve Sanders, 2014; Sanders, 1999; Sanders ve Plant, 1989; Turner, Richards ve Sanders, 2007; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004).

Ebeveyn eğitimi programlarının spesifik amaçları birbirlerinden farklı olabilmekle birlikte çoğu programın hizmet ettiği amaçlar benzerdir. Bunlar arasında ebeveynleri ocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgilendirme ve farkındalıklarını artırma, çocuğun ev ortamında yaşayabileceği deneyimler konusunda aileyi bilinçlendirme, çocukların davranış problemlerinin azalması için ebeveynleri çeşitli stratejileri kullanmaya teşvik etme, ebeveyn-ocuk ilişkisini iyileştirme, ebeveynlerin problem çözme, baş etme ve öz düzenleme becerilerini artırma, ebeveynler arası çatışmayı azaltarak eşler arasında saygıya dayalı ilişkiler oluşturma, ebeveynlerin çocuklara tutarlı disiplin kullanarak iletişim becerilerini ve öz güvenlerini artırma, çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini artırma, ebeveyn olarak kendilerine vakit ayırmalarını sağlama gibi amaçlar bulunabilmektedir. Programlar, ebeveynlerin kendilerini yansıtmaya becerilerini geliştirmek için ev ziyareti, ebeveyn grupları, hedeflenen temel ihtiyaçların karşılanması ve videolar gibi çeşitli yaklaşımlar kullanmaktadır; programların kazanımları çoğunlukla olumlu duygusal, davranışsal ve ilişki gelişimi üzerinedir (Eisenberg, Sadovsky ve Spinrad, 2005; Mendelsohn vd., 2006; Sanders, 2012). Eğitim programlarının yöntem, konu, içerik ve süresi hedeflenen amaca, hedef kitlenin özelliklerine göre değişebilmekte ancak temel amaç aile yaşamını iyileştirme, anne babaların çocuklarıyla birlikte daha mutlu, sağlıklı aileler olmalarıdır. Aile eğitimi toplumsal gelişim ve glenmede de önemli rol oynar. Sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan olumsuz koşullarda yaşayan ailelerin aile eğitim programlarına katılması öncelikli hedefler arasında gelmektedir. Böylece eğitimde fırsat eşitliği mümkün olduğunca tüm çocuklar ve aileleri için sağlanabilir (Erkan, 2015; Ural, 2015).

Ebeveyn müdahale programları ilişki ve davranışsal temelli olmak üzere iki grupta incelenebilmektedir (Arkan ve Üstün, 2010). İlişki temelli ebeveyn eğitim programları arasında Etkili Ebeveyn Eğitimi -Parent Effectiveness Training- (Gordon, 2003) , Adlerian Programı -Adlerian Program- (Moore ve Dean-Zubritsky, 1979), Sistematik Ebeveyn Eğitimi Programı -Systematic Training for Effective Parenting- (Dinkmeyer ve McKay,1989), Aktif Ebeveynlik -Active Parenting- (Popkin, 2014), Hoşgörülü Ebeveynlik -Mellow Parenting- (Puckering, Evans, Maddox, Mills ve Cox, 1996), Şiddetsiz İletişim -Nonviolent Communication- (Rosenberg, 2004) , Gençlerle Konuşma Sanatı -How to Talk so Kids Will Listen and Listen so Kids Will Talk- (Faber ve Mazlish, 2012) yer almaktadır. Bu programlar sistemik ve çözüm odaklı yaklaşımı benimsemektedirler (Carr vd., 2017).

İlişkisel temelli programlar, psikodinamik, hümanistik ve aile sistem teorilerini temel olarak almaktadırlar. Programların amacı çocukların problemli davranışlarının altında yatan duygu ve düşünceleri anlamak, onların düşünce tarzlarını anlayarak ebeveynlerin çocuklarına verdikleri yanıtları değerlendirmektir. Programlarda ebeveyn- çocuk arasındaki iletişim becerilerini (aktif dinleme, ben dili, geribildirim, çatışma çözümü) geliştirme ile ilgili çeşitli yaklaşımlara yer verilmektedir. Programların odağını çocuk oluşturmaktadır (Dembo, Sweitzer ve Lauritzen, 1985; Goddard, Myers-Walls ve Lee, 2004; Gross ve Grady, 2002; Money, 1995; Pinsker ve Geoffroy, 1981, Akt. Arkan ve Üstün, 2010).

Davranışsal temelli ebeveyn eğitimi programları arasında Olumlu Ebeveynlik Programı -Positive Parenting Programme-Triple P- (Sanders, 2012), İnanılmaz Yıllar -Incredible Years- (Webster-Stratton, 1992), Suç Önleme Programları -Delinquency Prevention Programs- (Farrington ve Welsh, 1999), Uyumsuz Çocuklara Yardım Programı -Helping Noncompliant Child Program- (McMahon ve Forehand, 2005), Anne-Çocuk Etkileşim Terapisi -Parent Child Interaction Therapy- (Thomas, Abell, Webb, Avdagic ve Zimmer-Gembeck, 2017) , Çocuk ve Ergen Davranış Sorunları için Ebeveyn Yönetimi Eğitimi ve Problem Çözme Becerileri Eğitimi -Parent Management Training and Problem-Solving Skills Training for Child and Adolescent Conduct Problems- (Kazdin, 2017), Pozitif Aile Müdahalesi -ProgramsThatWork™ Helping Parents With Challenging- Children Positive Family Intervention- (Durand ve Hieneman, 2008), Davranışsal Ebeveyn Eğitimi -Behavioral Parent Training- (Raulston, Hieneman, Caraway, Pennefather ve Bhana,

2019) ve Parents Plus Ebeveynlik Programları (Carr Hartnett, Brosnan ve Sharry, 2017; Turan, 2018) bulunmaktadır.

Davranışsal temelli programlar, sosyal öğrenme kuramına ve bilişsel davranışçı temellere dayanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre benzer davranışların benzer sonuçlar doğuracağı düşüncesi davranışları şekillendirmektedir. Davranış repertuarının ve buna bağlı sonuçların artmasıyla, çocuklar belirli davranışların olası sonuçlarını değerlendirip davranışlarını şekillendirmektedirler. Bu noktada ebeveynler, çocukların davranışlarını şekillendirirken diğer yandan çocuklar da aktif biçimde ebeveyn davranışlarını etkilemektedir. Zaman içinde çocuklar bir davranışı seçmeden önce ebeveynlerinin o davranışa gösterecekleri tepkileri tahmin etmeyi öğrenmektedir (Dembo ve ark., 1985; Gross ve Grady, 2002; Money, 1995, Akt. Arkan ve Üstün, 2010).

Davranışsal temelli programlarda çoğunlukla pekiştirme, takdir, mantıklı yaptırımlar, mola, görmezden gelme ve model olma gibi teknikler kullanılmaktadır. Programlar, uygulanma formatıyla ilgili olarak farklılık gösterebilmektedir. Bireysel programlar, küçük grup programları, büyük grup seminer programları, kendi kendine yönelik programlar, telefon destekli programlar ve son zamanlarda çevrimiçi ebeveynlik programları program çeşitlerinin arasında yer almaktadır (Durand ve Hieneman, 2008; Kazdin, 2017; Sanders, 1999; Sanders, 2008; Sanders, 2012).

Aile eğitim programlarının etkililiği üzerine son yıllarda Türkiye’de pek çok çalışma yapılmıştır. Öğretir ve Ulutaş (2009) 0-4 yaş arası çocuğu olan ebeveynlere Anne Destek Eğitim Programı’nı uygulamışlardır. Eğitim sonrasında ebeveynlerin çocuklarını kabul düzeyi artarken, reddetme düzeylerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Güven (2011) okul öncesi eğitim kurumlarında hazırlanan aile eğitim ve aile katılım programlarının, öğretmen ve ebeveynlerin bilgi ve beceri düzeylerini etkilediğini ortaya koymuştur. Öncül (2011) öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisini belirtmiş, Biber ve Ural (2016) araştırmalarında uyguladıkları *Portage Eğitim Programı’nın* 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılımına katkı sağladığını; aile destekli programların okul öncesi eğitimin kalıcılığı, etkililiği açısından bir avantaj olduğunu; uygulanan eğitim programının hem çocuklar hem de aileleri için etkililiğini vurgulamışlardır. Çetintaş (2015) araştırmasında anne tutumları ile 5 yaş çocuklarının davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, demokratik tutum artıkça davranış problemlerinin azaldığı, otoriter tutum ve

aşırı koruyucu tutum arttıkça davranış problemlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Berbercan (2010) zihinsel olarak engelli çocukların babalarına *Problem Davranışların Azaltılmasına Yönelik Grup Aile Eğitim Programı*'ni uygulamıştır. Eğitim sonunda araştırma kapsamına dâhil edilen babalar, ödül, görmezden gelme, uyuşmayan davranış ve uygun davranışı ödüllendirme kavramlarına ait amaçların hepsini gerçekleştirmiştir. *Problem Davranışların Azaltılmasına Yönelik Grup Aile Eğitim Programı*'nin, kavramların kazanılmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Kılınç (2011) çalışmasında anne eğitim programı ile anne-çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisi olduğuna; Demircioğlu (2012) 6 yaş çocuğa sahip annelere uygulanan aile eğitim programının aile işlevleri ve anne-baba tutumları ile çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediğine ilişkin vurgu yapmıştır. Durualp, Kaytez, ve Kadan (2016) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine verilen aile eğitiminin, çocukların gelişimleriyle ilgili bilgi düzeylerinde ve çocukların sosyal becerilerinde artış meydana getirdiğini belirtmişlerdir. Kabasakal (2001) çalışmasında uyum sorunu olan çocukların ailelerinde daha sağlıklı aile işlevlerinin olduğunu ancak eğitim uygulamasından sonra sağlıklı aile işlevlerinde iyileşme olduğunu belirtmiştir. Diken vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, *Başarıya İlk Adım Programı* kapsamında ailelere eğitim verilmiş; eğitimin problem davranışlar üzerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Akgün (2008) araştırmasında *Anne Çocuk İlişkisini Oyunla Geliştirme Eğitim Programı*'nin etkililiğini incelemiştir. Buna göre eğitim programının, annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerine olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda oyun ortamında anne çocuk etkileşim düzeyinin arttığı ve annelerin çocukları ile olan ilişkilerini daha olumlu olarak algılamaya başladıkları tespit edilmiştir. Annelerin kendi davranışlarına ilişkin farkındalık düzeylerinde değişimler meydana gelmiştir. Sonuç olarak ebeveyn eğitimleri, müdahale yöntemleri içerisinde Türkiye'de de önemli bir yer edinmeye başlamış; özellikle davranış sorunlarına sahip çocuklar için en etkili müdahale yöntemlerinden birisi haline gelmiştir (Kabasakal, 2013).

Aile eğitim programlarının etkililiği üzerine yurt dışında da çok fazla araştırma yapılmaya devam etmektedir. Franke vd. (2016) araştırmalarında okul öncesi dönemde olup DEHB belirtileri gösteren çocukların ebeveynlerine Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulayarak etkililiğini değerlendirmişlerdir. Program

sonrasında çocukların davranış problemlerinde azalma meydana gelmiş; sosyal işlevsellik ve prososyal davranışlarda ise artış olmuştur. Annelerin çocuklarına yönelik olan olumsuz disiplin yöntemlerinde, umursamaz tavırlarında olumlu yönde etkiler görülmüştür. Ayrıca olumlu ebeveynlik, ebeveynlik memnuniyeti, öz-yetkinlik, stres ve depresyonda ilerleme kaydedilmiştir. Boyle vd. (2010) araştırmalarında okul öncesi çağda yıkıcı davranış bozukluğuna sahip çocukların ebeveynleri için yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanarak kısa bir olumlu ebeveynlik müdahalesini değerlendirmişlerdir. Anne-babalardan alınan bilgilere göre çocukların yıkıcı davranışlarının yoğunluğu ve sıklığında önemli bir azalma olduğu; göreve özgü ebeveyn öz-yeterliliğinde artış olduğu görülmüştür. Fujiwara, Kato ve Sanders (2011) araştırmalarında Grup Olumlu Ebeveynlik Programı olarak bilinen grup temelli aile müdahale programının Japonya'daki ailelerde etkililiğini araştırmışlardır. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın, Japon aileler arasında çocuk davranış sorunlarını, işlevsiz ebeveynlik uygulamalarını, depresyon, anksiyete, stres ve algılanan ebeveynlik zorluk düzeyini azaltmada ve ebeveynlik güvenini artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Lester vd. (2011) araştırmalarında askeriye mensubu olan ailelerin ve çocuklarının streslerini azaltma yönünde tasarladıkları aile eğitim programı ile (FOCUS - Families Overcoming Under Stress) çocukların ve ebeveynlerin ruh sağlığını korumalarında önleyici bir müdahale oluşturmuşlardır. Verilen eğitimler ile aile için hedefler oluşturma, çocuk ve aile arasındaki iletişim becerilerinin gelişmesi, problem çözme becerilerinin artması ve psikolojik dirençliliğin gelişmesi konularında ailelere yardımcı olunmuştur. Wilhelmsen-Langeland, Aardal, Hjelmseth, Fyhn ve Stige (2020) pilot araştırmalarında, 2 günlük Duygu Odaklı Aile Terapisi atölye çalışmalarının, çocukların duygularını düzenlemesi, çocukların davranışsal veya psikolojik zorluk belirtilerini azaltması, ebeveyn öz yeterliliği, memnuniyeti ve inançları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonunda ebeveynlerin öz yeterliliği ve ebeveynlik rolündeki memnuniyetleri önemli ölçüde artmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerin çocukların duygularını kendi başlarına yönlendirebileceklerine dair olan inançlarının ve çocuklarda görülen karşı gelme bozukluğunun önemli ölçüde azaldığı ortaya çıkmıştır. Iskander, Rakestrawa, Morrisb, Wildmana ve Dubyc (2018) araştırmalarında 2-8 yaş arası dışsallaştırılmış davranış problemlerine sahip 19 çocuğun ebeveynlerine Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulamışlardır. Eğitim sonrasında ebeveynlerin davranış yönetimi ve ebeveynlik becerilerinde gelişmeler görülmüş böylece çocukların yıkıcı

davranışlarında ve yıkıcı davranışlar sonucu oluşan istemsiz yaralanmalarında azalmalar meydana gelmiştir. Arkan, Güvenir, Ralph ve Day (2020) araştırmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'nı (Group Teen Triple P) davranış sorunları gösteren ergenlerin ebeveynlerine uygulamışlardır. Sekiz hafta süren eğitim sonrasında ebeveynlerin ruh sağlığının iyileştiği, ergenlerdeki davranış sorunlarının azaldığı ve ebeveyn-çocuk ilişkisinde daha az çatışmanın ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Araştırmalara göre aile eğitim programlarının çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, aileleri çocuklarında var olan davranış problemlerine karşı nasıl davranacaklarına yönelik olarak bilinçlendirdiği, aile içi ilişkilerin düzenlenmesi konusunda yardımcı olduğu açıktır. Bu nedenle ebeveyn ve öğretmenlerinin öz bildirimlerine göre davranış problemlerinin gözlemlendiği çocukların ebeveynlerine, bu konuda eğitim desteği verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre şu an dünyada 28'den fazla ülkede uygulanmaya devam eden bir eğitim programı olan Olumlu Ebeveynlik Programı'nın (Group Triple P) 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerine, ebeveynlerin disiplin yöntemlerine ve çocuk-ebeveyn arasındaki ilişkiye olumlu olarak etki edip etmediğini öğrenmek bu araştırmanın temel problemidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, ebeveyn ve öğretmenlerinin öz bildirimlerine göre davranış problemleri gösteren 48-72 aylık çocukların ailelerine 8 hafta süresince verilen Olumlu Ebeveynlik Programı'nın (Group Triple P) etkililiğini incelemektir. Araştırmanın amacının altında yatan en büyük etken ailelerin çocuklar üzerindeki etkisinin yadsınamayacak düzeyde olmasıdır. Çünkü ebeveynler çocuklarının ilk öğretmenleri olarak bilinmektedirler. Çocuklar okul öncesi eğitime başlamadan önce en küçük sosyal yapı olan ailenin içinde davranışlarını geliştirmeye başlarlar. Zamanla aile içindeki gördükleri tutumlardan etkilenirler ve aynı zamanda kendileri de ebeveynlerinin onlara olan davranışlarını etkileme potansiyeline sahiptirler.

Okul öncesi dönemde başlayıp ergenliğe kadar devam eden (Dretzke, 2008) hatta yetişkinlikte de etkisini gösteren davranış problemleri günümüzün en önemli sorunlarından biridir (Egger ve Angold, 2006). Erken dönemlerde başlayan davranış problemlerinin önünü önceden kesmek, çocukların, ailelerinin ve dolayısıyla

toplumun ruh sağlığını korumak açısından önemlidir. Davranış problemleri gösteren çocuklar bu davranışlarını okul ortamında da devam ettirebilmektedirler. Davranış sorunlarına sahip çocuklar kendilerinden mutsuzluk duyan, akranları arasında popüler olmayan ve okul çalışmalarında başarısız olan çocuklar olarak görölmektedirler (Reeve ve Kauffman 1978). Devam eden davranış problemleri ileriki yıllarda suça yönelme, zorbalık, saldırganlık, travma, farklı psikoloji sorunlar gibi (Offord ve Bennett, 1994) topluma maliyeti daha yüksek olan sonuçlara yol açabilir. Bu noktada ebeveynlerle birlikte öğretmenlerin gözlemleri ve ebeveyn-öğretmen arasındaki işbirliği önemli görölmektedir. Çocuklardaki davranış problemleri, çatışmalı ebeveyn-çocuk ilişkisinden, ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamalarından beslenebilir. Böyle durumlarda ailelere çocuklara nasıl davranmaları gerektiği ve aralarındaki ilişkiyi yönetme konusunda ve davranış problemlerine yönelik tutarlı disiplin uygulamalarında yardımcı olmak, en iyi çözüm yollarından biri olarak düşünölebilir. Aile eğitim programlarının çoğu bu amaca hizmet etmektedir.

Aile eğitim programları anne-babalara çocuklarıyla birlikte iyi bir yaşam sürdürmeleri için daha bilgili, ilgili, sorumluluk sahibi, mutlu, sağlıklı aileler olmak üzere bilgi vermeyi, bunun için gerekli beceriler kazanmada yol göstermeyi içeren çeşitli konularda hazırlanmış eğitim programlarıdır (Ural, 2015). Türkiye’de ailelere yönelik olarak hazırlanan erken eğitim ve destek programları yer almaktadır. Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP), Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP), Aile Mektupları, Anne Destek Programı, Baba Destek Programı, Gazi Üniversitesi Aile-Çocuk Eğitim Programı, Ana-Baba Okulu gibi aile eğitim programları bunlardan bazılarıdır (Kartal, 2015). Bu programlar günümüz toplumsal ihtiyaçlarının bir sonucu olarak ortaya çıkmışlardır. Aile eğitim programları ‘Okulda Çocuklara Uygulanan Program Yaklaşımı’, ‘Aileye Uygulanan Program Yaklaşımı’ (Ör. Ana-Baba Okulu), ‘Çocuk ve Aileye Birlikte Uygulanan Program Yaklaşımı’ (Ör. Anne Çocuk Eğitim Vakfının Başlattığı Programlar) ve ‘Çocuk, Aile ve Toplumla Birlikte Uygulanan Program Yaklaşımı’ olarak ayrılabilir (Ural, 2005). Programların her birinin içeriği farklı olsa da genel olarak çocuk yetiştirme konusunda ailelere destek verilmiştir.

Son yıllarda Türkiye’de çocuklarda davranış problemleri (Arkan, 2019; Arkan, Güvenir, Ralph ve Day, 2020; Ekşisu, 2017; Özbek, Gencer ve Mustan, 2019;

Öztürk, 2013; Öztürk, Özyurt ve Akaypekcanlar, 2019; Özyurt, Dinsever, Çalışkan ve Evgin, 2018a; Sayın, 2014; Turan, 2018, Ülker Erdem, 2019; Yıldırım, 2018), ebeveyn-çocuk ilişkisi (Akgün, 2008; Arkan, Güvenir, Ralph ve Day, 2020; Bulut Ateş, 2015; Ekşisu, 2017), ebeveyn tutumları ve disiplin uygulamaları (Arkan, 2019; Eksisu, 2017; Özbek, Gencer ve Mustan, 2019; Öztürk, 2013; Turan, 2018; Yıldırım, 2018), ebeveynler tarafından çocukların kabulü/reddi (Öğretir ve Ulutaş, 2009), ebeveynlerin iyilik halleri ya da ruhsal durumları (Arkan, 2019; Özbek, Gencer ve Mustan, 2019; Öztürk, 2013), aile içi ilişkiler (Eksisu, 2017; Sayın, 2014; Öztürk, 2013; Özyurt, Dinsever, Çalışkan ve Evgin, 2018b), ebeveyn öz-yeterliliği (Eksisu, 2017), ebeveyn stresi (Bulut Ateş, 2015; Çekiç, 2015; Ekşisu, 2017; Turan, 2018), duygu düzenleme ve sosyalleştirme (Ülker Erdem, 2019) konularını ele alan ebeveyn eğitim ya da müdahale programlarıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Yukarıda değinilen araştırmalardan bir kısmı Olumlu Ebeveynlik Programı'nın çocuk ya da ergenlerin ebeveynlerine uygulanmasını konu almaktadır. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde; ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmesine göre davranış problemleri olduğu belirlenen 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerine verilen eğitimin karma yöntemle değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmayı, örneklem olarak bu yaş grubunu da içine alan daha geniş yaş aralığındaki çocukların ebeveynleriyle gerçekleştiren çalışmalardan (Arkan, 2019; Özyurt, Dinsever, Çalışkan ve Evgin, 2018a; Özyurt, Dinsever, Çalışkan ve Evgin, 2018b) ayıran bazı farklılıkları vardır:

- a) Çalışmaya dahil olan çocukların ebeveynleri seçilirken ebeveyn ve öğretmen öz bildirimlerinin birlikte kullanılması,
- b) Deneysel desende bekleme grubu kullanılarak araştırmanın iç geçerliliğine katkı sağlanması
- c) Araştırmanın bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri gözlemleri, açık/kapalı uçlu anket soruları ve araştırmacı günlüğü ile nitel boyutunun da desteklenerek programın değerlendirilmesinde daha derinlemesine bilgi alınması, araştırmanın güvenilirliğinin de desteklenmesi açısından bu çalışmayı diğer araştırmalardan ayırmaktadır.

Olumlu Ebeveynlik Programının uygulanmasıyla;

- Ebeveyn ve öğretmenlerinin görüşlerine göre davranış problemlerine sahip çocukların bu davranışlarının eskisine göre azalacağına,
- Ailelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde daha samimi, sevecen ve ilgili olacaklarına,
- Ailelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemlerinde olumlu değişimler olacağına,
- Ailelerin etkili ebeveynlik becerilerini kazanıp; bunları uygulamada daha tutarlı ve kararlı davranacaklarına,
- Çocuklarını yetiştirirken daha planlı hareket edeceklerine,
- Günlük hayatlarında çocuklarıyla ve aileleriyle ilgili konularda öz düzenleme becerilerini daha sık kullanacaklarına,
- Özellikle çocuklarını ilgilendiren konularda eşleriyle olan iletişimlerinin artacağına ve daha olumlu olacağına,
- Öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına yansıtma konusunda daha öz güvenli olacaklarına inanılmaktadır (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015; Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015).
- Araştırmanın bireysel yararları haricinde toplumsal yararı da göz önüne alındığında; DSM V'e göre davranım bozukluğunun da aralarında olduğu davranış problemlerinin özellikle erken çocukluktan itibaren önünü kesmek, yetişkinlikte anti sosyal kişilik bozukluğuna kadar gidebilecek olan bir yolun önünü kesmeye yardımcı olabilmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Erken çocuklukta başlayan davranış sorunlarının erken müdahale edilmediği takdirde ileri yaşlarda topluma maliyeti çok fazla olabilmektedir. Çocuklukta davranış sorunları, çok çeşitli olumsuz psikososyal sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Suça meyil, madde kullanımı, akıl sağlığı sorunları, cinsellikle/ilişkilerle ilgili sorunların, erken dönemdeki olumsuz deneyimlerle ilgisi bulunabilmektedir (DeLisi, Drury ve Elbert, 2019; Fergusson, Horwood ve Ridder, 2005). Toplumun en küçük yapısı olan ailenin önemi göz önünde bulundurulduğunda ise daha sağlıklı ilişkilerle devam eden aile yapılarının, aynı zamanda toplumsal sağlığın da bir yatırımı olduğu düşünülebilir. Okullarda etkin öğrenmeyi engelleyebilen ve sınıf yönetimini olumsuz

anlamda etkileyen çocuklardaki davranış problemlerinin azalmasıyla okul öncesi eğitimin kalıcılığına katkı sağlanabilir. Bu konularda da araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada “Olumlu Ebeveynlik Programı’nın 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine, ebeveynlerinin disiplin yöntemlerine ve çocuk anne-baba ilişkisine etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt problemler. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi’ne ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi’ne ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunda yer alan çocukların toplam güçlükler ön test-son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Bekleme grubunda yer alan çocukların toplam güçlükler ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi’nin alt boyutlarının (duygusal, davranış, hiperaktivite ve akran problemleri ile prososyal davranışlar) ön test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi’nin alt boyutlarının (duygusal, davranış, hiperaktivite ve akran problemleri ile prososyal davranışlar) ön test- son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubunda yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi’nin alt boyutlarının (duygusal, davranış, hiperaktivite ve akran problemleri ile prososyal davranışlar) ön test-son test-izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Bekleme grubunda yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nin alt boyutlarının (duygusal, davranış, hiperaktivite ve akran problemleri ile prososyal davranışlar) ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney ve bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği'ne ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney ve bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği'ne ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği'ne ilişkin ön test-son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği'ne ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
13. Deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği alt boyutlarının (umursamazlık, aşırı tepki, etkisiz sözel disiplin) ön test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
14. Deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği alt boyutlarının (umursamazlık, aşırı tepki, etkisiz sözel disiplin) ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
15. Deney grubundaki ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği alt boyutlarının (umursamazlık, aşırı tepki, etkisiz sözel disiplin) ön test-son test-izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
16. Bekleme grubundaki ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği alt boyutlarının (umursamazlık, aşırı tepki, etkisiz sözel disiplin) ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
17. Deney ve bekleme gruplarında yer alan ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
18. Deney ve bekleme gruplarında yer alan ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

19. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği ön test-son test-izleme ölçümlerinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
20. Bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
21. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin görüşlerine göre programın etkililiği nasıldır?
22. Deney grubunda yer alan ebeveynler programda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına nasıl yansıtmaktadırlar?

Sayıtlılar

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının çocukların davranış problemlerini, ebeveynlerin disiplin yöntemlerini ve çocuk-anne-baba ilişkisini değerlendirmek için yeterli oldukları varsayılmıştır. Bunun yanında ebeveynlerin ve öğretmenlerin ölçme araçlarını doldururken, görüşme sorularını yanıtlarken ve ev ziyaretlerindeki davranışlarında samimi ve içten oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Ankara il sınırları içinde Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ebeveyn ve öğretmenlerinin görüşlerine göre davranış problemleri gösteren 48-72 aylık çocuklar ve onların ebeveynleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın deney grubunda yer alan çocuklar ve ebeveynleri ile bekleme grubunda yer alan çocuklar ve ebeveynleri aynı okuldan seçilmiştir.

Tanımlar

Olumlu Ebeveynlik Programı (Triple P): Bu program, Avustralya, Brisbane'deki Queensland Üniversitesi'ndeki Sanders ve meslektaşları tarafından geliştirilen çok düzeyli, önleyici odaklı bir ebeveynlik ve aile destek stratejisidir. Program ebeveynlerin bilgi, beceri ve öz güvenini artırarak çocuklarda davranışsal, duygusal ve gelişimsel sorunları önlemeyi amaçlamaktadır. Doğumdan 12 yaşına

kadar ergenlik öncesi çocukların ebeveynleri için kademeli olarak artan güç sürekliliği üzerine beş müdahale düzeyini içermektedir (Sanders, 1999).

Grup Olumlu Ebeveynlik Programı (Group Triple P): Grup Olumlu Ebeveynlik Programı, Olumlu Ebeveynlik Programı'nın 4. düzeyinde yer alan grup versiyonudur. Bu program, ideal olarak 10-12 ebeveyn den oluşan gruplar halinde yürütülen sekiz oturumluk bir programdır. Programda ebeveynlerin yeni bilgi ve beceriler edinmelerine yardımcı olmak için aktif bir beceri eğitim süreci kullanılır. Program, ebeveynlere gözlem, tartışma, uygulama ve geri bildirim yoluyla öğrenme fırsatları sağlayan 2 saatlik beş grup oturumundan oluşur. *Her Ebeveynin Hayatta Kalma Kılavuzu* DVD'sinden bölümler, olumlu ebeveynlik becerilerini göstermek için kullanılır. Bu beceriler daha sonra küçük gruplar halinde uygulanır. Ebeveynler, duygusal olarak destekleyici bir bağlamda becerileri kullanmalarıyla ilgili olarak yapıcı geri bildirim alırlar. Oturumlar arasında, ebeveynler grup oturumlarından öğrendiklerini pekiştirmek için ev ödevlerini tamamlarlar. İlk dört grup oturumunun ardından, 15 ila 30 dakikalık üç telefon oturumu, grup seanslarında öğrendiklerini uygulamaya koymada ebeveynlere ek destek sağlar (Sanders, 1999).

Dışsallaştırılmış Davranış Problemleri: Dışsallaştırılmış davranış problemleri, fiziksel ve sözlü saldırganlık, meydan okuma, yalan söyleme, hırsızlık, okulu asma, suç, fiziksel eziyet ve suç eylemleri dahil olmak üzere bir dizi kural çiğneme davranışı ve davranış problemi olarak tanımlanabilir (Hann, 2001).

İçselleştirilmiş Davranış Problemleri: İçselleştirilmiş davranış problemleri çocukların duygusal veya psikolojik durumuyla yakından ilgilidir ve tipik olarak depresif bozuklukları, anksiyete bozukluklarını, somatik şikayetleri ve ergen intiharını içerir. Araştırmalar sosyal etiyolojik faktörleri keşfetmeye devam etse de, genetik ve çevresel nedenlerin büyük ölçüde etkili olduğu düşünülmektedir (Liu, Chen ve Lewis, 2011).

Davranış Tablosu: Davranış tablosu, çocukların bir davranışı değiştirmek, yeni bir beceriyi uygulamak veya belirlenmiş görevleri tamamlamak için biraz daha fazla motivasyona ihtiyaç duyduğunda kullanılabilecek kısa vadeli bir stratejidir. Bir grafik oluşturmayı; sorunlu bir davranışın olmamasına veya uygun bir davranışın varlığına bağlı olarak ek ödüller sağlamayı içerir. Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının grafiksel olarak görülmesini sağlar. Çocuklara davranışlarını

değiştirmedeki çabaları için bir başarı duygusu ve farkındalık vererek ne kadar iyi yaptıkları konusunda geri bildirim sağlar. Davranış tablolarının kullanımı için önerilen yaş aralığı 2 ila 12 yıldır (Clinical Terms Glossary, 2020; Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015).

Sor-söyle-yap Yöntemi: Sor-söyle-yap yöntemi, bir görevi çocukların sırayla öğrenebilecekleri küçük adımlara bölmeyi içerir. Aynı zamanda 'ileriye doğru zincirleme' olarak da bilinmektedir. Bu, çocuğu her adımda harekete geçirmek için gereken asgari miktarda yardımı sağlamayı kapsar. Ebeveyn önce çocuğa soru sorar, çocuk soruya cevap vermezse ebeveyn yapılacak adımı söyler, sonra çocuk tek başına yapamazsa ebeveyn çocuğa fiziksel olarak gerektiği kadar yardım sağlar. Çocuk başarı ile görevi yerine getirdiğinde her defasında takdir edilir (Clinical Terms Glossary, 2020; Markie-Dadds vd., 2015).

Raslantısal Öğrenme: Raslantısal öğrenme yapılandırılmamış bir günlük durumda doğal olarak ortaya çıkan ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimi ifade eden öğrenme durumudur. Bu etkileşimde, çocuk etkileşimi başlatır ve yetişkin, başlatmaya cevap vermek için bir dizi soru ve uyarıcı kullanır. Duruma bağlı olarak amaç çocuğun dil gelişimine katkı sağlamak, genel bilgilerini artırmak, bağımsız oyunu teşvik etmek ile problem çözmeyi veya bir beceri, davranışı öğrenmesini desteklemektir. Raslantısal öğrenme anı, çocuğun o andaki mevcut ilgisi ile tanımlanır ve çocuk yardım için bir talepte bulunduğunda başlar. Raslantısal öğrenme çocuğun ilgisi doğrultusunda devam ettirilir (Clinical Terms Glossary, 2020; Hart & Risley, 1975; Markie-Dadds vd., 2015).

Betimleyici Takdir: Betimleyici takdir, çocuklarda istenen davranışı teşvik etmek için onay vermenin güçlü bir yoludur. Bu strateji, arzu edilen davranışın devam ettirilmesi için teşvik edilmesi gerektiği üzerine kuruludur. Betimleyici takdir, daha genel olan takdirlerin aksine, spesifik olmalı ve teşvik edilecek davranışı tanımlamalıdır. Betimleyici takdire örnek olarak "Sana söylediğim gibi yatağını düzelttiğin için teşekkürler" veya "Yatağını kendi kendine topladığın için tebrikler." verilebilir (Clinical Terms Glossary, 2020; Markie-Dadds vd., 2015).

Planlı Görmezden Gelme: Planlı görmezden gelme, çocuk özellikle dikkat veya tepki çekmeyi amaçlayan zararsız problem davranışlar gösterdiğinde (örneğin yüzünü buruşturma, çekme, sızlanma, garip sesler çıkarma) ebeveynin tüm

dikkatini çocuğun üzerinden çekmesidir. Ebeveynlerin problemlı davranışı görmezden gelirken dikkat etmemeleri veya göz teması kurmamaları ve ardından problemlı davranışı durdurdukları için çocuklarını takdir etmeleri önemlidir (Clinical Terms Glossary, 2020; Markie-Dadds vd., 2015).

Mola: Mola, çocuğu sorunun meydana geldiği ortamdan kısa bir süre için uzaklaştırmayı ve onu sessiz oluncaya kadar diğerlerinden uzak güvenli bir yere koymayı içerir. Doğru kullanıldığında, çocukların kendi kendini kontrol etmeyi ve daha kabul edilebilir davranışları öğrenmelerine yardımcı olmak için etkili bir yol olabilecek olumlu bir stratejidir (Clinical Terms Glossary, 2020; Markie-Dadds vd., 2015).

Sessiz Zaman: Sessiz zaman, molanın farklı bir türü olan problem davranışla başa çıkma stratejilerinden biridir. Strateji, bir çocuğu problemlı bir davranışın meydana geldiği bir faaliyetten çıkarmayı ve çocuğu hareketsiz ve sessiz olmaya sevk etmeyi içerir. Genellikle problem davranışının meydana geldiği oda veya boşlukta kullanılır. Moladan farkı, olayın meydana geldiği yerde kullanılıyor olmasıdır (Clinical Terms Glossary, 2020; Markie-Dadds vd., 2015).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu kısımda öncelikle Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın kuramsal temelleri ele alınmış; araştırmanın değişkenlerinden davranış problemleri, ebeveynlerin disiplin yöntemleri ve çocuk-ebeveyn ilişkisinin kuramsal temelleri program bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır. Arkasından program ve temel değişkenlerle ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın Kuramsal Temelleri

Çocukluk ve ergenlik dönemi bozukluklarının tedavisi ve önlenmesine yönelik olan Olumlu Ebeveynlik Programı, çocuk ve ergenlerle yapılacak herhangi bir girişimin, özellikle de davranış problemlerini hedefleyen uygulamaların arasında güçlü bir deneysel desteğe sahip olan bir müdahale programıdır. Program, sosyal öğrenme modeline dayanan davranışsal aile müdahale programlarından biridir. Özellikle, program ebeveynlerin bilgi, beceri, öz güven ve öz yeterliliğini artırmayı; çocuklar için koruyucu, güvenli, şiddet içermeyen ve çatışmanın az yaşandığı bir ortam oluşturmayı; çocukların sosyal, duygusal, entelektüel ve davranışsal becerilerini olumlu ebeveynlik uygulamaları yolu ile artırmayı amaçlar. Program Avustralya'da Queensland Üniversitesi'nde Matt Sanders tarafından 1979 yılında geliştirilmiştir (Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015; Sanders vd., 2003; Sanders vd., 2008).

Atıflar, beklentiler ve inançlar gibi ebeveyn bilişlerinin ebeveyn öz yeterliliğine, karar vermeye ve davranışsal niyetlere katkıda bulunan faktörler olarak önemli rolünü vurgulayan sosyal bilgi işleme modelleri de programın vurgu yaptığı konulardan biridir. Olumlu Ebeveynlik Programı, ebeveyn-çocuk ilişkisinde sosyal öğrenme modellerini önemsemektedir. Aile içi olumsuz dinamiklerin çocuklarda anti sosyal davranışların nedenleri olabileceği bunun temelini oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak programda, tutarlı disiplin uygulamaları ve etkili ebeveynlik becerileri ailelere öğretilmektedir. Ayrıca Olumlu Ebeveynlik Programı ebeveynlikte gelişimsel araştırmaları da takip ederek, ebeveynlerin çocukların gelişimleri için onlara çeşitli becerileri öğretmelerinin önemini vurgulamaktadır. Destekleyici duygusal bir çevrede problem çözme becerilerini kazanan, kendini rahatça ifade edebilen, sosyal

becerileri sahip olan çocuklar daha az problem davranış geliştirme potansiyeline sahip olabilmektedirler. Gelişimsel psikopatoloji alanında yapılan çalışmalar da programın teorik temellerini etkilemiştir. Buna göre spesifik risk ve koruyucu faktörlere sahip olmak, çocukların ilerideki gelişimsel çıktıları ile yakından bağlantılıdır. Örneğin ebeveynlik stresi, zayıf ebeveyn yönetim becerileri, çiftler arasında çatışma vb. faktörler risk grubunu oluşturmakta olup programın hedef kitlesine işaret etmektedir (Turner vd., 2015).

Grup Olumlu Ebeveynlik Programı, davranışsal ve duygusal problemleri olan veya bu yönde risk grubunda bulunan 12 yaşına kadar olan çocukların ebeveynleri için olan beş seviyeli aile müdahale programlarından biridir. Beş seviyenin tümü de ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını yönetmede öz yeterliklerini geliştirmeyi amaçlar. Program bu amacı, ebeveynlere çocuklarının gelişimi, sosyal becerileri ve öz kontrolleri hakkında ebeveynlik becerilerini öğretmek sağlamaktadır (Sanders, Turner ve Markie-Dadds, 2002; Turner ve ark., 2015).

Bu araştırmada kullanılan Grup Olumlu Ebeveynlik Programı ideal olarak 10-12 ebeveyne uygulanan ve 8 oturumdan oluşan bir programdır. Ebeveynlere yeni bilgi ve beceri edinmelerinde yardım etmek için aktif beceriler eğitim sürecini kullanır. Ebeveynler program boyunca oturumlara aktif bir şekilde katılırlar. Program son oturum da dahil olmak üzere 5 grup oturumundan oluşur. Grup oturumlarında aileler gözlem, tartışma, uygulama ve geridönüt yöntemleri ile öğrenme fırsatı elde ederler. Bu beceriler küçük gruplarda pratik edilir. Ebeveynler, duygusal olarak destekleyici bir ortamda uygulamaları sonunda olumlu geridönütler alırlar. Oturumlar arasında ev ödevleri verilerek ebeveynlerin öğrendikleri pekiştirilmeye çalışılır. Üç oturumdan oluşan telefon oturumları ebeveynlere ek destek sağlamaktadır. Son oturum olan 8. oturum, grup veya telefon oturumu şeklinde gerçekleştirilmekle birlikte; bu oturumun grup şeklinde yapılması ebeveynlerin son test ölçme araçlarını doldurmaları, ilerlemelerinin devamlılığına dair yeni keşifler yapmaları, tekrar bir araya gelerek sosyal destek almalarını ve programın bitişini kutlayarak katılım belgelerini almalarını sağlamaktadır (Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015). Ebeveyn müdahale programlarındaki oturumlar genellikle, ebeveynlerin ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirmelerine yardımcı olmak için kendi problem çözme becerilerini ortaya çıkarmalarını teşvik ederek video öyküleri, rol oynama veya yeni teknikler uygulama fırsatı, etkileşim koçluğu, öğretici öğretim ve

grup tartışmasının bazı unsurlarını içermekte ve bu yeni becerilerin uygulanabileceği bir ortam sağlamaktadır (Wittkowski, Dowling ve Smith, 2016).

Aslında Olumlu Ebeveynlik Programı, yıkıcı davranışları olan çocuklar için geliştirilmiş bireysel bir programdır. Programın grup oturumları şeklinde yapılması daha az bireysel ilgi anlamına gelebilir ancak grup oturumları ailelerin birbirlerinin ebeveynlik tarzlarını görerek rahatlamalarına, birbirlerinden yapıcı geri dönüşler alarak duygusal destek sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Program evrensel bir ebeveynlik destek stratejisi olarak tasarlanmıştır ve ilgisi olan tüm ebeveynler bu programa katılabilmektedirler. Bununla birlikte davranış problemlerine sahip çocukların ebeveynlerine erken müdahale olarak verilmesinin özellikle faydası olduğu düşünülmektedir (Turner vd., 2015). Olumlu Ebeveynlik Programında kullanılan metotların uyumsuz aile dinamiklerinden gelen çocukların yıkıcı davranışlarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür (Dadds, Schwartz ve Sanders, 1987). Olumlu Ebeveynlik Programının geniş örneklerde kullanılmasıyla çocuklarda yıkıcı davranışların ve zorlayıcı ebeveyn davranışlarının daha çok azalacağı düşünülmektedir (Turner vd. 2015). Zubrick vd. (1995) geniş çaplı örneklem kullanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerine Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulayarak çocukların yıkıcı davranışlarında ve zorlayıcı ebeveynlik stillerinde azalmalar tespit etmişlerdir. Bununla birlikte ailelerdeki stres, kaygı ve depresyon belirtilerinin azaldığı ancak aile içi uyumun daha çok arttığı ortaya çıkmıştır. Olumlu ebeveynlik stratejilerinin uygulanmasıyla ebeveynlik becerilerinde olumlu yönde değişimler, çocuklarda davranış sorunlarının azalması, eşler arası iletişimin olumlu yönde değişimi, olumsuz disiplin yöntemlerinin azalması, ebeveynlerin ruh sağlığı açısından iyi yönde gelişimler meydana geldiği araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur. (Novak ve Heinrichs, 2008; Sanders, 2003; Sanders, Pidgeon, Gravestock, Connors, Brown ve Young, 2004).

Olumlu Ebeveynlik Programı, ebeveynlerin becerilerini, bilgilerini ve kendilerine olan güvenlerini artırarak çocuklardaki şiddetli davranışsal, duygusal ve gelişimsel problemlerin önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Oniki yaşa kadar olan çocuklar için gücü giderek artan beş seviye içermektedir. İlk seviye, tüm ebeveynlerin ihtiyaçları için ebeveynlikle ilgili evrensel bilgileri sağlamayı ve bu bilgilere erişim için koordine edilmiş medya, elektronik medya ve promosyon kampanyaları uygulanan bir seviyedir. Bu seviyede ebeveynlerin aile eğitim

programlarına ve ebeveynlikle ilgili diğer kaynaklara ulaşmaları yönünde farkındalık yaratma çalışmaları yer almaktadır. Aynı zamanda yaygın davranışsal ve gelişimsel konulara çözüm üretmedeki olumlu düşüncelerin artırılması hedeflenmektedir (Turner ve ark., 2015).

İkinci seviye olumlu ebeveynliğe ve çocukların sağlıklı gelişimine odaklanarak verilen bir dizi ebeveyn eğitim seminerlerinden oluşmaktadır. Aynı zamanda küçük davranış problemleri ve gelişimsel meseleler için birincil sağlık bakım müdahalesi şeklinde kısa birkaç oturumdan da oluşabilir. Üçüncü seviye, 4 oturumdan oluşan bireysel müdahaleyi ve bir dizi grup tartışmasını içerir. Burada ebeveynlere aktif beceriler eğitimi verilerek küçük davranışsal problemlerden orta dereceli problemlere doğru bir müdahale hedeflenir. Dördüncü seviye 10 oturumdan meydana gelen yoğun bir bireysel müdahale olabileceği gibi 8 adet grup oturumlu ya da kendi kendini yöneten ebeveyn eğitimlerinden de oluşabilmektedir. Burada daha şiddetli davranışsal problemlere yönelik olumlu ebeveynlik becerileri öğretilmektedir. Son seviye olan beşinci seviyede ise aileler için ileri düzey bir ebeveyn eğitimi söz konusudur. Bu seviyede çocukların davranış problemleri çok dirençli olup; aile içindeki çeşitli dinamiklerden de etkilenen bir yapıdadır. Örneğin ilişki çatışması, ebeveyn depresyonu ya da yüksek düzey stres gibi. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın birden fazla seviyeden oluşmasının sebebi, çocukların farklı düzeylerde davranışsal, duygusal ya da gelişimsel problemlere sahip olmaları ve ebeveynlerin farklı ihtiyaçları ve yardım talebi için farklı tercihlerindedir (Sanders vd., 2002; Turner vd., 2015).

Grup olumlu ebeveynlik programı'nın hedef kitlesi. Olumlu ebeveynlikle ilgili metodlar tüm ebeveynleri ilgilendirse de özellikle çok fazla talepkar, agresif, itaat etmeyen ve genel olarak yıkıcı davranışlara sahip çocukların ebeveynleri çocuklarının davranışlarını olumlu şekilde yönetebilmek için bu programdan yararlanabilir. Programın sistemi, erken müdahale çerçevesince hazırlanmış olsa bile programda kullanılan pek çok teknik ve stratejinin, şiddetli davranış problemlerine sahip, karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu ve dikkat eksikliği ve hiperaktif bozukluğu açısından teşhis koyulmuş çocuklara uygulanmasıyla olumlu gelişme görüldüğü araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur (Turner vd., 2015).

Grup olumlu ebeveynlik programı'nın hedefleri. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın hedefleri şunlardır:

Çocuklarda davranış ve gelişim problemlerini kontrol altına alma yolu ile toplumda ebeveyn yetkinliğini teşvik etmek ve artırmak,

Otoriter ebeveynlik tutumlarının kullanılmasını azaltmak,

Ebeveynlerin ebeveynlik sorunlarını iyileştirmek,

Cezalandırıcı ve zorlayıcı disiplin metodlarının kullanımını azaltmak,

Çocukların yetişmesi ile ilgili ebeveyn stresini azaltarak çocuk yetiştirmede ebeveynlerin öz güvenini artırma ve yaygın davranış problemlerini yönetmeleri için yeterliliklerini artırmaktır (Sanders, 1999; Sanders, 2012; Turner vd., 2015).

Programın içeriği. Çocuklarının davranışlarını en iyi hale getirmek için ebeveynler spesifik olarak gelişimsel bilgilere ve çocuk yönetimine dair tavsiye alırlar. Grup Olumlu Ebeveynlik Programı, çocuklarının yaşları 2-12 yaş arası olan 10-12 ebeveyn'den oluşan 8 oturum olarak devam eden bir programdır. Çeşitli topluluk ortamlarında sunulabilmektedir. Her grup oturumu toplam 2 saat sürmekte olup 4 grup oturumu, 3 telefon oturumu yer almaktadır. Son oturum ise grup ya da telefon oturumu şeklinde yapılabilmektedir. Telefon oturumları, ebeveynlerin grup oturumları sırasında öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri açısından fırsat sunmaktadır. Eğer uygunsa her iki ebeveynin birden programa katılması tercih edilmektedir (Sanders vd., 2002; Turner vd., 2015). Aşağıda Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın içerikleri yer almaktadır.

1. Oturum: Olumlu ebeveynlik

- 120 dk.
- Oturum grup halinde yürütülür.
- Olumlu ebeveynlik nedir?
- Çocuklarda görülen davranış sorunlarının nedenleri nelerdir?
- Değişim için hedef belirleme
- Davranışların izlenmesi
- Ev ödevleri

2. Oturum: Çocuklarının gelişiminin desteklenmesi

- 120 dk.
- Birinci oturumun gözden geçirilmesi
- Ev ödevlerinin gözden geçirilmesi
- Çocuklarla iyi ilişkiler geliştirme
- Arzu edilen davranışı teşvik etme
- Yeni beceriler ve stratejiler öğretme
- Ev ödevleri

3. Oturum: İstenmeyen davranışı yönetme

- 120 dk.
- İkinci oturumun gözden geçirilmesi
- Ev ödevlerinin gözden geçirilmesi
- Uygun olmayan davranışı yönetme
- Başlama tutumu (Uyum)
- Bitirme tutumu (Davranışı düzeltme)
- Davranış tablosunu hazır hale getirme
- Ev ödevleri

4. Oturum: İlerisini Planlama

- 120 dk.
- Üçüncü oturumun gözden geçirilmesi
- Ev ödevlerinin gözden geçirilmesi
- Aile düzenini koruma
- Yüksek risk durumları

- Aktivite planları
- Telefon oturumlarına hazırlık
- Ev ödevleri

5-7. Oturumlar: Olumlu ebeveynlik Stratejilerini Kullanma

- 15-30 dk.
- Oturum için hazırlık
- Pratik güncelleme
- Diğer konular

8.Oturum: Programın kapanışı

- 120 dk. grup oturumu veya
- 15-30 dk. telefon oturumu
- Telefon oturumlarının gözden geçirilmesi
- Ev ödevlerinin gözden geçirilmesi
- Aşamalı olarak programı kullanmayı bırakma
- Gelişimin gözden geçirilmesi
- İyi olan değişimleri sürdürme
- Gelecek yönelik problem çözme
- Geleceğe yönelik hedefler
- Final değerlendirmesi
- Program kapanışı ve kutlama

Programın çocuk açısından çıktıları. Olumlu Ebeveynlik Programı, ebeveynlere çocuklarının sosyal ve dilsel becerileri, duygusal öz-düzenlemelerini, bağımsızlık ve problem çözme yeterliliklerini destekleme konusunda yardımcı olur. Bu becerilerin kazanımı aile uyumunu sağlamakla birlikte ebeveyn-çocuk

çatışmasını azaltır, başarılı akran ilişkilerini güçlendirir ve çocukların okulda başarılı deneyimler elde etmelerini sağlar (Sanders, 2012; Turner vd., 2015). Aşağıda Olumlu Ebeveynlik Programı aracılığıyla desteklenen beceriler yer almaktadır.

Sosyal ve Dil Becerileri

- ✓ Düşüncelerini, ideallerini ve ihtiyaçlarını uygun şekilde açıklama
- ✓ İhtiyacı olduğunda yardım talebinde bulunma
- ✓ Büyüklerin isteklerine uyum gösterme
- ✓ Diğerleriyle uyum içinde oynama
- ✓ Diğerlerinin duygularının farkında olma
- ✓ Birinin davranışlarının diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olma

Duygusal Beceriler

- ✓ Düşüncelerini başkalarını incitmeden ifade etme
- ✓ Öfkesini ve dürtüselliğini kontrol etme
- ✓ Kendisi ve başkaları için pozitif duygular besleme
- ✓ Kuralları ve sınırları kabul etme

Bağımsızlık Becerileri

- ✓ Kendisi için bir şeyler yapabilmeyi öğrenme
- ✓ Sürekli yetişkin ilgisi olmaksızın meşgul olma
- ✓ Kendi davranışlarından sorumlu olma

Problem Çözme Becerileri

- ✓ Günlük şeylere ilgi ve merak gösterme
- ✓ Sorular sorma ve fikirler geliştirme
- ✓ Alternatif çözümler üretme
- ✓ Müzakere ve uzlaşma

- ✓ Kararlar alma ve problemleri çözme

Olumlu ebeveynliğin ilkeleri. Olumlu ebeveynlik, çocukların davranışlarını yapıcı ve zararlı olmayan şekilde yönetebilmeyi ve onların gelişimine katkıda bulunmayı amaçlayan bir yapıdadır. Çocukların gelişimine yardım etmek için onlarla iyi iletişim kurmaya ve olumlu yönde ilgi göstermeye dayanır. Olumlu Ebeveynlik Programı'nda bununla ilgili olarak beş anahtar ilke bulunmaktadır (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015; Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015). Bu ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

Güvenli ve ilgi çekici bir ortam sağlamak. Ebeveynlerin güvenli ve ilgi çekici ortam sunmaları çocukların etraflarını rahatça araştırmaları ve keşfetmeleri için fırsat sunar. Yapacak ilgi çekici aktivitelerin varlığı çocukların dil ve düşünme becerisini, dikkatini ve bağımsızlığını geliştirmesine yardımcı olur. Aynı zamanda ev ortamının da güvenli hale getirilmesi, problem davranışların daha az ortaya çıkmasına yardımcı olur (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015; Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015).

Olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak. Ebeveynlerin çocuklarının öğrenmelerine yardımcı olabilmek için hazır bulunmaları gerekir. Bu her an çocuğun yanında olmak değil, çocuk ihtiyacı olduğunda ona yardım sunmak için hazır olmayı gerektirir. Örneğin çocuk, herhangi bir şey hakkında konuşmak için ebeveyninin yanına geldiğinde, ebeveyn yaptığı işi bırakarak raslantısal öğrenme metodunu kullanabilir. Aynı şekilde çocuk ebeveynin hoşuna giden bir şey yaptığında, ebeveynin dikkatini çocuğa vermesi ve onu takdir etmesi, çocuğun o davranışı devam ettirmesi açısından önemlidir (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015; Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015).

Tutarlı disiplin kullanmak. Tutarlı disiplin kullanmak demek, istenmeyen ya da problemleri davranışı kabul edilebilir şekilde yönetmek anlamına gelmektedir. Çocuklar problemleri davranışlar sergilediklerinde ebeveynin hızlı bir şekilde hareket ederek her seferinde tutarlı davranışlar sergilemesi, o davranışın tekrar edilme olasılığını azaltacaktır. Ebeveynler, problem davranışlar karşısından bağırıp çağırmak ya da tehdit etmek yerine sakin kalarak her seferinde aynı tutumu göstermeleri çocukların davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Ebeveynlerin her

ikisi de tutarlı davrandıklarında, çocuklar kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı, başkalarının hissettiği duyguların daha çok farkında varmayı ve kendilerini kontrol etmeyi öğrenmektedirler (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015; Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015).

Gerçekçi beklentilere sahip olmak. Gerçekçi beklentilere sahip olmak, hem çocukla ilgili olarak hem de ebeveynin kendisiyle ilgili olarak gerçekçi beklentilere sahip olmasıdır. Her çocuğun bireysel farklılıkları vardır. Bunu kabul ederek çocuğa yaklaşmak, çocukların daha iyi öğrenmesini ve bağımsızlık becerisi kazanmasını sağlar. Aynı şekilde mükemmel ebeveyn olmaya çalışmak da ebeveynleri hayal kırıklığına uğratan etkenlerden bir diğeridir. Mükemmel ebeveyn olmak yerine, hataları en aza indirmeye çalışmak, ebeveynler açısından daha yararlı bulunmaktadır (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015; Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015).

Anne baba olarak kendinize zaman ayırmak. Ebeveynlerin zaman zaman kendilerine vakit ayırmaları, çocuklarına daha iyi ebeveynler olabilmeleri açısından gereklidir. Kendilerine vakit ayıran ebeveynlerin, çocuklarına karşı daha sabırlı ve toleranslı olmaları muhtemeldir. Böylece problem davranışlar karşısında gösterdikleri davranışlarda daha sakin olabilmektedirler (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015; Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015).

Spesifik ebeveynlik stratejileri. Olumlu Ebeveynlik Programı'nda ebeveynlerin uyguladığı stratejiler dört ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar: 1) Çocuklarla iyi ilişkiler geliştirmek için kullanılan stratejiler, 2) Doğru davranışı teşvik etmek için kullanılan stratejiler, 3) Çocuklara yeni davranış ve beceri öğretmek için kullanılan stratejiler ve 4) İstenmeyen ya da problemlili davranışı yönetmek için kullanılan stratejilerdir.

Çocuklarla iyi ilişkiler geliştirmek için kullanılan stratejiler üçe ayrılmaktadır. Bunlar, çocuklarla kaliteli vakit geçirmek, çocuklarla sohbet etmek ve çocuklara sevgi/şefkat göstermektir. Çocuklarda doğru davranışı teşvik etmek için kullanılan stratejiler arasında ise betimleyici takdiri kullanmak, çocuklara ilgi göstermek (sözel olmayan dili kullanarak) ve birlikte ilgi çekici aktiviteler yapmak bulunmaktadır. Çocuklara yeni davranış ve beceri öğretirken kullanılan stratejiler arasında onlara

iyi birer model olmak, raslantısal öğretme metodunu kullanmak, sor-söyle-yap yöntemini uygulamak ve davranış tabloları tasarlamak bulunmaktadır. Çocukların istenmeyen ya da problem davranışlarının yönetiminde ise ebeveynlerin kullandığı yedi strateji bulunmaktadır. Bunlar, açık ve anlaşılır aile için net kuralların oluşturulması; kurallara uymamaya yönelik amaca yönelik tartışmanın kullanılması; küçük problemler için planlı görmezden gelmenin kullanılması; açık, anlaşılır ve sakın talimatlar verilmesi; talimatların duruma uygun yaptırımlarla desteklenmesi; problemler için sessiz zaman uygulanması ve ciddi düzeydeki problemler için ise molanın kullanılmasıdır (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015; Turner vd., 2015).

Olumlu ebeveynlik programı'nın ayırt edici özellikleri. Olumlu Ebeveynlik Programı'nı diğer programlardan ayıran bazı özellikleri aşağıda sunulmuştur (Turner ve ark., 2015).

Program yeterliliği. Olumlu Ebeveynlik Programı, her ebeveyne ihtiyacı olduğu kadar yardım sunmaktadır. Örneğin çoğu ebeveyne Olumlu Ebeveynlik Programı'nın birinci veya ikinci seviyesinde sunulan ebeveynlikle ilgili tavsiyeler yeterli olmaktadır. Daha fazla yardıma ihtiyacı olan ebeveynler için ise (şiddetli davranış problemlerine sahip çocuklar veya aile içi çatışma) programın beşinci seviyesi daha uygun olmaktadır.

Tanımlanmış risk ve koruyucu faktörlere göre esnek uyarlama. Her müdahale düzeyi içinde, programın ebeveynlerin özel koşullarına göre önemli ölçüde uyarlanması, belirli risk ve koruyucu faktörlerin ele alınmasını sağlamak açısından önemlidir. Bununla birlikte programı ebeveynlerin benzersiz hedeflerine ve aile koşullarına uyarlamak için önemli ölçüde pratik yaratıcılığa ihtiyaç vardır.

Programın çeşitli temin türleri. Olumlu Ebeveynlik Programı'ndaki müdahale seviyelerinin birçoğu, bireysel yüz yüze, grup telefon destekli veya kendi kendine yönetilen programlar veya bunların bir kombinasyonu dahil olmak üzere çeşitli formatlarda sunulabilir. Bu esneklik, ebeveynlerin kendi bireysel koşullarına uygun şekillerde programa katılmalarını sağlar. Aynı zamanda profesyonel hizmetlere tipik olarak daha az erişimi olan kırsal ve uzak bölgelerdeki ailelerin katılımını da kolaylaştırır.

Geniş potansiyel erişim. Olumlu Ebeveynlik Programı toplumun bütünüyle entegre bir sistem olarak uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Bununla birlikte, programın çok seviyeli yapısı, seviyelerdeki müdahale çeşitlerinin ve çeşitli kombinasyonlarının, yerel önceliklere, kadroya ve bütçe kısıtlamalarına bağlı olarak evrensel, seçici veya hedeflenen erken müdahale stratejileri olarak esnek bir şekilde kullanılmasını sağlar. Programı kullanan bazı topluluklar çok seviyeli sistemi kullanırken, diğerleri programın bir seviyesinin uygulanmasına odaklanıp bir yandan da diğer müdahale seviyeleri için fon desteği arayabilir.

Multidisipliner yaklaşım. Olumlu Ebeveynlik Programı'nda pek çok profesyonel grup ailelere destek sağlayıp tavsiyelerde bulunabilmektedir. Bu profesyoneller arasında hemşireler, aile doktorları, pediatristler, öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, psikiyatristler, çocuk bakıcılığı yapanlar bulunabilir.

Programın ailelerin öz-düzenleme becerilerine katkısı. Olumlu Ebeveynlik Programı temelde ebeveynlerin öz-düzenleme becerilerine katkı sunmayı amaçlar. Programın temel amaçlarından biri de ebeveynlere kendi davranışlarından sorumlu olmalarını ve bunları düzenleyebilmelerini öğretmektir. Programda ebeveynlerin kazanmaları gerektiği düşünülen öz-düzenleme becerileri arasında kendileri ve çocukları için gelişimsel olarak uygun hedefler oluşturmaları, çocukları ve kendi davranışları üzerinde gözlem yapmaları, belirli bir problem için uygun ebeveynlik tutumunu seçmeleri ve bunu uygulamaları, ebeveynlik performanslarının zayıf ve güçlü yanlarını belirleyebilmeleri ve gelecek için planlar yapabilmeleri bulunmaktadır (Turner vd., 2015). Programın öz-düzenleme çerçevesinde yer alan bazı önemli kavramlardan aşağıda söz edilecektir.

Öz-yeterlik. Olumlu Ebeveynlik Programı'nda ebeveynlerden kendi problemlerini kendileri çözen, temel ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirmede başkalarına daha az dayanan bir yapıda olmaları beklenmektedir. Öz-yeterliğe sahip ebeveynler dirençliliğe, becerikliliğe, bilgiye ve öz güven ile uyguladıkları ebeveynlik becerilerine sahiptirler. Herhangi bir problem ile karşılaştıklarında, bilgilerini, becerilerini ve kişisel kaynaklarını kullanarak soruna çözüm bulurlar. Ebeveynleri öz-yeterliliğe sahip olmaları için teşvik etmek aynı zamanda ebeveynlerin sosyal destek bağlantıları ile daha çok ilişkilerinin olmasını desteklemek anlamına gelmektedir. Öz-yeterliliğe sahip ebeveynler ihtiyaçları olduğunda uygun desteği arayıp bulurlar. Örneğin çocuklarının haklarını

savunmada, onların okul hayatına daha çok katılmada ve onları zararlı şeylerden korumada sosyal destek ağı ile bağlantıya geçerler (Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner vd., 2015).

Öz-yetkinlik. Öz-yetkinlik, ebeveynlerin çocukların davranışlarını yönetebileceklerine ya da ebeveynlikle ilgili bir konunun çözümüne inanmalarıyla ilgilidir. Yüksek öz-yetkinliğe sahip ebeveynler, değişimin olabileceğine dair daha fazla güvene ve pozitif beklentiye sahiptirler (Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner vd., 2015).

Öz-yönetim. Ebeveynlerin kendi kendine daha yeterli hale gelmek için kullanabilecekleri araçlar veya becerilerin arasında kendi kendini izleme, hedefleri ve performans standartlarını kendilerinin belirlemeleri, bir performans kriterine göre kendi performanslarının değerlendirilmesi ve değişim stratejilerini kendilerinin seçimi yer almaktadır. Her ebeveyn, çocuklarını yetiştirme yöntemlerinden sorumlu olduğu için, ebeveynler, üzerinde çalışmak istedikleri yönleri ve çocuklarının davranışlarını seçer, hedefler belirler, uygulamak istedikleri özel ebeveynlik ve çocuk yönetimi tekniklerini seçer. Başarıları ile seçtikleri hedefleri, kendi belirledikleri kriterlere göre değerlendirirler. Olumlu Ebeveynlik Programı ebeveynlerin bu becerilerini destekleyici ortam sunmaktadır. Ebeveynler destekleyici bir ortamda öz-düzenleme sistemini kullanarak, öğrendikleri becerileri modellerler ve uygulamalarıyla ilgili geri dönütler alırlar (Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner vd., 2015).

Kişisel eylemlilik. Kişisel eylemlilik, ebeveynin kendi durumundaki gelişmeleri şans, yaş, olgunlaşma faktörleri veya diğer kontrol edilemeyen olaylar yerine kendine veya çocuklarının çabalarına atfettiğinde elde edilir. Bu sonuç, ebeveynlerin çocuklarının veya kendi davranışlarının potansiyel olarak değiştirilebilir nedenleri veya açıklamaları belirlemesi ile elde edilmektedir (Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner vd., 2015).

Problem çözme. Öz-düzenleme sisteminin son bir parçası ise, ebeveynlerin edindikleri bilgi ve becerileri mevcut durumun ötesindeki konulara uygulayabilme becerisidir. Problem çözme, ebeveynlerin öğrendikleri becerileri, yeni problemlere, farklı çocuklara ve çeşitli davranış veya aile problemleri için esnek bir şekilde uyarlama veya genelleştirme becerisi anlamına gelir. Ebeveynlik müdahalesinin

gerçekten başarılı olup olmadığı yalnızca ebeveynin mevcut sorunları çözme becerisi ile değil, aynı zamanda göreceli bir özerklikle zaman içinde çeşitli aile sorunlarını çözme kapasitesine sahip olduğunda anlaşılmaktadır (Sanders, Cann ve Markie Dadds, 2003; Turner vd., 2015).



Şekil 1. Öz-düzenleme yaklaşımı

(Kaynak: Sanders, Turner & Markie-Dadds (2014). Participant Notes for Group Triple P Provider Training. Australia:Triple P International Pty Ltd.)

Olumlu ebeveynlik programları. Triple P sistemi toplam beş seviyeden meydana gelmektedir. Daha önce de söz edildiği gibi, Olumlu Ebeveynlik Programı seviyeleri ailelerin ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterebilmektedir.

Birinci seviye: universal triple p. Universal Triple P (1. düzey) olumlu ebeveynlik müdahalesinin evrensel yönünü, olumlu ebeveynlikle ilgili medya ve bilgi stratejilerinin uygulanmasını içermektedir. Bu stratejiler, ebeveynlik ve aile desteğini vurgulamayı, etkili ebeveynlik stratejilerini tüm ebeveynler için kolayca erişilebilir hale getirmeyi ve daha yoğun müdahaleye ihtiyaç duyan ebeveynler tarafından yardım arama ve öz düzenlemeyi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu düzey, radyo ve yerel gazetelerin kullanımını, okullarda haber bültenlerini, broşürleri, posterleri, ailelerin evlerine toplu postaları, topluluk etkinliklerinde yer almayı ve web sitesi

bilgilerini içermektedir. Yerel gazetelerin kullanımı (1) Ebeveynleri ilgilendiren belirli konularda yazılan olumlu ebeveynlik makaleleri; (2) Olumlu Ebeveynlik Programı aktiviteleriyle bağlantılı, insanların ilgisini çeken hikayeler üzerine yerel basın açıklamaları; ve (3) tanıtım ekibinin iş ilişkileri geliştirdiği muhabirlerin sunduğu hikayeler olmak üzere üç çeşittir (Prinz, Sanders, Shapiro, Whitaker ve Lutzker, 2009; Sanders vd., 2002; Turner vd., 2015).

İkinci seviye: selected triple p. Selected Triple P (2.düzyen) programı, ebeveynlik müdahalelerini yaygınlaştırmak için tasarlanmıştır. Bu düzeyin iki çeşit sunum biçimi vardır: (1) ebeveynlerin bireysel olarak kısa ve esnek danışması; ve (2) büyük ebeveyn gruplarıyla ebeveynlik seminerleri. Kısa ve esnek danışma formatı, bir ya da iki danışma içerir (her biri 20 dakika) ve daha yoğun müdahale seviyeleri gerektirmeyen nispeten küçük ve oldukça ayırık problem davranışları olan ebeveynler için tasarlanmıştır. Müdahaleler, kreş ve okul öncesi ortamlarında ve ebeveynlerin hizmet sağlayıcılarla ve ailelere düzenli olarak yardımcı olan diğer profesyonellerle rutin iletişim kurabileceği diğer ortamlarda sağlanabilir. Seçilmiş Triple P, bir tür ileriye dönük gelişim kılavuzu olarak görülebilir. Üçlü P Seminer Serisi olarak adlandırılan bu programın ebeveynlik semineri formatı, büyük ebeveyn gruplarına dağıtım için tasarlanmış 90 dakikalık üç oturum içerir. Seminer dizisi 'Olumlu Ebeveynliğin Gücü', 'Kendine Güvenen, Yetenekli Çocuklar Yetiştirmek' ve 'Direncili Çocuklar Yetiştirmek' başlıkları altında sunulmaktadır. Üç seminer birbirinden bağımsızdır, böylece ebeveynler bunlardan herhangi birine veya tümüne katılabilirler (Prinz, Sanders, Shapiro, Whitaker ve Lutzker, 2009; Sanders vd., 2002; Turner vd., 2015).

Üçüncü seviye: primary triple P. Primary Triple P (3.düzyen) programı, ikinci seviyedeki gibi, diğer büyük davranış yönetimi zorlukları veya önemli aile işlev bozukluğu nedeniyle karmaşık olmayan farklı problem davranışlarının yönetimi için uygundur. Temel fark, ebeveynlik stratejilerini uygulama ihtiyacı duyan ebeveynler için bilgi ve becerilerin tek başına sağlanarak aktif beceri eğitimi ile desteklenmesidir. Bu program düzeyi özellikle bebeklerin, yeni yürümeye başlayan çocukların ve okul öncesi çağındaki çocukların ebeveynleri için yaygın çocuk davranış sorunları ve ebeveynlik zorlukları açısından uygundur. Bu düzey, aktif beceri eğitimi ve ergenlik öncesi çocukların ortak gelişimsel ve davranışsal sorunlarını kapsayan ebeveynlik ipucu sayfalarının seçici kullanımını içeren bir dizi

dört kısa (20 dakikalık) konsültasyondan oluşur. Bu kısa ve esnek danışma yöntemi, aynı zamanda ebeveynlere kazanılan bilgi ve becerileri diğer davranışlara ve çocuklara nasıl uygulayacaklarını öğretmek için genelleme yapma stratejileri de inşa etmektedir (Prinz, Sanders, Shapiro, Whitaker ve Lutzker, 2009; Sanders vd., 2002; Turner vd., 2015).

Üçüncü seviye: discussion groups. Bu basamak, 10-12 kişilik tartışma gruplarından oluşmaktadır. Bu gruplar, yaygın gelişimsel ve problem davranışlar, örneğin söz dinlememe, kavga etme, agresyon, yatma zamanı ve alış verişe gitme gibi zamanlarda ortaya çıkan problemlere vurgu yapmaktadır. Bu gruplarda açık tartışma ve akran desteği sunulmaktadır. Tartışma grupları 2 saat sürmektedir. Video gösterimi, problem çözme egzersizleri, ev ödevleri ve yüksek riskli durumlar için planlanmış aktiviteler grup oturumlarında kullanılmaktadır (Turner vd., 2015).

Dördüncü seviye: standard triple p. Standart Triple P, çocukların gelişimlerini teşvik etmek ve istenmeyen davranışlarını yönetmek için stratejilerin öğretildiği 10 oturumdan oluşmaktadır. Aktif beceri eğitim metodları modelleme, rol oynama, geri dönüt ve ev ödevlerinden oluşmaktadır. Uygulama oturumları, evde ya da klinik ortamında yapılabilmektedir. Oturumlar 60 dakika kadar sürmektedir, uygulama oturumları ise 40 dakika sürmektedir (Turner vd., 2015).

Dördüncü seviye: group triple p. Grup Olumlu Ebeveynlik Programı 10-12 ebeveyninden ve 8 oturumdan oluşmaktadır. Daha ciddi problem davranışlara sahip olan çocukların ebeveynleri hedef kitleyi oluşturmaktadır. Oturumların her biri iki saat süren grup oturumları ve 15-30 dakika süren telefon oturumlarından oluşmaktadır. Grup oturumları esnasında gözlem, tartışma, uygulama ve geridönütler aracılığıyla ebeveynlere ebeveynlik becerileri öğretilmektedir. Ebeveynler aktif beceri eğitimi ile desteleyici bir ortamda sorunlarını paylaşma, problem davranışlar için çeşitli uygulamalar yapma ve geri dönütler alma yoluyla ebeveynlik becerilerini öğrenmektedirler (Turner vd., 2015).

Dördüncü seviye: self-directed triple p. Öz yönetimli Triple P, klinik hizmetlere erişimin zayıf olduğu yerlerde yaşayan aileler için idealdir (Örneğin, kırsal veya uzak bölgelerdeki aileler). Programın, kendi başlarına çalışmaya motive olmuş ve okuryazarlık veya dil zorluklarının bulunmadığı ailelerde başarılı olma olasılığı yüksektir (De Graaf, Speetjens, Smit ve Wolff, 2008). Program 10 hafta sürmektedir.

Her haftalık oturum, bir dizi okuma ve ev ödevlerinden oluşmaktadır. Bu program çocuk, çoklu davranış problemlerine sahipse ve aile bireysel destek isteyip 10 oturumluk programa katılmaya gönüllü olduğunda uygulanmaktadır (Turner vd., 2015).

Beşinci seviye: enhanced triple p. Bu müdahale düzeyi, ebeveynlerin daha düşük düzeyde bir müdahaleye katılımlarının sonucunda herhangi bir değişim olmadığı zaman ve ek risk faktörlerine sahip olma durumlarında tasarlanmıştır. Aile içi iletişim, ruh hali yönetimi ve ebeveynler için stresle başa çıkma becerilerine odaklanılır. Genellikle bu müdahale düzeyinde çocuklar oldukça ciddi davranış sorunları yaşarlar ancak bu sorunlar ekstra ailesel risk faktörleri nedeniyle daha karmaşık haldedir. Dördüncü düzeydeki programa katılımın ardından, daha fazla yardım isteyen veya ihtiyacı olduğu düşünülen aileler, bu kişiselleştirilmiş programa katılmaya davet edilir. İlk oturum, ebeveynlerin ilerlemesinin gözden geçirildiği, hedeflerin belirlendiği ve bir tedavi planının müzakere edildiği bir gözden geçirme ve geri bildirim oturumudur. Üç gelişmiş bireysel terapi modülü daha sonra ailelere tek tek veya kombinasyon halinde sunulabilir. Bunlar 'Uygulama' modülü, 'Başa Çıkma Becerileri' modülü ve 'Partner Desteği' modülüdür. İlk modülde ailenin evinde veya bir topluluk ortamında gerçekleştirilir. Bu modülde ebeveynler 4. Seviyede öğrendikleri ebeveynlik becerilerini uygulamaya koyarlar. İkinci modül ebeveynlik becerilerini engelleyen kişisel uyum güçlükleri için tasarlanmıştır. Bu zorluklar arasında depresyon, anksiyete, öfke veya stres yer alabilir. Modül, ebeveynlere işlevsiz düşünme kalıplarıyla ve stresle başa çıkma gibi kişisel başa çıkma becerilerini ve gevşeme tekniklerini tanıtır. Üçüncü modül, ilişkilerinde iletişim güçlüğü çeken çiftler için tasarlanmıştır. Modül, ebeveynleri ekip çalışmalarını geliştirmek için çeşitli becerilerle tanıştıran üç oturumdan oluşmaktadır. Eşlerin iletişimlerini geliştirmelerine, olumlu ebeveynlik stratejileri kullanımlarında tutarlılığı artırmalarına ve birbirlerinin ebeveynlik çabalarına destek sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu modülde ebeveynlere birbirlerini dinleme ve birbirleriyle konuşma, bilgi paylaşma ve ailevi konular hakkında güncel bilgileri tutma, sorunlar ortaya çıktığında birbirlerini destekleme ve sorunları çözme konusunda olumlu yollar öğretilmektedir (Sanders, 1999; Sanders vd., 2002; Turner vd., 2015).

Özetle Olumlu Ebeveynlik Programı, sosyal öğrenme teorisi, uygulamalı davranış analizi, çocuk gelişimi ve gelişimsel psikopatoloji üzerine araştırmalar,

sosyal bilgi işleme modelleri ve halk sağlığı ilkelerinden yararlanan, koordine edilmiş çok seviyeli bir erken müdahale programıdır. Esnekliği, çeşitli sunum yöntemleri, çok disiplinli yaklaşımı, öz-düzenleme ve ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesine odaklanması gibi birçok ayırt edici özelliğe sahiptir. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkili olduğu alanların başında aşağıda yer verilecek olan çocukların davranış problemleri yer almaktadır (Turner vd., 2015).

Çocuklarda davranış problemleri. DSM V'e göre davranış problemleri içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler olarak ele alınabilmektedir. Depresif duygulanım ve saldırganlıktan içe dönük davranış ve suçluluğa kadar içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri çocukluk ve ergenlik döneminde ortaya çıkmaktadır (Bongers, Koot, Van der Ende ve Verhulst, 2003; Kauffman ve Landrum, 2015). İçselleştirilmiş davranış problemleri, belirgin anksiyete, depresif ve somatik belirtilere sahip bozuklukları temsil ederken; dışsallaştırılmış problemler belirgin dürtüsel, yıkıcı davranış ve madde kullanım belirtileri olan bozuklukları temsil etmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite, davranım ve karşı gelme bozuklukları dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında sayılabilir. Her iki türde de çocuklar dış dünyaya uyumsuzluk gösterirler. Davranış problemleri onların sadece günlük yaşamdan zevk almalarını engellemekle kalmayıp aynı zamanda akademik ve sosyal problemlere de sebep olmaktadır. Davranış problemlerine sahip çocukların akranlarıyla anlaşamama ve olumsuz okul deneyimleri gibi sorunlar yaşamaları olasıdır. Bununla birlikte işbirliği ile çalışmakta zorlanabilirler (Kauffman ve Landrum, 2015; Offord, Lipman ve Duku, 2001).

Davranış problemlerinin oluşumunda hem genetik hem de çevresel faktörler etkili olmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Ampirik bulgular, duygusal ve davranışsal sorunlar için sosyal öğrenmeye dikkat çekmektedirler. Belirli davranış türleri ile ailesel model olma, ödüllendirme ve cezalandırma aracılığıyla, aileler çocukların davranış gelişimini etkilemektedirler (Kauffman ve Landrum, 2015). Örneğin çocuklar, problem çözme becerisini kazanırken ilk olarak uygun ortam ve koşullarla karşılaşır; uygulamalar yapmaktadırlar. Çocuklar, öncelikli olarak model aldıkları kişi veya karakterlerin çözüm yollarını denemekte, ardından kendi özgün problem çözme yollarını üretirek kullanmaktadırlar (Gönen vd., 2016). Başka bir örnek olarak ise araştırmacılar yüksek düzeyde kaygı belirtileri gösteren çocukların ailelerinin onları çok fazla uyardığını ve sakinmanın model

olarak ele alındığını belirtmektedirler. Ya da çocuğun istenmeyen bir davranış göstermesi sonucunda, ailenin olumsuz pekiştireç kullanarak çocuğun bu davranışını pekiştirmesiyle çocuk ve ebeveynler arasındaki olumsuz etkileşim süreci devam edebilmektedir. Hem ebeveynler hem de çocuklar birbirlerinin davranışlarından etkilenmektedirler. Davranış problemlerine sahip çocukların aile bireyleri birbirlerine karşı daha saldırgan olabilmekte ve olumsuz pekiştirme döngüsü devam edebilmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). Çocuğa tutarsız ya da sert şekilde disiplin uygulama, sevgi ve şefkat eksikliği gibi ebeveynsel uygulamaların çocuklardaki yıkıcı ve antisosyal davranışlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bor ve Sanders, 2004; Taylor, Manganello, Lee ve Rice, 2010).

Çocukların dünyevi deneyimlerinin çoğu doğrudan aile içindeki ve özellikle ebeveynleriyle olan etkileşimlerinden kaynaklanır. Çocukların çoğu için ebeveynler erken dönemde yaşamlarının en önde gelen canlılarıdır (Van Bakel ve Hall, 2018). Ebeveynler tarafından sağlanan erken dönemdeki duygusal desteğin ve olumlu ebeveynlik stillerinin çocuklarda ortaya çıkabilecek davranış problemlerini azalttığı araştırmalar tarafından belirtilmiştir (Mccarty, Zimmerman, Digiuseppe ve Christakis, 2005; Roberts, Mazzucchelli, Studman ve Sanders, 2006; Rubin, Hastings, Chen, Stewart ve McNichol, 1998; Williams vd., 2009). Ebeveynlerin çocuklara gösterdikleri ilgi, sevgi ve şefkat ile çocuklardaki dışsallatırılmış problemler arasında negatif; ebeveynlerin çocuklarını daha az kabullenişleri ile içselleştirilmiş problemler arasında ise pozitif bir ilişki söz konusudur (Parker, 1983; Stormshak, Bierman, McMahan ve Lengua, 2000). Boylamsal çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, ailenin kritik etmen olduğu ancak antisosyal ve suç davranışları gibi davranış problemlerinin gelişiminde tek etmen olmadığına işaret etmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). Bununla birlikte olumsuz ebeveyn kontrolünün aşırı kontrollü olan çocuklarda içselleştirme sorunlarını artırdığı bilinmektedir (Van Leeuwen, Mervielde, Braet ve Bosmans, 2004). İşlevsel olmayan ebeveynlik uygulamaları ya da türleri, çocukların davranış problemlerine sahip olma olasılıklarını artırmaktadır (Bor ve Sanders, 2004; Hawkins, Catalano ve Miller, 1992; Lansford vd., 2011; Nix, Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit ve McFadyen-Ketchum, 1999).

Ebeveynlik türlerinden biri olan yetkin ebeveynlik, problem davranışlarla ilgili riskleri azaltabilirken; otoriter ve izin verici ebeveynlik gibi olumsuz ebeveynlik stilleri

ve olumsuz disiplin uygulamaları bu riskleri artırabilmektedir (Propper ve Moore 2006). Olumsuz disiplin uygulamalarıyla ilgili olarak O'Leary (1995) araştırmasında 2-4 yaş çocuklarına sahip olan annelerin üç farklı disiplin türünü kullandığını belirlemiştir. Bunlar umursamazlık, aşırı tepki ve etkisiz sözel disiplindir. Umursamaz anneler kural koymamayı, yanlış davranışını pekiştirmeyi ve izin verici tutumu benimserken; aşırı tepkili anneler kızgın ve hırçın bir şekilde çocuklarına yaklaşmaktadırlar. Etkisiz sözel disiplin şeklini kullanan anneler ise faydası olmadığı halde çocuklara uzun açıklamalar yapan, onlarla tartışmaya giren annelerdir. Baumrind (1996) ise çocuklarına uygun disiplin sağlayan ebeveynlerin çocuklarına karşı duyarlı ve daha talepkar olduklarını belirtmiştir. Etkili disiplin sağlayan ailelerin daha duyarlı, empatik ve dikkatli oldukları vurgulanmıştır. Bu tip ebeveynler çocuklarıyla sıcak etkileşimler kurarlar. Çocukların istedik davranışları için takdir, onaylama, yüreklendirme ve olumlu pekiştireç sunarlar; onları değiştirmeye çalışırken zorlamazlar (Kauffman ve Landrum, 2015). Ancak cezalandırma yöntemlerini tercih eden anne babaların çocuklarında saldırganlık gibi davranış sorunları riskinin arttığı belirtilmiştir (Taylor, Manganello, Lee ve Rice, 2010).

Çocuklukta başlayan davranış sorunları bireysel ve toplumsal açıdan ciddi sorunlar ve mali yükler getirmektedir. Bu nedenle erken teşhis ve müdahale, çocukların ilerideki kazanımlarını iyileştirmek için gereklidir (Healey ve Healey, 2019; Kelch-Oliver ve Smith, 2015; McTaggart ve Sanders, 2003). Kanıta dayalı ebeveynlik müdahaleleri genellikle bu tür sorunları önlemek ve yaygınlığını azaltmak için kullanılmaktadır. Bu nedenle, ailelerin yaşam boyunca birçok noktada desteğe erişimini sağlamak için etkili önleme programlarına ihtiyaç vardır. (Heinrichs ve ark., 2014; Kauffman ve Landrum, 2015; Kazdin, 2008; Nystrand, Feldman, Enebrink ve Sampaio, 2019; Roberts, Mazzucchelli, Studman ve Sanders, 2006; McTaggart ve Sanders 2003; Scott, Knapp, Henderson ve Maughan, 2001). Aşağıda Tablo 1'de aile ve ebeveynlik desteklerinin olası sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 1

Aile ve Ebeveynlik Desteklerinin Olası Sonuçları

Hedef	Kısa süreli	Uzun süreli
Çocuk Odaklı	Duygusal ve davranışsal gelişim	Azalan çocuk yoksulluğu oranları
	Eğitim ve sağlık izlemesine katılım	Daha düşük ölüm ve yetersiz gelişim oranları
	İstismar riskinin azalması; güvenliğinin artması	Daha yüksek bağışıklık, emzirme, çocuk güvenliği oranları
	Çocuğu etkileyen kararlara daha fazla katılım	Çocuklar ve ergenler arasında daha az anti-sosyal davranış riski
Ebeveyn Odaklı	Geliştirilmiş beceri seviyeleri	Geliştirilmiş duygusal ve zihinsel sağlık (stres, esenlik)
	Geliştirilmiş tutumlar ve duygular, başa çıkma ve güven	Babaların katılımının artması
	Gelişmiş çocuk gelişimi bilgisi ve anlayışı	Çocuğun hayatına sürekli katılım (çocuğun yararına olduğunda)
	Mevcut kaynaklar ve destek hizmetleri hakkında gelişmiş bilgi	
Sosyal ağlarda ve toplulukta etkileşim		
Ebeveyn-çocuk Odaklı	Ebeveyn-Çocuk ilişkisi	Pozitif disiplin kullanımında artış
	Bağlanma, bağ kurma	Çocukların evde şiddete maruz kalma oranlarında azalma
İletişim		
Aile İlişkileri	Güçlendirilmiş ilişkiler	Azaltılmış yoksulluk
Aile Durumu ve	Daha az sosyal izolasyon	Azalan aile çatışması oranları
Aile İşleyişi	Diğer aile üyelerinin bakım rolü ve desteğinde artış	Azalan aile parçalanma oranları
		Alternatif bakıma daha düşük çocuk yerleştirme oranları
Toplum ve Kapasite İnşası	Ulusal koşullara göre ayarlanmış politika, program veya müdahalenin geliştirilmesi ve işletilmesi	Bir politika veya müdahale portföyü oluşturmak
	Gönüllülerin kullanımı	Eğitimli bir sektörel işgücü veya kaynak havuzu oluşturmak (gönüllüler dahil)
	Kullanılabilir materyaller oluşturma	Yerel veya ulusal değerler ve uygulamalarda değişiklik
	Personel ve gönüllülerin eğitimi ve kapasitelerinin artırılması	Toplumda ve/veya bölgede çocukların şiddete maruz kalma oranlarında azalma

(Kaynak: Daly ark. (2015). Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context, Innocenti Insight, UNICEF Office of Research, Florence.)

Tablo 1'de görüldüğü gibi ebeveynlik ve aile desteklerinin pek çok açıdan kısa ve uzun vadeli faydaları bulunmaktadır. Bunlardan biri de uzun vadede

çocuklarda anti sosyal davranışların azalmasını sağlamaktır. Bu hedefler için günümüzde pek çok ülkede ebeveyn müdahale programları ve aile destek programları uygulanmaktadır. Olumlu Ebeveynlik Programı çocukların davranış problemleri üzerinde etkililiği kanıtlanmış önde gelen müdahale programları arasında yer almaktadır. Olumlu Ebeveynlik Programı'na dahil olan ebeveynler, çocuklarıyla daha sağlıklı ve sıcak ilişkiler geliştirerek çocuklarındaki davranış problemlerinin azalmasına katkı sağlarlar (Heinrichs ve ark., 2014; Nowak ve Heinrichs, 2008; Sanders vd., 2000; Sanders, Pidgeon, Gravestock, Connors, Brown, ve Young, 2004; Thomas ve Zimmer-Gembeck, 2007; Westrupp, Northam, Lee, Scratch ve Cameron, 2015; Wiggins, Sofronoff ve Sanders, 2009). Olumlu Ebeveynlik Programı'nın çocuklar arasında görülen davranış sorunlarından biri olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir (Öztürk, 2013; Öztürk vd., 2019). Bu davranış problemine aşağıdaki bölümde değinilecektir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. Günümüzde dikkati ve akviteyi düzenlemede şiddetli ve kronik problemler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Hiperaktivite her zaman olmamakla birlikte, dikkat eksikliğine eşlik etmektedir. DEHB türleri, dikkat eksikliğinin baskın olduğu DEHB ya da dürtüselliğin baskın olduğu DEHB veya karışık tip şeklinde olabilmektedir. Dikkat problemlerine hiperaktivitenin eşlik ettiği çocuklarda davranış bozukluğu görülme olasılığı, hiperaktivitenin eşlik etmediği dikkat eksikliği olan çocuklara göre daha fazladır. DEHB'yi karakterize eden odaklanmada ve dikkati sürdürmede, tepkisel eylemleri kontrol etmede güçlükler ve uygun olmayan güdülenme, bu bozukluğa sahip çocukların (yaşına bağlı olmaksızın) ebeveynleri, kardeşleri, öğretmenleri ve akranları tarafından yargılanmalarına neden olmaktadır. Hiperaktif, dikkatini sürdüremeyen tepkisel çocukların ebeveynlerini ve diğer aile üyelerini üzmeleri ya da onlarla sorun yaşaması olasıdır. Evde birlikte yaşaması güç olabilirler ya da sınıf içinde düzeni bozarak öğretmene sıkıntı çıkartıyor olabilirler. Genellikle akranları arasında popüler olmayabilirler ve tercih edilmeyebilirler. (Austin ve Sciarra; 2013; Kauffman ve Landrum, 2015).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocukların davranışlarının düzenlenmesi için farklı çeşitlerde müdahale yöntemleri kullanılabilir. Ev ya da okul ortamını ele alan müdahale çeşitlerinde anne babalara ve öğretmenlere çocukların davranışlarını nasıl yöneteceklerine dair psikososyal eğitimler

verilmektedir. Olguların büyük bir kısmında hem ebeveynleri hem de öğretmenleri içeren çoklu müdahale yaklaşımları kullanılabilir. Bunlar, davranışsal müdahale ve bilişsel strateji eğitimi şeklinde olabilmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkili olduğu bir diğer problem davranış grubu aşağıda değinilecek olan davranım bozukluğudur (Ralph ve Sanders, 2004; Sanders vd., 2000; Sanders, Baker ve Turner, 2012).

Davranım bozukluğu. Davranım bozukluğu, saldırgan davranışlar, çalma, yalan söyleme, okuldan ya da evden kaçma, vandalizm gibi antisosyal davranışları kapsamaktadır. Bu davranışlar birbirlerinden farklıdır ancak ortak yanları toplum kurallarının hiçe sayılıyor olmasıdır. Bu davranışlar, hem bireyleri hem de maddi boyutu içeren sosyal çevreye karşı gelme davranışlarını içermektedir. Bu kavram, çoğunlukla farklı ortamlarda günlük işlevlerde önemli bozukluklarla ilişkili olan ve çocuğun yakın çevresi tarafından yönetilemez olarak görüldüğü durumlarda kullanılmaktadır (Kazdin, 1998). Davranış bozukluğu olan çocuklar, toplumsal normları veya başkalarının temel haklarını ihlal edebilmektedir, diğer insanlara veya hayvanlara fiziksel olarak zarar veren saldırgan davranışları olabilir; mülk kaybına ve hasarına neden olan saldırgan olan davranışlar da gösterebilirler; aldatma, hırsızlık gibi davranışlarla birlikte kuralların ciddi olarak ihlali söz konusu olabilmektedir (APA, 2013). Saldırgan davranım bozukluğu olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların problem davranışları kıyaslandığında, bu çocukların problemleri diğerlerinden iki kat fazla olmaktadır. Bununla birlikte normal gelişim gösteren çocukların problemleri yaşla birlikte azaldığı; davranım bozukluğuna sahip çocukların problemlerinin yaşın ilerlemesiyle birlikte arttığı belirtilmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015).

Saldırganlık başta olmak üzere davranım bozukluklarına sahip olan çocukların bu davranışlarını etkileyen pek çok risk durumu olabilmektedir. Genetik ve biyolojik etmenler ağır seyreden davranım bozukluklarının nedeni gibi gözükse de sosyal çevrenin de davranım bozuklukları olgularını etkilediği belirtilmektedir. Ailenin düşük sosyoekonomik düzeyi, mizaç olarak zor çocuk olma, boşanmış ya da stresli ebeveynlerle birlikte olma, çocuklarını disipline ederken işlevsiz yöntemler kullanan aileler, olumlu pekiştirici vermede ve sıcak etkileşimler kurmada sıkıntı yaşayan anne babalar bu davranış sorunlarının nedenleri olarak gösterilebilir. Bu tip riskler, çocuklarda antisosyal davranışların gelişmesine neden olabilmektedir.

Davranım bozukluğuna sahip çocuklarda kullanılan müdahale yöntemleri arasında sosyal beceri eğitimi gibi bilişsel davranışsal yaklaşımlar ve davranışsal müdahaleler (uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı yaklaşımlar) yer almaktadır. Davranışsal müdahaleler arasında davranışsal ivme yöntemi işe yarayan yöntemler arasında belirtilmiştir. Çocuğun uyum gösterdiği davranış dizileri belirlenerek her birine kolaylıkla uyum gösterip bu konuda ivme kazanmasını sağlayarak; daha sonra çocuğun yerine getirmesi zor görevlere geçilmektedir. Çocuğa, yerine getirdiği her davranış sonrasında pekiştireç verilmektedir. Kullanılan müdahale yaklaşımları çocuk ya da aile temelli olabildiği gibi okul ya da toplum temelli de olabilmektedir (Austin ve Sciarra; 2013; Kauffman ve Landrum, 2015). Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkili olduğu bir diğer davranış problemleri grubu aşığıda söz edilecek olan duygusal bozukluklardır (Sanders vd., 2008; Sanders vd., 2012; Wiggins vd., 2010).

Duygusal bozukluklar. Çocuklarda ve gençlerde kaygı bozuklukları gibi bozukluklar içselleştirilmiş duygusal problemlerin arasında sayılabilmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). Kaygı bozuklukları arasında özgül fobi, ayrılma kaygısı bozukluğu, sosyal kaygı bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, yaygın kaygı bozukluğu ve obsesif kompulsif bozukluk yer almaktadır (Austin ve Sciarra; 2013). Kaygı ve kaygıyla ilişkili bozuklukları gruplandırmak genel olarak zordur çünkü bunlar birbirleri ile ilişkilidir. Kaygı bozuklukları sıklıkla bir dizi diğer bozukluklarla benzerlik gösterebilmektedir. Kaygı -huzursuzluklar, korkular ve endişeler- normal bir gelişimin parçasıdır. Ancak aşırı kaygı ve korkular çocuğu ciddi şekilde zayıflatabilir. Bu tür bozukluklar, dışsallaştırılmış bozukluklarla ilgili davranışlara oranla daha geçicidir ve yetişkinlikte görülen psikolojik bozukluklarla ilişkisi de daha düşüktür. Davranış sorunları için kliniklere yönlendirilen çocukların %20-30'unun problemleri kaygı bozuklukları ile ilgilidir. Çocukluk döneminde kızlar bu tip problemlerden erkeklere göre daha çok etkilenmektedir. Kaygı bozukluklarının nedenleri hem sosyal hem de biyolojiktir. Müdahale olarak, davranışsal yöntemler, bilişsel davranışçı yaklaşımlar ya da sosyal beceri eğitimi kullanılabilir (Austin ve Sciarra; 2013; Kauffman ve Landrum, 2015). Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkili olduğu bir diğer davranış problemleri grubu aşığıda söz edilecek olan akran problemleridir (Fujiwara vd., 2011; Leung vd.,2003).

Akran problemleri. Akran problemleri, arkadaşları arasında yeterince kabul edilmeyen çocukların yaşadıkları sorunları oluşturmaktadır. Akran reddinin çocukların kısa ve uzun vadeli sosyal ve duygusal uyumları için önemli etkileri olduğu araştırmalar tarafından belirtilmektedir. Akran ilişkilerinde sorunları olan çocuklar, kendi yaşamlarında arkadaşlıkların hizmet ettiği önemli işlevleri gözden kaçırmaktadırlar. Arkadaşları tarafından yetersiz kabul gören çocukların daha yalnız olduklarını ve yalnızca genel olarak akran ilişkilerinden değil, sahip oldukları arkadaşlıklardan da daha az tatmin olduklarını gösteren araştırmalar mevcuttur. Arkadaşları arasında düşük düzeyde kabul gören çocukların okulu bırakma, suçluluk ve akıl sağlığı bozuklukları dahil olmak üzere daha sonra görülebilen ciddi yaşam sorunları için risk altında oldukları bilinmektedir (Asher ve Parker, 1989).

Sullivan (1953) ergenlik öncesi dönemdeki arkadaşlığın, çocukların işbirliğine dayalı, yakın kişisel ilişkilere katılma kapasitelerini geliştirmede bir dönüm noktası oluşturduğunu öne sürmektedir. Arkadaşlık, kendi kendini doğrulama ve ego desteğidir. Arkadaşlıklar, çocukların yetkin, çekici ve değerli olarak kendileri hakkında bir imaj geliştirmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olur. Arkadaşlık çocuklara yeni veya tehdit edici durumlarda duygusal bir güvenlik duygusu sağlamaktadır. Arkadaşlar, çocukların yeni çevreleri keşfetmelerine, yeni davranışlar denemelerine ve genellikle büyümeyle ilişkili küçük ve büyük riskleri almalarına yardımcı olurlar. Arkadaş ilişkilerinin kişilerarası duyarlılığın gelişmesini desteklediğini ve daha sonraki romantik, evlilik ve ebeveyn ilişkileri için erken modeller olarak hizmet ettiği belirtilmektedir. Hayatlarında bu arkadaşlık ilişkilerinden yoksun olan çocuklar, daha düşük öz saygı, daha fazla yalnızlık ve daha fazla sosyal kaygı yaşayabilirler. Bununla birlikte kendini onaylama ve ego desteği, duygusal güvenlik, yakınlık ve şefkat, rehberlik, kendilerine değer verme duyguları, yeterlilik ve güven duygusu konularında eksiklikler hissetmeleri de muhtemeldir (Asher ve Parker, 1989).

Parker ve Asher (1988) araştırmalarında arkadaşları tarafından daha az kabul gören çocukların arkadaşlıklarını daha az destekleyici, daha az güven ve sadakate sahip olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır. Düşük kabul gören çocuklar, arkadaşları ile çatışmaları çözmede arkadaşları tarafından daha çok kabul gören çocuklardan daha fazla zorluk yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu nedenle, az kabul gören çocukların önemli bir kısmının en az bir tane en iyi arkadaşları olmasına

rağmen, diğer çocuklar kadar arkadaşlarından memnun görünmedikleri belirtilmiştir. Sonuç olarak düşük kabul gören çocukların sosyal dünyalarından daha az memnun oldukları araştırmada vurgulanan sonuçlardan biridir.

Healy ve Sanders (2018), boylamsal çalışmalarında akranlar ve ebeveynlerle destekleyici ilişkilerin çocukları süregiden mağduriyet, içselleştirme sorunları ve depresyona karşı nasıl koruduğunu araştırmışlardır. Daha önce Resilience Triple P programına katılan ve akranları tarafından zorbalığa maruz kalan 111 çocuğun ilerlemesi izlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre daha yüksek seviyelerde kolaylaştırıcı ebeveynlik (akran ilişkilerini destekleyen sıcak ebeveynlik) ve akran kabulü, zaman içinde hem depresyon hem de kurban olma rolünde azalmalar öngörmüştür. Bununla birlikte daha yüksek seviyelerde akran ilişkisi, çocuklarda daha düşük seviyelerde içselleştirme problemlerini öngörmüştür. Akran kabulü, kolaylaştırıcı ebeveynlik ve mağduriyet arasındaki ilişkilere aracılık etmektedir. Kolaylaştırıcı ebeveynlik de akran kabulü ile depresyon arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Ebeveynler ve akranlarla destekleyici ilişkilerin, çocukları devam eden mağduriyet ve depresyondan korumada önemli role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ebeveyn-çocuk ilişkisi de akran yeterliliklerinde önemli bir role sahiptir (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994).

Reeve ve Kauffman (1978) davranış bozukluklarına sahip çocukların kendileriyle ilgili olarak daha az mutlu hissettiklerini, akranları arasında daha az popüler olduklarını ve okul çalışmalarında ise daha az başarılı görüldüklerini belirtmiştir. Akranlara karşı saldırgan davranış, okul öncesi çocuklarda yaygın olan durumlardan biri olarak görülmektedir. Aktif ve genellikle gürültü çıkarmayı seven çocuklar, baskıcı davranışlar sergileme ve akranları arasında daha çok saldırgan ancak daha az popüler olma eğilimindedirler (Campbell 1983). Akran problemleri için farklı türlerde müdahale programları bulunmaktadır. Çocukların sosyal bilgileri işleme ve duyguları düzenleme becerilerini güçlendirerek sosyal yeterliliklerini teşvik etmek ve saldırgan davranışları azaltmak için tasarlanmış okul temelli çalışmalar (Fraser vd., 2005; Webster-Stratton ve Lindsay, 1999) bulunmaktadır. Çocuklardaki yürütme işlevlerinin sağlıklı gelişimini sağlayan müdahale programları, sağlıklı akran ilişkilerinin kurulmasını artırmaktadır (Holmes vd., 2016). Araştırmalar, çocuklukta yaşanan akran problemlerinin ergenlik dönemi ve sonrasında da devam etmemesi için erken ergenlik döneminde sosyal kaygıyı azaltıcı, olumsuz akran deneyimlerini

ve ebeveyn koçluğunu hedeflemesi gereken müdahale programlarının önemini göstermektedir (Su, Pettit ve Erath, 2016). Düşük seviyelerdeki sıcak ebeveynlik, akran problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi, çocukların akran problemleri yaşayıp yaşamamalarıyla yakından ilgilidir (Ladd ve Ladd, 1998; Healy, 2018). Olumlu Ebeveynlik Programı gibi davranışsal müdahale programları da ebeveyn çocuk iletişimini güçlendirmesi nedeniyle akran ilişkilerini de dolaylı olarak pozitif anlamda etkileyebilmektedir (Leung vd., 2003). Davranış problemleriyle yakından ilişkili olan kavramlardan biri olan ebeveyn-çocuk ilişkisi aşağıda ele alınacaktır. Araştırmalar ebeveyn-çocuk ilişkisinin, davranış problemlerini ön görmede ve gelişmesinde önemli rolü olduğunu vurgulamaktadır (Booker, Capriola-Hall, Greene ve Ollendick, 2019; Campbell, 1994; Crowell, O'Connor, Wollmers, Sprafkin ve Rao, 1991; Li vd., 2016; Lifford, Harold ve Thapar, 2008; Patterson 1982).

Ebeveyn-çocuk ilişkisi. Çocukların doğumundan itibaren gelişen sıcak ebeveyn-çocuk ilişkileri, sağlıklı bir ailede olması beklenen en temel özellikler arasında düşünülebilir. Bebeklik döneminde annenin çocuğuna verdiği bakım, sıcaklık, sevgi ve şefkat aralarındaki ilişkinin kalitesini de belirleyecektir. Çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının ihmal edilmeden ona sunulması güvenli bağlanmanın da temelini olumlu anlamda etkileyecektir. Bakım veren kişiyle güvenli bağlanma gerçekleştiren çocukların, bu olumlu bağlantıları diğer ilişkilerine de yansıtılmaları beklenir. Çocuk, önce bakım veren kişiye daha sonra ailesine ve sosyal hayatta karşılaştığı bireylere bu ilk kurduğu ilişkiler aracılığıyla tepki verir, onlarla yeni ilişkiler geliştirir ve ilişkilerini yapılandırır.

Çocuk için güvenli bağ kurulmasını sağlamak ve ebeveyn normlarının öğrenilmesi için ona yapı ve rehberlik sağlamak, ebeveynlik görevinin iki temel yönüdür. Çocuğun ebeveynlerinin sıcaklığına, kabulüne, duyarlılığına, pozitif katılımına ve desteğe ihtiyacı vardır. Çocuğun ayrıca fiziksel ve psikolojik güvenliği, kendi değerlerinin ve kişisel-sosyal sorumluluk duygusunun gelişimi için sınırlara ve rehberliğe ihtiyacı vardır (Rodrigo, 2010). Bunlar ebeveynlik rolleriyle ilgilidir. Ebeveynlik rolünden zevk alma, ebeveynlerin çocuklarının sağlıklı ve başarılı gelişimi sonucunda yaşadıkları tatmin duygusu ve başarı ile ilişkilendirilmiştir. Buna ek olarak çocuklar ve aile üyeleriyle farklı aktivitelerde vakit geçirmek; günlük olarak bakım verme görevleriyle meşgul olmak; ilişkilerde karşılıklı sevgi gösterme,

arkadaşlık ve olumlu çocuk kazanımları da ebeveynleri, bir ebeveyn olarak tatmin eden durumlardır (Halpenny, Nixon ve Watson, 2010). Doğumdan sonraki ilk önemli yıllar olan erken çocukluk döneminde, çocuğun kendini bilişsel ve sosyal-duygusal düzeyde geliştireceği sağlam bir temel oluşturulmaktadır (Van Bakel ve Hall, 2018). Bazı çocuklar diğer çocuklardan daha uygun koşullarda büyümektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuğun gelişim tablosunda kilit bir faktördür. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler, okul öncesi ve okul çağı yıllarında yeterliliklerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Pianta, 1997; Pianta ve Walsh, 1996). Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişki kalitesi, çocukların duygusal gelişimini, okul performansını ve sosyal olarak büyümesini etkilemektedir. Ebeveynler çocukları ile olan ilişkilerini çeşitli şekillerde algırlar (Driscoll ve Pianta, 2011). Bununla birlikte, ebeveynler, ebeveynlik davranışlarında bireysel olarak farklılık gösterirken; çocuklar, yaratılış ve mizaç özellikleri açısından farklılık göstermektedir. Bu nedenle, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesi de ebeveyn-çocuk ikililerine göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Van Bakel ve Hall, 2018).

Uzun yıllar boyunca, ebeveyn-çocuk ilişkisi çocuğun bakış açısından incelenmiştir ve çalışmaların çoğu çocuğa bağlanmaya odaklanmıştır. Bununla birlikte, ebeveyn-çocuk ilişkisi, iki farklı faktöre ve dolayısıyla iki perspektife sahip geniş bir kavramdır: çocuğun bakış açısı ve ebeveynin bakış açısı. Ebeveynlerin bakış açısına göre, ebeveynden çocuğa olan duygusal bağın kalitesi (buna bağ kurma da denilebilir) ve ebeveynin çocukla ilgili düşünceleri (yani, çocuk ve çocukla ilgili fikirler, beklentiler ve fanteziler) yer almaktadır. Çocuğun bakış açısında ise bakım veren kişiye çocuğun bağlanma stili önemli bir aktördür. Bununla birlikte, ebeveyn-çocuk ilişkisinin üçüncü bileşeni olan ebeveyn ile çocuk arasındaki gözlemlenebilir etkileşimler önemli bir etmendir (Van Bakel ve Hall, 2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisinde farklı yönleri aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ebeveyn-çocuk İlişkisinin Farklı Yönleri

Ebeveyn bakış açısı	Ebeveyn-Çocuk etkileşimi	Çocuk bakış açısı
Ebeveynin çocuğa ilişkin düşünceleri	Ebeveynsel etkileşimli davranış	Çocuk bağlanması
<p>"Dengeli"</p> <p>Çocuk hakkında olumlu fikirler, ebeveyn çocukla ilişkisinde ilgili gözükür ve çocuğun bireyselliğini tanır ve ona değer verir.</p>	<p>Daha yüksek düzeyde hassas davranış, çocuğa "uyum sağlama" ve çocuğun ihtiyaçları, ruh halleri, ilgi alanları ve yeteneklerinin farkında olma. Çocuğu bir birey olarak kabul etme.</p>	<p>"Güvenli"</p> <p>Sakinleştikten sonra oldukça hızlı bir şekilde diğer aktivitelere (örneğin keşif, oyun) devam ederek, sıkıntıyı düzenlemek ve hafifletmek için bakıcısını kullanır.</p>
<p>"Bağlantısız"</p> <p>Ebeveynin çocukla ilgili düşünceleri, kayıtsızlık duygusu ve çocuktan duygusal mesafe ile karakterize edilir.</p>	<p>Daha yüksek düzeyde ilgisizlik ve çocuklarından daha fazla geri çekilme, daha az katılım ve sonuç olarak daha fazla duyarsızlık.</p>	<p>"Kaygılı kaçınmacı"</p> <p>Bakıcılarından geri çekilir, olumsuz duygularını kendine güvenererek kontrol etmeyi ve dağıtmayı seçer.</p>
<p>"Çarpık"</p> <p>Kafa karışıklığı ve kaygı ile karakterize edilir.</p>	<p>Daha yüksek düzeyde müdahalecilik. Etkileşimler çocuk merkezli olmaktan çok yetişkin merkezlidir. Ebeveyn, çocuğun bakış açısının geçerliliğini tanımak ve saygı duymak yerine çocuğu kontrol eder. Duyarlılıkta tutarsız.</p>	<p>"Kaygılı kararsız"</p> <p>Ebeveyne rahatlık sağlamak ve onu desteklemek için tutarsız ve çelişkili girişimlerde bulunur, bağlılığı öfkeyle karıştırır.</p>
<p>"Bozuk"</p> <p>Duygusal iletişim hataları, rol karmaşası, yönelim bozukluğu, aşırı müdahaleci ve / veya aşırı geri çekilme şeklinde karakterize edilir.</p>	<p>Müdahaleci davranış, korkulu davranış, çocuğa karşı çelişkili sinyaller verme veya çocuğu bırakma gibi ebeveyn davranışları gösterme</p>	<p>"Deorganize"</p> <p>Güvenli bir bağlanma figürü elde etmek için tutarlı bir stratejinin olmaması ve stresli durumlarda duyguları düzenleyememe ile karakterize edilir.</p>

(Kaynak: Van Bakel, H. J., & Hall, R. A. (2018). Parent–Child Relationships and Attachment. Cham: Springer.)

Ebeveyn-çocuk bağlanmasının önemini vurgulayan ilk araştırmacılardan biri olan Ainsworth (1983) bunun için "yabancı durum testi" ni uygulamıştır. Bu test sonucunda üç farklı bağlanma türü olduğu ortaya çıkmıştır. Testte anne ve bebeği,

ilginç ve ilgi çekici oyuncaklarla dolu ve yabancı bir yetişkinin de yer aldığı bir oyun odasına girerler. İçeri girdikten kısa bir süre sonra anne bebeği oyuncaklarıyla ve yabancıyla birlikte bırakırken, gözlemciler bebeğin her ikisiyle olan etkileşimlerini kaydeder. Daha sonra anne geri döner ve gözlemciler yine bebeğin tepkilerini kaydeder. Bu durum sekiz kez tekrarlanır. Annesine güvenli bağlanan bebekler, anne döndüğünde çok hareketlenmemekle birlikte onu odayı keşfetmek için bir üs ve rahatlık kaynağı olarak kullanırlar. Güvensiz/kaçınan bebekler, anneleri döndüğünde anneyi görmezden gelir veya ondan kaçınırlar, anne onları terk ettiğinde sıkıntılı görünmeyip; yabancıya da anneye verdikleri şekilde benzer tepkiler verirler. Yeniden bir araya gelme durumu anne ya da bebek için mutluluk içermez. Bu çocuklar, geri dönen anneleri aramaktansa aktif olarak uzak dururlar ve onlara yaklaşmaya çalışan annelerini geri çevirirler.

Kaçınmalı bağlanmaya sahip çocukların ebeveynlerinin, çocuklarına karşı duygusal olarak kapalı oldukları ve çocukları ile yakın ilişkiler kurmadıkları görülmektedir (Çoban ve Koyuncu Şahin, 2020). Bu grupta yer alan ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını fark etme ve karşılama konusunda zorluk yaşarlar. Güvensiz/kaygılı bebekler oyun odasını keşfetmeye istekli yaklaşmazlar; annelerine sınıksız sarılıp yabancıdan saklanmaya çalışırlar. Bu bebekler başlangıçta anneleri geri döndüğünde onla temas kurmaya çalışırlar, ancak daha sonra annelerini reddettiklerine dair davranışlar gösterirler. Bu tür güvensiz bağlanmaya sahip çocukların daha az uyumlu davranış sergiledikleri ve daha agresif oldukları tespit edilmiştir (Ainsworth, 1993). Ebeveynlerinin bazen aşırı ilgi göstermesi bazen de tükenmişlik ve kaygılı durumlarından dolayı verdiği tutarsız tepkiler, çocuğa çelişkili mesajlar olarak gitmekte ve çocuğun güvensiz kaygılı bir bağlanma geliştirmesine sebep olmaktadır (Çoban ve Koyuncu Şahin, 2020). Araştırmacılar daha sonra bu test ile dördüncü bir bağlanma çeşidi ortaya koymuşlardır. Bu bağlanma stili deorganize bağlanmadır. Deorganize bağlanmış çocukların duyguları çelişkili görünür ve anneden şiddetle kaçınabilir ve sonra tekrar anneye şiddetle yaklaşabilirler. Anneleriyle fiziksel temas kurup sonra bakışlarını başka yöne çevirebilirler. Bazen korkulu yüz ifadeleri olabilir ya da kafaları karışmış ve endişeli bir ifade yüzlerinde yer alabilir (Main & Solomon, 1986).

Ebeveyn-çocuk arasındaki bağlanma, ebeveynlerin ebeveynlik stillerini, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri gibi pek çok alanı etkileyebilen bir

faktördür (Moore, Arefadib, Deery, Keyes ve West, 2017). Bağlanma, yalnızca çocuğu etkileyen tek taraflı bir ilişki değildir. Bu bir bebeğin hayatta kalması ve refahı için kritik olsa da, ebeveynlerin de çocuk bakımını tam olarak sağlayabilmesi için ona olumlu ve güvenli bir bağlılık deneyimlemesi gerekir (Bigner ve Gerhardt, 2014). Çocuklarıyla sıcak ilişkiler geliştiren ve aralarında güvenli bağlanma olan ebeveynler, çocuklarının duygusal yaşantılarını anlama, onaylama ve onların bakış açılarının farkında olmaya daha meyillidirler (Shamir-Essakow, Ungerer ve Rapee, 2004). Güvenli bir şekilde bağlanan çocukların, onlara bakım verenlerin ya da ebeveynlerinin varlığı ve duyarlılığı konusunda endişelenmelerine gerek yoktur. Bu durum, onlara keşif ve diğer görevlere konsantre olma fırsatı vermektedir. Onlar kendilerine verilen bu güvenle, rahatlıkla çevreyi keşfe çıkabilirler (Van Bakel ve Hall, 2018). Çocuklarıyla aralarında güvensiz bağlanma gelişen ebeveynler ise çocuklarının ruhsal durumlarının ve duygularının daha az farkındadırlar (Shamir-Essakow, Ungerer ve Rapee, 2004). Bebeklik dönemindeki güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, çocukların sosyal ilişkilerindeki olumlu duygularının akranlarına ve öğretmenlerine geçmesine yardımcı olur. Sosyal ve duygusal düzenlemedeki yeterlilik, çocukların akademik öğrenmedeki yetkinliklerini genişletir; bu durum ergenlik dönemindeki yüksek riskli davranışlara karşı bir korumadır (Brooks, 2013). Çocukların ebeveynleriyle güvenli bağlanma gerçekleştirilmesi olası davranış problemlerini azaltıp; çocuğun ruh sağlığını da olumlu anlamda etkileyecektir. Ebeveynleriyle güvensiz bağlanma ve ilişki geliştiren çocuklarda akran problemleri, öfke patlamaları ve diğer davranış problemlerinin görülme riski daha fazla olup; güvensiz bağlanma çeşitleri ile davranış problemleri arasında ilişkiden söz edilebilmektedir (Bizzi ve Pace, 2019; Clegg ve Sheard, 2002; DeKleyn ve Greenberg, 2008; Elgar, Knight, Worrall ve Sherman, 2003; Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, Lapsley ve Roisman, 2010; Marcovitch vd., 1997; Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola ve Halfon, 1996; Pace ve Zappulla, 2011)

Ebeveynlerin çocuklarla ilişkileri değiştiğinde, çocukların davranışları da değişmeye meyillidir. Örneğin, boşanmanın olumsuz etkilerini önlemek için bir programa katılıp; çocukla olan ilişkilerinin niteliklerini ve çocuklarını disipline etme yöntemlerini değiştirebilen annelerin çocuklarının davranışları da değişiklik göstermiştir. Anneleri daha sıcak ve daha kabullenici hale gelen çocukların, giderek daha az kaygılı ve endişeli hissederek; öz saygıları artmıştır. Daha etkili ve işlevsel

disiplin uygulamalarına sahip annelerin çocukları, çocukluk ve ergen döneminde daha az kızgın, daha az uyumsuz ve daha az dürtüsel davranışlar sergilemeye başlamışlardır. Bununla birlikte daha iyi akademik notlara ve daha az madde kullanımına sahip olma olasılıkları da artmıştır (Brooks, 2013; McElhaney, Antonishak ve Allen, 2008). Düşmanlıkla karakterize ebeveyn-çocuk ilişkileri, olumsuz sosyal sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Driscoll ve Pianta, 2011) .

Ebeveyn-çocuk ilişkisi, ebeveyn ve çocuğun aralarındaki alışverişlerin toplamına veya bireyler olarak onların özelliklerine eşit değildir. İlişkilerin bir geçmişi, bir belleği vardır, gözlemlenebilir davranışlardan daha soyut bir düzeyde organize edilmiş etkileşim, beklenti, inanç ve duygulanım kalıplarıdır (Pianta, 1997). Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için ana baba tutumlarına bakmak gerekebilir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları veya ebeveynlik tarzları, çocukları ile olan ilişkilerini ve iletişimlerini, çocukların tavır ve tutumları ile onların kişilik özelliklerini de etkileyebilmektedir. Anne babalık rol ve tutumları, çocukların yaşına, cinsiyetine, ek olarak yaşadıkları kültüre göre farklılıklar gösterebilmektedir. (Çoban ve Koyuncu Şahin, 2020). Çoğu ailede, her iki ebeveyn de oldukça tutarlı ebeveynlik tarzlarına sahip olma eğilimindeyken, bazı ebeveynler çocuklarına aile kuralları ve beklenen davranışlar hakkında tutarsız mesajlar verebilirler. Bu ebeveynler çocuklarına sadece nasıl davranmaları gerektiğine dair çelişkili yönergeler vermekle kalmaz, aynı zamanda kötü davranışlar için farklı sonuçlar sağlama eğilimindedirler. Gerçekte, çoğu ebeveyn, çocuğa uygun rehberliğin ne olduğu konusunda zaman zaman farklılık gösterebilir, ancak bu farklılıklar tipik olarak tartışılır ve bir fikir birliğine varılırsa çocuk için sonuç olumlu olur. Tutarsız ebeveynlik ise, birbirlerinin ebeveynlik çabalarını baltalamayı amaçlayan ve çocuğun taraf tutması için baskı yapan ebeveynlerin tarzını yansıtmaktadır. Tutarsız ebeveynlik uygulamalarının arkasındaki nedenler, evlilik memnuniyetsizliği ve çatışmasından kaynaklı olarak diğer ebeveyne düşman olmakla ilgilidir (Heath, 2018). Ebeveynler arasındaki bu tutarsızlık, çocukla olan ilişkilerine olumsuz olarak yansımaktadır. Tutarsız davranışların farkına varan çocuklar, ebeveynlerine güvenme konusunda sorun yaşayabilirler.

Aşırı koruyucu ebeveynlerin çocuklarının ise verdikleri tepki şekilleri iki şekilde farklılaşmaktadır. Aşırı koruyucu ebeveynlere sahip çocukların bir kısmı, ebeveynlerin endişeli tavırlarını kabul ederken; bir kısmı ebeveynlerinin kaygılı

yaklaşımına karşı direnir ve kendi özgürlüklerinin sınırlarını öğrenmek isterler. Ebeveynlerin koruyuculuklarını kabul eden çocukların bir süre sonra dışsal odaklı motivasyona sahip olma olasılıkları arttığı için düşük akademik başarıya sahip olma olasılıkları yüksektir. Aşırı endişeli ve koruyucu olan, çocukların riskleri keşfetme ve yönetme fırsatlarına müdahale eden ebeveynleri tanımlayan helikopter ebeveynlik terimi bu tür ebeveynlere işaret etmektedir (Sanders ve Turner, 2018). Aşırı derecede müdahale etmeyi seçen ebeveynlerin çeşitli nedenleri vardır. Çocukların çaresiz ve korunmaya muhtaç olması nedeniyle denetim ve rehberliğin gerekliliğine ve rekabetçi dünyada başarılı olmalarına yardımcı olmak için çocuklarının hayatına yoğun katılımın gerekliliğine inanmaktadırlar (Ulutaş ve Aksoy, 2014). Bu genellikle ebeveynlerin kendilerinin çocukluklarından belirgin şekilde farklı bir çocukluk deneyimidir. Çağdaş ebeveynlerin karşı karşıya olduğu terörizm ve gençlerin radikalleşmesi, doğal çevremize zarar verme ve küresel iklim değişikliği gibi birçok sosyal ve çevresel sorunlar da mevcuttur. Bu nedenle gelecekteki ebeveynlik programlarının, olumlu ebeveynliğin en temel ilkesini (yani, çocuklar için güvenli ve ilgi çekici bir ortam yaratma) aynı zamanda sağlıklı ve sürdürülebilir bir çevre yaratma gibi konuları içermesi gerekebilir (Sanders ve Turner, 2018). Ebeveynlerinin koruyuculuğuna direnen ve yeni deneyimler yaşama isteğinde olan çocuklarda ise riskli davranışların görülme olasılığı vardır (Lynch, Hurford, & Cole, 2002; Ungar; 2009). Yapılan araştırmalara göre helikopter ebeveynlik ile çocukların kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ulutaş ve Aksoy, 2014). Koruyucu ebeveynler, çocuklarını belli sınırlar ve kurallar içinde büyütmeyi tercih ederler ve aşırı kaygılı yapılarını çocukla ilgili her durumda gösterebilirler. Bu durum çocukların zaman zaman kendilerini çaresiz ve kısıtlanmış olarak hissetmelerine neden olabilir.

Aşırı koruyucu ebeveynlerin çocukları, ebeveynlerine bağımlı olarak yetiştikleri için bu tür çocuklar, daha sonra da akranlarına, dostlarına veya eşlerine bağımlı olmaya devam edebilirler (Çoban ve Koyuncu Şahin, 2020). Bununla birlikte aşırı koruyucu ebeveynliğin uygulanmasıyla iki tür sonuç gelişebilir. İlk durumda çocuk, ebeveyninin kendisini aşırı kaygılarıyla üstüne geldiğinin farkında olsa da elinden bir şey gelmeyebilir ve bunu kabul edebilir. Ebeveynin kaygılı tutumu bir süre sonra çocuğa da yansıyor aynı temkinli davranışları çocuk da kendisi ve başkaları üzerinde göstermeye başlayabilir. Kendisini yetersiz hissetmeye, sürekli başkalarının onayını almaya çalışabilir. Bu da uzun vadede ebeveynleriyle olan

ilişkilerinde sorunlar getirebilir. İkinci durumda ise çocuk, isyankar tavırlar göstererek anne babaya karşı çıkmaya başlayabilir. Böylece kendisine karşı gelindiğini gören ebeveyn, çocuğu daha fazla baskı altına almaya kalkabilir. Bu kısır döngü ebeveyn-çocuk çatışması nedeniyle daha uzun süre devam edebilir. Her iki durumda da ebeveyn-çocuk ilişkisi bu durumdan zarar görmektedir.

Ebeveynleri ilgisiz olan çocuklar ve ergenler ise tüm alanlarda en kötü performansı göstermeye meyilli olabilmektedirler (Darling, 1999). Çocuklara erken dönemde gösterilen yüksek düzeyde cezalandırıcı ve reddedici ebeveynliğin, okul öncesi dönemde yüksek düzeyde ebeveyn-çocuk çatışmasıyla ilişkili olduğunu bulunmuştur (Shaw, Lacourse ve Nagin, 2005). Ebeveynlerin, çocuklarının duygularına verdikleri ceza tepkileri ile çocukların anksiyete-içedönüklük problemleri arasında ve aynı şekilde ebeveynlerin ihmal tepkileri ile çocukların kızgınlık-saldırganlık problemleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (İyi ve Çoban, 2019). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi, yani ilişkilerinin olumlu ve yeterli olması, çocuğun çeşitli alanlarda gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Thompson, 2016). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların davranış problemleriyle ilişkili olan faktörlerden biri de aşağıda söz edilecek olan ebeveynlerin disiplin uygulamalarıdır (Acar, Ahmetoğlu, Özer ve Yağlı, 2019; Acar, Uçuş ve Yıldız 2019; Bor ve Sanders, 2004; Fuentes-Balderrama, Castillo, García, Loving, Plaza ve Cardona, 2020; Laskey ve Cartwright-Hatton, 2009; McKee, Harvey, Danforth, Ulaszek ve Friedman, 2004; Sanders ve Woolley, 2005).

Ebeveynlerin disiplin uygulamaları. Ebeveynlikte etkileşim teorisi hem ebeveynlerin çocuklarını nasıl etkilediklerine hem de onlardan nasıl etkilendiklerinin üzerinde durmaktadır (Maccoby and Martin, 1983). Bu etkileşimin olumsuz sonuçlarından biri de ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimin ve ilişkinin bozulmasıdır. Bu bozulma ise negatif ebeveynlik uygulamaları ile gerçekleşebilmektedir. Knafo ve Plomin'e (2006) göre ebeveyn pozitifliği, pozitif duygular ve zorlayıcı olmayan disiplin ile; ebeveyn negatifliği ise negatif duygular ve zorlayıcı, cezalandırıcı disiplin ile temsil edilmektedir. Ebeveyn davranışının çeşitli özellikleri, disiplinin idaresinde kritik olarak tanımlanmıştır. Bunlar tutarlılık, özerklik desteği, bakış açısı oluşturma ve kabulü içerir. Ebeveyn tutarsızlığı, çocukları cezalandırılmamaları umuduyla antisosyal eylemlerde bulunmaya teşvik edebilir. Müdahaleci ve zorlayıcı bir şekilde sunulmadıkları sürece kurallar çocuklar tarafından mutlu bir şekilde takip edilebilir.

Ebeveynlerin disiplin uygularken fiziksel ceza kullanımı gibi bazı ebeveynlik uygulamaları, fiziksel saldırganlığı içeren çatışma çözümüne dair modeller sağlama gibi olumsuz yan etkilere sahiptir. (Grusec, Danyliuk, Kil ve O'Neill, 2017).

Ebeveynlerin disiplin uygulamaları, benimsedikleri ebeveynlik tutumları ya da ebeveynlik stilleri ile ilişkili olabilmektedir (Kapçı vd., 2011; Kelch-Oliver ve Smith, 2015). Ebeveynlik stillerinin, sosyal yeterlilik, akademik performans, psikososyal gelişim ve problemleri davranış alanlarında çocuğun iyi olma halini yordadığı belirtilmektedir (Darling, 1999). Ebeveynlik stilinde, iki önemli özellik bulunmaktadır. Bunlar, ebeveyn duyarlılığı ve ebeveyn talepkarlığıdır (Maccoby ve Martin, 1983). Ebeveyn duyarlılığı ebeveynin sıcak ve destekleyici olmasını ifade eder. Ebeveynin, çocukların özel ihtiyaç ve taleplerine uyum sağlayarak, onları destekleyerek ve kabul ederek kasıtlı olarak bireyselliği, öz düzenlemeyi ve kendi kendini kanıtlamayı ne ölçüde geliştirdiğiyle ilgili bir özelliktir. Ebeveynin talepkarlığı ise davranışsal kontrol ile ilgilidir. Ebeveynlerin olgunluk talepleri, gözetimleri, disiplin çabaları ve itaatsizlik eden çocukla yüzleşmeye istekli olmaları ile çocukların aile bütününe entegre olmaları konusunda buldukları istekleri ifade etmektedir (Baumrind, 1991). Genel olarak, ebeveyn duyarlılığı, sosyal yeterliliği ve psikososyal işlevselliği öngörürken; ebeveynin talepkarlığı araçsal yeterlilik ve davranışsal kontrol (yani, akademik performans ve sapma) ile ilişkilidir (Darling, 1999).

Baumrind (1971) çalışmasında ebeveynlik stillerini üçe ayırmıştır. Sonradan bu stiller diğer araştırmacılarca genişletilse de bu ebeveynlik stilleri otoriter, izin verici ve yetkin ebeveynlikten oluşmaktadır. Otoriter ebeveynlikte çocuğun özerkliğini kısıtlama ve kontrol söz konusudur. Gerekli olduğu zaman cezalandırma vardır. İzin verici ebeveynlik stilinde ebeveyn çocuğu kısıtlamaz; otoriter ebeveynliğin tersi gibidir. Çocuk istediğini yapmakta özgürdür. Ebeveyn çocuğu yönlendirmez. Yetkin ebeveynlik stilinde ise çocuğun bireysel özerkliği ve girişimciliği teşvik edilir, sosyal yeterliliği desteklenerek, daha önceden belirlenmiş kurallara ve sınırlara uyması beklenir. Yetkin ebeveynlik stilinin, olumlu çocuk çıktıları ile daha çok ilişki olduğu araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur (Baumrind, 1971; Bornstein ve Bornstein, 2007; Darling, 1999; Hale, 2008; Maccoby ve Martin, 1983; Querido, Warner ve Eyberg, 2002).

Ebeveynleri, talepkar ve/veya duyarlı olma durumuna dayanarak kategorize etmek, dört ebeveynlik stilini ortaya koymuştur. Bunlar, hoşgörülü, otoriter, yetkin ve

ilgisiz ebeveynliktir (Maccoby ve Martin, 1983). Hoşgörülü ebeveynler, müsamahakar veya yönlendirici olmayanlar olarak da bilinirler. Bu ebeveynler talep ettiklerinden daha duyarlıdırlar. Geleneksel değildirler ve hoşgörülüdürler. Olgun davranış gerektirmezler, öz-düzenlemeye fazlasıyla izin verirler ve yüzleşmekten kaçınırlar (Baumrind, 1991). Hoşgörülü ebeveynler de daha yumuşak, vicdanlı ve ilgili olan demokratik ebeveynler ve yönlendirici olmayan ebeveynler olarak ikiye ayrılabilirler (Darling, 1999). Otoriter ebeveynler fazlasıyla talepkar ve yönlendirici olup; duyarlı değildirler. İtaat ve statü odaklıdırlar ve emirlerine açıklama yapılmadan uyulmasını beklerler (Baumrind, 1991). Bu ebeveynler, açıkça belirtilmiş kurallara sahip iyi düzenlenmiş ve yapılandırılmış ortamlar sağlar. Otoriter ebeveynler, gücünü kullanırken otoriter olmayan yönlendirici ve son derece müdahaleci olan otoriter yönlendirici olarak ikiye ayrılabilir (Darling, 1999).

Otoriter ailelerin çocukları (talepte yüksek, ancak duyarlılıkta düşük) okulda orta derecede iyi performans gösterme eğilimindedir ve sorunlu davranışa karışmaz ancak daha zayıf sosyal becerilere, daha düşük öz güvene ve daha yüksek düzeyde depresyona sahip olabilirler (Darling, 1999). Tüm otoriter ebeveynliğin ayırt edici özellikleri olan sert veya fiziksel disiplin, bağırma veya azarlama, hayal kırıklığını ifade etme ve utandırma, dünyanın dört bir yanındaki kültürlerde çocuk uyumu üzerinde zararlı etkilere sahiptir (Smetana, 2017). Aşırı hoşgörülü ebeveynlere sahip çocukların (yüksek yanıt verme, düşük talep görme) sorunlu davranışa daha fazla dahil olma ve okulda daha düşük performans gösterme olasılıkları daha yüksektir, ancak daha yüksek öz saygıya, daha iyi sosyal becerilere ve daha düşük seviyelerde depresyona sahiptirler (Darling, 1999). İzin verici ve otoriter ebeveynlik tarzlarının çocuk çıktıları üzerinde olumlu etkiye sahip olmadığı belirtilmektedir (Hale, 2008). Ebeveynlik tarzları hakkında bilgi, eğitim ve etkili uygulamaların erken dönemde sağlanması çocuğun sosyal uyumu ve başarısı için önemli görülmektedir. Çoğu durumda, esnek, sıcak ve yetkin bir ebeveynlik tarzının, çocuğun sosyal, entelektüel, ahlaki ve duygusal gelişimi için en yararlı ebeveynlik stili olduğu belirtilmektedir (Bornstein ve Bornstein, 2007).

Yetkin ebeveynler ise hem talepkar hem de duyarlı olurlar. Çocuklarının davranışları için açık standartlar izleyip; bunları uygularlar. İddialıdırlar, ancak müdahaleci ve kısıtlayıcı değildirler. Disiplin yöntemleri cezalandırıcı olmaktan çok destekleyicidir. Çocuklarının iddialı ve sosyal açıdan sorumlu olmasını ve kendi

kendini düzenlemesini isterler. Bununla birlikte işbirlikçi çalışmaları desteklerler. İlgisiz ebeveynler hem duyarlı olma hem de talep etme konusunda istekli değildirler. Aşırı durumlarda, bu ebeveynlik tarzı hem reddeden hem ihmal eden ebeveynleri kapsayabilir (Baumrind, 1991).

Ebeveynlerin kullandıkları disiplin stratejileri, mantıklı yaptırım gibi olumlu ebeveynlik stratejilerinden, zorlayıcı olan fiziksel cezalandırmaya kadar değişebilmektedir. İrlanda'da daha önce yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynler tarafından psikolojik olarak agresif stratejiler, çocuklarda çok sık kullanılmamaktadır. Çocuğa bağırma veya küfür etmek en yaygın olarak bu yanıt kategorisinde kullanılırken, ebeveynlerin yarısından biraz azı bu stratejiyi kullandıklarını bildirmektedirler. Diğer agresif stratejiler arasında çocuğu tokatlamak veya vurmakla tehdit etmek (ebeveynlerin% 25'i tarafından bildirilmiştir) ve çocuğu aptal veya tembel olarak adlandırmak (ebeveynlerin yaklaşık% 20'si tarafından rapor edilmiştir) yer almaktadır. Ebeveynin çocuğunu kendi sevgisinden yoksun bırakması, psikolojik olarak agresif tepkiler kategorisinde yer alan ve ebeveynler tarafından yaygınlığı en az olarak bildirilen davranışlar arasındadır. Aynı araştırmanın bir diğer sonucuna göre ebeveynlerin fiziksel cezaya yönelik tutumları konusunda net bir fikir birliklerinin olmamasıdır. Fiziksel cezanın olası etkilerine yönelik tutumlara gelince, ebeveynlerin bir kısmı bunun çocuğa herhangi bir zarar vermediğine inanırken; bir kısmı ise iyi huylu bir çocuğu büyütmek için fiziksel cezanın gerekli olmadığına inanmaktadırlar. Ebeveynlerin bir disiplin stratejisi olarak fiziksel cezanın etkililiğine ne ölçüde inandıkları konusunda çok az fikir birliği oluşmuştur. Ebeveynlerin yarısı, fiziksel cezanın o sırada yanlış davranışları durdurmada etkili olduğunu ifade ederken; biraz daha düşük bir oran daha sonraki yanlış davranışları önlemedeki etkinliğine inanmışlardır. Bununla birlikte, fiziksel cezanın etkililiğine olan inançlar ile ebeveynlerin fiziksel cezayı kullanması arasında açık bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Fiziksel cezanın etkililiğine inananların, fiziksel cezayı daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda fiziksel ceza uygulanan çocukların daha saldırgan olma olasılıklarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Fiziksel ceza, ebeveyn-çocuk ilişkisine zarar verebilmektedir. (Halpenny, Nixon ve Watson, 2010). Fiziksel ceza uygulamaları, çocuklarda davranış problemlerinin gelişimine neden olmaktadır (Lansford vd., 2009; Mazzucchelli, 2018). Araştırmalarda fiziksel cezanın, çocukların kaygı ve

saldırganlığının zamanla artmasıyla; anne sıcaklığının ise saldırganlıktaki azalmalarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Anne sıcaklığının, bedensel cezanın etkisini hafiflettiği ancak çocuklarına karşı hem sıcak olan hem de fiziksel ceza uygulayan annelerin çocuklarının anksiyetesinde zamanla artış olduğu belirlenmiştir. Fiziksel ceza ile çocuk kaygısı ve saldırganlığı arasındaki genel bir ilişki söz konusudur. Buna göre sıcak ebeveyn-çocuk ilişkilerine sahip olsalar bile ebeveynlerin fiziksel cezayı kullanmamalarını gerektiği belirtilmektedir. Çocukların davranışlarını yönetmenin başka yollarını bulmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Otoriter ebeveyn tutumları, erken dönemde çocuklarda saldırganlık gibi farklı sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Lansford vd., 2014; Runions ve Keating, 2007). İşlevsiz ebeveynlik göstergelerinden olan tutarsızlık, zorlayıcı disiplin ve şiddet çocuklarda çok çeşitli sağlık, sosyal ve eğitimsel sorunlarla ilişkili olarak görülmektedir (Zubrick vd., 1995).

Ebeveynlerin işlevsel ya da etkisiz disiplin yöntemleri kullanmaları çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarıyla ilişki kurma, onları disipline etme ve onlara uygun davranışı öğretme biçimleri, çocukların öz düzenleme kapasiteleri ile ilgilidir. Örneğin, ebeveyn sıcaklığı, hafif ila orta derecede güç kullanımıyla sınırlı faaliyetler ve çocuğu yönlendirirken açık rehberlik ve talimatların kullanılması, kendi kendini düzenleyen davranışlarla olumlu bir şekilde ilişkilidir. Ancak, sözlü saldırganlık ve reddetme, güç kullanma iddiası ile sınır belirleme ve zorlayıcı davranışlar gibi olumsuz kontrol stratejileri, çocukların öz düzenleme yeteneklerinin gelişimini engellemektedir (Baker, 2018). Ebeveynlik ayrıca gelişimsel ve kültürel açıdan uygun bir şekilde sınırlar koymayı gerektirmektedir. Çocukların duygularını ve davranışlarını kendi kendilerine yönetmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak önem taşımaktadır. Çocukların dürtüsel davranışlarını kontrol etmeye ve kabul edilemez davranışlardan (ör. vurma, zorbalık, öfke nöbetleri ve itaatsizlik) kaçınmaya ve çeşitli sosyal durumlarda nasıl davranacaklarını bilmeye (ör. akrabaları ziyaret etmek, alışverişe gitmek vb.) ihtiyaçları vardır. Aynı zamanda işlevsel disiplin uygulamaları, çocuklar uygunsuz davrandıklarında gerekli sonuçların sağlanmasını da içerir. Bu durum, ebeveynlerin, bir talimatı desteklemek veya zorlayıcı davranışlara yanıt vermek için gerektiğinde kullanmaya hazır oldukları net beklentilere, kurallara ve planlı stratejilere sahip olmasını gerektirmektedir (örneğin, küçük problemlerin planlı

olarak görmezden gelinmesi, bir aktivitenin kısa süreliğine engellenmesi veya sessiz zaman veya daha ciddi durumlar için mola gibi stratejiler). Ebeveynlerin kullandığı bu stratejilerin türü, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine, kültüre dayalı değerlere ve disiplin yöntemlerine ilişkin görüşlere bağlı olarak değişmektedir (Sanders ve Turner, 2018). Yapılan bir araştırmada ebeveynlerin kullandığı olumsuz disiplin yöntemleriyle ilgili olarak üç farklı disiplin türü belirlemiştir. Bu disiplin türleri, umursamazlık, aşırı tepki ve etkisiz sözel disiplin olarak adlandırılmıştır. Umursamaz ebeveynler, çocuklarına herhangi bir kural koymamaktadırlar. Bununla birlikte onların yanlış davranışlarını bilerek ya da bilmeden pekiştirmektedirler ve çoğunlukla ebeveynlik stili olarak izin verici tutumu benimsemektedirler. Aşırı tepkili ebeveynlerin ise çocuklarına yaklaşımı hırçın ve kızgın olmaktadır. Etkisiz sözel disiplini benimseyen ebeveynler çocuklara sürekli uzun açıklamalar yaparak onlarla gereksiz tartışmaya girmektedirler. Kendi haklılıklarını onlara açıklamalar yaparak ispat etmeye çalışmaktadırlar (O'Leary, 1995).

Ebeveynler çocuklarıyla etkileşime geçerken ebeveynlik becerilerini değiştirip; daha pozitif ve daha az zorlayıcı şekilde ebeveynlik yapabildiklerinde çocukların antisosyal ve yıkıcı davranışlarında azalmalar meydana gelmektedir. Ebeveynler çocuklara uygun disiplin yöntemleri kullanırlarken verdikleri talimat şekilleri önem kazanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklara talimat verme şekilleri çocukların istenilen davranışı yapıp yapmamalarını belirlemektedir. Çok fazla ya da çok az talimat verme, uygulanması zor talimatlar ya da iyi zamanlanmamış talimatlar sunma, net olmayan talimatlar ve vücut diliyle çelişen talimatlar verme yanlış talimat verme şekillerinin başında gelmektedir (Mazzucchelli, 2018). Ebeveynlerin verdikleri uygun olmayan talimat şekilleri ile çocukların istenilen davranışları yapma olasılıkları azalmaktadır. İstenilen davranışı gerçekleştirilmeyen çocuklara ebeveynleri daha sert tepkiler gösterebilmektedirler. Böylece işlevi olmayan talimatlar ve sonrasında görülen çocukların talimata uyum göstermemeleri ve ebeveynlerin bunun üzerine devam ettirdikleri uygunsuz disiplin stratejileri kısır bir döngü içinde devam edebilmektedir.

Ebeveyn müdahale programları arasında etkililiği yıllardır kanıtlanmaya devam eden Olumlu Ebeveynlik Programı ebeveyn-çocuk ilişkisinde, çocukların davranış problemlerinde ve ebeveynlerin uyguladıkları disiplin yöntemlerinde olumlu anlamda değişimler meydana getirmektedir (Amini Naghani, Najarpourian ve

Samavi, 2020; Baker, Sanders, Turner ve Morawska, 2017; Dittman, Farruggia, Palmer, Sanders ve Keown, 2014; Sanders ve Plant, 1989; Fujiwara, Kato ve Sanders, 2011; Matsumoto, Sofronoff ve Sanders, 2009; Nojiri ve Yanagawa, 2019). Aşağıda ilgili araştırmalar kısmında özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynleri için uygulanan Olumlu Ebeveynlik Programı'nın yer aldığı çalışmalara yer verilecektir.

İlgili Araştırmalar

Sanders ve Plant (1989) davranışsal aile müdahalesini kullandıkları çalışmalarında, müdahalenin hafif derecede özel gereksinimli okul öncesi çocuklarının ebeveynlerine yönelik etkilerini incelemişlerdir. Çalışma, deneysel uygulamanın yüksek ve düşük riskli ebeveynlik ortamlarına olası farklı genelleme etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Uygulama, çocuk yönetimini ve genelleme etkilerini artırmak için özel olarak tasarlanmış planlı eğitsel faaliyetlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, uygulamaya alınan ailelerin olduğu deney grubu ve herhangi bir eğitim verilmeyen bekleme grubuna atanmışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak çocukların normal olmayan davranışları, ebeveynlerin uygulama prosedürlerini doğru olarak uygulamaları ve caydırıcı/caydırıcı olmayan ebeveyn davranışları yer almaktadır. Uygulamaya katılan ailelerin üçü, hem eğitim ortamında hem de düşük risk genelleme ortamında, normal olmayan ve yıkıcı davranış düzeylerinde belirgin düşüşler ve ayrıca uygulama prosedürlerinin ebeveyn tarafından uygulanmasında artışlar göstermiştir. Bu üç aileden ikisi, yüksek risk ortamında benzer gelişmeler göstermiştir. Bekleme grubunda yer alan aile ise her iki genelleme ortamında çok az gelişme göstermiştir. Ebeveyn eğitiminde uygulanan bu programın genelleme etkileri üretmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Connell, Sanders ve Markie-Dadds (1997) çalışmalarında Öz yönetimli Olumlu Ebeveynlik Programı'nın (Self- Directed Triple P) karşı gelme bozukluğuna sahip okul öncesi dönemdeki çocuklar ve aileleri üzerinde etkisini incelemişlerdir. Karşı gelme bozukluğuna sahip okul öncesi çocukların yirmi dört ebeveyni, rastgele bir şekilde, öz yönetimli müdahale ve bekleme gruplarına atanmıştır. Öz yönetim ilkelerine dayalı öz-yönetimli ebeveyn eğitim programında, yazılı bir bilgi paketi ve 10 hafta boyunca haftalık telefon görüşmeleri uygulanmıştır. Son testlerde deney

grubunda yer alan çocukların, bekleme listesinde yer alan çocuklara göre ebeveynlerinin görüşlerine göre daha az problem davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Eğitim sonrası, deney grubundaki ebeveynler, bekleme grubundaki ebeveynlere kıyasla, ebeveynlik yeterliliklerinin arttığını ve işlevsiz ebeveynlik uygulamalarının daha düşük seviyelerde olduğunu bildirmişlerdir. Ek olarak, annelerin eğitim sonrası bekleme grubundaki annelere kıyasla daha düşük anksiyete, depresyon ve stres seviyelerine sahip olduğu belirlenmiştir. Dört ay sonrasında yapılan izleme testlerinde çocukların davranışlarında ve ebeveynlik uygulamalarında sağlanan kazanımların devam ettiği tespit edilmiştir.

Sanders ve ark. (2000), çalışmalarında davranışsal aile müdahalesi Olumlu Ebeveynlik Programı'nın üç farklı türünü, davranış problemleri geliştirme riski yüksek olan 305 okul öncesi çocuğu çalışma grubu olarak seçerek karşılaştırmışlardır. Aileler, gelişmiş (Enhanced Triple P), standart (Standart Triple P), Öz yönetimli (Self-directed Triple P) ve bekleme gruplarına rastgele atanmıştır. Eğitim sonrası, gelişmiş ve standart ebeveyn programlarında, öz yönetimli ebeveyn programı ve bekleme gruplarına atanan ebeveyn grubuna göre daha düşük seviyelerde yıkıcı çocuk davranışı, işlevsiz ebeveynlik seviyeleri belirlenmiştir. Bununla birlikte bu aileler, daha fazla ebeveyn yeterliliği ve daha yüksek tüketici memnuniyeti bildirmişlerdir. Genel olarak, gelişmiş ebeveyn programındaki (Enhanced Triple P) çocuklar diğer üç gruptaki çocuklarla kıyaslandığında daha fazla gelişme göstermişlerdir. Eğitim sonrası yapılan bir yıllık izleme testleri sonucunda, üç uygulamada yer alan çocukların tamamında gözlemlenen yıkıcı davranışlarda klinik olarak güvenilir değişiklikler meydana gelmiştir. Bununla birlikte, gelişmiş ve standart olumlu ebeveynlik uygulamaları, ebeveyn tarafından gözlemlenen yıkıcı çocuk davranışında daha güvenilir gelişmeler göstermiştir.

Sanders ve McFarland (2000) çalışmalarında, klinik olarak depresif ebeveyni ve önemli davranış sorunları olan çocuklara sahip olan ailelerde, ebeveynlerin depresyonunu ve çocukların yıkıcı davranış sorunlarını azaltmada iki tür davranışsal aile müdahalesinin etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya dahil olan çocukların yaş ortalaması dörttür. Kırk yedi ebeveyn rastgele şekilde, Davranışsal Aile Müdahalesine (BFI) ve depresyonu tedavi etmek ve ebeveynlik becerilerini öğretmek için bilişsel terapi stratejilerini entegre eden Bilişsel Davranışsal Aile Müdahalesine (CBFI) atanmışlardır. BFI'nin, klinik seansları 1 ile 1.5 saat arasında

ve ev ziyaretlerinin her biri 40 dakika sürmektedir. Oturumlar, Sanders ve Dadds'ın (1993) Olumlu Ebeveynlik Programı'nın modeline dayanmaktadır. CBFİ grubunda, seanslar hem klinik hem de ev ziyaretleri için BFI grubuyla aynıdır. Müdahalenin BFI kısmı, Olumlu Ebeveynlik Programı'na dayanmakta ve aynı ebeveynlik becerileri ve davranış yönetimi stratejileri öğretilmektedir. Ancak CBFİ'de bu eğitimle birlikte depresyon tedavisine yönelik bilişsel terapi bileşenleri her seansa entegre edilmiştir. Her iki müdahale türünün de, gözlemsel ve öz bildirim ölçümlerine göre ebeveynlerin depresyonunda ve çocukların yıkıcı davranışlarını azaltmada eşit derecede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, 6 aylık izleme testleri sonucunda CBFİ'de daha fazla ailenin (% 53), BFI'ye (% 13) kıyasla, depresyon ve çocukların yıkıcı davranışlarında klinik olarak güvenilir düşüşler yaşamaya başladıkları belirtilmiştir. Bu bulgular, yıkıcı davranış problemi olan çocukların annelerinde depresyonu azaltmada CBFİ'nin daha etkili olduğu şekilde yorumlanmıştır.

Bor ve ark. (2002), çalışmalarında Üçlü P (Olumlu Ebeveynlik Programı) olarak bilinen davranışsal aile müdahalesi programının iki çeşidini, yıkıcı davranış ve dikkat / hiperaktif zorlukları olan 87 okul öncesi çocuğunu çalışma grubuna dahil ederek karşılaştırmışlardır. Aileler, gelişmiş ve standart Olumlu Ebeveynlik Programı'na ve bekleme grubuna rastgele şekilde atanmışlardır. Eğitim sonrasında her iki ebeveynlik programı bekleme grubuna kıyasla, çocukların davranış problemlerinin daha düşük seviyeleriyle, işlevsiz ebeveynlik düzeyleriyle ve daha fazla ebeveyn yeterliliği ile ilişkilendirilmiştir. Gelişmiş Olumlu Ebeveynlik Programına katılan çocukların davranış problemlerinde, bekleme grubuna göre yüksek düzeyde azalmalar ortaya çıkmıştır. Eğitim sonrası elde edilen kazanımlar bir yıllık izleme testlerinde de devam etmiştir. Gelişmiş ve standart ebeveyn programları, eğitim sonrası veya izleme testlerinin sonuçlarında birbirlerine herhangi bir üstünlük sağlamamışlardır. Programların her biri, çocuklarda meydana gelen yıkıcı davranışlarda ve dikkat / hiperaktif bozukluklarında önemli düşüşler sağlamıştır ve çocukların % 80'inde, eğitim öncesinden izleme testlerine kadar gözlemlenen olumsuz davranışta klinik olarak iyileşme gözlemlenmiştir.

Hoath ve Sanders (2002) randomize kontrollü çalışmalarında Dikkat Eksikliği / Hiperaktivite Bozukluğu'na (DEHB) sahip çocuklar üzerinde, Gelişmiş (Düzye 5) Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkinliğini incelemişlerdir. Yaşları 5-9 arasında olan ve klinik olarak DEHB tanısı almış 20 çocuğun ailesi eğitime

katılmıştır. Aileler, müdahale ve bekleme gruplarına rastgele olarak atanmıştır. Okul ortamındaki çocuk davranışına ilişkin öğretmen raporlarına ek olarak çocukların davranışları, ebeveynlik uygulamaları ve ailenin işleyişine ilişkin ebeveyn raporları da kullanılmıştır. Eğitim alan ebeveynlerin çocuklarında bekleme grubundaki ebeveynlerin çocuklarına göre yıkıcı davranış problemlerinde ve ebeveynlerin zorlu/caydırıcı ebeveynlik davranışlarında azalmalar meydana gelmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin öz yeterliklerinde artış olduğu bulunmuştur. Üç ay sonrasında yapılan izleme testleri sonrasında çocuk davranışlarında ve ebeveynlik uygulamalarında elde edilen kazanımların hala devam ettiği ortaya konulmuştur.

Ireland, Sanders ve Markie-Dadds (2003) çalışmalarında 2-5 yaş arası çocuklarında davranış sorunları olan ve eşzamanlı olarak evlilik çatışması yaşayan otuz yedi çift üzerinde iki farklı ebeveynlik programının etkilerini değerlendirmişlerdir. Birinci gruba (Standart Grup Triple P, n=19) ve ikinci gruba (Gelişmiş Grup Triple P, n= 18) ebeveynler rastgele şekilde atanmışlardır. Gelişmiş grup eğitiminin, standart eğitim grubundan farkının 8 oturumundan sonra artı iki oturumun daha uygulanması olduğu belirtilmiştir. Bu ekstra iki oturumda SGTP'ye ek olarak, ebeveynlere iletişim becerileri, bilgi ve aktif beceri eğitimi; yapıcı geri bildirim verme ve alma; gündelik konuşmalar yapma; sorunlar ortaya çıktığında eşlerin birbirlerini desteklemesi; problem çözme tartışmaları düzenleme ve ilişki mutluluğunu geliştirme ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Eğitim sonrasındaki bulgulara göre yıkıcı çocuk davranışı, işlevsiz ebeveynlik stili, ebeveynlikle ilgili çatışma, ilişki tatmini ve iletişim konularında her iki grupta da müdahale öncesinden sonrasına kadar önemli gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, hem EGTP hem de SGTP programları benzer kazanımlarla sonuçlandığı için iki grup arasında hiçbir farkın bulunmadığı vurgulanmıştır. Hem anne hem de babalar için eğitimin kazanımlarının 3 aylık izleme süreci boyunca da korunduğu ifade edilmiştir.

Leung ve ark. (2003) çalışmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'nı (Triple P), Hong Kong'da erken başlangıçlı davranım bozukluğu olan Çinli çocukların ebeveynlerinden oluşan bir örneklem kullanarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, çocukları ana-çocuk sağlığı merkezlerine ve çocuk değerlendirme merkezlerine giden ve 3-7 yaşları arasındaki çocukların 91 ebeveyninden oluşmuştur. Katılımcılar rastgele olarak müdahale ve bekleme grubu olan bekleme grubuna atanmışlardır. Eğitime katılan ebeveynlerin çocuklarındaki davranış problemleri ve işlevsiz

ebeveynlik stilleri bekleme grubundakilere göre daha az olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte yüksek düzeyde ebeveyn yeterlilik duygusu belirtmişlerdir. Eğitim grubuna dahil olan ebeveynlerin çocukları sadece davranım bozukluklarında değil aynı zaman hiperaktivite ve akran problemlerinde de daha düşük puanlar almışlardır. Eğitim grubu ebeveynler de Anne Baba Disiplin Ölçeği'nin toplam puanından ve alt boyutları olan etkisiz sözel disiplin, umusamazlık ve aşırı tepki boyutlarından bekleme grubuna göre daha düşük puanlar almışlardır.

McTaggart ve Sanders (2003) çalışmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı – Triple P ebeveynlik müdahalesinin, çocukların sınıftaki davranış sorunlarını azaltmadaki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Avustralya'nın Brisbane kentinin iki Eğitim Departmanındaki tüm eyalet ilkokulları (n = 78) araştırmaya davet edilmiştir. Bu devlet ilkokullarından 25'i (% 32) araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmaya toplam 1389 öğrenci dahil olmuştur. Okul başına ortalama birinci sınıf öğrenci sayısı 59 olup; toplamda, araştırmaya 59 birinci sınıf, 6'sı karma sınıflar dahil olmuştur. Veriler 1999 ve 2000 eğitim öğretim yılları arasında toplanmıştır. Sonuç olarak Brisbane'deki 25 eyalet ilkokulundaki sınıf öğretmenleri (çoğu birinci sınıf öğretmeni olmak üzere) sınıflarındaki tüm çocuklar için standart bir öğretmen raporu ölçeğini tamamlamıştır (n = 495 bekleme okullarında, n = 490 Triple P verilen okullarında). Bekleme grubu okullarıyla karşılaştırıldığında, müdahale okullarında öğretmenlerin bildirdiği davranış sorunları seviyeleri önemli ölçüde daha düşük olarak bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları, Triple P gibi bir ebeveyn eğitim programının, sınıftaki çocuk davranış problemlerinin etkisini azaltmada etkili olabileceğine dair kanıt sağladığı belirtilmiştir.

Crisante (2003) çalışmasında 39 ebeveyn ve 13 okul öncesi eğitimcisi çalışmaya grubuna alarak Olumlu Ebeveynlik Programına (Sanders 1999) dayanan kısa bir davranışsal müdahaleyi uygulamıştır. Müdahale, çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına ve tam gün bakım merkezlerine giden ebeveynlerin davranış yönetimi ile ilgili yardım taleplerini daha etkin bir şekilde ele alma ihtiyacına bir cevap olarak ortaya çıkmıştır. Eğitimin tamamlanmasının ardından, uygulayıcılardan en az üç ebeveynle müdahaleyi uygulamaları ve konsültasyonlar sırasında kullanılan stratejilerin kişisel günlüklerini tutmaları istenmiştir. Eğitim sonrasında uygulayıcılar, okul öncesi eğitim ortamında zor davranışları yönetme becerilerinde gelişmeler olduğunu bildirmişlerdir. Ebeveynler, kendilerine sağlanan hizmetten yüksek

düzye de memnuniyetin yanı sıra, eş desteği ve ebeveynliğe yönelik tutumlarda iyileşme deneyimlerinin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Sonuçlar, ebeveynlerin kolayca erişebildiği ortamlarda hizmet sağlama konusunda okul öncesi eğitimcilerinin önemli bir rolünün olduğunu ve böylece küçük çocuklu ebeveynlere verilen desteğin uygulayıcılar aracılığıyla artacağını göstermiştir.

Crisante ve Ng (2003) çalışmalarında Çinli ebeveynlere Olumlu Ebeveynlik Programı Seviye 4 (Group Triple P) müdahalesini uygulamış ve değerlendirmişlerdir. Sidney'de yaşayan 45 Kantonca konuşan ebeveyn, 12 aylık bir süre boyunca devam eden beş oturuma katılmıştır. Eğitim, dört grup seansı ve ardından dört tane de isteğe bağlı haftalık kısa telefon danışma seansını içermektedir. Ebeveynlerden eğitim öncesi ve sonrası Güçler ve Güçlükler Anketi'ni doldurmaları istenmiştir. Eğitim sonrasında çocukların prososyal davranışlarında önemli iyileşmeler kaydedilmiştir. Ebeveynlerin programdan, özellikle de ihtiyaç duydukları yardımı alma ve çocuklarının davranışlarıyla başa çıkmalarına yardım edilmesiyle ilgili olarak memnun oldukları belirtilmiştir.

Martin ve Sanders (2003) çalışmalarında Triple-P Olumlu Ebeveynlik Programı'nın çalışan ebeveynler için tasarlanmış bir grup versiyonunun etkilerini değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, üniversiteside çalışan 42 akademik personelden oluşmaktadır. Ebeveynler rastgele olarak deney ve bekleme grubuna atanmışlardır. Ebeveynler, her biri 2 saat olan dört grup eğitimi ve her biri 15-30 dakika olan dört telefon görüşmesine katılmışlardır. Müdahalenin ardından deney grubundaki ebeveynler, bekleme grubundaki ebeveynlere göre, önemli ölçüde daha düşük düzeyde çocuklarda yıkıcı davranışlar ve işlevsiz ebeveynlik uygulamaları bildirmişlerdir. Bununla birlikte hem ev hem de iş sorumluluklarını yönetmede daha yüksek düzeyde ebeveyn öz yeterliliğine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu kazanımların 4 aylık izleme testlerinde de sürdürüğü vurgulanmıştır. Ayrıca müdahale sonrasına izleme testlerinde iş stresi ve ebeveyn sıkıntısı seviyelerinde de eğitim alan grup için olumlu anlamda gelişmeler olduğu belirtilmiştir.

Gallart ve Matthey (2005) çalışmalarında Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın bir parçası olan telefon görüşmelerinin etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır ayrıca Grup Triple P'nin etkililiğini, bekleme grubuyla karşılaştırmak da çalışmanın diğer bir amacıdır. İki ve sekiz yaş arasında, yaş ortalaması 5 olan çocukların ebeveynleri rastgele olarak üç gruptan birine atanmıştır. Bunlar dört grup

seansı ve dört telefon görüşmesinden oluşan Grup Triple P programı (n = 16); sadece dört grup oturumundan oluşan (n = 17) değiştirilmiş bir Grup Triple P programı ve bekleme gruplarından (n = 16) oluşmaktadır. Eğitim öncesi ve sonrasındaki değerlendirmeler, Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri (ECBI), Depresyon Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS) ve Anne Baba Disiplin Ölçeği (PS) kullanılarak yapılmıştır. Bir bütün olarak uygulanan Triple P veya değiştirilmiş Triple P programına katılmanın hem DASS hem de ECBI üzerinde istatistiksel ve klinik olarak önemli etkileri belirlenmiştir ancak bu iki gruptan herhangi birinde olmanın, ebeveynlerin disiplin algıları üzerinde etkisi olmamıştır. Dört telefon oturumunun, Grup Triple P programının başlangıçtaki etkililiği için temel bir bileşen olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca programın, öz bildirim araçlarına göre değişim yaratmada etkili olduğu sonucu vurgulanmıştır.

Heinrichs, Bertram, Kuschel ve Hahlweg (2005) çalışmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'nın bir önleme ve davranışsal aile müdahalesi stratejisi olarak uygulanmasında ortaya çıkan sonuçları araştırmışlardır. Almanya'da yürütülen çocuk davranış sorunları için randomize kontrollü bir evrensel önleme çalışmasına kaydolun ailelerin programa katılımı ve programda kalma durumları incelenmiştir. Programa katılım oranı ortalama %31 (genel proje katılımı) olup, daha düşük sosyoekonomik statüye sahip aileler, daha düşük bir oranda eğitime katılmışlardır. Projeyi reddeden aileler, çoğunlukla mahremiyetin ihlal edilmesini birincil endişeleri olarak ifade etmişlerdir. Buna karşılık, ebeveynler projeye dahil edildikten sonra, ebeveyn eğitim grubuna rastgele seçilenler arasındaki katılımın ortalaması %77 olarak belirlenmiştir. Programa katılımın önündeki en büyük engeller, oturumların zamanları ve ailelerin zaman talepleriyle ilgili olmuştur. Ebeveyn eğitimine katılımı kabul eden ebeveynlerin, reddeden ebeveynlere göre çocuklarının davranış sorunlarını bildirme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Daha dezavantajlı bölgelerden gelen ebeveynlerin, programa katıldıktan sonra daha düşük bir genel katılım düzeyine sahip oldukları vurgulanmıştır. Daha yüksek düzeyde davranış sorunları olan çocukların ebeveynlerinin eğitime katılma olasılıklarının ise daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Heinrichs, Hahlweg, Bertram, Kuschel, Naumann ve Harstick (2005) çalışmalarında, Olumlu Ebeveynlik Programı'nın evrensel bir önleme stratejisi olarak etkililiğini anne ve babalar açısından araştırmışlardır. Devlet okullarında okul

öncesi eğitime devam eden çocukların ailelerinin tamamı çalışma için davet edilmiştir. Aileler, rastgele bir şekilde önleme programına ve bekleme grubuna atanmışlardır. Uzun vadeli etkililik, 219 aile için (iki ebeveynli) çok yönlü bir değerlendirme ile analiz edilmiştir. Annelerin bakış açısına göre, ebeveynlik becerilerinde önemli gelişmeler ve çocuklarının davranış sorunlarında önemli bir miktarda azalma meydana gelmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin psikolojik sıkıntıları azalmıştır ve kendi aralarındaki ilişki doyumlarında artış saptanmıştır. Babaların bakış açısından da, ebeveynlik davranışları önemli ölçüde gelişmiştir. Buna göre Olumlu Ebeveynlik Programı'nın çocukların davranış problemleri için evrensel bir önleme stratejisi olarak etkili olduğu vurgulanmıştır.

Zubrick ve ark. (2005) çalışmalarında davranışsal aile müdahalelerinden biri olan Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın (Group Triple P) yaş ortalaması 3 olan okul öncesi dönemdeki çocuklarda davranış sorunlarını önlemedeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Yarı deneysel iki grulu (eğitim grubu n = 804, bekleme grubu, n = 806) boylamsal tasarımda, 2 yıllık bir süre boyunca okul öncesi çağındaki çocuklar ve ebeveynleri izlenmiştir. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın, işlevsiz ebeveynlik ve çocukların davranış sorunları düzeylerinde önemli düşüşlerle ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Eğitimin diğer sonuçları arasında çocuk yetiştirme konusunda ebeveyn tarafından bildirilen depresyon, anksiyete ve stres düzeyinde, evlilik uyumu ve çocuk yetiştirme çatışması düzeyinde de hem kısa hem de uzun vadeli olumlu gelişmeler gözlemlendiği vurgulanmıştır.

Roberts ve ark. (2006) çalışmalarında gelişimsel ve davranış sorunları olan okul öncesi çocuklar için davranışsal aile müdahalesi olan Stepping Stones Triple P'nin randomize klinik denemesini değerlendirmişlerdir. Özel gereksinimli ve yaş ortaması 4 olan kırk sekiz çocuk ve onların ebeveynleri çalışmaya dahil olmuştur. Katılımcıların 27'si rastgele şekilde eğitim grubuna ve 20'si ise bekleme/bekleme grubuna atanmıştır. Ebeveynler, ebeveynlik tarzı ve stres ölçümlerine dair geri bildirim vermişlerdir. Bağımsız gözlemciler ebeveyn-çocuk etkileşimlerini değerlendirmişlerdir. Eğitim sonrasında eğitime katılan annelerin ve bağımsız gözlemcilerin çocuklarda daha az davranış problemi bildirdiği belirtilmiştir. Bununla birlikte verilen eğitimin gelişmiş ebeveynlik tarzı ve azalmış anne stresi ile ilişkilendirildiği vurgulanmıştır. Tüm kazanımlar 6 aylık izleme sürecince korunmuştur.

Turner ve Sanders (2006) çalışmalarında okul öncesi dönemde çocukları bulunan ebeveynlere uyguladıkları 3-4 oturumdan oluşan davranışsal aile müdahale programının (Primary Care Triple P) etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada bekleme ve deney gruplarına ebeveynler rastgele olarak atanmıştır. Birinci Basamak Üçlü P – Olumlu Ebeveynlik Programı müdahalesini alan ebeveynler, değerlendirme sonrası bekleme grubundaki ebeveynlere kıyasla, hedeflenen çocuk davranış problemlerinde, işlevsiz ebeveynlik uygulamalarında, ebeveyn kaygısı ve stresinde azalmalar meydana geldiğini bildirmişlerdir. Bu kısa vadeli kazanımlar, büyük ölçüde eğitim verilen grubun 6 ay sonrası izleme değerlendirmesinde de devam etmiştir.

Markie-Dadds ve Sanders (2006a) çalışmalarında Öz Yönetimli Olumlu Ebeveynlik Programı'nı (Self Directed Triple P) davranış sorunları geliştirme riski taşıyan okul öncesi çağıdaki 2-5 yaş arasındaki 63 çocuğun aileleri üzerinde değerlendirmişlerdir. Aileler rastgele bir şekilde eğitim grubuna ve bekleme grubuna atanmışlardır. On üniten oluşan Öz yönetimli Olumlu Ebeveynlik Programı'nda ebeveynlere pro-sosyal çocuk davranışlarını artırma ile ev ve toplum içinde problem davranışları azaltma amacıyla 17 ebeveynlik becerisi öğretilmiştir. Annelerin çocuk davranışları ve ebeveynlik uygulamaları hakkındaki bildirimlerine dayalı olarak eğitim grubundaki anneler, bekleme grubundaki annelere göre önemli ölçüde daha az davranış problemleri, daha az işlevsiz disiplin stratejileri kullandıklarını ve daha fazla ebeveynlik yeterliliği belirtmişlerdir. Eğitim sonrası, Triple P grubundaki anneler, bekleme grubundaki annelere göre ebeveynlik rollerinde daha düşük düzeyde sert veya otoriter disiplin uygulamaları ve daha yüksek düzeyde memnuniyet ve etkililik olduğunu bildirmişlerdir. Annelerin depresyon, anksiyete, stres ve partnerleriyle ebeveynlikle ilgili konularda çatışmalara ilişkin raporlarına dayalı olarak ebeveynlik uyumu ölçümlerinde, eğitim sonrasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Altı aylık izleme süresince, eğitim sonrası çocuk davranışı ve ebeveynlik uygulamalarında elde edilen kazanımların devam ettiği bildirilmiştir.

Markie-Dadds ve Sanders (2006b) çalışmalarında 2-6 yaş arasındaki çocukların aileleri üzerinde üç farklı programın etkilerini karşılaştırmışlardır. Bunlardan biri iki seviyeli öz yönetimli davranışsal aile müdahalesidir. Bu eğitim yazılı materyalleri kullanarak kendi kendine yardım programı ve haftalık telefon

görüşmelerinden oluşmaktadır. Diğer eğitim programları ise sadece kendi kendine yardım programı ve bir bekleme grubudur. Çalışma grubu, Batı Avustralya'nın güney kırsal bölgelerinde ikamet eden 41 aileden oluşmaktadır. Müdahale sonrası iki seviyeli eğitim grubu, sadece öz yönetimli eğitim grubu ve bekleme grubuna göre önemli ölçüde daha düşük düzeyde yıkıcı davranış problemleri ve daha düşük düzeyde işlevsiz ebeveynlik davranışları ve daha yüksek düzeyde tüketici memnuniyeti bildirmişlerdir. İki seviyeli programa dahil annelerin, diğer gruplardaki annelerden daha yüksek düzeyde ebeveynlik yeterliliğine sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda bekleme grubundaki annelere göre de daha yüksek düzeyde ebeveynlik memnuniyeti bildirmişlerdir. Babalarda ebeveynlik tarzı ve yeterliliğinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı vurgulanmıştır. Müdahale sonrası, anne veya babaların ebeveynlik ve ilişki uyumlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Altı aylık izleme testleri sonucunda, iki seviyeli grup için elde edilen kazanımlar devam etmiştir.

Morawska ve Sanders (2006) çalışmalarında yaş ortalaması 2 olan 126 çocuğun ebeveyni için öz yönetimli davranışsal aile müdahalesinin (Self Directed Triple P) etkililiğini incelemişlerdir. Bu müdahale türünün 2 farklı yoğunluk düzeyinin etkilerini karşılaştırmışlardır. Bunlardan ilki tek başına kendine kendine uygulanan müdahale, diğeri ise ilkinin ek olarak terapistle kısa telefon yardımı olan müdahaledir. Sonuçlar, öz yönetimli davranışsal aile müdahalesi formunun etkililiğini desteklemiştir. Ebeveynlerin bildirimlerine göre çocuklarının davranış problemlerinde kısa vadede önemli azalmalar ve annelerin ebeveynlik tarzı, ebeveynlik güveni ve öfkeli davranışlarında olumlu gelişmeler olduğu belirtilmiştir. Az miktarda terapist yardımı alan ailelerin, terapist yardımı olmadan programı tamamlayan ailelere kıyasla klinik olarak daha önemli kazanımlar elde ettiği vurgulanmıştır. Eğitimin etkileri 6 aylık izleme testlerinde de devam etmiştir.

Turner, Richards ve Sanders (2007) çalışmalarında Triple P Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın bir uyarlaması olan Avustralyalı yerli aileler için özel olarak hazırlanmış bir ebeveynlik programının etkisini ve kültürel uygunluğunu değerlendirmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarının yaşları 1-13 yaş arasında değişmekte olup; çocukların ortalama yaşı beştir. Eğitim ve bekleme grubuna aileler rastgele şekilde atanmışlardır. Grup eğitimine katılan ebeveynlerin, bekleme grubundaki ebeveynlere kıyasla, çocukların sorunları davranışlarında önemli bir

düşüş ve bazı işlevsiz ebeveynlik uygulamalarına azalma olduğunu bildirdikleri belirtilmiştir. Programın, tüm ölçümlerdeki ortalama davranış problemleri puanları için klinik aralıktan klinik dışı aralığa doğru daha fazla hareket sağladığı vurgulanmıştır. Etkiler 6 aylık izleme sürecince korunmuştur. Nitel verilere göre program kaynaklarına, içeriğine ve sürecine genel olarak ebeveynlerin olumlu tepkiler gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Matsumoto, Sofronoff ve Sanders (2007) çalışmalarında, Grup Triple P- Olumlu Ebeveynlik Programı'nın fizibilitesini, kabul edilebilirliğini ve kültürler arası bağlamda öğretilen ebeveynlik becerilerini değerlendirmek için Japon ebeveynlerde etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma grubu, Avustralya'nın Brisbane ve Gold Coast bölgelerindeki Japon ebeveynlerden oluşan ve çocuklarının yaşları 2-10 yaş arasında olan ailelerden oluşmuştur. Araştırmaya katılan çocukların yaş ortalaması dört olarak belirtilmiştir. Ebeveynler eğitim ve bekleme grubuna rastgele şekilde atanmışlardır. Sonuçlara göre ebeveyn tarafından bildirilen çocukların davranış problemlerinde, ebeveynlerin aşırı tepki ve umursamazlıklarında azalmalar meydana geldiği belirtilmiştir. Bununla birlikte ebeveyn çatışmasında önemli miktarda azalma ve ebeveyn yeterliliğinde ise artış olduğu vurgulanmıştır. Ebeveyn depresyonu, stres ve ebeveyn birlikteliklerinin kalitesinde eğitim öncesi ve sonrası arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynler, olumlu ebeveynlik stratejilerinden en çok olarak "betimleyici takdir", "şefkat gösterme" ve "çocukla konuşma" yı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Programın kabul edilebilirliği ebeveynler tarafından yüksek bulunmuştur.

Plant ve Sanders (2007) çalışmalarında, özel gereksinimli yaş ortalaması 4 olan 74 okul öncesi dönem çocuğunu çalışma grubuna dahil ederek Stepping Stones Triple P- Enhanced olarak bilinen davranışsal ebeveyn eğitim programının iki farklı türünü değerlendirmişlerdir. Aileler, ebeveynlik becerileri ve başa çıkma becerilerini birleştiren gelişmiş programa, tek başına standart ebeveyn eğitim programına ve bekleme grubuna rastgele şekilde atanmışlardır. Eğitim sonrasında, her iki program da daha düşük seviyelerde olumsuz çocuk davranışı gözlemlenmiştir. Çocukların sorunlu davranış sergilediği bakım verme ortamlarının sayısında azalma meydana gelmiştir. Ebeveynlerin yeterliliği ve memnuniyetlerinde artış olduğu bulunmuştur. Eğitim sonrası elde edilen kazanımlar bir yıllık izleme sonrasında da devam etmiştir. Her iki eğitimde de çocukların problem davranışında

önemli miktarda azalma sağlanmış; standart programda çocukların % 67'si ve gelişmiş programda çocukların % 77'si eğitim öncesinden izleme testlerine kadar klinik olarak güvenilir bir değişim göstermişlerdir. Ebeveynler, her iki eğitim programı için de yüksek düzeyde memnuniyet bildirmişlerdir.

Bodenmann, Cina, Ledermann ve Sanders (2008) çalışmalarında yaşları 2-12 yaş arasında değişen ve ortalama yaşı 6 olan çocukların ailelerine verilen Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkilerini ebeveynlik becerileri ve çocukların iyi olma halleri açısından incelemişlerdir. Programına katılan ebeveynler, deney (Group Triple P) (n = 50 çift), bekleme (n = 50 çift) ve bir evlilik sıkıntısı önleme programı gruplarına (CCET) (n= 50 çift) rastgele olarak atanmışlardır ve sonuçlar bu üç grup açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı Triple P'nin etkinliğini 1 yıllık bir zaman dilimi boyunca diğer iki grup ile karşılaştırarak Avustralya'da geliştirilen bu programın kültürel olarak İsviçreli ebeveynler tarafından kabul edilip edilmediğini öğrenmektir. Sonuçlar, Triple P'nin İsviçreli ailelerde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan annelerin, ebeveynlik becerileri, ebeveynlik öz saygısı ve disiplin yöntemlerinde önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Aşırı tepki ve umursamazlıkla ilgili disiplin yöntemlerinde zamanla düşüşler görülmüştür. Bununla birlikte ebeveynlikle ilgili stres faktörlerinde azalmalar meydana gelmiştir. Ayrıca Olumlu Ebeveynlik Programı'na dahil olan anneler, diğer iki gruptaki annelere kıyasla çocuklarında daha az istenmeyen davranış olduğunu bildirmişlerdir. Babalara göre ise İlişki eğitiminin (CCET) olumlu etkileri, Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan babalardan biraz daha düşük olarak belirlenmiştir.

Boyle ve ark. (2010) yıkıcı davranışları olan okul öncesi çağındaki çocukların ebeveynleri için kısa bir birincil bakım müdahalesini (Primary Care Triple P), çoklu araştırma tasarımı kullanılarak değerlendirmişlerdir. Dört seanslık bir davranışsal müdahale olan Primary Care Triple P, 9 ailenin her birine, 3 ila 7 yaş arasındaki toplam 10 çocuğa (erkek = 4, kadın = 6) çoklu araştırma formatında uygulanmıştır. Ebeveyn-çocuk etkileşimine dair evde gerçekleştiren bağımsız gözlemler, eğitimin hem hedef eğitim ortamında hem de çeşitli genelleme ortamlarında daha düşük düzeydeki yıkıcı davranışla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte ebeveynlere göre yıkıcı davranışların yoğunluğunda ve sıklığında önemli düşüşler, göreve özgü ebeveyn öz yeterliliğinde ise artış meydana gelmiştir. Ebeveyn Deneyimi Anketi'nde puan artışı ve yüksek düzeyde tüketici memnuniyeti olduğu

belirtmiştir. Bu kısa vadeli eğitimin kazanımları, dört ay sonraki izleme testlerinde de korunmuştur.

Joachim, Sanders ve Turner (2010) çalışmalarında alışveriş gezilerinde rahatsız edici davranışlar sergileyen okul öncesi çocukların ebeveynleri için Olumlu Ebeveynlik Programı'na dayalı 2 saatlik kısa bir tartışma grubunun etkililiğini incelemiştir. Yaşları 2-6 arasında değişen 46 çocuğun ebeveyni rastgele olarak deney ve bekleme gruplarına atanmıştır. Eğitim, çocukların davranış sorunlarında, işlevsiz ebeveynlik stilleri ve ebeveynlerin ebeveynlik rolüne olan güveninde önemli olumlu etkiler bırakmıştır. Ebeveynlerin uyumu veya ebeveynlik konusunda anlaşmazlıkta gruplar arasında herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Eğitimin kazanımları 6 aylık izleme sürecinde de devam etmiştir.

Matsumoto, Sofronoff ve Sanders (2010) çalışmalarında, Japon toplumunda Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkililiğini araştırmışlardır. Tokyo şehrinde yaşayan elli dört Japon aile rastgele şekilde eğitim grubuna ve bekleme grubuna atanmışlardır. Araştırmada programın etkileri ve kabul edilebilirliği incelenerek; sonuçlar, Avustralya'da yaşayan Japon ebeveynlerle daha önce yapılan pilot denemenin sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Önemli program etkileri, programın yüksek düzeyde kabul edilebilirliği ve pilot deneme ile tutarlı olan temel ebeveynlik becerilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bulguların, Japon toplumunda programın etkililiği ve sosyokültürel geçerliliği için destek sağladığı belirtilmiştir.

Morawska, Haslam, Milne ve Sanders (2011) çalışmalarında kısa bir ebeveynlik tartışma grubunun etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. İki ve beş yaş arasında okul öncesi dönem çocuklarına sahip altmış yedi ebeveyn rastgele bir şekilde deney ve bekleme gruplarına atanmışlardır. Eğitim grubundaki ebeveynler, çocuklarının itaatsizliğini önlemek ve yönetmek için kendilerine olumlu ebeveynlik stratejilerinin öğretildiği 2 saatlik bir tartışma grubuna (Triple P) katılmışlardır ve tartışma grubundan sonra 2 kez telefon görüşmesi almışlardır. Verilen ebeveyn eğitim programı sonrasında çocuk davranış problemlerinde ve işlevsiz ebeveynlik kullanımında azalma meydana gelmiştir. Ebeveynlerin öz-yeterlik ve ebeveynlik deneyimlerinde ise iyileşmeler olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımların 6 aylık izleme testlerinde de devam ettiği vurgulanmıştır.

Adamson, Morawska ve Sanders (2013) çalışmalarında yeme problemi yaşayan çocuklarda ebeveyn müdahale programının (Triple P) etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışma tamamen randomize 2 gruplu bir tasarım yoluyla, tipik olarak problemlili yeme davranışı olan sağlıklı çocuklar için grup temelli bir davranışsal eğitim programıdır. Çalışmaya beslenme güçlüğü çeken 1,5 ila 6 yaşları arasındaki 96 çocuğun ailesi katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre çocukların yemek zamanı ve genel davranışlarında iyileşmeler meydana gelmiştir. Aynı şekilde ebeveynlerin yemek zamanı ve genel uygulamalarında da olumlu gelişimler belirlenmiştir. Ebeveynlerin ebeveynlik tarzlarında (disiplin yöntemleri) iyileşmeler görülmüştür. Ebeveynlerin kendilerine olan güvenlerinde de bekleme grubuna göre artış saptanmıştır. Altı aylık izleme testi verileri ve klinik ve güvenilir değişim endeksleri, müdahalenin yararlı olduğunu destekleyici sonuçlar göstermiştir. Program sonucunda ebeveyn memnuniyeti sağlanmıştır. Böylece yemek zamanı zorlukları için grup temelli bir davranışsal aile müdahalesinin etkili olduğu söylenebilir.

Morawska, Adamson, Hinchliffe ve Adams (2014) çalışmalarında, küçük çocukların yemek zamanı zorlukları için kısa bir ebeveynlik tartışma grubunun etkinliğini değerlendirmeyi (Hassle Free Mealtimes Triple P) amaçlamışlardır. Yemek zamanı zorlukları olan 2-5 yaş arası çocukların seksen altı ebeveyne, yemek zamanı bağlamına özgü olumlu ebeveynlik stratejileri, 2 saatlik bir tartışma grubu olarak sunulmuştur. Çalışma, randomize kontrollü bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Ebeveyn raporlarının sonuçlarına göre, eğitimden sonra, bekleme grubundaki ebeveynlere kıyasla eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının yemek zamanı davranışında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ebeveynlerin yemek zamanı uygulamalarında ve farkındalıklarında olumlu gelişmeler elde edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin hem yemek zamanında hem de genel olarak kendilerine olan güvenlerinde artış olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ebeveynler programdan yüksek memnuniyetle ayrılmışlardır ve kazanıları 6 ay sonrasındaki izleme testlerinde de devam etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, yemek zamanı zorlukları için kısa ebeveynlik tartışma grubunun etkili olduğu belirtilmiştir.

Kelch-Oliver ve Smith (2014) çalışmalarında Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın tek ebeveynli bir aile üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya alınan vaka, 29 yaşında olan ve yaşları 1 ile 9 arasında değişen beş

çocuğa sahip olan bir annedir. Tüm gün boyunca çalışmak zorunda olan ebeveynin çocuklarına bakımda annesinin yardımcı olduğu belirtilmiştir. Eğitim öncesinde özellikle 4 yaşındaki kızı ile arasında sorunlar olan ebeveynin, eğitim sonrasında öğrendiği yeni ebeveynlik stratejileri ve problem davranışlarla başa çıkma yöntemleri ile kızına olan yaklaşımında ve disiplin tarzında değişimler meydana gelmiştir. Eğitim sonrasında ebeveynin kızıyla geçirdiği kaliteli vakit süresinde artış meydana gelmiştir. Ona yeni beceriler öğretirken kullandığı tekniklerde değişimler (Sor-söyle-yap gibi) ve çocuğu davranış problemi gösterdiğinde ona uyguladığı mola, sessiz zaman ve mantıklı yaptırımlar gibi disiplin yöntemlerinde yenilikler meydana gelmiştir. Eğitim sonrasında yapılan görüşmeler sonucunda ebeveyn, çocuğuna karşı daha sevgi ve şefkat dolu olduğunu, aralarındaki ilişkinin olumlu anlamda değişimler gösterdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte ebeveynin, eğitim sonrasında planlı olmaya daha çok alıştığı vurgulanmıştır.

Heinrichs ve ark. (2014) çalışmalarında Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkililiğini dört yıllık bir süre içinde değerlendirmişlerdir. Araştırmanın amacı, programın çocukların davranış problemleri ve işlevsiz ebeveynlik davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. On yedi anaokulu rastgele olarak deney grubuna (n = 11 anaokulu, 186 aile) ve ebeveynlik müdahalesi olmayan bir bekleme grubuna (n = 6 anaokulu, 94 aile) atanmıştır. Uzun vadeli sonuçlar, anne ve babaya ilişkin öz bildirim ölçümleri kullanılarak hiyerarşik doğrusal modelleme ile incelenmiştir. Okul öncesi müdahale grubundaki ebeveynlerin, işlevsiz ebeveynlik davranışlarında önemli ölçüde düşüş meydana gelmiştir. Müdahale programında yer alan anneler, program sırasında çocuk davranış problemlerinde ani iyileşme bildirirken, bekleme grubunda yer alan anneler bu ani değişikliği bildirmemişlerdir. Sonuçların, davranış problemlerinde değişikliğin sürdürülmesine dair çok az kanıt sağladığı ancak ebeveynlik davranışını değiştirme açısından evrensel bir önleme müdahalesi olarak Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uzun vadeli etkililiğini gösterir nitelikte olduğu belirtilmiştir.

Sampaio ve ark. (2015) çalışmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'nın 2. ve 3. Seviyelerinin, çocukların dışsallaştırma davranış sorunları ve ebeveyn ruh sağlığı üzerindeki etkilerini 18 aylık izleme süresi boyunca bekleme grubunda yer alan katılımcılarla kıyaslayarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlar, 3-5 yaş arası 355 çocuk ve 759 ebeveynin verilerine dayanmaktadır.

Çalışmaya katılan anaokulları deney ve bekleme grubuna rastgele şekilde atanmışlardır. Sonuçlara göre, Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri-22'de ölçülen dışsallaştırma davranışlarında azalma ve Depresyon Anksiyete Stres Ölçekleri ile ölçülen ebeveyn ruh sağlığında iyileşmeler görülmüştür. Ancak programın, izleme testlerinin hiçbirinde çocuğun dışsallaştırma davranışlarında veya ebeveyn ruh sağlığında önemli bir gelişme göstermediği belirlenmiştir. Çocuklarla ve ebeveynlerle ilgili izleme testlerinde olumlu gelişmeler olmadığı için % 29 katılımı düşük yoğunluklu bir eğitim sunmanın kamu kaynaklarının dengeli şekilde kullanımını olumsuz olarak etkileyebileceği belirtilmiştir.

Franke ve ark. (2016) çalışmalarında DEHB semptomları olan okul öncesi çocukların ebeveynlerinden oluşan bir çalışma grubu ile çevrimiçi kendi kendine yardım programının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Program, internet üzerinden sunulan, kendi kendine yönetilen, etkileşimli bir Olumlu Ebeveynlik Programıdır. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın 4. Seviyesinin bir uyarlaması olduğu belirtilebilir. Ebeveynler rastgele şekilde deney grubuna (n = 27) ve bekleme grubuna (n = 26) atanmışlardır. Çocukların davranış ölçümleri anne, baba ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Ebeveynlerin ölçümleri ise anneler tarafından doldurulmuştur. Eğitim sonrasında anneler tarafından çocuk hiperaktivitesi / dikkatsizliği, huzursuzluk / dürtüsellik, meydan okuma / saldırganlık, sosyal işlevsellikte önemli gelişmeler olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler de çocukların toplum yanlısı davranışlarının arttığını onaylamışlardır. Eğitim sonrasında ayrıca annelerin aşırı tepkiselliği, etkisiz sözel disiplin ve umursamazlık tutumlarında değişimler olduğu; olumlu ebeveynlik, ebeveynlik tatmini, öz yeterlik, stres ve depresyonda olumlu anlamda gelişmeler yaşandığı belirtilmektedir. Altı aylık izleme testleri sonucunda, annelerin aşırı tepkiselliği ve etkisi sözel disiplin düzeyleri, ebeveynlik tatmini, öz yeterlik, ebeveyn stresi ve depresyonu için olumlu etkilerin sürdüğü ortaya çıkmıştır.

Warren (2017) çalışmasında veri toplama ve videoya kaydedilmiş gözlem yoluyla, 4 haftalık Olumlu Ebeveynlik Programı'nın (Triple P Discussion Groups) risk altındaki okul öncesi çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik deneyimine ilişkin algılarına etkisini araştırmıştır. Programa, bir anaokuluna kayıtlı risk altındaki 13 çocuğun ebeveyni dahil olmuştur. Katılımcılar, kültür açısından birbirinden farklı olan annelerden oluşmaktadır. Ebeveynler, eğitim programından önce ve programın

bitiminde çocukları ile birlikte videoya alınmıştır. Program dersleri bir anaokulun konferans salonunda haftada bir gün iki saat olmak üzere toplam 4 hafta devam etmiştir. Eğitim sonrasında "Etkileşimli Ebeveynlik için Anahtarlar Ölçeği" (KIPS) puanlarında artış görüldüğü belirtilmiştir. Bakıcı Memnuniyet Anket'lerine göre ebeveynler, müdahaleden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Programın tamamlanmasının ardından, annelerin ebeveynlik algısında olumlu değişiklikler görüldüğü vurgulanmıştır.

Baumel ve Faber (2017) çalışmalarında Triple P Online (TPOL), "olumlu ebeveynlik uygulamaları" yoluyla çocukların davranış sorunlarını azaltmayı amaçlayan çevrimiçi kendi kendine yardım ebeveyn eğitim programının etkililiğini incelemişlerdir. TPOL, oturum içi etkinlikleri ve ev ödevlerini içeren 8 video tabanlı modülden oluşmaktadır. Randomize kontrol denemeleri, TPOL'un çocukların davranış problemlerini etkili bir şekilde azalttığını göstermiştir. Programın temel güçlü yönleri arasında çok sayıda birbiriyle ilgili ve kolayca bulunabilen kaynaklara sahip yüksek kaliteli içerik, kullanımı kolay bir arayüz ve profesyonel bir görünümün olduğu belirtilmiştir. Kullanıcının durumunu (ör. çocuğun ve ebeveynin davranışlarını) izleme ve uyarılma ile istenen eylemler için gerçek zamanlı hatırlatıcıların olmaması programın temel zayıflığı olarak vurgulanmıştır. Deney öncesi, deney sonrası ve 5 ay sonra yapılan izleme testlerinden alınan sonuçların, olumsuz ebeveynlik stilleri ve çocukların davranış problemleriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Diğer ölçümler arasında ise ebeveyn güveni, öfke ve uyum; ilişki kalitesi; program katılımı ve ebeveyn memnuniyeti bulunmaktadır. Öz yönetimli gruba dahil olan ebeveynlerin, olumsuz ebeveynlik stillerinde azalma ve çocukların davranış sorunlarının sıklığı dahil olmak üzere kısa vadeli iyileşme etkileri gösterdiği belirlenmiştir. Uygulayıcı desteğinin yer aldığı gruba dahil olan ebeveynlerin, olumsuz ebeveynlik stilleri ve çocuklarının davranış problemlerinde daha fazla iyileşme gösterdikleri vurgulanmıştır. Uygulayıcı desteği ile desteklenen ebeveynlerin modülleri tamamlama olasılığının diğer gruptakilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda bu ebeveynlerin program memnuniyetinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir. İzleme testlerinde, öz yönetimli grupta yer alan ebeveynler için sonuçların % 50'si bekleme grubundaki ebeveynlerden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Uygulayıcı destekli grupta bulunan ebeveynlerin sonuçlarının % 94'ünün bekleme grubundan daha iyi olduğu ifade edilmiştir.

Keown, Sanders, Franke ve Shepherd (2018) çalışmalarında Yeni Zelanda'daki küçük çocukların Māori ebeveynleri için Olumlu Ebeveynlik Programının düşük yoğunluklu, iki seanslık bir grup halini kültürel olarak uyarlayarak İşbirliğine Dayalı Katılım Uyum Modelini (CPAM) değerlendirmişlerdir. CPAM, geleneksel Māori kültürel değerlerinin dahil edilmesini sağlayarak katılımcı bir süreç aracılığıyla Māori kabile büyükleri, uygulayıcılar ve ebeveynlerle yakın işbirliği yapmayı içermektedir. Kültürel olarak uyarlanmış programın (Te Whānau Pou Toru) randomize klinik çalışmasına (müdahale ve bekleme grubu) 3-7 yaşındaki çocukların 70 ebeveyni dahil olmuştur. Eğitim sonrasında eğitim grubundaki ebeveynler, bekleme grubundaki ebeveynlere kıyasla çocukların davranış sorunlarında önemli ölçüde iyileşme olduğunu ve çocuk yetiştirme konusunda ebeveynler arası çatışmanın azaldığını bildirmişlerdir. Eğitimin bu kazanımları, izleme sürecinde de devam etmiştir. Altı aylık izlemede eğitim grubundaki ebeveynlerin aşırı tepkili olan disiplin yöntemlerinde önemli derecede azalma meydana geldiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte eğitime dahil olan ebeveynlerin bekleme grubundaki ebeveynlere göre davranış problemlerini yönetmede kendilerine daha fazla güvendikleri ortaya çıkmıştır. Eğitime katılan ebeveynlerin yüksek düzeyde ebeveyn memnuniyeti bildirdikleri belirlenmiştir.

Armstrong (2018) çalışmasında Olumlu Ebeveynlik Programı tartışma gruplarının evsizlik yaşayan aileler için barınma ortamlarındaki etkililiğini incelemişlerdir. Müdahale öncesi ve sonrası 3 aylık izleme tasarımı kullanılarak, 2-6 yaşları arasında çocuğu olan bir sığınma evinde ikamet eden 39 ebeveyn çalışmaya dahil olmuştur. Eğitim sonrasında, işlevsel olmayan ebeveynlik uygulamalarında ve çocukların problem davranışlarında zaman içinde önemli düşüşler olduğu belirtilmiştir. Ancak çocuğa kötü muamele riskinin doğrudan değerlendirilmesinde hiçbir değişiklik olmadığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, ebeveynler eğitimden hemen sonra ve üç hafta sonrasında programdan memnuniyetlerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlara göre, Triple P Tartışma Gruplarının ebeveynlik desteğine ihtiyacı olan sığınma evlerinde kalan ebeveynler için kabul edilebilir ve etkili bir müdahale olduğu ifade edilmiştir.

Haskett, Armstrong, Neal ve Aldianto (2018) çalışmalarında sığınma evlerinde ikamet eden ve 6 yaşın altında en az bir çocuğu bulunan ebeveynlerin Olumlu Ebeveynlik Programı Ebeveynlik Seminerleri hakkındaki görüşlerini

incelemişlerdir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışma karma yöntem açıklayıcı sıralı desen türünde tasarlanmıştır. Birinci aşamada, 66 seminerin ardından uygulanan bir anket aracılığıyla, Triple P seminerlerinden ebeveynlerin memnuniyetine ilişkin nicel veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar, sığınma evlerinde kalan 284 ebeveynin memnuniyet derecelendirmesinin, sığınma evlerinde kalmayıp seminerlerine katılan 128 ebeveynlerden oluşan diğer örneklemin derecelendirmelerinden daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. İkinci aşamada, üç seminerin hemen ardından bir odak grup görüşmesine katılan 16 ebeveynlerden elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Ebeveynlerin Triple P hakkında genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları, ancak seminerleri tartışma fırsatı verildiğinde, içerikte ve sunum yöntemlerinde bazı revizyonlar yapılmasını önerdikleri vurgulanmıştır.

Arkan, Vural, Eray ve Eren (2018) çalışmalarında 3-12 yaş arası tip 1 diyabet tanısı olan çocuk ve ergenlerin ebeveynlerine uygulanan Olumlu ebeveynlik Eğitimi Programı'nın ebeveyn tutumu, ebeveyn ruh sağlığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 3-12 yaşlarında T1D tanılı çocuğu olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 32 ebeveyn dahil edilmiştir. Olumlu Ebeveynlik Programı Grup versiyonu 8 hafta boyunca tüm gruplara uygulanmıştır. Eğitim sonrasında programın ebeveynlerin ruh sağlığı, ebeveyn tutumları ve çocukların problem davranışlarında olumlu değişimler yarattığı ve ebeveyn-çocuk çatışmasının azalttığı belirtilmiştir.

Özyurt ve ark. (2018a) çalışmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'nın (Triple P) çocuklara kötü muamele, çocukların davranışlarına ve annelerin başa çıkma stratejilerine etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya 4-12 yaş arası çocukların ebeveynleri katılmıştır (n=126). Eğitim olarak annelere haftada bir kez olmak üzere üç seanstan oluşan Triple P seminerleri verilmiştir. Ebeveynlere ebeveyn-çocuk bilgi formu, çocuk davranış kontrol listesi ve baş etme yolları envanteri eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır. Eğitimden sonra çocukların anksiyete, sosyal sorunlar, somatik şikayetler, dikkat sorunları ve saldırgan davranışlarının azaldığı; annelerin çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşımlarının da aynı şekilde azaldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çocuklarına kızgın bakan, bağırarak, aşağılayan veya yüzünü yaralayan annelerin bu tür davranışlarında azalmalar olduğunu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak programın

çocukların davranış problemleri, annelerin stresle baş etme stratejileri ve çocuklara uygulanan istismarın azaltılmasında etkili olduğu vurgulanmıştır.

Özyurt ve ark. (2018b) çalışmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'nın okul öncesi çocuklarda dijital teknolojik cihaz kullanımı üzerindeki etkisini belirlemiştir. Bunun için ön test-son test yarı deneysel desen kullanmışlardır. Çalışmaya 2016 yılında Kapadokya bölgesinde bulunan bir devlet hastanesindeki anneler (n = 76) ve onların 3-6 yaş arası çocukları (n = 76) dahil edilmiştir. Haftada bir kez iki saat olmak üzere toplam üç seans ebeveynlere program uygulanmıştır. Katılımcı annelere Ebeveyn Çocuk Bilgilendirme Formu, Genel Sağlık Anketi ve Aile Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Müdahale sonrasında dijital teknolojik cihaz kullanım süresinin azaldığı, dijital teknolojik cihazların kullanım amaçlarının değiştiği, anne sağlığı ve aile işlevselliğinin arttığı belirtilmiştir. Ayrıca aile işleyişinin ve anne sağlığının, çocukların dijital teknolojik cihaz kullanımını, süresini ve türünü etkilediği vurgulanmaktadır.

Arkan (2019) çalışmasında Bursa'da Montessori okulunda eğitim alan 3-6 yaş arası çocukların ebeveynlerine uygulanan Triple P-Olumlu Anne Babalık Eğitim Programı'nın ebeveyn tutumu, ebeveyn ruh sağlığı ve çocuk davranışına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 3-6 yaş aralığında çocuğu olan 74 ebeveyn dahil olmuştur. Ebeveynlere 8 hafta süren Olumlu Anne-Babalık Programı (Group Triple P) uygulanmıştır. Eğitim sonrasında ebeveynlere uygulanan programın anne baba tutumlarını, ebeveynlerin ruh sağlığı düzeyinde ve çocukların problem davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Healey ve Healey (2019) çalışmalarında çocukların davranış problemleri için geliştirilmiş iki müdahale programının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Üç ve dört yaşlarında çocuklara sahip olan 60 aile yapılandırılmış oyun temelli bir müdahaleye (ENGAGE; n = 29) ve okul öncesi davranış problemleri için davranış yönetimi programına (Triple P; n = 31) rastgele olarak atanmışlardır. Ebeveynlerin bu programlara katılabilmesi için aranan ölçüt, çocukların Hiperaktivite alt ölçeğinde 60 veya üzeri bir puana sahip olmalarıdır. Verilen eğitim sonrası her iki programın da okul öncesi çocuklarda ebeveyn tarafından derecelendirilen problem davranışları (Hiperaktivite, Dikkat Problemleri ve Saldırganlık) azaltmada etkili olduğu bulunmuştur; her iki müdahale için de 12 aylık izleme süresi boyunca kazanımların devam ettiği vurgulanmıştır.

Gonzalez, Ateah, Durrant ve Feldgaier (2019) çalışmalarında, Kanadalı ebeveynlerin fiziksel ceza, fiziksel olmayan ceza ve cezalandırıcı olmayan tepkiler hakkındaki bildirimlerini, Triple P Seminer Serisine katılmadan önce ve katıldıktan sonra karşılaştırmışlardır. İki ve altı yaşları arasındaki çocukların yirmi yedi ebeveyni Seminer Dizisine katılarak çeşitli fiziksel cezaları, fiziksel olmayan cezaları ve cezalandırıcı olmayan tepkileri ne kadar kullandıklarını ölçen anketleri müdahale öncesi ve sonrasında doldurmuşlardır. Ebeveynlerin fiziksel cezaya ilişkin bildirimlerine göre, müdahale öncesinden sonrasına kadar dört fiziksel cezadan sadece birinde azalma olduğu vurgulanmıştır. Seminer Serisi boyunca, ebeveynlerin kuralları vurgulama ve çocuklarına mantıklı yaptırım uygulama olasılıklarının arttığı belirtilmiştir. Ancak bulgular sonucunda Seminer Dizisinin fiziksel cezaları azaltmada veya cezalandırıcı olmayan tepkileri artırmada sınırlı etkililiğe sahip olduğu ifade edilmiştir.

Nojiri ve Yanagawa (2019) çalışmalarında gelişimsel olarak sorunu olan çocukların anneleri için Stepping Stones Triple P'nin (SSTP) etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya bu durumdaki 2-6 yaş arasındaki 36 çocuğun annesi dahil edilmiştir. Araştırmada deney ve bekleme grubuna katılımcılar rastgele olarak atanmışlardır. Eğitim sonrasında Güçler ve Güçlükler Anketi (SDQ), Ebeveyn Disiplin Ölçeği (PS) ve İstismar Ölçeği (JM) puanlarında anlamlı farklılıklar görüldüğü belirtilirken; İlişki Kalitesi İndeksi (RQI) puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Eğitimden üç ay sonra, deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının SDQ puanlarında kalıcılık görüldüğü vurgulanmıştır. SSTP eğitimi almanın annelerin ebeveynliklerinde olumlu bir değişikliğe neden olduğu ve çocukların sorunlu davranışlarını iyileştirdiği belirtilmiştir. Bununla birlikte SSTP'nin ebeveynlerin çocuklarına vurma davranışını engellediği için çocuk istismarının önlenmesi ile bağlantılı olduğu ortaya koyulmuştur.

Ruane ve ark. (2019) çalışmalarında İrlanda'da hem özel gereksinimli hem de içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerine sahip ortalama yaşı 5 olan çocukların aileleri ile Olumlu Ebeveynlik Programı'nın (Group Stepping Stones Triple P) etkililiğini incelemişlerdir. İrlanda halk sağlığı hizmetlerine giden özel gereksinimli ve davranış sorunları olan 84 çocuğun ebeveynleri rastgele olarak 9 haftalık eğitim grubuna ve bekleme grubuna atanmışlardır. Tüm ebeveynler, programdan önce, sonra ve 3 ila 5 aylık izleme sürelerinde öz bildirim vermişlerdir.

Eğitim sonrasında birincil bağımlı değişkenler arasında yer alan Gelişimsel Davranış Kontrol Listesi ve Gler ve Glkler Anketi'nden alınan sonuçlar, eğitim verilen grupta bekleme grubuna göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Eğitim verilen grup tarafından bildirilen çocukların davranış sorunları, ebeveynlik becerileri, ebeveynlerin güveni ve ebeveyn uyumunun bekleme grubuna göre küçük ila orta düzeyde gelişmeler gösterdiği bildirilmiştir. Bu kazanımların çoğunun 3 ila 5 aylık izleme süresi boyunca devam ettiği vurgulanmıştır.

Khademi, Ayatmehr, Khosravan Mehr, Razjooyan, Davari Ashtiani ve Arabgol (2019) alışmalarında DEHB tanısı almış okul öncesi çocukların davranış problemleri ile Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) semptomlarını iyileştirmede Standart Olumlu Ebeveynlik Programı'nı etkililiğini değerlendirmişlerdir. İran'ın Tahran İmam Hüseyin Hastanesi'ndeki ocuk psikiyatri kliniğine başvuran DEHB'li (53 denek ve 41 bekleme) okul öncesi çocuğu olan 94 anne çalışmaya katılmıştır. Denek grubuna Olumlu Ebeveynlik Programı uygulanırken, bekleme grubu rutin klinik tedavi uygulanmıştır. Conner Anketi'ne göre eğitim alan grupta bekleme grubundakilere kıyasla çocuklarının DEHB belirtilerinde önemli bir azalma meydana geldiği belirtilmiştir. Deney grubundaki ebeveyn depresyon indeksnin bekleme grubununkinden anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte deney grubundaki ebeveyn problem leğine ilişkin sonuçlarda, bekleme grubuna göre anlamlı bir iyileşme olduğu belirlenmiştir.

Kasperzack, Schrott, Mingebach, Becker, Burghardt ve Kamp-Becker (2020) alışmalarında Stepping Stones Triple P Ebeveyn Eğitim Programı'nı otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tedavisinde ek bir müdahale olarak etkililiğini değerlendirmişlerdir. Tek grup tekrarlı ölçümler ve dört ardışık zaman noktasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşleri aracılığıyla çocuklarla ilgili değerkenler değerlendirilmiştir. Katılımcılar, 3-12 yaşları arasında otizm spektrum bozukluğu olan 24 çocuğun ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çocuklarda eşlik eden davranış problemlerinde, özellikle izleme testlerinde ebeveynlerin yargısında önemli değerimlerin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bununla birlikte otizm spektrum bozukluğu temel semptomlarında düşüş meydana geldiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim sonrası çocukların sosyal ilişkilerinde bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Buna göre otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tedavisinde eşlik

eden davranış problemlerini azaltmaya yönelik tamamlayıcı bir müdahale olarak Stepping Stones Triple P'nin etkili olduğuna işaret edilmiştir.

Abate, Marek, Venta, Taylor ve Velez (2020) çalışmalarında arşiv verilerini kullanarak Ev Tabanlı Triple P'nin işlevsiz disiplin ve ebeveyn öfkesi ile ortalama yaş grubu 7 olan 1-14 yaş arası çocukların duygusal / davranışsal zorlukları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Irksal ve etnik açıdan farklı 171 bakıcı, müdahaleyi almadan önce ve hemen sonra çeşitli öz bildirim araçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bakıcılar, müdahale grubuna (n = 171) ve bekleme grubuna (n = 60) göre rastgele olarak atanmıştır. Bu bakıcıların çoğu kadınlardan oluşmaktadır. Genel olarak işlevsiz disiplin, ebeveyn öfkesi ve çocuğun duygusal / davranışsal zorluklarında önemli düşüşler olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak Olumlu Ebeveynlik Programı'nın ev tabanlı formatının yüksek riskli kırsal ailelerde işlevsiz ebeveynlik davranışlarını ve çocukların davranış problemlerini azaltmada etkili olduğu vurgulanmıştır.

Lewis, Hooley, Feely, Lanier, Korff ve Kohl (2020) çalışmalarında Pathways Triple P' nin etkililiğini incelemişlerdir. Eğitim programına katılan ailelerin davranışsal ve tutumsal bağlılığını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Nitel olarak tasarlanan çalışmaya toplam 3-11 yaş arasındaki çocukların toplam 47 ebeveyn dahil olmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır ve ebeveyn katılımını etkileyen üç ana tema belirlenmiştir. Bunlar, anlamayı sağlamak, ebeveynlik yeterliliğini artırmak ve katılımın önündeki engelleri ele almaktan oluşmaktadır. Bulgulara göre, uygulayıcı davranışlarının eğitim alan ailelerin katılımını artırmada önemli bir rol oynadığı ve uygulayıcıların programın etkililiğini artırmada önemli oldukları vurgulanmıştır.

Filion, Lachapelle, Gagné ve Gagné (2020) çalışmalarında çocuklara kötü muameleyle ilişkili risk faktörlerinin, annelerin Olumlu Ebeveynlik Programı'na kaydolmasına etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla, 6 ay- 8 yaş arası 240 çocuğun annesi rastgele şekilde seçilmiştir. Çocuklarının daha zor olduğunu düşünen, daha az olumlu ebeveynlik uygulamaları kullanan ve daha düşük ebeveynlik yeterlilik duygusu hisseden annelerin programa kaydolma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. İşsiz olmanın, daha düşük bir gelire sahip olmanın, bekar bir ebeveyn olmanın veya üvey bir ailenin parçası olmanın da annelerin programa katılma olasılıklarını artıran etmenler arasında olduğu vurgulanmıştır. Olumlu Ebeveynlik

Programı'nın, çeşitli risk faktörlerine sahip aileleri çekecek şekilde uygulandığı ifade edilerek bu durumun çocuklara kötü muamelenin önlenmesi açısından önemli olduğu ifade edilmiştir.

Delach (2020) çalışmasında gelişimsel gecikmeleri olan 1-18 yaş arasındaki çocukların 12 ebeveyninin Olumlu Ebeveynlik Programı'na (Stepping Stones Triple P) katılmalarının kabul edilebilirliği, etkililiği ve genel deneyimleri hakkındaki algılarını incelemiştir. Eğitimi toplam 8 ebeveyn tamamlayabilmiştir. Örnek olay yöntemi kullanılarak, programa katılan ebeveynlerinin deneyimleri derinlemesine açıklanmaya çalışılmıştır. Ebeveynlerin, özel gereksinimli bir veya daha fazla çocuğa ebeveynlik yapmakla ilgili çok sayıda zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin çoğu, eğitim sonrası kaydedilen bazı gelişmelerle birlikte olumlu ebeveyn-çocuk ilişkilerinin oluşmasından söz etmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının yeni beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak için yeni stratejiler öğrenme konusunda istekli olduklarını ve çocuklarının zorlu davranışlarını önleme ve yönetme konusunda yardım aradıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler eğitim programını kabul edilebilir olduğunu düşünmüşlerdir. Programın, çocuklarıyla yeni iletişim yolları bulma, zorlu davranışları önleme ve yönetme, önceden planlama yapma ve istenen davranışı teşvik etme adına ödülleri kullanma gibi yeni ebeveynlik stratejilerini öğrenme konularında faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler, diğer ebeveynlerden ve program uygulayıcılarından aldıkları desteği ve ortak ebeveynlik ilişkilerindeki gelişmeleri vurgulamışlardır. Bununla birlikte, ebeveynler, eğitimin içeriği ve sunumunda yapılabilecek değişikliklerle ilgili, medeni durum ve kültürel geçmiş gibi belirli özelliklere göre katılımcıların gruplanması adına öneriler de bulunmuşlardır.

Olumlu Ebeveynlik Programı'yla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk dönemindeki çocukları ve onların ebeveynlerinin çalışma grubu olarak seçildiği Olumlu Ebeveynlik Programı'nın farklı seviyelerdeki türlerini uygulamış araştırmalar olduğu görülmektedir. Buna göre bu kısımda incelenen çalışmaların çoğu (16 çalışma) Triple P sisteminde dördüncü seviyede yer alan Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulamışlardır (Adamson ve ark., 2013; Arkan, 2019; Arkan ve ark., 2018; Bodenmann ve ark., 2008; Crisante ve Ng, 2003; Gallart ve Matthey, 2005; Healey ve Healey, 2019; Heinrichs ve ark., 2005; Heinrichs ve ark., 2014; Kelch-Oliver ve Smith, 2014; Leung ve ark., 2003; Martin ve Sanders,

2003; Matsumoto ve ark., 2007; Mc Taggart ve Sanders, 2003; Turner ve ark., 2007; Zubrick ve ark., 2005).

Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'ndan sonra erken çocukluk döneminde yer alan çocuklar ve ailelerini çalışma grubu olarak alan araştırmalar en çok olarak dördüncü seviyede yer alan Öz yönetimli Olumlu Ebeveynlik Programı'nı (8 çalışma) kullanmışlardır (Connel ve ark., 1997; Markie-Dadds ve Sanders, 2006a; Markie-Dadds ve Sanders, 2006b; Morawska ve Sanders, 2006; Sanders ve ark., 2000). Bunlardan bazıları çevrimiçi olarak uygulanan Online Self Directed programlarıdır (Baumel ve Faber, 2017; Day ve Sanders, 2018). Franke ve ark. (2016) Öz yönetimli Olumlu Ebeveynlik Programı'nın değerlendirmesini yaparken sadece ailelerden değil aynı zamanda öğretmenlerden de bildirim almışlardır. Dördüncü seviyedeki Olumlu Ebeveynlik Programı türlerinden bir diğeri ise Standart Triple P Programıdır. İncelenen araştırmalardan beşi bu programı kullanmışlardır (Bor ve ark., 2002; Ireland ve ark., 2003; Khademi ve ark., 2019; Sanders ve ark., 2000; Sanders ve McFarland, 2000).

Dördüncü seviyedeki Olumlu ebeveynlik Programları orta ve şiddetli düzeyde davranış problemlerine sahip çocuklar ve aileleri için tasarlanmış programlardır. Beşinci seviye programlarının hedef kitlesi ise şiddetli davranış problemlerine sahip çocuklara ek olarak farklı türde sorunları bulunan ebeveynler yer almaktadır. Örneğin ilişki çatışması, depresyon vb. gibi. İncelenen araştırmalar arasında Gelişmiş Olumlu Ebeveynlik Programı'nın (Enhanced Triple P) uygulandığı altı çalışma bulunmaktadır (Abate vd., Bor ve ark., 2000; Hoath ve Sanders, 2002; Ireland vd., 2003; Sanders ve ark., 2000). Bu çalışmalardan Lewis vd. (2020) Pathways Triple P Programı'nı kullanarak nitel tasarım yoluyla değerlendirme yapmışlardır.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar ve ailelerine yönelik uygulanan bir diğer Olumlu Ebeveynlik Programı türü ise özel gereksimli çocukları ele alan Stepping Stones Triple P Programı'dır. Araştırmaların bir kısmı (7 çalışma) bu çocuklar ve aileleri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Kasperzack vd., 2020; Nojiri ve Yanagawa, 2019; Plant ve Sanders, 2007; Roberts ve ark., 2006; Ruane ve ark., 2019; Sanders ve Plant, 1989). Bir çalışmada sadece ebeveynler değil öğretmenler de bağımlı değişkenlere yönelik olarak bildirimde bulunmuşlardır (Kasperzack vd., 2020). Özel gereksinimli çocukların ailelerini çalışma grubu olarak seçen bu

araştırmalardan biri diğeri ise nitel yöntemleri de kullanarak ebeveyn-ocuk ilişkisi üzerine yoğunlaşmıştır (Delach, 2020).

nc seviye Olumlu ebeveynlik Programları arasında Birincil Bakım Olumlu Ebeveynlik Programı (Primary Care Triple P) ve Tartışma Grupları (Discussion Groups Triple P) bulunmaktadır. İncelenen araştırmalardan dördü Birincil Bakım Programı'nı kapsarken (Boyle ve ark., 2010; Crisante, 2003; Sampaio ve ark., 2015; Turner ve Sanders, 2006); diğer altı alışma Tartışma Grubu Programı'nı kapsamaktadır (Armstrong, 2018; Keown vd., 2018; Morawska vd., 2011; Morawska vd., 2014; Sanders ve Turner, 2010; Warren, 2017). Olumlu Ebeveynlik Programı'nın ikinci seviyesinde Selected Triple P Programları bulunmaktadır. İncelenen araştırmalar arasında beşi bu programı uygulamışlardır (Gonzalez ve ark., 2019; Haskett ve ark., 2018; zyurt ve ark., 2018a; zyurt ve ark., 2018b; Sampaio ve ark., 2015).

Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulayan araştırmaların hedefleri arasında çocukların davranış sorunları, ebeveynlerin ebeveynlik tarzları veya disiplin yöntemleri, ebeveynlik becerileri, ebeveynlerin ilişki atışması, stres, anksiyete ve depresyon durumları, ebeveyn öz yeterliği, ebeveyn-ocuk ilişkisi, ebeveyn tutumları, ebeveynlerin ruh sağlığı, ebeveynlik algıları, programdan memnuniyet ve programın kaynak, içerik ve süreçlerinin değerlendirilmesi bulunmaktadır. Araştırmalar bu bağımlı değişkenler üzerinde Olumlu ebeveynlik Programları'nın etkililiğini ölçmeyi amaçlamışlardır. Mevcut araştırmada da dördüncü seviyede yer alan Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın çocukların davranış problemleri, ocuk-anne baba ilişkisi ve ebeveynlerin disiplin yöntemleri üzerindeki etkisi değerlendirilmek istenmiştir. Bununla ilgili olarak araştırmada izlenen yöntem bir sonraki bölümde sunulmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem, araştırmanın modeli olarak tercih edilmiştir. Karma yöntem, bir çalışmada nicel ve nitel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektirmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2016a). Karma yöntemin tercih edilmesinin nedeni farklı veri çeşitleri ile derinlemesine bir analiz yapabilmektir. Aynı zamanda nicel verilerin eksik kaldığı noktalarda nitel verilerle destekleme yaparak araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Uygulamanın katılımcılar üzerindeki etkisini ve sonuçları hakkında katılımcıların görüşlerini anlayabilme, uygulama esnasında beklenmeyen katılımcı deneyimlerini kavrayabilme, uygulamadan sonra uygulamanın uzun dönemli ve süreklilik gösteren etkilerini belirleyebilmek amacıyla nitel veriler, nicel verilerle birlikte kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Araştırmada, karma desen araştırma çeşitlerinden iç içe karma desen tercih edilmiştir. Bu desen verilerin ya birleşik ya da sıralı olarak kullanımını içerir ve ana fikri nicel ya da nitel verinin daha geniş bir desen içerisinde yerleşik olması (örneğin, bir deney) ve tüm veri kaynaklarının bu desen üzerinde destekleyici etkisinin olmasıdır (Creswell, 2016a). İç içe karma desende, destekleyici aşama (bu araştırmada nitel kısım), genel deseni (nicel verileri) bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenmektedir. Araştırmacılar bu yöntemi, nitel veriyi daha baskın olan nicel çalışma içindeki ikincil araştırma sorusunu cevaplarken işin içine katmak durumundadırlar (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Bu araştırmada iç içe karma desen kullanılmasının nedeni, nitel verilerin asıl uygulama öncesinde, uygulama esnasında ve sonrasında nicel verileri desteklemesini sağlamaktır. Deney öncesinde açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla ailelerin eğitimden beklentilerine dair görüşleri alınmıştır. Bu veriler, deneysel işlem öncesi nicel verilerden önce toplanan nitel verileri oluşturmaktadır. Deneysel işlem sürecince araştırmacı, araştırmacı günlüğü ile deneysel işlemin gidişatı ve katılımcıların durumlarına ilişkin spesifik olarak elde ettiği bilgileri kaydetmiştir. Bu veriler asıl veriyi toplama süreci esnasında

gerçekleşen nitel verilerdir. Deneysel işlem sonunda katılımcıların görüşlerinin alındığı bireysel görüşmeler, deneysel işlemin sonuçlarına dair açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket ve ev ziyaretleri sırasında elde edilen gözlem sonuçları, asıl işlem sonrasında kullanılan destekleyici nitel verileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel kısmında ön test-son test gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bu desen, ilişkili bir desendir çünkü aynı bireyler, bağımlı değişken üzerinde üç kez ölçülürler. Bununla birlikte farklı deneklerden oluşan deney ve bekleme gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle bu desen ilişkisiz bir desendir. Bu nedenle ön test-son test kontrol gruplu desen, karışık bir desen olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2007). 2X3 (iki grup: deney ve bekleme; üç ölçüm: ön test, son test, izleme testi) modelinin kullanıldığı araştırmanın bağımsız değişkenleri, Olumlu Ebeveynlik Programı; bağımlı değişkenler ise çocuklarda davranış problemleri olarak görülen güçlükler, ailelerin disiplin yöntemleri ve anne-baba ile çocuk arasındaki ilişkidir.

Tablo 3

Araştırmanın Nicel Kısmının Deney Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem (8 oturum)	Son test	İzleme testi (2 ay)
Deney	O	Olumlu Ebeveynlik Programı (Group Triple P)	O	O
Bekleme	O	-	O	-

Tablo 3'e göre araştırmanın nicel kısmında eğitimden önce ön testler verilerek ölçümler yapılmıştır. Arkasından 8 haftalık Olumlu Ebeveynlik Programı uygulandıktan sonra son testler alınmıştır. Araştırmanın kalıcılığı için ise iki ay sonra izleme testleri yapılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, sıklıkla bir program, olay ya da süreci derinlemesine analiz eden araştırma desendir. Bu araştırmada, durum çalışması kullanılmasının temel nedenleri araştırma sorularının ve sosyal bir durumun nasıl işlediğini araştırma isteğidir. Durum çalışmasının en

temel özellikleri arasında nasıl ve neden sorularının ön planda olması yer almaktadır. Durum çalışması, araştırma sorularının, bazı sosyal fenomenleri kapsamlı ve derinlemesine açıklaması gerektiğinde önemli görülmektedir. Durum çalışmaları karma yöntemli araştırmaların da bir parçası olarak kullanılabilir (Creswell, 2016b; Yin, 2018). Bu çalışmada nicel ve nitel veriler bir arada kullanıldığı için araştırma, nitel durum çalışması değil; karma yöntem durum çalışması olarak örneklendirilebilir (Christensen vd., 2015). Durum çalışmasında gözlem, mülakat, dokümanlar, arşiv kayıtları, görsel işitsel materyaller gibi çok çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılabilir (Creswell, 2016b).

Tablo 4

Araştırma Modelinin Bütünsel Görünümü

Gruplar	Uygulama Öncesi	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası	Uygulama İzleme	Yorum
Deney Grubu	Demografik Bilgi Formu	Olumlu Ebeveynlik Programı (Grup Triple P)	GGA ABDÖ ÇAIÖ Açık/kapalı uçlu sorulardan oluşan anket Bireysel görüşmeler Ev ziyaretleri	GGA ABDÖ ÇAIÖ	Nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı analizi ve bütünleştirilmiş yorumlar
Bekleme grubu	Demografik Bilgi Formu	-	GGA ABDÖ ÇAIÖ	-	

Nicel verileri desteklemek için açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket, araştırmacı günlüğü, bireysel görüşmeler ve ev ziyaretlerinden elde edilen gözlemler kullanılmıştır. Açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket programın etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla eğitim öncesi ve sonrasında deney grubundaki ebeveynlere uygulanmıştır. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının uygulamanın devam ettiği süre boyunca elde ettiği programın gidişatı ve ebeveynlere ilişkin bilgi, gözlem ve düşüncelerinden oluşmaktadır. Bireysel

görüşmeler, eğitim sonrası eğitime katılan tüm ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı görüşmelerdir. Eğitime katılan ebeveynlere, eğitim sonrası gerçekleştirilen ev ziyaretleri, ebeveynlerin eğitimden edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına nasıl yansıttıklarının daha iyi gözlemlenmesini sağlayan uygulamalardır.

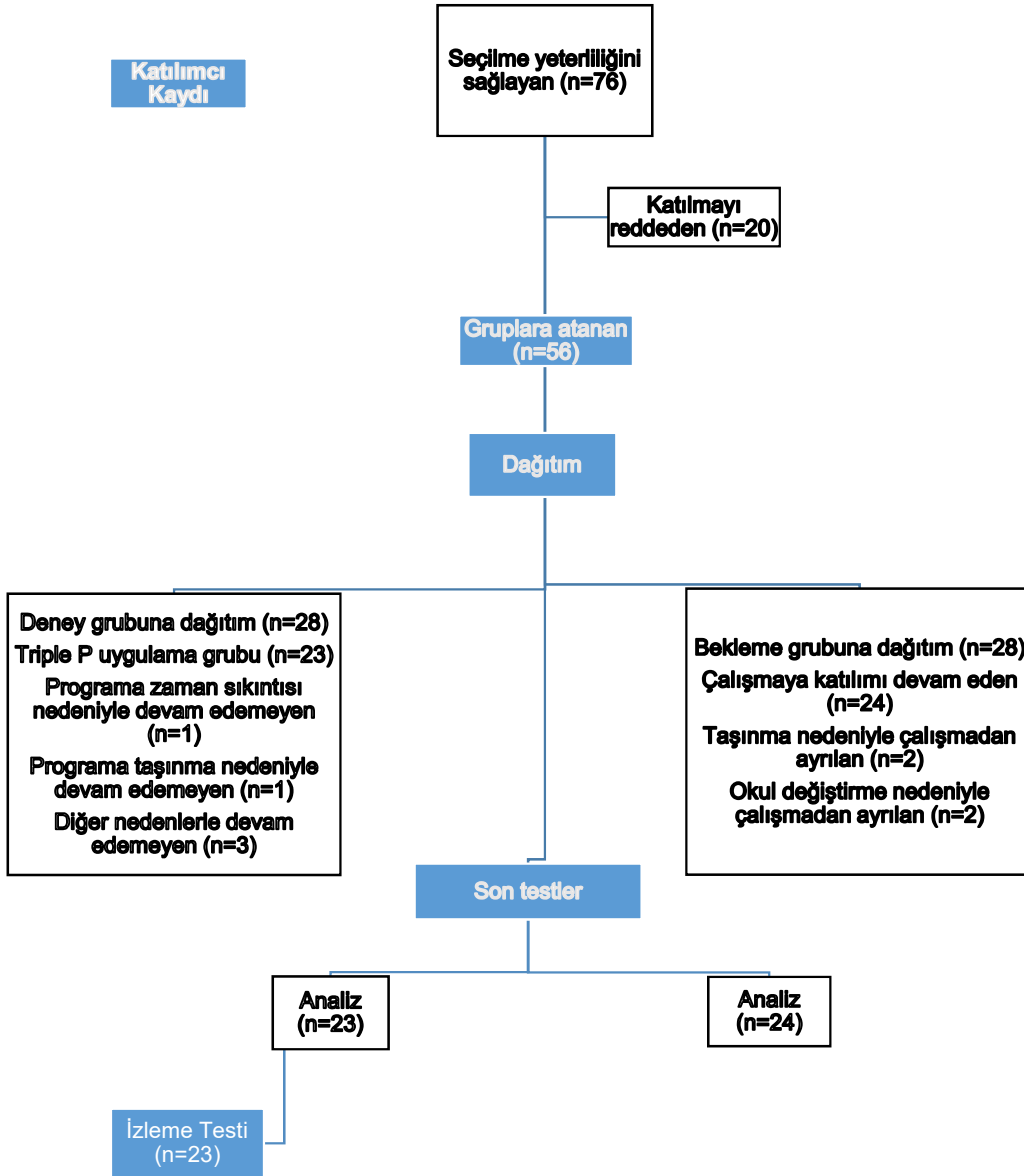
Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunu elde etmek için çok aşamalı örnekleme yöntemi tercih edilerek farklı aşamalarda farklı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. İlk önce uygulamanın katılımcılarının belirleneceği okulu tespit etmek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, seçilen katılımcı örneklemin uygunluğuna dayanan ve zamandan tasarruf sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Christensen vd., 2015). Okul yönetimi ve öğretmenlerinin, çocukların davranış problemleriyle mücadele edebilmek amacıyla ebeveynlere eğitim verilmesinin gerekli olduğunu düşünmeleri ve bu konudaki isteklilikleri, okulun uygun örnekleme yöntemiyle seçilmesine neden olan etkenlerdendir. İkinci aşamada tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme kullanılırken araştırmacılar, araştırma evrenini oluşturacak bireylerin özelliklerini belirlerler ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşmaya çalışırlar (Christensen vd., 2015). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ise çalışmanın amacına en uygun olduğu düşünülen örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Ölçüt (kriter) örnekleme belli bir ölçütü karşılayan, kalitenin teminine yardımcı olan tüm durumları temsil eder (Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2002; Patton, 2003; Rossman ve Rallis, 2017). Bu çalışmada katılımcıların çalışmaya dahil olmalarındaki temel ölçüt, çocuklarının problem davranış sergilediklerini düşünmeleri ve öğretmenlerin de aynı çocukların problem davranış gösterdiğini düşünüyor olmasıdır. Bu nedenle örneklem seçiminde iki temel ölçüt kullanılmıştır. Birincisi 48-72 aylık çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre davranış problemleri sergiliyor olmaları ikincisi ise ebeveynlerinin çalışmaya gönüllü olarak dahil olmak istemeleridir. Bununla birlikte çalışma grubundaki ebeveynlerde olması beklenen diğer özellikler ise boşanmamış olmaları ya da ayrı yaşayan ebeveynler olmamaları ve daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmamış olmalarıdır. Ayrıca

çocukların gelişim bozukluğu tanısı almamış olmaları yani normal gelişim gösteren çocuklar olmaları da ebeveynlerin çalışmaya dahil edilmesinde kullanılan bir diğer ölçüttür.

Çalışma grubu oluşturulurken, okuldaki tüm çocuklar için ebeveyn ve öğretmenlerinin Güçler ve Güçlükler Anketi'ni doldurmaları istenmiştir. Toplam çocuk mevcudu 229 olan okuldan 167 çocuk için geri dönüş alınmıştır. Bunları arasından 76 çocuk araştırmamanın ölçütlerine uygun olarak belirlenmiştir. 76 çocuk, ebeveyn ve öğretmenlerinin bildirimlerine göre davranış problemlerine sahiptir. Belirlenen 76 çocuğun ebeveyni eğitime katılmaları için davet edilmiştir. Toplam 56 ebeveyn araştırmaya dahil olmayı kabul etmiştir. Böylece 56 ebeveyn eğitim (deney) grubuna ve bekleme grubuna atanmıştır. Deney grubuna atanan 28 ebeveyn, 8 hafta boyunca sürecek olan eğitime katılmayı gönüllü olarak kabul etmiştir. Bekleme grubuna atanan 28 ebeveyne deney grubuna verilen eğitimin sona ermesinden sonra eğitim verilmek istenmesine rağmen ebeveynler çeşitli nedenlerden dolayı (çalışma yoğunluğu ve zamansızlık) kabul etmemişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı eğitim programının kısaltılmış bir versiyonunu seminer olarak bekleme grubundaki ebeveynlere sunmak istemesine rağmen ebeveynlerde katılım isteği çok düşük olmuştur. Deney grubuna dahil olan 28 ebeveyn arasından 5 kişi çeşitli nedenlerden dolayı (taşınma ve zamansızlık) araştırmamanın başında eğitimden ayrılmak zorunda kalmıştır. Bekleme grubundaki 4 ebeveynden taşınma ve çocuğun okul değiştirmesi vb. sebeplerden dolayı son test verileri toplanamamıştır. Böylece araştırmamanın çalışma grubu, Ankara ili Etimesgut ilçesi sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunda 2019-2020 eğitim öğretim yılında eğitim alan 53 okul öncesi dönem çocuğu ile bu çocukların 47 ebeveyninden oluşmaktadır. Sonuç olarak deney grubuna 23 ebeveyn, bekleme grubuna ise 24 ebeveyn dahil edilmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerin tamamı annelerden oluşmaktadır. Bunun nedeni babaların eğitime katılmaktaki isteksizlikleridir. Deney grubu, ebeveynlerinin çocuk sayısının (29 çocuk) bekleme grubu ebeveynlerinin çocuk sayısından (24 çocuk) fazla olmasının nedeni ise, 4 ebeveynin ikiz çocuklara sahip olması ve iki ebeveynin de çocuklarının yaşlarının çok yakın olması sonucu ikisi için de programa katılmalarıdır. Araştırmamanın nicel verileri, deney ve bekleme gruplarındaki toplam 53 çocuk için 47 ebeveynden elde edilmiştir. Araştırmamanın nitel kısmındaki verilerden bireysel görüşmeler ve açık/kapalı uçlu anket soruları, deney grubundaki 23

ebeveynin tamamından; ev ziyaretlerine ait veriler ise deney grubundaki 16 ebeveynden sağlanmıştır.



Şekil 2. Katılımcıların araştırmadaki dağılımları

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 5 ve Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 5

Çocuklara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	Deney f	Deney %	Bekleme f	Bekleme %
Cinsiyet	Kız	18	62.1	6	25.0
	Erkek	11	37.9	18	75.0
Çocuk Yaş	4	12	41.4	11	45.8
	5	15	51.7	10	41.7
	6	2	6.9	3	12.5
Doğum sırası	İlk çocuk	16	55.2	13	54.2
	Ortanca çocuk	1	3.4	2	8.3
	Son çocuk	12	41.4	9	37.5
Kronik hastalık durumu	Hayır	27	93.1	22	91.7
	Görme/işitme sorunu	1	3.4	1	4.2
	Diğer	1	3.4	1	4.2

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının 18'i kız, 11'i erkektir. Bekleme grubu çocuklarının ise 6'sı kız, 18'i erkektir. Deney grubu çocuklarının %51.7'si 5 yaşında, %41.4'ü 4 yaşında, %6.9'u 6 yaşındadır. Bekleme grubu çocuklarının %45.8'i 4 yaşında, 41.7'si 5 yaşında ve %12.5'i 6 yaşındadır. Deney grubu çocuklarının %55.2'si ailenin ilk çocuğu, %41.4 ailenin son çocuğu, %3.4'ü ailenin ortanca çocuğudur. Bekleme grubu çocukların %54.2'si ailenin ilk çocuğu, %37.5'i ailenin son çocuğu, %8.3'ü ailenin ortanca çocuğudur. Deney grubu çocuklarının %93.1'nin herhangi bir kronik sağlık problemi yoktur, %3.4'ü görme sorununa, %3.4'ü ise alerjiye sahiptir. Bekleme grubundaki çocukların %91.7'si herhangi bir sağlık sorununa sahip değildir, %4.2'si görme/işitme sorununa, %4.2'si de konuşma ve dil bozukluğuna sahiptir.

Tablo 6

Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	Deney f	Deney %	Bekleme f	Bekleme %
Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	2	8.7	3	12.5
	Ortaokul mezunu	-	-	2	8.3
	Lise mezunu	5	21.7	7	29.2
	Üniversite mezunu	14	60.9	12	50.0
	Yüksek lisans derecesi	2	8.7	-	-
Eşin Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	1	4.3	1	4.2
	Ortaokul mezunu	-	-	2	8.3
	Lise mezunu	6	26.1	9	37.5
	Üniversite mezunu	10	43.5	8	33.3
	Yüksek lisans derecesi	6	26.1	3	12.5
	Doktora derecesi	-	-	1	4.2
Maaş Durumu	Var	6	26.1	12	50.0
	Yok	17	73.9	12	50.0
Meslek	Öğretmen	4	17.4	4	16.7
	Serbest meslek	2	8.7	4	16.7
	Memur	1	4.3	2	8.3
	Mesleği yok	16	69.6	11	45.8
	Sağlık Personeli	-	-	1	4.2
	Mühendis	-	-	1	4.2
	Teknisyen	-	-	1	4.2
Eşin Maaş Durumu	Var	21	91.3	18	75.0
	Hayır	2	8.7	6	25.0
Eşin Mesleği	Mühendis	2	8.7	2	8.3
	Serbest Meslek	9	39.1	10	41.7
	Teknisyen	2	8.7	3	12.5
	Memur	7	30.4	3	12.5
	Hâkim	1	4.3	-	-
	Asker	-	-	1	4.2
	Pilot	1	4.3	-	-
	Mesleği yok	1	4.3	5	20.8
Ailenin Gelir Düzeyi	1601-2000 TL	1	4.3	2	8.3
	2001-3000 TL	4	17.4	3	12.5
	3001-4000 TL	4	17.4	2	8.3
	4001-5000 TL	3	13.0	6	25.0
	5001 TL ve üzeri	11	47.8	11	45.8

Tablo 6'ya göre deney grubundaki ebeveynlerin %60.9'si üniversite mezunu iken; bekleme grubundaki ebeveynlerin %50'si üniversite mezunudur. Deney grubundaki ebeveynlerin eşlerinin %43.5'i, bekleme grubundaki ebeveynlerin eşlerinin %33.3'ü üniversite mezunudur. Her iki gruptaki kadınların, eşlerinden daha yüksek eğitim seviyesine sahip olmaları dikkat çekicidir. Eğitime katılan

ebeveynlerin %73.9'u belli maaşa sahip değildir, bekleme grubunda ise bu oran %50'dir. Deney grubundaki ebeveynlerin %69.6'sı, bekleme grubundaki ebeveynlerin ise %45.8'i herhangi bir mesleğe sahip değildir. Deney grubu ebeveynlerinin eşlerinin %91.3'ü belli bir maaşa sahipken; bekleme grubundaki ebeveynlerin eşlerinde bu oran %75'tir. Eşlerin mesleğiyle ilgili olarak deney grubundaki ebeveynlerin eşleri en çok serbest meslek (%39.1) ile uğraşırken; bekleme grubundaki ebeveynlerin eşleri de en çok serbest meslekle (%41.7) uğraşmaktadırlar. Deney grubundaki ebeveynlerin %47.8'inin aile gelir düzeyi 5001 TL ve üzerindedir; bekleme grubundaki ebeveynlerin ise %45.8'inin aile gelir düzeyi 5000 TL ve üzerindedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulanmasından önce, araştırmacı Olumlu Ebeveynlik Programı'nın bu araştırmada kullanabilmek için program geliştiricilerden gerekli izinleri almıştır. Araştırmacı için gerekli izin alındıktan sonra 2017 Mayıs ayında İngiltere'de bir hafta süresince Olumlu Ebeveynlik Uygulayıcı Eğitim Sertifika Programı'na katılmıştır. Eğitim sonrası gerekli akreditasyon işlemlerini de başarıyla tamamlayan araştırmacı, uygulayıcı eğitim sertifikasını almaya ve ailelere Olumlu Ebeveynlik Programı'nı verme yetkisine sahip olmaya hak kazanmıştır. 2019 Mart ayında önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan sonra da Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma için gerekli izinler alınmıştır.

Alınan gerekli izinlerden sonra araştırmanın verileri 2019-2020 güz döneminde toplanmaya başlanmıştır. Öncelikle çocuklarında problem davranış olduğunu düşünen ebeveynleri belirlemek için okuldaki gelişimsel gerilik tanısı alan çocuklar haricindeki tüm çocukların ebeveynlerine Güçler ve Güçlükler Anketi dağıtılmıştır. Aynı şekilde okuldaki öğretmenler de kendi sınıflarındaki çocuklar için bu anketi doldurmuşlardır. Buna göre bu ankette ebeveyn ve öğretmenin bildirimine göre toplam puanda veya en az bir alt boyutta (sosyal davranışlar alt boyutu haricinde) sınırdan/ normalin dışında sonuç olan çocuklar belirlenmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerin görüşlerine göre sonuçlar belirlendikten sonra çalışmaya katılmaya uygun çıkan ebeveynler araştırmaya katılmaları için tanıtım toplantısına davet edilmiştir. Tanıtım toplantısı ebeveynlerin okula geliş gidiş saatlerine uygun olarak hem öğleden önce hem öğleden sonra düzenlenmiştir. Tanıtım toplantısında

programın hedeflerine, programa katıldıklarında ebeveynlerin elde edecekleri kazanımlara ve onların güncel sorunlarına değinilmiştir. Ebeveynlerden programa katılabilecekleri uygun gün ve saatleri yazmaları istenmiştir. Uygun saatler olarak sabah ve öğleden sonra iki farklı zaman diliminin ebeveynler tarafından belirtilmesi sonucunda, araştırmacı eğitim için iki farklı grup oluşturmuştur. İlk gruba eğitim sabah 10:00'dan 12:00'ye kadar; ikinci gruba ise öğlen 14:00'den 16:00'ya kadar verilmiştir. Araştırmacı, ebeveynleri gruplara yerleştirdikten sonra, ilk oturum öncesi hangi grupta olduklarını bilgilendirmek için telefonla arayıp ebeveynlere haber vermiştir. Eğitim verilen saat aralıkları, çocukların okuldan çıkış saatlerine uygun olarak düzenlenerek, ebeveynlere kolaylık sağlanmıştır. Başlangıçta sabah grubunda 11, öğlen grubunda 17 ebeveyn yer almıştır. Ancak 5 ebeveyn farklı sebeplerden dolayı (taşınma, okul değiştirme ve yoğun çalışma şartları) araştırmadan ayrılmayı tercih etmiştir. Böylece sabah grubunda 11, öğlen grubunda ise 12 ebeveyn ile eğitime devam edilmiştir. Uygulama, toplam 23 ebeveyn ile tamamlanmıştır.

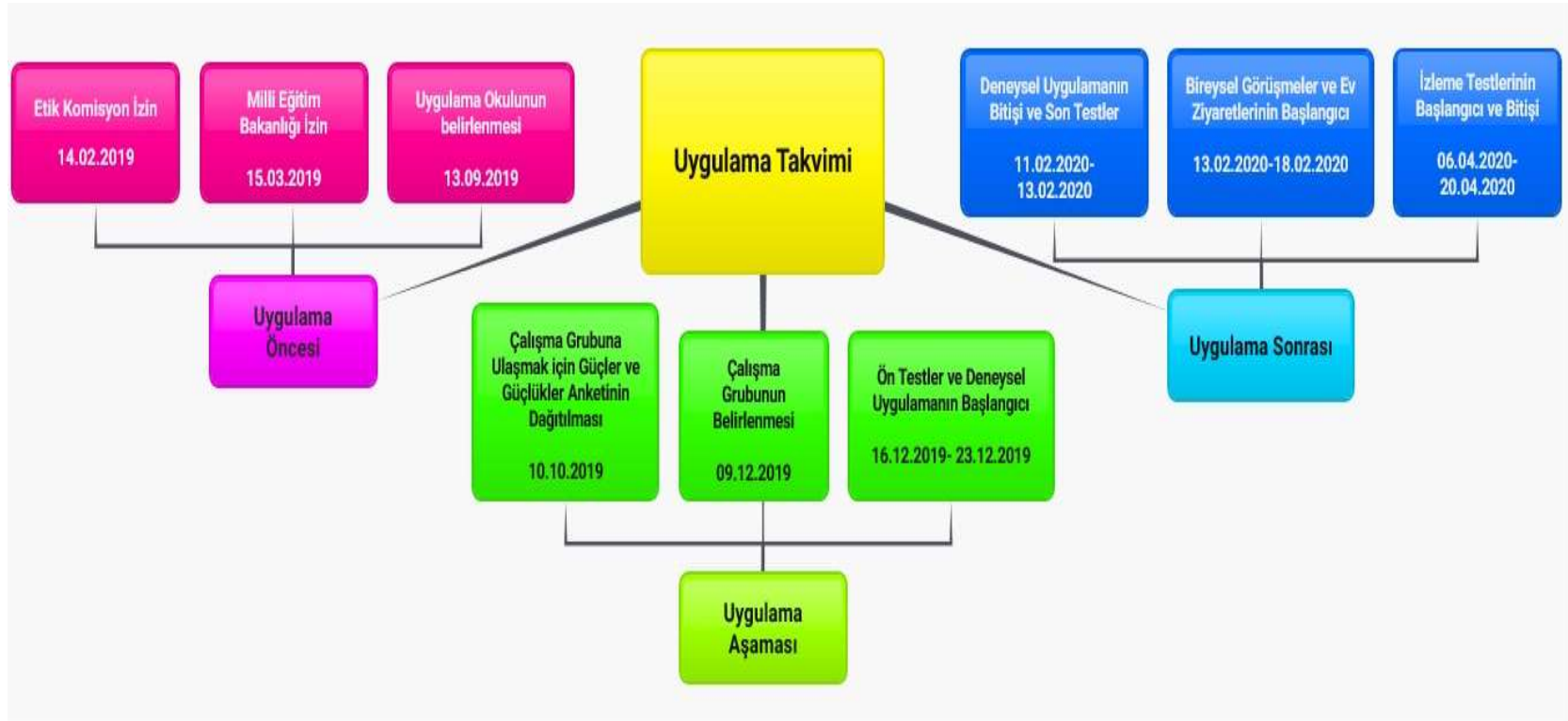
Araştırmacı, ebeveynler ilk oturuma gelmeden önce eğitime katılacak tüm ebeveynlere ve bekleme grubundaki ebeveynlerin tamamına doldurmaları için ön testleri ulaştırmıştır. Ebeveynler ilk oturuma gelmeden önce ön testleri doldurmuş olarak gelmişlerdir. Araştırmacı birinci oturuma başlamadan önce bunları kontrol etmiş, eksik kalan doldurulmamış maddeye sahip olan testleri tekrar doldurmaları için ebeveynlere vermiştir. Okulda gerçekleşen eğitim için araştırmacı her oturum öncesinde bir saat önceden mekâna gelerek oturum esnasında herhangi bir aksaklığın çıkmaması için gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Eğitim için okulun uygun gördüğü çok amaçlı salon statüsündeki bir sınıf kullanılmıştır. Mekân, oturumlar sırasındaki canlandırmaların ve rol oynamaların rahatça yapılabileceği ve ebeveynlerin etkileşime geçebilecekleri büyüklüktedir. Oturumlarda ebeveynler için çeşitli yiyecek ve içecekler ile su ve çay temin edilmiştir. Oturumlar esnasında ebeveynler araştırmacıyı ve birbirlerini görebilecekleri şekilde oturmaları için yönlendirilmiştir. Oturumlar hem araştırmacının tez danışmanı hem de psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman ve aile danışmanlığı yetkisi olan başka bir kişi tarafından izlenerek eğitim boyunca araştırmacıya gerekli süpervizyon sağlanmıştır. Programın içeriği tez danışmanına anlatıldığı gibi, daha önceden diğer uzmana da araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Oturum kontrol listeleri araştırmacı haricinde bu

iki uzman tarafından da kontrol edilerek; böylece oturumlar esnasında herhangi bir çalışmanın atlanmamasına dair uygulama güvenilirliği sağlanmıştır. Birinci oturumda araştırmacı ebeveynlere kendisini tanıtarak, grup kurallarından söz etmiştir. Ebeveynlerle birlikte grup kuralları oluşturulmuştur. Grubun birbirini tanması için her ebeveyninden kendisini ve ailesini tanıtmayı istenmiştir. Daha sonra olumlu ebeveynliğe giriş yapılarak oturuma devam edilmiştir. Her oturumun bitişinin arkasından araştırmacı, araştırmacı günlüğüne aldığı notları geçirmiştir. Ebeveynlerin %43.5'i tüm oturumlara devam göstermiş; %56.5'i ise en az 6 oturuma devam göstermiştir. Oturumlara katılamayan ebeveynler için iki kez telafi oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı son oturumda ebeveynlere programın bitiminden sonra doldurup araştırmacıya ulaştırmaları için son testleri ve programı değerlendirmeleri için açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anketleri dağıtmıştır. Aynı zamanda son oturumda, ebeveynlerden programdan edindikleri kazanımlarına dair daha derinlemesine bilgi edinmek için her biri ile bireysel görüşme yapılması planlanmıştır. Bireysel görüşmeler bittikten sonra gönüllü olan ebeveynlere, programda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına nasıl yansıttıklarını görebilmek için ev ziyaretleri düzenleneceğinin de bilgisi verilmiştir. Ev ziyaretlerine araştırmacı ile birlikte, daha önce tüm oturumlara katılmış ve programı tamamen öğrenmiş olan uzmanın da eşlik edeceği ebeveynlere belirtilmiştir. Ebeveynlerin tamamı hem bireysel görüşmeler için hem de kendilerine ev ziyaretleri yapılması konusunda gönüllü olmuşlardır. Böylece son oturum bitmeden önce hem bireysel görüşmeler hem de ev ziyaretleri için gün ve saatler belirlenmiştir. Eğitimdeki son oturumun da sona ermesinin ardından tüm ebeveynlere 8 haftalık Olumlu Ebeveynlik Programı'na katıldıklarına dair katılım belgesi ve 'olumlu ebeveyn madalyası' araştırmacı tarafından takdim edilmiştir. Araştırmacının tez danışmanı ve okul yönetiminin de katılımıyla programın sonlanması hep birlikte kutlanmıştır. Ebeveynler ile program bitiminden 6 ay sonra hem durumlarını değerlendirmek hem de programın kalıcılığı hakkında konuşmak amacıyla buluşmak için sözleşilmiştir. Ancak buluşmadan önce program bitiminden 2 ay sonrasında izleme testlerini doldurmaları için tekrardan onlara form ulaştırılacağı bildirilmiştir. Programının sona ermesinin ardından araştırmacının nitel verileri için ilk önce bireysel görüşmeler arkasından ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler esnasında ebeveynler kendilerine son oturumda verilmiş olan son testler ile açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket formunu da doldurarak yanlarında getirmişlerdir. Bireysel

görüşmeleri yapmadan önce veri kaybının önlenmesi için ebeveynlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Tüm bireysel görüşmeler araştırmacı ve ebeveynin yalnız olacakları şekilde çoğunlukla oturumların gerçekleştirildiği salonda bazen de okul rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler, ortalama 25 dakika sürmüştür. Ev ziyaretlerinin bir kısmı Mart ayında Türkiye’de kendisini göstermeye başlayan Covid-19 salgını yüzünden gerçekleştirilememiştir. 23 ebeveynin tamamına gerçekleştirilmesi planlanan ev ziyaretleri, salgın nedeniyle 16 ebeveyne gerçekleştirilebilmiştir. Ev ziyaretleri sırasında araştırmacıyla birlikte daha önce oturumlara katılmış olan okul rehber ve psikolojik danışmanı da yer almıştır. Pandeminin baş göstermesinden önceki tarihler için planlanan tüm ev ziyaretleri zamanında gerçekleştirilmiştir. Ev ziyaretleri ortalama olarak 2 saat sürmüştür. Ev ziyaretleri sırasında ebeveynlerin daha önce eğitimde öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına nasıl yansıttıklarını daha objektif değerlendirebilmek adına ebeveynler için o esnada uygulamaları istenilen iki çeşit görev planlanmıştır. Bu görevlerin neler olduğuyla ilgili olarak daha önceden ebeveynlere herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. İlk görev Olumlu Ebeveynlik Programı’nda çocuklara yeni beceri ve davranış öğretmede ebeveynler tarafından kullanılan sor-söyle-yap yöntemi olmuştur. İkinci görev ise çocuklara talimat vermek için kullandıkları ‘başlama tutumu’ olmuştur. Verilen görevlerin yeterince doğru uygulanıp uygulanmamasıyla ilgili olarak bu görevler için araştırmacı tarafından oluşturulmuş gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu ev ziyaretleri sırasında hem araştırmacı hem de rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı olan ikinci gözlemci tarafından işaretlenmiştir. Gözlem formu için araştırmacının tez danışmanı, okul öncesi eğitim alanında uzman iki kişi ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan üçüncü bir kişi tarafından uzman görüşü alınarak üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ebeveynlere ev ziyaretleri sırasında verilen bu görevlerle ilgili bilgiler, veri toplama araçları kısmında detaylı şekilde sunulmuştur. Ev ziyaretleri sırasında yalnızca verilen görevler değil, ebeveynlerin çocuklarıyla genel ilişki ve iletişim hallerine dikkat edilerek ev ortamı bütüncül olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. 16 ebeveyne ev ziyareti gerçekleştirildikten sonra, ortaya çıkan pandemi sonucunda diğer ebeveynlere yapılacak ziyaretler daha ileri bir tarihe ertelenmiştir. Ancak salgının devam etmesi nedeniyle planlanan ev ziyaretleri gerçekleştirilememiştir. Ebeveynlere programın bitiminden iki ay sonra, programın kalıcılığını ölçmek için izleme testleri gönderilmiştir. İzleme testleri, pandemiden

dolayı e-mail ve sosyal iletişim aracı WhatsApp aracılığı ile tüm ebeveynlere ulaştırılmış olup; ebeveynlerin tamamı tarafından doldurularak araştırmacıya geri gönderilmiştir. Böylece araştırmanın nicel verileri tamamlanmıştır.

Veri toplama sürecinde deney grubuna verilen eğitimden sonra bekleme grubuna herhangi bir eğitim uygulanamamıştır. Bunun nedeni ebeveynlerin isteksizlikleri ve çoğunun çalışan ebeveyn olmasından dolayı zamanlarının kısıtlı olmasıdır. Bununla birlikte son testlerin doldurulması esnasında "Olumlu Ebeveyn Olabilmek" başlığı altında bekleme grubundaki ebeveynlere ve eşlerine verilmek istenen üç saatlik seminere katılmak isteyen ebeveynler için yazılı bilgilendirme yapılmıştır. Sadece bir kişinin uygun tarih ve zaman belirtmesi nedeniyle planlanan seminer gerçekleştirilememiştir. Aynı seminer, deney grubundaki annelerin eşlerine de verilmek istenmiş ancak babaların çalışma koşulları ve ilgisizlikleri nedeniyle bu çalışma da uygulanamamıştır. Veri toplama sürecini gösteren araştırmanın uygulama takvimi aşağıda Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 3. Uygulama takvimi.

Veri Toplama Araçları

Bu kısımda araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları hakkında bilgi sunulacaktır. Nitel veri toplama araçları araştırmının modeli bölümünde de belirtildiği gibi nicel sonuçları desteklemek amacıyla araştırmada kullanılmıştır. Böylece araştırmının sonuçlarına ilişkin daha derinlemesine bilgi edinme amaçlanmıştır. Aşağıda Tablo 7’de araştırmının uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında kullanılan veri toplama araçlarının araştırmadaki hangi gruba/alana ilişkin ölçümlerde kullanıldığı ve hangi veri kaynağından elde edildiği, verinin türüyle birlikte verilmiştir.

Tablo 7

Veri Toplama Araçlarının Sınıflandırılması

Zaman	Veri Kaynağı	Ölçüm Alanı	Veri Toplama Aracı	Veri Türü
Uygulama Öncesi	Ebeveynler ve Öğretmenler	Çocuklar	Güçler ve Güçlükler Anketi	Nicel
	Ebeveynler	Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Çocuk Anababa İlişki Ölçeği	Nicel
		Ebeveynler Program	Açık ve Kapalı Uçlu Sorulardan Oluşan Anket	Nicel
Uygulama Sırasında	Araştırmacı	Ebeveynler/Çocuklar/ Ebeveyn-Çocuk İlişkisi/ Program	Araştırmacı Günlüğü	Nitel
Uygulama Sonrası	Ebeveynler ve Öğretmenler	Çocuklar	Güçler ve Güçlükler Anketi	Nicel
	Ebeveynler	Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	Çocuk Anababa İlişki Ölçeği	Nicel
		Ebeveynler Program	Açık ve Kapalı Uçlu Sorulardan Oluşan Anket	Nicel
	Ebeveynler	Ebeveyn-Çocuk İlişkisi/ Program	Bireysel Görüşmeler	Nitel
Ebeveynler ve Çocuklar	Program	Ev ziyaretlerine ilişkin Gözlemler	Nitel	

Tablo 7’ye göre çocukların davranış problemlerine ilişkin olan veriler, ebeveynler ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Ebeveynlerin disiplin yöntemleri ve

ebeveyn-çocuk ilişkisine ilişkin olan veriler sadece ebeveynlerden elde edilmiştir. Programa ilişkin veriler ise açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket, bireysel görüşmeler ve ev ziyaretlerindeki gözlemlerden elde edilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı günlüğü; ebeveynler, çocuklar, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve program olmak üzere dört grup/alanla ilgili olarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Aynı şekilde bireysel görüşmeler de yalnızca programla ilgili olarak değil ebeveyn-çocuk ilişkisini değerlendirme amacıyla da kullanılmıştır.

Nicel veri toplama araçları. Bu bölümde ebeveynlere ve öğretmenlere uygulanan çocuklar ve ebeveynlerle ilgili ölçümlerin elde edildiği nicel veri toplama araçları tanıtılacaktır.

Demografik bilgi formu. Çocuklar, ebeveynler ve aile hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından Olumlu Ebeveynlik Programı'nda kullanılan bilgi formu göz önüne alınarak oluşturulan bilgi formunda ebeveynlerin eğitim düzeyi, maaş durumları, meslekleri, ailenin aylık gelir düzeyi, son altı 6 içerisinde profesyonel yardım alma durumları, ebeveynlerin daha önce aile eğitimiyle ilgili herhangi bir çalışmaya katılıp katılmadıkları, çocuğun cinsiyeti, yaşı, kaçınıcı çocuk olduğu, çocuğun kronik hastalığa sahip olma durumu, aile çeşidi (gerçek/üvey/tek ebeveynli aile olma durumu) gibi bilgiler yer almıştır.

Güçler ve güçlükler anketi (GGA). Araştırmada çocukların duygusal ve davranışsal problemlerini ölçmek amacıyla Goodman (1997) tarafından geliştirilen orijinal ismi "Strength and Difficulties Questionnaire" olan; Güvenir ve arkadaşları (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Güçler ve Güçlükler Anketi kullanılmıştır. Güçler ve Güçlükler Anketi, Olumlu Ebeveynlik Programı'nı konu olan araştırmalarda sıklıkla kullanılan ölçme araçlarından biridir (Fujiwara, Kato ve Sanders, 2011; Matsumoto, Sofronoff ve Sanders, 2009; Nojiri ve Yanagawa, 2019; Özyurt, Gencer, Öztürk, ve Özbek, 2019; Pakmehr, Noorbakhsh, Razjouyan, Davari-Ashtiani, Khademi, 2017; Schmidt, Chomycz, Houlding, Kruse ve Franks, 2014; Spijkers, Jansen ve Reijneveld, 2013). Anket 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar: Duygusal problemler (m1, m8, m13, m16, m24), davranış problemleri (m5, m7, m12, m18, m22), dikkat eksikliği ve hiperaktivite (m2, m10, m15, m21, m25), akran problemleri (m6, m11, m14, m19, m23) ve prososyal davranışlardır (m1, m4, m9, m17, m20). Anket, orijinal formda olduğu gibi toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar ayrı ayrı değerlendirilebildiği gibi, ilk dört alt boyuttan

toplam güçlük puanı da elde edilmektedir. Ankette olumsuz puanlanan maddeler mevcuttur (m7, m21, m25, m11, m14) ve anket üçlü likert tipindedir. Anketin 4-6 yaşlar için olan ebeveyn ve öğretmen formu ile 11-16 yaşlar için ergenin kendisinin doldurduğu çeşitleri bulunmaktadır. Ebeveyn formu ile öğretmen formundaki maddeler aynıdır (Goodman,2001). Anketin geçerliliği ve güvenilirliği için örneklem olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı polikliniğine ilk kez başvuran 4-18 yaş arası çocuğa sahip ebeveynler ve 11-18 yaş arası ergenler seçilmiştir (Güvenir ve ark., 2008). Goodman (2001) ölçeğe dair iç tutarlılık kat sayılarını; toplam güçlük için .87, duygusal problemler alt boyutu için .74; davranış problemleri için .84; dikkat eksikliği/hiperaktifite alt boyutu için .77; akran problemleri alt boyutu için .65 ve prososyal davranışlar için .57 olarak belirtmiştir. Güvenir vd. (2008) ise ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını toplam güçlük için .84; duygusal problemler alt boyutu için .73; davranış problemleri için .65; hiperaktifite alt boyutu için .80; akran problemleri alt boyutu için .37 ve prososyal davranışlar için .73 olarak belirtmişlerdir. Bu çalışma için ise Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları ön testlerde toplam güçlük için .80; duygusal problemler alt boyutu için .71; davranış problemleri için .60; hiperaktifite alt boyutu için .71; akran problemleri alt boyutu için .55 ve prososyal davranışlar için .65 olarak; son testlerde toplam güçlük için .74; duygusal problemler alt boyutu için .76; davranış problemleri için .60; hiperaktifite alt boyutu için .74; akran problemleri alt boyutu için .49 ve prososyal davranışlar için .66 olarak; izleme testlerinde toplam güçlük için .76; duygusal problemler alt boyutu için .70; davranış problemleri için .75; hiperaktivite alt boyutu için .73; akran problemleri alt boyutu için .56 ve prososyal davranışlar için .72 olarak bulunmuştur.

Anne baba disiplin ölçeği (ABDÖ). Araştırmada problem durumlarında ebeveynlerin kullandıkları işlevsiz olan disiplin yöntemlerini ölçebilmek için Anne Baba Disiplin Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal ismi "Parenting Scale" olan ve Arnold, O'Leary, Wolff ve Acker (1993) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kapçı, Tazeoğlu ve Arkun (2011) tarafından yapılmıştır. Anne Baba Disiplin Ölçeği, Olumlu Ebeveynlik Programı'nın incelendiği araştırmalarda sıklıkla kullanılan ölçme araçlarından bir diğeridir (Baker, Sanders, Turner & Morawska, 2017; Fujiwara, Kato ve Sanders, 2011; Keown, Sanders, Franke ve Shepherd, 2018; Matsumoto, Sofronoff ve Sanders, 2009; Sanders, Markie-Dadds, Tully ve Bor, 2000; Schmidt,

Chomycz, Houlding, Kruse ve Franks, 2014; Van Horne, Correa ve Vardy, 2014; Whalley, 2015). Ölçeğin orijinal formu 30 maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılırken 6 maddenin hiçbir yapıya girmediği belirlendiği için, bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır ve ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe uyarlamasında bu alt boyutlar umursamazlık (m7, m8, m12, m15, m16, m19, m20, m24, m26, m30), aşırı tepki (m3, m6, m9, m10, m14, m17, m18, m22, m25, m28) ve etkisiz sözel disiplin (m2, m4, m11, m29) şeklinde yer almıştır. Ters kodlama yapıldıktan sonra 1 seçeneği, uygun disiplin yöntemini; 7 seçeneği ise uygun olmayan disiplin yöntemini göstermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halindeki olumsuz puanlanan maddeler şu şekildedir: m2, m3, m6, m9, m10, m14, m17, m19, m20, m26, m30. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği için örneklem olarak, 2-13 yaş arası çocuğu olan 507 anne seçilmiştir (Tazeoğlu, 2011). Arnold ve ark. (1993), ölçeğe dair iç tutarlılık kat sayılarını anneler için toplam ölçekte .78, umursamazlık boyutunda .72, aşırı tepki boyutunda .78 ve etkisiz sözel disiplin boyutunda .46 olarak belirtmişlerdir (Salari, Terreros ve Sarkadi, 2012). Kapıcı vd. (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçekte ise iç tutarlılıklar umursamazlık, aşırı tepki ve etkisiz sözel disiplin boyutları için sırasıyla .86, .85 ve .81'dir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayıları ön testte, toplam ölçek için .70, "umursamazlık" boyutu için .67, "aşırı tepki boyutu" için .72 ve "etkisiz sözel disiplin" boyutu için .66; son testte toplam ölçek için .86, umursamazlık boyutu için .84, aşırı tepki boyutu için .81 ve etkisiz sözel disiplin boyutu için .70; izleme testinde toplam ölçek için .75, umursamazlık boyutu için .78, aşırı tepki boyutu için .69 ve etkisiz sözel disiplin boyutu için .65 olarak bulunmuştur.

Çocuk anababa ilişki ölçeği (ÇAIÖ). Araştırmada ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla Pianta (1992) tarafından geliştirilen orijinal ismi "Child Parent Relationship Scale" olan, Türkçe'ye uyarlaması Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından yapılan Çocuk Anababa İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Çocuk Anababa İlişki Ölçeği, Olumlu Ebeveynlik Programı'nın incelendiği araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarından biridir (Amini Naghani, Najarpourian ve Samavi, 2020; Dittman, Farruggia, Palmer, Sanders ve Keown, 2014; Hajkhodadadi, Etemadi, Abedi ve Jazayeri, 2021). Ölçme aracı orijinal formda çatışma, olumlu ilişki ve bağlanma boyutu olmak üzere 3 alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış hali, çatışma (m2, m7, m12, m14, m15, m17, m18, m19, m21,

m23, m24, m25, m27, m28) ve olumlu ilişki (m1, m3, m5, m8, m10, m13, m16, m20, m26, m29, m30) olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olumlu maddelerin hepsinde ters puanlama yapılmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup 1 seçeneği, “kesinlikle uygun değil” ifadesini gösterirken; 5 seçeneği, “kesinlikle uygun” ifadesini göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puan olumsuz ilişkiyi, düşük puan olumlu ilişkiyi göstermektedir. Ölçeğin geçerliği ve güvenirliği için örneklem olarak Ankara ilinde resmi ve özel okullarda öğrenim göre 4-6 yaş çocuklarının anneleri seçilmiştir. Toplamda 240 ebeveyn ile çalışılmıştır. Pianta (1992) ölçeğe dair iç tutarlılık kat sayılarını “çatışma”, “olumlu ilişki” ve “bağlanma” boyutları için sırasıyla .83, .72 ve .50 olarak belirtmiştir (Akgün, 2008). Akgün ve Yeşilyaprak (2010) ölçeğe dair iç tutarlılık kat sayıları ölçeğin tümü için .73, “çatışma” boyutu için .85 ve “olumlu ilişki” boyutu için .73 belirtmişlerdir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayıları ön testte, ölçeğin tümü için .83, “çatışma” boyutu için .80 ve “olumlu ilişki” boyutu için .68; son testte ölçeğin tümü için .74, “çatışma” boyutu için .82 ve “olumlu ilişki” boyutu için .60; izleme testinde ölçeğin tümü için .76, “çatışma” boyutu için .80 ve “olumlu ilişki” boyutu için .68; son testte ölçeğin tümü için .74, “çatışma” boyutu için .77 ve “olumlu ilişki” boyutu için .61 olarak bulunmuştur.

Nitel veri toplama araçları. Bu bölümde program, ebeveynler, çocuklar ve ebeveyn-çocuk ilişkisi ile ilgili olarak daha derinlemesine değerlendirme yapabilmek amacıyla kullanılan nitel veri toplama araçları tanıtılacaktır. Ebeveynlere verilen eğitim sonrasında ebeveynlerin her biri ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Eğitim öncesi ve sonrasında programın daha detaylı değerlendirmesini yapabilmek için açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde program, çocuklar ve ebeveynlerle ilgili olarak önemli olabilecek durumlar, araştırmacı günlüğüne not edilmiştir. Ve son olarak eğitim sonrası ebeveynlere yapılan ev ziyaretlerine ilişkin gözlemler, ebeveynlerin öğrendikleri bilgi ve becerilerin günlük hayatlarına ne kadar uyum sağladığını anlayabilmek adına kullanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu. Sekiz haftalık eğitim sona erdikten sonra ebeveynlerin programdan edindikleri kazanımlar; kendilerinde, çocuklarında ve ailelerinde meydana gelen değişimler ve programın bütünü hakkında daha derinlemesine bilgi edinebilmek için eğitime katılan ebeveynlerin her biri ile bireysel

görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşmeler, araştırmacının katılımcıdan sadece bilgi edindiği bir süreçten ziyade her iki tarafın da karşılıklı olarak iş birliğinde bulunduğu bir sürece işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 2015; Rubin ve Rubin, 2012). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sormak istenilen belli sorular bulunmaktadır ancak görüşmelerde araştırmacı ilgilendiği durumla ilgili olarak daha derinlemesine bilgi alabilmek için zaman zaman *derinleştirici-sonda görüşme* çeşidinde kullanılan soru sorma yöntemlerini de tercih etmiştir. Örneğin “Biraz daha anlatır mısınız? Ya da “Bunu biraz daha açar mısınız?” gibi. Derinlemesine yapılan görüşmeler, karşıdakine esnek bir şekilde yöneltilen açık uçlu sorular aracılığıyla zengin, ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla kullanılan bir veri toplama yöntemi olarak bilinmektedir (Glesne, 2014; Miles ve Huberman, 2015; Rubin ve Rubin, 2012).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme soruları, görüşme öncesinde hazırlanmaktadır bununla birlikte görüşme sırasında çalışma grubundaki bireylere esneklik sunarak yöneltilen soruların tekrar düzenlenip tartışılmasına da fırsat sağlamaktadır. Bu tarz görüşmelerde çalışma grubundaki bireylerin de araştırma üzerinde belli bir dereceye kadar kontrollerinden söz edilebilir (Ekiz, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2014). Araştırmacı, Kvale ve Brinkmann (2009) ile Rubin ve Rubin (2012) tarafından ifade edilen esnek görüşme modelini benimsemiştir. Buna göre görüşme aşamalarında şu sırayı takip etmiştir: İlk önce çalışmanın tasarımını yaparak soruları hazırlayıp düzenlemiştir, daha sonra görüşmelerin transkripsiyonu yapmıştır, bu işlemden sonra verilerin analizi ve geçerliğin doğrulanmasını takip etmiş, bulguların güvenilirliğine dikkat ederek çalışmayı raporlamıştır. Esnek olan bu aşamalar araştırmacıya soruları değiştirme, mekânları ve çalışma şartlarını seçme veya değiştirme hakkı sunmaktadır (Creswell, 2016b).

Daha detaylı olarak bu süreçten şu şekilde söz edilebilir: Bireysel görüşmeler için yarı-yapılandırılmış bireysel görüşme formu araştırmacı tarafından tasarlandıktan sonra tez danışmanı ile üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra kapsam geçerliği için okul öncesi eğitimi alanında uzmanlığını tamamlamış bir araştırmacıya ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir eğitim bilimleri uzmanına görüşme formu incelemeleri için iletilmiştir. Gelen önerilerin ardından üzerinde son değişiklikler yapılan form pilot uygulama için araştırmaya katılmamış beş ebeveyne uygulanmıştır. Sorularda anlaşılmayan veya düzeltilmesi

gereken kısımların düzenlenmesinden sonra asıl uygulamaya başlanmıştır. Görüşme formunda açık uçlu sorulardan oluşan toplam 12 soru yer almaktadır. Görüşmeler ebeveyn ve araştırmacının yalnız oldukları sesten yalıtılmış bir odada yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu alan, eğitimin verildiği çok amaçlı sınıf ile aynıdır, sınıfın müsait olmadığı durumlarda okulun rehber öğretmenin odası kullanılmıştır. Araştırmacı, veri kaybını önlemek için görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanmıştır. Ses kayıt cihazının kullanılması araştırmacının görüşme esnasında atlayabileceği noktaları kaçırmamasını sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Merriam ve Tisdell, 2016). Bunun için ebeveynlerden öncelikle izin alınmıştır, tüm ebeveynler görüşmenin ses kaydına alınmasıyla ilgili olarak sorunlarının olmadığını belirterek bu konudaki gönüllüklerini bildirmişlerdir. Araştırmacı ses kayıtlarının bilimsel araştırma haricinde başka hiçbir yer kullanılmayacağına dair ebeveynlere teminat vermiştir. Araştırmacı sadece ses kayıt cihazı kullanmakla yetinmemiş; önemli bulduğu noktaları, soruların aralarındaki boşluklara not almıştır. Bununla birlikte görüşme esnasında ebeveynin ses tonuna, mimiklerine kısaca beden dili ile verdiği sözel olmayan mesajlara da dikkat edilmiştir. Bireysel görüşmelerde yalnızca sözel ifadeler değil aynı zamanda sözel olmayan ifadeler de dikkat edilmesi önerilmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Görüşmeler ortalama olarak 25 dakika sürmüştür ve deney grubundaki ebeveynlerin tamamı (23 ebeveyn) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı görüşme esnasında görüşme prosedürlerini uygulamaya dikkat etmiş; doğal bir ortam sağlamaya çalışarak, ebeveynleri rahatlatmaya çalışmıştır. Bunun için başlangıç sorusunun seçimine de dikkat ederek ebeveynlerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Böylece katılımcıların sorulan sorulara açık ve kapsamlı şekilde yanıt vermesini sağlayacak güven düzeyi oluşturulmaya çalışılmıştır (Glesne, 2014). Sorular tek bir hedefe yönelik olarak, çoğul anlam içermeyen, yönlendirici ve kapalı uçlu olmayan ve net ifadeler şeklinde tasarlanmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016). Katılımcılar cevap verirken araştırmacı tarafsız bir şekilde davranarak, katılımcıların görüşlerini etkileyecek cümleler kurmaktan kaçınmış; tüm görüşmeler boyunca olabildiğince sabırlı, hoşgörülü ve nazik olmaya çalışmıştır. Tüm görüşmelerin sonunda katılımcılara görüşmeye vakit ayırdıkları için teşekkür edilmiştir (Creswell, 2016a; Creswell, 2016b; Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2002). Görüşmelerin dökümü toplam 88 sayfadan

oluşmaktadır. Verilerin dökümünde ebeveynlerin kişisel bilgileri saklı tutularak, katılımcılar E1, E2, E3... şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazı örnekler şu şekildedir:

1. Programa katıldıktan sonra, ebeveynlik becerilerinizde ne tür değişiklikler oldu?
2. Programa katıldıktan sonra, çocuğunuzda olduğunu düşündüğünüz davranış problemleriyle baş etme becerilerinizde ne tür değişiklikler oldu?
3. Çocuğunuzla aranızdaki ilişkiyi tanımlayacak olsaydınız, nasıl tanımlardınız?

Açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket. Araştırmada programın değerlendirilmesinin daha derinlemesine yapılabilmesi için eğitim öncesi ve sonrasında açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket ebeveynlere dağıtılmıştır. Anketler katılımcıların düşünce ve algılarını ölçen ölçme araçlarıdır. Anketlerde araştırmacının belirlediği yanıtlar arasından seçilen kapalı uçlu sorular ve katılımcıların kendi kelimeleriyle yanıt verdikleri açık uçlu sorular kullanılabilir (Christensen vd., 2015). Eğitim öncesinde ve sonrasında kullanılacak anketler, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından oluşturulmuştur. Daha sonra tez izleme komitesinin (okul öncesi eğitim ile ölçme ve değerlendirme alan uzmanları) görüşleri alınarak anketler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anketler kullanılmadan önce araştırmacı, soruların ebeveynler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmamasıyla ilgili olarak pilot çalışma yapmış; araştırmaya katılmamış 4-6 yaş arasında çocuğa sahip 4 ebeveyn anketleri uygulamıştır. Ebeveynlerden alınan geri dönüşlerden sonra anketler üzerinde ufak düzeltmeler yapılarak anketlere son hali verilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında sorulan sorular çoğunlukla aynı olup; eğitim sonrası sorulan sorulara bazı ekleme ve düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin eğitim sonrası dağıtılan soru ifadelerinin bazılarında “eğitim sonrasında” ifadesi eklenmiştir. Eğitim öncesi dağıtılan anketlerde 1 kapalı uçlu, 14 açık uçlu soru olmak üzere toplam 15 soru yer almaktadır. Eğitim sonrası dağıtılan anketlerde ise 1 kapalı uçlu 20 açık uçlu olmak üzere toplam 21 soru bulunmaktadır. Eğitim sonrasında dağıtılan anketlerdeki soru artışının nedenleri uygulamadan sonraki sürecin daha detaylı öğrenilmesini sağlamaktır. Örneğin eğitim sonrası dağıtılan ankette telefon oturumlarıyla ilgili bir soru yer almaktadır. Eğitim öncesinde bu konuyla ilgili soru bulunmamasının nedeni, telefon

görüşmelerinin henüz gerçekleştirilmemiş olmasıdır. Anketler dağıtılırken ebeveynlerin doldurmalarında gönüllülük esas alınarak, ebeveynlere bununla ilgili hatırlatma yapılmıştır. Bununla birlikte anketleri doldurmak isteyen ebeveynlere, ebeveynler tarafından bazı soruların boş bırakılma tehlikesine karşılık, araştırmacı herhangi bir sorunun boş bırakılmaması yönünde ricada bulunmuştur. Tüm ebeveynler anketleri doldurmada gönüllü olmuşlardır. Eğitim öncesi ve sonrası anketlerde yer alan kapalı ve açık uçlu soru örneklerinin bazıları şunlardır:

1. Ebeveynlik becerilerinizi 1'den 5'e kadar kadar derecelendirebilir misiniz?
2. Sizce olumlu ebeveynlik nedir? Tanımlar mısınız?
3. Bir ebeveyn olarak çocuklarınızı büyütürken sahip olduğunuz endişeler var mı?
 - a) Varsa bunlar nelerdir?
4. Program sona erdikten sonra grup üyelerinden destek almayı düşünüyor musunuz?
 - a) Neden?
5. İlk oturumda koyduğunuz hedefler nelerdi?
 - a) Bunlara ulaşabildiniz mi?

Araştırmacı günlüğü. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uygulanması süreci boyunca araştırmacı, kendi deneyimlerini ve gözlemlerini veri kaynağı olarak kullanmıştır. Araştırmacı günlüğüne alınan notlar aracılığı ile araştırmacı; ebeveynler, çocuklar ve aile hakkında daha geniş bilgi ve fikir edinme olanağına sahip olarak; programın gidişatı ile ebeveyn-çocuk ilişkisine dair gözlem ve deneyimlerini derinlemesine aktarma şansı bulmuştur. Uygulama öncesinde alınan notları da içeren araştırmacı günlüğü, uygulama süresince kullanılmaya devam etmiştir. Araştırmacı bu veri toplama aracıyla, hem program sürecine dair kendi düşüncelerini oluşturmuş hem de ebeveynlerin ilerleme durumlarıyla ilgili deneyimlerini yazıya dökmüştür. Bazı deneyimlerini ise yazıya dökmeden önce unutmamak adına ilk önce hızlıca kendi düşüncelerini ses kaydına almış, daha sonrasında araştırmacı günlüğüne döküm yapmıştır. Böylece uygulama sonunda

araştırmacı günlüğü çözümlenerek, diğer veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara destek olarak sunulmuştur.

Nitel ve karma yöntemi kullanan araştırmalarda araştırmacının günlük tutması önemle üzerinde durulan konulardan biridir (Gibbs, 2017; Miles ve Huberman, 2015). Araştırmacı günlüğü, araştırmacı tarafından gözlemlenen ve duyulan şeyler hakkındaki düşüncelere ilişkin gözlemci notlarından daha fazlasını oluşturmaktadır. Araştırma boyunca, araştırmacının kendi davranışlarını ve hislerini kaydettiği özyaşam öyküsel notların toplandığı bir yer olarak geçmektedir. Araştırma günlüğünün ayrı bir defter olma zorunluluğu yoktur, önemli olan araştırmacının yazma niyetidir (Glesne, 2014). Bu çalışmada da araştırmacı kimi zaman not tutmuş kimi zaman ise düşüncelerini o sırada ses kaydına alarak daha sonrasında araştırmacı günlüğüne dökmüştür. Araştırmacı günlüğüne araştırma sürecinin neresinde olunduğuna ilişkin düşünceler yazılmaktadır. Araştırmacı günlüğü, araştırmanın araştırmacı ve katılımcılarla birlikte nasıl oluşturulduğu, eylem ve etkileşimlerin sürecin devamını nasıl şekillendirdiği ve güç dinamiklerinin nerede olduğuyla ilgili olarak ipucu sunmaktadır. Aynı zamanda araştırmacıyı rahatsız eden etik konuların da üzerinde düşünüldüğü yerlerden biridir (Glesne, 2014).

Ev ziyaretlerine ilişkin gözlemler. Araştırmacı Olumlu Ebeveynlik Programına katılan ebeveynlere, eğitim bittikten sonra ev ziyaretleri gerçekleştirmiştir. Ev ziyaretlerine gitmekteki amaç, ebeveynlerin program boyunca öğrendikleri bilgi ve beceri günlük hayatlarında ne kadar ve nasıl kullandıklarını gözlemlemektir. Burada araştırmacı, katılımcı olmayan gözlemci rolünü üstlenmiştir (Christensen vd., 2015; Creswell, 2016a; Creswell, 2016b). Katılımcı olmayan gözlem, araştırmacının sadece gözlemci olduğu, kimliğinin, araştırmanın konusunun ve süresinin açık bir şekilde belli olduğu gözlem çeşididir (Ekiz, 2015). Nitel araştırmada gözlem, araştırmacının, araştırma yerinde bireylerin etkinlikleri ve davranışlarıyla ilgili olarak alan notları alması bir başka deyişle olayları veya insanların davranışsal kalıplarını izleyip kaydetmesidir (Christensen vd., 2015; Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel araştırmada gözlemler de en az görüşmeler kadar temel veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Gözlemin, görüşmeden farkı; gözlemler, görüşmenin amacının tespit edildiği konuma değil, ilgi alanının kendiliğinden oluştuğu ortama dayanır. Diğer bir fark ise; görüşmedeki gibi veriler bir başkasının yorumuna bağlı değildir; araştırmacı tamamen birinci elden veri toplamaktadır.

Araştırmacı, katılımcıların göremediğini görme şansına sahip olabilmektedir. Ancak gözlemlerin planlı olması ve sistematik bir şekilde uygulanması önem taşımaktadır (Creswell, 2016a; Foster, 2006; Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmacı, Merriam ve Tisdell'ın (2016) önerdiği gibi gözlem esnasında dikkatini toplamaya, kendisini o esnadaki duruma ve kişilere odaklamaya, konuşmalardaki önemli sözlere dikkat etmeye, her konuşmadaki ilk ve son sözlere daha fazla odaklanmaya ve ev ziyaretleri sırasında özel olarak ebeveynlere verilen görevlerin uygulanması sırasındaki ebeveyn-çocuk diyaloglarına dikkat etmeye ve bazı cümleleri gözlem sırasında ve sonrasında bire bir not almaya çalışmıştır. Ev ziyaretlerine araştırmacı, ikinci gözlemci olan psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman bir kişi ile birlikte gerçekleştirmiştir. Bunun için araştırmacı öncelikle bir gözlem protokolü oluşturmuştur. Gözlemlerde daha önceden tasarlanmış bir gözlem protokolü, verilerin kaydedilmesinde kullanılmaktadır (Creswell, 2016b). Gözlem protokolünde, gözlemin amacı, araştırma sorusu, veri toplama süreçleri ve gözlemlerde kullanılan araçlar ve gözlem notlarının analizinde kullanılabilecek kodlar tanımlanmıştır. Buna göre gözlemin amacı deney grubunda yer alan ebeveynlerin doğal ortamlarında gösterdikleri ebeveynlik becerilerini ve çocuklarıyla aralarındaki ilişkiyi gözlemlemek ve ebeveynlik becerilerini uygularken varsa karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Bu amaca göre *“Deney grubunda yer alan ebeveynler programda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına nasıl yansıtılmaktadırlar?”* sorusu, araştırma sorusunu oluşturmaktadır. Veri toplama süreciyle ilgili olarak: Gözlemler, ikinci bir gözlemci ile birlikte ebeveynlerin doğal ortamları olan evlerinde gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin evlerinde en az iki saat kalarak gözlem yapılmıştır. Ebeveyn ve çocukların doğal davranışlarını gözlemlemenin yanı sıra, ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini nasıl uyguladıklarıyla ilgili olarak, ev ziyaretleri öncesinde programda öğrendikleri iki tutum önerisini gözlemler esnasında kullanmaları beklenmiştir. Bu gözlemleri daha rahat ve detaylı yapabilmek için birbirinden farklı iki derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Standartlaştırılmış gözlem araçları genellikle nicel araştırmalarda kullanılsa da bu araştırmada gözlemlenecek durumların basamakları da önemli olduğu için derecelendirme ölçekleri de doğal gözlemin yanında kullanılmıştır (Christensen vd., 2015). Elde edilen veriler, nitel bulguların sunulmasında kullanılacaktır. Bununla ilgili olarak programda çocuklara talimat verilirken kullanılan talimat çeşitlerinden biri olan *‘başlama tutumu’* ile çocuklara yeni bir beceri öğretmede kullanılan *‘sor-söyle-yap’* yöntemi, ev ziyaretleri sırasında

ebeveynlerin kullanmaları beklenen yöntemlerdir. Verilen görevlerle ilgili olarak daha önceden haberi olmayan ebeveynler çocuklarıyla birlikte o esnada uygulama yapmışlardır. Verilen görevlerin her birinin basamaklarının ebeveynler tarafından ne kadar ve nasıl uygulandığını görebilmek için daha önceden bir derecelendirme listesi oluşturulmuştur. Derecelendirme listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuş, tez danışmanı ve tik üyelerinin görüş ve önerileri ile üzerinde düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Böylece her iki görev için de hazırlanan derecelendirme ölçeklerine son halleri verilmiştir. Aşağıda Şekil 4’de gözlemler esnasında “başlama tutumu” stratejisi için kullanılacak örnek bir durum yer almaktadır. Buna göre ebeveynlerin stratejiyi uygularken Şekil 4 ve Tablo 8’de belirtilen sıralamayı takip edip etmedikleri her iki gözlemci tarafından birbirlerinden bağımsız olarak gözlemlenmiştir. “Başlama tutumu” için kullanılan derecelendirme ölçeği ve yönergesi aşağıda verilmiştir.

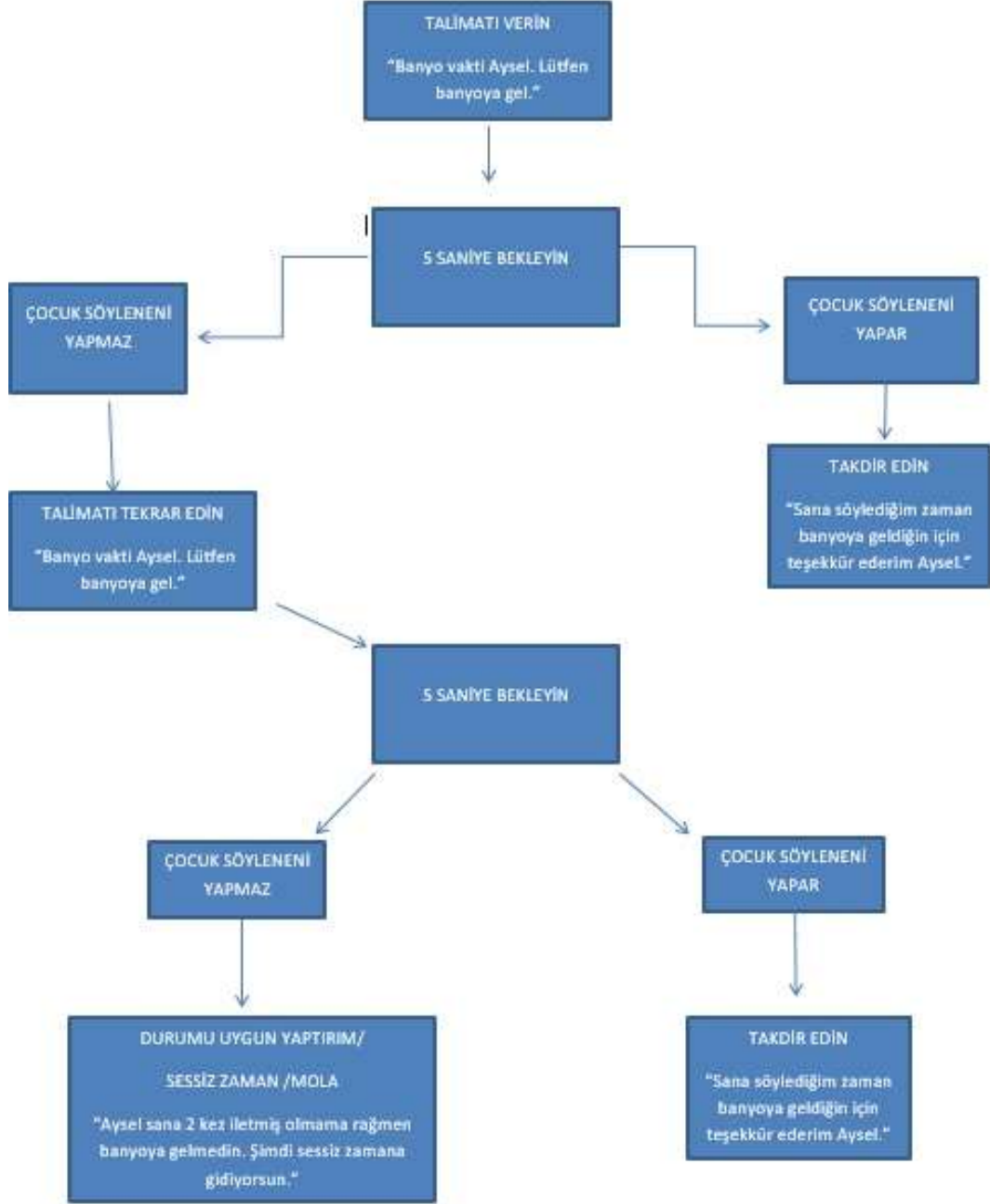
Yönerge: Aşağıdaki şekil ‘*başlama tutumu*’ stratejisine örnek bir tablodur. Gözlemlerde ebeveynin o sırada ebeveynin kendi seçtiği herhangi bir durum için bu strateji kullanılacaktır. Örnek: çocuğu yemek yemeye çağırma, oyuncaklarını toplamasını isteme, ellerini yıkamasını isteme vb. Ebeveyn ifade edilen basamağı tam olarak gerçekleştiriyorsa “evet”, hiç gerçekleştiriyorsa “hayır”, davranışı gerçekleştiriyor ancak tam değilse “kısmen” seçeneği işaretlenecektir.

Tablo 8

'Başlama Tutumu' Stratejisinin Uygulanmasında Kullanılan Derecelendirme Ölçeği

Basamaklar	Evet	Kismen	Hayır
1. Ebeveyn çocuğa talimatı doğru verdi mi? (Çocuğun yanına gelip, çocuğun hizasına inerek ve çocuk ile göz kontağı kurarak)			
2. İlk talimatı verdikten sonra, ebeveyn 5 saniye bekledi mi?			
3. Çocuk istenen davranışı yaptığında, ebeveyn çocuğu takdir etti mi?			
4. Betimleyici takdir kullandı mı?			
5. Çocuk istenen davranışı yapmadığında; talimatı tekrar etti mi?			
6. Talimatı tekrar ettikten sonra ebeveyn 5 saniye bekledi mi?			
7. Çocuk istenen davranışı yaptığında takdir etti mi?			
8. Betimleyici takdir kullandı mı?			
9. İstenen davranış hala yapılmıyor ise; duruma uygun yaptırım/ sessiz zaman / mola kullandı mı?			
10. Sessiz zaman/ moladan sonra talimatı tekrar verdi mi?			

Araştırmacı ve diğer gözlemci ebeveynlerin kendilerinin seçtikleri bir davranış için *"başlama tutumunu"* uygulamalarını izlerken derecelendirme ölçeğine işaretleme yapmışlardır. Her iki gözlemci de ayrı ayrı işaretlemelerini yaptıktan sonra araştırmacı ve diğer gözlemcinin işaretlemeleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra ebeveyne verilen görevle ilgili olarak öncelikle hangi basamaklarda başarılı olduğu; daha sonra ise geliştirmesi gereken kısımlara dair araştırmacı tarafından geri dönütler verilmiştir. Ebeveynler, başlama tutumuyla ilgili görevlerini tamamladıktan sonra *sor-söyle-yap* yöntemini uygulamışlardır.



Şekil 4. "Başlama tutumu" için örnek durum

Şekil 4'de görüldüğü gibi *başlama tutumunun* birden fazla aşaması vardır. *Başlama tutumunu* ebeveyn yeni başlatmak istediği bir davranış için kullanmaktadır. Çocuğun son vermesini istediği davranışlar için ise "*bitirme tutumu*" kullanılmaktadır. Örneğin yüksek sesle konuşmayı bitirmesi, kardeşini ittirmeyi sonlandırması vb. Ev ziyaretleri sırasında *bitirme tutumunun* kullanılabilceği durumların oluşmama

ihtimali göz önüne alınarak *başlama tutumunun* ebeveynlerden tarafından kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür. Ebeveynler çoğunlukla o sırada en çok uygun gördükleri durumlar için, başlama tutumunu kullanmayı tercih etmişlerdir. Ebeveynler tarafından tercih edilen durumlar aşağıda Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

'Başlama Tutumu' Stratejisi için Ebeveynlerin Tercih Ettikleri Durumlar

Durumlar	Ebeveynler
Kitaplarını getirmesini isteme	E13
Şurup içmesini isteme	E5
Su içmesini isteme	E7
Okul için hazırlanmasını isteme	E6, E9
Kıyafetini değiştirmesini isteme	E11
Yüzünü yıkamasını isteme	E10
Oyuncaklarını toplamasını isteme	E2, E3
Yemek masasına çağırma	E8, E16, E18, E20, E21
Yemekten önce ellerini yıkamasını isteme	E14
Resimlerini toplamasını isteme	E4

Tablo 9'a göre başlama tutumu için ebeveynler tarafından en çok tercih edilen durum, çocuklarını yemek masasına çağırmalarıdır. Araştırmacı ev ziyaretlerinden önce ebeveynlere, ziyaret sırasında ikramda bulunmamaları için önceden gerekli uyarıyı yapmış; bu konuda ricada bulunmuştur. Ancak ebeveynler ev ziyaretleri sırasında Türk örf ve adetlerinden beklenen şekilde çeşitli ikramlarda bulunmuşlardır. Bu nedenle doğal ortama uygun olarak, *başlama tutumunu* kullanmak için bazı ebeveynler (E8, E16, E18, E20, E21) çocukların yemek

masasına gelmeleri yönünde talimat vermişlerdir. İki ebeveyn (E6, E9) ise çocukların okula gitme vakti yaklaştığı için okul için hazırlanmaları yönünde talimatta bulunarak *başlama tutumunu* kullanmışlardır. Ebeveynlerden ikisi ise (E2, E3) çocukların oyuncaklarını toplamalarına ilişkin başlama tutumunu kullanmıştır. Diğer ebeveynlerin başlama tutumunda kullandıkları durumlar birbirlerinden farklılık göstermektedir.

Başlama tutumu görevinden sonra *sor-söyle-yap* görevine geçilmiştir. Gözlemler esnasında bununla ilgili olarak uygulanan yönerge şu şekildedir. Yönerge: Aşağıda *sor-söyle-yap* stratejisine örnek bir durum olan diş fırçalama durumu verilmiştir. Gözlemlerde ise ebeveynin o sırada seçtiği bir davranış, derecelendirme listesine işaretlenecektir. Ebeveyn ifade edilen basamağı tam olarak gerçekleştiriyorsa “evet”, hiç gerçekleştiriyorsa “hayır”, davranışı gerçekleştiriyor ancak tam değilse “kısmen” seçeneği işaretlenecektir. Aşağıda *sor-söyle-yap* stratejisine örnek bir durum betimlenmiştir.

Ebeveyn: Dişimizi fırçalarken önce ne yaparız? (*Sor basamağı*)

Çocuk: Bilmiyorum anne.

Ebeveyn: Önce fırçamızın üstüne diş macunu koyarız. Şimdi bana, fırçanın üstüne nasıl macun koyduğunu göster. (*Söyle basamağı*)

Çocuk: Açamadım ki kapağını.

Ebeveyn: Kapağı açmada yardımcı olayım. (Elini tutarım). Çevirebilirsin şimdi. (Gerisine kendi devam eder). (*Yap basamağı*)

Ebeveyn: Evet yeterince sürdün, aferin sana.

Ebeveyn: Fırçalarken hangi yöne doğru fırçalıyoruz Aysel? (*Sor basamağı*)

Çocuk: Bilmiyorum ki.

Ebeveyn: Alt ve üst şeklinde. Hadi bana göster bakalım. (*Söyle basamağı*)

Çocuk: (*Yan yan fırçalamaya başlar.*)

Ebeveyn: (Elini tutup, alt ve üst şeklinde gösterir.) (*Yap basamağı*)

Çocuk: Kendisi alt ve üst şeklinde fırçalamaya devam eder.

Ebeveyn: Ne güzel fırçalıyorsun tebrik ederim seni.

Ev ziyaretleri sırasında sor-söyle-yap stratejisini gözlemlemek için kullanılan derecelendirme ölçeği aşağıda Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

'Sor-söyle-yap' Stratejisinin Uygulanmasında Kullanılan Derecelendirme Ölçeği

Durumlar	Evet	Kısmen	Hayır
1. Ebeveyn "sor" basamağını kullandı mı?			
2. Çocuk cevap veremezse ona ilk önce ne yapacağını anlattı mı?			
3. Çocuğa ne yapacağını anlattıktan sonra göstermesini istedi mi?			
4. Çocuk "sor" basamağından sonra cevap verdi ise onu takdir etti mi?			
5. Betimleyici takdir kullandı mı?			
6. Çocuk nasıl yapacağını gösteremez ise ebeveyn "yap" basamağını kullandı mı?			
7. Gösterdikten sonra çocuğun kendisinin devam edebilmesi için ebeveyn "yap" basamağını gerektiği yerde kesti mi?			
8. Çocuk kendisi yaptıktan sonra ebeveyn çocuğu takdir etti mi?			
9. Betimleyici takdir kullandı mı?			
10. Eğer verilen görev tamamlanmadı ise; ebeveyn sor-söyle-yap basamaklarını tekrar ederek kullandı mı?			

Ebeveynlerin *sor-söyle-yap* stratejisini hangi durumlar için kullanacakları kendi tercihlerine bırakılmıştır. Ebeveynlerin pek çoğu *sor-söyle-yap* stratejisini günlük rutinlerinde sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Bu nedenle uygulama, doğal ortamında ve günlük rutinde olduğu şekilde ilerlemiştir. İkiz çocukları veya iki çocuğu olan ebeveynler her çocuğuna ayrı ayrı uygulama basamaklarını uygulamışlar ancak çoğunlukla aynı görevleri tercih etmişlerdir. Yalnızca E20 kodlu ebeveyn ikiz çocuklarından ilki için saçını tarama görevini *sor-söyle-yap* stratejisi için kullanırken, ikinci çocuğu için el yıkama görevini kullanmıştır. Ebeveynlerin *sor-söyle-yap* stratejisi için kullandıkları durumlar aşağıda Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

'Sor-Söyle-Yap' Stratejisi için Ebeveynlerin Tercih Ettikleri Durumlar

Durumlar	Ebeveynler
Diş fırçalama	E3, E5, E6, E9, E11, E13, E18, E21
Çorap giyme	E7
Yatak toplama	E10
Kıyafet değiştirme	E4, E16
Saç tarama	E20
El yıkama	E2, E8, E20

Tablo 11'e göre ebeveynlerin *sor-söyle-yap* stratejisi için en çok tercih ettikleri durum, diş fırçalama olmuştur. Diş fırçalama tercih eden ebeveynlerin hepsi, çocuklarına diş fırçalama alışkanlığını bu strateji ile pekiştirdiklerini belirtmişlerdir. Diş fırçalama haricinde ebeveynler çorap giyme, yatak toplama, kıyafet değiştirme, saç tarama ve el yıkama gibi durumlar sırasında *sor-söyle-yap* stratejisini kullanmışlardır.

Ev ziyaretleri esnasında her iki gözlemci birbirinden bağımsız şekilde hem "*başlama tutumu*" hem de "*sor-söyle-yap*" yöntemi için derecelendirme ölçeklerini doldurmuşlardır. Gözlemciler arası güvenilirliği sağlayabilmek için Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik = görüş birliği sayısı / [toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı] formülü kullanılmıştır. Elde edilen % 94 sonuca göre gözlemciler arası görüş birliğinden söz edilebilir.

Deneysel Uygulama

Oturlar, 2 grup için haftada bir gün iki saat olmak üzere Olumlu Ebeveynlik Programı Uygulayıcı eğitimine katılmış ve sertifikasını almış olan araştırmacının kendisi tarafından verilmiştir. Her gruba haftada 2 saat olmak üzere toplam 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Program dahilinde ebeveynlere oturlarda ve diğer

zamanlarda kullanabilmeleri için “Her Anne Baba için Grup Çalışma Kitabı”, davranış günlüğü tablosu, gözlem tablosu, davranış grafiği, çocukların gelişimini teşvik etme kontrol listesi, mola günlüğü, aktivite planı, aktivite planı kontrol listesi çalışma yaprakları dağıtılmıştır. Eğitim boyunca Her Anne Baba için Grup Çalışma Kitabı’nın (Markie-Dadds vd., 2015) temel olarak kullanıldığı olumlu ebeveynlik ve olumlu ebeveynlik stratejileri ile ailelerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Grup oturumları esnasında çeşitli anne babalık tutum önerileri hakkında bilgilendirmeler yapılmış; bunlarla ilgili olarak “Her Anne Baba için Rehber” DVD’sinden bölümler izlenmiştir. Eğitim, 11 ve 12 kişilik gruplara ayrı günlerde uygulanmıştır. Grup lideri çalışma kitabındaki alıştırmaların uygulanmasıyla ilgili olarak ebeveynlere rehberlik etmiştir, ödevler her grup oturumunda gündeme alınan konuların ebeveynler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi açısından düzenli olarak verilmiştir. Eğitim boyunca ebeveynler öğrendikleri tutum önerilerini kendi ailelerinde kullanmaları konusunda yüreklendirilmeye çalışılmıştır.

İlk oturumda katılımcılarla tanışılmış; grup kuralları hakkında konuşarak grup kurallarına karar verilmiştir. Buna göre ebeveynlerin tümü, herkesin grup oturumlarına zamanında gelmesi gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Buna göre oturumun başlangıç ve bitiş saatleri net olarak belirlenmiştir. Diğer belirlenen bir kural ise gizlilikle ilgilidir. Grubun diğer üyeleri hakkındaki bilgilerin gizli olduğu ve grup dışında tartışılmaması gerektiğiyle ilgili olarak karar alınmıştır. Son olarak ise grup üyelerinin birbirlerini eğitim süresi boyunca destekleyici olmalarına dair kural oluşturulmuştur. Ebeveynler oturumlar boyunca, görüşlerini belirten diğer ebeveynlere saygı duyacaklarına ve onları destekleyeceklerine dair karar almışlardır.

İlk oturumda ele alınan hedefler arasında ebeveynlerin çocuklarını büyütürken sahip oldukları endişelerin farkına varmaları, ebeveyn olma konusundaki endişelerini paylaşmada rahat hissetmeleri, olumlu ebeveynliğin beş bileşenini ve çocuklarının istenmeyen davranışlarının olası nedenlerini tanımlayabilmeleri; kendilerinin ve çocuklarının davranışlarındaki değişim için dört ya da beş hedef belirlemeleri, bir ya da iki hedef davranış belirleyip bu davranışları kayıt altına almaya başlamaları bulunmaktadır. İlk oturumda olumlu anne babalığın özelliklerinin yanı sıra çocukların istenmeyen ve aileler tarafından problemli olarak

görülen davranışlarının nedenleri üzerinde durulmuştur. Olumlu Ebeveynlik Programı'na genel bir bakış açısı sunulmuştur.

İkinci oturumda çocuklarla iyi ilişkiler geliştirebilmeleri için stratejiler kullanma üzerinde durulmuştur. Örneğin; kaliteli zaman, çocuklarla konuşma, ilgi gösterme gibi. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarından istedikleri davranışları desteklemeleri ve çocuklara yeni beceri ve davranış öğretmeleri için çeşitli stratejiler kullanmalarına dair öneriler getirilmiştir. Örneğin takdiri tanımlama ve kullanma, çocuğu yaşına uygun aktivitelerle meşgul etme gibi. Oturum bittikten sonra uygulamaları için iki ebeveynlik becerisi seçip; 7 gün boyunca kayıt etmelerinin önemi üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte bir davranış tablosu hazırlamaları ve uygun ödüller seçmeleri konusunda rehberlik edilmiştir.

Üçüncü oturumda ebeveynlere, aile içi temel kurallar oluşturmaları ve bunları aileleriyle tartışmalarına yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır. Küçük çaplı davranış problemleriyle başa çıkmaları için “planlı görmezden gelme” ve “amaca yönelik tartışmayı” kullanmalarına dair rehberlik edilmiştir. Bunları, çocuklarına anlaşılır ve sakin talimatlar verme, talimatlarını, “mantıklı yaptırımlar”, “sessizlik zamanı” ve “mola” yöntemleriyle desteklemeleri vurgulanmıştır. Bununla birlikte bir önceki hafta öğrenilen konular arasında yer alan davranış tablosunu uygulamaya koymaları yönünde ebeveynler yüreklendirilmiştir.

Dördüncü oturumda ebeveynler için planlı olmakla ilgili önemli ipuçlarını günlük yaşamlarına dahil etme üzerinde durulmuştur. Bununla ilgili olarak ebeveynlerden çocuklarının davranışlarının yönetilmesinin daha zor olduğu durumları yani yüksek riskli zamanları belirlemeleri istenmiştir. Bu tür yüksek riskli zamanlarda sorunları önlemek ve yönetmek için planlanan etkinlik tutumlarını tasarlama, uygulama ve değerlendirmeler hakkında tartışmalar yapılmıştır. Özellikle önceden hazırlık yapma, kurallar hakkında konuşma, ilgi çekici etkinlikler seçme, bağımsız oyunu teşvik etme, uygun davranış için ödüller kullanma, uygunsuz davranışlar için yaptırımlar kullanma ve bir durum değerlendirmesi yapmanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Ebeveynlere gelecek oturumlar olan telefon oturumları için belirlenen zamanlarda müsait ve hazır olmaları konusunda hatırlatmada bulunulmuş; diğerlerine destek verme ve kendi ilerlemelerini tartışmaları için grup arkadaşlarını haftada en az bir kez aramalarının faydaları üzerinde konuşulmuştur.

Beşinci, altıncı ve yedinci oturumlar telefon oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmacı bu oturumlarda ebeveynlerin her birini her hafta belli saatlerde aramış; belirlenen plan doğrultusunda oturumları gerçekleştirmiştir. Bu oturumlarda ebeveynlerden çeşitli ortamlarda farklı davranış sorunlarıyla başa çıkmak için uygun ebeveynlik tutumları tasarlamaları, uygulamaları ve değerlendirmeleri beklenmiştir. Aynı zamanda ihtiyaçları olan bilgi kaynaklarını bağımsız olarak kullanabilmeleri konusunda rehberlik yapılmıştır. Örneğin “Her Anne Baba için Grup Çalışma Kitabına” ihtiyaçları oldukları zaman başvurma veya grup üyelerinden destek alma gibi. İhtiyaç duyduklarında diğer ailelerden, arkadaşlardan ya da grup üyelerinden yardım almanın ancak ebeveynlik sorunlarını bağımsız olarak çözmenin önemi üzerinde durulmuştur.

Son oturum olan sekizinci oturumda olumlu anne babalık becerilerini evde ve toplumda kullanabilmeleri konusu tartışılmıştır. İhtiyaç duyduklarında aileden, arkadaşlardan ya da grup üyelerinden destek almaları, gelecek muhtemel problem durumları karşısında çözüm üretebilmek için planlı etkinlik becerilerini kullanabilmeleri konularına değinilmiştir. Bununla ilgili alıştırmalar yapılmıştır. Ebeveynlerden, programın başından itibaren çocuklarının ve kendi davranışlarındaki değişimi ve bu değişimleri sürdürebilecek stratejileri tanımlayabilmeleri istenmiştir. Çocukların ve kendi davranışlarının değişimi için daha çok hedef koymaları ve bu hedeflere nasıl ulaşacaklarına karar verebilmeleri konusunda ebeveynlere rehberlik yapılmıştır. Ebeveynler, eğitim sonrasında oluşabilecek sorunlar için kitaplarına ve ulaşabildikleri diğer materyallere kaynak materyal olarak geri dönüp bakma konusunda teşvik edilmişlerdir.

Oturumlarda kullanılan materyaller arasında DVD player, tv monitörü, projektör, bilgisayar, projeksiyon ekranı, “Her aile için öneriler” DVD’si, grup sunumları CD’si, katılımcı isim kartları, her katılımcı için kalem, her katılımcı için “Her Anne Baba için Grup Çalışma Kitabı”nın kopyası, Grup Triple P devam çizelgesi, Grup Triple P oturum kontrol listesi, telefon ve çeşitli renklerde tahta kalemleri bulunmaktadır. Oturumlar esnasında daha önce de değinildiği gibi araştırmacının tez danışmanı ve ikinci bir gözlemci (Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından bir uzman) daha yer almıştır. Böylece oturumlar esnasında oturum planının gidişatı ve işlenen basamakların araştırmacıdan bağımsız olarak oturum kontrol listesine işaretlenmesiyle ilgili olarak gerekli takipleri yapmış; araştırmacıya

destek sağlamışlardır. Oturumlarda kullanılan yöntem ve teknikler arasında anlatım, tartışma, soru-cevap, alıştırma ve çalışma sayfaları, ödevler, canlandırma / rol oynama, akran desteği ve modellemesi, beyin fırtınası ve video gösterimi bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanıldığı için verilerin analizi nicel ve nitel verilerin analizleri olmak üzere iki kısımda incelenecektir. Öncelikle nicel verilerin analizi sunulacaktır.

Nicel verilerin analizi. Nicel verilerin analiz edilmesine başlamadan önce kullanılan ölçme araçlarından ön test, son test ve izleme testlerinde elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermemesine göre kullanılan analiz çeşitleri farklılaşmıştır. Normal dağılım gösteren verilerde parametrik testler; normal dağılım göstermeyen verilerde ise parametrik olmayan analiz çeşitleri kullanılmıştır. Ölçme araçlarının alt boyutlarında da aynı incelemeler gerçekleştirilmiştir. Normallik analizi için Shapiro-Wilk Testi, çarpıklık ve basıklık kat sayıları, Q-Q plot grafikleri, varyasyon ya da bağıl değişim katsayıları ve histogramlar incelenmiştir. Bağıl değişim katsayısı standart sapmanın ortalamaya bölünmesi ile elde edilmektedir. Normal bir dağılımda basıklık ve çarpıklık değerleri sıfır olarak kabul edilmektedir. Bu değerler sıfırdan uzaklaştıkça dağılımın normalliğini etkilemektedir. Pozitif bir çarpıklık varsa veriler sol tarafta; negatif bir çarpıklık varsa veriler sağ tarafta toplanmaktadır. Shapiro-Wilk Testinde p değerinin .05 büyük bulunması, basıklık ve çarpıklık kat sayılarının -1 +1 arasında olması, bağıl değişim katsayısının 20 ile 25 aralığında yer alması, Q-Q grafiğindeki noktaların 45 derecelik doğru üzerinde veya yakın bir durumda olması, histogramın şekil itibarıyla normal dağılımı göstermesi, basık ya da sivri veya sağa/sola çarpık olmaması gerekmektedir. Söz edilen etkenlerin tamamı normalliğin değerlendirilmesinde kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Shapiro, Wilk ve Chen, 1968; Tabachnick ve Fidell, 2015).

Verilerin deney ve bekleme gruplarının ön ve son testlerinde yani dört grupta da normal dağıldığı durumlarda Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Dağılımın normal olduğu durumlarda, deney ve bekleme gruplarının kendi içlerinde, ön test son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı bulabilmek için

Bağımlı Gruplar için t- testi, deney ve bekleme gruplarının ön test son test fark puanlarının analizinde ise Bağımsız Gruplar için t- testi, izleme testleri için ise Tekrarlı Ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. Ölçme araçlarının alt boyutlarının tüm ölçümlerde normal dağılım gösterdiği durumlarda ise Tek Faktörlü MANOVA kullanılmıştır. Her değişken için ANOVA yapmak yerine MANOVA'yı kullanmak, 1. tip hata riskini azaltmaktadır (Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2015).

Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda, aynı analiz türlerinin non parametrik karşılıkları kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için Mann Whitney U Testi, bağımlı gruplar için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, tekrarlı ölçümler için ise Friedman S Testi kullanılmıştır.

Verilerin analizi SPSS 23 Programı ile gerçekleştirilmiştir ve analizler yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak .05 değeri kullanılmıştır. Her çıkan sonuç için etki büyüklükleri değerlendirilmiştir. Etki büyüklükleri için analiz çeşidine göre (η^2) değeri veya $r = Z/\sqrt{N}$ formülleri kullanılmıştır. Eta-karenin (η^2) .01, .06 ve .14 olmasının sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklükleri olduğu belirtilmektedir. Cohen (1988) r değeri için .5, .3 ve .1 değerlerinin sırasıyla geniş, orta ve küçük etki büyüklüklerini gösterdiğini belirtmiştir (Büyüköztürk, 2007; Coolican, 2009).

Gerçekleştirilen normallik analizi sonuçlarından Shapiro Wilk Testi ve çarpıklık-basıklık kat sayıları veri toplama araçlarına göre aşağıda Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14'de sunulmuştur. Ancak normalliğe karar vermek için daha önce belirtildiği gibi çarpıklık/basıklık, histogram, varyasyon kat sayısı, normal Q-Q plot grafiği ve Shapiro –Wilk Testlerinin bütününden faydalanılmıştır.

Tablo 12

Güçler ve Güçlükler Anketi Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek	Veri Kaynağı	Test	Grup	Shapiro Wilk			Çarpıklık	Basıklık	Normallik Sonucu (evet/hayır)
				İstatistik	Sd	p			
GGA (toplam)	Ebeveyn	Öntest	Deney	.943	29	.119	.329	-.634	Evet
			Bek.	.973	24	.741	-.206	-.076	Evet
		Son Test	Deney	.931	29	.059	.823	.439	Evet
			Bek.	.966	24	.566	.374	.143	Evet
	Öğretmen	Öntest	Deney	.944	29	.131	.357	-.688	Evet
			Bek.	.918	24	.053	.584	-.674	Evet
		Son Test	Deney	.955	29	.240	.685	.651	Evet
			Bek.	.934	24	.122	.332	-.918	Evet
DUP	Ebeveyn	Öntest	Deney	.902	29	.011	.268	-1.249	Hayır
			Bek.	.859	24	.003	.875	-.365	Hayır
		Son Test	Deney	.809	29	.000	1.288	1.655	Hayır
			Bek.	.858	24	.003	.907	-.078	Hayır
DAP	Ebeveyn	Öntest	Deney	.920	29	.031	.293	-.921	Hayır
			Bek.	.781	24	.000	1.653	2.623	Hayır
		Son Test	Deney	.861	29	.001	.773	.596	Hayır
			Bek.	.889	24	.013	1.023	1.339	Hayır
HİP	Ebeveyn	Öntest	Deney	.951	29	.195	.339	-.582	Evet
			Bek.	.956	24	.371	.138	-.724	Evet
		Son Test	Deney	.894	29	.007	.723	-.590	Hayır
			Bek.	.909	24	.033	-.520	-.935	Hayır
AKP	Ebeveyn	Öntest	Deney	.907	29	.014	.383	-.819	Hayır
			Bek.	.928	24	.086	.298	.936	Evet
		Son Test	Deney	.914	29	.021	.434	-.167	Hayır
			Bek.	.902	24	.024	-.799	-.044	Hayır
PRO	Ebeveyn	Öntest	Deney	.923	29	.037	-.122	-1.162	Hayır
			Bek.	.950	24	.275	-.116	-.792	Evet
		Son Test	Deney	.853	29	.001	-.120	-.875	Hayır
			Bek.	.882	24	.009	.095	-1.265	Hayır
		İzleme	Deney	.926	29	.044	-.465	-1.242	Hayır
			Bek.	.926	29	.044	-.465	-1.242	Hayır

Tablo 12'ye göre Güçler ve Güçlükler Anketi'nin (GGA) ebeveyn ölçümlerindeki toplam puanlarının deney ve bekleme grubunda olmak üzere ön test, son test ve izleme testlerinde dağılımı normal olarak gözükmektedir. Aynı şekilde

öğretmen ölçümlerinde de toplam puanların dağılımı her iki grup için ön test ve son testlerde normaldir. Güçler ve Güçlükler Anketi'nin *Duygusal Problemler* (DUP) ve *Davranış Problemleri* (DAP) alt boyutlarının puanlarının deney ve bekleme grubunda olmak üzere ön test, son test ve izleme testlerinde dağılımı normal değildir. *Hiperaktivite Problemleri* (HİP) alt boyutunda deney grubunun puanları, ön test ve izleme testlerinde normal dağılım gösterirken; son testte normal dağılım sağlamamıştır. Aynı şekilde bekleme grubunun puanları bu boyutta ön testlerde normal dağılım gösterirken; son testte normal dağılmamıştır. *Akran Problemleri* (AKP) ve *Prososyal Davranışlar* (PRO) alt boyutlarında deney grubunun puanları ön test, son test ve izleme testlerinin tamamında normal dağılım göstermemiştir. Aynı alt boyutlarda bekleme grubu puanları ise ön testte normal dağılım gösterirken; son testte ise normal dağılım göstermemiştir.

Tablo 13

Anne Baba Disiplin Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek	Test	Grup	Shapiro Wilk			Çarpıklık	Basıklık	Normallik Sonucu (evet/hayır)
			İstatistik	Sd	p			
ABDÖ (toplam)	Öntest	Deney	.972	29	.610	.003	-.762	Evet
		Bek.	.966	24	.580	-.314	-.856	Evet
	Son Test	Deney	.939	29	.096	.845	.519	Evet
		Bek.	.953	24	.319	-.408	-.281	Evet
	İzleme	Deney	.952	29	.203	.469	-.362	Evet
AŞT	Öntest	Deney	.943	29	.122	.077	-1.226	Evet
		Bek.	.982	24	.937	-.056	-.352	Evet
	Son Test	Deney	.953	29	.225	.551	-.269	Evet
		Bek.	.948	24	.250	-.084	-1.184	Evet
	İzleme	Deney	.913	29	.020	.490	-1.038	Hayır
ESD	Öntest	Deney	.965	29	.434	-.023	-.646	Evet
		Bek.	.945	24	.210	.460	-.480	Evet
	Son Test	Deney	.964	29	.421	.207	-.386	Evet
		Bek.	.956	24	.367	.159	.410	Evet
	İzleme	Deney	.978	29	.794	.228	.140	Evet
UMR	Öntest	Deney	.970	29	.561	-.038	-.881	Evet
		Bek.	.961	24	.468	.378	-.411	Evet
	Son Test	Deney	.929	29	.053	1.007	1.214	Evet
		Bek.	.962	24	.477	.130	-.440	Evet
	İzleme	Deney	.925	29	.041	.840	.329	Hayır

Tablo 13'e göre Anne Baba Disiplin Ölçeği (ABDÖ) ve *Etkisi Sözel Disiplin* (ESD) boyutundan alınan puanlar, deney ve bekleme grubunda olmak üzere ön test, son test ve izleme testlerinin tamamında normal dağılım olarak gözükmektedir. Alt boyutlardan *Aşırı Tepki* (AŞT) ve *Umursamazlık* (UMR) boyutlarında deney ve bekleme gruplarının puanları ön test ve son testlerde normal dağılım gösterirken; deney grubunun izleme testi puanları bu boyutlarda normal dağılım göstermemiştir.

Tablo 14

Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek	Test	Grup	Shapiro Wilk			Çarpıklık	Basıklık	Normallik Sonucu (evet/hayır)
			İstatistik	Sd	p			
ÇAIÖ	Öntest	Deney	.990	29	.992	.044	-.201	Evet
		Bek.	.949	24	.261	.483	.505	Evet
	Son Test	Deney	.970	29	.562	.287	-.469	Evet
		Bek.	.918	24	.053	.491	-.992	Evet
	İzleme	Deney	.971	53	.214	.543	.044	Evet

Tablo 14'e göre Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği'nden (ÇAIÖ) alınan toplam puanlar, deney ve bekleme grubunda olmak üzere ön test, son test ve izleme testlerinin tamamında normal dağılım olarak gözükmektedir. Çalışmada kullanılan istatistiksel yöntemler verilerin normal dağılım gösterip göstermemesine göre belirlenmiştir, araştırma alt problemlerine bağlı olarak kullanılan istatistiksel yöntemler Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Alt Problemler	Kullanılan İstatistiksel Yöntemler
1. Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'ne ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Bağımsız Gruplar İçin t-testi
2. Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'ne ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova
3. Deney grubunda yer alan çocukların toplam güçlükler ön test-son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Anova
4. Bekleme grubunda yer alan çocukların toplam güçlükler ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Bağımlı Gruplar için t-testi
5. Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nin alt boyutlarının ön test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Mann Whitney U-Testi, Bağımsız Gruplar İçin t-testi
6. Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nin alt boyutlarının ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Mann Whitney U-Testi
7. Deney grubunda yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nin alt boyutlarının ön test-son test-izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Friedman S Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
8. Bekleme grubunda yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nin alt boyutlarının ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
9. Deney ve bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği'ne ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Bağımsız Gruplar İçin t-testi
10. Deney ve bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği'ne ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova
11. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği ön test-son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Anova
12. Bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Bağımlı Gruplar için t-testi
13. Deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği alt boyutlarının ön test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Bağımsız Gruplar İçin t-testi
14. Deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği alt boyutlarının ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tek Faktörlü Manova
15. Deney grubundaki ebeveynlerin ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği alt boyutlarının ön test-son test-izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Anova, Bağımlı Gruplar için t-testi, Friedman S Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
16. Bekleme grubundaki ebeveynlerin ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği alt boyutlarının ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Bağımlı Gruplar için t-testi
17. Deney ve bekleme gruplarında yer alan ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği ön test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Bağımsız Gruplar İçin t-testi

Alt Problemler	Kullanılan İstatistiksel Yöntemler
18. Deney ve bekleme gruplarında yer alan ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova
19. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği ön test-son test-izleme ölçümlerinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Anova
20. Bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Bağımlı Gruplar için t-testi

Tablo 15'e göre parametrik verilerin analizinde Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova, Tek Faktörlü Manova, Bağımsız Gruplar İçin t-testi, Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü Anova ve Bağımlı Gruplar için t-testi kullanılırken; parametrik olmayan verilerin analizinde Mann Whitney U-Testi, Friedman S Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerle birlikte aynı zamanda anlamlı sonuç elde edilen analizlerde etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, karşılaştırılan ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını göstermektedir. Etki büyüklüğünü gösteren bir değer olan korelasyon kat sayısı eta-karenin (η^2) .01, .06 ve .14 olmasının sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklükleri olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Cohen, 1988). Bazı analizlerde etki büyüklükleri için $r = Z/\sqrt{N}$ formülü kullanılabilir (Field, 2009; Fritz, Morris ve Richler, 2012). Aşağıda Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18' de deney ve bekleme gruplarının nicel veri toplama araçlarından aldıkları puanlara dair betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Bekleme Gruplarının Güçler ve Güçlükler Anketi'nden (GGA) Aldıkları Puanlara dair Betimsel İstatistikler

Ölçme Aracı	Veri Kaynağı	Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
			N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
GGA	Ebeveyn	Deney	29	11.65	4.77	29	6.89	3.80	29	7.06	4.30
		Bek.	24	11.95	3.36	24	13.66	3.69	-	-	-
	Öğretmen	Deney	29	14.10	3.68	29	7.62	5.24	-	-	-
		Bek.	24	13.83	3.39	24	14.29	3.87	-	-	-
DUP	Ebeveyn	Deney	29	2.75	2.11	29	1.27	1.5	29	1.20	1.56
Bek.		24	2.00	1.95	24	2.70	2.61	-	-	-	
DAP	Ebeveyn	Deney	29	2.00	1.46	29	1.13	1.02	29	1.03	1.14
Bek.		24	1.66	1.49	24	2.16	1.68	-	-	-	
HİP	Ebeveyn	Deney	29	4.48	2.24	29	2.58	2.02	29	2.89	2.41
Bek.		24	4.70	2.45	24	4.87	2.59	-	-	-	
AKP	Ebeveyn	Deney	29	2.41	1.35	29	1.89	1.42	29	1.93	1.22
Bek.		24	3.58	1.38	24	3.91	1.69	-	-	-	
PRO	Ebeveyn	Deney	29	7.13	2.15	29	8.27	1.41	29	8.41	1.63
Bek.		24	7.33	1.71	24	8.29	1.26	-	-	-	

Tablo 16'ya göre bekleme ve deney grubundaki çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilen Güçler ve Güçlükler Anketi'nin (GGA) toplamından aldıkları puanlar ön testlerde birbirine yakın görünmektedir. GGA'nın alt boyutlarındaki ön testler için de aynı durum söz konusudur. Yalnızca *Akran Problemleri* (AKP) alt boyutunda ön testlerde bekleme grubunun ortalaması ($\bar{X}=3.58$, $S=1.38$), deney grubundan ($\bar{X}=2.41$, $S=1.35$) daha fazla görünmektedir. Deney grubunun, toplam güçlük ve alt boyutların tamamında son test ortalamaları azalırken; bekleme grubunda son testlerde artış meydana gelmiştir. Deney grubunun, *Duygusal Problemler* (DUP) ($\bar{X}=1.27$, $S=2.70$) ve *Davranış Problemleri* (DAP) ($\bar{X}=1.13$, $S=1.02$) puan ortalamaları izleme testlerinde azalırken, diğer boyutlarda son testlere göre küçük bir miktar artış meydana gelmiştir. Prososyal davranışlar her iki grupta da son testlerde artmıştır, deney grubunda bu artış izleme testlerinde de devam etmiştir.

Tablo 17

Deney ve Bekleme Gruplarının Anne Baba Disiplin Ölçeği'nden (ABDÖ) Aldıkları Puanlara dair Betimsel İstatistikler

Ölçme Aracı	Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
		N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
ABDÖ (toplam)	Deney	29	78.44	11.36	29	57.44	15.32	29	63.10	16.49
	Bek.	24	79.00	10.95	24	75.25	10.37	-	-	-
AŞT	Deney	29	29.82	6.21	29	21.96	7.17	29	24.37	7.9
	Bek.	24	29.50	6.73	24	26.08	5.77	-	-	-
ESD	Deney	29	19.34	2.53	29	13.93	3.25	29	15.37	3.31
	Bek.	24	18.33	3.05	24	18.25	3.56	-	-	-
UMR	Deney	29	29.27	6.67	29	21.55	8.43	29	23.34	9.53
	Bek.	24	31.16	6.51	24	30.91	7.45	-	-	-

Tablo 17'ye göre deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği'nden (ABDÖ) aldıkları puanlar ön testlerde ($\bar{X}=78.44$, $S=11.36$, $\bar{X}=79.00$, $S=10.95$) birbirine yakındır. Aynı şekilde deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin ABDÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar da ön testlerde birbirine yakındır. Deney grubundaki ebeveynlerin ABDÖ son test puanları ($\bar{X}=57.44$, $S=15.32$), ön teste ($\bar{X}=78.44$, $S=11.36$) göre oldukça azalmış görülürken; bekleme grubundaki ebeveynlerin ön test puanları ($\bar{X}=79.00$, $S=10.95$) ile son test puanları ($\bar{X}=75.25$, $S=10.37$) arasında fark çok azdır. Deney grubundaki ebeveynlerin izleme testlerindeki puanları ($\bar{X}=63.10$, $S=16.49$) da ön testlere göre ($\bar{X}=78.44$, $S=11.36$) daha az durumdadır.

Tablo 18

Deney ve Bekleme Gruplarının Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği'nden (ÇAİÖ) Aldıkları Puanlara dair Betimsel İstatistikler

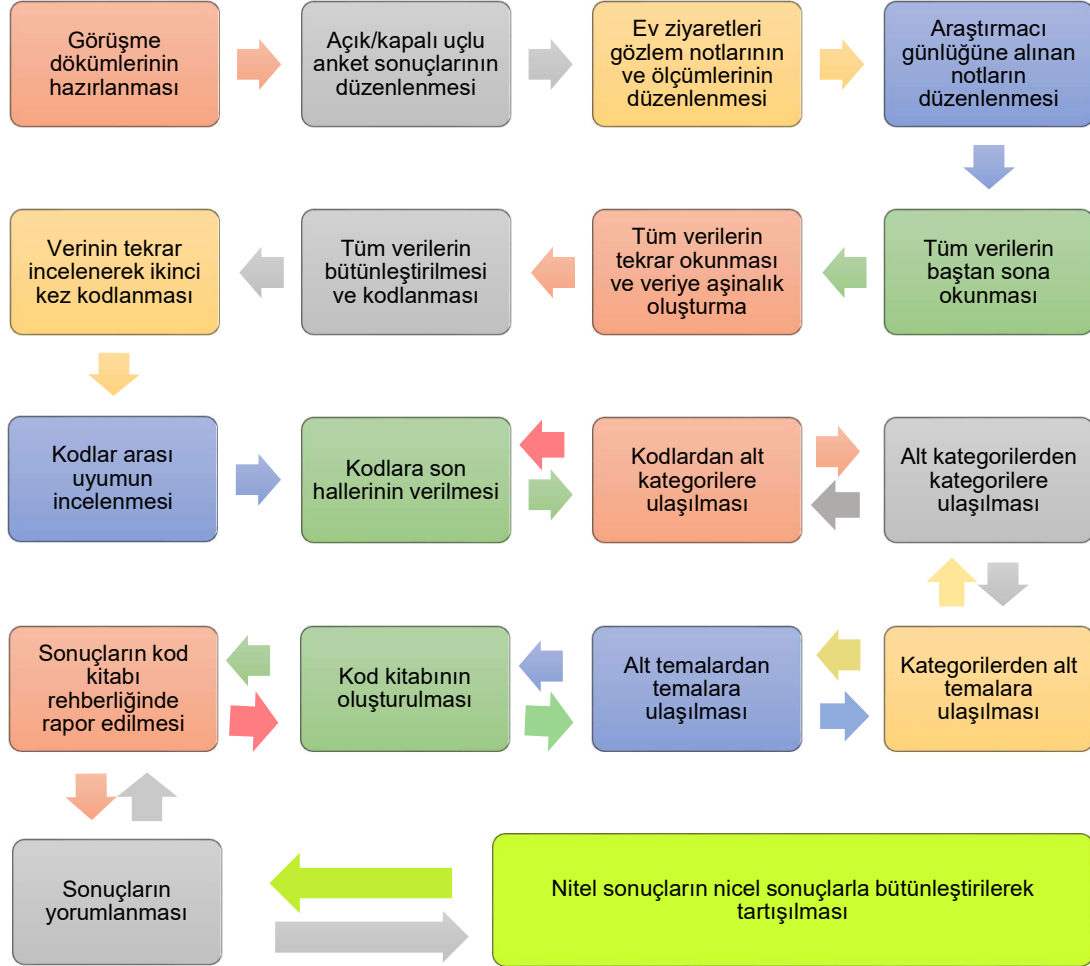
Ölçme Aracı	Grup	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
		N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
ÇAİÖ	Deney	29	52.17	12.69	29	42.55	9.21	29	43.44	9.71
	Bekleme	24	47.50	10.32	24	45.12	7.97	-	-	-

Deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği'nden (ÇAİÖ) ön testlerde aldıkları puanlar Tablo 18'de görülmektedir

(\bar{X} =52.17, S =12.69; \bar{X} =47.50, S =10.32). Deney ve bekleme grubundaki ailelerin puan ortalamaları son testlerde azalmakla birlikte (\bar{X} =42.55, S =9.21; \bar{X} =45.12, S =7.97), bu fark deney grubundaki ebeveynlerin ortalamalarında daha fazla olarak gözükmetedir. Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği'nden alınan yüksek puanlar olumsuz ilişkiyi gösterirken; düşük puanlar daha olumlu bir ilişkiye işaret etmektedir. Deney grubundaki ebeveynlerin izleme testi puan ortalamaları (\bar{X} =43.44, S =9.71) ön testle karşılaştırıldığında ortalamalar oldukça azalmış gözükmetedir.

Nitel verilerin analizi. Nitel araştırmada veri analizi, verinin anlamını diğer insanlara aktarmayla ilgilidir. İnsanların ne söylediği ile araştırmacının kendisinin neler gördüğünü birleştirerek, verileri indirgeme ve yorumlamayı içerir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada nitel verilerin analizinde daha anlamlı bütünlere ulaşabilmek amacıyla içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi, veriyi birden daha fazla kez okuyarak, veriye aşina olmayı; toplanılan veride görülenden daha fazlasını elde edebilmeyi sağlar. Verilerin azaltılmasına ve verinin içinden anlamlı bütünlere ortaya çıkarmaya yarar. Nitel araştırmalardaki analizlerin hepsinin içerik analizini temel aldığı da belirtilmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016; Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2002). Bir araştırmacının nitel bir desende tasarımılanmasında veri toplama aşamasından itibaren tümevarımcı bir yapıya ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal olguların nitel araştırma yöntemleriyle incelenmesinde tümevarım temel teşkil etmektedir, çünkü olguların kavramsallaştırılması tümevarım ile mümkün olabilmektedir (Baltacı ve Balcı, 2017; Maxwell, 2013). Ancak araştırmacı tümevarım ve tümdengelim süreçlerini birlikte kullanmıştır. Bu çalışmada, verileri düzenleyip anlamlı bölümlere indirgeme ve bölümlere isimler verme (kodlamanın ana basamakları), daha sonra kodları daha geniş alt kategoriler, kategoriler, alt temalar ve temalar altında birleştirme ve görsel çizelgeler üzerinde karşılaştırmalar yaparak yorumlama yönünde bir içerik analizi sıralaması oluşturulmuştur. Araştırmacı, verileri tümevarımsal şekilde, giderek daha soyut bilgi birimleri halinde düzenleyerek kodları, alt kategorileri, kategorileri, alt temaları ve temalarını aşağıdan yukarıya doğru oluşturmuştur. Bu tümevarımsal süreç, araştırmacının temalar ve veri seti arasında kapsamlı bir tema seti oluşturana kadar bir ileri bir geri çalışma stilini içermektedir. Araştırmacı ayrıca, verilerle temaları sürekli olarak karşılaştırdığı için tümdengelimli düşünmeyi de kullanmıştır. Dolayısıyla tümevarımlı-tümdengelimli mantık sürecinin kullanılması, araştırmacının kompleks

muhakeme becerilerini kullandığı anlamına gelmektedir (Creswell, 2016b). Nitel araştırmalarda hem tümevarım hem de tümdengelim süreçlerinin bir arada kullanılması tercih edilen bir yaklaşım olarak görülmektedir (Marshall ve Rossman, 2010; Rossman ve Rallis, 2017). Aşağıda Şekil 5'de araştırmacının nitel verilerin analiz sürecinde izlediği yaklaşıma yer verilmiştir.



Şekil 5. Nitel verilerin analiz süreci

Nitel verilerin analizinde Şekil 5'e dikkat edildiğinde araştırmacı önce eğitim sonrası gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin düzenlenmesiyle ilgilenmiştir. Transkripsiyon öncesi ses kayıtlarını baştan sona dinleyerek veriye aşinalık oluşturmaya çalışmıştır (Maxwell, 2013). Daha sonra ses kayıtlarının transkripsiyonunu yapmıştır. Görüşmelerin dökümüne, bir kelime

işlemcisi programı yardımıyla 20 Mart 2020 tarihinde başlanmıştır. Dökümleri yapmak, araştırmacının yaklaşık 15 gününü almıştır. Sonuç olarak toplam 88 sayfa görüşme dökümü elde edilmiştir. Elde edilen görüşme dökümlerini araştırmacı baştan sona tekrar okumuştur. Bu esnada veriyle ilgili olarak kafasında oluşturduğu kodları ve düşünceleri not almaya başlamıştır. Daha sonra eğitim öncesi ve sonrasında ebeveynlere dağıtılan açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket sonuçlarının düzenlenmesiyle devam edilmiştir. Araştırmacı her bir ebeveynin doldurduğu formları tekrar tekrar okuyarak veriyi yakından tanımaya çalışmıştır. Aynı şekilde ev ziyaretleri esnasında elde edilen gözlem notları ve derecelendirme ölçeklerinin sonuçları ile araştırmacı günlüğüne alınan notlar tek tek incelenerek düzenlenmiştir. Dört farklı veri toplama aracından elde edilen verilerin hepsi baştan sona okunmuştur. Bu esnada araştırmacı, verilerin üzerinde düşünerek ve çeşitli notlar alarak veriden elde edebileceği kodlara dair düşünceler oluşturmaya devam etmiştir. Araştırmacı tüm veri dökümlerinin hepsini tekrar gözden geçirdikten sonra, elde edilen verileri bütünleştirmeye başlayarak (Onwuegbuzie ve Teddlie, 2003) kafasında oluşturduğu kodları yazıya dökmeye başlamıştır. Tüm verinin incelenmesiyle ilk oluşturulan kod listesinden sonra araştırmacı verileri incelemek için başa dönmüştür (Gibbs, 2007). Verileri tekrar okuyarak yeni bir kod listesi daha oluşturmaya başlamıştır. Tüm bu aşamalarda araştırmacı açık kodlama yöntemini (Corbin ve Strauss, 2007) kullanmayı tercih etmiştir. Açık kodlama yaparken araştırmacı derin düşünerek, ilgili kategorileri bulmak için çalışmıştır. Verileri, karşılaştırmalar yaparak ve sorular sorarak incelemiştir (Gibbs, 2007). Tüm cümleler tek tek okunarak; önemli görülen kısımlar kodlanmıştır. İlk oluşturduğu liste ile ikinci oluşturduğu liste arasındaki uyum yüzdesinin %90 çıkmasıyla (güvenirlilik = görüş birliği sayısı / [toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı]) kodlar arası güvenirliliğin (Miles ve Huberman, 2015) elde edildiğinden söz etmek mümkündür (Creswell ve Plano Clark, 2011). Kod listesinin son halini oluşturan araştırmacı kodları gruplandırarak alt kategorilere ayırmıştır. Örneğin “olumlu ebeveyn özellikleri” alt kategorisine uyan tüm kodları bu alt kategori altından toplamıştır. Alt kategoriler, daha genel kavramlar olan kategorilerin altında; kategoriler ise daha da genel kavramlar olan alt temaların altında yer almıştır. Son olarak alt temalar ise tek bir tema olan “program değerlendirme” teması altında incelenmiştir. Kategoriler oluşturulurken iki temel kriter göz önüne alınmıştır. İlki içsel homojenlik, ikincisi ise dışsal heterojenliktir. İçsel homojenlik, belirli bir kategoriye ait verilerin anlamlı bir

şekilde ne ölçüde bir araya geldiği ile ilgili olup; dışsal heterojenlik ise, kategoriler arasındaki farklılıkların ne kadar net olduğuyula ilgilidir (Patton, 2003). Böylelikle araştırmacı, tüm grupların yer aldığı kod kitabına son halini vermiştir. Daha sonra araştırmacı iki ebeveyninden kendi bölümleriyle ilgili kısımları (görüşme dökümleri ve ev ziyaretlerine dair notlar) ile kod ve kategorileri, uygunluk ve inandırıcılık açısından incelemelerini istemiştir. Ebeveynler rastgele olarak seçilmiştir. İnceledikleri rapora dair katılımcı görüşünü belirterek raporun doğruluğuna dair onay vermişlerdir (Creswell, 2016a; Gibbs, 2007). Bundan sonra araştırmacı uzman incelemesi yapılması için tez danışmanına başvurmuştur. Kodların, kategorilerin ve görselleştirilmiş hallerinin incelenmesiyle ilgili olarak araştırma raporunu tez danışmanına göndermiştir (Ekiz, 2015; Merriam ve Tisdell, 2016). Son olarak elde edilen sonuçlar, kod kitabı eşliğinde değerlendirilmiş; sonuçlar frekanslarla birlikte görselleştirilerek sunulmuştur. Ebeveynlerin kimlik bilgileri saklı tutulduğu için, bulgular kısmında alıntılar yapılırken ebeveynler E1, E2, E3... şeklinde kodlanmışlardır (Gibbs, 2007).

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu bölümde araştırmanın iç ve dış geçerliği ile güvenirlğine dair özellikler incelenmiştir.

İç geçerlik. Araştırmanın geçerliği, bir araştırmanın bulgularından yapılan çıkarımın doğruluğu ya da gerçekliği anlamına gelmektedir. Geçerlik, hem nicel hem nitel araştırmalarda verilerin, bulguların ve yorumların niteliğini kontrol etme amacına hizmet etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). İç geçerlik, araştırmacının neden ve sonuç hakkındaki çıkarımlarının doğruluğudur yani bağımlı değişkende gözlenebilen ve sadece bağımsız değişkenin neden olduğu ölçülebilen değişimlerin sağlanmasıdır. İç geçerliğin sağlanması için karıştırıcı dışsal değişkenlerin araştırmanın sonucunu etkilememesi gerekmektedir. Bunlardan biri iç geçerliği tehdit edebilecek *deneklerin geçmişi* ile ilgili durumdur (Christensen vd., 2015; Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada dışsal değişkenlerin karıştırıcı değişken rolünü üstlenmemesi için ebeveynlerin daha önceden uzun süreli planlı bir aile eğitim programına katılmamış ebeveynlerden seçilmesi örnekleme dahil etme kriterlerinden biri olarak yer almıştır. Kronik geçmiş tehdidini ortadan kaldırmanın etkili bir yolu tek desenli araştırmalara bir bekleme grubu dahil etmektir (Christensen

vd., 2015). Bu araştırmada bekleme grubu yer almakla birlikte; ne bekleme grubundaki ne de deney grubundaki ebeveynler daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmışlardır. Aynı şekilde *olgunlaşma etkisinin* i geçerliğe karşı bir tehdit oluşturması söz konusu değildir. Olgunlaşma rneklem olarak daha çok erken çocukluk dönemindeki bireylerin seçilmesiyle ve bekleme grubunun kullanılmamasıyla ortaya çıkabilecek bir tehdit olarak görülmektedir (Christensen vd., 2015; Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu araştırmada eğitimin verildiği çalışma grubunun ebeveynler olması ve bekleme grubunun kullanılması *olgunlaşmanın* bir tehdit olarak görülmemesine neden olmaktadır.

İ geçerliği tehdit eden bir diğer unsur *lme aracı etkisidir*. Bu etki katılımcılardan kaynaklı olmayıp; ölüm sürecinde ortaya çıkmaktadır. Araştırmacının gözlemine dayalı olarak yürütülen araştırmalarda büyük olasılıkla lme hatası karışabilmektedir (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada lme araçlarından kaynaklı etkileri en aza indirebilmek için oturumların kontrol listelerini hem araştırmacı hem de oturumları takip eden araştırmacının tez danışmanı ve ikinci bir uzman, ikinci ve üçüncü gözler olarak doldurmuştur. Böylece süreçte ortaya çıkabilecek eksikliklerin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Doldurulan oturum kontrol listelerine göre araştırmacı ve gözlemciler arasındaki uyumluluk, güvenirlik = görüş birliği sayısı / [toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı] formülüne göre %95' in üzerindedir (Miles ve Huberman, 2005). Bununla birlikte araştırmacı ev ziyaretleri gözlemlerinde, oturumlara katılan uzmanın ikinci bir gözlemci olarak yer almasını sağlamıştır. Sonuç olarak ev ziyaretleri sırasında doldurulan derecelendirme lcekleri, iki gözlemcinin kontrolünden geçmiştir. Gözlemciler arası tutarlığın %94 oranında sağlanmış olması lme sürecinde kaynaklanabilecek hataları en aza indirmektedir.

İ geçerliği tehdit edebilecek bir diğer unsur ise *ortalamaya yaklaşma (regresyon) etkisidir*. Bu etkinin, deney grubuna u değer almış katılımcıların dahil edilmesiyle ortaya çıktığı söylenmektedir (Christensen vd., 2015). Müdahale olsun ya da olmasın n ölçümlerde u değer almış katılımcıların, son ölçümlerinin farklı olabileceği tehlikesinden söz edilmektedir. Örneğin, bu araştırmada deney grubuna, çocukları Güçler ve Güçlükler Anketi'nden belli bir sınırın üstünde puan almış olan ebeveynler dahil edilmiştir. Dolayısıyla deney grubunun son ölçümlerinin, n ölçümlerden farklı olmasının nedenini puanların ortalamaya yaklaşmasıyla

açıklayan bir etki olan regresyon etkisi, araştırmada bekleme grubunun kullanılmasıyla azaltılabilmektedir. Bu araştırmada da bekleme grubunun kullanılmasının en önemli nedenlerinden biri budur.

İç geçerliği olumsuz olarak etkileyen diğer bir etmen *denek kaybının* olmasıdır. Planlanan zamanda ve yerde bulunmama veya çalışmanın tüm aşamalarına katılmama gibi çeşitli nedenlerle bazı bireyler araştırmanın tamamına katılmayabilirler. Bu gibi durumlar iç geçerliliği tehdit edebilmektedir. Gruplar arası farklılık da iç geçerlik problemine neden olabilmektedir (Christensen vd., 2015; Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu araştırmada denek kaybindan kaynaklanabilecek tehlikeleri önlemek için verilen müdahalenin ölçüm sonuçlarını etkilemeyecek (denek kaybı yaşansa da) oranda deney ve bekleme grubuna birey atanmıştır. Deney grubundaki ebeveynlerden 5 kişi eğitimin birinci oturumundan sonra programdan ayrılmak istediklerini belirterek ayrılmışlardır. Ancak ebeveynlerin ayrılması deney ve bekleme grubu arasında denek sayısı açısından çok fark oluşturmamıştır. Deney grubu 23 ebeveyn, bekleme grubu 24 ebeveyn oluşmaktadır.

İç geçerlik için bir diğer tehdit unsuru, *seçimdir*. Gruplara yanlı olarak katılımcıların atanması, seçim etkisinden kaynaklı olarak iç geçerliği etkileyebilmektedir (Christensen vd., 2015). Araştırmaya dahil edilen bekleme ve deney grubu ebeveynlerinin tümünün çocukları, ebeveynlerin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre problem davranış sergileyen çocuklardır. Deney grubundaki ebeveynler eğitime gönüllü olarak katılmak isteyen ebeveynlerden oluşturulmuştur. Bu nedenle araştırmanın nicel kısmı yarı deneysel bir çalışma olduğu için yansız atamadan söz edilememekle birlikte gruplar arası farklılıktan da söz edilemez. Araştırmanın gruplarına alınan bireyler kriter örnekleme ile seçildiği için birbirine denk durumdadırlar.

Araştırmanın iç geçerliğini etkileyen bir diğer durum da araştırmanın her aşamasında *uzman görüşüne* başvurulmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmacı, görüşme sorularının, açık/kapalı uçlu sorulardan oluşun anketin, ev ziyaretleri gözlemlerinde kullanılan derecelendirme ölçeklerinin hazırlanmasının her aşamasında uzman görüşlerine başvurmuştur. Araştırmacı süreç içindeki rolünü tanımlamış; çalışma ve araştırmacı arasındaki bağlantının okuyucular tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamaya çalışmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Christensen vd., 2015, Creswell, 2016a; Creswell, 2016b; Glesne, 2014; Maxwell, 2013; Merriam ve Tisdell, 2016).

Dış geçerlik. İç geçerlik araştırmada yer alan katılımcılarla ilgili neden-sonuç ilişkisinin var olup olmadığı iddiasının araştırılmasıyla ilgili iken; dış geçerlik araştırmanın sonuçlarının diğer insanlara, ortamlara, deneylere ve zamanlara genellenebilme durumuyla ilgilidir. Çalışmanın hedeflerini genelleyebilmek için hedef evrendeki bireyleri, ortamı, deney değişkenlerini, sonuç ölçümlerini ve zamanı belirlemek gerekmektedir (Christensen vs., 2015). Dolayısı ile ideal bir araştırmada örneklemedeki bireylerin evreni temsil etmesi gerekmektedir. Araştırmanın örneklem seçim şekli belirtilmiş ve örneklem özellikleri detaylı şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte ölçme araçlarının da güvenilir olması sonuçların diğer zamanlara ya da ortamlara genellenebilmesi için de önemli görülmektedir. Bu araştırmada bağımlı değişkenlere ait ölçümler güvenilir ölçme araçları ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının güvenilirlik hesaplamaları belirtilmiştir. Veri toplama araçları ve süreciyle ilgili olarak ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.

Dış geçerlik çeşitlerinden biri *ekolojik geçerliktir*. Ekolojik geçerlik, bir çalışmanın sonuçlarının farklı ortamlara veya bir çevresel şartlardan diğerine genellenebilmesini ifade etmektedir (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada bulguların farklı ortamlara genellenebilmesiyle ilgili olarak, araştırmanın gerçekleştirildiği ortama dair betimlemeler yapılmıştır. Uygulama yapılan ortam için laboratuvar şartlarındaki gibi bir ortama ihtiyaç duyulmamakla birlikte ebeveynlerin rahat bir şekilde etkileşime geçebileceği büyüklükte bir ortam yeterli olmaktadır. Eğitim esnasında kullanılacak materyaller (projeksiyon aleti, bilgisayar, tahta vb.) taşınabilir oldukları için araştırmacının kendisi her oturum öncesi bu materyalleri getirerek düzeneği kurmuştur. Dolayısıyla uygulama için özel şartları olan ortamlara ihtiyaç duyulmamaktadır. Ekolojik geçerlik, uygulama etkilerinin deney ortamından bağımsız olduğu ölçüde çıktığı için, bu çalışmada ekolojik geçerliğe ilişkin pozitif etkilerden söz edilebilir.

Diğer bir dış geçerlik çeşidi ise *evren geçerliğidir*. Evren geçerliği, çalışma sonuçlarının hedef evrendeki diğer gruplara genellenebilme derecesidir. *Hedef evren*, araştırma sonuçlarının genellenmesi umulan daha büyük evreni; *ulaşılabilir evren* ise şu an için ulaşılabilir olan evreni ifade etmektedir. Eğer araştırmacı ulaşılabilir evrenden yansız örneklem seçerse evren geçerliğini sağlayabilir

(Christensen vd., 2015). Bu araştırma, eğitim alanında yapılan pek çok araştırma gibi yarı deneysel bir desende tasarlandığı için yansız örneklem seçimi yapılamamıştır dolayısıyla sonuçların hedef evrene genellenmesi konusunda eksik kaldığı söylenebilir.

Zamana bağlı geçerlik ise bağımlı değişkendeki değerlerin mevsime ya da zamana göre değişmesini ifade etmektedir. Bağımlı değişkende yukarı ya da aşağı doğru görülen her türlü harekete döngüsel değişme denilmektedir (Christensen. vd, 2015). Bu araştırmada ölçümü yapılan çocukların davranış problemleri, çocuk ebeveyn ilişkisi ve ebeveynlerin disiplin yöntemleri belli bir döneme göre değişecek değişkenlerden seçilmemiştir. Bununla ilgili olarak örneklem grubuna alınan ebeveynlerin çocuklarının 4 yaş ve üstü gruba ait olması tercih edilmiştir. Çünkü daha küçük yaş gruplarında dönemsel olarak ortaya çıkan davranış problemleri olabilmektedir. Örneğin iki yaş sendromu gibi dönemsel olarak ortaya çıkan problem durumlarına sahip olabilen yaş gruplarının örneklem seçimine dahil edilmemesi, araştırmanın zamana bağlı geçerliğini olumlu anlamda etkileyen unsurlardan biri olarak görülebilir.

Dış geçerlik çeşitlerinden biri olan *müdahale değişim geçerliği*, sonuçların uygulama çeşitliliğine bağlı olarak genellenebilmesini ifade etmektedir. Örneğin bir eğitim programı, sadece kuralına uygun olarak uygulandığında yararlı oluyorsa, uygulama çeşitliliğine bağlı geçerlik ortaya çıkmamaktadır (Christensen vd., 2015). Fazlasıyla yapılandırılmış programlarda uygulama çeşitliliğine bağlı geçerlikten (müdahale değişim geçerliği) söz etmek çok mümkün olmayabilir. Olumlu Ebeveynlik Programı gibi bir aile eğitiminde, iki saatlik oturum süresi boyunca arka arkaya belirli bir sıra boyunca ve yapılandırılmış bir program uygulanmaktadır. Uygulayıcının hangi dakikada ne yapacağı belli durumdadır. Bu nedenle bu tür çalışmalarda müdahale değişim geçerliğinin sağlanmasının zor olduğu düşünülmektedir.

Sonuç geçerliği ise dış geçerlik türlerinden en sonuncusudur. Sonuç geçerliği, sonuçların farklı ancak bağımlı değişkenle ilişkili birden fazla bağımlı değişkene genellenebilmesi durumudur. Bir bağımsız değişkenin birden fazla bağımlı değişken üzerinde incelenmesiyle ortaya çıkabilmektedir (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada Olumlu Ebeveynlik Programı'nın, birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu bağımlı değişkenler, çocukların

davranış problemleri, çocuk ebeveyn ilişkisi ve ebeveynlerin disiplin yöntemleridir. Programın, her üç bağımlı değişken üzerinde etkili olduğunu göstermesiyle birlikte sonuç geçerliğinin sağlandığından söz edilebilir.

Güvenirlilik. Araştırmada güvenirliliği sağlamak için uygulananlardan biri de veri elde etmek için çeşitleme kullanılmasıdır. Denzin (1978) çeşitlemenin farklı türlerde yapılabileceğinden söz etmektedir. Çeşitlemeler, veri kaynakları (ebeveyn ve öğretmenler), yöntem (görüşme, gözlem, açık uçlu anket), araştırmacı (gözlemde iki araştırmacı kullanma) ve veri türü (nicel ve nitel) şeklinde olabilmektedir. Bu araştırmada sözü geçen çeşitlemelerin tümü kullanılmıştır. Nicel veri toplama yönteminde ölçme araçları olarak Güçler ve Güçlükler Anketi, Çocuk Anababa İlişki Ölçeği ve Anne Baba Disiplin Ölçeği kullanılmıştır. Güçler ve Güçlükler Anketi hem ebeveynlere hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Nitel veri toplamada kullanılanlar ise görüşme, gözlem, açık/kapalı uçlu anket ve araştırmacı günlüğüdür. Uygulama sırasında oturumlarda ikinci ve üçüncü bir gözlemci bulundurulmuş; ev ziyaretlerine ilişkin gözlemlerde de ikinci gözlemci yer almıştır. Hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri aynı anda işe koşulmuştur. Her açıdan çeşitlemenin sağlandığı bu durum, araştırmacının inandırıcılığını, gerçeğe yakınlığını, özgünlüğünü kısaca güvenirliliğini artıran unsurlardan biridir (Bogdan ve Biklen, 2007; Büyüköztürk vd., 2010; Creswell, 2016a, Creswell, 2016b; Ekiz, 2015; Gibbs, 2007; Glesne, 2014; Merriam ve Tisdell, 2016; Miles ve Huberman, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Güvenirliliği sağlamak için başvuru olan diğer yollardan biri ise uygulama esnasında ve sonrasında gözlemleri, görüşmeleri yaparken araştırmacı kendi kişisel düşüncelerini sürekli olarak not etmiştir. Özellikle alışılmadık yanıtların üzerinde durmuş; sürekli olarak karşılaştırmalı analize başvurmuştur. Bununla birlikte araştırmacı, çalışmada yer alan iki katılımcıdan ve kendi tez danışmanından araştırma raporunun doğruluğunu incelemelerini istemiştir. Katılımcıların ve başka araştırmacıların raporun doğrulanması adına bu konudaki görüşlerini almak araştırmacının güvenirliliğini artıran etkenlerdendir (Biggs, 2007; Ekiz, 2015; Creswell, 2016a; Creswell, 2016b; Maxwell, 2013; Merriam ve Tisdell, 2016). Bireysel görüşmelerde veri kaybını önlemek için (Bogdan ve Biklen, 2007; Büyüköztürk vd., 2010) ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcılardan sağlanan direkt alıntılarla birlikte sunulmuştur. Veriler arası tutarlılığın sağlanması (kodlama güvenirliliği) için farklı zamanlarda veri analizi gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek,

2016). Bu durum araştırmadan elde edilen verinin inandırıcılığı açısından önem arz etmektedir.

Araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce alanda belli bir süre geçirmiştir. Eğitim verilecek okul belirlendikten sonra, eğitim başlayana kadar yaklaşık bir 1 ay boyunca her hafta okula ziyarette bulunan araştırmacı, okuldaki öğretmenleri ve yönetimi tanıma fırsatı edinmiş; okuldaki varlığına ebeveynlerin de alışmasını sağlamıştır (Glesne, 2014). Böylece araştırmacı ile katılımcılar arasında da belli bir güven seviyesi oluşturulmuştur. Bununla birlikte araştırmacı, araştırma yapacağı alanı daha derinlemesine inceleme fırsatı bulmuştur (Creswell, 2016b). Araştırmacının, alanla ilgili bilgi edinmesiyle kendine olan güveni de artmıştır (Ekiz, 2015).

Araştırmacının Rolü

Araştırmanın nitel kısmı için araştırmacının rolünü tanımlamak, süreç içindeki yaklaşımını bilmek önemli görülmektedir. Bununla birlikte araştırma konusuyla ilgili olarak ne tür geçmişe sahip olduğu ile cinsiyet, tarih, kültür, felsefi görüş ve sosyo-ekonomik durum gibi kişisel geçmişinden haberdar olmak; kişisel ilgilerini, n yargılarını ve değerlerini anlamak araştırmanın geçerliğine katkı sağlayan unsurlar arasında görülmektedir (Creswell, 2016a; Glesne, 2014). Nitel sonuçların geçerliliğine yönelik iki önemli n yargı kaynağı bulunmaktadır. İlki, araştırılan durum üzerinde araştırmacının etkileri; ikincisi ise araştırılan durumun araştırmacı üzerindeki etkileridir (Miles ve Huberman, 2015). Araştırmacının teorilerini, inançlarını ve algısal merceğini ortadan kaldırarak bu sorunların üstesinden gelmenin imkansız olduğu belirtilmektedir. Bunun yerine; nitel araştırma, araştırmacının değerlerinin ve beklentilerinin çalışmanın yürütülmesini ve sonuçlarını (olumlu veya olumsuz olabilir) nasıl etkilemiş olabileceğini anlamak ve bunların olumsuz sonuçlarından kaçınmakla ilgilenmektedir. Araştırmacının olası önyargılarını ve bunlarla nasıl başa çıkacağını anlaması, araştırma önerisinin en önemli noktalarından biridir (Maxwell, 2013).

Araştırmacının ocukların davranış problemlerine, anne baba ocuk ilişkisine ve ebeveynlerin uyguladıkları disiplin yöntemlerine ilişkin algısı, kişisel deneyimlerinden etkilendiğini söylemek mümkündür. Araştırmacı 2010 yılında yüksek lisansına başlayarak akademik hayata adım attıktan sonra, 2013 yılında bir

ebeveyn olarak akademik yolculuğuna devam etmiştir. Akademik çalışma hayatına geçmeden önce araştırmacının 2 seneye yakın okul öncesi öğretmenliği deneyimi bulunmaktadır. Bu süreçte sınıfında bulunan çocuklarda gözlemlediği davranış problemleri her zaman dikkatini çeken konulardan biri olmuştur. Problem davranış gösterdiği düşünülen çocukların aileleriyle de sürekli iletişim halinde olan araştırmacı, zaman zaman ailelerle bir araya geldiğinde; çocukların sınıf içinde gösterdikleri problem davranış şekillerinin aile içi mekanizmalardan etkilendiğini keşfetmeye başlamıştır. Bu nedenle aile eğitimi her zaman ilgisini çeken bir konu olmuştur. Bununla birlikte 2013 yılında ebeveyn olduktan sonra, ebeveyn olmaya ve ebeveynlik becerilerine olan ilgisi daha çok pekişmiş; olumlu bir ebeveyn olabilmek için ebeveynlikle ilgili araştırmalar yapmaya daha çok yönelmiştir.

Çocuğu ile arasında her zaman yakın bir ilişki kurmayı hedefleyen araştırmacı için ebeveynlik çok daha derin ve farklı anlamlar içermektedir. Fazlasıyla fedakâr ve koruyucu bir anne baba tarafından yetiştirilen araştırmacı, anne babasının kendisi için kendi hayatlarından verdikleri ödünleri görerek büyütülmüştür. Bu nedenle ebeveynlikte aşırı fedakâr olmanın ve kendi hayatından ödün vermenin, ebeveynleri gerçek anlamda mutlu ve tatmin etmeyeceğini düşünmektedir. Araştırmacının, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde tutarlı davranışlardan ödün vermedikleri ancak aynı zamanda çocuklarının mutluluğu için gerekenleri bir an olsun aklından çıkarmadıkları bir ebeveynlik modelini benimsediği söylenebilir. Bu model araştırmacıya göre olumlu ve mutlu ebeveynliğin temelini oluşturmaktadır. Araştırmacı, çocukların göstermiş oldukları davranış problemlerinin görmezden gelinmemesi gerektiğini; özellikle problem davranış büyükse; bunun altında yatan en önemli nedeninin aile olabileceğini düşünmektedir.

Araştırmacı, çocuk ve ebeveyn arasında erken dönemde kurulan ilişkinin, çocuğun ileride, hayatının tüm dönemlerindeki bağlantıları ve bağlamları etkileyeceğini varsaymaktadır. Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulayabilmek için aldığı eğitimden sonra araştırmacı, programdan öğrendiklerini, önce kendi çocuğu üzerinde test etmeye başlamıştır. Programın olumlu etkilerini ilk olarak kendi çocuğu üzerinde gözlemleyen araştırmacının, programın başarısına olan inancı böylece artmıştır. Programın olumlu ebeveyn olmayla ilgili bakış açısı, araştırmacının ebeveynliğe bakış açısıyla fazlasıyla uyuşmaktadır. Araştırmacıya göre olumlu bir ebeveyn olabilmek için öncelikle çocuklara yeterince sevgi gösterilmelidir. Sevgi

göstermeden, tüm yaklaşımların ve öğretilerin hiçbir anlamı olmayacağını düşünen araştırmacı, kendi çocuğuyla olan ilişkisinde de sevgisini, sözel ve fiziksel olarak sık sık dile getirip; çocuğundan da aynı şekilde karşılık alan bir ebeveyndir. Gün içinde birbirlerine sık sık sevgi sözcüklerinin iletildiği anne çocuk ilişkisi, araştırmacı için belki de her şeyden daha çok doyum sağladığı bir ilişki çeşididir. Araştırmacıya göre olumlu ebeveyn olabilmenin diğer özelliklerinden biri de çocuğa olumlu, güvenli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunmaktır. Araştırmacı ebeveynlerin gün içinde sınırlı bir süre de olsa çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmelerinin aralarındaki ilişkiyi olumlu olarak etkileyeceğini düşünmektedir. Hatta bunun direkt olarak sevgi göstermekle birlikte aynı derecede önemli olduğunu düşünmektedir. Araştırmacı, ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli vakitle zıt orantılı olarak çocukların davranış problemlerinin azaldığına inanmaktadır.

Araştırmacıya göre olumlu ebeveyn olmanın en önemli özelliklerinden biri de çocuklara tutarlı disiplin uygulamaktır. Çocukların problemleri davranışlarının en önemli nedenlerinden biri olarak ebeveynlerin sergilediği tutarsız davranışlar ve disiplin olduğunu düşünmektedir. Tutarsız disiplin, tek ebeveynin zaman içindeki tutarsız davranışlarıyla ilgili olabileceği gibi, her iki ebeveynin birbirlerine zıt şekilde disiplin uygulamalarıyla da ilgili olabileceğini düşünen araştırmacı, kendi yakın çevresinde de bu tip tutarsız ebeveyn davranışlarına çok sık rastlamaktadır. Özellikle izin verici anne baba tutumlarından kaynaklı olarak çocukların zaman zaman problemleri davranışlar gösterdiğine tanık olmaktadır veya anne ile baba arasındaki anlaşmazlığın olumsuz şekilde çocukların davranışlarına yansıdığını gözlemlemektedir.

Araştırmacıya göre olumlu ebeveyn olabilmenin en kritik özelliklerinden bir diğeri ise gerçekçi beklentilere sahip olmaktır. Bu, araştırmacı için; hem ebeveynlik becerileri açısından gerçekçi olunması gerektiğine hem de çocuklardan beklenenlerle ilgili olarak gerçekçi davranmak gerektiğine işaret etmektedir. Çünkü araştırmacıya göre hiçbir birey mükemmel olmadığı gibi, hiçbir ebeveyn ve çocuk da mükemmel olmak zorunda değildir. Araştırmacı, ebeveynlerin zaman zaman hem kendi ebeveynlik becerileri hem de çocuklarıyla ilgili olarak yetersizlik duygularına kapılmalarının; çocuklarıyla aralarındaki ilişkiyi olumsuz anlamda etkileyebileceğini düşünmektedir. Çocuklarının yaşları ve gelişim düzeylerinden daha fazlasını bekleyen ebeveynler, mükemmeliyetçi yapıları yüzünden kendilerini

çok yıprattıkları için bu olumsuzluk çocuklarıyla olan ilişkilerine de direkt olarak yansımaktadır.

Araştırmacıya göre olumlu ebeveyn olabilmenin, en zor ancak belki de en gerekli olan özelliği ise ebeveynlerin çocuklarından bağımsız olarak kendilerine zaman ayırmalarıdır. Araştırmacı, çocuklarıyla yapışık ikizler hayatı süren ebeveynlerin, kendilerine vakit ayırmakta zorlandıklarını dolayısıyla ebeveynlik serüveninde kendilerine vakit ayıran ebeveynlere göre çok daha az toleranslı ve sabır düzeyine sahip olduklarına inanmaktadır. Kendisine vakit ayıramayan ebeveynlere çevresinde çok sık rastlamaktadır. Araştırmacı, kendisine zaman ayıramayan ebeveynlerin, ebeveynlik becerileri açısından da daha yetersiz olduklarını gözlemlemektedir. Araştırmacıya göre, ebeveyn olmak demek, hayatı tamamen çocuğa bağ(ım)lı olarak yaşamak değil; önce ebeveynin kendisinin ayrı bir birey olduğunu kabul etmesi; kendisine ve çocuğuna özgürlük tanıması; böylece ilişkilerinin dengeli ve uyumlu devam etmesini sağlaması demektir.

Araştırmacının ebeveynlikle ilgili düşünceleri, olumlu ebeveynliğe bakış açısı, bu araştırmada uyguladığı Olumlu Ebeveynlik Programı'nın ilkeleriyle bire bir örtüşmektedir. Araştırmacı bu düşüncelerle araştırmayı yapacağı alanda eğitim öncesinde yeterince zaman geçirme fırsatı bulmuştur. Okuldaki personelin ve ebeveynlerin, okulda araştırmacının varlığına alışmaları sağlanmıştır. Bu noktada araştırmacı sadece "*araştırmacı rolünü*" üstlenmiştir (Glesne, 2014). Ebeveynleri, okulda çocuklarını bekleme süreleri boyunca gözleme fırsatı bulan araştırmacı, haftada en az bir gün yaklaşık 1 ay boyunca eğitim öncesinde okulda bulunma fırsatını elde etmiştir. Eğitim başladıktan sonra ise ebeveynleri daha yakından tanıma fırsatı bulmuştur. Bu süreçte araştırmacı kimliğinin yanına "*öğrenen olarak araştırmacı rolü*" eklenmiştir (Glesne, 2014). Bu süreçte ebeveynler, araştırmacıyı yalnızca bir uzman ya da otorite olarak değil; aynı zamanda açık sözlü olabilecekleri ve anlattıklarını yadırgamayacak bir birey olarak görmeye başlamışlardır. Araştırmacı, ebeveynlerle aralarındaki ilişkide hem araştırmacı rolünü hem de öğrenen rolünü araştırma sürecince dengede tutmaya çalışmıştır. Araştırmadaki "*öğrenen rolünü*" hiçbir zaman kaybetmemiştir. Böylece ebeveynlerin süreç içinde olabildiğince açık sözlü olmalarına dair olumlu adımlar atılmıştır. Araştırmacı ve ebeveynler arasında olumlu olarak görülebilecek bir bağ gelişmiştir. Araştırmacı, bunu sağlamak için sadece oturum zamanlarını değil; onun haricindeki zamanlarda

da ebeveynlerle olan etkileşimini sürdürmüştür. Ebeveynler ve kendisinin bulunduğu iki tane olumlu ebeveynlik WhatsApp grubu kurmuştur. Araştırmacı bu grupları oturma saatlerini hatırlatma, verilen ev ödevleriyle ilgili bilgilendirmeler yapma, ev ziyaretleri ve bireysel görüşmelerin günlerine dair hatırlatmalar yapmak için kullanmıştır. Bu gruplarda eğitim programı haricinde herhangi bir konu konuşulmamıştır. Çünkü araştırmacı bu grupları sadece hızlı bilgilendirme amaçlı kullanmıştır. Tüm bu süreç boyunca araştırmacı, “*araştırmacı rolü*” ile “*öğrenen rolü*” arasındaki dengeyi sağlamakta zorluk çekmemiştir. Ebeveynler tarafından hem bir uzman hem de en içten duygularını paylaşacakları kadar yakın gördükleri bir birey olarak algılanmıştır. Çünkü araştırmalarda, araştırmacının yalnızca bir uzman ya da otorite olarak algılanması, katılımcıların araştırmada açık sözlü olmalarına dair cesaretlerini olumsuz olarak etkilemektedir (Glesne, 2014). Araştırmacının rolüyle ilgili bir diğer konu ise araştırmacının araştırma alanına girebilmek için gerçekleştirdiği gerekli prosedürler ve etikle ilgili konulardır (Creswell, 2016a). Bunlarla ilgili gerekli bilgiler aşağıda anlatılacaktır.

Etik Konular

Bilimsel bilginin gelişmesi ve merak edinilen sorulara yanıt alabilmek, insanların temel haklarının da bir şekilde etkilenebileceği anlamına gelir. Bu nedenle etik konuların göz önünde bulundurulması araştırma yapmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Öncelikle uygulanacak araştırma için etik kurul izninin alınması önemli görülmektedir. Katılımcıları insan olan bir araştırmayı yapmayı planlayan bir araştırmacı, etik kurul için araştırmacının bölümlerini detaylı olarak anlatan bir öneri hazırlayıp sunması gerekmektedir (Balci, 2015; Christensen vd., 2015). Bunun için araştırmacı öncelikle etik kurula sunacağı araştırma önerisinde araştırmasının tüm bölümlerindeki detayları titizle sunmuştur. Bunun için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon’a başvurmuş; araştırma önerisinin içine araştırmaya katılacak bireylerin gönüllü olarak katıldıklarını gösteren bilgilendirilmiş onam formu da eklenmiştir. Etik komisyondan araştırma için izin alan araştırmacı, örneklem grubunu Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullara devam eden çocukların ebeveynlerinden seçeceği için, Milli Eğitim Bakanlığı’na araştırma önerisi ile birlikte etik komisyondan alınan izni de sunmuştur.

Bilgilendirilmiş onam formu, örneklem grubunu elde etmek için doldurulması gereken ölçme araçlarının başına eklenmiş (Miles ve Huberman, 2015); araştırmaya katılan tüm ebeveynler tarafından imzalanarak onaylanmıştır. Programa katılmak isteyen deney ve bekleme grubundaki ebeveynler de eğitim öncesi bu formu tekrar okuyarak imzalamışlardır. Ebeveynlerin imzaladığı onam formunda araştırmacının amacı ve önemi açıklanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, eğitim grubuna katılmak isteyen ebeveynler için eğitim başlamadan önce düzenlediği toplantıda kendisini tanıtmış; araştırmacının amacı, önemi, süresi, araştırmadan sağlayacakları yararı ve izlenecek prosedürle ilgili olarak katılımcıları bir kez daha bilgilendirmiştir. Aynı zamanda araştırmacının sonuçları rapor edilirken kimlik bilgilerinin gizli kalacağı konusunda ebeveynlere teminat vermiş; araştırmacının herhangi bir bölümünde istedikleri an çalışmadan geri çekilebilme haklarının olduğunu hatırlatmıştır.

Araştırmacı bireysel görüşmeleri ve ev ziyaretlerini gerçekleştirmeden önce de araştırmacının en başında yaptığı gibi ebeveynlere bu uygulamaları gerçekleştirmedeki amacını ve neden önemli olduğunu belirtmiştir. Görüşmeler ile ev ziyaretlerini gerçekleştirmeden önce verdikleri bilgilerin gizliliğine ilişkin ebeveynlere hatırlatmada bulunmuştur. Araştırma sonuçları raporlanırken, katılımcıların kimliklerinin gizliliğinin korunarak anonim yapılabilmeleri için (Gibbs, 2007) ebeveynlere E1, E2... şeklinde kodlamalar yapılacağı belirtilmiştir. Araştırmacı bireysel görüşmeler ve ev ziyaretlerinin ne kadar zaman alabileceğine dair ebeveynleri bilgilendirmiş; bireysel görüşmelerde ses kayıt cihazını kullanabilmek için ebeveynlerden gerekli izni almıştır. Araştırmacının herhangi bir kısmında çalışmadan geri çekilebileceklerini de tekrar hatırlatmıştır.

Sonuç olarak verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması konusunda tüm etik konular büyük bir özenle değerlendirilerek rapor edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular olduğu gibi sunulmuş; bilimsel açıdan herhangi bir aldatma durumu söz konusu olmamıştır. Araştırmacının herhangi bir kısmı kasıtlı olarak çalışmanın dışında tutulmamış veya değiştirilmemiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak araştırmada kullanılan değerlendirme araçlarından elde edilen ölçümlerin nicel analizlerine ve çalışma grubundan elde edilen nitel verilerin analizlerine yer verilmiştir.

Nicel Araştırma Bulguları ve Yorumları

Bu kısımda öncelikle nicel verilerin analizine yer verilecektir. Bunun için tüm değerlendirme araçları ve alt boyutlarının ön test, son test ve izleme testlerinde normal dağılım gösterip göstermedikleri daha önce yöntem kısmında yer almıştır. Çıkan sonuçlara uygun olarak parametrik ya da parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Çocuklara Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde araştırma sorularına uygun olarak sırasıyla ilk önce Güçler ve Güçlükler Anketi'nden (GGA) elde edilen bulgular paylaşılacaktır. Daha sonra Anne Baba Disiplin Ölçeği (ABDÖ) ve Çocuk Anababa İlişki Ölçeği'ne (ÇAİÖ) dair bulgular sunulacaktır.

Birinci alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'ne ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 19

Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Çocukların GGA Ön Test Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Veri Kaynağı	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
GGA	Ebeveyn	Deney	29	11.65	4.77	51	-.262	.795
		Bek.	24	11.95	3.36			
	Öğretmen	Deney	29	14.10	3.68	51	.275	.784
		Bek.	24	13.83	3.39			

Tablo 19'a göre deney ve bekleme grubundaki çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nin (GGA) ebeveyn görüşlerine göre ön testlerden aldıkları puan

ortalamları arasında ($\bar{X}=11.65$, $S=4.77$; $\bar{X}=11.95$, $S=3.36$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(51)=-.262$, $p>.05$. Aynı şekilde öğretmen görüşlerine göre çocukların ön testlerden aldıkları puan ortalamaları arasında ($\bar{X}=14.10$, $S=3.68$; $\bar{X}=13.83$, $S=3.39$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(51)=.275$, $p>.05$. Buna göre eğitim öncesinde deney ve bekleme grubundaki çocukların GGA'ya ilişkin olarak birbirine yakın puan ortalamalarına sahip olduğu söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'ne ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 20

Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Çocukların GGA Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Anova (Karışık Ölçümler için) Sonuçları

Ölçme Aracı	Veri Kaynağı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
GGA	Ebeveyn	Deneklerarası	1753.906	52			
		Grup (deney/bek.)	328.507	1	328.507	11.754	.001*
		Hata	1425.399	51	27.949		
		Denekleriçi	527.828	53			
		Ölçüm (Öntest- Son Test)	61.092	1	61.092	16.216	.000*
	Öğretmen	Grup*Ölçüm	274.602	1	274.602	72.890	.000*
		Hata	192.134	51	3.767		
		Toplam	2281.734	106			
		Deneklerarası	1453.226	52			
		Grup (deney/bek.)	269.017	1	269.017	11.586	.001*
Öğretmen	Hata	1184.209	51	23.220			
	Denekleriçi	1132.25	53				
	Ölçüm (Öntest- Son Test)	238.306	1	238.306	21.042	.000*	
	Grup*Ölçüm	316.344	1	316.344	27.932	.000*	
	Hata	577.600	51	11.325			
Toplam	2585.476	106					

* $p<.01$

Tablo 20'ye göre deney ve bekleme grubunda yer alan Çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nden (GGA) aldıkları puan ortalamaları ebeveyn görüşlerine göre Olumlu Ebeveynlik Programı öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir. Yani farklı işlem gruplarında olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin ortak etkilerinin, GGA puan ortalamaları üzerinde anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1, 51)= 72.890$, $p<.01$. Bu bulgu deney ve bekleme grubunda olmanın, çocukların GGA puanları

üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan ebeveynlerin çocuklarının deney öncesine göre GGA puanları azalmıştır. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .58$) uygulama geniş bir etkiye sahiptir. Analiz sonuçlarına göre grup temel etkisi de ortak etki gibi fark yaratmıştır. Buna göre deney ve bekleme grubunda olan ebeveynlerin çocuklarının GGA ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır, $F(1, 51) = 11.754$, $p < .01$. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .18$) uygulama, gruplar arasında da geniş bir etkiye sahiptir. Ölçüm temel etkisi de aynı şekilde fark yaratmıştır. Grup ayrımı yapılmaksızın araştırmada yer alan ebeveynlerin çocuklarının eğitim öncesinden eğitim sonrasına GGA puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir, $F(1, 51) = 16.216$, $p < .01$. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .24$) uygulama farklı zaman dilimlerinde de geniş bir etkiye sahiptir.

Tablo 20'ye göre deney ve bekleme grubunda yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nden (GGA) aldıkları puan ortalamaları öğretmenlerinin görüşlerine göre Olumlu Ebeveynlik Programı öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir. Ortak etkinin, GGA puan ortalamaları üzerinde öğretmen görüşlerine göre anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1, 51) = 27.932$, $p < .01$. Öğretmenlere göre Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan ebeveynlerin çocuklarının deney öncesine göre GGA puanları azalmıştır. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .35$) uygulama geniş bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte grup temel etkisi de ortak etki gibi fark yaratmıştır. Buna göre deney ve bekleme grubunda olan ebeveynlerin çocuklarının GGA ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılık vardır, $F(1, 51) = 11.586$, $p < .01$. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .19$) uygulama, gruplar arasında da geniş bir etkiye sahiptir. Ölçüm temel etkisi de aynı şekilde fark yaratmıştır. Grup ayrımı yapılmaksızın araştırmada yer alan ebeveynlerin çocuklarının eğitim öncesinden eğitim sonrasına GGA puan ortalamaları arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir, $F(1, 51) = 21.042$, $p < .01$. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .29$) uygulama farklı zaman dilimlerinde de geniş bir etkiye sahiptir.

Üçüncü alt probleme ilişkin analizler. “Deney grubunda yer alan çocukların toplam güçlükler ön test-son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 21

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GGA Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına İlişkin Anova (Tekrarlı Ölçümler İçin) Sonuçları

Ölçme Aracı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
GGA	Deneklerarası	1144.943	28	40.891			1-2
	Ölçüm	422.506	2	211.253	28.42	.000*	1-3
	Hata	416.161	56	7.431			
	Toplam	1983.61	86				

* $p < .001$, 1: Ön Test 2: Son Test 3: İzleme Testi

Tablo 21’e göre deney grubundaki çocukların GGA ön test, son test ve izleme testi puanları arasında ebeveynlerinin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $F(2, 56) = 28.42$, $p < .001$. Anlamlı fark, ön test/son test ile ön test/izleme testi arasındadır. Son test ortalama puanı ($\bar{X} = 6.89$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X} = 7.06$), ön test ortalama puanına ($\bar{X} = 11.65$) göre daha düşüktür. Son test ile izleme testi arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç, Olumlu Ebeveynlik Programına katılan ebeveynlerin çocuklarının davranış problemlerinin uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde ebeveyn görüşlerine göre anlamlı ölçüde azaldığını göstermektedir. Buna göre uygulamanın etkisinin izleme testlerinde de ($\eta^2 = .50$) devam ettiği söylenebilir.

Tablo 22

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Öğretmen Görüşlerine GGA Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
GGA	Ön Test	29	14.10	3.68	28	6.996	.000*
	Son Test	29	7.62	5.24			

* $p < .001$

Tablo 22’ye göre deney grubunda yer alan çocukların GGA’ dan aldıkları ön test ve son test puanları arasında öğretmen görüşlerine anlamlı bir farklılık görülmektedir, $t(28) = -6.996$, $p < .001$. Buna göre deney grubunda bulunan çocukların GGA ön test puan ortalamaları $\bar{X} = 14.10$, $S = 3.68$ iken; son testlerde $\bar{X} = 7.62$, $S =$

5.24 olmuştur. Deney grubundaki çocukların öğretmenlerinin görüşlerine göre davranış problemlerinin azaldığı söylenebilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin analizler. “Bekleme grubunda yer alan çocukların toplam güçlükler ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 23

Bekleme grubunda Yer Alan Çocukların GGA Ön Test-Son Test Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Veri Kaynağı	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
GGA	Ebeveyn	Ön Test	24	11.95	3.36	23	-3.64	.001*
		Son Test	24	13.66	3.69			
	Öğretmen	Ön Test	24	13.83	3.39	23	-.503	.62
		Son Test	24	14.29	3.87			

* $p < .01$

Tablo 23'e göre bekleme grubunda yer alan çocukların GGA' dan aldıkları ön test ve son test puanları arasında ebeveyn görüşlerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir, $t(23) = -3.64$, $p < .01$. Buna göre bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarının GGA ön test puan ortalamaları $\bar{X} = 11.95$, $S = 3.36$ iken; son testlerde $\bar{X} = 13.66$, $S = 3.69$ olmuştur. Bekleme grubundaki çocukların davranış problemlerinin ebeveynlerinin görüşlerine göre arttığı söylenebilir. Bununla birlikte çocukların GGA'dan aldıkları ön test ve son test puanları arasında öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur, $t(23) = -.503$, $p > .01$. Buna göre bekleme grubunda bulunan çocukların GGA ön test puan ortalamaları $\bar{X} = 13.83$, $S = 3.39$ iken; son testlerde $\bar{X} = 14.29$, $S = 3.87$ olmuştur. Bekleme grubundaki çocukların davranış problemlerinin öğretmenlerinin görüşlerine göre değişmediği söylenebilir.

Beşinci alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nin alt boyutlarının ön test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 24

Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Çocukların GGA Alt Boyutlarındaki Ön Test Sıra Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DUP	Deney	29	29.57	857.50	273.500	.177
	Bek.	24	23.90	573.50		
DAP	Deney	29	28.97	840.00	291.000	.293
	Bek.	24	24.63	591.00		
AKP	Deney	29	21.71	629.50	194.500	.005*
	Bek.	24	33.40	801.50		
PRO	Deney	29	27.81	806.50	324.500	.665
	Bek.	24	26.02	624.50		

*p<.01

Bekleme ve deney grupları puanları, Güçler ve Güçlükler Anketi'nin 4 alt boyutunun ön testlerinde normal dağılım göstermedikleri için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ön testlerin analizi için kullanılmıştır. Tablo 24'e göre deney ve bekleme gruplarının *Duygusal Problemler* (DUP) (\bar{X} =29.57, \bar{X} =23.90), *Davranış Problemleri* (DAP) (\bar{X} =28.97, \bar{X} =24.63) ve *Prososyal Davranışlar* (PRO) (\bar{X} =27.81, \bar{X} =26.02) alt boyutlarının ön testlerinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, p>.01. Buna göre eğitim öncesinde deney ve bekleme grubundaki çocukların bu boyutlarda benzer puanlara sahip olduğu söylenebilir. *Akran Problemleri* (AKP) alt boyutunda ise deney ve bekleme grubu çocuklarının arasında ön testlerde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, p<.01. Bekleme grubu çocuklarının akran problemleri sıra ortalaması (\bar{X} =33.40) deney grubundakilere göre (\bar{X} =21.71) daha yüksektir.

Tablo 25

Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Çocukların Hiperaktivite Problemleri (HİP) Ön Test Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
HİP	Deney	29	4.48	2.24	51	-.349	.729
	Bekleme	24	4.70	2.45			

Tablo 25'e göre deney ve bekleme grubundaki çocukların Hiperaktivite Problemleri (HİP) boyutunun ön testinden aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =4.48, S=

2.24; $\bar{X}=4.70$, $S= 2.45$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(51)=-.349$, $p>.05$. Buna göre eğitim öncesinde deney ve bekleme grubundaki çocukların bu boyutta benzer puanlara sahip olduğuna dair yorum yapılabilir.

Altıncı alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve bekleme gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi’nin alt boyutlarının ön test- son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 26

Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Çocukların GGA Alt Boyutlarındaki Ön Test-Son Test Sıra Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DUP	Deney	29	18.48	536.00	101.000	.000*
	Bek.	24	37.29	895.00		
DAP	Deney	29	20.03	581.00	146.000	.000*
	Bek.	24	35.42	850.00		
HİP	Deney	29	19.91	577.50	142.500	.000*
	Bek.	24	35.56	853.50		
AKP	Deney	29	23.83	691.00	256.000	.094
	Bek.	24	30.83	740.00		
PRO	Deney	29	27.81	806.50	324.500	.665
	Bek.	24	26.02	624.50		

* $p<.001$

Bekleme ve deney grupları son test puanları, Güçler ve Güçlükler Anketi’nin 5 alt boyutunda da normal dağılım göstermedikleri için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ön test- son test analizleri için kullanılmıştır. Tablo 26’ya göre deney ve bekleme gruplarının *Duygusal Problemler* (DUP) ($\bar{X}=18.48$, $\bar{X}=37.29$), *Davranış Problemleri* (DAP) ($\bar{X}=20.03$, $\bar{X}=35.42$) ve *Hiperaktivite Problemleri* (HİP) ($\bar{X}=19.91$, $\bar{X}=35.56$) alt boyutlarında ön test-son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, $p<.001$. Buna göre Olumlu Ebeveynlik Programı sonrası ebeveynlerinin görüşlerine göre deney grubundaki çocukların bekleme grubunda çocuklara göre bu boyutlarda daha az problem davranışlar göstermeye başladıkları söylenebilir. Uygulamanın bu boyutlardaki etki büyüklükleri hesaplandığında eta kare değerlerinin sırasıyla $\eta^2 =.39$, $\eta^2 =.27$, $\eta^2 =.27$ olduğu görülmektedir. Buna göre uygulamanın bu boyutlarda geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Tablo 26’ya göre *Akran Problemleri* (AKP) ($\bar{X}=23.83$, $\bar{X}=30.83$) ve *Prososyal Davranışlar* (PRO) ($\bar{X}=27.81$, $\bar{X}=26.02$) alt boyutlarında ise deney ve bekleme grubu çocuklarının arasında ön test- son test

sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre eğitimin bu alt boyutlar üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Yedinci alt probleme ilişkin analizler. “Deney grubunda yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi’nin alt boyutlarının ön test-son test-izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Deney grubunda yer alan çocukların GGA’ nın alt boyutlarının ön test-son test-izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanları analiz edebilmek için non parametrik testlerden Friedman S Testi Kullanılmıştır. Friedman S Testi, Tekrarlı Ölçümler için Tek Faktörlü Anova’nın parametrik olmayan alternatifidir (Field, 2009). Alt boyutların tümünde son test puanlarının dağılımı normal olmadığı için Friedman S Testi kullanılmıştır.

Tablo 27

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların GGA Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test-İzleme Testi Ölçüm Ortalamalarına İlişkin Friedman S Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p	Anlamlı Fark
DUP	Ön Test	29	2.59	20.163	.000*	1-2, 1-3
	Son Test	29	1.71			
	İzleme Testi	29	1.71			
DAP	Ön Test	29	2.50	17.360	.000*	1-2, 1-3
	Son Test	29	1.83			
	İzleme Testi	29	1.67			
HİP	Ön Test	29	2.71	26.124	.000*	1-2, 1-3
	Son Test	29	1.60			
	İzleme Testi	29	1.69			
AKP	Ön Test	29	2.16	1.595	.45	
	Son Test	29	1.88			
	İzleme Testi	29	1.97			
PRO	Ön Test	29	1.55	13.026	.001*	1-2, 1-3
	Son Test	29	2.24			
	İzleme Testi	29	2.21			

*p<.01, 1: Ön Test 2: Son Test 3: İzleme Testi

Tablo 27’ye göre deney grubunda yer alan çocukların Duygusal Problemler (DUP), Davranış Problemleri (DAP), Hiperaktivite Problemleri (HİP) ve Prososyal Davranışlar (PRO) alt boyutlarının ön test-son test-izleme testi puanları arasında yani farklı zaman dilimlerinde ölçülen puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir ($\chi^2=20.163$; $p<.01$; $\chi^2=17.360$; $p<.01$; $\chi^2=26.124$; $p<.01$; 13.026 ;

$p < .01$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunu belirleyebilmek adına grupların ikili karşılaştırmalarını sağlayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Bağımlı Gruplar İçin T- Testi'nin parametrik olmayan alternatifidir (Büyüköztürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda Duygusal Problemler (DUP) boyutu için ön test/son test ($Z = -3.854$; $p < .01$) ve ön test/izleme testi ($Z = -3.825$; $p < .01$) arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Aynı test sonucunda Davranış Problemleri (DAP) boyutu için aynı şekilde ön test/son test ($Z = -3.211$; $p < .01$) ve ön test/izleme testi ($Z = -3.531$; $p < .01$) arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Hiperaktivite Problemleri (HİP) boyutu için de ön test/son test ($Z = -4.211$; $p < .01$) ve ön test/izleme testi ($Z = -2.821$; $p < .01$) arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Prososyal Davranışlar (PRO) alt boyutu için ön test/son test ($Z = -3.086$; $p < .01$) ve ön test/izleme testi ($Z = -2.773$; $p < .01$) arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde Olumlu Ebeveynlik Programının bu boyutlarda, ebeveyn görüşlerine çocuklarda davranış problemlerinin azalmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca son test ve izleme testleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Buna göre verilen eğitimin etkisinin izleme testleri boyunca devam ettiği söylenebilir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi için $r = Z/\sqrt{N}$ formülü etki büyüklüğünü hesaplamak için kullanılabilir (Field, 2009; Fritz, Morris ve Richler, 2012). Etki büyüklükleri DUP, DAP, HİP ve PRO boyutları için sırasıyla $r = .56$, $r = .46$, $r = .61$, $r = .57$ şeklindedir. Buna göre DUP, HİP ve PRO için geniş bir etki büyüklüğünden söz edilebilir. DAP için ise orta ile geniş etki büyüklüğü arasında bir etki söz konusudur. Cohen (1988) r değeri için $.5$, $.3$ ve $.1$ değerlerinin sırasıyla geniş, orta ve küçük etki büyüklüklerini gösterdiğini belirtmiştir (Coolican, 2009). Akran Problemleri (AKP) alt boyutunda deney grubunun ön test-son test-izleme testi puanları arasında ise anlamlı farklılık saptanmamıştır, $p > .01$. Buna göre eğitimin bu boyutu etkilemediği söylenebilir.

Sekizinci alt probleme ilişkin analizler. “Bekleme grubunda yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi'nin alt boyutlarının ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Bekleme grubunda yer alan çocukların tüm alt boyutlarda son testlere ilişkin puan ortalamalarının dağılımları normal olmadığı için ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 28

Bekleme grubunda Yer Alan Çocukların GGA Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test Ölçümlerindeki Puanlara İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
DUP	Negatif Sıra	5	7.00	35.00	-2.302	.021*
	Pozitif Sıra	13	10.46	136.00		
	Eşit	6				
DAP	Negatif Sıra	5	7.50	37.50	-2.216	.027*
	Pozitif Sıra	13	10.27	133.50		
	Eşit	6				
HİP	Negatif Sıra	7	9.93	69.50	-.705	.481
	Pozitif Sıra	11	9.23	101.50		
	Eşit	6				
AKP	Negatif Sıra	7	6.14	43.00	-1.324	.185
	Pozitif Sıra	9	10.33	93.00		
	Eşit	8				
PRO	Negatif Sıra	2	3.00	6.00	-2.960	.003*
	Pozitif Sıra	12	8.25	99.00		
	Eşit	10				

* $p < .05$

Tablo 28'e göre bekleme grubunda yer alan çocukların *Duygusal Problemler* (DUP), *Davranış Problemleri* (DAP) ve *Prososyal Davranışlar* (PRO) boyutlarında sıra ortalamalarının son testlerde anlamlı ölçüde arttığı görülmektedir ($z = -2.302$, $p < .05$; $z = -2.216$, $p < .05$; $z = 2.960$, $p < .05$). Buna göre ebeveyn görüşlerine göre davranış ve duygusal problemler açısından bekleme grubundaki çocukların davranışlarında artış meydana gelmiştir ancak prososyal davranışların da aynı zamanda arttığı görülmektedir. Bu durumda verilen eğitimden bağımsız olarak çocuklarda yaşa ya da gelişim özelliklerine bağlı olarak prososyal davranışların geliştiği yorumu yapılabilir.

Ebeveynlere Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumları

Dokuzuncu alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin uyguladıkları disiplin yöntemlerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 29

Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Ön Test Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
ABDÖ	Deney	29	78.44	11.36	51	.179	.859
	Bekleme	24	79.00	10.95			

Tablo 29'a göre deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği (ABDÖ) ön testinden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=78.44$, $S=11.36$, $\bar{X}=79.00$, $S=10.95$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(51)=.179$, $p>.05$. Buna göre eğitim öncesinde deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin ABDÖ'den aldıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Onuncu alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin uyguladıkları disiplin yöntemlerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 30

Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Anova (Karışık Ölçümler İçin) Sonuçları

Ölçme Aracı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
ABDÖ	Deneklerarası	12760.359				
	Grup (deney/bek.)	2211.764	1	2211.764	10.693	.002*
	Hata	10548.595	51	206.835		
	Denekleriçi	10850.165				
	Ölçüm (Öntest- Son Test)	4022.108	1	4022.108	42.084	.000*
	Grup*Ölçüm	1953.807	1	1953.807	20.443	.000*
	Hata	4874.250	51	95.574		
	Toplam	23610.524				

* $p<.01$

Tablo 30'a göre deney ve bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği'nden (ABDÖ) aldıkları puan ortalamaları Olumlu Ebeveynlik Programı öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir. Yani farklı işlem gruplarında olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin ortak etkilerinin, ABDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1, 51)=20.443$, $p<.01$. Bu

bulgu deney ve bekleme grubunda olmanın, ebeveynlerin ABDÖ puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Olumlu Ebeveynlik Programına katılan ebeveynlerin deney öncesine göre ABDÖ puanları azalmıştır. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .29$) uygulama geniş bir etkiye sahiptir. Analiz sonuçlarına göre grup temel etkisi de ortak etki gibi fark yaratmıştır. Buna göre deney ve bekleme grubunda olan ebeveynlerin ABDÖ ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark vardır, $F(1, 51) = 10.693$, $p < .01$. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .17$) uygulama gruplar arasında geniş bir etkiye sahiptir. Ölçüm temel etkisi de aynı şekilde fark yaratmıştır. Grup ayrımı yapılmaksızın araştırmada yer alan ebeveynlerin eğitim öncesinden eğitim sonrasına ABDÖ puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu söylenebilir, $F(1,51) = 42.084$, $p < .01$. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .45$) uygulama farklı zaman dilimleri arasında geniş bir etkiye sahiptir.

Onbirinci alt probleme ilişkin analizler. “Deney grubunda yer alan ebeveynlerin uyguladıkları disiplin yöntemleri ön test-son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 31

Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına İlişkin Anova (Tekrarlı Ölçümler İçin) Sonuçları

Ölçme Aracı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ABDÖ	Deneklerarası	11057.333	28	394.905	28.392	.000*	1-2
	Ölçüm	6848.299	2	3424.149			1-3
	Hata	6753.701	56	120.602			
	Toplam	24659.333	86				

* $p < .001$, 1: Ön Test 2: Son Test 3: İzleme Testi

Tablo 31’e göre deney grubunda yer alan ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği (ABDÖ) ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $F(2, 56) = 28.39$, $p < .001$. Anlamlı fark, ön test/son test ile ön test/izleme testi arasındadır. Son test ortalama puanı ($\bar{X} = 57.44$, $S = 15.32$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X} = 63.10$, $S = 16.49$), ön test ortalama puanına ($\bar{X} = 78.44$, $S = 11.36$) göre daha düşüktür. Son test ile izleme testi arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç Olumlu Ebeveynlik Programı’na katılan

ebeveynlerin olumsuz disiplin yöntemlerinin uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı ölçüde azaldığını göstermektedir. Buna göre uygulamanın etkisinin ($\eta^2 = .50$) devam ettiğine dair yorum yapılabilir.

Onikinci alt probleme ilişkin analizler. “Bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin uyguladıkları disiplin yöntemleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 32

Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Ön Test-Son Test Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
ABDÖ	Ön Test	24	79.00	10.95	23	1.725	.98
	Son Test	24	75.25	10.37			

Tablo 32’ ye göre bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin ABDÖ’ den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $t(23)=1.725$, $p>.05$. Buna göre bekleme grubunda bulunan ebeveynlerin ABDÖ ön test puan ortalamaları $\bar{X}=79.00$, $S=10.95$; son test puan ortalamaları $\bar{X}=75.25$, $S=10.37$ olarak görülmektedir. Bekleme grubundaki ebeveynlerin olumsuz disiplin yöntemlerinin bir miktar azaldığı; ancak bunun anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Onüçüncü alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin anne baba disiplin ölçeğinin alt boyutlarının ön test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 33

Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Alt Boyutlarının Ön Test Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
AŞT	Deney	29	29.82	6.21	51	.184	.855
	Bekleme	24	29.50	6.73			
ESD	Deney	29	19.34	2.53	51	1.316	.194
	Bekleme	24	18.33	3.05			
UMR	Deney	29	29.27	6.67	51	-1.038	.304
	Bekleme	24	31.16	6.51			

Tablo 33'e göre deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin *Aşırı Tepki* (AŞT) ($\bar{X}=29.82$, $S=6.21$, $\bar{X}=29.50$, $S=6.73$); Etkisiz Sözel Disiplin (ESD) ($\bar{X}=19.34$, $S=2.53$, $\bar{X}=18.33$, $S=3.05$) ve *Umursamazlık* (UMR) ($\bar{X}=29.27$, $S=6.67$, $\bar{X}=31.16$, $S=6.51$) ön testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $p>.05$. Buna göre eğitim öncesinde deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin ABDÖ alt boyutlarına ilişkin olarak birbirine yakın puan ortalamalarına sahip olduğu söylenebilir.

Ondördüncü alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin anne baba disiplin ölçeğinin alt boyutlarının ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin ABDÖ alt boyutlarının ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Faktörlü MANOVA ile analiz edilmiştir. Çok değişkenli varyans analizi olarak adlandırılan MANOVA, bir bağımsız değişkenin iki veya daha fazla düzeyi olduğu durumlarda, bir dizi bağımlı değişken için kompozit ortalamaları değerlendirmede kullanılmaktadır. Yani bağımlı değişkenlerin bileşeninden elde edilen grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleyen bir tekniktir. Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), grupların bir dizi farklı, ancak birbiriyle ilişkili, bağımlı değişken üzerinde karşılaştırılmasında tercih edilmektedir. MANOVA'ya istenildiği kadar bağımlı değişken eklenebilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2015). MANOVA'daki bağımlı değişkenler kavramsal olarak bir şekilde birbiriyle ilişkili olmalıdır. MANOVA, grupları karşılaştırarak; gruplar arasındaki ortalama farklılıkların, bağımlı değişkenlerin kombinasyonu üzerinde tesadüfen meydana gelip gelmediğini açıklar. Bunu yaparken, MANOVA orijinal bağımlı değişkenlerin her birinin doğrusal bir kombinasyonu olan yeni bir 'toplam bağımlı değişken' oluşturur. Daha sonra bu yeni birleşik bağımlı değişkeni kullanarak bir varyans analizi gerçekleştirir. MANOVA, bu kompozit bağımlı değişken üzerinde grupların arasında önemli bir fark olup olmadığını söylemekle birlikte bağımlı değişkenlerin her biri için ayrı ayrı sonuçlar da sağlamaktadır. Her bağımlı değişken için Anova yapmak yerine MANOVA'yı kullanmak, 1. Tip hata yapma riskinden kurtarmaktadır (Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu çalışmada bağımsız değişken, bekleme ve eğitim verilen deney grubu olmak üzere

iki düzeyli grup değişkenidir. Bağımlı değişkenler ise ABDÖ'nün alt boyutlarından alınan ölçümlerdir.

MANOVA'yı uygulayabilmek için bir dizi varsayım gerekmektedir. Bu varsayımlardan ilki *örneklem büyüklüğünün yeterli olmasıdır*. Her bir hücredeki örneklem birim sayısı bağımlı değişken sayısından fazla olmalıdır. Bununla birlikte her bir hücredeki sayının en az 20 olması gerektiği de bazı kaynaklarda belirtilmektedir (Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu çalışmada her bir hücre için gereken minimum örneklem sayısı 6'dır. Çünkü 6 tane bağımlı değişkenin varlığı söz konusudur. Bağımsız değişkenin 2 düzeyi (bekleme ve deney) ve her biri için 3 bağımlı değişken olmak üzere toplam 6 hücre vardır. Bu 6 hücrenin her birindeki örneklem sayısı bağımlı değişken sayısı olan 6'dan daha fazla olduğu için bu varsayım sağlanmaktadır.

Varsayımlardan ikincisi *tek değişkenli ve çok değişkenli normalliğin sağlanmasıdır* (Pituch ve Stevens, 2015). Bağımlı değişkenlerin her birinin bağımsız değişkenin her bir düzeyinde normal dağılmasına tek değişkenli normallik; bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenin düzeylerinde çok değişkenli normal dağılmasına ise çok değişkenli normallik denilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada tek değişkenli normalliğe daha önceki analizlerde yer verilmişti. Çok değişkenli normallik ise Pituch ve Steven'in (2015) önerdiği gibi Mahalanobis uzaklığı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 34

Çoklu Normallik Varsayımı için Mahalanobis Uzaklığı

	Min.	Max.	\bar{X}	S	N
Mahalanobis Uzaklığı	1.064	11.407	4.90	2.75	53

Tablo 34'e göre Mahalanobis Uzaklığı'nın en büyük değeri 11.41 bulunmuştur. Normallik varsayımı için bu değer, kritik değerden daha büyük olmaması gerekir (Pallant, 2010). Mahalanobis uzaklığı için literatürde kritik değerler yer almaktadır. Kritik değerlerle ilgili tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 35

Mahalanobis Uzaklığı için Kritik Değerler

Bağımsız Değişken Sayısı	Kritik Değer
2	13.82
3	16.27
4	18.47
5	20.52
6	22.46
7	24.32

(Kaynak: Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual*. New York: Open University Press.)

Tablo 35'e göre 6 bağımsız değişken içeren bir araştırma için mahalanobis uzaklığı en fazla 22.46 olmaktadır. Mahalanobis değeri bulunurken Büyüköztürk'ün de (2010) belirttiği gibi bağımsız değişkenlerin bağımlı; bağımlı değişkenlerin de bağımsız değişkenler olarak atanması nedeniyle bu çalışmada mahalanobis değeri için 6 bağımsız değişkenin karşısında belirtilen kritik değer (22.46) kullanılmıştır. Tabloda bağımsız değişken sayısına göre verilen mahalanobis değerleri, aslında MANOVA'daki bağımlı değişken sayısına göre değerlendirilmektedir (Johnson ve Wichern, 2007; Pituch ve Steven, 2015). Çalışmadaki en yüksek mahalanobis değeri olan 11.41, kritik değeri (22.46) aşmadığı için çoklu normallik varsayımının sağlandığı söylenebilir. Mahalanobis uzaklığının, kritik değeri aşmaması sapkın değerlerin olmaması ile de ilgilidir. Sapkın değerler MANOVA'da birinci veya ikinci tip hataya neden olabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

MANOVA'nın diğer varsayımlarından biri *doğrusallığın sağlanmasıdır*. Doğrusallıktan sapmalar istatistiksel testin gücünü azaltmaktadır. Bu varsayım, bağımlı değişkenlerin her çifti arasında doğrusallığın varlığına işaret eder. Bunun için saçılım grafiklerine bakılabilir (Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu çalışmada elde edilen saçılım grafikleri bağımlı değişken çiftleri arasında doğrusallığın bulunmadığına dair kanıt sağlamamaktadır. Dolayısıyla MANOVA için diğer varsayımlar test edilmeye devam edilebilir.

Çoklu birlikte doğrusallığın ve tekilliğin bulunmaması MANOVA'nın diğer varsayımlarından biridir. Çoklu birlikte doğrusallığın olup olmadığına bağımlı değişken çiftlerinin arasındaki ilişkiye bakarak karar verilebilir. Çoklu doğrusallık için kritik değer literatürde .80 ya da .90 olarak belirtilmektedir. Bu değerlerin üzerinde bir korelasyon, çoklu doğrusallığı gösterir ve varsayımı ihlal eder. Ancak bağımlı değişkenler arasında bir miktar da olsa ilişki sağlanmalıdır (Pallant, 2010). Bu

çalışmada bağımlı değişkenlerin arasındaki korelasyon katsayısı en fazla $r = .64$ olarak bulunmuştur. Veriler çoklu doğrusallığı göstermediği için MANOVA varsayımını ihlal etmemektedir.

MANOVA için son olarak test edilecek varsayım *varyans kovaryans matrislerinin homojenliği*dir (Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2015). Kovaryans matrislerinin homojenliği, Box M testindeki p değeri ile değerlendirilmektedir. Box M testi $p < .001$ düzeyinde anlamlı ise varsayım ihlal edilir. Bu çalışmada Box M testi $F(21, 8844) = .691$, $p = .846$ olarak bulunmuştur. P değeri varsayımı ihlal etmemektedir. Bununla birlikte Levene Testi ile her bir bağımlı değişken için gruplar arası varyansların homojenliğine bakılmıştır. Tüm bağımlı değişkenler için gruplar arası varyansın homojen olduğu saptanmıştır ($p > .05$).

Tablo 36

Deney ve Bekleme grubundaki Ebeveynlerin ABDÖ Alt Boyutları için Tek Faktörlü MANOVA Sonuçları

	Değer	F	Sd	p	η^2
Wilks' Lambda	.51	7.302	3	.000*	.49

$p < .001$

Tablo 36'ya göre tek faktörlü MANOVA sonucu kombine (birleşik) bağımlı değişken üzerinde bekleme ve deney grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifade ile bağımlı değişkenlerden elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamaları, bekleme ve deney grupları arasında anlamlı farklılık göstermektedir, $\lambda = .51$, $F(6,46) = 7.30$, $P < .001$. Eta kare değeri ($\eta^2 = .49$) bağımlı değişkenlerdeki çok yönlü varyansın %49'unun verilen eğitim tarafından açıklandığını göstermektedir. Sonuç olarak alt boyutların puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilen puanların, bekleme-deney grubunda olma durumuna göre değiştiği söylenebilir.

Tablo 37

Deney ve Bekleme grubundaki Ebeveynlerin ABDÖ Alt Boyutları Ön Test-Son Test Ölçümleri için Denekler-Arası Etki Testi

Kaynak	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Grup	AŞT Son Test	222.673	1	222.673	5.146	.028	.092
	ESD Son Test	244.959	1	244.959	21.233	.000*	.294
	UMR Son Test	1151.711	1	1151.711	17.957	.000*	.260
	AŞT Ön test	13.436	1	13.436	1.731	.194	.033
	ESD Ön test	46.949	1	46.949	1.077	.304	.021
	UMR Ön test	1.409	1	1.409	.034	.855	.001

*p<.008

Tablo 37’de bağımlı değişkenler için sonuçlar ayrı ayrı göz önüne alınmıştır. İstatistiksel olarak daha güçlü bir sonuca ulaşmak ve 1. tip hatayı azaltabilmek için Bonferroni düzeltilmiş anlamlılık seviyesi kullanılmıştır. Buna göre orijinal alpha düzeyi ($p=.05$), veri setindeki bağımlı değişken sayısına (6) bölünmüştür (Pallant, 2010). Yeni anlamlılık düzeyi $p=.008$ bulunmuştur. Buna göre sonuçlar değerlendirilirken p değerinin yeni elde edilen anlamlılık düzeyinden daha küçük olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 37 incelendiğinde *Etkisiz Sözel Disiplin* (ESD) son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, $F(1, 51)= 21.13$, $p=.000$. Eta kare değeri ($\eta^2=.29$) bağımlı değişken içindeki varyansın %29’unun deney ya da bekleme grubunda olma ile açıklandığını göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubunun *Etkisiz Sözel Disiplin* (ESD) son test puanlarının ($\bar{X}= 13.93$, $SS=3.25$), bekleme grubu ESD son test puanlarından ($\bar{X}= 18.25$, $SS=3.56$) daha az olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan ebeveynlerin *etkisiz sözel disiplin* yöntemlerinde bekleme grubundaki ebeveynlere oranla azalma meydana gelmiştir denilebilir. Aynı şekilde *Umursamazlık* (UMR) son test puanları arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir, $F(1, 51)= 27.96$, $p=.000$. Bağımlı değişken içindeki varyansın %26’sı ($\eta^2=.26$) deney ya da bekleme grubunda olmakla açıklanabilmektedir. Deney grubu UMR son test puanlarının ($\bar{X}=21.55$, $SS=8.43$), bekleme grubu UMR son test puanlarından ($\bar{X}= 30,91$, $SS=7.45$) daha az olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak deney grubunda yer alan ebeveynlerin *umursamazlık* boyutundaki davranışlarının, bekleme grubunda bulunan ebeveynlere göre daha az görüldüğü söylenebilir. *Aşırı Tepki* (AŞT) alt boyutunda

da bekleme ve deney grupları ortalamaları arasında farklılık saptansa da düzeltilmiş Bonferroni sonuçlarına göre bu farklılık .008 anlamlılık düzeyinde manidar değildir.

Onbeşinci alt probleme ilişkin analizler. “Deney grubundaki ebeveynlerin anne baba disiplin ölçeğinin alt boyutlarının ön test-son test-izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 38

Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ESD Alt Boyutunun Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına İlişkin Anova (Tekrarlı Ölçümler için) Sonuçları

Ölçme Aracı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ESD	Deneklerarası	388.184	28	13.864			1-2
	Ölçüm	455.609	2	227.805	32.292	.000*	1-3
	Hata	395.057	56	7.055			
	Toplam	389.337	86				

* $p < .001$, 1: Ön Test 2: Son Test 3: İzleme Testi

Tablo 38'e göre deney grubunda yer alan ebeveynlerin *Etkisiz Sözel Disiplin* (ESD) ön test-son test-izleme testi puanlarının analizi için Tekrarlı Ölçümler için Tek Faktörlü Anova kullanılmıştır. Tablo 38'e göre deney grubunda yer alan ebeveynlerin ESD ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $F(2,56) = 32.29$, $p < .001$. Son test ortalama puanı ($\bar{X} = 13,93$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X} = 15,37$), ön test ortalama puanına ($\bar{X} = 19,34$) göre daha düşüktür. Anlamlı fark, ön test/son test ve ön test/izleme testi arasındadır. Son test/izleme testi arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan ebeveynlerin etkisiz sözel disiplin yöntemlerinin uygulama sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı ölçüde azaldığını göstermektedir. Buna göre uygulamanın etkisinin izleme testlerinde de ($\eta^2 = .54$) devam ettiği söylenebilir.

Tablo 39

Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin AŞT ve UMR Alt Boyutlarının Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına İlişkin Friedman S Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p	Anlamlı Fark
AŞT	Ön Test	29	2.62	18.29	.000*	1-2, 1-3
	Son Test	29	1.62			
	İzleme Testi	29	1.76			
UMR	Ön Test	29	2.74	25.54	.000*	1-2, 1-3
	Son Test	29	1.57			
	İzleme Testi	29	1.69			

* $p < .001$, 1: Ön Test 2: Son Test 3: İzleme Testi

Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Aşırı Tepki (AŞT) ve Umursamazlık (UMR) izleme testi puanlarının dağılımları normal olmadığı için ön test-son test-izleme testi puanlarına dair analiz yapılırken parametrik olmayan testlerden Friedman S Testi tercih edilmiştir.

Tablo 39'a göre deney grubunda yer alan ebeveynlerin *Aşırı Tepki* (AŞT) ve *Umursamazlık* (UMR) alt boyutlarının ön test-son test-izleme testi puanları arasında yani farklı zaman dilimlerinde ölçülen puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir ($\chi^2=18.29$; $p < .001$; $\chi^2=25.54$; $p < .001$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunu belirleyebilmek adına grupların ikili karşılaştırmalarını sağlayan Bağımlı Gruplar T-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Bağımlı gruplar T- Testi ön test/son test ortalama puanları için kullanılmıştır. Ön test/izleme testi ve son test/izleme testleri için ise izleme testlerinin puanları bu alt boyutlarda normal dağılım göstermediği için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bağımlı gruplar T- Testi sonucu, *Aşırı Tepki* (AŞT) boyutu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir, $t(28)=4.97$, $p < .001$. Buna göre deney grubunda bulunan ebeveynlerin ön test puan ortalamaları $\bar{X}=29.82$ iken; son testlerde $\bar{X}=21.96$ olmuştur. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu AŞT ön test/izleme testi ($Z=-3.43$; $p < .001$) arasında anlamlı fark bulunurken; son test/izleme testi ($Z=-1.25$; $p > .001$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu da uygulamanın etkisinin *Aşırı Tepki* (AŞT) boyutunda devam ettiğini göstermektedir.

Umursamazlık (UMR) boyutu için yapılan Bağımlı gruplar T- Testi sonucu, ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir, $t(28)=5.47$, $p < .001$. Buna göre deney grubunda bulunan ebeveynlerin ön test puan ortalamaları

$\bar{X}=29.27$ iken; son testlerde $\bar{X}=21.55$ olmuştur, uygulamanın geniş etki büyüklüğüne ($\eta^2= .52$) sahip olduğu görülmektedir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu *Umursamazlık* (UMR) ön test/izleme testi ($Z=-3.59$; $p<.001$) arasında anlamlı fark bulunurken; son test/izleme testi ($Z=.309$; $p>.001$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu da uygulamanın etkisinin bu boyutta devam ettiğini göstermektedir.

Onaltıncı alt probleme ilişkin analizler. “Bekleme grubundaki ebeveynlerin anne baba disiplin ölçeğinin alt boyutlarının ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 40

Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ABDÖ Alt Boyutları Ön Test-Son Test Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin T- Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
AŞT	Ön Test	24	29.50	6.73	23	2.644	.015*
	Son Test	24	26.08	5.77			
ESD	Ön Test	24	18.33	3.05	23	.090	.929
	Son Test	24	18.25	3.56			
UMR	Ön Test	24	31.16	6.51	23	.171	.866
	Son Test	24	30.91	7.45			

* $p<.05$

Tablo 40'a göre bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin *Aşırı Tepki* (AŞT) boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir, $t(23)=2.64$, $p<.05$. Buna göre bekleme grubunda bulunan ebeveynlerin AŞT ön test puan ortalamaları $\bar{X}=29.50$, $S=6.73$ iken; son testlerde $\bar{X}=26.08$, $S=5.77$ olmuştur. Bekleme grubundaki ebeveynlerin deneysel uygulamadan bağımsız olarak *Aşırı Tepki* (AŞT) içeren olumsuz disiplin yöntemlerinin kendi ebeveynlik becerilerinin gelişimiyle anlamlı düzeyde azalmış olabileceğine dair yorum yapılabilir. *Etkisiz Sözel Disiplin* (ESD) ve *Umursamazlık* (UMR) alt boyutlarında bekleme grubu ebeveynlerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir, $t(23)=.90$, $p>.05$; $t(23) =.171$, $p>.05$.

Onyedinci alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve Bekleme Gruplarında yer alan ebeveynlerin ‘Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği’ ön test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 41

Deney ve Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ÇAIÖ Ön Test Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar için T- Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
ÇAIÖ	Deney	29	52.17	12.69	51	1.45	.154
	Bekleme	24	47.50	10.32			

Tablo 41'e göre deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği (ÇAIÖ) ön testinden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=52.17$, $S=12.69$, $\bar{X}=47.50$, $S=10.32$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(51)=1.45$, $p>.05$. Buna göre eğitim öncesinde deney ve bekleme grubundaki ebeveynlerin ÇAIÖ'ya ilişkin birbirine yakın puan ortalamalarına sahip olduğu söylenebilir.

Onsekizinci alt probleme ilişkin analizler. “Deney ve Bekleme Gruplarında yer alan ebeveynlerin ‘Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği’ ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 42

Deney ve Bekleme Gruplarında Yer Alan Ebeveynlerin ÇAIÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Anova (Karışık Ölçümler için) Sonuçları

Ölçme Aracı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
ÇAIÖ	Deneklerarası	9154.641	52			
	Grup (deney/bekleme)	28.932	1	28.932	.162	.689
	Hata	9125.709	51	178.935		
	Denekleriçi	2969.773	53			
	Ölçüm (Öntest- Son Test)	944.830	1	944.830	28.678	.000*
	Grup*Ölçüm	344.717	1	344.717	10.463	.002*
	Hata	1680.226	51	32.946		
Toplam	12124.414	105				

* $p<.01$

Tablo 42'ye göre deney ve bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği'den (ÇAIÖ) aldıkları puan ortalamaları Olumlu Ebeveynlik Programı öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir. Yani farklı işlem gruplarında olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin ortak etkilerinin, ÇAIÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(1, 51)=10.463$, $p<.01$. Bu bulgu deney ve bekleme grubunda olmanın, ebeveynlerin ÇAIÖ puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Olumlu Ebeveynlik Programına

katılan ebeveynlerin deney öncesine göre ÇAIÖ puanları azalmıştır. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .17$) uygulama geniş bir etkiye sahiptir. Tablo 42'deki analiz sonuçlarına dikkat edildiğinde grup temel etkisi anlamlı fark yaratmamıştır. Buna göre deney ve bekleme grubunda olan ebeveynlerin ÇAIÖ ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur, $F(1, 51) = .162, p > .01$. Ölçüm (zaman) temel etkisi ise anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Grup ayrımı yapılmaksızın araştırmada yer alan ebeveynlerin eğitim öncesinden eğitim sonrasına ÇAIÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir, $F(1, 51) = 28,678, p < .01$. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .36$) uygulama farklı zaman dilimlerinde de geniş bir etkiye sahiptir.

Ondokuzuncu alt probleme ilişkin analizler. “Deney grubunda yer alan ebeveynlerin ‘Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği’ ön test-son test-izleme ölçümlerinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 43

Deney Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ÇAIÖ Ön Test-Son Test-İzleme Puanlarına İlişkin Anova (Tekrarlı Ölçümler için) Sonuçları

Ölçme Aracı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ÇAIÖ	Deneklerarası	6991.379	28	249.692			1-2
	Ölçüm	1638.230	2	819.115	18.051	.000*	1-3
	Hata	2541.103	56	45.377			
	Toplam	11170.712					

* $p < .001$, 1: Ön Test 2: Son Test 3: İzleme Testi

Tablo 43'e göre deney grubundaki ebeveynlerin ÇAIÖ ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur, $F(2, 56) = 18.051, p < .001$. Anlamlı fark, ön test/son test ve ön test/izleme testi arasındadır. Son test ortalama puanı ($\bar{X} = 42.55$) ve izleme testi ortalama puanı ($\bar{X} = 43.44$), ön test ortalama puanına ($\bar{X} = 52.17$) göre daha düşüktür. Son test ile izleme testi arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç Olumlu Ebeveynlik Programına katılan ebeveynlerin çocuklarıyla olan olumsuz ilişkilerinin eğitim sonrasında ve daha sonra yapılan ölçümlerde anlamlı ölçüde azaldığını göstermektedir. Buna göre uygulamanın etkisinin ($\eta^2 = .39$) devam ettiği söylenebilir.

Yirminci alt probleme ilişkin analizler. “Bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin ‘Çocuk Anne-Baba İlişkisi Ölçeği’ ön test-son test ölçümlerinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Tablo 44

Bekleme grubunda Yer Alan Ebeveynlerin ÇAIÖ Ön Test-Son Test Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar için t-Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
ÇAIÖ	Ön Test	24	47.50	10.32	23	1.593	.125
	Son Test	24	45.12	7.97			

Tablo 44’e göre bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin ÇAIÖ’ den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $t(23)=1.593$, $p>.01$. Bekleme grubunda bulunan ebeveynlerin ÇAIÖ ön test puan ortalamaları $\bar{X}=47.50$, $S=10.32$; son test puan ortalamaları ise $\bar{X}=45.12$, $S=7.97$ olarak görülmektedir. Buna göre bekleme grubu ebeveynlerinin ön test ve son testlerde birbirine yakın puanlar aldıkları söylenebilir.

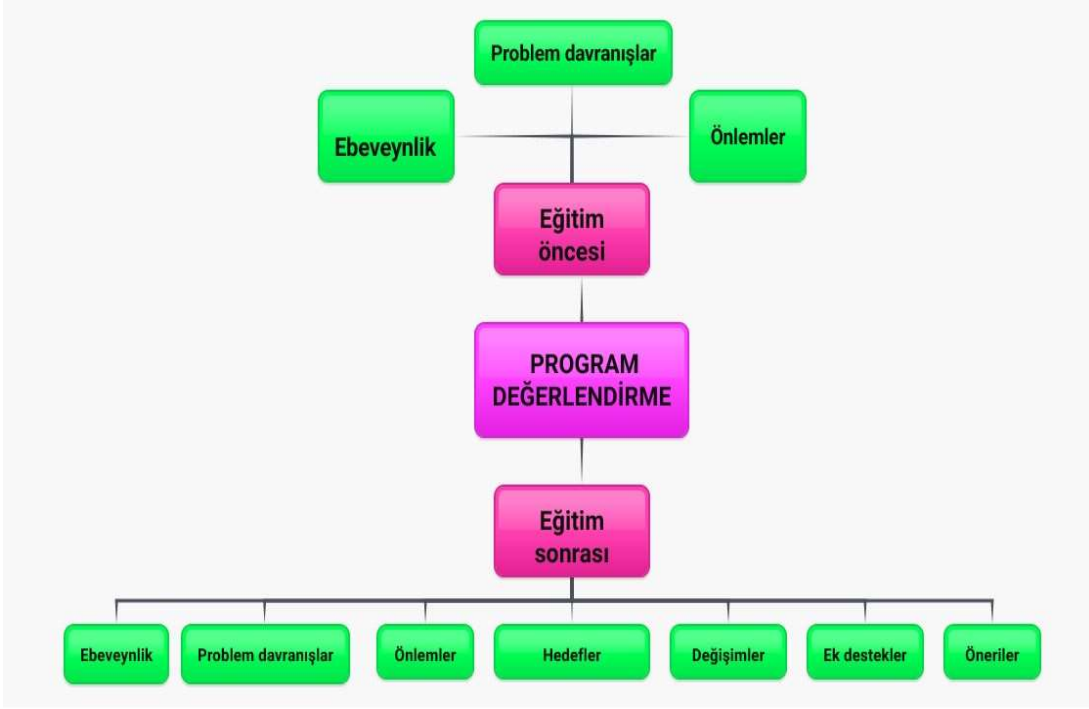
Nicel verilerden elde edilen bulgular genel olarak özetlenecek olursa; deney ve bekleme grupları arasında tüm ölçeklerde ön test puanları birbirine denk olmakla birlikte yalnızca akran problemleri (AKP) alt boyutunda ön test puanları eşit değildir. Güçler ve Güçlükler Anketi’nin (GGA) deney ve bekleme grubundaki çocukların toplam güçlük ön test son test puanları arasında ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılık vardır. Buna göre deney grubunda yer alan çocukların toplam güçlük düzeyi son testlerde ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre azalmıştır. Güçler ve Güçlükler Anketi’nin (GGA) akran problemleri (AKP) ve prososyal davranışlar (PRO) alt boyutları haricindeki tüm boyutlardaki ölçümlerde deney ve bekleme grubunda yer alan çocukların davranış problemlerinde ön test-son test puanlarında, ebeveyn görüşlerine göre anlamlı farklılık söz konusudur. Buna göre deney grubunda bulunan çocukların davranış problemlerinde anlamlı derecede azalma meydana geldiği görülmüştür. Akran problemleri alt boyutunda ise deney ve bekleme grubu arasında ön test-son test puanlarına göre anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte; prososyal davranışlar boyutunda deney grubu ön test-son test-izleme testleri puanları arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. Buna göre verilen eğitimin iki ay sonra elde edilen izleme testlerinde de etkisinin devam

ettiğinden söz edilebilir. Aynı şekilde Anne Baba Disiplin Ölçeği (ABDE) ve Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği (ÇAIÖ) ve alt boyutlarında deney ve bekleme grubu ebeveynleri arasında disiplin boyutları ve ilişki puanları açısından istatistiksel açıdan anlamlı derece farklılıklar görülmüştür. Sonuçlar deney grubu ebeveynlerinin lehinedir. Buna göre deney grubunda yer alan ebeveynlerin eğitim sonrasında olumsuz disiplin yöntemlerinin azaldığı; çocuklarıyla olan ilişkilerinde daha az olumsuzluk görüldüğü yorumu yapılabilir. Bu bulgular; aşağıda nitel bulgular ışığında tartışılmaya devam edilecektir.

Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumları

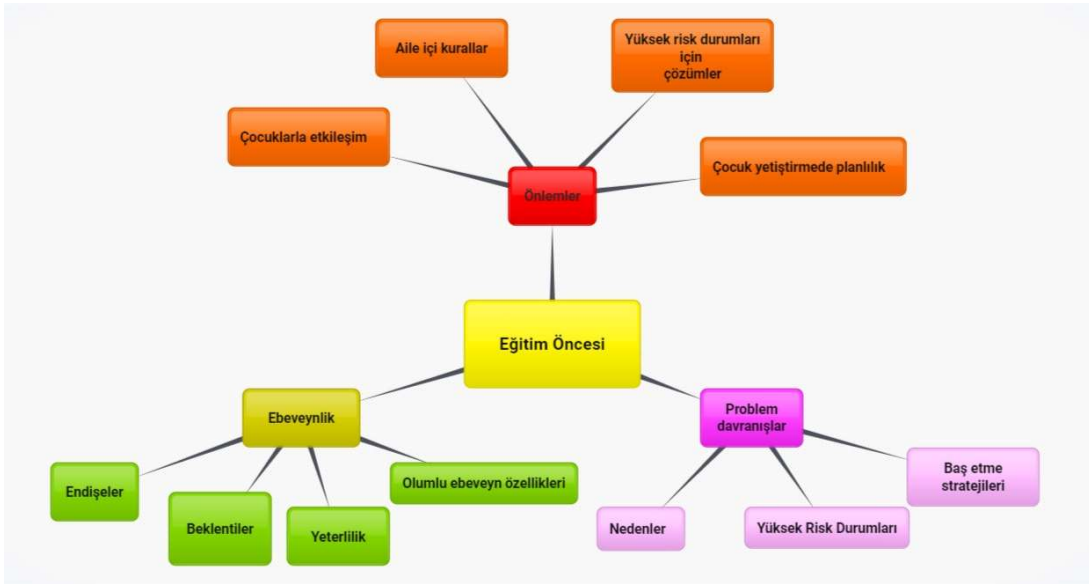
Yirmibirinci ve yirmikinci alt problemlere ilişkin analizler. “Deney grubunda yer alan ebeveynlerin görüşlerine göre programının etkililiği nasıldır?” ve “Deney grubunda yer alan ebeveynler programda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına nasıl yansıtmaktadırlar?” alt problemlerine yanıt aramak için eğitim sonrası ebeveynlerle yapılan bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri ile araştırmacı günlüğü ve programın değerlendirilmesi amacıyla deney öncesi ve sonrasında ebeveynlere sunulan açık ve kapalı uçlu sorulardan elde edilen veriler kullanılacaktır. Nitel bulguların hepsi bir bütün halinde değerlendirilerek, verilerden çıkan sonuçlar derinlemesine analiz edilecektir. Verilerden çıkan sonuçlar, tema, alt tema, kategori, alt kategori ve kodlar halinde sunularak görselleştirilecektir. Kodların yanlarında parantez içinde verilen sayılar, o kodun kaç ebeveyn tarafından ele alındığını gösteren frekans numaralarıdır. Katılımcı ebeveynlerin kişisel bilgilerini saklı tutmak amacıyla alıntılar yapılırken, katılımcılar E1, E2, E3... şeklinde adlandırılmıştır.

Program değerlendirme. Aşağıda Şekil 6'e göre, 'Program değerlendirme' temasıyla ilgili olarak 'eğitim öncesi' ve 'eğitim sonrası' olmak üzere iki alt tema elde edilmiştir. 'Eğitim öncesi' alt teması altında 'ebeveynlik', 'problem davranışlar' ve 'önlemler' kategorileri yer alırken; 'eğitim sonrası' alt teması altında, 'ebeveynlik', 'problem davranışlar', 'önlemler', 'hedefler', 'değişimler', 'ek destekler' ve 'öneriler' kategorileri yer almaktadır.



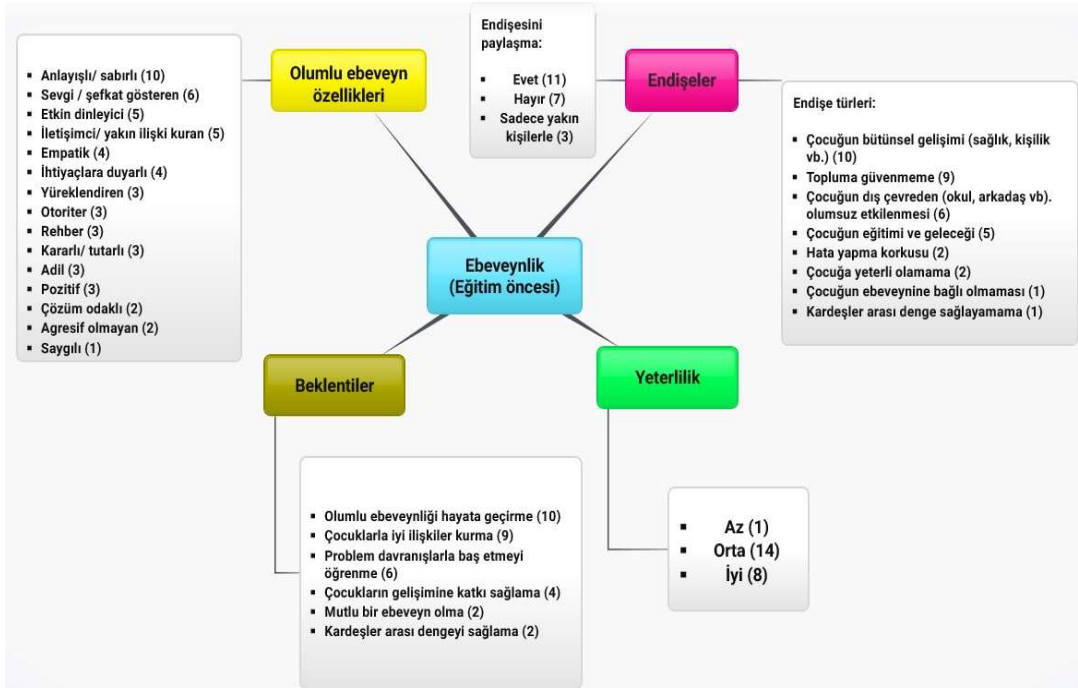
Şekil 6. Program değerlendirme temasına ilişkin alt temalar ve kategoriler.

Eğitim öncesi. Olumlu Ebeveynlik Programından önce ebeveynlerden elde veriler, 'eğitim öncesi' alt teması altında sunulmuştur. Eğitim öncesine ilişkin tanımlanan kategoriler, 'ebeveynlik', 'problem davranışlar' ve 'önlemler' olarak aşağıda Şekil 7'de yer almıştır. Bu kategoriler kendi aralarında alt kategorilere ayrılmaktadır.



Şekil 7. Eğitim öncesi alt temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler.

Ebeveynlik. Eğitime katılan ebeveynlerin, ebeveynlik kategorisiyle ilgili görüşleri eğitim öncesinde ‘endişeler’, ‘beklentiler’, ‘yeterlilik’ ve ‘olumlu ebeveyn özellikleri’ alt kategorileri altında Şekil 8’de sıralanmaktadır. Olumlu ebeveyn özellikleriyle ilgili olarak ebeveynler eğitim öncesinde daha çok ‘anlayışlı/sabırlı’ ve ‘sevgi/şefkat gösteren’ kodlarına vurgu yapmışlardır. En az vurgu yaptıkları kodlar ise ‘saygılı’, ‘agresif olmayan’ ve ‘çözüm odaklı’ kodları olmuştur. Buna göre eğitim öncesinde ebeveynlerin, olumlu bir ebeveyn olmaktan anladıkları; anlayışlı, sabırlı, sevgi ve şefkat gösteren bir ebeveyn olmaktadır.



Şekil 8. Ebeveynlik kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

Buna örnek olarak E6 kodlu ebeveyn şu cümleleri kullanmıştır: “*Olumlu anne babalar, sorumluluk sahibi, sevgi veren, fedakârlık eden, çocuğunu dinleyen anne babalardır.*” Aynı şekilde E12 kodlu ebeveyn de olumlu ebeveynliği şu sözleriyle betimlemiştir: “*Çocuğa gerçekten anne baba olabilmek, olması gerektiği gibi. Yeri geldiğinde sakin, zaman zaman otoriter, her zaman saf sevgiyle çocuğa yaklaşan bir anne baba...*” E12 kodlu ebeveyn çocuğa sevgiyle yaklaşmanın yanında otoriter olmanın da önemine vurgu yaparken benzer söylemleri E7 kodlu ebeveyn de kullanmıştır: “*Bana göre aslında hepimizin bildiği doğruları, doğru zamanda uygulayabilmek. En başta çok sabırlı olmalı, anlayışlı ama bir o kadar da otoriter. Bütün bunları dengeli yapabilmeli.*”

Ebeveynler kendilerini bir ebeveyn olarak ne kadar yeterli gördükleriyle ilgili olarak çoğunlukla orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Hiçbirisi kendisini çok az veya mükemmel derecede yeterli görmemektedir. Kendisini orta derecede yeterli gören E18 kodlu ebeveyn bunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Çocuğun yapısı, ruh hali o kadar değişkenlik gösterebiliyor ki; bazen yetersiz kaldığımı düşünebiliyorum.”* E13 kodlu diğer bir ebeveyn de: *“Günlük telahta ona yeteri kadar zaman ayıramadığımı düşünüyorum.”* sözleriyle kendisini yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Kendisini yetersiz görme eğiliminde olan E23 kodlu diğer bir ebeveyn ise : *“Ne yaparsam yapayım, ne öğrenirsem öğreneyim uygulamada kendimi yetersiz görüyorum ve problem çözme becerilerimin yetersiz olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde kendisini ifade etmiştir.

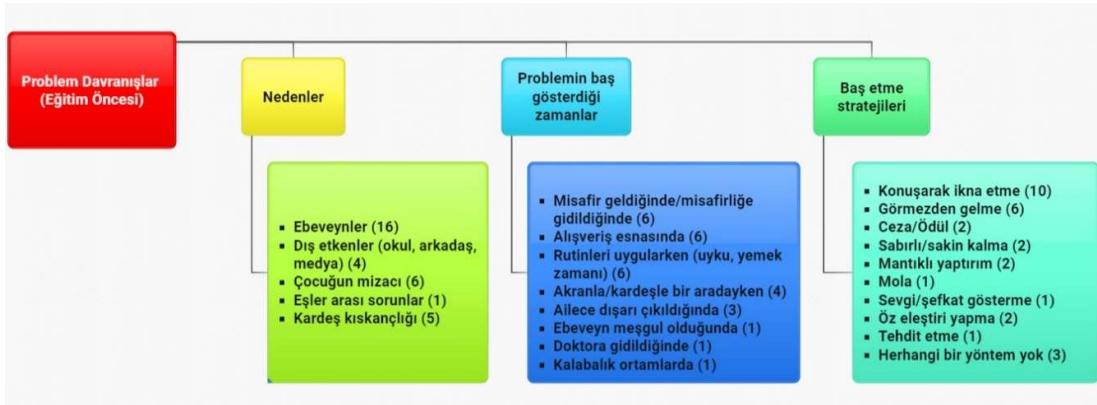
Ebeveynlerin programdan beklentileriyle ilgili alt kategoride en çok ‘olumlu ebeveynliği hayata geçirme’ kodu tekrar edilmiştir. Ebeveynler olumlu ebeveynliği uygulama noktasında sıkıntı yaşadıklarını düşünmektedirler. Aynı şekilde eğitim sonrasında kazanılması beklenenlerin arasında ‘çocuklarla iyi ilişkiler kurma’ ve ‘problem davranışlarla baş etmeyi öğrenme’ kodları en çok tekrar edilenlerdir. Ebeveynlerin olumlu ebeveynliği öğrenme ve günlük yaşantılarında kullanabilme beklentileriyle ilgili olarak E11 kodlu ebeveyn: *“Beklentim daha olumlu bir ebeveyn olabilmek, öğrendiklerimi hayata geçirebilmek”* şeklinde belirtirken; E14 kodlu ebeveyn: *“Çocuğum için daha olumlu bir ebeveyn olmak; iyi, faydalı, seven, sevilen biri olabilmesi için gerekli bilgi ve beceriden payıma düşeni almak.”* şeklinde ifade etmiştir. E6 kodlu ebeveyn ise: *“Beklentim çocuğuma karşı olumlu davranmayı öğrenmek, yanlışlarımı düzeltmek ve çocuğumun olumsuz davranışlarıyla baş edebilmek...”* şeklinde ifade ederek davranış problemlerine çözüm üretebilmeye vurgu yapmıştır. Eğitim sonrasında E6 kodlu ebeveyn yapılan ev ziyaretleri esnasında ebeveynin bu beklentileri başarıya dönüştürdüğü gözlemlenmiştir. Sor-söyle-yap yöntemini kullanarak çocuğunun dişlerini fırçalamasını sağlayan ebeveynin gözlemler esnasında olumlu tutumunu devam ettirdiği görülmüştür. Sor-söyle-yap yönteminin tüm basamaklarını doğru şekilde kullanan ebeveyn çocuğu da olumlu şekilde yanıt vererek diş fırçalama görevi başarı ile tamamlanmıştır.

Ebeveynlerin birer ebeveyn olarak sahip oldukları endişelere dair olan kodlar incelendiğinde en çok tekrar edilen kodlar arasında ‘çocuğun bütünsel gelişimine (sağlık, kişilik vb.) dair endişe ve ‘dış çevreye güvenmeme’ kodları yer almıştır. Buna

göre ebeveynlerin bir kısmı çocuklarının gelişim alanlarına dair endişe duymakla birlikte dış çevreye güvenmeyen bununla ilgili kaygıları olan ebeveynler de azımsanmayacak durumdadır. Örnek olarak E23 kodlu ebeveyn: *“En baştaki endişem doğru bir insan olması, karakteri düzgün, dürüst vb. daha sonra güvenlik endişem var, yaşadığımız ülke ve dünya daha güvensiz hale geldiğinden...”* şeklinde endişelerini ifade etmiştir. Başka bir örnek E4 kodlu ebeveyn ise: *“Birçok endişem var tabi mesela başına kötü bir şey gelmesinden çok korkuyorum. Sağlıklı bir birey olmasını istiyorum her anlamda, ruh sağlığı da çok önemli...”* diyerek çocuğunun ruhsal anlamda sağlıklı bir birey olmasını istediğine dair vurgu yapmıştır. Bu ebeveynin kaygılarıyla ilgili olarak araştırmacı günlüğüne alınan notlar da aynı durumu desteklemektedir: *“E4, bugün yaptığımız birinci telefon görüşmesinde eşiyile ilgili çok yoğun sorunlar yaşadığını bir kez daha dile getirdi. Eşinin, çocuğun yanında gösterdiği olumsuz davranışların, çocuğun kişiliğini olumsuz olarak etkileyebileceğine dair yoğun kaygıları var. Daha önceden bu konudaki anlaşmazlıkları yüzünden boşanmanın eşiğinden dönmüşler. Eşinin çocuğunun yanında onun için sarf ettiği kötü sözler yüzünden, çocuğunun ruh sağlığının olumsuz olarak etkilenebileceğini düşünüyor...”*

Ebeveynlerin bazıları (11 ebeveyn) eğitim öncesinde endişelerini biriyle paylaşma noktasında olumludurlar. Ancak bazı ebeveynler (7 ebeveyn) buna pek olumlu bakmamaktadırlar. Üç ebeveyn ise endişelerini yalnızca yakın hissettiği kişilerle paylaşabileceğini belirtmiştir. İki ebeveyn çocuklarını büyütürken herhangi bir endişeye sahip olmadıklarını dile getirmiştir. Çocukları büyütürken sahip olunan endişeleri başkaları ile paylaşmak; bunlara çözümler getirebilme ve ebeveynlik becerilerinin daha rahat yerine getirilebilmesi açısından önemli görülmektedir (Markie-Dadds, Turner ve Sanders, 2015). Konuyla ilgili olarak E5 kodlu ebeveyn: *“Çocuk sahibi arkadaşlarımla konuşmak, fikir alışverişi yapmak zaman zaman iyi geliyor.”* şeklinde duygularını dile getirirken; E23 kodlu ebeveyn ise: *“Anlattığımda endişelerim geçmiyor, bu gerçekte sürekli var olmaya devam ediyor...”* şeklinde cümleler sarf ederek, çocuklarını büyütürken sahip olduğu endişeleri kendine saklamayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Problem davranışlar. Eğitime katılan ebeveynlerin problem davranışlar kategorisiyle ilgili görüşleri eğitim öncesinde ‘nedenler’, ‘problemin baş gösterdiği zamanlar’ ve ‘baş etme stratejileri’ alt kategorileri altında Şekil 9’da sıralanmaktadır.



Şekil 9. Problem davranışlar kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

Şekil 9’da görüldüğü gibi ebeveynlerin pek çoğu çocuklarının davranış problemlerinin nedeni olarak kendilerini görmekte. Daha çok ebeveyn tutumlarına vurgu yapan ebeveynler, sağlıksız ebeveynlik uygulamalarının çocuklarda davranış problemleri yaratabileceğinin eğitim öncesinde farkındadırlar. Kendileri haricinde çocuklarda davranış problemlerinin diğer bir nedeni olarak ise en çok çocuğun mizacına vurgu yapmışlardır. Bununla ilgili olarak E16 kodlu ebeveyn: *“Çocuğumdaki problem davranışların nedenleri olarak benim ona yaklaşımlarım ve onun genetik yapısından kaynaklı olduğunu düşünüyorum.”* sözleriyle hem ebeveyn tutumlarının hem de mizacın bu konuda önemli olduğunu belirtmiştir.

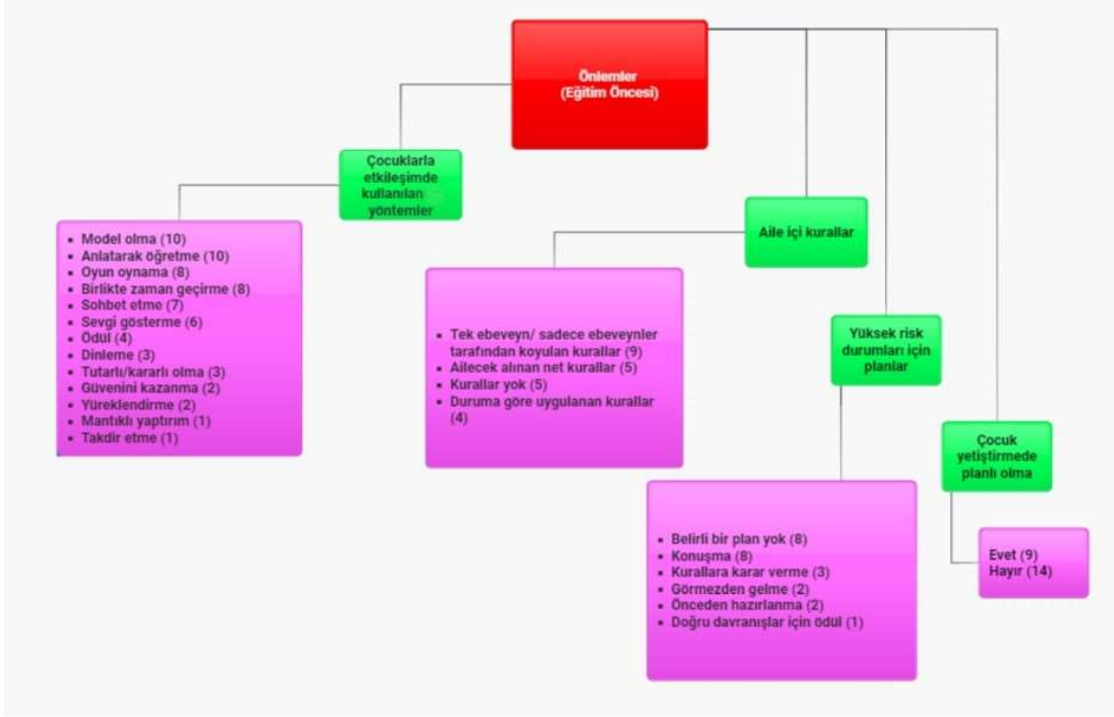
Problemlerin daha çok baş gösterdiği yüksek riskli durumlar için ise ebeveynler en çok olarak misafir geldiğinde/misafirlığe gidildiğinde kodlarını tekrar etmişlerdir. Aynı şekilde alışverişe gidildiğinde ve günlük rutinleri uygulama zamanları ebeveynler tarafından en çok tekrar edilen riskli zamanlar arasında yer almaktadırlar. Bununla ilgili olarak E20 kodlu ebeveyn: *“Birlikte alışverişe gittiğimizde onları kontrol etmek çok zor olabiliyor...”* şeklinde alışveriş zamanlarının problem çıkmasının olası zamanlardan biri olduğuna vurgu yaparken; E4 kodlu ebeveyn ise: *“Alışverişte ısrarcı değil aslında bu konuda sıkıntımız yok ama eve misafir gelince beni paylaşmak istemiyor...”* sözleriyle misafir geldiğinde davranış problemleriyle daha çok karşı karşıya kaldıklarını dile getirmiştir.

Davranış problemleriyle baş etme yöntemleriyle ilgili olarak eğitim öncesinde ebeveynler daha çok çocukla konuşarak ikna etme yoluna gitmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bir kısım ebeveyn ise görmezden gelmeyi kullandıklarını dile

getirmiştir. Mola, mantıklı yaptırım gibi yöntemler ise en az tekrar edilen kodlar arasında yer almıştır. Bununla ilgili olarak E10 kodlu ebeveyn: *“Problem davranış ortaya çıktığında çocuğumla konuşarak onu ikna etmeye çalışırım.”* şeklinde belirtirken E3 kodlu ebeveyn uyguladığı yöntemleri şu sözleriyle dile getirmiştir: *“Uyarırım, onu anlamaya çalışırım, olmadı tehdit ederim (isteklerini almam şeklinde) sonra rüşvet öneririm o da olmazsa duygu sömürsü yaparım...”*

Şekil 9’da görüldüğü gibi ebeveynlerin davranış problemleriyle başa çıkma becerileri eğitim öncesinde efektif olmaktan oldukça uzak gözükmektedir. Hiçbir yöntemi kullanmayan 3 ebeveynin olması da dikkat çekicidir. Çocuklar problem davranış gösterdiğinde sevgi/şefkat göstererek problem davranışa çözüm üretmeye çalışan bir ebeveyn de aynı şekilde dikkat çekicidir. E8 kodlu ebeveyn bu durumu şu sözleriyle dile getirmiştir: *“Her çocuğumda farklı yöntemim var. Problem davranış gösterdiklerinde ilk çocuğumda sarılıyorum, ikinci çocuğumun kendi kendine sakinleşip yanıma gelmesini beklerim. Üçüncü çocuğumda ona sarılıyorum.”* Bu ebeveyn, Olumlu Ebeveynlik Programına özellikle 4 yaşında olan son çocuğu için katılmıştır.

Önlemler. Eğitime katılan ebeveynlerin önlemler kategorisiyle ilgili görüşleri eğitim öncesinde ‘çocuklarla etkileşimde kullanılan yöntemler’, ‘aile içi kurallar ve ‘yüksek risk durumları için çözümler’ ve ‘çocuk yetiştirmede planlı olma’ alt kategorileri altında Şekil 10’da sıralanmaktadır.



Şekil 10. Önlemler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

Eğitime katılan ebeveynlerin eğitim öncesinde çocuklarıyla etkileşime geçerken en çok kullandıkları yöntemler arasında model olma, anlatarak öğretme, birlikte zaman geçirme ve oyun oynama yer almaktadır. Ebeveynler çocuklarıyla iyi ilişkiler geliştirebilme ve yeni davranış/beceri öğretme amacıyla daha çok onlara olumlu model olmayı ve anlatarak öğretme yolunu tercih etmektedir. En az tercih edilen yöntemler arasında ise çocukları takdir etme, mantıklı yaptırım ve yürekendirme davranışları vardır. Model olmanın kullanılmasıyla ilgili olarak E7 kodlu ebeveyn: *“Küçüklerken eşim ile birlikte birbirimize söyleyerek teşekkür etmek vs. gibi şeyleri öğrettik. Ancak büyüdükçe işler zorlaşıyor.”* cümlesini kullanmıştır. Buna göre ebeveyn, anne ve baba olarak birbirlerine göstermiş oldukları davranışların çocukları da olumlu anlamda etkileyeceğini düşünmektedir. E11 kodlu ebeveyn ise: *“Örnek olarak öğretmeye çalışırım, genelde iyi taraflarını anlatırım, olumlu neler kazandıracağımdan bahsedirim.”* cümleleriyle model olmanın ve anlatarak öğretmenin önemi üzerinde durmuştur.

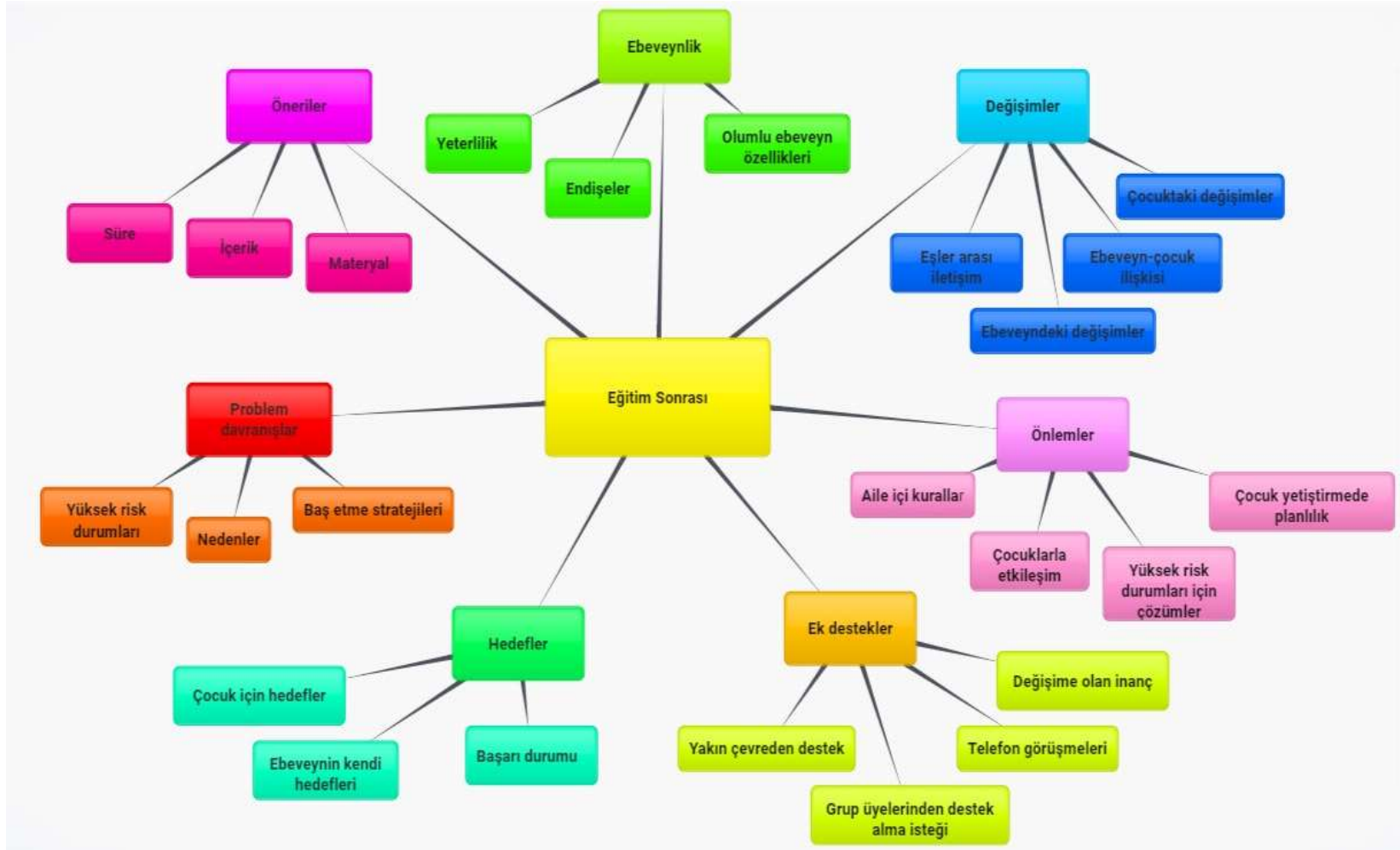
Aile içi kuralların oluşturulmasıyla ilgili olarak ebeveynlerin bir kısmı sadece kendilerinin oluşturduğu ya da eşleriyle birlikte oluşturdukları kuralların varlığından söz ederken; ailecek uygulanan net kuralların varlığını tekrar eden ebeveyn sayısı çok azdır. Bununla birlikte evde hiçbir kural uygulamayan ya da duruma göre

kuralları uygulayan ebeveynlerin varlığı da söz konusudur. Konuyla ilgili olarak; E1 kodlu ebeveyn: *“Çocuklarla ilgili her şey belli, yatma kalkma saatleri aynı. Neler yapabilir, yapamaz, sorumlulukları, yasakları, her şeyimiz gayet net! Okuduğum kitaplar ve izlediğim programlara göre uyguluyorum. Genelde her şeyden haberim var ve gayet net anlaşılıyor. ”* sözleriyle evdeki kurallardan daha çok kendisinin sorumlu olduğunu; çocukların ya da eşinin kuralları oluşturma konusunda söz sahibi olmadığını işaretlerini vermektedir. Araştırmacı günlüğünde de bu durumu destekleyen notlar yer almaktadır. *“E1 kodlu ebeveyn, bugün yaptığımız telefon görüşmesinde iki çocuğu arasında çıkan soruna evde o esnada eşiyile birlikte olmalarına rağmen, tek başına müdahale etmeyi tercih ettiğini; çocuklara kuralları hatırlattığını belirtti. Aynı şekilde çocuğun tabletini oynadığı bir gün elinden yanlışlıkla düşürdüğü için, kuralları hatırlatıp tableti elinden aldığını, sonra tekrar vermediğini ama bunun için de suçluluk duygusu hissettiğini belirtti. E1’in ev ve çocuklarla ilgili durumlarda çoğunlukla tek başına hareket etmeyi ve kendi kurallarını oluşturmayı seven bir ebeveyn olduğunu düşünüyorum. ”* Duruma göre kuralları uygulayan ebeveynlerden biri olan E21 ise bunu şu cümleleriyle vurgulamıştır: *“Temel kurallarım çok yoktur, spontane geliştikçe kuralları öğretiyorum, sıkılmaya çalışıyorum, duruma göre değişiyor. ”* Genel olarak ebeveynler eğitim öncesinde, ailecek birlikte oluşturulmuş, anlaşılır ve net kurallardan yoksun durumdadırlar.

Çocukların problem çıkarmaya meyilli oldukları zamanlar olarak betimlenen yüksek riskli durumlarda ailelerin ne tür planlar yaptıklarıyla ilgili olarak Şekil 10’a dikkat edildiğinde ‘belirli bir plan olmaması’ ve sadece ‘konuşma’ en fazla tekrar edilen kodlardır. Sadece 2 ebeveyn önceden hazırlandığını; 3 ebeveyn ise kurallara karar verdiklerini belirtmiştir. Buna göre eğitim öncesinde ebeveynler genel olarak çocuklarının problem davranış çıkardıkları zamanlar için herhangi bir plan yapmamaktadırlar. Örneğin E11 kodlu ebeveyn bununla ilgili olarak: *“Plandan ziyade anı yaşamayı tercih ederim. Olayları kendimce müdahalelerle yatıştırmaya çalışırım... ”* şeklinde düşüncelerini belirterek problem çıkabilecek yüksek riskli durumlar için herhangi bir önlem almadığını dile getirmiştir. Yüksek riskli durumlar için görmezden gelme metodunu kullanan bir ebeveyn olan E4 ise: *“İnat edip kendini yerlere attığında, yoktan sayıyorum ama bazen tahammül sınırimi zorladığında maalesef bağıyorum. ”* cümlelerini kullanarak, ilk başta görmezden gelmeyi kullandıktan sonra dayanamayarak sesini yükselttiğini itiraf etmiştir.

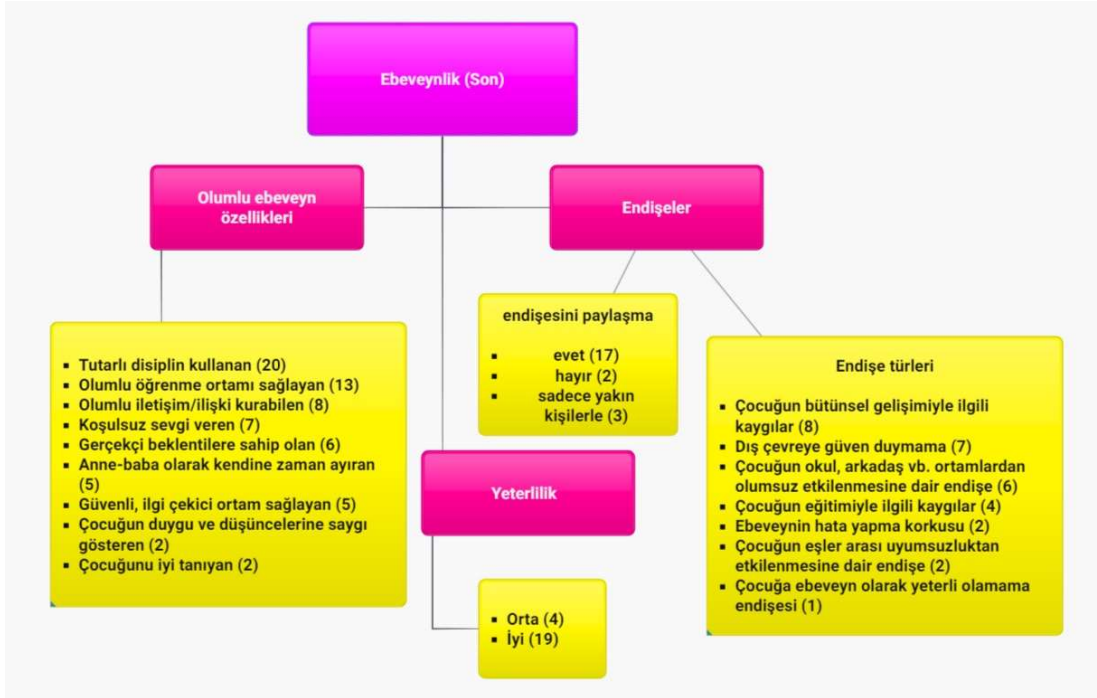
Şekil 10'a göre ebeveynlerin çoğu, eğitim öncesinde çocuk yetiştirirken çocuklarının davranışlarını yönlendirmeye yönelik herhangi bir plan yapmamaktadır. Çocuk büyütürken plan yapan ebeveynlerin sayısı sadece dokuzdur. Onlar da plan yapmaya çalıştıklarını ancak uygulama noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazıları ise plan yaptığını belirtmekle birlikte ne tür planlar yaptığını açıklamamıştır. Örneğin E7 kodlu ebeveyn "*Plan yapmam, duruma göre davranırım.*" sözleriyle plan yapmadığını dile getirmiştir. Aynı şekilde E5 kodlu ebeveyn de: "*Herhangi bir plan yapmıyorum. Sadece rol model olmaya çalışıyorum.*" demiştir. Plan yapmaya çalışan ebeveynlerden biri olan E14 kodlu ebeveyn ise şu ifadeleri kullanmıştır: "*Çok az diyebilirim. Çünkü hayatın getirilerinin çoğunlukla ileri zamanlardaki planlamaya karşı olduğunu gördüm.*" Olumlu Ebeveynlik Programı'nda çocuk yetiştirirken onların davranışlarını yönlendirmeye yönelik plan yapma, ebeveynlerin olası problemlerden korunmaları ve riskli zamanlarda kontrolü ellerinde tutabilmeleri açısından önemli görülmektedir (Markie-Dadds vd., 2015).

Eğitim sonrası. Olumlu Ebeveynlik Programından sonra ebeveynlerin görüşleri, 'eğitim sonrası' alt teması altında sunulmuştur. Eğitim sonrasına ilişkin tanımlanan kategoriler, 'ebeveynlik', 'problem davranışlar', 'önlemler', 'öneriler', 'hedefler', 'değişimler' ve 'ek destekler' olarak aşağıda Şekil 11'de yer almaktadır. Bu kategoriler kendi aralarında alt kategorilere ayrılmaktadır. Ebeveynlik kategorisi, 'yeterlilik', 'endişeler' ve 'olumlu ebeveyn özellikleri'; problem davranışlar kategorisi, 'nedenler', 'yüksek risk durumları' ve 'baş etme stratejileri'; önlemler kategorisi, 'çocuklarla etkileşim', 'çocuk yetiştirmede planlılık', 'yüksek risk durumları için çözümler' ve 'aile içi kurallar'; öneriler kategorisi 'materyal', 'süre' ve 'içerik'; hedefler kategorisi ise 'çocuk için hedefler', 'ebeveynin kendi hedefleri' ve 'başarı durumu'; değişimler kategorisi, 'çocuktaki değişimler', 'ebeveyndeki değişimler', 'ebeveyn-çocuk ilişkisi' ve 'eşler arası iletişim'; ek destekler kategorisi, 'yakın çevreden destek', 'grup üyelerinden destek alma isteği', 'değişime olan inanç' ve 'telefon görüşmeleri' alt kategorilerinden oluşmaktadır.



Şekil 11. Eğitim sonrası alt temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler.

Ebeveynlik (eğitim sonrası). Eğitime katılan ebeveynlerin ebeveynlik kategorisiyle ilgili görüşleri eğitim sonrasında 'endişeler', 'yeterlilik' ve 'olumlu ebeveyn özellikleri' alt kategorileri altında Şekil 12' de sıralanmaktadır. Olumlu ebeveyn özellikleriyle ilgili olarak ebeveynler eğitim sonrasında daha çok 'tutarlı disiplin kullanan' ve 'olumlu öğrenme ortamı sağlayan' ve olumlu iletişim/ ilişki kurabilen kodlarına vurgu yapmışlardır. Buna göre eğitim sonrasında ebeveynlerin, olumlu bir ebeveyn olmaktan anladıkları; tutarlı disiplin uygulayabilen ve olumlu öğrenme ortamı sağlayabilen bir ebeveyn olmaktır. Bu kodlar Olumlu Ebeveynlik Programı'nda oturumlarda ebeveynlere aktarılan olumlu ebeveynin özellikleriyle aynıdır. Buna göre ebeveynlerin programdan olumlu çıktılar elde ettikleri söylenebilir. Olumlu ebeveyn olmanın diğer üç özelliği ise; gerçekçi beklentilere sahip olmak, güvenli ve ilgi çekici ortam sağlamak ve anne baba olarak kendine zaman ayırmaktır. Diğer iki özellikten sonra ebeveynlerin en çok tekrar ettiği kodlar arasında olumlu ebeveynliğin diğer özellikleri de yer almaktadır.

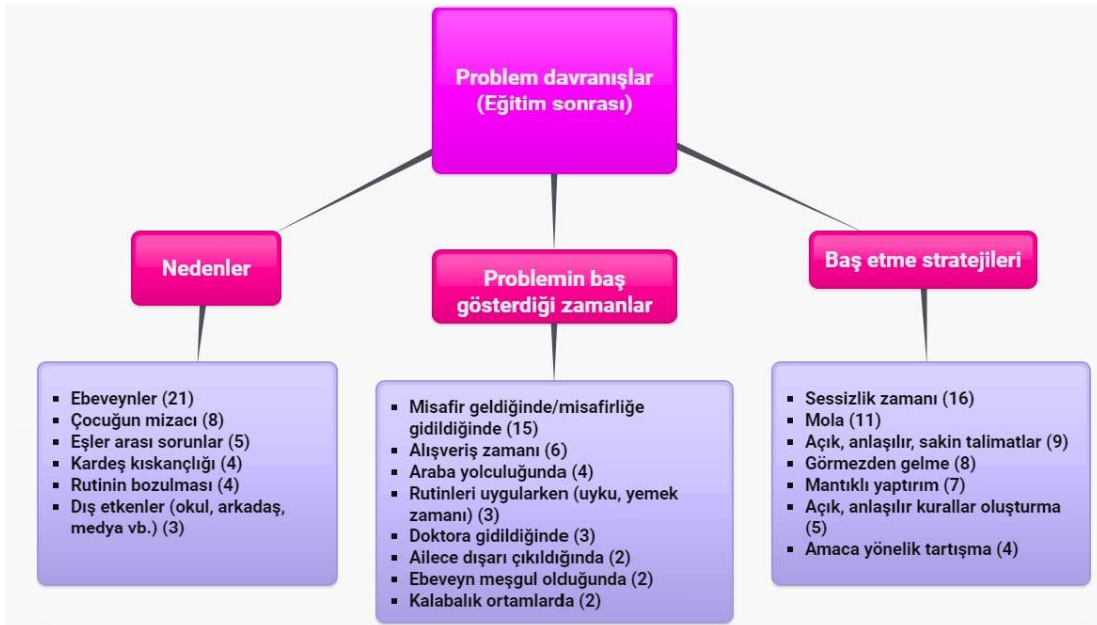


Şekil 12. Ebeveynlik (eğitim sonrası) kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

Şekil 12'ye göre ebeveynlerin çocuk büyütürken sahip oldukları endişelerin türleri, eğitim sonrasında da değişkenlik göstermemiştir. En fazla tekrar edilen kodlar eğitim öncesinde olduğu gibi çocuğun bütünsel gelişimiyle ilgili kaygılar, dış çevreye güvenmeme ve çocuğun okul, arkadaş vb. ortamlardan olumsuz etkilenmesine dair olmuştur. Ebeveynlerin bu endişelerini paylaşma konusunda eğitim sonrasında daha istekli olduğu söylenebilir. Endişelerini paylaşmamayı tercih eden ebeveynlerin bir kısmının verilen eğitimle birlikte daha paylaşımcı olmaya başladıkları söylenebilir. Eğitim öncesinde endişelerini paylaşmamayı tercih eden E22 kodlu ebeveyn, eğitim sonrasında düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Evet birilerinden fikir almak kendimce doğru bildiğim yanlışlarımı farketmeme sebep oluyor. Nasihat vermeleri işe yarıyor.”* Ebeveynlerin eğitim sonrasında kullandıkları ebeveynlik becerileri açısından kendilerini ne kadar yeterli gördükleriyle ilgili olarak ise; yeterliliğini ‘iyi’ olarak derecelendiren ebeveynlerin sayısında artış meydana gelirken; yeterliliğini ‘orta’ olarak gören ebeveynlerin sayısı oldukça azalmıştır. Bununla ilgili olarak E16 kodlu ebeveyn: *“Çok faydalı bir eğitim oldu diyebilirim benim açımdan. Artık çocuğumla yaşadığım olumsuz durumlarda ne yapmam gerektiğini biliyorum.”* cümleleriyle kendisini bu konuda daha yeterli gördüğünü belirtmiştir. E18 kodlu ebeveyn de benzer şekilde: *“Bu program sayesinde daha olumlu, mantıklı ve doğru taktikler uygulamaya başladım.”* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Eğitim sonrası E18 kodlu ebeveyne yapılan ev ziyaretleri sırasında, ebeveynin uygulamaya başladığı olumlu taktiklerle ilgili gözlem yapılmıştır. Sor-söyle-yap yöntemini çocuğunun dış fırçalaması için ve ‘başlama tutumunu’ çocuğunu yemek masasına çağırmak için kullanan ebeveyn, sözünü ettiği olumlu ebeveyn taktiklerini başarılı bir şekilde uygulamıştır. Örneğin sor-söyle-yap yönteminde dışını fırçalaması için ilk önce ne yapması gerektiğiyle ilgili soruyu çocuğa yöneltmiş, doğru yanıt aldıktan sonra çocuğu betimleyici şekilde takdir etmeyi unutmamıştır. Örneğin: *“ Çok doğru, dışimizi fırçalamak için önce dış fırçasına macunu sürmemiz gerek, soruma doğru yanıt verdiğin için teşekkür ederim.”* şeklinde açıklayıcı bir takdir kullanmayı tercih etmiştir. Arkasından ise bunu nasıl yaptığını çocuktan göstermesini istemiştir. Çocuğun tek başına doğru bir şekilde fırçaladığını gördüğü için herhangi bir yardım sunmamıştır. Çocuk görevi başarı ile tamamladığında tekrardan betimleyici bir biçimde çocuğu takdir etmiştir.

Problem davranışlar (eğitim sonrası).

Eğitime katılan ebeveynlerin problem davranışlar kategorisiyle ilgili görüşleri eğitim sonrasında 'nedenler', 'problemin baş gösterdiği zamanlar' ve 'baş etme stratejileri' alt kategorileri altında Şekil 13'de sıralanmaktadır. Ebeveynler eğitim öncesinde olduğu gibi eğitim sonrasında da çocuklarda görülen davranış problemlerinin nedenleri ile ilgili olarak en başta kendilerini görmektedirler. Daha sonra çocuğun mizacı en çok tekrar edilen kod olmuştur. Aynı şekilde problemlerin en çok baş gösterdiği zamanla ilgili olarak ise eğitim öncesinde verilen yanıtlarla benzer olarak misafir geldiğinde/ misafirlğe gidildiğinde kodu en çok tekrar edilen durum olmuştur. Onu, alışverişe zamanı çıkan problemler takip etmektedir. Ebeveynlerin eğitim sonrası davranış problemleriyle baş etme stratejilerinde büyük değişiklikler olmuştur. Eğitim öncesinde konuşarak ikna etme ve görmezden gelme yöntemlerini daha çok uygulayan ebeveynler, eğitim sonrasında ise eğitimde öğrendikleri yeni stratejileri daha çok kullanmaya başlamışlardır.



Şekil 13. Problem davranışlar (eğitim sonrası) kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

Şekil 13'e dikkat edildiğinde sessizlik zamanı, mola ve açık, anlaşılır, sakin talimatlar kullanma ebeveynlerin davranış problemleriyle mücadele yöntemlerinin başında gelmektedir. Olumlu Ebeveynlik Programı'nda, açık ve anlaşılır aile içi temel kurallar oluşturma, kurallara uymamaya karşı amaca yönelik tartışma, planlı

görmezden gelme, açık anlaşılır sakin talimatlar, mantıklı yaptırım, sessizlik zamanı ve mola davranış problemleriyle başa çıkmada kullanılan belli başlı stratejilerdir. Bu stratejiler sırasıyla küçük problemlerden daha büyüklerine doğru kullanılabilirdiği gibi aynı anda birden fazla strateji de birlikte kullanılabilir (Markie-Dadds vd., 2015). Buna göre programda ele alınan tüm baş etme stratejilerinin eğitim sonrasında ebeveynler tarafından kullanıldığı görülmekle birlikte ebeveynlerin eski kullandıkları yöntemleri bırakarak daha çok sessizlik zamanı ve mola gibi yöntemleri tercih ettikleri söylenebilir. Bununla ilgili olarak örneğin E7 kodlu ebeveyn: *“Net bir şekilde durumu anlatıyorum. Koyduğumuz kuralları hatırlatıyorum ya da önceden plan yaparak riskli durumları atlatıyoruz. Eğer her şeye rağmen durum devam ederse sessiz zamanı uyguluyorum.”* cümleleriyle baş etme stratejilerini problem durumunda sırasıyla kullandığını belirtmiştir. Benzer şekilde E17 kodlu ebeveyn de: *“Talimat veririm, sonra dönüş alamazsam istediği bir şeyi elinden alırım ya da sessiz zaman uygulamasını yaparım.”* Bununla ilgili olarak E21 kodlu ebeveyn ise: *“Sakinleşmesi için bir odada benimle birlikte olmasını sağlıyorum, bir süre veriyorum, o sürede hiç konuşmuyoruz. Bazen sınırı yüksek olunca bu süreyi tekrarlıyorum ama çok olmuyor. Tek süreyle sakinleşiyor.”* cümleleriyle ‘sessiz zamanı’ sıklıkla kullandığını ifade etmiştir.

Molayı davranış problemleriyle baş etmek için tercih eden E10 kodlu ebeveyn ise: *“Mola ve sessiz zamanı kullandım onun için. Ablasıyla çok dindiği zamanlarda molayı kullandım. Kardeşler arası anlaşmazlıktan dolayı molayı uyguladım. Hani daha suçlu olduğunu gördüğüm veya olumsuz davranışını gördüğüm çocuğuma kural koyup molayı uyguladım. Yani bağırarak konuşma, fiziksel olarak şiddet gösterme vardı...”* Mola uygulamaları esnasında problem davranışın sönmemesi nedeniyle tekrar mola uygulayıp başarılı olan E3 kodlu ebeveyn ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Bir tek oğlumdaki koşma, hareketlilik ara ara devam ediyor. Kızım yönetmeyi çok seviyor. Ona yapabileceğim bir şey yok. Bazen arkadaşlarıyla arasında problem oluyor. Bana göre yönetme isteği problem değil ama ilerde sınıf içinde problem olacağını düşünüyorum. Bazen küsme davranışı oluyor, duygusaldır. Molalarda küsüyor yani. Küsme olunca tekrar mola uyguluyoruz.”* E3 kodlu ebeveynin gerçekleştirilen ev ziyaretleri esnasında erkek çocuğunun evin içinde koşma davranışlarının artık olmadığı gözlemlenmiştir, bu durumu ebeveyn de onaylayarak koşma davranışının neredeyse bittiğini ifade etmiştir.

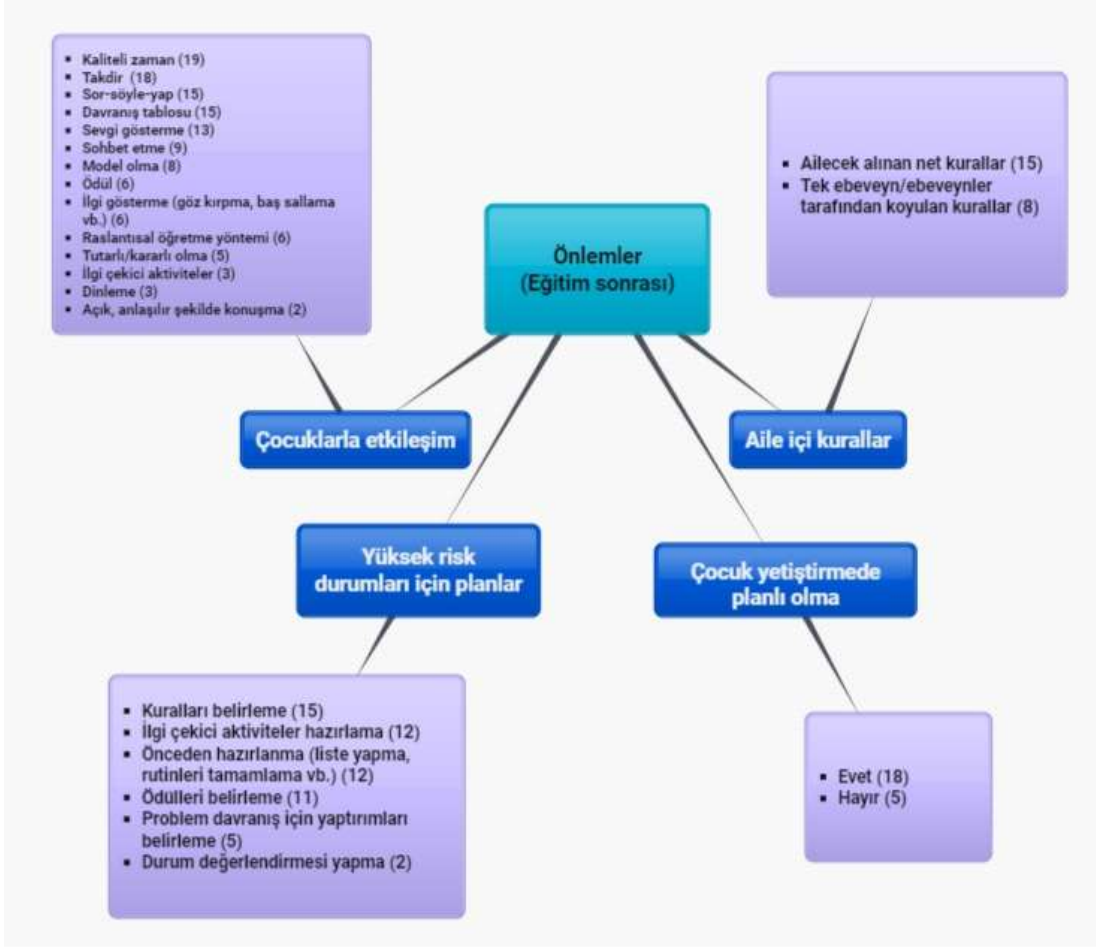
Eğitim öncesinde mola yöntemi uygulamayan başka bir ebeveyn olan E15, eğitim sonrasında bu yöntemin çocuklarının davranış problemleri üzerinde nasıl işe yaradığını şu sözleriyle dile getirmiştir: “ *Mesela mola yöntemini çok fazla kullanıyorum, daha önceden eşim kullanırdı, ben hiç kullanmazdım. Sürekli söylerdim, söylerdim. Yapma, yapma, yapma diye. şimdi ben de mola yöntemini daha çok kullanıyorum... şimdi kendi kendine yemek yiyebiliyor, ya da hadi çıkalım dediğimizde kendisi hemen giyinip çıkıyor. Yöntemleri kullanarak davranmaya başladım diyelim. Moladan sonra problem davranış dindi. Sakinleyip ya kardeşiyle oynamak istiyor ya da şunu yapalım diyor, kendisi söylüyor. Uzamıyor yani hemen başka bir şeye geçiyoruz.*”

Eğitim sonrasında molayı sıklıkla kullandığı ev ziyaretleri esnasında gözlemlenen ebeveynlerden biri olan E6 davranış problemleriyle başa çıkabilmek için öncelikle aile içi net kurallara önem verdiğini daha sonra açık, anlaşılır, sakin talimatlar kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Ev ziyaretleri sırasında ‘başlama tutumu’ göreviyle ilgili olarak ebeveyn çocuğuna okula gitmek için hazırlanma talimatını vermiştir. Talimatı vermeden önce çocuğun yanına gelmiştir ancak göz hizasına inmeden ve göz kontağı kurmadan talimatını vermiştir. O esnada bunları yapmayı unutmuştur. Örneğin: “ *Selim, birazdan okula gideceğin için lütfen antanı topla.*” Talimat cümlesini ebeveyn doğru ancak yukarıdan bir şekilde ifade etmiştir. Talimatı verdikten sonra 5 saniye bekleme kuralına uyararak beklemiş ancak ocuk talimata yanıt vermemiştir, ebeveynin dediğini yapmamıştır. Böylece ebeveyn talimatı ikinci kez tekrar etmiştir. Çocuğa tekrar 5 saniye vererek, uyum göstermesi için zaman tanımiştır. İkinci kez talimat verilmesine rağmen istenilen davranış, ocuk tarafından gerçekleştirilmediği için ebeveyn mola uygulamasını kullanmıştır. Moladan sonra çocuğa tekrar talimatı tekrar ettiğinde ocuk uyum göstermiş, çantasını toplamaya başlamıştır. Gözlemlenen bu durumu göre ebeveynin daha önce belirtmiş olduğu programdan beklentileri (ocuğa karşı olumlu davranmayı öğrenmek, yanlışlarını düzeltmek ve çocuğunun olumsuz davranışlarıyla baş edebilmek) karşılanmaktadır. ocuğuna karşı daha olumlu davranabilmekte; çocuğunun olumsuz davranışlarıyla başa çıkmayı uygulamaya geçirebilmektedir.

şekil 13’e göre açık, anlaşılır, sakin talimatlar verme ebeveynler tarafından sessiz zaman ve mola ile beraber en çok kullanılan stratejiler arasında yer almaktadır. Ebeveynler eğitimle birlikte çocuklarından herhangi bir şeyi yapmalarını

istemek için nasıl talimat vermeleri gerektiğini öğrenmişlerdir. Çocuktan bir durumu bitirmesini istediklerinde 'bitirme tutumunu', çocuğun yeni bir duruma başlamasını istediklerinde 'başlama tutumunu' talimat verirken kullanmaktadırlar. Başlama tutumu için çocuğa talimat en fazla iki kez verilebilirken; bitirme tutumu için en fazla bir kez talimat verilmektedir (Markie-Dadds vd., 2015). Başlama tutumuna örnek olarak yatağını toplamasını isteme, yemek masasına gelmesini isteme vb. verilebilir. Bitirme tutumuna örnek olarak ise evde koşmayı bırakmasını isteme, kardeşine bağırma bitirmesini isteme vb. verilebilir. Ebeveynlere yapılan ev ziyaretleri sırasında kendi seçtikleri bir durum için başlama tutumunu kullanmaları istenmiştir. Çünkü bitirme tutumunu kullanmaları için o esnada problemler ortaya çıkması gerekmektedir. Her zaman problemler bir davranış çıkmayacağı için kendilerinin başlatacakları bir talimat vermeleri daha uygun görülmüştür. E13 kodlu ebeveynlere yapılan ev ziyareti sırasında ebeveyn çocuğuna kitabını getirmesine dair talimatta bulunmuştur. Ebeveyn çocuğuna talimat vermek için çocuğunun odasına girerek onun yanına gitmiştir, onunla göz teması kurmak için onun hizasına eğilmiş ve şunu söylemiştir: “ *Birsen, ‘Nerede Bu Fil’ kitabını getir lütfen.*” Talimata uyum göstermesi için ebeveyn 5 saniye bekleme kuralına uymuştur. Çocuk istenen davranışı yapmış, kitabı getirmiştir. Bunun üzerine ebeveyn, çocuğa betimleyici takdiri şu şekilde sunmuştur: “ *Aferin annecim. Söylediğim zaman kitabı getirdiğin için teşekkür ederim.*” E13 kodlu ebeveyn oturumları esnasında en çok arzuladığı şeyin daha sabırlı bir anne olmak ve çocuğuna daha sakin yaklaşmak olduğunu sürekli tekrar etmiştir. Ev ziyareti sırasında gözlemlenen talimat verme ve sor-söyle-yap yönteminin basamaklarını sabırla uygulaması nedeniyle ebeveynin bu arzusunu yerine getirdiği söylenebilir.

Önlemler (eğitim sonrası). Eğitime katılan ebeveynlerin önlemler kategorisiyle ilgili eğitim sonrası görüşleri eğitim öncesinde olduğu gibi 'çocuklarla etkileşim', 'aile içi kurallar ve 'yüksek risk durumları için çözümler' ve 'çocuk yetiştirmede planlı olma' alt kategorileri altında Şekil 14' de gösterilmektedir.



Şekil 14. Önlemler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

Şekil 14'e dikkat edildiğinde, eğitime katılan ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşime geçerken kullandıkları yöntemler eğitim öncesine göre değişiklik göstermiştir. Eğitim öncesinde anlatarak öğretme ve model olma yöntemlerini daha çok kullanan ebeveynler, eğitim sonrasında ise çocukla birlikte kaliteli zaman geçirme ve yaptığı doğru davranışların arkasından takdir etme yöntemlerini en çok olarak kullandıkları belirtmişlerdir. Ebeveynler, eğitim öncesinde çocuklarla birlikte zaman geçirme ifadesini kullanırken; eğitim sonrasında bu ifade, kalite zaman geçirmeye dönüşmekle birlikte ebeveynler tarafından tekrar edilme sıklığı da fazlaşmıştır. Örneğin eğitim öncesinde birlikte zaman geçirme 8 ebeveyn tarafından ifade edilmişken; eğitim sonrası kaliteli vakit geçirme 19 ebeveyn tarafından ifade edilmiştir. Aynı şekilde Olumlu Ebeveynlik Programı'nda çocuklara yeni beceri ve davranış öğretilmesinde sor-söyle-yap yöntemi ve davranış tablosu çok sık olarak kullanılmaktadır. Ebeveynlerin eğitim sonrasında çocuklarla

etkileşime geçerken bu yöntemleri de sıklıkla kullandıkları Şekil 13'de görülmektedir.

Bununla ilgili olarak E10 kodlu ebeveyn şu şekilde düşüncelerini dile getirmiştir: " *Sor-söyle-yap yöntemini kullanıyorum. Bir oyun aldık, ailecek onu oynuyoruz, çok keyifli geçiyor. Veya hep beraber sofrayı kuruyoruz. Kaliteli zaman mı bu bilmiyorum yani ama çocukların çok hoşlarına gidiyor. Kaliteli vakit geçirmeye çalışıyoruz...*" Buna göre ebeveynlerin eğitim sonrasında çocuklarıyla daha fazla kaliteli vakit geçirmeye çalıştıkları yeni öğrendikleri yöntemlerden sor-söyle-yap yöntemini uygulamaya başladıkları söylenebilir. E10 kodlu ebeveyn eğitim sonrası gerçekleştirilen ev ziyaretleri esnasında ebeveynin sor-söyle-yap yöntemini nasıl uyguladığı gözlemlenmiştir. Buna göre ebeveyn, yatağını toplama görevini çocuğuna sor-söyle-yap yöntemini kullanarak uygulatmıştır. Ebeveyn sor-söyle-yap yönteminin tüm basamaklarını eksiksiz şekilde tamamlamıştır. Önce, 'sor' basamağında çocuğuna " *Yatağı toplamak için ne yapmalıyız?* " şeklinde sorusunu yöneltmiştir. Çocuk cevap vermiştir, ebeveyn doğru yanıt aldıktan sonra çocuğu betimleyici bir şekilde takdir etmiştir. Örneğin: " *Evet, doğru. Yatağı toplamak için çarşaf ve yorganımızı her iki taraftan düzeltiriz. Teşekkür ederim.* " Daha sonra çocuktan bunu göstermesini istemiştir. Ona yardımcı olmak için çok az miktarda yardım sunup geri kalanını çocuğun tamamlaması için fırsat sunmuştur. Çocuk kendisi tamamladıktan sonra ebeveyn tekrar betimleyici takdiri sunmuştur. Örneğin: " *Kerem, yatağını sorunsuz bir şekilde kendi başına topladığın için teşekkür ederim.* " Aynı zamanda ev ziyaretleri sırasında çocuğun verilen talimatlara hemen uyum sağladığı da görülmüştür. O esnada uykudan yeni kalktığı gözlemlenen çocuk, annesinin yüzünü yıkaması için verdiği talimata hemen uyum gösterip, yüzünü yıkamıştır. Annesi ise arkasından takdir etmeyi unutmamış ancak betimleyici bir takdir kullanmak yerine sadece " *aferin oğlum* " şeklinde onaylayıcı takdir sunmuştur.

E21 kodlu ebeveyn çocukları ile nasıl etkileşime geçtiği ile ilgili olarak: " *Kaliteli zamanı biraz dediğim gibi yapamıyorduk, onu yapmaya başladık. Zaten onlarla birlikte ben her hafta sonu istedikleri şeyleri yapıyordum, gönderiyordum, götürüyordum, ama kendi başlarına oluyordu. Ben de onların başında bekliyordum ama birlikte değildik. Şimdi onlarla birlikte oynuyorum...* " cümleleriyle eğitim öncesinde ikiz çocuklarını daha çok alışveriş merkezlerinin oyun alanlarına kendi başlarına oynamaları için yönlendirirken, eğitim sonrasında onlarla birlikte oyun

oynamaya başladığını dile getirmiştir. Çocukları yaptıkları doğru davranışlar sonrasında takdir etme, Olumlu Ebeveynlik Programı'nda kullanılan en önemli tekniklerinden biridir. Aileler eğitim sonrasında çocuklarını daha çok takdir etmeye başlamakla birlikte; takdir etme en çok kullandıkları etkileşim yollarından biri olmuştur. Örneğin E3 kodlu ebeveyn: “ *Takdir etmeyi öğrendim. Daha sabırlı olmaya çalışıyorum. Ufak şeyleri abarttığımı fark ettim. Çocuk bana güzel bir şey yaptığında bir işim varsa öteliyordum, şimdi anında takdir ediyorum. Olay yerinde sarılıp, öpüyorum. Daha çok yumuşadığımı düşünüyorum. Normalde biraz inatçı bir anneydim. Ama gereksiz inat yapıyordum bunu fark ettim. Çocuğu uyarmadan ters davrandığım zamanlar vardı şimdi onları da düzeltmeye çalışıyorum.* ” cümlelerini kullanarak takdir etmenin önemini kavradığını belirtmektedir. E3 kodlu ebeveynin yapılan ev ziyaretleri sırasında ebeveyn, ikiz çocuklarına sor-söyle-yap yöntemini dış fırçalama yöntemini isteyerek uygulamıştır. Çocukların her ikisi de ‘sor’ basamağında cevap verebilmişlerdir ancak ebeveynleri o esnada takdir etmeyi unutmuş diğer basamağa geçilmiştir. Çocuklar verilen görevi başarıyla tamamladıktan sonra ise ebeveyn her ikisini de betimleyici bir şekilde takdir etmiştir. Ayrıca aynı ebeveyn ev ziyaretinde ‘başlama tutumu’ için her iki çocuğuna da ayrı ayrı verdiği görevlerden biri olan ‘oyuncaklarını toplama’ görevinde çocuklar istenilen davranışı yaptıktan sonra onları takdir etmeyi unutmamıştır. Açıklayıcı takdir sunarak, yaptıkları doğru davranışı detaylandırmıştır. Örneğin: “Anneciğim sana söylediğim zaman hemen oyuncaklarını kaldırdığın için teşekkür ederim.” cümlelerini kullanmıştır.

Benzer şekilde E2 kodlu ebeveyn de takdir etmeye günlük rutininde daha fazla yer verdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir: “ *Mesela bazı yapmaya geçemediği şeyler vardı, hatırlatmak gerekiyordu, sor-söyle-yap yöntemiyle yönlendirdim, bol bol takdir etmeye başladım, eskiye nazaran daha fazla zaman geçirmeye çalışıyorum. Bir de çocuğa daha fazla ilgi gösterdiğimde bazı alevlenen davranışlarının söndüğünü fark ettim.*” E2 kodlu ebeveynin evine yapılan eğitim sonrası ev ziyareti esnasında da çocuğunun olumlu davranışlarının arkasından hemen takdiri kullandığı görülmüştür. Takdiri kullanırken sorun yaşamayan E2 kodlu ebeveynin, takdiri detaylandırmada zaman zaman sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Sunulan takdirin betimleyici takdir olması, yapılan doğru davranışı açıklaması, genel olarak verilen bir onaydan daha etkilidir (Markie-Dadds vd., 2015). Ev ziyaretleri

esnasında 'başlama tutumu' görevini ebeveyn başarı ile tamamlamıştır. Başlama tutumu görevinde çocuğuna oyuncaklarını toplamasıyla ilgili talimat vermiştir. Talimatı verdikten hemen sonra çocuk talimatı yerine getirmiştir. Çocuk istenen davranışı yaptıktan sonra ebeveyn çocuğu takdir etmiştir ancak betimleyici bir takdir kullanmayı unutmuştur. Örneğin " Oyuncakları sana söylediğimde topladığın için teşekkür ederim" demek yerine sadece "teşekkür ederim kızım" demiştir. Bununla birlikte ev ziyareti esnasında sor-söyle-yap yöntemi için ebeveyn çocuğuna el yıkama görevini vermiştir. Sor-söyle-yap görevinde ebeveyn tek bir basamak haricinde tüm adımları başarı ile tamamlamış, çocuk da yeterli şekilde uyum göstermiştir. Ebeveyn çocuğa ne yapacağını anlattıktan sonra çocuktan göstermesini istemeyi unutmuştur. Onun haricinde kalan 7 basamağı eksiksiz şekilde yerine getirmiştir.

Şekil 14'e göre davranış tablosu kullanmanın yeni bir beceri ya da davranış öğretirken çocuk üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan ebeveyn sayısı da oldukça fazladır. Örneğin E7 bununla ilgili olarak: " *Kendimi gerçekten çok çaresiz hissediyordum, bir de böyle bende de var takıntılar. Tırnak yeme meselesi beni geriyor mesela, alt ıslatma da öyle. Ama tırnağı olumluya çevirdik. Davranış tablosu oluşturmak, sticker çok etkili oldu. Ödül koymak çok etkili oldu. Şu anda bu şekilde ilerliyoruz. Şu anda ödül falan da talep etmiyor. Tırnaklarımı uzatınca ne olacak, ne yapacağız falan demiyor.*" cümlelerini kullanarak yeni öğrendiği yöntemlerden davranış tablosunun, çocuğunun tırnak yeme davranışı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Şekil 14'e dikkat edildiğinde ailelerin yüksek riskli zamanlar için yaptıkları planlar yani çocukların problem davranış göstermeye meyilli oldukları zamanlarda uyguladıkları yöntemler eğitim öncesine göre değişikliğe uğramıştır. Eğitimden önce aileler bu tip zamanlarda planlarının olmadığını ya da sadece konuşma yaptıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca 3 ebeveyn yüksek riskli durumdan önce kuralları çocuğuyla belirlediğini ve 2 ebeveyn önceden hazırlandığını ve bir ebeveyn de doğru davranışlar için ödülü düşündüğünü vurgulamıştır. Bu durum eğitimden sonra değişime uğramıştır. Ebeveynlerin eğitim sonrasında yüksek riskli durumlar için en çok tekrar ettikleri kodlar, önceden kuralları belirleme, çocuk için ilgi çekici aktiviteler hazırlama, önceden hazırlanma (liste yapma, rutinleri tamamlama) ve doğru davranışlar için ödülleri belirleme olmuştur. Bu maddelerin her biri Olumlu

Ebeveynlik Programı'nda yüksek riskli durumlar için hazırlanan aktivite planının bölümlerini oluşturmaktadır. İyi bir aktivite planı için; önce yüksek riskli durumun ne olduğu belirlendikten sonra bu yüksek riskli durumdaki yer, orada kimlerin olacağı vb. ayrıntılar not edilir. Önceden hazırlanma basamağında uyku ve yemek saatleri gibi rutinler aksatılmaz ve ebeveynin yanına alması gerekenler belirlenir. Daha sonra çocukla birlikte kurallara karar verilir ve çocuk için yüksek riskli durumda kullanılabilecek ilgi çekici aktiviteler düşünülür. Doğru davranışları için ödüller ve problemleri davranışlar için ise uygulanacak yaptırımlar listelenir. Ve en son olarak yüksek riskli durum sona erdikten sonra durum değerlendirmesi yapılır (Markie-Dadds vd., 2015). Şekil 14'e dikkat edildiğinde ebeveynler aktivite planının basamaklarını uyguladıklarını belirtmişlerdir. En az uygulanan basamak ise durum değerlendirmesi yapmak olmuştur. Bununla ilgili olarak E15 kodlu ebeveyn: *" Bu gibi ortamlarda bulunmadan önce plan yapıyoruz. Çocuklarla konuşup kuralları belirliyoruz. Uyku ve yemek dışında bir zaman olmasına özen gösteriyoruz. Yanımıza giderken oyuncak ya da atıştırmalık bir şeyler alıyoruz ve doğru davranışı sergilediklerinde ödüllendiriyoruz."* diyerek aktivite planının basamaklarını uyguladıklarını ifade etmiştir, sadece problemleri davranışlar için yaptırımlardan ve durum değerlendirmesinden söz etmemiştir. E22 kodlu ebeveyn ise yüksek riskli durumlarla ilgili planı için: *" Önceden hazırlık yapıyoruz. Alışverişe çıkmadan karnını doyuruyoruz. Yanına almak istediği bir oyuncakını almasına izin veriyoruz ve evden çıkmadan önce kuralları konuşup öyle çıkıyoruz, alışverişte sakın durduğu için ona teşekkür edip küçük bir ödül veriyoruz."* şeklinde belirtmiştir. E14 kodlu ebeveyn ise eve misafir gelmesi ya da misafirlğe gitmelerini davranış problemlerinin çıkma olasılığının fazlaca olduğu yüksek riskli bir durum olarak tarif etmiştir. Uygulamalarıyla ilgili olarak yaptıkları planın nasıl işe yaradığını şu sözleriyle aktarmıştır: *"Aktivite planını çoktan yapmaya başladım. Misafirlık bizim için risk alanıydı. Şimdi giderken kendi çantasını kendisi düzenliyor. Bir de misafir bize geleceği zaman paylaşmak istemediği oyuncaklar olunca kavga çıkıyordu. Şimdi paylaşmak istemediği oyuncaklarla ilgili önceden konuşup kendi aramızda kurallarımızı belirliyoruz. Bazılarını ortadan kaldırıyor bazılarını paylaşıyor böylece sorunu en aza indirdik."*

Yüksek riskli durumlar için aktivite planları hazırlayıp uygulamak ebeveynlere telefon oturumları esnasında verilen bireysel ödevlerin arasında yer almaktadır. Pek

çok ebeveyn hazırladığı aktivite planlarını uygulamaya koyabilmiştir. Bununla ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu notlar yer almıştır: “ *Aktivite planlarının uygulanması sorunsuz devam etmekte. Bazılarına ikinci aktivite planı, bazılarına ise üçüncü aktivite planı, altıncı oturumdan sonra ödev olarak verildi. Her biri, ayrı ayrı bireysel aktivite planı oluşturdu. Bunlardan bazıları yolculuk esnasında uygulanmak üzere bir plan, alışveriş merkezine gidildiğinde uygulanacak bir plan, ebeveynin meşgul olduğu bir zaman örneğin yemek yaparken ya da telefonda meşgulken uygulanacak bir plan, misafir geldiğinde uygulanacak bir plan, dışarı çıkmak için hazırlanma esnasında uygulanacak bir plan şeklindeydi. Bugün aktivite planlarının nasıl geçtiğiyle ilgili olarak telefonda konuştuk. Hemen hemen hepsi başarıyla atlatmış. Örneğin E9 bu haftaki hazırladığı iki aktivite planından birisi için bazı detaylar aktardı. Avm’de çocuğuyla birlikte bir etkinliğe katılmalarına dair aktivite planı hazırlamış. Arkadaşı ve iki kızıyla gitmişler bir de kendi çocuğu. Saate bakarak hızlı ve eksiksiz bir şekilde evden dışarı çıkmaya gayret gösterdiklerini dile getirdi. Kurallar olarak çocuklar için ebeveynlerinin yanlarında yürüme ve bakacaklara şeylere dokunmadan bakmalarını belirlemişler. İlgi çekici aktiviteler olarak ise zaten orada sihirbaz okulu aktivitesine gittiklerini ifade etti. Doğru davranışlar gösterdiklerinde istedikleri bir oyuncak etkinlik sonrası almak için kararlaştırmışlar. Aynı zamanda doğru davranış sonrasında çocuğunu takdir etmeyi de listesine eklemeyi unutmamış. Problemleri ortaya çıktığında ise açık ve anlaşılır şekilde talimat vermeyi kullanacağına karar vermiş ve eğer çocuk talimata uymazsa etkinliğin iptal olacağına dair bir yaptırım uygulayacağını çocukla konuşmuşlar. Kurallara çocukların uyduğunu, alışveriş merkezinde yürürken önden koşmadıklarını, her şeye dokunmaya kalkmadıklarını, ebeveynlerinin yanından ayrılmadıklarını belirtti. Ve son olarak ise kurallara uydukları için tebrik edip takdirini sunarak söz verdikleri küçük ödülü almışlar ve durum değerlendirmesi yaparak çocuğa sonucu özetleyerek bitirmiş. ” Araştırmacı günlüğünde yer alan bu notlar da ebeveynlerin çocuklarının davranış problemlerini önleme ve onlarla baş etme mücadelesinde ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Ebeveynler eğitim öncesinde bu şekilde plan yapmanın öneminin farkında olmadıkları için önceden herhangi bir plan kullanmamış olabilirler. Eğitim sonrasında, problemleri davranışlar daha ortaya çıkmadan önce plan yapmanın ne kadar önemli olduğunu bire bir uygulama yaparak gözlemlene fırsatına sahip oldular.*

Şekil 14'e dikkat edildiğinde ebeveynlerin eğitim sonrasında aile içi kuralların oluşturulmasına dair bakış açılarının da değiştiği söylenebilir. Eğitim öncesinde ebeveynler tek ebeveyn ya da sadece ebeveynler tarafından koyulmuş kurallara sahip olduklarını veya aile içi net kuralların olmadığını ya da duruma göre kural uyguladıklarını belirtmişlerdir. Olumlu Ebeveynlik Programı eğitiminde ise aile içi net kurallar oluşturmanın önemi üzerinde durulmuştur. Davranış problemlerini önlemenin ilk ve temel yolu ailecek alınan net ve anlaşılır kurallar oluşturmaktır (Markie-Dadds vd., 2015). Bu nedenle eğitim sonrasında ebeveynlerin pek çoğunun kurallarla ilgili alışkanlıklarını değiştirdikleri gözükmektedir. Onbeş ebeveyn, kuralları ailecek hep birlikte oluşturduklarını ifade etmiştir. Sekiz ebeveyn ise kuralları kendilerinin oluşturduğundan ya da sadece eşlerini sürece dahil ederek; çocuklara oluşturulan kuralların varlığından söz etmişlerdir. Bununla ilgili olarak daha önce belirtildiği gibi E1 kodlu ebeveyn eğitim öncesinde kuralları daha çok kendisi oluştururken; eğitim sonrasında ise durum değişmiştir: *"Hep birlikte kurallarımızı oluşturduk. Şimdi kuralların dışına çıkmaktan çekiniyor, önceden daha rahat çıkıyordu. Şimdi biliyor, mola olacağını, sessiz zaman olacağını. Evdeki herkes bunları kullanmaya başladı, o da kendisini daha geri çekti, çok rahat yapmıyor eskisi gibi davranışlarını."* Ebeveyn, evdeki kuralları hep birlikte oluşturduklarını, herkesin bu kurallara uymaya çalıştığını belirtmektedirler. Böylece E1 kodlu ebeveyne göre davranış problemlerinin görülme sıklığında azalma meydana gelmiştir. Eşiyle arasında uyumsuzluklar yaşayan bir ebeveyn olan E4 ise kurallarla ilgili sıkıntısını şu şekilde ifade etmiştir: *"Çocuğun yanında tartışırken eşimin söylediği laflar vs. hep çocukta öfke yaratıyordu. Kendi çocukluğumda da benzer durumları yaşadığım için çocuğumun ne hissettiğini çok iyi anlıyorum. Babası bunu çok da umursamıyor, bilinçli değil. Programdan sonra kendimce kurallarımızı koyduk ama eşim üç gün uyuyorsa beş gün uymuyor. Çocuk da bazen eşimi görünce kurallara uymuyor, açıklama yapamıyorum yani, sıkıntı çekiyorum. Normalde ikimiz evin içinde kurallara uyuyoruz. Babası eve geç geldiği için onu çok görmüyor..."* Buna göre kuralları hep birlikte belirlediklerini; ancak eşinin kurallara uyum sağlamakta zorlandığı için kimi zaman çocuğunun da onu örnek aldığını ancak babası evde yokken daha rahat kuralları benimsediğini belirtmektedir.

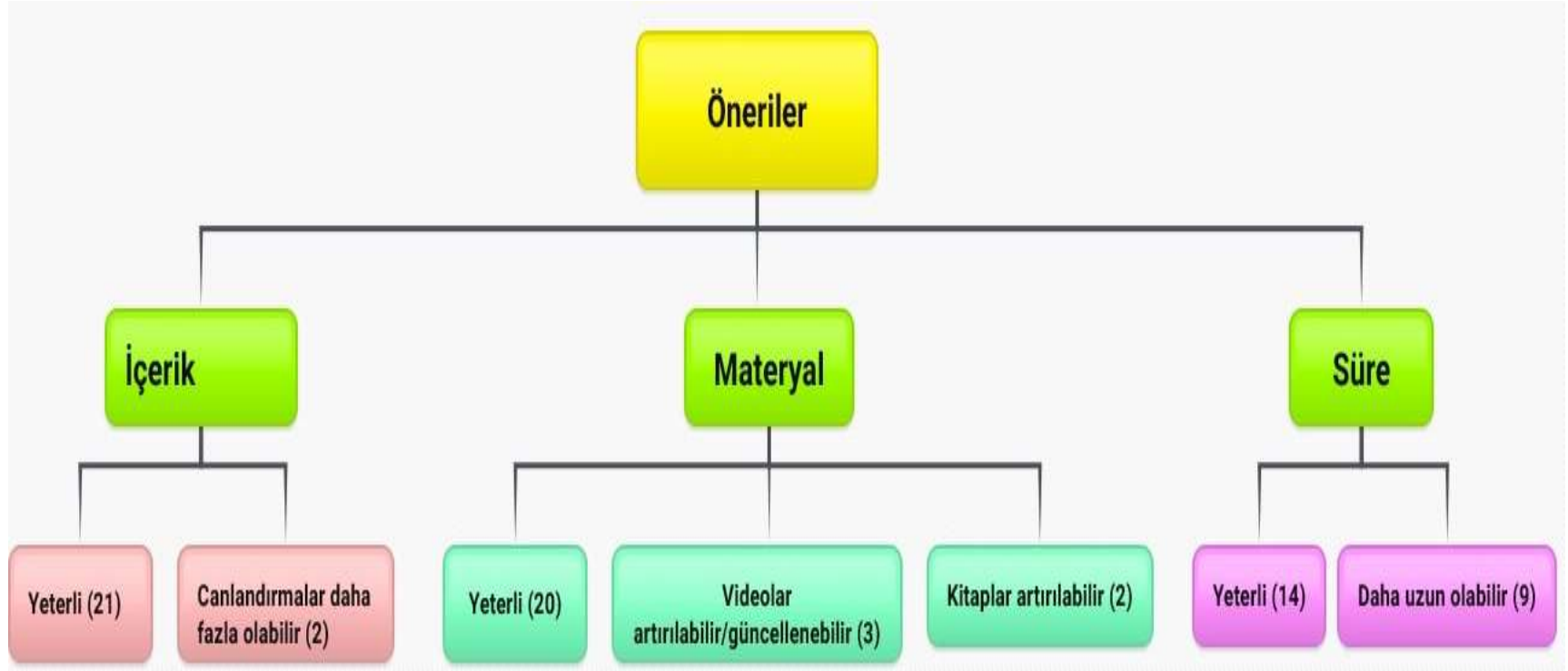
Eğitim öncesinde de aile içi temel kurallara sahip olan ebeveynlerin kuralları nasıl ifade ettikleri de dikkat çekicidir. Eğitim öncesinde kuralları olumsuz ifadeler

şeklinde oluşturmuş olan ebeveynler eğitim sonrasında kuralları oluştururken olumlu cümleler kullanmaya dikkat etmişlerdir. Benzer şekilde kuralların hangi özelliklere sahip olmaları gerektiğine dair eğitim öncesinde ebeveynlerin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Kural sayısının az olması, kuralların adil olması, yerine getirilmelerinin kolay olması, kuralların yaptırımlarla desteklenmesi ve ne yapılmaması gerektiğini değil, ne yapılması gerektiğini belirtmesi kuralların özellikleri arasında yer almaktadır (Markie-Dadds vd., 2015). Örneğin eğitim sonrasında E16 kodlu ebeveyn aile içi kurallarla ilgi olarak şunları belirtmiştir: “Az sayıda kuralımız var. Uygulanması kolay ve herkes için adil. Kural koyarken yapılması gerekeni söylüyoruz. Kurallarımız sofrada birlikte yemek yemek, oda ışıklarının söndürülmesi, ayakkabıların sokak kapısı dışında çıkarılması ve gece 09:30’dan sonra sakın konuşmak.” Eğitim öncesinde ise aynı ebeveyn aile içi kurallarını şu sözlerle ifade etmiştir: “Düzenli olmayı severiz. Günlük yaşantımızda bir rutinimiz vardır. Kuralları anne baba olarak kimi zaman çocukların da fikrini alarak kendi düşüncelerimiz doğrultusunda belirliyoruz.” Buna göre ebeveynin eğitim sonrasında kurallarla ilgili daha net fikirlerinin oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu ebeveyne eğitim sonrası yapılan ev ziyaretinde, oluşturulmuş kuralların uygulandığı gözlemlenmiştir. Örneğin ev ziyareti sırasında ‘başlama tutumunu’ çocuğun yemek sofrasına oturması için kullanan ebeveynin bu konuda doğru talimat verme şeklini kullandığı görülmüştür. Çocuğun yanına yaklaşarak onun hizasına inmiş ve göz teması kurarak: “Arda gel ve yemek masasına otur lütfen.” şeklinde talimatını vermiştir. Çocuğun uyum göstermesi için 5 saniye kuralına uygun şekilde bekleyen ebeveyn, çocuk isteneni yaptıktan sonra yanına giderek onu betimleyici bir şekilde takdir etmiştir. Örneğin: “Söylediğim zaman yemek masasına geldiğin için teşekkür ederim.” demıştır. Böylece ebeveyn herkesin sofrada birlikte yemek yemesiyle ilgili kuralı, tutarlı bir şekilde uygulamıştır.

Şekil 14’ e göre ebeveynlerin pek çoğu eğitim sonrasında çocuk büyütürken çocukların davranışlarını yönlendirmeye yönelik plan yaptıklarını dile getirmiştir. Eğitim öncesinde ise çocuk büyütürken plan yapan ebeveynlerin sayısı daha önce belirtildiği gibi oldukça az durumdadır. Buna göre ebeveynlerin Olumlu Ebeveynlik Programı sonrası çocuk yetiştirmede planlı olmanın öneminin farkına vardıkları söylenebilir. Örneğin E12 kodlu ebeveyn: “Adalet, insan sevgisi, doğruluk, dürüstlük, erdem gibi, sosyal dini ve milli değerlerin benimsenmesi gibi değerler kazandırmaya

özen gösteririm...” cümleleriyle çocuğunun kazanmasını istediği değerlere önem verdiğini; bunları kazandırmakla ilgili plan yaptığını belirtmiştir. Benzer şekilde E14 kodlu ebeveyn de: “*Raslantısal öğrenme metodu ile ahlaki konularda planlar yapar, uygulamaya çalışır ve uygulamada istekli olurum.*” demiştir. Buna göre ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını yönlendirirken daha çok etikle ilgili konuların üzerinde durdukları söylenebilir.

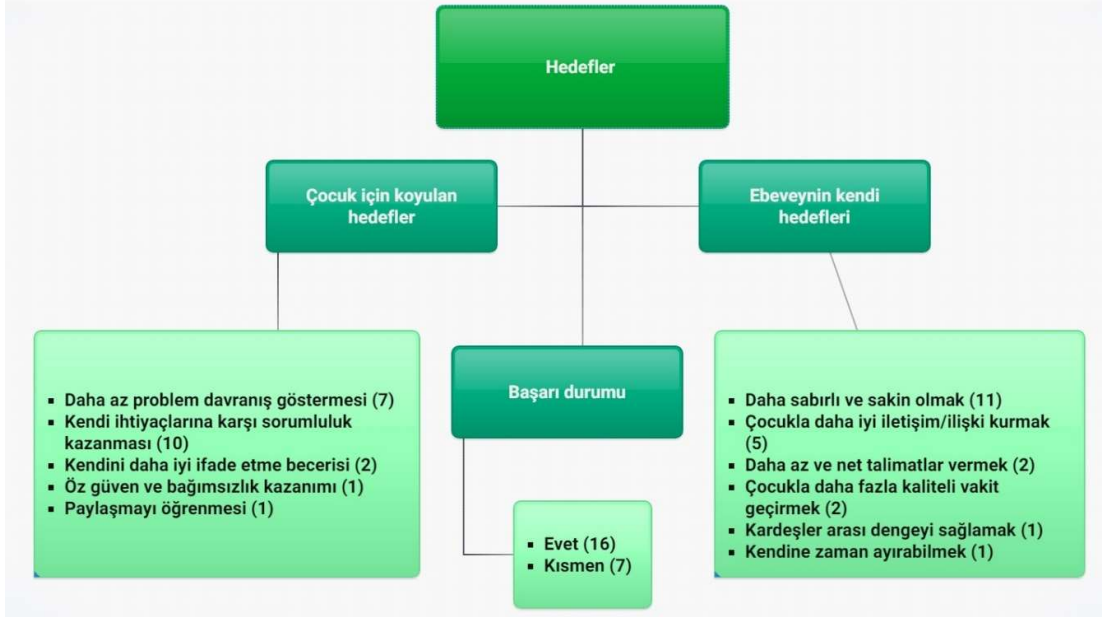
Öneriler. Eğitime katılan ebeveynlerin öneriler kategorisiyle ilgili görüşleri ‘içerik’, ‘materyal’ ve ‘süre’ alt kategorileri altında Şekil 15’ de görülmektedir. Ebeveynler verilen eğitimi değerlendirdiklerinde, üç farklı alt kategori açısından değerlendirmişlerdir. Bunlar içerik, süre ve materyaldir. Ebeveynler genel olarak eğitimin içeriğini ve materyalleri yeterli bulmuşlardır. Sadece 2 ebeveyn, eğitimi yeterli bulmakla birlikte oturumlar sırasında uygulanan canlandırmaların daha fazla olabileceğine dair öneriler getirmişlerdir. İki ebeveyn, verilen kitapların daha fazla olabileceğini; 3 ebeveyn ise videoların sayısının artırılabilceğini ve/veya güncelleme yapılabileceğini belirtmiştir. Olumlu Ebeveynlik Programı çok uzun yıllardır uygulanan bir program olarak bilinmektedir. Eğitimde kullanılan videolar programın orijinal videolarıdır ve kullanımı hala devam etmektedir. Bu durum, ebeveynlerden birkaçını videoların güncellenmesiyle ilgili düşünceye sevk etmiş olabilir. Süre olarak eğitimin 8 haftadan daha uzun olabileceğini belirten ebeveynler olmakla birlikte daha uzun olduğunda sıkıcı olabileceğini düşünen ebeveynler de söz konusudur.



Şekil 15. Öneriler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

E15 kodlu ebeveyn programın öğelerini değerlendirirken şunları belirtmiştir: “ *Yani içerik olarak bence yeterliydi, her konuya değinildiğini düşünüyorum. Herkes ufak ufak bazı metotları kullanıyor kendisi bence. Süre bence yeterliydi. Kullandığımız kitap, dvd bana yeterli geldi, açıklayıcıydı çünkü.* ” Benzer şekilde E8 kodlu ebeveyn de eğitimi değerlendirirken içerik, materyal ve süre açısından yeterli bulmuş, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “ *Konular güzeldi, kitap gayet güzel, videolarla desteklenmesi de konuların akılda kalıcılığını sağlıyor. Ben gayet memnun kaldım. Süre bence yeterliydi. Daha fazla olsa belki sıkılırdık, daha az olsa da konular yetişmeyebilirdi. İdeal bir süreydi bence.*” Programda kullanılan videoların güncellenmesiyle ilgili olarak E7 kodlu ebeveynin ifadeleri ise şu şekildedir: “ *İçerik bence bütün yaşadığımız sorunları açıklayıcıydı, bir bütündü. Süre olarak günlük iki saat bana yetmiyordu, daha fazla olmalıydı bence. Hafta olarak bence on hafta olabilirdi. Dvd’ler biraz eski tarzdı, güncellenebilirdi ama onun haricinde iyiydi.*” E7 kodlu ebeveyn, 2 saatlik oturum süresinin ve toplam eğitim süresinin daha fazla olabileceğini belirterek 10 haftalık süreyi bu eğitime daha uygun bulmuştur. Süreyle ilgili olarak benzer şekilde E19 kodlu ebeveyn: “ *Eğitim çok iyiydi. Materyaller, videolar hepsi aklımızda kaldı. Telefon görüşmeleri de çok iyi ve etkili oldu. Sekiz hafta güzeldi. Dokuz on hafta olsa da gelirdim ama. Belki bazı kişiler sıkılırdı ama daha fazla şey öğrenebilsek daha da iyi olabilirdi.*” ifadelerini kullanmıştır. Buna göre ebeveynlerin bir kısmının 8 haftadan daha uzun sürecek bir eğitim programını da uygun buldukları söylenebilir.

Hedefler. Eğitime katılan ebeveynlerin hedefler kategorisiyle ilgili görüşleri ‘çocuk için koyulan hedefler’, ‘ebeveynin kendi hedefleri’ ve ‘başarı durumu’ alt kategorileri altında Şekil 16’da aşağıda gösterilmektedir. Eğitim sonunda, ebeveynlerden, eğitimin ilk oturumunda koydukları hedefleri hatırlamaları istenmiştir. Eğitim sonunda bu hedefleri başarıp başaramadıklarına dair ebeveynlerin yanıtları alınmıştır. Hedeflerin her zaman olumlu olarak ifade edilmesi, olması istenen durumu betimlemesi tercih edilmektedir. Ebeveynlerin ilk oturumda koydukları hedefler, araştırmacı günlüğüne not edilmekle birlikte, eğitim sonunda kendilerine tekrar sorulmuştur. Eğitim sonunda, hedefler ilk ifade edilen hallerine göre daha olumlu şekilde ifade edilmiştir.

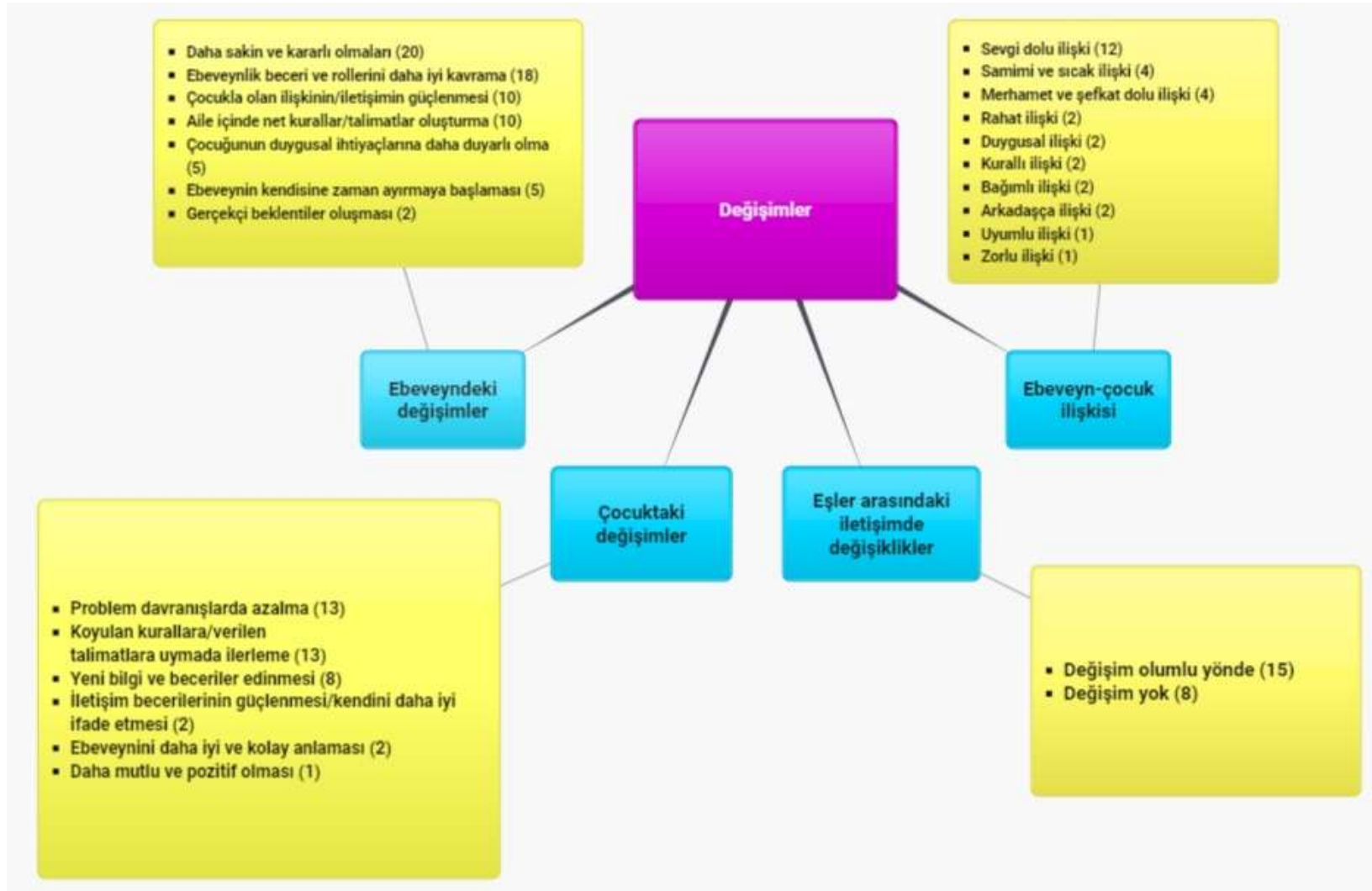


Şekil 16. Hedefler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

Şekil 16'ya dikkat edildiğinde ebeveynlerin çocukları için koydukları hedefler arasında en çok tekrar edilenler, kendi ihtiyaçlarına karşı sorumluluk kazanmaları ve daha az problem davranış göstermeleri olmuştur. En az tekrar edilen kodlar ise öz güven ve bağımsızlık kazanımı ile paylaşmayı öğrenmeleri olmuştur. Ebeveynlerin kendileri için koydukları hedeflerden ise en çok tekrar edilenler daha sabırlı ve sakin olmaları ve çocukla daha iyi iletişim/ ilişki kurmaları olmuştur. En az tekrar edilenler ise kardeşler arası dengeyi sağlamaları ve kendilerine zaman ayırmalarıdır. Bununla ilgili olarak E15 kodlu ebeveyn şunları ifade etmiştir: “*Çocuğum için koyduğum hedefler, oyuncaklarını paylaşması, kendi kendine yemek yemesi ve söylenenleri duymasındır. Kendim için ise bağırılmamak ve tutarlı davranış içinde olmaktır. Kısmen bu hedeflere ulaştığımız söylenebilir.*” E15 kodlu ebeveynin çocuk için koyduğu hedeflerin pek çok alanı kapsadığı gözükmektedir. E22 kodlu ebeveyn ise hedefleriyle ilgili olarak: “*Kendim için koyduğum hedef kendime zaman ayırabilmek ve çocuğumla kaliteli zaman geçirebilmektir. Başarılı olduğumu düşünüyorum.*” Olumlu Ebeveynlik Programı'na göre olumlu ebeveyn olmanın şartlarından biri de ebeveynlerin kendilerine zaman ayırmalarıdır. Araştırmacı günlüğünde yer alan notlara göre E22 kodlu ebeveynin 3 çocuğunun da bakımının kendi üzerinde olduğu; bu nedenle kendine vakit ayırmakta zorlandığı yer almaktadır. Telefon oturumları arasında verilen ödevlerden biri de ebeveynlerin

kendilerine vakit ayırmaları üzerinedir. Böylece E22 kodlu ebeveyn, verilen bireysel ödevlerle birlikte kendine vakit ayırmaya başlamıştır. E5 kodlu ebeveyn ise hedefleri ile ilgili olarak: “ *Çocuğum için koyduğum hedefler görüşlerini, düşüncelerini uygun şekilde ifade etmesi, kendi sorumluluklarını alması hedeflerim arasında. Kendim için ise sabırlı ve tahammüllü olma, farklı konulardaki moral bozukluğu ve kızgınlıklarımı onlara yansıtmamak benim hedeflerim arasında yer alıyor. Bunları kısmen başardığımı düşünüyorum.* ” Kendi için koyduğu hedefler arasında daha sakin olma hedefi yer alan ebeveynlerden biri olan E4 ise şunları belirtmiştir: “ *Kendim için koyduğum hedeflere hemen hemen ulaştım. Daha sakinim, çocuğun neyi niçin yaptığını anlamaya çalışıyorum. Bağırmiyorum. Ben sakinleşince o da sakinleşti.* ” Buna göre ebeveynlerin pek çoğunun daha sabırlı ve sakin olma hedefine ulaşmaya çalıştıkları söylenebilir. Şekil 16’ya dikkat edildiğinde; ebeveynlerin birçoğunun hedeflerine ulaşma durumlarının olumlu sonuçlandığı görülmektedir. Yedi ebeveyn ise hedeflerine kısmen ulaştıklarını düşünmektedir.

Değişimler. Ebeveynlerin eğitim sonrasında yaşadıkları değişimlerin en çok hangi alanlarda olduğuna dair olan ‘değişimler’ kategorisiyle ilgili görüşleri ‘ebeveyndeki değişimler’, ‘çocuktaki değişimler’, ‘eşler arasındaki iletişimde değişiklikler’ ve ‘ebeveyn çocuk ilişkisi’ alt kategorileri altında Şekil 17’de görülmektedir. Ebeveynlerdeki değişimlerle ilgili olarak en çok tekrar edilen kodlar arasında ebeveynlerin ilk hedeflerinden biri olan daha sakin ve kararlı olmaları ile ebeveynlik beceri ve rollerini daha iyi kavramaları olmuştur. En az tekrar edilen kod ise gerçekçi beklentilere sahip olmaktır. Çocuklarda meydana gelen değişimler arasında ise en çok tekrar edilenler davranış problemlerinde azalma ve koyulan kurallara / verilen talimatlara uymada ilerleme olmuştur. Ebeveyn- çocuk arasındaki ilişkiyle ilgili elde edilen kodlara dikkat edildiğinde ebeveynlerin büyük bir kısmının çocuğuyla sevgi dolu bir ilişkiye sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. En az tekrar edilen kodlar ise zorlu ilişki ve uyumlu ilişki şeklindedir. Şekil 17’de eğitim sonrasında çocuklarını ilgilendiren konularda eşler arasındaki iletişimde herhangi bir değişim olup olmadığıyla ilgili alt kategoriye dikkat edildiğinde ebeveynlerin çoğunun eşleriyle bu konuda aralarında olumlu bir değişimin meydana geldiğini belirttiği görülmektedir. Sadece sekiz ebeveyn bu konuda eşleriyle olan iletişimlerinde herhangi bir değişimin olmadığını ifade etmiştir.



Şekil 17. Değişimler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

E19 kodlu ebeveyn kendisindeki ve çocuktaki değişimlerle ilgili olarak Şunları belirtmiştir: “ *Eskiden yeni bir davranışı başlatmak istediğimde evdeki sesler yükselene kadar sürekli devam ediyordum. Eğitimde Şunu öğrendim, artık iki kere söylüyorum ne kendimi yoruyorum ne de sürekli çocuğa bir Şey diyorum... Evde bir takım kuralları beraber belirledik, çocukların hoşuna gitti. Hatta benim uymadığım yerlerde beni uyardılar. Benim için de çocuklar için de çok faydalı oldu. Artık bağırmadan olayları durdurabiliyoruz. Sessiz davranış ve mola yöntemiyle azalttık... Kardeşine vuruyor, arkamdan Őımarık Şekilde beni tekrar ediyordu. Bunlardan çoğu azaldı. Sessiz zaman, mola derken gelip özür diliyor. Çok olumlu gelişmeler oldu. Özellikle sessiz zamanı her yerde kullanıyorum. Arabada, yolculuk esnasında her yerde uyguluyorum. Gayet işe yarıyor. Çok katkı sağladı bize...” E19 kodlu ebeveyn çocuğunun davranış problemlerinde azalmalar olduğunu; artık koyulan kurallara uymakta sıkıntı çekmediğini ve kendisinin de böylelikle daha sabırlı ve toleranslı olduğunu dile getirmiştir. Bununla ilgili olarak araştırmacı günlüğünde yer alan notlarda Őunlar belirtilmiştir: “*Üç ve beş yaşlarında iki çocuğu bulunan E19 kodlu ebeveyn, eğitimin son oturumunda küçük kızını bırakacak kimsesi olmadığı için kızını oturma getirmek zorunda kalmıştır. Oturum boyunca kendi halinde oyun oynayan çocuk bir süre sonra sıkıldığı için annesinin sürekli sözünü kesmek gibi istenmeyen davranışlar sergilemeye başlamıştır. Annesi ona meşgul olması için yanında kitap, oyuncak vb. materyaller getirse de bir süre sonra bunlar yeterli olmamıştır. Ebeveyn ikinci kez sessiz olmasına yönelik talimat verse de çocuk uyum göstermemiŐ annesini bölmeye devam etmiştir. Bunun üzerine ebeveyn hemen orada sessiz zamanı uygulamış, çocuğun problem davranışının önünü kesmiŐtir. Bu durum, ebeveynlerin öğrendikleri stratejileri rahatlıkla her ortamda kullanabildiklerini gösteren kanıtlardan biri oldu benim için. ” Buna göre E19 kodlu ebeveynin daha sabırlı ve toleranslı Şekilde davranış problemleriyle başa çıkmaya çalıŐtıęı söylenebilir.**

Daha sabırlı olarak davranış problemleriyle başa çıktığını belirten E12 kodlu başka bir ebeveyn düşüncelerini Şu Şekilde ifade etmiştir: “ *Ebeveynlik becerilerimde daha sabırlıyım. Artık kuralları bildiğim için çözüm noktasında kendimi geliŐtirdięimi düşünüyorum. Önceden tekrar tekrar söyleyerek kendi sinirimi de yükseltiyormuŐum. Bir kereden sonra söylediğimin hiçbir değeri yokmuŐ, boş bir gürültüymüŐ sadece, bunu fark ettim. Ama Şu anda yapılması gereken neyse çözüm*

noktası onu uyguluyorum. Biz de gerilmiyoruz, evin içinde de sinirli bir ortam olmuyor, daha iyiyiz. Ev içinde uygulanan kurallarda da yüküm hafifledi biraz, aile içi ev içi kurallar oluşturduk. Herkes kendi üstüne düşen görevi yapınca yüküm azaldı. Kendime da fazla vakit ayırabilir oldum. Çocuklarımla daha iyi vakit geçirebilir oldum. Benim için olumlu oldu.” E12 kodlu ebeveyn eğitim sonrasında daha sakin olduğunu ve tutarlı disiplin uyguladığını böylece çocuğunun kurallara ve talimatlara uymada sıkıntı çekmediğini dile getirmiştir. Net ve anlaşılır talimatlar verme ile birlikte daha az sesini kullanmaya başlayan ebeveyn, aile içi kuralların uygulanmasında da başarılı olduğunu belirtmiştir.

Ebeveyn- çocuk arasındaki ilişkilerdeki değişimlerle ilgili olarak ise E3 kodlu ebeveyn şu ifadeleri kullanmıştır: “ *İlişkilerimizde bayağı düzelme var. Sevgimi de daha özenli gösteriyorum. Eskiden çok fazla bağıryordum, tehdit ediyordum onlardan vazgeçtim bu sayede çocuklarla ilişkimiz yumuşadı. Sevgimizi gösterir duruma geldik. ”* Ebeveynlerin hemen hemen hepsinin çocuklarıyla aralarındaki ilişkilerinde daha olumlu gelişmeler olduğu; eğitim sonrasında iletişimlerinin güçlendiği görülmektedir. Benzer şekilde E2 kodlu ebeveyn çocuğuyla aralarındaki ilişkinin daha rahat bir ilişkiye dönüştüğünden söz ederken şu ifadeleri kullanmıştır: “ *Aramızda biraz komik bir ilişki var bence. Konuşmayı, komiklik yapmayı çok seviyor, benim gülmem çok hoşuna gidiyor. Sevgi dolu bir ilişkimiz var ama yani eskiye nazaran daha dışadönük bir bağımız var. Daha fazla oyun oynuyoruz, daha sosyal. Onunla daha rahat bir ilişkimiz var. ”*

Ebeveynlerin sadece çocuklarıyla olan ilişkileri değil aynı zamanda çocukla ilgili konularda eşleriyle olan iletişimlerinde de değişimler meydana gelmiştir. Örneğin bununla ilgili olarak E9 kodlu ebeveyn: “ *Önceden eşimle de yanlış yaptığı şeyler üzerinde daha sonra konuşuruz diye erteliyordum ve konuşmuyorduk, şimdi konuşuyoruz ve eşime de anlatıyorum. Eşim başta çok önemli olarak görmemişti ama daha sonra eşimin de sevdiğini gördüm. Kuralları koyarken de birlikte hareket ettik. O da kendinin değiştiğini düşünüyor diye düşündüm. ”* Buna göre ebeveynlerin Olumlu Ebeveynlik Programı'na katıldıktan sonra eşleriyle çocuklar hakkındaki paylaşımlarının daha çok arttığı görülmektedir. E22 kodlu ebeveyn bununla ilgili olarak ise şu sözleri paylaşmıştır: “ *Eşim daha ilgili oldu, daha çok konuşur olduk. Çocuklar da daha çok babasıyla zaman geçirir oldu. Daha çok kaliteli vakit geçiriyorlar, geçiriyoruz. Eğitimden sonra da eşimle hep konuşuyordum, eşim de*

evet, yapalım, edelim diyordu.” Olumlu Ebeveynlik Programı’na katılan grup sadece anneler olsa da babaların da programın yansımalarını deneyimledikleri söylenebilir. Çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli zaman süresinde artış meydana geldiği, E22 kodlu ebeveynin ifadelerinden anlaşılmaktadır. İkizlere sahip ebeveynlerden biri olan E20 kodlu ebeveyn ise eşi ve kendisinin çocuklar ile ayrı ayrı kaliteli zaman geçirdiklerine dair olan paylaşımları şu şekildedir: “ Eşimle hep uyum içerisinde yürütüyoruz. Birbirimizin düşüncesine saygı göstererek götürdüğümüz için hiç sorun yaşamadık. Eğitimde öğrendiğim yöntemleri, bilgileri eşimle her zaman paylaştım. İkizlerden biriyle ben zaman geçirirken biriyle eşim zaman geçirdi. Çocukları daha iyi tanımak ve bağımızı geliştirmek adına çok iyi oldu.” Buna göre E20 kodlu ebeveyn çocuklarla daha iyi bağ kurduklarını; aralarındaki iletişimin kuvvetlendiğini belirtilmektedir. Eşler arası iletişimle ilgili programdan önce de sorunlara sahip olduğunu belirten ebeveynlerden biri olan E3 konuyla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır: “...Çünkü eşim evde çok bulunmuyor. Eşim evde çok bulunmadığı için bulunduğu zamanlarda çocukların her istediği olsun istiyor. Eşimle çatışıyoruz yani, uyuşamıyoruz. Eşim programa katıldığında ilk önce benimle çok dalga geçti. Ama ben dış etkenlerden etkilenmem o yüzden etkilenmedim. Şimdi bakıyor çocuklar beni daha çok dinliyorlar, o da benim yaptıklarımı yapmaya çalışıyor. Beni de motive etti eşimin bu davranışı. ”

Eğitim sonrasında çocuklarını ilgilendiren konularda eşiyile arasındaki iletişimde çok fazla değişim yaşamadığını belirten ebeveynlerin eğitim öncesi de eşleriyle aralarındaki iletişimin çok iyi olmadığı, ebeveynlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örneğin ev içi temel kuralları oluşturmada eşiyile iletişime geçmeye çalışan E17 kodlu ebeveynin konuyla ilgili aktardıkları şöyledir: “ Bir kere konuştuk, yani eşim dinlemiyor. Bana bakmıyor anlatırken, televizyon seyrediyor, bir şey yapıyor. Yani eşimle ilgili soruma cevap alamıyorum. O yüzden ciddi şekilde konuşamıyoruz. Eşim son zamanlarda ben bazı şeyleri tutarlı olarak yaptığımı gördüğü için, kızımız bir şey istediğinde artık karşılık vermiyor. Eşim bu programa katılmamı da gereksiz gördü, çocuğumuzda problem olmadığını düşünüyordu...” Eşiyile arasında eğitim öncesinde de iletişim problemleri olduğunu belirten E17 bu konuda eşinden destek göremediğini aksine davranışlarıyla olumsuz olarak etkileyen bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Eğitim öncesinde eşlerin kendi aralarındaki iletişimin zayıf ya da kuvvetli olması veya babaların çocuklarıyla iletişim düzeyleri

eğitim sonrasındaki davranışlarını da etkileyebilmektedir. Örneğin bununla ilgili olarak E2 kodlu ebeveyn: “ *Eşimin bu konularda benden daha bilgili olduğunu düşünüyorum. Çocuklara yaklaşım konusunda. Aslında hep o derdi bana, şöyle yap böyle yap falan diye, şimdi aramızda benim öğrendiğim bilgilerle daha iyi bir iletişim olduğunu düşünüyorum.* ” cümleleriyle eşinin çocuk eğitimi konusunda eğitim öncesinde de ilgili bir ebeveyn olduğunu belirtmektedir. E4 kodlu ebeveyn ise eğitim sonrasında kızıyla olan iletişiminin güçlendiğini ancak eşiyile olan iletişimde herhangi bir değişim olmadığını dile getirmektedir. Bu ebeveyn eşiyile süregelen bir iletişim problemine sahip olduklarını oturumlar esnasında defalarca belirtmiştir. Daha önce araştırmacı günlüğüne de not edilen bu durumla ilgili notlar şu şekildedir: “*E4 ile bugün yaptığımız telefon görüşmesinde çocuğunun davranışlarının babasının ve onun ailesinin yanına gittiğinde değiştini gözlemlediğini belirtmiştir. Babası ve onun ailesinin yanında anneye karşı çocuğun doldurulduğunu kesin bir dille ifade etmiştir. Eşinin onunla olan olumsuz iletişiminden çok fazla etkilendiğini bunu da direkt olarak çocuğuna yansıttini dile getirmektedir.* ” E4 kodlu ebeveyn daha önce de belirtildiği gibi eşiyile boşanma noktasına gelmelerine neden olan kopuk bir ilişkiye sahiptir. Bu sebeple eğitim sonrasında çocuğuyla ve çocukla ilgili konularda eşiyile olan iletişimini de şöyle ifade etmiştir: “*Kızım ile ilişkimiz daha sevgi dolu bir ilişkiye döndü gibi. Önceden daha çok bağırışıp çekişiyorduk. Şimdi daha yumuşak, daha sakin olduk. Ben sakinleşince her şey çözüldü gibi. Davranışlarımın hoşuna gidip gitmediğini soruyorum, o da sakin olmamdan hoşlandığını söylüyor. İletişimimizin kuvvetlendiğinin farkında. Eşimle ise hayır, hiçbir şekilde değişiklik olmadı. Çünkü eşim eğitimin önemini, katkısını anlayamadı. Eşim böyle bir şeyin gerekliliği ihtiyacı olmadığı için önemsemiyor. Kendisine söyledim, ben gelemem falan filan dedi. İsteği yok yani. Gelip de bunları uygulayamayacağını biliyor. Madalyayı, belgeyi görünce iyi aferin, güzel işte dedi. Çocuk için de iyi olur dedi. Bu kadar yani. Tebrik etseydi de samimi bulmayacaktım, çünkü eşim samimi değil yani hayata bakış açısı öyle değil.* ” Buna göre E4 kodlu ebeveyn, eşiyile eskiden beri var olan iletişimin probleminin eğitim sonrasında da devam ettiğini açıkça ifade etmektedir.

Ek destekler. Eğitime katılan ebeveynlerin önlemler kategorisiyle ilgili görüşleri ‘grup üyelerinden destek alma isteği’, ‘yakın çevreden destek’, ‘telefon

görüşmeleri' ve 'değişime olan inanç' alt kategorileri altında Şekil 18'de gösterilmektedir.



Şekil 18. Ek destekler kategorisine ilişkin alt kategoriler ve kodlar.

Şekil 18'e göre ebeveynlerin eğitim sonrasında grup üyelerinden destek alıp almamaya ilgili istekleri incelendiğinde 14 ebeveyn eğitim sonrasında da ihtiyaçları olduğunda grup üyelerinden destek almayı planladıklarını belirtmiştir. Sekiz ebeveyn bu konuda eğitim sonrasında üyelerden destek istemediklerini; bir kişi ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Bazı grup üyeleri diğer grup üyeleriyle zaten daha önceden tanıştıklarını, ara ara toplanarak birlikte vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak E12 kodlu ebeveyn düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Diğer grup üyeleri ile zaman zaman görüşüp eğitimin işe yarayıp yaramadığını konuşabiliriz. Birbirimizi teşvik ederek kalıcı olması sağlanabilir.*” Bu grup üyesi, çocuğunun sınıf arkadaşlarının ebeveynleri olan diğer grup üyeleri ile ara ara eğitimden önce görüştiklerini de belirtmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde detaylandırılmıştır: “*Eğitime devam eden dört ebeveynin çocukları aynı sınıfa devam etmekte. Hepsi eğitime devam konusunda birbirlerini teşvik ediyorlar. Özellikle E13 kodlu ebeveynin, diğer ebeveynlere bu konuda daha çok motivasyon sağladığını fark ettim. Grup dinamiğini canlı tutabilmek adına ebeveynlerin*

birbirleriyle olan iletişimlerinin işe yarayacağını düşünüyorum. ” Grup üyelerinden eğitim sonrası destek alabileceğini belirten bir diğer ebeveyn olan E18 kodlu ebeveyn ise: “ *Düşünürüm. Birbirimizden taktik alacağımız kanaatindeyim.*” şeklindeki cümleleriyle diğer ebeveynlerin zaman zaman görüşlerine ihtiyaç duyacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde E7 kodlu ebeveyn konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “ *Çünkü tanıdığım üyeler var. Çoğu zaman kendi aramızda da konuları konuşuyoruz.* ” Eğitim sonrasında grup üyelerinden destek almak istemediğini belirten ebeveynler ise bunu yeterli zamanın olmayışı, fırsat bulamamaları ve grup üyeleriyle yeterli etkileşim yakalayamama gibi nedenlere dayandırmışlardır. Örneğin bununla ilgili olarak E15 kodlu ebeveynin bakış açısı şu şekildedir: “ *...Çünkü program boyunca da program dışında görüşme fırsatı bulamadık. Sonrasında da olacağını düşünmüyorum.* ” E17 kodlu ebeveyn ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “ *Gruptakilerle eğitim sonrası görüşmeyi düşünmüyorum. Birincisi vaktim yok, ikincisi tanımıyorum üçüncüsü ise kişilik olarak çok bana uygun değil, evde dahi paylaşımım sınırlı.* ” E17 kodlu ebeveynin daha önce de belirtildiği gibi eşyle de iletişim sorunları vardır. Paylaşımlarının evinde dahi sınırlı olduğunu belirterek aslında bunun kendisinin genel bir yapısı olduğunu ifade etmiştir.

Ebeveynlere eğitime katılmalarıyla ilgili olarak yakın çevrelerinden kimlerin destek verdiğiyle ilgili olan ‘yakın çevreden destek’ alt kategorisinde en çok tekrar edilen kodlar arkadaşlar ve eş olmuştur. Ebeveynlerin arkadaşları ve eşleri Olumlu Ebeveynlik Programı süresince motive edici *davranışlarda bulunmuşlardır*. Bununla ilgili olarak E9 kodlu ebeveyn şunları belirtmiştir: “ *Programa katılımımı arkadaşlarım destekliyor, ben de gurur duyuyorum. Olumlu yönde bir etki yarattı, motive etti.* ” Benzer şekilde E19 kodlu ebeveyn de arkadaşlarının kendisini nasıl yüreklendirdiği konusunda şunları belirtmiştir: “ *Evet arkadaşlarım destekliyor, ben de gurur duyuyorum. Olumlu yönde bir etki yarattı, motive etti.*” Ancak eşinin destek olup olmaması ile ilgili olarak ise: “ *Eşim ilk başta çok önemsemedi ama oturum sonunda madalyayı ve belgeyi görünce şaşırıldı, o da çok motive oldu böyle bir şey miydi diye. Bu durum onu da beni de çok mutlu etti.* ” ifadelerini kullanmıştır. E19 kodlu ebeveyn, arkadaşlarından eğitimin başından itibaren destek gördüğünü belirtmiştir ancak eşinin bu durumu başta çok önemsememesi ilk başta onda bir hayal kırıklığı yaratmış olabilir bununla birlikte eğitim sonunda eve olumlu ebeveyn madalyası ile

gitmesi eşini ve kendisini mutlu etmiştir. En çok desteği kardeşlerinden ve eşinden gördüğünü belirten E10 kodlu ebeveyn ise şu ifadeleri kullanmıştır: “ *Ablamın çok desteği oldu. Beni olumlu yönde motive etti. Eşim de bu şekilde eğitimlerle ilgili beni hep teşvik ederdi. Benim katılmam için teşvik etti, git mutlaka dedi. Eşim çok destek veriyor.* ” Ev ziyaretleri esnasında da ablası ile aynı apartmanda oturduğunu belirten E19 kodlu ebeveyn, ablasının ona her konuda her zaman destek olduğunu ifade etmiştir.

Programın telefon oturumlarının ebeveynlere olan faydası ile ilgili ‘telefon görüşmeleri’ kategorisi altında en fazla tekrar edilen kodlar öğrenilenlerin bireysel ödevler ile pekiştirilmesi ve uygulamaya geçirilmesine yardımcı olması olmuştur. Bununla ilgili olarak E4 kodlu ebeveyn şu sözleri ifade etmiştir: “ *Telefon görüşmeleri beni dinç tuttu yani sorumluluğumun farkındaydım ödevleri yaparak bilgilerimi pekiştirdim. Her yönden faydalı oldu.* ” E4 kodlu ebeveyn, telefon görüşmelerinin ona ödevlerini yapması açısından desteklediğini ve öğrendiklerini pekiştirme fırsatı sunduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde E19 kodlu ebeveyn de öğrendiklerinin uygulamaya geçirilmesi açısından telefon görüşmelerinin faydalı olduğunu dile getirerek şunları belirtmiştir: “ *Telefon görüşmeleri, eğitimin sadece eğitim olarak kalmaması ve uygulamaya teşvik etmesi açısından faydalıydı.* ” Telefon görüşmeleri Olumlu Ebeveynlik Programı’nın 5., 6. ve 7. oturumlarında eğitime katılan tüm ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama olarak 32 dakika sürmüştür. Telefon görüşmeleri her oturumda 30 dakikadan fazla olmayacak şekilde tercihen 15-20 dakika olmaktadır (Turner, Markie-Dadds ve Sanders, 2015).

Şekil 18’e dikkat edildiğinde ebeveynlerin program boyunca sahip oldukları bilgi ve becerileri sürdürmelerine dair olan inançlarını temsil eden ‘değişime olan inanç’ alt kategorisinden elde edilen sonuçlara göre 21 ebeveyn öğrendiği bilgi ve becerileri sürdürebileceğine inanırken, 2 ebeveyn kısmen inandığını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak E1 kodlu ebeveyn, programdan öğrendikleri her şeyin çok net olduğunu düşündüğü için sürdürebileceğini ancak aynı zamanda bazen sürdürmekte zorluk çekebileceğini de dile getirmiştir. Benzer şekilde E14 kodlu ebeveynin de ifadeleri şu şekildedir: “ *Ne evet ne hayır. Sürdürmekte istekliyim. Fakat çocuklar büyüdükçe, farklı faktörlerin devreye girmesi beni endişelendiriyor ve yetersiz kalmaktan korkuyorum.* ” E14 kodlu ebeveyn öğrendiği bilgi ve becerileri sürdürme konusunda çocuk yetiştirmede kendisinin elinde olmayan faktörler

yüzünden etkisiz kalacağını düşündüğü için endişeli durumdadır. E19 kodlu ebeveyn ise bu konuda çok umutlu olduğunu belli eden şu cümleleri kullanmıştır: “*Öğrendiğim bilgileri, 8 hafta süren eğitim ve uygulama çalışmalarım ile oturduğunu düşündüğüm için sürdürebileceğimi biliyorum.*” Benzer şekilde E4 kodlu ebeveyn de: “*Olumlu tutum önerilerini denemeye devam ederek çocuğumla ilişkiyi daha da güçlendirmek istiyorum.*” sözleriyle edindiği bilgi ve becerilerin çocuğuyla ilişkisini olumlu yönde etkilemeye devam edeceğini düşünmektedir. Olumlu tutum önerilerini uygulamayla ilgili olarak E4 kodlu ebeveyn, yapılan ev ziyaretleri esnasında ‘başlama tutumunu’ uygulamak için çocuğunun yaptığı resimleri toplamasına dair talimat vermiştir. Talimatı vermek için uygun zamanını beklemiş daha sonra çocuğunun yanına giderek bir kol uzaklığı mesafede durmuştur ve onun göz hizasına inmiştir. Talimat verme basamağının bu kısmına kadar doğru hareket eden ebeveyn talimatı verirken doğru cümle kalıbını kullanmada sorun yaşamıştır. Örneğin: “*Selin, işin bittiyse ortadaki resimlerini topla lütfen.*” demek yerine “*Selin, işin bittiyse ortadaki resimlerini toplar mısın?*” demiştir. Talimatını verdikten sonra 5 saniye bekleme kuralına uymuş, çocuğun talimata uyması için ona zaman tanımıştır. Çocuk annesinin talimatına hemen uymuş ve resimlerini toplamaya başlamıştır. Ebeveyn, çocukta olumlu davranışı pekiştirmek için kullanılan takdiri, doğru davranışın arkasından sunmayı unutmamıştır. Takdir etmeyi daha açıklayıcı bir biçimde kullanmıştır. Örneğin: “*Selin, sana söylediğim zaman resimlerini topladığın için çok mutlu oldum, teşekkür ederim.*” demiştir.

E9 kodlu ebeveyn ise programda elde ettiği bilgileri materyallere başvurarak aklında tutacağını şu şekilde belirtmiştir: “*Ara ara kendimi ve çocukların ne durumda olduğunu kontrol ederek sürdürebileceğimi düşünüyorum, kitaptan da unuttuğum noktaları gözden geçirerek eğitimin sürekliliğini sağlayacağım.*” Ebeveynler genel olarak programdan edindikleri bilgi ve becerileri sürdürme konusunda umutlu gözükmektedirler. Araştırmacının son oturumdan sonra araştırmacı günlüğüne aldığı notlarda da benzer anlamlar yer almaktadır: “*Bugün olumlu ebeveynler öğle grubu ile son oturumumuzu gerçekleştirdik. Tüm ebeveynlerin eksiksiz katılımı onların programı ne kadar önemsediklerini bir kez daha gösterdi. Pek çoğu gelecekte çıkabilecek olası problem durumlar için verdikleri örneklerle ne kadar hazır olduklarını belli etti. Gelecekte ortaya çıkabilecek yüksek riskli durumlar için sundukları planlar oldukça etkileyiciydi. Örneğin E12 kodlu ebeveyn eğitim*

sonrasında evini taşıyacağını ve bu esnada ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili çözüm önerilerini sundu. E16 kodlu ebeveyn ise çocuğunu 6 ay sonrasında gidecekleri tatilde anneanesi ve dedesiyle sıkılmadan vakit geçirebilmesi amacıyla hazırladığı planını anlattı. Olumlu ebeveynler, öğrendikleri bilgi ve becerileri hayata geçirmeye devam ediyorlar ve bu da beni fazlasıyla mutlu ediyor. ”

Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara göre ebeveynlerin genel olarak eğitim öncesindeki görüşleri, eğitim sonrasındaki görüşlerinden farklıdır. Eğitim öncesinde ebeveynlerin olumlu ebeveynliğe bakış açısı, ebeveynlik becerileri, ebeveyn yeterliği, davranış problemleriyle baş etme stratejileri, çocuklarıyla etkileşim yöntemleri, aile içi kuralları ve planlı olma durumları değişimler göstermiştir. Ebeveynlerin eğitim sonrasında kendilerini daha sabırlı ve sakin, tutarlı disiplin uygulayabilen bireyler olarak, çocuklarını ise daha az problem davranış gösteren, kurallara ve talimatlara uyum gösteren çocuklar olarak görmeye başladıkları söylenebilir. Bununla birlikte ebeveynlerin eğitim sonrasında aile içi kuralların oluşturulmasına ve tüm ailenin bunlara uyum göstermesine önem vermeye başladıkları söylenebilir. Ebeveynler eğitimin getirilerini, günlük hayatlarına yansıtılabilmektedir ve bunu sürdürmekte olumlu inanca sahiptirler. Elde edilen nitel bulgular, nicel bulgularla birlikte izleyen bölümde tartışılacaktır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili literatür ışığında tartışılarak, elde edilen kazanımlar doğrultusunda öneriler getirilecektir.

Sonuç ve Tartışma

Grup Olumlu Ebeveynlik Programı, ebeveyn ve öğretmen bildirimlerine göre problem davranış gösteren 48-72 aylık çocuklarının ebeveynlerine uygulanmıştır. Bunun sonucunda çocukların problem davranışlarında, ebeveynlerin disiplin yöntemlerinde ve ebeveyn-çocuk ilişkisinde olumlu değişimler beklenmiştir. Bu değişimlerle ilgili bulgular, nicel veri toplama araçları ile öz bildirimler sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerdeki olumlu ebeveyn algısında, ebeveyn yeterliliği ve ebeveynlik becerilerinde, çocuklarının problem davranışlarıyla başetme stratejilerinde, aile içi kurallar oluşturma ve uygulamada, çocuk yetiştirmede planlı olmada, yüksek risk durumları için plan yapmada ve çocuğu ilgilendiren konularda eşler arası iletişim/ilişki boyutlarında da olumlu anlamda değişimler beklenmiştir. Müdahale sonrasında ebeveynler Olumlu Ebeveynlik Programı'nın içeriği, materyalleri, süresi ile programdan memnuniyetleri, değişimi sürdürmeye dair inançları ve öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarına yansıtılabilmeleri hakkında da geri bildirim vermişlerdir. Bu değişimlerle ilgili bulgular ise nitel veri toplama araçları ile elde edilmiş ve bunun sonucunda '*program değerlendirme*' teması altında eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere iki alt tema oluşmuştur. Yukarıda sözü geçen boyutlarla ilgili olarak elde edilen sonuçlar, nitel ve nicel bulgular bir bütün şeklinde düşünülerek ilgili başlıklar altında aşağıda tartışılacaktır.

Ebeveynlerin bildirimlerine göre çocukların davranış problemlerine ilişkin sonuçların tartışılması. Araştırmada çocukların davranış problemlerini ebeveynlerinin görüşlerine göre değerlendirebilmek için Güçler ve Güçlükler Anketi kullanılmıştır. Bekleme ve deney grubundaki ebeveynlere, eğitim öncesinde uygulanan anket sonucunda, her iki grup arasında eğitim öncesinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim sonrasında tekrar uygulanan anket sonucunda, eğitim alan grubun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Eğitime katılan ebeveynlerin çocuklarının deney öncesine göre problem davranışlara ilişkin puanları azalmıştır. Hesaplanan eta kare değerine göre ($\eta^2 = .58$) Olumlu

Ebeveynlik Programı'nın, çocukların problem davranışları üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğundan söz edilebilir. Uygulamanın etkisinin ($\eta^2 = .50$) sekiz haftalık izleme süresi sonrasında da devam ettiği görülmüştür. Nicel verilerden elde edilen bulguların nitel veriler tarafından da desteklendiği tespit edilmiştir. Ebeveynlerle yapılan bireysel görüşmeler sonucu ve ev ziyaretleri gözlemleri sırasında da çocukların problem davranışlarında azalmalar olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin problem davranışlarla başa çıkarken yeni stratejileri kullanmaları, çocuklardaki problem davranışların yoğunluğunun azalmasına neden olmuş olabilir. Ebeveynler, problem davranış ortaya çıktığında gösterdikleri kararlı tutum ile ebeveynlik beceri ve rollerini daha iyi kavramaları sonrasında, çocukların sorunlu davranışlarının sıklığında ve yoğunluğunda azalma meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocuklarının koyulan kurallara ve verilen talimatlara daha kolay uyum gösterdiğini vurgulamışlardır. Problem davranışlar üzerinde etkili olan daha önceden gerçekleştirilmiş Olumlu Ebeveynlik Programı ile ilgili pek çok araştırmada da bu bulgular desteklenmektedir. Grup Olumlu Ebeveynlik Programı (Adamson ve ark., 2013; Arkan, 2019; Arkan ve ark., 2018; Bodenmann ve ark., 2008; Crisante ve Ng, 2003; Gallart ve Matthey, 2005; Healey ve Healey, 2019; Heinrichs ve ark., 2005; Heinrichs ve ark., 2014; Kelch-Oliver ve Smith, 2014; Kheyrieh, Shaeiri, Azad ve Rasoulzadeh, 2009; Leung ve ark., 2003; Martin ve Sanders, 2003; Matsumoto ve ark., 2007; Mc Taggart ve Sanders, 2003; Tehrani-Doost, Shahrivar, Mahmoudi Gharai ve Alagband-Rad, 2009; Turner ve ark., 2007; Zubrick ve ark., 2005) ve programın farklı seviye ve türlerinin uygulandığı araştırmalarda da (Abate vd., 2020; Armstrong, 2018; Baumel ve Faber, 2017; Bor ve ark., 2000; Bor ve ark., 2002; Boyle ve ark., 2010; Connel ve ark., 1997; Day ve Sanders, 2018; Delach, 2020; Franke ve ark., 2016; Hoath ve Sanders, 2002; Ireland ve ark., 2003; Kasperzack vd., 2020; Keown vd., 2018; Khademi ve ark., 2019; Markie-Dadds ve Sanders, 2006a; Markie-Dadds ve Sanders, 2006b; Morawska ve Sanders, 2006; Morawska vd., 2011; Morawska vd., 2014; Nojiri ve Yanagawa, 2019; Özyurt ve ark., 2018a; Plant ve Sanders, 2007; Roberts ve ark., 2006; Ruane ve ark., 2019; Sampaio ve ark., 2015; Sanders ve ark., 2000; Sanders ve McFarland, 2000; Sanders ve Plant, 1989; Sanders ve Turner, 2010; Turner ve Sanders, 2006; Warren, 2017) benzer sonuçlara ulaşılarak çocukların problem davranışlarının sayısında ve yoğunluğunda azalmalar meydana geldiği tespit

edilmiştir. Bu açıdan araştırmadan elde edilen bulgular, diğer çalışmaların bulguları ile paralellik taşımaktadır.

Çocukların problem davranışlarını ölçmek için uygulanan Güçler ve Güçlükler Anketi, beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; duygusal problemler, davranış problemleri, hiperaktivite problemleri, akran problemleri ve prososyal davranışlardır. Olumlu Ebeveynlik Programı uygulanmadan önce deney ve bekleme grubunun duygusal problemler boyutuna dair ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna göre eğitim öncesi deney ve Bekleme Gruplarındaki çocukların duygusal problemler açısından benzer olduğundan söz edilebilir. Eğitim sonrasında deney ve bekleme grupları ön test son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte geniş bir etki büyüklüğünden ($\eta^2 = .39$) söz edilebilir. Buna göre eğitim sonrasında deney grubundaki çocukların duygusal problemlerinde azalmalar meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu durumun sekiz hafta sonra uygulanan izleme testlerinde de devam ettiği görülmüştür. Aynı şekilde Leung vd. (2003) çalışmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'na dahil olan ebeveynlerin çocuklarının, bekleme grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarına göre daha az duygusal problem, davranış problemleri, hiperaktivite problemleri ve akran problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu da mevcut çalışmadaki bulgulara benzer olarak Olumlu Ebeveynlik Programı'na dahil olan katılımcılar tarafından müdahale sonrası bildirilen çocuk davranış sorunlarında bir düşüş olduğunu göstermiştir. Morawska, Mitchell, Burgess ve Fraser (2017) ise farklı olarak astımlı çocukların ailelerine yönelik uyguladıkları Olumlu Ebeveynlik Programı'nda çocukların davranış problemlerinde olumlu anlamda düzelmeler olduğunu belirtirken çocukların duygusal uyumlarında herhangi bir değişikliğin gözlemlenmediğini belirtmişlerdir. Özyurt, Gencer, Öztürk ve Özbek (2016) ve Ozyurt vd. (2019) araştırmalarında kaygı bozukluğu yaşayan 8-12 yaş aralığındaki çocukların ebeveynlerine Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulayarak çocukların kaygı düzeyleri ile duygusal problemlerinde olumlu anlamda gelişmeler elde etmişlerdir. Her iki çalışmanın bulguları da bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Güçler ve Güçlükler Anketi'nin davranış problemleriyle ilgili boyutu için de elde edilen bulgular, Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın çocukların davranım sorunlarıyla ilgili olan yıkıcı davranış problemleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Programın çocukların davranış problemleri üzerindeki etki

büyüklüğü geniş ölçüdedir ($\eta^2 = .27$). Bu etkinin sekiz hafta sonrasında elde edilen sonuçlarda da devam ettiği belirlenmiştir. Benzer bulgular Martin ve Sanders'in (2003) araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Çalışmalarında üniversite personeline uyguladıkları Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın yıkıcı çocuk davranışlarının hem yoğunluğunu hem de sayısını azaltmada başarılı olduğunu ve bu değişikliklerin izleme testlerinde de devam ettiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Gallart ve Matthey (2005) 2-8 yaş arası çocuklarının yıkıcı davranışlarından muzdarip olan ebeveynlere yönelik olarak uyguladıkları Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın çocukların yıkıcı davranış sorunları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Çocukların yıkıcı davranışlarını azaltmak amacıyla Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uygulandığı diğer araştırmalarda da mevcut çalışmanın bulgularına paralel sonuçlar elde edilmiştir (Bor vd., 2002; Boyle vd., 2010; Hoath ve Sanders, 2002; Ireland vd., 2003; Iskander, 2018; Kheyrieh vd., 2009; Markie-Dadds ve Sanders, 2006a; Markie-Dadds ve Sanders, 2006b; Sanders ve ark., 2000). Çevrimiçi türde olan Olumlu ebeveynlik Programları'nın bulgularının bir kısmı ise buradaki sonuçlar ile benzer olup; bazı farklılıklar içeren bulguları da söz konusudur. Örneğin Baker vd. (2017) randomize kontrollü olan araştırmalarında erken dönemli yıkıcı davranış sorunları olan 2-9 yaş arası çocukların ebeveynleri için düşük yoğunluklu bir çevrimiçi Olumlu Ebeveynlik Programı olan Triple P Online Brief'in etkililiğini incelemişlerdir. Son testlerden 8 hafta sonra, eğitim grubundaki ebeveynler, etkisiz ebeveynlik stratejilerini önemli ölçüde daha az kullanarak; bir dizi davranış kaygısıyla başa çıkmada daha fazla kendilerine güven göstermişlerdir. Bu etkiler 9 aylık izleme süreci boyunca da devam etmiştir. Eğitim grubundaki ebeveynler, izleme testleri boyunca önemli ölçüde daha az ve daha az sıklıkta çocukların davranış problemlerini bildirmişlerdir. Ancak bu etkilerin hepsi eğitimden hemen sonra değil; izleme sürecinde ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın bulguları, programdan elde edilen kazanımların sadece izleme sürecinde ortaya çıkmış olmasıyla mevcut çalışmanın bulguları ile farklılıklar göstermektedir.

Bu araştırmada Güçler ve Güçlükler Anketi'nin dikkat eksikliği ve hiperaktifite alt boyutuyla ilgili olan kısmı için deney ve bekleme grupları arasında ön testlerde herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı için eğitim öncesi bu grupların benzer olduğundan söz edilebilir. Eğitim sonrasında deney ve bekleme grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunması eğitimin bu alt boyutta etkili olduğunu göstermektedir. Eğitimin etki büyüklüğünün hiperaktivite boyutu için geniş ölçüde olduğu söylenebilir

($\eta^2 = .27$). Bu kazanımların izleme testlerinde de devam ettiği görülmüştür. Benzer bulgular Hoath ve Sanders'in (2002) araştırmalarında da mevcuttur. Randomize kontrollü çalışmalarında Dikkat Eksikliği / Hiperaktivite Bozukluğu'na (DEHB) sahip çocuklar üzerinde, Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkililiği incelenmiştir. Klinik olarak DEHB tanısı almış 5-9 yaş arası 20 çocuğun ailesinin dahil olduğu eğitim sonrasında çocukların davranışlarında olumlu değişiklikler meydana gelmiştir. Benzer şekilde Öztürk (2013) hiperaktivite bozukluğu olan 7-12 yaş arası çocukların ailelerine eğitim olarak verdiği Grup Olumlu Ebeveynlik Programı sonrasında çocukların problem davranışlarında düzelmeler görüldüğünü belirtmiştir. Franke ve ark. (2016) ise çalışmalarında DEHB belirtileri olan okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerine Olumlu Ebeveynlik Programı'nın farklı bir türü olan çevrimiçi kendi kendine yardım programını uygulamışlardır. Eğitim sonrasında anneler tarafından çocuklarda hiperaktivite ve dikkatsizlik, huzursuzluk ve dürtüsellik, meydan okuma ve saldırganlık boyutlarında önemli gelişmeler meydana geldiği belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları bu açıdan mevcut araştırmanın sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır. Hiperaktivite belirtileri olan çocukların ebeveynlerine yönelik olarak son zamanlarda uygulanan diğer Olumlu ebeveynlik Programları sonucunda da benzer şekilde çocukların davranışlarında olumlu değişimler görülmüştür (Healey ve Healey, 2019; Khademi vd., 2019).

Bu araştırmada Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uygulanması sonucunda Güçler ve Güçlükler Anketi'nin akran problemleri alt boyutunda deney ve bekleme grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bekleme grubunda yer alan çocukların, ebeveynlerinin bildirimlerine göre daha fazla akran problemine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı, ön testlerdeki etkiyi ortadan kaldırıcı istatistiksel analizler yapılamamıştır. Sonuç olarak deney ve bekleme grupları arasında bu boyutta ön test son testlerde anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bunun nedenlerinden biri grupların ön test puanlarının eşit olmaması olabilir. Bununla birlikte programın bu alt boyutlarda etkili olmamasının bir diğer nedeninin Olumlu Ebeveynlik Programı'nın kendi içeriğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Olumlu Ebeveynlik Programı, ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimine ve ilişkisine odaklanarak, direkt olarak çocukların davranış problemlerinin azaltılmasına yönelik bir davranışsal müdahale programıdır. Bunun bir sonucu olarak çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin düzeleceği ve prososyal davranışlarının da artacağı beklenebilir. Ancak 8 haftalık

eğitimin sonunda çocuklarda görülmesi beklenen bu dolaylı kazanımların elde edilmemesinde, programın içeriği ve/veya süresiyle ilgili durumların da göz önünde bulundurulması gerekebilir. Akran ilişkilerinin düzelmesi gibi kazanımların daha uzun vadede ve direkt olarak bu kazanımları ele alan programlarla daha kolay edinilebileceği düşünülmektedir. Örneğin araştırmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'nın farklı türlerinden biri olan Resilience Triple P'yi uygulayan Healy ve Sanders (2014), akranları tarafından zorbalığa uğrayan çocukların mağduriyet ve duygusal sıkıntıları üzerinde programın etkililiğini incelemiştir. Bu programda, kolaylaştırıcı ebeveynlik ve güçlü akran ilişkileri geliştirme ve akranlarla sorunları ele alma ile ilgili sosyal ve duygusal becerileri öğretme üzerine odaklanılmıştır. Kolaylaştırıcı ebeveynlik, çocukların akran ilişkisi becerilerinin gelişimini destekleyen ebeveynlik olarak ele alınmıştır. Eğitim sonrasında deney grubundaki ailelerin çocuklarında mağduriyet, endişe, akranlar ve aile ilişkileri, çocuktaki içselleştirme duyguları, depresif belirtiler, akranlarına yönelik açık saldırganlık, aynı cinsten ve karşı cinsten akranları tarafından kabul edilme ve okuldan hoşlanma durumlarında olumlu anlamda gelişmeler görülmüştür. Araştırmadan çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda akranlarla olan ilişkileri direkt olarak destekleyen ebeveyn eğitim programlarının "akran problemleri" alt boyutunda anlamlı farklılıklar yaratabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada verilen eğitim sonrasında deney ve bekleme grubu çocuklarının ön test son test prososyal davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla eğitimin bu alt boyut üzerinde de etkili olmadığı söylenebilir. Bu durum, akran problemleri boyutu için açıklanan gerekçelerle de ilgili olabilir. Ayrıca prososyal davranışların, akran ilişkilerinin bir alt boyutu olduğu düşünüldüğünde (Seibert ve Kerns, 2015), çıkan sonuç şaşırtıcı olmayacaktır. Bununla birlikte prososyal davranış boyutu için deney grubu ön test, son test ve izleme testleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Deney grubundaki çocukların eğitim sonrasında ve izleme testlerinde prososyal davranışlarında olumlu anlamda değişimler görülmüştür. Ancak bekleme grubu için de aynı şey söz konusudur. Bekleme grubunda bu boyut için ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan bu kazanımın verilen eğitimle ortaya çıkmadığı düşünülebilir. Bu bulgu, çocukların gelişimsel olarak ilerlemeleriyle de açıklanabilir. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uygulandığı araştırmalardan birinde de mevcut araştırmadaki bulgulara benzer olarak programın, akran problemleri ve

prososyal davranışlar alt boyutlarında etkili olmadığı görülmüştür. Fujiwara vd. (2011) Japon annelerine ilk kez uyguladıkları Grup Olumlu Ebeveynlik Programı sonucunda, eğitimin çocukların sorunlarıyla ilgili olarak yalnızca davranış problemleri alt boyutunda etkili olduğu bulunmuş; akran problemleri, duygusal problemler, hiperaktivite ve prososyal davranışlar boyutlarında eğitimin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Leung vd. (2003) Hong Kong'da yaptıkları araştırmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'nın çocuklardaki prososyal davranışlar üzerinde etkili olmadığını bulmuşlardır. Crisante ve Ng (2003) ise aksine Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında, çocukların davranışlarıyla ilgili olarak programın yalnızca prososyal davranışlar boyutunda anlamlı farklılık yarattığını vurgulamışlardır. Ancak söz edilen araştırmada 26 ebeveynin eğitim grubunda yer almıştır ve sadece 15 ebeveyn Güçler ve Güçlükler Anketi'ni doldurabilmiştir. Bu nedenle Crisante ve Ng'nin (2003) çalışmasındaki sonuçların değerlendirilirken bu durumun göz önünde bulundurulması gerekebilir.

Öğretmenlerin bildirimlerine göre çocukların davranış problemlerine ilişkin sonuçların tartışılması. Olumlu Ebeveynlik Programı ebeveynlere uygulanmadan önce ve sonra, öğretmenlerin Güçler ve Güçlükler Anketi'ni doldurmaları sağlanmıştır. Eğitim öncesi doldurulan anket sonuçlarına göre; öğretmenler deney ve bekleme grubundaki çocukların davranış problemleri açısından benzer olduklarını bildirmişlerdir. Eğitim sonrasında öğretmenlerin bildirimlerine göre deney ve bekleme grubundaki çocukların ön test son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre deney grubunda yer alan çocukların toplam güçlük düzeyi son testlerde öğretmen görüşlerine göre azalmıştır. Başka bir deyişle verilen eğitimin deney grubundaki çocukların davranış problemleri üzerinde öğretmenlerinin bildirimlerine göre etkili olduğundan söz edilebilir. Eğitimin etkisinin geniş ölçekli olduğu da söylenebilir ($\eta^2 = .35$). Benzer bulgular McTaggart ve Sanders'in (2003) araştırmalarında da elde edilmiştir. McTaggart ve Sanders (2003) çalışmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı ile çocukların sınıf içinde gösterdikleri sorunlu davranışları azaltmayı istemişlerdir. Bekleme grubunda 495; eğitim grubunda 490 ebeveynin yer aldığı çalışmada sınıf öğretmenleri, sınıflarındaki çocuklar için eğitim öncesi ve sonrasında bildirimde bulunmuşlardır. Eğitim sonrasında bekleme grubunda yer alan okullar ile karşılaştırıldığında, eğitim verilen okullardaki öğretmenlerin bildirdiği davranış sorunlarında önemli oranda azalma meydana gelmiştir. Bu açıdan

çalışmanın sonuçları, mevcut çalışmanın bulguları ile benzer niteliktedir. Literatürde öğretmen bildirimlerine göre Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkisiyle çocukların davranış problemlerinin azaldığı benzer bulgulara sahip farklı çalışmalarda da yer almaktadır (Crisante, 2003; Franke ve ark., 2016; Healey ve Healey, 2019; Hoath ve Sanders, 2002; Kasperzack vd., 2020).

Ebeveynlerin bildirimlerine göre ebeveynlerin disiplin yöntemlerine ilişkin sonuçların tartışılması. Ebeveynlerin disiplin yöntemlerine (ebeveynlik stilleri) ilişkin bulguları elde edebilmek eğitim öncesi ve sonrasında bekleme ve deney grubuna Anne Baba Disiplin Ölçeği uygulanmıştır. Eğitim sonrasında ebeveynlerin disiplin yöntemlerine dair bekleme ve deney grubu arasında ön test son test puanlarına ilişkin deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre Olumlu Ebeveynlik Programı'nın deney grubunda yer alan ebeveynlerin disiplin yöntemlerini iyileştirdiğinden söz edilebilir. Uygulamanın geniş bir etkiye sahip olduğu görülmüştür ($\eta^2 = .29$). İki ay sonraki izleme testlerinde de bu etkilerin devam ettiği tespit edilmiştir ($\eta^2 = .50$). Paralel bulgular daha önce pek çok araştırma tarafından da elde edilmiştir. Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulamış araştırmalar (Adamson ve ark., 2013; Healey ve Healey, 2019; Heinrichs ve ark., 2014; Kelch-Oliver ve Smith, 2014; Leung ve ark., 2003; Martin ve Sanders, 2003; Moharreri, Shahrivar, Tehrani-doost ve Mahmoudi-Gharaei, 2008; Sanders, Stallman ve McHale, 2011; Tehrani-Doost vd., 2009; Turner ve ark., 2007; Zubrick ve ark., 2005) ve diğer seviye ve türlerdeki Olumlu ebeveynlik Program'larını uygulamış araştırmalar (Abate vd., 2020; Armstrong, 2018; Bor ve ark., 2000; Bor ve ark., 2002; Connel ve ark., 1997; Day ve Sanders, 2018; Franke ve ark., 2016; Gonzalez vd., 2019; Hoath ve Sanders, 2002; Ireland ve ark., 2003; Keown vd., 2018; Markie-Dadds ve Sanders, 2006b; Morawska ve Sanders, 2006; Morawska vd., 2011; Nojiri ve Yanagawa, 2019; Roberts ve ark., 2006; Sanders ve Plant, 1989; Sanders ve Turner, 2010; Turner ve Sanders, 2006) eğitim sonrasında deney grubundaki ebeveynlerin olumsuz disiplin yöntemlerinde iyileşmeler olduğunu belirtmişlerdir.

Bodenmann ve ark. (2008) çalışmalarında yaşları 2-12 yaş arasında değişen ve ortalama yaşı 6 olan çocukların ebeveynlerine Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulayarak benzer bulguları elde etmişlerdir. Eğitim sonrasında ebeveynlerin disiplin anlayışı olarak daha az tepki gösterdikleri, ebeveynliklerinden daha fazla memnun olmaya başladıkları ve ebeveynlikle ilgili olarak daha az yük hissettikleri

ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Markie-Dadds ve Sanders'ın (2006a) çalışmasındaki sonuçlar, Olumlu Ebeveynlik Programı sonrası Anne Baba Disiplin Ölçeği'ndeki aşırı tepki boyutunda deney ve bekleme grubu arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Müdahale sonrası, deney grubundaki anneler, bekleme grubundaki annelere göre ebeveynlik rollerinde daha düşük düzeyde sert veya otoriter disiplin uygulamaları ve daha yüksek düzeyde memnuniyet ve yeterlilik bildirmişlerdir. Matsumoto vd. (2007) çalışmalarında, Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nı 2-10 yaş arası çocuklara sahip olan Japon ebeveynler ve çocukları üzerinde etkililiğini incelemişlerdir. Eğitim sonrasında ebeveynler çocukların davranış problemlerinde ve kendilerinin aşırı tepkili ve umursamaz tavırlarında azalmalar meydana geldiğini belirtmişlerdir. Eğitime katılan ebeveynler, bekleme grubundaki ebeveynlere göre aşırı tepkili davranışlarında azalmalar meydana geldiğini belirtmişlerdir. Umursamazlık boyutuyla ilgili değişim ise eğitim alan grupta zamana bağlı olarak gerçekleşmiştir. Farklı bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın bir türü olan Stepping Stones Triple P Programı'nın otizm spektrum bozukluğu olan 2-9 yaş arası çocukların ailelerine uygulanması sonucu, çocukların problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerinde (ebeveynlik stilleri) değişimler olmuştur. Mevcut çalışmadaki bulgulara paralel şekilde özellikle ebeveynlerin etkisiz sözel disiplin ve aşırı tepkili davranışlarında azalmalar meydana geldiği bildirilmiştir (Whittingham, Sofronoff, Sheffield ve Sanders, 2009).

Baker ve arkadaşlarının (2017) çalışmalarında; problem davranışlara sahip çocukların ailelerine çevrimiçi şekilde verilen Olumlu Ebeveynlik Programı'ndan sonra, ebeveynlerin programın önerilen minimum bölüm sayısını tamamlayıp tamamlamamalarına göre bulgularda küçük farklılıklar bulunmuştur. Ne kadar bölüm tamamlayıp tamamlamadıklarına bakılmaksızın eğitime katılan tüm ebeveynler, bekleme grubundaki ebeveynlere kıyasla çocukların davranışlarıyla ilgili daha düşük endişe ve problem davranışlarla başa çıkmada daha yüksek güven düzeyi bildirmişlerdir. Bununla birlikte eğitime katılan ebeveynlerin aşırı tepkili ve etkisiz sözel disiplin yöntemlerinde daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgular, mevcut araştırmanın bulguları ile paraleldir. Programdaki minimum bölüm sayısını tamamlayan ebeveynler ise bekleme grubuna kıyasla umursamazlık alt boyutunda daha düşük puan almışlardır. Bu durumu araştırmacılar bazı ebeveynlik stratejilerinde davranış değişikliği yaratılabilmesi için ek örnekler veya uygulamalar gerekebileceğini belirterek açıklamaya çalışmışlardır. Güncel araştırmada ise

ebeveynlerin bir kısmı (%56.5) Olumlu Ebeveynlik Programı'nda yer alan toplam 8 oturumun tamamına katılamamış olsalar da (6 oturumu tamamlayan ebeveynler) ebeveynlerin tamamı Anne Baba Disiplin Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında son testlerde daha düşük puan almışlardır. Buna göre, ebeveynlerin bu alt boyutlardan aldıkları puanların, oturumların tamamına katılıp katılmamaları ile değişmediği görülmüştür. Bu bulgu, yukarıda söz edilen araştırmamanın bulguları ile bu açıdan farklılıklar göstermektedir.

Başka bir araştırmada ise kırsal kesimde yaşayan risk altındaki aileler için uygulanan ev temelli Olumlu ebeveynlik Program'ının etkililiği incelenmiştir, çalışmanın sonuçları bu araştırmadaki bulgular ile paralel niteliktedir. Eğitimden sonra ebeveynlerin öfkeli davranışlarında ve işlevsiz disiplin yöntemlerinde azalmalar görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarına sıcaklıkları ve sevecenlikleri artarken, düşmanca tavırlarında ve çocukların sorunlu davranışlarında da azalmalar meydana gelmiştir (Abate vd., 2020). Olumlu Ebeveynlik Programı'nın kullanıldığı bazı araştırmalarda güncel araştırmamanın bulgularından farklı olarak Anne Baba Disiplin Ölçeği'nin bazı alt boyutlarında deney ve bekleme grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Örneğin Glazemakers ve Deboutte'nin (2013) çalışmalarında Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'na dahil olan zihinsel olarak özel gereksinimli ebeveynlerin *umursamazlık* ve *aşırı tepki* boyutları ön test son test puanlarında bekleme grubundaki ebeveynlere göre anlamlı farklılık bulunmazken, ölçeğin tamamı ve *etkisiz sözel disiplin* boyutu için anlamlı farklılık bulunmuştur. Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nı kullanan bazı çalışmalarda ise (Moharreri vd., 2008) Anne Baba Disiplin Ölçeği'nin tüm alt boyutları ve tamamı için eğitim sonrasında deney ve bekleme grubu arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu sonuç, güncel çalışmanın bulguları ile uyumludur. Bu araştırmada eğitim sonrasında ebeveynlerin olumsuz disiplin yöntemlerinin değişiminin sadece öz bildirimlere dayalı nicel ölçme araçlarıyla değil aynı zamanda yapılan bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri, eğitim öncesi ve sonrasında doldurulan açık/kapalı uçlu anket soruları ve araştırmacı günlüğüne alınan notlar ile de kanıtlandığından söz etmek mümkündür. Anne babalar eğitim öncesinde çocuklarının problem davranışları karşısında bazen etkisiz disiplin yöntemlerini bazen umursamaz tutumları bazen de aşırı tepkili davrandıklarını belirtmişlerdir. Eğitim sonrasında ise problem davranışlarla başa çıkmak için eğitimde öğretilen yöntem ve stratejileri kullandıkları; bununla birlikte daha sabırlı ve sakin oldukları, net, anlaşılır talimatlar

verme konusunda kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Gerçekleştirilen ev ziyaretlerinde de bu değişim, araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Ebeveynler hem çocuklarına yeni beceriler öğretmeye çalışırken hem yeni bir talimatta bulunurken hem de istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya çalışırken, daha sakin ve kararlı bir şekilde yaklaşım sergilemişler; yeni strateji ve teknikleri kullanmakta sıkıntı çekmediklerini göstermişlerdir.

Bu araştırmada eğitim sonrasında bekleme grubundaki ebeveynlerin Anne Baba Disiplin Ölçeği'nin *Aşırı Tepki* boyutunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum, deneysel uygulamadan bağımsız olarak *Aşırı Tepki* (AŞT) içeren olumsuz disiplin yöntemlerinin ebeveynlerin kendi ebeveynlik becerilerinin gelişimiyle anlamlı düzeyde azalmış olma durumuyla açıklanabilir. Veya John Henry Etkisi olarak bilinen bekleme grubunun deney grubundan daha iyi performans göstermesi durumuyla da ilgili olabilir. John Henry Etkisi terimi, bekleme grubunun deney içindeki rolü hakkındaki bilgisinden kaynaklanan, bir deneyin beklenmedik sonucunu açıklamak için kullanılmaktadır. Grubun bir temel karşılaştırma olarak deney içindeki konumuna ilişkin bilgisi, grubun farklı performans göstermesine ve genellikle daha spesifik olarak normalden daha iyi performans göstermesine neden olarak deneysel manipülasyonun etkisini ortadan kaldırılabilmektedir (Salkind, 2010). Ancak bu araştırmada *Aşırı Tepki* alt boyutunda bekleme grubunun son test puanları, deney grubunun son test puanlarından daha fazla olmasına rağmen (disiplin şekli olarak aşırı tepkili davranışlarının daha fazla olması), bekleme grubunun ön test son test tekrarlı ölçümlerinde bu boyutta anlamlı bir farklılık ortaya çıkarak, son test puanlarında az miktarda düşüş görülmüştür. Bununla birlikte bekleme ve deney grubunun ön test son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu için, deneysel müdahalenin etkisinin ortadan kalktığından söz edilemez.

Ebeveynlerin bildirimlerine göre anne baba - çocuk ilişkisine dair sonuçların tartışılması. Olumlu Ebeveynlik Programı eğitim olarak verilmeden önce ebeveynlerin bildirimlerine göre deney ve bekleme grubu ebeveynlerinin Çocuk- AnaBaba İlişki Ölçeği'nden (ÇAIÖ) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre deney ve bekleme grubu ebeveynlerinin ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından eğitim öncesinde benzer düzeyde oldukları söylenebilir. Eğitim sonrasında Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan ebeveynlerin deney öncesine göre ÇAIÖ puanları azalmıştır. Eğitimin deney grubu üzerinde (η2

=.17) geniş bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Çocuk- AnaBaba İlişki Ölçeği'nden alınan yüksek puan ebeveyn-çocuk ilişkisindeki olumsuzluğa işaret etmektedir. Puanların azalması daha olumlu bir ilişkiyi göstermektedir. Buna göre deney grubu ebeveynlerinin çocuklarıyla olan ilişkilerinin eğitim sonrasında daha olumluya doğru değişim gösterdiğinden söz edilebilir. Elde edilen kazanımların sekiz hafta sonra tekrar edilen izleme testlerinde de devam ettiği görülmüştür. Benzer bulgulara Stepping Stones Triple P Programı'nı uygulayan çalışmalarda (Delach, 2020) ve Grup Triple P'yi uygulayan çalışmalarda da (Ashori, Afrooz, Arjmandnia, Pourmohamadreza-Tajrishi ve Ghobri-Bonab, 2015; Glazemakers ve Deboutte, 2013; Guo, Morawska ve Sanders, 2016; Kelch-oliver ve Smith, 2014; Moharreri vd., 2008; Momeni ve Taziki, 2017; Pourmohammadreza-Tajrishi, A'shouri, Afroz, Arjmand-nia ve Ghobari-Bonab, 2015) rastlanmıştır.

Amini Naghani, Najarpourian ve Samavi (2020) araştırmalarında Grup Olumlu Ebeveynlik Programı ve farklı bir ebeveynlik programı olan Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin (ACT), karşı gelme bozukluğuna sahip çocukların ebeveynleri üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Her iki eğitim programının 7-9 yaş arası çocukları olan ebeveynlerin ebeveyn-çocuk ilişkisi ve ebeveyn öz yeterliğine olan etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2018 yılında İran'ın Shahrekord Şehrinde yaşayan karşı gelme bozukluğuna sahip birinci, ikinci ve üçüncü sınıf ilkokul çocuklarının annelerinden oluşmuştur. Eğitim sonrasında Triple P, ACT ve bekleme grupları arasında ebeveyn-çocuk ilişkisinde son test ve izleme testi ile ebeveyn öz yeterliğinde son test ve izleme testleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte Triple P ve ACT grupları arasında son test ve izleme testlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Triple P ve ACT gruplarında ön test ve son test aşamaları arasında ebeveyn-çocuk ilişkileri ve ebeveyn öz yeterliği açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ancak son test ve izleme testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sonuç olarak Triple P ve ACT Programları'nın karşı gelme bozukluğuna sahip olan çocukların ebeveynlerinde ebeveyn-çocuk ilişkilerini ve ebeveyn öz yeterliliğini geliştirmek için etkili teknikler olduğunu kanıtlayan bulgular, mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ile paraleldir. Aynı şekilde Ruane ve Carr (2018) Stepping Stones Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkililiğini araştırdıkları metanaliz çalışmalarında çocuk davranışları ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin etkilerini, ebeveyn uyumu gibi diğer bağımlı değişkenlerin etkisinden daha fazla olarak bulmuşlardır. Benzer bulgular Ruane, Carr ve Moffat

(2019) çalışmasında da mevcuttur. Ebeveynler ve program eğitimcileri, ebeveynler ve çocukları arasında giderek artan pozitif bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Hem ebeveynler hem de eğitimciler, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını daha iyi anlamasının ebeveynlerin çocuklarına daha bağlı hissetmelerine ve onlarla daha fazla etkileşim kurmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Aghehati, Gharraee, Shoshtari ve Gohari (2014) araştırmalarında dikkat eksikliği ve hiperaktif bozukluğuna sahip 6-10 yaş arası çocukların ebeveynlerine Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulamışlardır. Eğitim sonrasında deney grubu için elde edilen bulgular, güncel araştırmanın bulguları ile benzer niteliktedir. Ebeveynler, eğitim sonrasında bekleme grubundaki ebeveynlere göre çocuklarının daha az istenmeyen davranış gösterdiğini belirtmekle birlikte hem olumsuz disiplin yöntemleri de hem de ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından önemli gelişmeler kaydettiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin depresyon, kaygı ve stres düzeylerinde de azalmalar görülmüştür.

Olumlu Ebeveynlik Programı'nın etkililiğini nitel yöntemlerle inceleyen çalışmalardan birinde ise ebeveynler, çocuklarıyla olumlu ilişkiler kurma stratejilerini, Pathways Triple P müfredatının yararlı buldukları önemli bir bileşeni olarak belirlemişlerdir. Ebeveynler, iletişim becerilerini geliştirmeye, olumlu pekiştirme kullanımına ve çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli zamanın sıklığına odaklanan müfredat etkinliklerinden duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir (Lewis, 2016). Aynı şekilde Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın dikkat eksikliği ve hiperaktif eksikliği bulunan Çinli çocukların ebeveynlerine uygulandığı başka bir çalışmanın nitel bulgularında da benzer sonuçlar yer almaktadır. Ebeveynler eğitime katıldıktan sonra çocuklarının durumlarını daha iyi anladıklarını ve çocuklarıyla aralarındaki iletişimi daha kolay sağladıklarını belirterek; ebeveyn-çocuk ilişkisinde olumlu adımlar attıklarını vurgulamışlardır (Au ve ark., 2014). Aynı tür etkiler Kelch-Oliver ve Smith'in (2014) araştırmalarında da gözlemlenmiştir. Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan bir ebeveyninden elde edilen bilgiye göre, eğitim sonrasında ebeveyn çocuğuna karşı daha sevgi ve şefkat dolu davranmaya başlamış; aralarındaki ilişkinin olumlu yönde değişimler gösterdiğini belirtmiştir. Bu bulgular mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik taşımaktadırlar. Güncel çalışmada eğitim sonrası ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumlu olarak geliştiği ebeveynlerin öz-bildirimlerine göre Çocuk AnaBaba İlişki Ölçeği'nden elde edilen bulgular ile kanıtlanmış olup; nitel bulgular da bu sonuçları desteklemiştir. Ebeveynler,

çocuklarıyla aralarındaki iletişimin eğitim öncesine göre önemli derecede arttığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin bu görüşleri, ev ziyaretlerindeki gözlemler tarafından elde edilen sonuçlar ile de uyumludur. Ebeveynlerin çocuklarıyla sıcak bir etkileşim içinde oldukları görülmüş; iletişimsel açıdan daha olumlu hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin pek çoğu, çocuklarıyla aralarındaki ilişkinin sevgi dolu bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Aşağıda eğitime katılan ebeveynlerin ve çocuklarının programla ilgili kazanımlarını ve görüşlerini daha derinlemesine bir şekilde ortaya çıkarmaya çalışan diğer sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilecektir.

Ebeveynlerin görüşlerine göre ebeveyn yeterliliği ve ebeveynlik becerilerine ilişkin sonuçların tartışılması. Ebeveynlerden elde edilen nitel bulgular sonucunda ebeveynler Olumlu Ebeveynlik Programı sonrasında kendilerini ebeveyn olarak daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Eğitimden önce ebeveynlik yeterliliklerini çoğunlukla orta düzeyde olarak tanımlayan ebeveynler, eğitim sonrasında ebeveynlik yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğunu vurgulamışlardır. Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uygulandığı farklı araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Martin ve Sanders (2003) çalışmalarında Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uyguladıkları ebeveynlerin, çocuklarının davranışlarıyla başa çıkma konusundaki güvenlerine ilişkin derecelendirmelerinde bekleme ve deney grubu arasında anlamlı farklılık elde etmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarıyla başa çıkma konusundaki kendilerine güven dereceleri ve yeterli görmeleri eğitim grubu için önemli ölçüde iyileşmiştir.

Olumlu Ebeveynlik Programı'nı kullanan pek çok araştırmada da ebeveynlerin kendilerine olan güvenleri ve ebeveynliklerine dair kendilerini yeterli görmeleriyle ilgili olarak olumlu sonuçlar alınmıştır. Bu araştırmalarda ebeveynlerin güven ve yeterlilikleri nicel ölçme araçları kullanılarak ölçülmüştür. Mevcut araştırmada ise ebeveynlerle yapılan bireysel görüşmeler, açık ve kapalı uçlu anketler, araştırmacı günlüğü ve ev ziyaretlerinden elde edilen gözlemler gibi nitel verilerden elde edilen bulgular sonucunda ebeveynlerin kendilerine olan güvenlerinin ve ebeveyn yeterliliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Ebeveynler çocuklarıyla etkileşime geçmede ve onların problem davranışlarına müdahale etme konusunda kendilerini daha yeterli olarak görmeye başlamışlardır. Bu bakımdan araştırmanın sonuçları diğer çalışmaların bulguları ile paralel niteliktedir (Adamson ve ark., 2013; Amini Naghani vd., 2020; Bodenmann ve ark., 2008; Bor ve ark.,

2000; Bor ve ark., 2002; Boyle ve ark., 2010; Connel ve ark., 1997; Franke ve ark., 2016; Gallart ve Matthey, 2005; Heinrichs ve ark.,2005; Hoath ve Sanders, 2002; Hodgetts, Savage ve McConnell; 2013; Ireland ve ark., 2003; Kasperzack vd., 2020; Keown vd., 2018; Leung ve ark., 2003; Markie-Dadds ve Sanders, 2006a; Markie-Dadds ve Sanders, 2006b; Matsumoto ve ark., 2007; Mc Taggart ve Sanders, 2003; Morawska ve Sanders, 2006; Morawska vd., 2011; Morawska vd., 2014; Plant ve Sanders, 2007; Roberts ve ark., 2006; Ruane ve ark., 2019; Sanders ve ark., 2000; Sanders ve McFarland, 2000; Sanders vd., 2011; Sanders ve Turner, 2010; Talei vd., 2011; Turner ve ark., 2007; Turner ve Sanders, 2006; Zubrick ve ark., 2005; Warren, 2017).

Araştırma sonunda elde edilen diğer kazanımlardan biri de ebeveynlik becerilerindeki değişimlerdir. Eğitime katılan ebeveynler eğitim öncesinde, sabırlı ve kararlı bir ebeveyn olma, olumlu ebeveynliği hayata geçirme, çocuklarla iyi ilişkiler ve iletişim kurma ile problem davranışlarla baş etme konularında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuklarını büyütürken sahip oldukları endişeleri başkaları ile paylaşma konusunda eğitim öncesinde istekli değildirler. Ancak eğitim sonrasında ebeveynlik becerilerindeki değişimler sonucunda bu yaşadıkları sorunlarda önemli derece düzelmeler görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim sonrasında da grup üyelerinden destek almaya istekli oldukları tespit edilmiştir. Grup üyelerinin desteğine ihtiyaç duymayacağını belirten ebeveynler buna ilişkin nedenlerle ilgili olarak daha çok zamanlarının olmayışına vurgu yapmışlardır. Benzer bulgular Turner ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları araştırmada da elde edilmiştir. Nitel bulgularda ebeveynler “Diğer ebeveynlerle konuşmak ve deneyimlerinizi paylaşmak ve yalnız olmadığınızı bilmek güzel.” şeklinde yaşadıkları problemleri ve endişeleri paylaşmaktan mutluluk duyduklarını dile getirmişlerdir. Aynı şekilde mevcut araştırmada da eğitime katılan ebeveynlerden E1 kodlu ebeveyn de konuyla ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “ Birbirimizle paylaşmak güzel çünkü diğerlerinin de endişeleri olduğunu görüyorum, yalnız olmadığımı biliyorum.” Benzer şekilde Delach’ın (2020) ebeveynlerin Olumlu Ebeveynlik Programı’na (Stepping Stones Triple P) katılmalarının kabul edilebilirliği, etkililiği ve genel deneyimleri hakkındaki algılarını araştırdığı çalışmasında ebeveynler, diğer ebeveynlerden ve program uygulayıcılarından aldıkları desteğin çok önemli olduğunu bildirmişlerdir.

Güncel çalışma sonunda bir diğer elde edilen kazanım ise Olumlu Ebeveynlik Programı'nın başında ebeveynler kendileri ve çocukları için hedefler belirlemişlerdir ve eğitimin sonunda ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu bu hedeflerin tamamını başardığını vurgulamıştır. Eğitime katılan ebeveynler, kendilerini daha sakin ve kararlı olarak, ebeveynlik beceri ve rollerini daha iyi kavramış ebeveynler olarak tanımlamışlardır. Çocuklarıyla olan iletişim ve ilişkileri güçlenmiş; aile içi net kurallar oluşturabilme konusunda olumlu adımlar atmışlardır. Çocuklarının duygusal ve fiziki ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmeleri de bu değişimlerden biridir. Olumlu Ebeveynlik Programı sonrasında görülen en önemli değişimlerden biri de ebeveynlerin kendilerine ayırmaları gereken zamanın önemini kavramaları ve kendilerine bireysel olarak zaman ayırmaya başlamaları olmuştur. Bununla birlikte ebeveynler çocuklarıyla ve kendileriyle ilgili olarak gerçekçi beklentiler oluşturma noktasında da gelişim göstermişlerdir. Eğitim öncesinde çocuklarıyla etkileşime geçerken daha çok olarak model olma, anlatarak öğretme, oyun oynama ve sohbet etme gibi metotları kullanan ebeveynler eğitim sonrasında çocuklarıyla en iyi etkileşimde bulunma yönteminin birlikte kaliteli vakit geçirmek olduğunun farkına varmışlardır. Ayrıca çocuklarının olumlu davranışları karşısında onları bol bol takdir ederek; sor-söyle-yap, davranış tablosu, raslantısal öğrenme, sevgi ve ilgi gösterme, ödül gibi yöntem ve stratejileri de ebeveynlik becerilerinin içine dahil etmişlerdir. Çocuklara model olma ve onlarla sohbet etmek eğitim öncesinde olduğu gibi eğitim sonrasında da kullanılan etkileşim yöntemleri arasında yer almıştır. Bu bulgular daha önce yapılan çalışmaların sonuçları ile paraleldir (Au vd., 2014; Bodenmann vd., 2008; Gonzalez vd., 2019; Morawska vd., 2011; Morawska vd., 2014; Petra ve Kohl, 2010; Plant ve Sanders, 2007; Ruane ve ark., 2019; Warren, 2017). Morawska vd. (2010) Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan 2-10 yaş arası çocuklara sahip ebeveynlerin en çok kullandıkları ebeveynlik becerileri olarak çocuğa sevgi ve ilgi gösterme, onunla sohbet etme ve takdir etmeyi belirtmişlerdir. Çalışmanın sonuçları mevcut çalışmanın sonuçları ile benzer niteliktedir.

Ebeveynlerin 'olumlu ebeveyn' algısına ilişkin sonuçların tartışılması. Ebeveynlerin Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılmadan önce olumlu ebeveynliğe dair düşünceleri daha farklı iken; eğitim sonrasında bu algıları değişime uğramıştır. Ebeveynler, eğitime katılmadan önce olumlu ebeveynlerin özellikleri arasında en çok olarak anlayışlı ve sabırlı olma ile çocuklara sevgi ve şefkat göstermeyi

belirtmişlerdir. Bunları belirten ebeveyn sayısı ise çok fazla olmamakla birlikte ebeveynler olumlu ebeveynliği tanımlarken çoğunlukla detaylı açıklamalarda bulunmamayı tercih etmişlerdir. Eğitim sonrasında ise ebeveynlerin olumlu ebeveynliğe dair bakış açıları farklılaşmalar görülmüştür. Eğitime katılan ebeveynlere göre olumlu bir ebeveyn; tutarlı disiplin kullanmalı, çocuklara olumlu bir öğrenme ortamı sağlamalı, çocuklarıyla olumlu iletişim ve ilişki geliştirebilmeli ve onlara koşulsuz sevgi verebilmelidir. Ebeveynler en fazla olarak bu betimlemelere vurgu yapmışlardır. Buna göre eğitim programının etkisiyle ebeveynlerin olumlu ebeveynlik anlayışlarında da değişim yaşandığından söz edilebilir. Benzer nitelikteki bulgular Au vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada da tespit edilmiştir. Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uygulandığı araştırmada programın ilkelerini öğrenen ebeveynler, çocuklarının daha kolay öğrenebilmesi için ilgi çekici ve olumlu bir öğrenme ortamının gerekli olduğunu fark etmişlerdir. Bununla birlikte eğitim esnasında öğrendikleri tüm stratejilerin, çocuğa gösterilen sevgi ve ilgi olmaksızın işe yaramayacağını bilincine varmışlardır. Aynı zamanda ebeveynler, olumlu değişikliklerin gerçekleşmesi için bir dayanak oluşturan iyi bir ebeveyn-çocuk ilişkisi kurmanın önemine işaret etmişlerdir. Aynı şekilde Franke ve arkadaşlarının (2016) DEHB semptomları olan okul öncesi çocukların ebeveynlerine uyguladıkları Olumlu Ebeveynlik Programı sonrasında da annelerin işlevsiz disiplin yöntemlerinde değişimler olurken; olumlu ebeveynlik algısında, ebeveynlik tatmini, öz yeterlik, stres ve depresyonda olumlu anlamda gelişmeler tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaların bulguları bu açıdan mevcut çalışmanın bulguları ile paralel niteliktedir.

Ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarıyla baş etme stratejilerine ilişkin sonuçların tartışılması. Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan ebeveynler, eğitim öncesinde problem davranışlarla başa çıkmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler arasından çocuklarının gösterdikleri problem davranışlar karşısında herhangi bir şey yapmayan diğer bir deyişle problem davranışlara karşı herhangi bir yöntem uygulamayan ebeveynler de bulunmaktadır. Bununla birlikte ebeveynler çoğunlukla eğitim öncesinde çocukları problem davranışlar gösterdiklerinde; onlarla konuşarak, ikna etmeye çalışmak gibi etkisiz yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Konuşarak ikna etme yönteminden sonra ebeveynlerin en çok kullandıkları yöntem, görmezden gelme olmuştur.

Ebeveynlerden biri problem davranışlar karşısında çocuğunu tehdit etme yoluna gittiğini de vurgulamıştır. Bunlar haricinde mola ve mantıklı yaptırım uygulamak gibi yöntemleri birkaç ebeveynin kullandığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin genel olarak eğitim öncesinde problem davranışlara yönelik etkisiz olan baş etme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Eğitim sonrasında ise ebeveynler Olumlu Ebeveynlik Programı oturumlarında öğrendikleri ve pekiştirme fırsatı buldukları problem davranışlarla baş etme stratejilerini kullanmaya başlamışlardır. Bunlar arasında en çok kullandıkları “sessiz zaman”, “mola” ve “açık, anlaşılır, sakın talimatlar verme” olmuştur. Bunlar haricinde ebeveynler, yeterli gördükleri durumlarda “planlı görmezden gelme”, “mantıklı yaptırım”, “açık, anlaşılır kurallar oluşturma” ve kuralların bozulması sonucu kullandıkları “amaca yönelik tartışma” stratejilerini uygulamaya başlamışlardır. Buna göre ebeveynlerin eğitim sonrasında problem davranışlar için kullandıkları stratejilerin tamamen değişikliğe uğradığından söz edilebilir. Ruane vd (2019) de araştırmalarında bu sonuçlara paralel bulgular elde etmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının problem davranışları karşısında eğitim öncesi çaresiz hissettiklerini belirtirken; eğitimden sonra çocukların olumsuz davranışlarını yönetebileceklerine dair olumlu inanca sahip olmuşlardır. Ebeveynler, öğrendikleri farklı stratejiler ile çocukların problem davranışlarıyla başa çıkmada başarılı adımlar atmışlardır. Aynı şekilde Kelch-Oliver ve Smith (2014) çalışmalarında Grup Olumlu Ebeveynlik Programı’na katılan bir ebeveynin ebeveynlik becerilerinde ve problem davranışlarla başa çıkma durumlarında değişimler olduğunu kaydetmişlerdir. Eğitim sonrasında söz konusu ebeveynin çocuğu ile geçirdiği kaliteli vaktin süresinde artış meydana gelmiştir. Bununla birlikte ebeveyn, sor-söyle-yap gibi gibi teknikleri çocuğa yeni beceriler öğretmede; mola, sessiz zaman ve mantıklı yaptırımlar gibi disiplin yöntemlerini ise çocuğun davranış problemleriyle baş etmede kullanmaya başlamıştır. Petra ve Kohl’un (2010) çalışmasında ise katılımcılar, sınıfta öğretilen ebeveynlik tekniklerinin çoğunun kendileri için yeni olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin hepsi bazı teknikleri yararlı bulmuştur (örneğin, planlı görmezden gelme ve davranış tablolarının kullanımı), ancak bazıları da onlar için işe yaramayan belirli tekniklerden de söz etmiştir. Durumlarına en uygun olan tekniği seçebilmek için yeterince türe sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Araştırmanın bulguları, mevcut çalışmadaki bulgular ile bu açıdan uyumludur. Mevcut araştırmada da ebeveynler birbirinden farklı olarak problem davranışlarla baş etme yöntemleri ve ebeveynlik stratejilerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ancak mevcut araştırmadaki

en çok kullanılan baş etme stratejileri, bahsedilen araştırmadakinden farklı olarak sessiz zaman ve mola. Aynı şekilde Mazzucchelli, Jenkins ve Sofronoff (2018) tarafından yapılan çalışmada, problem davranışlarla baş etme yöntemlerinden ebeveynler en çok olarak “açık, anlaşılır ve net talimatlar verme” stratejisini kullandıklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmada “mola” ve “sessiz zaman” gibi stratejilerin kullanılmamasının nedeni, programın hedef grubunda ergenlerin ebeveynlerinin yer alması olabilir. Sessiz zaman ve mola yöntemlerini kullanmadaki yaş sınırı Olumlu Ebeveynlik Programı’nın içeriğinde 10 yaş olarak bilinmektedir (Markie-Dadds vd., 2015).

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve yüksek risk durumları için planlama yapmalarına ilişkin sonuçların tartışılması. Eğitime katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğu Olumlu Ebeveynlik Programı’ndan önce çocuklarını büyütürken herhangi bir plan yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum eğitim sonrasında değişikliğe uğramıştır. Eğitimden sonra ebeveynler çocuklarını yetiştirirken plan yapma ile ilgili önemli gelişmeler göstermişlerdir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı geleceğe dair çocuklarıyla ilgili olarak plan yapmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte ebeveynlerin eğitim öncesinde, yüksek riskli durumlar olarak tanımlanan çocukların problem davranış göstermeye daha yatkın oldukları zamanlar için önceden bir plan yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Plan yapmamakla birlikte, bazı ebeveynler sadece çocukla konuşma yolunu seçtiklerini; sadece birkaç ebeveyn ise önceden kurallara karar verdiklerini ifade etmiştir. Eğitim sonrasında, ebeveynlerin bu tür yüksek riskli durumlarda neler yapmaları gerektiğiyle ilgili olarak algıları değişmiş; eğitim esnasında öğrendikleri yüksek riskli durumlar için plan yapma basamaklarını uyguladıklarını vurgulamışlardır. Yüksek riskli bir duruma girmeden önce (örneğin çocukla birlikte alışveriş merkezine gitmek gibi) ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu önceden çocuklarla birlikte kuralları belirlediklerini, yüksek riskli durum sırasında çocuğun iyi vakit geçirebilmesi için ilgi çekici aktiviteler hazırladıklarını, önceden gerekli ihtiyaçlar listesi yapıp; çocuğun tüm rutinlerini (uyku, yemek saati vb.) tamamladıklarını, yüksek riskli durum başarı ile geçerse çocuğun kazanacağı ödülleri belirlediklerini, problem davranış ortaya çıktığında uygulayacakları yaptırımlara karar verdiklerini ve son olarak yüksek riskli durum sona erdiğinde çocukla birlikte durum değerlendirmesi yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna göre ebeveynlerin eğitim öncesinden eğitim sonrasına plan yapma ile ilgili tüm

uygulamalarının değişime uğradığı söylenebilir. Benzer şekilde Kelch-Oliver ve Smith'in (2014) Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uygulandığı araştırmalarında eğitime katılan ebeveynlerden biriyle yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynin, eğitim sonrasında planlı olmaya daha çok alıştığı vurgulanmıştır.

Ebeveynlerin aile içi kuralları oluşturmaları ve uygulamalarına ilişkin sonuçların tartışılması. Olumlu Ebeveynlik Programı öncesi, ebeveynlerin aile içi kuralların önemi konusunda farkındalıklarının düşük olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin bir kısmı aile içi kurallarının olmadığını; bir kısmı ise duruma göre kuralları uyguladıklarını belirtmiştir. Aile içi kuralları uygulayan ebeveynlerin büyük bir kısmında, kurallar ebeveynlerin yalnızca birisi tarafından veya sadece ebeveynler tarafından koyulmuş olup; çocuklar ve/veya diğer aile üyeleri kuralların oluşturulmasında söz sahibi olmamışlardır. Sadece çok az ailenin, hep birlikte konuşarak belirledikleri aile içi net kurallarının olduğu görülmüştür. Ancak eğitim sonrasında bu konuda da büyük ölçüde değişim olmuştur. Ailelerin büyük bir çoğunluğu eğitim sonrasında aile içi kuralları koyma ve uygulamak konusunda büyük bir çaba sarfetmiştir. Paralel bulgular, çeşitli araştırmalarda da ortaya koyulmuştur (Gonzalez vd., 2019). Örneğin Au vd. (2014) çalışmalarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip olan çocukların ebeveynlerine verilen Grup Olumlu Ebeveynlik Programı sonrasında ebeveynler, çocuklarıyla birlikte kuralları koyup; çocukların olumlu davranışları sonrasında onları ödüllendirdikten sonra onların daha sakin ve işbirlikçi hale geldiğini bildirmişlerdir. Bununla birlikte ebeveynler yeni olumlu ebeveynlik becerilerini öğrendikten sonra, kuralları ve becerileri günlük yaşamlarında tutarlı bir şekilde uygulamak için ısrarcı olmaları gerektiğini farketmişlerdir.

Mevcut araştırmada, daha önce hiç kuralları olmayan veya duruma göre kural uygulayan ailelerde ise eğitim sonrasında en azından eğitime katılan ebeveyn tarafından kuralların uygulandığı bildirilmiştir. Bu şekilde olan ebeveynler aile içi kurallar koyma noktasında eşile benzer bakış açısına sahip olmadıklarından dolayı eşi ve çocuklarının hep birlikte olduğu bir ortamda kuralları konuşamadıklarını; bu nedenle kuralları tek başlarına çocukla birlikte oluşturduklarını aktarmışlardır. Bu noktada babaların Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılmamış olmaları büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Aile eğitim programlarına katılımlarda yaşanan sorunların belirlenmesine ilişkin olarak Morawska vd. (2010), ebeveynlerin eğitim

programlarına katılmalarının önündeki en sık engeller olarak, verilen hizmetlerin yer ve zamanlaması, finansal maliyeti ve ebeveynlerin bir işte çalışmaları olarak bildirmişlerdir. Mevcut araştırmada da benzer şekilde babalar annelere göre daha yoğun çalışma koşulları ve zamansızlığa sahip olmaları nedeniyle araştırmaya katılmada istekli olmamışlardır.

Aile içi net kurallar oluşturma stratejisi, Mazzucchelli, Jenkins ve Sofronoff (2018) tarafından yapılan çalışmada mevcut çalışmadan farklı olarak sadece birkaç ebeveyn tarafından uygulanmıştır. Building Bridges Triple P'nin uygulandığı çalışmada ebeveynlerin çoğu, aile içi net kurallar oluşturma noktasında yetersiz kalmakla birlikte çocuklarıyla kaliteli vakit geçirme, sohbet etme, onlara sevgi gösterme ve onları takdir etme konusunda daha fazla kazanım elde etmişlerdir. Bununla birlikte ilginç bir şekilde, kurallara uyulmadığı takdirde “*amaca yönelik tartışma*” stratejisini kullanan ebeveyn sayısı, net kurallar oluşturan ebeveynlerin sayısından daha fazladır. Bu araştırmanın bulguları, mevcut araştırmanın sonuçlarından bu açıdan farklılık göstermektedir. Bu durum, bahsedilen araştırmadaki hedef kitlenin farklılığından ve uygulanan Olumlu Ebeveynlik Programı'nın türünden kaynaklanıyor olabilir. Söz edilen araştırmada katılımcı grup olarak otizm spektrum bozukluğuna sahip 12-16 yaş arası çocukların 9 ebeveyni seçilmiştir. Uygulanılan Building Bridges Triple P'de kullanılan bazı ebeveynlik stratejileri Grup Triple P'de yer alsa da, bahsedilen programda ergen ebeveynlerine özgü bazı farklı ebeveynlik stratejileri de yer almaktadır. Ebeveynler, bu farklı stratejileri de (örneğin duygusal davranışlarla baş etmede rutin ya ergenin aktivitelerini kaydetme gibi) kullanmayı tercih etmişlerdir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili konularda eşleri ile aralarındaki iletişime/ilişkiye dair sonuçların tartışılması. Eğitim sonrasında ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili konularda eşleriyle olan iletişimlerinde de değişimler görülmüştür. Eğitimden edindikleri deneyimleri evde eşleriyle paylaşan ebeveynler, çocuklarına bütüncül olarak faydalı olabilmeleri adına eğitimdeki kazanımlarını eşlerine aktarmaya eğitim boyunca devam etmişlerdir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu, bu durumun eşleriyle aralarındaki iletişimi/ilişkiyi güçlendirdiği yönünde geridönütlerde bulunmuştur. Bu bulgular daha önce yapılmış diğer çalışmaların bulguları ile benzer niteliktedir (Crisante, 2003; Delach, 2020; Heinrichs ve ark., 2005; Keown vd., 2018; Leung ve ark., 2003; Mahmoudi Gharaie ve Alaghband-Rad, 2009; Matsumoto vd., 2007; Ruane ve ark., 2019; Sanders ve McFarland, 2000; Tehrani-Doost, Shahrivar;

2009; Turner ve Sanders, 2006; Zubrick ve ark., 2005). Eşleriyle aralarındaki iletişimde herhangi bir değişim olmadığını vurgulayan ebeveynler de söz konusudur. Araştırmacı günlüğüne alınan notlar ve diğer nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre bu durumun kaynağı, eşlerin eğitim öncesinde de aralarında iletişim kopukluğu olabileceği yönündedir. Bir önceki başlıkta değinilmiş olan aile içi kuralların oluşturulmasında sorun yaşayan ebeveynler, eşleriyle aralarındaki iletişimde olumlu/olumsuz anlamda hiçbir değişimin olmadığını vurgulayan ebeveynlerle aynı kişilerdir. Bu noktada eşler arası problemler, iletişimde kopukluk ve anlaşamama gibi daha yoğun aile içi sorunları olan ebeveynlere, Olumlu Ebeveynlik Programı'nın beşinci seviyesinde yer alan Enhanced Triple P'in uygulanmasının daha faydalı olabileceği düşünülmektedir (Abate vd., Bor ve ark., 2000; Hoath ve Sanders, 2002; Ireland vd., 2003; Lewis vd., 2020; Sanders ve ark., 2000). Bununla birlikte bazı ebeveynler tarafından eşleriyle aralarındaki iletişimde değişimin olmadığını vurgulanması, programa yalnızca tek ebeveynin (annelerin) katılmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde Ruane ve arkadaşlarının (2019) araştırmalarında da tek ebeveyn olarak eğitim programına katılmış ebeveynler, eğitim sonrasında ortak ebeveynlik ilişkilerinin olumlu anlamda etkilenip etkilenmediğinden emin olmadıklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte bazı ebeveynler eşli olarak gruba katılımlarının, eşleriyle daha iyi bir ilişkiye katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler daha iyi iletişim ve çocuklarının davranışları hakkında ortak bir anlayış geliştirdiklerini vurgulamışlardır.

Ebeveynlerin olumlu ebeveynlik programı'nın içeriği, materyalleri, süresiyle ilgili görüşleri ve programdan memnuniyetlerine dair sonuçların tartışılması. Olumlu Ebeveynlik Programı sonrasında ebeveynlerin tamamına yakını, programda kullanılan içeriğin yeterli olduğunu belirtmiştir. Yalnızca birkaç ebeveyn, oturumlar esnasında uygulanan canlandırmaların daha fazla olabileceğini ifade etmiştir. Eğitim boyunca kullanılan materyallerin de (kitap, DVD vb.) ebeveynler tarafından yeterli görüldüğü bildirilmiştir. Birkaç ebeveyn, oturumlar sırasında kullanılan videoların güncellenebileceği veya sayısının artırılabilirliğinden; birkaç ebeveyn ise kullanılan kitaba ek olarak yeni kitapların da kullanılabilirliğinden söz etmiştir. Ebeveynlerin yarısından fazlası, programın 8 haftalık süresinin ideal bir süre olduğunu vurgulamıştır. Bu vurguyu yapan ebeveynler, sürenin daha uzun olmasının kendilerini bir süre sonra sıkabileceğini

ifade etmişlerdir. Ancak ebeveynler arasında sürenin biraz daha uzun olabileceğini belirten ebeveynler de söz konusudur. Bazı ebeveynler sekiz haftadan daha uzun süreli bir eğitime de sıcak baktıklarının sinyallerini vermişlerdir. Bu durum ebeveynlerin yoğun program içeriğinin, 8 haftalık eğitim yerine daha uzun süreye yayılmasını arzu etmelerinden ileri gelebilir. Benzer şekilde Ruane vd. (2019) araştırmalarında buna yakın bulgular tespit etmiştir. Stepping Stones Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan ebeveynlerden elde edilen nitel bulgulara göre ebeveynler programda kullanılan videoların eski olduğunu düşünerek güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada ebeveynler eğitimin süresini içeriğe göre kısa bulduklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte ebeveynlerin tamamı program bitiminde memnuniyetlerini dile getirmişler, programın kendileri açısından olumlu yanlarına değinmişlerdir. Ebeveynlik becerilerindeki değişimle birlikte çocuklarındaki değişimin de farkına varan ebeveynler programı daha önce katılmamış ebeveynlere tavsiye edeceklerini vurgulamışlardır. Nitel bulgulara göre belirlenen temalarda en sık bahsedilenler grubun yardımseverliği, davranış yönetimi stratejileri, daha iyi öz düzenleme, gelişmiş davranış yönetimi ve telefon görüşmelerinin özel desteği ve yardımcılığı olmuştur. Benzer sonuçlar mevcut araştırmada da yer almaktadır. Ebeveynler programdan memnun şekilde ayrılmışlardır. Bununla birlikte grup ve telefon oturumlarının ayrı ayrı faydalarının olduğunu; eğitimi daha önce almamış ebeveynlere önereceklerini de bildirmişlerdir.

Turner vd. (2007) de araştırmalarında bu araştırmaya paralel bulgular elde etmişlerdir. Olumlu Ebeveynlik Programı'nı uygulayarak çocukların davranış problemlerinde ve ebeveynlerin işlevsiz disiplin davranışlarında azalmalar olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte nitel bulgular, ebeveynlerin, program kaynaklarına, içeriğine ve sürecine genel olarak olumlu tepkiler gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveynler oturumların üç saatlik olarak daha uzun olabileceğini de belirtmişlerdir. Haskett vd. (2018) araştırmalarında anket ve odak grubu verilerine dayanarak, ebeveynlerin Olumlu Ebeveynlik Programı'nın ebeveynlik stratejilerini ve sunum yöntemlerini (örneğin, ipucu sayfaları, video klipler) ve formatlarını (örneğin, grup temelli, kendi kendine yönetimli) son derece kabul edilebilir ve işe yarar olarak gördükleri sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Petra ve Kohl (2010) da araştırmalarındaki ebeveynlerin Olumlu Ebeveynlik

Programı'ndan memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle çalışma kitabının hem grup oturumlarında hem de başucu kitabı olarak kullanılması ebeveynler tarafından olumlu yorumların yapılmasını sağlamıştır. Mevcut çalışmada da ebeveynler, program lideri tarafından kendilerine dağıtılan başucu kitabından memnun kaldıklarını dile getirerek; eğitim sonrasında da takıldıkları noktalarda kitaba başvuracaklarını bildirmişlerdir. Olumlu ebeveynlik Eğitimi sonrası program memnuniyetinin ölçümünün yapıldığı diğer araştırmalarda da benzer bulgular söz konusudur (Adamson vd., 2013; Armstrong, 2018; Boyle ve ark., 2009; Crisante, 2003; Crisante ve Ng, 2003; Day ve Sanders, 2018; Keown vd., 2018; Markie Dadds ve Sanders, 2006b; Morawska vd., 2014; Plant ve Sanders, 2007; Sanders ve ark., 2000; Turner ve Sanders, 2006; Warren, 2017).

Mevcut araştırmada ebeveynler, programın içeriğinde yer alan telefon oturumlarının önemli ölçüde faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Ebeveynlere göre telefon oturumları, öğrenilen stratejilerin bireysel ödevler ile pekiştirilerek; uygulamaya geçirilmesine yardımcı olması, yaşanan sorunların takibini sağlaması, eğitimin devamlılığına katkı sunması, sorunların daha iyi ifade edilmesine yardımcı olması açısından faydalı olmuştur. Telefon oturumlarının, programdaki işlevselliğini kanıtlayan araştırmaların bulguları da buradakiler ile paraleldir. Markie-Dadds ve Sanders (2006b) araştırmalarında üç farklı araştırma grubunun etkilerini karşılaştırmışlardır. Bunlardan birincisi, iki düzeyli olan öz yönetimli davranışsal aile müdahalesidir. Bu eğitim, kendi kendine yardım programı ve haftalık telefon oturumlarından oluşmaktadır. Diğer eğitim gruplarında ise sadece kendi kendine yardım programı ve bir bekleme grubu vardır. Eğitim sonrasında telefon oturumlarının yer aldığı iki seviyeli eğitim grubundaki ebeveynler, diğer iki gruptaki ebeveynlere göre önemli ölçüde daha düşük düzeyde yıkıcı çocuk davranışları bildirmişlerdir. Aynı zamanda daha düşük düzeyde işlevsiz disiplin yöntemleri ile daha yüksek düzeyde tüketici memnuniyeti bildirmişlerdir. Telefon oturumlarının yer aldığı programa dahil olan annelerin, diğer gruplardaki annelerden daha yüksek düzeyde ebeveynlik yeterliliğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Morawska ve Sanders (2006) de benzer bulgulara ulaşarak; tek başına kendine kendine uygulanan eğitim programını ve birincisine ek olarak terapistle kısa telefon yardımı olan müdahaleleri karşılaştırmıştır. Telefonla terapistten yardım alan ailelerin, sadece öz yönetimli eğitim almış ailelere kıyasla klinik olarak daha önemli

kazanımlar elde ettiği belirlenmiştir. Telefon oturumlarının, Olumlu Ebeveynlik Programı Tartışma Gruplarının uygulandığı araştırmalarda da etkili olduğu bulunmuştur. Morawska vd. (2011) tartışma grubunun etkililiğini değerlendirdikleri çalışmalarında 2 kez olmak üzere ebeveynlere telefon görüşmeleri de gerçekleştirmişlerdir. Program sonrasında çocuk davranış problemlerinde ve işlevsiz ebeveynlik becerilerinde azalmalar olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Stepping Stones Triple P Programı'nı uygulayan Ruane vd. (2019) aynı bulgulardan bahsetmiştir. Program eğitimcileri ve ebeveynler, telefon oturumları sırasında kişiselleştirilmiş destek almanın, ebeveynlerin olumlu ebeveynlik becerilerini kullanmaya devam etmelerine ve bu becerileri aile bağlamlarına uyarlamalarına yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Telefon oturumlarının, Grup Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uygulandığı Au ve arkadaşlarının (2014) araştırmalarında da etkili olduğu ortaya konulmuştur. Sonuç olarak yukarıda sözü edilen çalışmaların tamamında telefon oturumlarına dair olan bulgular, güncel çalışmadaki bulgular ile benzer niteliktedir.

Ebeveynlerin değişimi sürdürmeye dair inançları ve öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarına yansıtılabilmelerine dair sonuçların tartışılması. Ebeveynler, Olumlu Ebeveynlik Programı sonrasında yaşadıkları değişimleri ve kazanımları sürdürebilmeleri ile ilgili olarak olumlu inanca sahiptirler. Ebeveynlerin tamamına yakını eğitimdeki kazanımlarını günlük hayatlarında da devam ettireceklerine dair umutludurlar sadece birkaç ebeveyn, hayatlarında değişim gösterebilecek koşullar yüzünden zaman zaman öğrendiklerini uygulamada sorun yaşama olasılıklarının olduğunu belirtmiştir. Morawska vd. (2010) de aynı şekilde araştırmalarında Olumlu Ebeveynlik Programı'na katılan ebeveynlerin, programdaki stratejileri oldukça kabul edilebilir ve yararlı olarak algıladıklarını; ebeveynlerin stratejileri kullanma olasılıklarının çok yüksek olduğunu ve şu anda stratejileri sık sık kullandıklarını bildirmişlerdir. Ebeveynler değişime dair olan olumlu inançlarını, stratejilerini günlük hayatta kullanarak kanıtlanmışlardır. Araştırmanın sonuçları, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paraleldir. Mevcut çalışmada ebeveynlerin edindikleri kazanımların iki ay sonrasında uygulanan izleme testlerinde de devam ettiğinin bulunması, değişime dair olan inançlarının kanıtı niteliğindedir. Bununla birlikte değişimin daha uzun vadeli olup olmayacağı ile ilgili olarak boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ebeveynlere yapılan ev ziyaretleri esnasında da ebeveynlerin kendilerinde ve çocuklarında meydana gelen değişimler, araştırmacı tarafından gözlemlenme şansı elde edilmiştir. Ev ziyaretleri esnasında ebeveyn-çocuk etkileşimin arttığı; ebeveynlerin yeni edindikleri ebeveynlik becerilerini sürdürmeye istekli oldukları gözlemlenmiştir. Çocuklar ise ebeveynlerinin verdiği talimatlara uyum göstermede sıkıntı çekmemektedirler, ebeveynler herhangi bir problem durumu ile karşılaştıklarında, problem davranışlarla başa çıkma stratejilerini sorunsuz bir şekilde uygulayabilmektedirler. Benzer bulgular Sanders ve McFarland'ın (2000) çalışmalarında da elde edilmiştir. Temelleri Olumlu Ebeveynlik Programı'na dayanan Davranışsal Aile Müdahalesi ve Bilişsel Davranışsal Aile Müdahalesinin ebeveynlere uygulandığı çalışmada ev ziyaretleri 1.5 saat sürmüştür. Eğitim sonrasında her iki müdahale grubunda da, hem gözlemsel hem de öz bildirim sonuçlarına göre çocukların yıkıcı davranışlarını azalma olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde benzer bulgular Boyle ve arkadaşlarının (2010) çalışmalarında da görülmüştür. Gerçekleştirilen ev ziyaretlerine göre ebeveyn-çocuk etkileşiminin arttığı görülmüş; çocukların yıkıcı davranışlarında azalmalar tespit edilmiştir.

Mevcut çalışmada, araştırmacı günlüğüne alınan notlara göre ebeveynler ev ziyaretlerinden önemli ölçüde memnun kalmışlardır. Grup oturumları esnasında öğrendiklerini, telefon oturumları ve ev ziyaretleri sırasında uygulama fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer bulgular, Petra ve Kohl'un (2010) araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. Pathways Triple P' nin uygulandığı çalışmada, katılımcılar grup oturumlarında diğer ebeveynlerle olan etkileşim ve paylaşımlarını önemsemekle birlikte, telefon görüşmeleri ve ev ziyaretlerinin kendileri için önemli olduğunu çünkü grupla geçirilen zamanının sınırlı olduğunu bildirmişlerdir. Ebeveynler, katılamadıkları grup oturumlarında kaçırdıkları kısımları, ev ziyaretleri esnasında tartışma fırsatı elde ettiklerini ifade etmişlerdir.

Olumlu Ebeveynlik Programı'nın uygulandığı daha önceki araştırmalardan elde edilen bulgulara göre Daro, Hart, Boller ve Bradley (2012), ev ziyaretlerinin neredeyse tamamına yakınının katılımcıların evlerinde gerçekleştiğini (% 99,2) ve ortalama olarak her ev ziyaretinin yaklaşık % 29,3'ünün herhangi bir ebeveynlik stratejisi veya ilkesinin açıklanmasını kapsadığı, ev ziyaretlerinin % 17,3'ünde ebeveynin endişelerinin dinlendiği, % 11,5'inde ebeveynin geri bildirim sağladığı veya ebeveynin öz değerlendirme yapabilmesi için teşvik etmenin yer aldığı, %

12,2'sinde ebeveynlik uygulamaları ve stratejilerin uygulandığı ve % 25,1'inde değerlendirme işlemlerine yer verildiği, planlanan ev ziyaretlerinin %93'ünün tamamlandığı, ev ziyaretlerinin %42'sinin 1.5-2 saat arası, %6,5'inin 2 saatten fazla sürdüğünü belirtmiştir. Ayrıca ev ziyaretlerin sıklığı ve uzunluğunun, uygulanan Triple P modelinin yoğunluk düzeyine göre değiştiği vurgulanmaktadır (Daro ve ark, 2012). Mevcut araştırmada da ev ziyaretleri, ebeveynlerin kendi evlerinde gerçekleştirilmiş olup; ebeveynlere ev ziyaretleri esnasında uygulamaları için iki ebeveynlik stratejisi görev olarak verilmiştir. Ebeveynler, uygulama yaparak kendi kendilerini değerlendirme imkanı bulmakla birlikte, uygulamanın sonunda araştırmacı tarafından ebeveynlere geri bildirim verilmiş, hangi kısımlarda doğru ya da yanlış hareket ettikleri önce olumlu kısımlardan başlanarak araştırmacı tarafından iletilmiştir. Bir önceki çalışmada da belirtildiği gibi ev ziyaretlerinin uzunluğu ve sıklığı, uygulanan modelin yoğunluk seviyesine göre değişebilmektedir. Grup Olumlu Ebeveynlik Programı içeriği yoğun bir programdır. Bu nedenle her evde ortalama 2 saat kalınmıştır. Bu açıdan mevcut çalışmanın bulguları yukarıda bahsedilen çalışmanın bulguları ile bazı yönlerden benzer görünmektedir. Bununla birlikte tüm ebeveynler için yapılması planlanan ev ziyaretleri, Covid-19 salgını nedeniyle ebeveynlerin %70'ine sadece bir kez gerçekleştirilebilmiştir. Planlanan tüm ev ziyaretlerinin gerçekleştirilememesi açısından mevcut çalışma, yukarıdaki araştırmada bildirilen %93 oranından daha farklı bir bulguya sahiptir. Aşağıdaki bölümlerde araştırmadan elde edilen çıkarımlar ve sınırlılıklar ile en son olarak araştırmacının bulgularına göre öneriler yer alacaktır.

Çıkarımlar ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, olumlu ebeveynliğin ilkelerinin ebeveynler tarafından kavranması, ebeveynlerin problem davranışlar karşısında nasıl davranmaları gerektiğine dair farkındalık oluşturması, anne-baba çocuk ilişkisini güçlendirmesi, ebeveynlik becerilerinin yenilenmesini ve güçlenmesini sağlayarak; ebeveynlerin işlevsel olmayan disiplin uygulamalarını değiştirmeleri, aile içi düzenin oluşturulması, ebeveynlere daha planlı olmalarına yönelik yeni kazanımlar sağlaması, ebeveynlerin çocuğu ilgilendiren konularda aralarındaki iletişimi olumlu yönde etkilemesi açısından önem arz etmektedir. Olumlu Ebeveynlik Programı dünyada 25'den fazla ülkede uygulanmaya devam eden bir program olup; etkililiği

pek çok araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Bu araştırmada Olumlu Ebeveynlik Programı'nın dördüncü seviyesindeki Grup Olumlu Ebeveynlik Programı, ebeveynleri ve öğretmenlerinin bildirimlerine göre problem davranış gösterdiği belirlenen 48-72 aylık çocukların ebeveynlerine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Olumlu Ebeveynlik Programı'nın Türkiye'de daha çok yaygınlaştırılması gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu araştırma yalnızca Ankara ilindeki tek bir anaokulunda gerçekleştirilmiş olup; katılımcı sayısı bununla sınırlıdır. Anaokulu'nun bulunduğu bölge, orta sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerin yaşadığı bir bölgedir. Farklı sosyo-ekonomik çevrelerde ve farklı katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilecek araştırmaların varlığı, araştırmadan elde edilen bulguların geçerliliğini sağlamak açısından da önem arz etmektedir. Çocuklarda klinik gözlemlerle problem davranış olup olmadığının tespit edilmemesi de bu araştırmanın sınırlılıklarından bir diğeridir. Öğretmenlerin bildirimleri, ebeveynlerin bildirimlerini doğrulamak amacıyla kullanılmış olup; sosyal beğenirlik etkisi kontrol altına alınamamıştır. Problem davranışa sahip çocukların ebeveynlerinin seçiminde yalnızca ebeveyn ve öğretmen öz-bildirimleri dikkate alınmıştır. Bu nedenle çocukların problem davranışlarıyla ilgili olarak ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin zamanla değişebileceği göz önüne alınmalıdır. Bununla birlikte yapılacak boylamsal çalışmalar bu handikapın önüne geçebilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmacılara, uzmanlara, politika yapıcılara ve ebeveynlere çeşitli öneriler sunulacaktır.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

- ✓ İleride gerçekleştirilecek araştırmalar, Türkiye'nin farklı bölge ve illerinde, farklı sosyo-ekonomik çevrelerde, farklı ebeveyn gruplarıyla gerçekleştirilebilir.
- ✓ Yapılacak diğer araştırmalarda klinik açıdan çocuklarda farklı problem davranış türlerine odaklanarak; spesifik olarak bir problem türünün seçilmesiyle farklı örneklem grupları oluşturulabilir. Veya ebeveynlerin sahip oldukları özelliklere ya da çalışma koşullarına göre de Olumlu Ebeveynlik

Programı'nın farklı türleri uygulanabilir. Örneğin, üniversite personeline verilen Grup Olumlu Ebeveynlik Programı gibi.

- ✓ Olumlu Ebeveynlik Programı'nın beş farklı farklı seviye ve türleri araştırmalarda kullanılabilir. Örneğin, özel gereksinimli çocuklar için Stepping Stones Olumlu Ebeveynlik Programı'nın özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere uygulanması gibi.
- ✓ Bu araştırmada çocukların problem davranışları, ebeveyn-çocuk ilişkisi, ebeveynlerin disiplin yöntemleri gibi değişkenler ele alınmış olup; bundan sonraki yapılacak araştırmalarda ebeveynlerin öz düzenleme becerileri, kaygı ve stres durumları, eşler arası ilişkinin kalitesi, ebeveyn çatışması, ebeveyn uyumu, ebeveyn öz güveni gibi değişkenler ele alınabilir.
- ✓ Bu araştırmada katılımcı grup olarak yalnızca anneler yer almıştır. Yapılacak araştırmalarda her iki ebeveynin de aynı anda programa katılması programdan elde edilecek kazanımların niteliğini ve sürekliliğini artırabilir.
- ✓ Problem davranış gösteren çocukların sadece ebeveynlerine değil, bakım sağlayan yakınlarına (anneanne, dede veya bakıcı gibi) ya da öğretmenlerine Olumlu Ebeveynlik Programı'nın farklı türleri uyarlanarak uygulanabilir. Program sonucu elde edilecek kazanımlar, farklı zaman aralıkları ile tekrar değerlendirilerek boylamsal çalışmalar planlanabilir.
- ✓ Bu araştırma, yarı deneysel bir desende yürütülmüş olup; deney ve bekleme grubuna ebeveynler rastgele olarak atanmamıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda randomize kontrollü modeller tercih edilerek, çalışmanın iç geçerliliği artırılabilir. Klinik olmayan çalışmalarda, bulguları destekleyecek nitel verilerin de kullanılması çalışmaların geçerliliğine daha çok katkı sağlayabilir.
- ✓ Bu araştırmada deney ve bekleme gruplarına alınan ebeveynlerin hepsinin çocukları aynı anaokuluna devam etmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda deney ve bekleme gruplarındaki ebeveynlerin birbirini okul içinde görme olasılıklarının olmadığı; deney ve bekleme gruplarının farklı bölgelerden seçildiği araştırmalar tasarlanabilir. Böylece John Henry Etkisi olarak bilinen bekleme grubunun deney grubundan daha iyi performans gösterme olasılığının önüne geçilebilir.

- ✓ Gelecekte anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin katılacağı müdahale programlarında, eğitime devam eden ebeveynlerin çocuklarına çocuk bakım hizmetinin sağlanması yararlı olabilir. Bu araştırmada eğitim saatleri, ebeveynlerin çocuklarının okulda bulunduğu saat aralığı dikkate alınarak ayarlanmış olsa da ikinci bir çocuğu olan ebeveynler bazı oturumlara bu nedenle katılamamışlardır.

Uzmanlara yönelik öneriler.

- ✓ Çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü okul öncesi öğretmenleri ile geçirdikleri düşünüldüğünde öğretmenlerin çocukların sınıf içindeki davranışlarını dikkatli gözlemlenmeleri; problem davranış gösteren çocuklar konusunda aileleri ile sürekli iletişim halinde olmaları ve konuyla ilgili olarak aile ile birlikte hareket etmeleri yararlı olabilir.
- ✓ Okul öncesi öğretmenleri, problem davranışlar hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olma; problem davranışlarla baş etme stratejilerinin farkında olma ve onları uygulama konusunda Olumlu Ebeveynlik Programı'nın farklı seviye ve türlerini eğitim olarak alabilirler.
- ✓ Okul psikolojik danışmaları, rehber öğretmenlerin, çocukların problem davranışlarıyla ilgili olarak evde ve okulda müdahale konusunda öğretmenlere ve ebeveynlere yardımcı olmaları açısından Olumlu Ebeveynlik Programı uygulayıcısı olmaları yararlı olabilir.
- ✓ Uygulayıcılar tarafından hem ebeveynlere hem de çocukların öğretmenlerine aynı dönemde eğitimler verilebilir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, problem davranışlarla mücadelede, Olumlu Ebeveynlik Programı'nın stratejilerini sınıflarında uygulayabilirler. Böylece ebeveynler ve öğretmenler uyumlu şekilde hareket ederek, çocukların problem davranışları üzerinde daha etkili sonuçlar alabilirler.
- ✓ Rehber öğretmenler ve okul öncesi öğretmenleri, farklı problem durumlarına sahip olduklarını düşündükleri ebeveynleri, aile eğitim programlarına katılmaları yönünde çeşitli tanıtım kampanyaları ile teşvik edebilirler.
- ✓ Problem davranışlarla müdahalede anne-baba-çocuk ilişkisi ve etkili disiplin yöntemleri üzerine ebeveynlere Olumlu Ebeveynlik Programı uygulayıcıları tarafından programın beş farklı seviye ve türleri uygulanabilir.

- ✓ Olumlu Ebeveynlik Programı uygulayıcı sayısının Türkiye’de şu anda 100 kişiyi aşmış durumda olduğu düşünüldüğünde, uygulayıcıların farklı bölge ve şehirlerde Olumlu Ebeveynlik Programı’nın daha çok aileye ulaştırması yönünde adımlar atılması ve işbirliği içinde farklı projelerin uygulanması yararlı olabilir.
- ✓ Olumlu Ebeveynlik Programı’na katılma durumu söz konusu olabilecek ailelerin tespit edilmesinde uzmanlar, klinisyenler ve öğretmenler birlikte hareket edebilirler. Bununla ilgili olarak ebeveynlerin daha kolay erişebileceği internet siteleri veya çevrimiçi platformlar oluşturulabilir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler.

- ✓ Olumlu Ebeveynlik Programı’nın etkileri pek çok ülkede kanıtlanmaya devam etmekte olup; program sonrasında elde edilen olumlu neticeler sayesinde farklı ülkelerde de git gide yaygınlaşmaktadır. Türkiye’de Olumlu Ebeveynlik Programı’nın yaygınlaştırılması amacıyla atılmış adımlar bulunmakla birlikte; bunun devlet eliyle desteklenen bir yapı haline gelmesi programın ihtiyacı olan pek çok aileye ulaşmasını sağlayabilir.
- ✓ Kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleri, sosyal hizmetler, milli eğitim, sosyal politika ve kalkınmadan sorumlu yapıların ebeveyn eğitim programlarının yararlarının bilincinde olması ve işbirliği halinde çalışmaları bu tür programların yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir.
- ✓ Aile eğitim programlarına olan ihtiyacın tespit edilmesinde, okullar, sağlık kuruluşları, üniversiteler, sosyal hizmetler ve ebeveynler tüm paydaşlar olarak görev bilinci ile hareket ederek; program sonuçları ve etkilerinin izlenmesi için gerekli çabayı gösterebilirler. Özellikle bu tür programlara babaların daha aktif katılımları için gerekli tanıtım çalışmaları, kamu spotları ve kampanyaları devlet eliyle planlanabilir.
- ✓ Uluslararası düzeyde aile eğitim programları genellikle belli bir ücret karşılığında aileye verilmekte olup; bu tür programların Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelere yaygınlaşması için gerekli maddi kaynakların temin edilmesi, bununla birlikte daha fazla sayıda uygulayıcı ve uzman eğitimlerinin desteklenmesi, programların yeterli düzeyde halka tanıtımının yapılması faydalı olabilir.

- ✓ Bu çalışmada ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalarda Olumlu Ebeveynlik Programı'na ebeveynlerin katılmasının önündeki engeller, ebeveynlerin günlük rutinlerinin program saatine uymaması, zamansızlık ya da çalışma koşullarıdır. Bununla ilgili olarak ebeveynlerin bu tür programlara katılımlarının sağlanabilmesi için devlet tarafından kamu kurum ve kuruluşlarında ebeveynlere esnek çalışma saatleri düzenlenebilir.
- ✓ Küresel Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitimin yaygınlaştığı şu günlerde, uygulayıcı sayısının daha çok olması amacıyla çevrimiçi eğitim sayısının artırılmasına yönelik devlet destekli projeler artırılabilir.
- ✓ Ebeveynlere de aynı şekilde pandemi döneminde çevrimiçi müdahaleler aracılığı ile destek sağlanabilir. İçinde bulunduğumuz olağanüstü süreç sebebiyle dünyadaki pek çok yetişkin gibi çocukların da bu dönemde duygu durumlarının daha değişken olabileceği düşünülerek aile içinde ortaya çıkabilecek problem durumlarına veya problem davranışlara yönelik olarak ebeveynlere Olumlu Ebeveynlik Programı, çevrimiçi erken müdahale programı olarak uygulanabilir.
- ✓ Pandemi döneminde çocuklar ve ebeveynlerin evde birlikte daha çok vakit geçirme ihtimalleri düşünüldüğünde, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve iletişiminin daha nitelikli bir şekilde devam etmesi amacıyla olumlu ebeveynlik stratejileri ebeveynlere kısa videolar aracılığıyla devlet destekli olarak sunulabilir.

Ebeveynlere yönelik öneriler.

- ✓ Bu araştırma sonucunda temel olarak ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri, işlevsiz disiplin yöntemleri, ebeveynlik becerileri, problem davranışlarla başa çıkma yöntemlerinde olumlu anlamda değişimler görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle; ebeveynler, farklı ebeveyn müdahale programlarına katılabilme yönünde kendilerini ve çevrelerindeki ebeveynleri yüreklendirebilirler.
- ✓ Ebeveynler birbirleriyle ve yakın çevreleriyle çocuklarını büyütürken sahip oldukları endişeleri ve problemleri daha kolay paylaşabilirler böylece çocuk yetiştirmede sadece kendilerinin probleme sahip olmadıkları anlayışında değişim yaşanabilir.

- ✓ Özellikle annelerin istekli olduğu ebeveyn eğitimi programlarına babaların da daha aktif katılımları için anneler tarafından programların faydalarıyla ilgili olarak eşlerine bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Ebeveynler, çocuklarını yetiştirirken zaman zaman kendilerini çaresiz hissedebilirler. Böyle zamanlarda, eğitimler esnasında edindikleri kazanımları hatırlayarak ve olumlu ebeveynliğin ilkelerini kendilerine hatırlatarak, geleceğe yönelik daha umutlu bakıp kendilerini motive edebilirler.
- ✓ Ebeveynlerin, ihtiyaç hissettikleri veya istedikleri zaman çocuklarıyla ilgili konularda okul öncesi öğretmenleri, okul psikolojik danışmaları ya da konuyla ilgili diğer uzmanlar ile iletişime geçmeleri faydalı olabilir.
- ✓ Eşleriyle aralarında uzun zamandır süre gelen çatışmalara sahip olan veya kendisiyle ilgili olarak ileride düzeyde sorunlara sahip olan ebeveynler, Olumlu Ebeveynlik Programı'nın beşinci seviyesinde yer alan Gelişmiş Olumlu Ebeveynlik Programı'ndan faydalanabilirler. Ancak bundan önce, gelişmiş seviyedeki müdahale programının uygulayıcı sayısının yeterli sayıda olması ve gerekli kaynakların sağlanması, ihtiyacı olan ailelerin eğitimlere daha kolay ulaşmasını sağlayabilir.
- ✓ Ve en son olarak, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde uyguladıkları tüm diğer stratejilerin işe yaraması adına öncelikle çocuklarını sevgi ve ilgiden mahrum bırakmamaları ve kendilerini zaman zaman çocuklarının yerlerine koyarak empati yapmaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abate, A., Marek, R. J., Venta, A., Taylor, L., & Velez, L. (2020). The Effectiveness of a Home-Based Delivery of Triple P in High-Risk Families in Rural Areas. *Journal of Child and Family Studies*, 29(4), 997-1007.
- Acar, I. H., Ahmetoğlu, E., Özer, İ. B., & Yağlı, Ş. N. (2019). Direct and indirect contributions of child difficult temperament and power assertive parental discipline to Turkish children's behaviour problems. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Acar, İ. H., Uçuş, Ş., & Yıldız, S. (2019). Parenting and Turkish children's behaviour problems: the moderating role of qualities of parent-child relationship. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1072-1085.
- Adamson, M., Morawska, A., & Sanders, M. R. (2013). Childhood feeding difficulties: A randomized controlled trial of a group-based parenting intervention. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 34(5), 293-302.
- Aghebati, A., Gharraee, B., Shoshtari, M. H., & Gohari, M. R. (2014). Triple p-positive parenting program for mothers of ADHD children. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 8(1), 59.
- Ainsworth, M. D. S. (1983). Patterns of infant-mother attachment as related to maternal care: Their early history and their contribution to continuity (Ed. Magnusson & V. L. Allen). *Human development: An interactional perspective* içinde, New York: Academic Press .
- Ainsworth, M. D. S. (1993). Attachment as related to mother-infant interaction. *Advances in Infancy Research*, 8, 1-50.
- Akgün, E. (2008). *Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin" anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, E., & Baş, T. (2020). Farklı kültürlerde çocuk yetiştirme, *Türk Kültüründe Aile ve Çocuk* içinde, Ed. E. Akgün, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk anababa ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 13(24), 44-53.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Amini Naghani, S., Najarpourian, S., & Samavi, S. A. (2020). Comparing the effectiveness of the Triple P-Positive Parenting Program and Parenting Program of Acceptance and Commitment Therapy on parent-child relationship and self-efficacy of mothers with oppositional defiant disorder children. *Journal of Research and Health*, 10(2), 111-122.
- Arkan, B. (2019). Olumlu Annebabalık Eğitimi Programı'nın (Positive Parenting Program-Triple P) ailenin ruh sağlığına etkisi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 43-61.
- Arkan, B., Güvenir, T., Ralph, A., & Day, J. (2020). The efficacy and acceptability of the Triple P: Positive Parenting Program with Turkish parents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*.
- Arkan, B., & Üstün, B. (2010). Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(2), 102-107.
- Arkan, B., Vural, A. P., Eray, Ş., & Eren, E. (2018). The efficiency of the Triple P Program for parents of children with type-1 diabetes introduction. *The Journal of Pediatric Research*, 1-8.
- Armstrong, J. M. (2018). *Decreasing the risk of maltreatment for children experiencing homelessness: an evaluation of Triple P in shelters*. (Doktora Tezi), North Carolina State University, North Carolina.
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5(2), 137-144.

- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. *Social competence in developmental perspective* içinde. Dordrecht: Springer.
- Ashori, M., Afrooz, G., Arjmandnia, A., Pourmohamadreza-Tajrishi, M., & Ghobri-Bonab, B. (2015). The effectiveness of group positive parenting program (Triple-P) on the mother-child relationships with intellectual disability. *Iranian journal of public health*, 44(2), 290.
- Au, A., Lau, K. M., Wong, A. H. C., Lam, C., Leung, C., Lau, J., & Lee, Y. K. (2014). The Efficacy of a Group Triple P (Positive Parenting Program) for Chinese Parents with a Child Diagnosed with ADHD in Hong Kong: A Pilot Randomised Controlled Study. *Australian Psychologist*, 49(3), 151-162.
- Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2013). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (Çev. Ed. M. Özekes). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Avrupa Konseyi (2006). *Policy to support positive parenting*. 24 Eylül 2020 tarihinde <https://rm.coe.int/168046d340> adresinden erişilmiştir.
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2013a). The Incredible Years basic parent training for Portuguese preschoolers with AD/HD behaviors: Does it make a difference? *Child & Youth Care Forum*, 42(5), 403- 424.
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2013b). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: Are children's and mothers' effects sustained over time? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23, 437-450.
- Baker, S. (2018). The Effects of Parenting on Emotion and Self-Regulation. *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan* içinde. Springer, Cham.
- Baker, S., Sanders, M. R., Turner, K. M., & Morawska, A. (2017). A randomized controlled trial evaluating a low-intensity interactive online parenting intervention, Triple P Online Brief, with parents of children with early onset conduct problems. *Behaviour Research and Therapy*, 91, 78-90.
- Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E. (1990). Stress resistant families and stress resistant children. (Ed. J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H.

- Nuechterlein, & S. Weintraub), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press.
- Baltacı, A., & Balcı, A. (2017). Complexity Leadership: A Theoretical Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 30-58.
- Baumel, A., & Faber, K. (2018). Evaluating triple P online: A digital parent training program for child behavior problems. *Cognitive and Behavioral Practice*, 25(4), 538-543.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45 (4), 405-414.
- Baumrind, D. ve Thompson, R. A. (2002). *The ethics of parenting, Handbook of parenting* (Ed. Marc H. Bornstein). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Berbercan, F. (2010). *Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programı' nın babaların davranışları kontrol etmek için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berk, L. E. (2004). *Awakening children's minds: How parents and teachers can make a difference*. USA: Oxford University Press.
- Biber, K., & Ural, O. (2016). Portage Erken Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1281-1204.
- Bigner, J.J., & Gerhardt,C. (2014). *Parent-child relations: an introduction to parenting*, Boston: Pearson.

- Bizzi, F., & Pace, C. S. (2019). Attachment Representations and Emotion Regulation Strategies in Parents of Children with Disruptive Behaviour Disorders. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology, 7*(3).
- Bodenmann, G., Cina, A., Ledermann, T., & Sanders, M. R. (2008). The efficacy of Positive Parenting Program (Triple P) in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions. *Behaviour Research and Therapy, 46*, 411–427.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 112*, 179–192.
- Booker, J. A., Capriola-Hall, N. N., Greene, R. W., & Ollendick, T. H. (2019). The parent–child relationship and posttreatment child outcomes across two treatments for oppositional defiant disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 1-15*.
- Bor, W., Sanders, M. R., & Markie Dadds, C. (2002). The effects of the Triple P-positive parenting programme on preschool children with co-occurring disruptive behaviour and attentional/hyperactive difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology, 68*(4):624–40.
- Bor, W., & Sanders, M. R. (2004). Correlates of self-reported coercive parenting of preschool-aged children at high risk for the development of conduct problems. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 38*(9), 738-745.
- Bornstein, L., & Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child social development, *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. 1-3.
- Boyle, C. L., Sanders, M. R., Lutzker, J. R., Prinz, R. J., Shapiro, C., & Whitaker, D. J. (2010). An analysis of training, generalization, and maintenance effects of primary care Triple P for parents of preschool-aged children with disruptive behavior. *Child Psychiatry & Human Development, 41*(1), 114.

- Brestan, E.V., & Eyberg, S.M.(1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology*. 27:180–189.
- Brooks, J. B. (2013). *The process of parenting*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Bulut Ateş, F. (2015). *Çocuk-ebeveyn ilişki Terapisi Eğitiminin Boşanmış Annelerin Empati, Kabul ve Stres Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: Öntest-sontest bekleme grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (9. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, S.B. (1983). Developmental perspectives in child psychopathology, (Ed. T.H.Ollendick and M.Hersen). *Handbook of Child Psychopathology* içinde, New York: Plenum Press.
- Campbell, S. B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year followup. *Journal of abnormal child psychology*, 22(2), 147-166.
- Campbell, S.B., Shaw, D.S., & Gilliom, M. (2000) Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*. 12:467–488.
- Carr, A. (2019). Family therapy and systemic interventions for child-focused problems: The current evidence base. *Journal of Family Therapy*, 41(2), 153-213.
- Carr, A., Hartnett, D., Brosnan, E., & Sharry, J. (2017). Parents Plus systemic, solution-focused parent training programs: Description, review of the evidence base, and meta-analysis. *Family Process*, 56(3), 652-668.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clegg, J., & Sheard, C. (2002). Challenging behaviour and insecure attachment. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(6), 503-506.
- Clinical Terms Glossary (2020). 1 Ekim 2020 tarihinde <https://www.tripleparenting.net/provider/glo-en/resources-library/triple-p-glossary/> adresinden erişilmiştir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connell, S., Sanders, M. R., & Markie-Dadds, C. (1997). Self-directed behavioral family intervention for parents of oppositional children in rural and remote areas. *Behavior modification*, 21(4), 379-408.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology*. United Kingdom: Hodder.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2016a). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016b). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crisante, L. (2003). Training in parent consultation skills for primary care practitioners in early intervention in the pre-school context. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 191-200.
- Crisante, L., & Ng, S. (2003). Implementation and process issues in using Group Triple P with Chinese parents: Preliminary findings. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 226-235.

- Crowell, J. A., O'Connor, E., Wollmers, G., Sprafkin, J., & Rao, U. (1991). Mothers' conceptualizations of parent-child relationships: Relation to mother-child interaction and child behavior problems. *Development and psychopathology*, 3(4), 431-444.
- Çekiç, A. (2015). *Akılcı Duygusal Aile Eğitim Programının Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları ve Anne Babalık Stresleri Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çetintaş, S. (2015). *5 yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, A., & Koyuncu Şahin, M. (2020). Erken çocuklukta ana babalık ve çocuk yetiştirme, *Türk Kültüründe Aile ve Çocuk* içinde, Ed. E. Akgün, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dadds, M. R., Schwartz, S., & Sanders, M. R. (1987). Marital discord and treatment outcome in the treatment of childhood conduct disorders. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 55, 396-403.
- Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pec'nik, N., & Samms-Vaughan, M. (2015). *Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context*, Innocenti Insight, UNICEF Office of Research, Florence.
- Darling, N. (1999). *Parenting style and its correlates*. ERIC Digest. 17 Eylül 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427896.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Daro, D., Hart, B., Boller, K., & Bradley., M. C. (2012). *Replicating home visiting programs with fidelity: Baseline data and preliminary findings (Report No. 2112)*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Day, J. J., & Sanders, M. R. (2018). Do parents benefit from help when completing a self-guided parenting program online? A randomized controlled trial comparing Triple P Online with and without telephone support. *Behavior Therapy*, 49(6), 1020-1038.

- De Graaf I., Speetjens P., Smit F., Wolff M., & Tavecchio L. (2008) Effectiveness of The Triple P Positive Parenting Program on Behavioural Problems in Children: Meta Analysis, *Behavior Modification*, 32 (5), 714–735.
- DeKleyn, M., & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. (Ed. J. Cassidy & P. R. Shaver), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* içinde. New York, NY: Guilford Press.
- Delach, T. B. (2020). *Parent Perceptions of the Acceptability, Effectiveness, and Experience of Engaging in the Group Stepping Stones Triple P Intervention for Parents of Children with Disabilities* (Doctoral dissertation, University of South Florida).
- DeLisi, M., Drury, A. J., & Elbert, M. J. (2019). The etiology of antisocial personality disorder: The differential roles of adverse childhood experiences and childhood psychopathology. *Comprehensive psychiatry*, 92, 1-6.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı yaşımda çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri ve anne baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: a source book*. New York: McGraw-Hill.
- Deighton, J., & Wolpert, M. (2009). *Mental health outcome measures for children and young people*. CAMHS EBPÜ, University College London (UCL) and the Anna Freud Centre. 25 Temmuz 2017 tarihinde <http://www.ucl.ac.uk/clinical-psychology/EBPU/publications/pub-files/Mental%20Health%20Outcome%20Measures%20for%20Children%20and%20Young%20People.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Diken, İ.H., Cavkaytar, A., Batu, E.S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010) *Proje ADYEP: Anasınıfı, İlköğretim Birinci ve İkinci Sınıflarında Antisosyal Davranışları Önlemeye Yönelik Bir Erken Eğitim Programının Etkililiği*, TÜBİTAK Proje No: 106K265.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. D. (1989). *The parent's handbook: Systematic training for effective parenting*. American Guidance Service, 4201 Woodland Road, Circle Pines, MN 55014.

- Dittman, C. K., Farruggia, S. P., Palmer, M. L., Sanders, M. R., & Keown, L. J. (2014). Predicting success in an online parenting intervention: The role of child, parent, and family factors. *Journal of Family Psychology, 28*(2), 236.
- Doyle, O., Hegarty, M., & Owens, C. (2018). Population-based system of parenting support to reduce the prevalence of child social, emotional, and Behavioural problems: difference-in-differences study. *Prevention Science, 19*(6), 772-781.
- Dretzke, J., Davenport, C., Frew, E., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Bayliss, S., ... & Hyde, C. (2009). The clinical effectiveness of different parenting programmes for children with conduct problems: a systematic review of randomised controlled trials. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 3*(1), 1-10.
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and Fathers' Perceptions of Conflict and Closeness in Parent-Child Relationships during Early Childhood. *Journal of Early Childhood & Infant Psychology, 7*(7).
- Durand, V. M., & Hieneman, M. (2008). *Helping parents with challenging children positive family intervention family workbook*. New York: Oxford University Press.
- Durualp, E., Kaytez, N., & Kadan, G. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Annelerine Verilen Aile Eğitiminin Annelerin Bilgi Düzeyleri İle Çocukların Gelişimlerine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1706-1722.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 313-337.
- Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* içinde (s.111-142), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotionrelated regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development, 109*, 109-118.

- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşisu, M. (2017). *Davranış Sorunları Olan 3-6 Yaş Çocuğa Sahip Anababalar İçin Geliştirilen "Anababalık Destek Programının" Etkililiği*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elgar, F. J., Knight, J., Worrall, G. J., & Sherman, G. (2003). Attachment characteristics and behavioural problems in rural and urban juvenile delinquents. *Child psychiatry and human development*, 34(1), 35-48.
- Erkan, S. (2015). Aile ve Aile Eğitimi ile ilgili Temel Kavramlar, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* içinde, Ed. Z. Fulya Temel, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Faber, A., & Mazlish, E. (2012). *How to talk so kids will listen & listen so kids will talk*. New York: Simon and Schuster.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (1999). Delinquency prevention using family-based interventions. *Children & Society*, 13(4), 287-303.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child development*, 81(2), 435-456.
- Fergusson, D.M., Horwood, L.J., & Ridder, E.M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *J Child Psychol Psychiatry*, 46(8):837-49.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll) (Third edition)*. London: SAGE Publications Ltd.
- Filion, F., Lachapelle, M., Gagné, L. M., & Gagné, M. H. (2020). Which Risk Factors for Child Maltreatment Predict Mothers' Enrollment in a Parenting Support Program?. *Prevention science*, 1-10.
- Forgatch, M. S., & DeGarmo, D. (2002). *Extending and testing the social interaction learning model with divorce samples*. (Ed. J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*, 235-256. American Psychological

- Association. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F10468-012>
- Foster, P. (2006). Observational research (V. Jupp ve R. Sapsford, Ed.). *Data collection and analysis*. Londra: SAGE Publications Ltd.
- Franke, N., Keown, L. J., & Sanders, M. R. (2016). An RCT of an online parenting program for parents of preschool-aged children with ADHD symptoms. *Journal of attention disorders*, 1-11.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social Information-Processing Skills Training to Promote Social Competence and Prevent Aggressive Behavior in the Third Grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045–1055.
- Fritz C. O., Morris P. E., & Richler J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 2–18.
- Fuentes-Balderrama, J., Castillo, C. C. D., García, A. O., Loving, R. D., Plaza, B. T., & Cardona, J. R. P. (2020). The effects of parenting styles on internalizing and externalizing behaviors: A Mexican preadolescents study. *International Journal of Psychological Research*, 13(1), 9-18.
- Fujiwara, T., Kato, N., & Sanders, M. R. (2011). Effectiveness of Group Positive Parenting Program (Triple P) in changing child behavior, parenting style, and parental adjustment: An intervention study in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 20(6), 804-813.
- Gallart, S. C., & Matthey, S. (2005). The effectiveness of Group Triple P and the impact of the four telephone contacts. *Behaviour Change*, 22(2), 71.
- Garcia, A. R., DeNard, C., Ohene, S., Morones, S. M., & Connaughton, C. (2018). “I am more than my past”: Parents' attitudes and perceptions of the Positive Parenting Program in Child Welfare. *Children and Youth Services Review*, 88, 286-297.
- Gardner, F., & Shaw, D. S. (2008). Behavioral problems of infancy and preschool children (0–5) (Ed. M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E.

- Taylor, & A. Thapar). *Rutter's child and adolescent psychiatry*. Oxford: Blackwell.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Wiltshire: SAGE Publications Ltd.
- Glazemakers, I., & Deboutte, D. (2013). Modifying the 'Positive Parenting Program' for parents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 616-626.
- Gleason, M. M., Goldson, E., & Yogman, M. W. (2016). Addressing Early Childhood Emotional and Behavioral Problems. *Pediatrics*. 138(6).
- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gonzalez, M., Ateah, C. A., Durrant, J. E., & Feldgaier, S. (2019). The Impact of the Triple P Seminar Series on Canadian Parents' Use of Physical Punishment, Non-Physical Punishment and Non-Punitive Responses. *Behaviour Change*, 36(2), 102-120.
- Goodman, R. (1997) The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *J Child Psychol Psychiatry*, 38:581-586.
- Goodman, R. (2001) Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40:1337-1345.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Grusec, J. E., Danyliuk, T., Kil, H., & O'Neill, D. (2017). Perspectives on parent discipline and child outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 465-471.
- Guo, M., Morawska, A., & Sanders, M. R. (2016). A randomized controlled trial of group triple P with Chinese parents in Mainland China. *Behavior modification*, 40(6), 825-851.
- Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve*

- ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., & İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 15, 65-74.
- Ireland, J. L., Sanders, M. R., & Markie-Dodds, C. (2003). The impact of parent training on marital functioning: A comparison of two group versions of the Triple P-Positive Parenting Program for parents of children with early-onset conduct problems. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 31(2), 127.
- Iskander, J. M., Rakestraw, H. M., Morris, A. T., Wildman, B. G., & Duby, J. C. (2018). Group Triple P and child unintentional injury risk: a pilot study. *Children's health care*, 47(4), 452-466.
- İyi, T. İ., & Çoban, A. E. (2019). Ebeveynlerin Duygu Sosyalleştirme Stratejileri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişki. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 155-166.
- Hahlweg K., Heinrichs N., Kuschel A., Bertram H., & Naumann S. (2010) Long-Term Outcome of a Randomized Controlled Universal Prevention Trial Through a Positive Parenting Program: Is it Worth The Effort?, *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4,14.
- Hajkhodadadi, D., Etemadi, O., Abedi, M. R., & Jazayeri, R. S. (2021). The Effectiveness of Triple-p (Positive Parenting Program) on Effective Parenting and Quality of Child-Parent Relationship in Mothers with Adolescents. *Journal of Psychological Science*, 98 (20).
- Hale, R. (2008). *Baumrind's parenting styles and their relationship to the parent developmental theory*. ETD Collection for Pace University. 18 Eylül 2020 tarihinde <https://digitalcommons.pace.edu/dissertations/AAI3319535> adresinden erişilmiştir.
- Halpenny, A., Nixon, E., & Watson, D. (2010). Summary Report on Parents' and Children's Perspectives on Parenting Styles and Discipline in Ireland. *Reports*, 13.

- Hann, D. M. (2001). *Taking stock of risk factors for child/youth externalizing behavior problems*. 31 Ağustos 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473561.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool 1. *Journal of applied behavior analysis*, 8(4), 411-420.
- Hahlweg, K. & Schulz, W. (2018). Universelle Prävention nach 10 Jahren aus Sicht der Mütter, Väter und Jugendlichen. [Universal Prevention of Child Behavioral Disorders by the TRIPLE P-Parent Training. 10-Year Effectiveness from Mothers', Fathers', and Adolescents' Perspectives]. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 47, 1-15.
- Haskett, M. E., Armstrong, J., Neal, S. C., & Aldianto, K. (2018). Perceptions of triple P-positive parenting program seminars among parents experiencing homelessness. *Journal of Child and Family Studies*, 27(6), 1957-1967.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological bulletin*, 112(1): 64–105.
- Healey, D., & Healey, M. (2019). Randomized Controlled Trial comparing the effectiveness of structured-play (ENGAGE) and behavior management (TRIPLE P) in reducing problem behaviors in preschoolers. *Scientific reports*, 9(1), 1-9.
- Healy, K. L., & Sanders, M. R. (2014). Randomized controlled trial of a family intervention for children bullied by peers. *Behavior therapy*, 45(6), 760-777.
- Healy, K. L., & Sanders, M. R. (2018). Mechanisms through which supportive relationships with parents and peers mitigate victimization, depression and internalizing problems in children bullied by peers. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(5), 800-813.
- Healy, K. L. (2017). Children with peer relationship difficulties. *The Power of Positive Parenting: Transforming the Lives of Children, Parents, and Communities Using the Triple P System* (Ed. M. R. Sanders & T.G. Mazzucchelli) içinde, 97-106, Oxford: University Press.

- Heath, P. (2018). *Parent-child relations: Context, research, and application*. New York: Pearson Higher Ed.
- Heinrichs, N., Bertram, H., Kuschel, A., & Hahlweg, K. (2005). Parent recruitment and retention in a universal prevention program for child behavior and emotional problems: Barriers to research and program participation. *Prevention Science*, 6(4), 275-286.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H., Kuschel, A., Naumann, S., & Harstick, S. (2005). Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 82–91.
- Heinrichs, N., Kliem, S., & Hahlweg, K. (2014). Four-year follow-up of a randomized controlled trial of Triple P group for parent and child outcomes. *Prevention Science*, 15(2), 233-245.
- Hoath, F. E., & Sanders, M. R. (2002). A feasibility study of enhanced group Triple P-Positive Parenting Program for parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Behaviour Change*, 19(4), 191.
- Hodgetts, S., Savage, A., & McConnell, D. (2013). Experience and outcomes of stepping stones triple P for families of children with autism. *Research in developmental disabilities*, 34(9), 2572-2585.
- Holmes, C.J., Kim-Spoon, J., & Deater-Deckard, K. (2016). Linking Executive Function and Peer Problems from Early Childhood Through Middle Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 31-42.
- Horne, B. V., Correa, N., & Vardy, H. (2014). *Triple P Parenting Pilot Houston, Texas*, 30 Temmuz 2017 tarihinde <http://173.45.238.175/content/wp-content/uploads/2014/11/Triple-P-Pilot-Evaluation-Report-Final.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65(1), 264-273.

- Joachim, S., Sanders, M. R., & Turner, K. M. (2010). Reducing preschoolers' disruptive behavior in public with a brief parent discussion group. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(1), 47.
- Kabasakal Z.T. (2001). *Uyum Sorunlu Çocukların Aile İşlevlerini İyileştirmede Anne Eğitim Gruplarının Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Kabasakal Z. (2013). The Effects of Mother Education Programs on the Functionality, Anger Management and Conflict Solution Levels of Families, *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 52, 1-20.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567–589.
- Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği : Geçerlilik Güvenilirlik Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapçı, E. G., Tazeoğlu, S., & Arkun, F. (2011). Anababaların Disiplin Yaklaşımlarını Değerlendiren Bir Ölçek Uyarlama Çalışması ve Disiplin Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Reberlik Kongresi'nde Sözel Bildiri Çalışması*.
https://www.pegem.net/Akademi/kongre_detay.aspx?id=133135 adresinden erişilmiştir.
- Kartal, H. (2015). Erken Eğitim ve Destek Programları, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* içinde, Ed. Z. Fulya Temel, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kasperzack, D., Schrott, B., Mingebach, T., Becker, K., Burghardt, R., & Kamp-Becker, I. (2020). Effectiveness of the Stepping Stones Triple P group parenting program in reducing comorbid behavioral problems in children with autism. *Autism*, 24(2), 423-436.
- Kaya, M. (2015). Aile ve Evlilik Psikolojisi, *Psikolojide Kullanılan Güncel Ölçme Araçları* içinde, Ed. A. Akın, Ankara: Nobel Yayınevi

- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri (Çev. Ed. S. Kaner). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kazdin, A. E. (1998). Conduct disorder (Ed. R. J. Morris & T. R. Kratochwill). *The practice of child therapy*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kazdin, A. E. (2017) Parent management training and problem-solving skills training for child and adolescent conduct problems. (Ed. J. Weisz and A. Kazdin) *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. (s. 142–158). New York: Guilford Press.
- Kelch-Oliver, K., & Smith, C. O. (2015). Using an evidence-based parenting intervention with African American parents. *The Family Journal*, 23(1), 26-32.
- Keown, L. J., Sanders, M. R., Franke, N., & Shepherd, M. (2018). Te Whānau POU Toru: a randomized controlled trial (RCT) of a culturally adapted low-intensity variant of the triple P-Positive parenting program for Indigenous Māori families in New Zealand. *Prevention Science*, 19(7), 954-965.
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of. *Arch Gen Psychiatry*, 62:593–602.
- Khademi, M., Ayatmehr, F., Khosravan Mehr, N., Razjooyan, K., Davari Ashtiani, R., & Arabgol, F. (2019). Evaluation of the Effects of Positive Parenting Program on Symptoms of Preschool Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Practice in Clinical Psychology*, 7(1), 11-20.
- Kheyrieh, M., Shaeiri, M. R., Azad, F. P., & Rasoulzadeh, T. S. (2009). Effect of the triple P-positive parenting program on children with oppositional defiant disorder. *International Journal of Behavioral Sciences*, 3(1), 53-58.
- Kılınç, F. E. (2011). *Anne Eğitim Programı ile Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 Aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(1), 147–164.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Ladd, G. W., & Ladd, B. K. (1998). Parenting behaviors and parent–child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten?. *Developmental psychology*, *34*(6), 1450.
- Lakind, D., & Atkins, M. S. (2018). Promoting positive parenting for families in poverty: New directions for improved reach and engagement. *Children and Youth Services Review*, *89*, 34-42.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Dodge, K. A., Shaw, D. S., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2009). Trajectories of physical discipline: Early childhood antecedents and developmental outcomes. *Child development*, *80*(5), 1385-1402.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Laird, R. D., Shaw, D. S., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2011). Reciprocal relations between parents' physical discipline and children's externalizing behavior during middle childhood and adolescence. *Development and psychopathology*, *23*(1), 225-238.
- Lansford, J. E., Sharma, C., Malone, P. S., Woodlief, D., Dodge, K. A., Oburu, P., ... & Tirado, L. M. U. (2014). Corporal punishment, maternal warmth, and child adjustment: A longitudinal study in eight countries. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *43*(4), 670-685.
- Laskey, B. J., & Cartwright-Hatton, S. (2009). Parental discipline behaviours and beliefs about their child: Associations with child internalizing and mediation relationships. *Child: care, health and development*, *35*(5), 717-727.
- Lawrence, J., & Steed, D.M. (1984). European voices on disruptive behaviour in schools: definitions, concern and types of behaviour, *British Journal of Educational Studies*, *32* (1), 4–17.
- Lester, P., Mogil, C., Saltzman, W., Woodward, K., Nash, W., Leskin, G., ... & Beardslee, W. (2011). Families overcoming under stress: Implementing

- Liu, J., Chen, X., & Lewis, G. (2011). Childhood internalizing behaviour: analysis and implications. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 18(10), 884-894.
- Lynch, S., Hurford, D. P., & Cole, A. (2002). Parental enabling attitudes and locus of control of at-risk and honors students. *Adolescence*, 37(147), 527.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction (Ed. P. H. Mussen & E. M. Hetherington), *Handbook Of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* içinde. New York: Wiley.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an Insecure-Disorganized/Disoriented Attachment Pattern, *Affective Development in Infancy* içinde, (Ed. T. B. Brazelton and M. Yogman), Norwood, NJ: Ablex, 95-124.
- Marcovitch, S., Goldberg, S., Gold, A., Washington, J., Wasson, C., Krekewich, K., & Handley-Derry, M. (1997). Determinants of behavioural problems in Romanian children adopted in Ontario. *International Journal of Behavioral Development*, 20(1), 17-31.
- Markie-Dadds, C., & Sanders, M. R. (2006a). Self-directed Triple P (Positive Parenting Program) for mothers with children at-risk of developing conduct problems. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 34(3), 259.
- Markie-Dadds, C., & Sanders, M. R. (2006b). A controlled evaluation of an enhanced self-directed behavioural family intervention for parents of children with conduct problems in rural and remote areas. *Behaviour Change*, 23(1), 55-72.
- Markie-Dadds, C., Turner, M.T.K., & Sanders, R. M. & (2015). *Her anne baba için grup çalışma kitabı*. Avustralya: Triple P International Pty Ltd.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Martin, A.J., & Sanders, M.R. (2003) Balancing Work and Family: A Controlled Evaluation of the Triple P- Positive Parenting Program as a Work-Site Intervention. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (4): 161-169.

- Martinez, C. R., Jr., & Forgatch, M. S. (2001). Preventing problems with boys' noncompliance: Effects of a parent training intervention for divorcing mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 416–428.
- Matsumoto, Y., Sofronoff, K., & Sanders, M. R. (2007). The Efficacy and Acceptability of the Triple P-Positive Parenting Program With Japanese Parents. *Behaviour Change*, 24(4).
- Matsumoto, Y., Sofronoff, K., & Sanders, M. R. (2009). Socio-ecological predictor model of parental intention to participate in Triple P-Positive Parenting Program. *Journal of Child and Family Studies*, 18(3), 274-283.
- Matsumoto, Y., Sofronoff, K., & Sanders, M. R. (2010). Investigation of the effectiveness and social validity of the Triple P Positive Parenting Program in Japanese society. *Journal of Family Psychology*, 24(1), 87–91.
- Mazzucchelli, T. G., Jenkins, M., & Sofronoff, K. (2018). Building Bridges Triple P: Pilot study of a behavioural family intervention for adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 46-55.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach*. CA: SAGE Publications, Inc.
- McCarty, C. A., Zimmerman, F. J., Digiuseppe, D. L., & Christakis, D. A. (2005). Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(4), 267-275.
- McElhaney, K.B., Antonishak, J., & Allen. J. P. (2008). 'They Like Me, They Like Me Not': Popularity and Adolescents' Perceptions of Acceptance Predicting Social Functioning over Time. *Child Development*, 79, 720–731.
- McKee, T. E., Harvey, E., Danforth, J. S., Ulaszek, W. R., & Friedman, J. L. (2004). The relation between parental coping styles and parent-child interactions before and after treatment for children with ADHD and oppositional behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 158-168.
- McMahon, R. J., & Forehand, R. L. (2005). *Helping the noncompliant child: Family-based treatment for oppositional behavior*. New York: Guilford Press.

- McTaggart, P., & Sanders, M. R. (2003). The transition to school project: Results from the classroom. *Australian E-journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 144-155.
- Mendelsohn, A.L., Valdez, P.T., Flynn, V., Tomopoulos, S., Rovira, I., Tineo, W., ... & Nixon, A. F. (2007). Use of videotaped interactions during pediatric well-child care: impact at 33 months on parenting and on child development. *J Dev Behav Pediatr*. 28(3):206–212
- Merikangas, K.R, He, J.P, Brody, D, Fisher, P.W, Bourdon, K., & Koretz, D.S. (2010). Prevalence and treatment of mental disorders among U.S. children in the 2001–2004 NHANES. *Pediatrics* 125(1):75–81.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Moharreri, F., Shahrivar, Z., Tehrani-doost, M., & Mahmoudi-Gharaei (2008). Efficacy of the Positive Parenting Program (Triple P) for parents of children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Iranian J Psychiatry*, 3(2), 59-63.
- Momeni Kh M., & Taziki T. (2017). The effectiveness of positive parenting program on parent-child communication and parental stress among students with attention deficit. *Journal of Exceptional Children Empowerment*, 8(21), 84-92.
- Moore, M. H., & Dean-Zubritsky, C. (1979). Adlerian parent study groups: An assessment of attitude and behavior change. *Journal of Individual Psychology*, 35(2), 225.
- Moore, T., Arefadib, N., Deery, A., & West, S. (2017). *The First Thousand Days: An Evidence Paper*. Centre for Community Child Health, Murdoch Children's Research Institute: Parkeville Victoria.
- Morawska, A., Adamson, M., Hinchliffe, K., & Adams, T. (2014). Hassle Free Mealtimes Triple P: A randomised controlled trial of a brief parenting group for childhood mealtime difficulties. *Behaviour Research and Therapy*, 53, 1-9.

- Morawska, A., Dyah Ramadewi, M., & Sanders, M. R. (2014). Using epidemiological survey data to examine factors influencing participation in parent-training programmes. *Journal of early childhood research*, 12(3), 264-278.
- Morawska, A., Haslam, D., Milne, D., & Sanders, M. R. (2011). Evaluation of a brief parenting discussion group for parents of young children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(2), 136-145.
- Morawska, A., Mitchell, A., Burgess, S., & Fraser, J. (2017). Randomized controlled trial of Triple P for parents of children with asthma or eczema: Effects on parenting and child behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85(4), 283–296.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2006). Self-administered behavioral family intervention for parents of toddlers: Part 1. Efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 10–19.
- Morawska, A., Sanders, M., Goadby, E., Headley, C., Hodge, L., McAuliffe, C., ... & Anderson, E. (2010). Is the Triple P-Positive Parenting Program acceptable to parents from culturally diverse backgrounds?. *Journal of Child and Family Studies*, 20(5), 614-622.
- Muratori, P., Levantini, V., Manfredi, A., Ruglioni, L., & Lambruschi, F. (2018). Parent training interventions for children and adolescents with aggressive behavioral problems (Ed. L., Benedetto, M. Ingrassia.). *Parenting: Empirical advances and intervention resources*, 101-113.
- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & McFadyen-Ketchum, S. A. (1999). The relation between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh discipline practices. *Child development*, 70(4), 896-909.
- Nojiri, J., & Yanagawa, T. (2019). Effects of the Stepping Stones Triple P for mothers of pre-school children with suspected Autistic Spectrum Disorder. [*Nihon koshu eisei zasshi*] *Japanese journal of public health*, 66(5), 237-245.
- Nowak, C., & Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting program using hierarchical linear modeling: Effectiveness

- and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 114–144.
- Nystrand, C., Feldman, I., Enebrink, P., & Sampaio, F. (2019). Cost-effectiveness analysis of parenting interventions for the prevention of behaviour problems in children. *Plos one*, 14(12), e0225503.
- Offord, D. R., & Bennett, K. J. (1994). Conduct disorder: Long-term outcomes and intervention effectiveness. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(8), 1069-1078.
- Offord D.R., Lipman, E.L., & Duku, E.K. (2001). Epidemiology of problem behavior up to age 12. *Child delinquents Dev. Interv. Serv. needs* içinde, Thousand Oaks, CA. Sage Publications, Inc.
- O'Leary, S. C. (1995). Parental discipline mistakes. *Current Directions in Psychological Science*, 4(1), 11-13.
- Onwuegbuize, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research (Ed. A. Tashokkori ve C. Teddlie). *Handbook of mixed methods, in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Öğretir, A. D., & Ulutaş, İ. (2009). The study of the effects of the mother support education program on the parental acceptance and rejection levels of the Turkish mothers. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(1), 12-18.
- Öncül, F. (2011). *Öğretmenlerin Yapmış Olduğu Ev Ziyaretlerinin Aile Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, S. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkma Ailenin Rolü, *Aile ve Toplum*, 6 (22), 9-18.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne Baba Eğitiminin Aile Çocuk İlişkilerine Etkisi, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.
- Öztürk, Y. (2013). *Triple P Olumlu Anne Babalık Eğitimi'nin Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan 7-12 Yaş Arası Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri Üzerine Etkilerinin Araştırıldığı Randomize Kontrollü Bir Çalışma*. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.

- Öztürk, Y., Özyurt, G., & Akay Pekcanlar, A. (2019). The effects of the triple P-positive parenting programme on parenting, family functioning and symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder. A randomized controlled trial. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 29(4), 665-673.
- Özyurt, G., Dinsever, Ç., Çalışkan, Z., & Evgin, D. (2018a). Can positive parenting program (Triple P) be useful to prevent child maltreatment?. *Indian journal of psychiatry*, 60(3), 286.
- Özyurt, G., Dinsever, Ç., Çalışkan, Z., & Evgin, D. (2018b). Effects of triple P on digital technological device use in preschool children. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), 280-289.
- Özyurt, G., Gencer, Ö., Öztürk, Y., & Özbek, A. (2016). Is Triple P Positive Parenting Program effective on anxious children and their parents? 4th month follow up results. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1646-1655.
- Özyurt, G., Gencer, Ö., Öztürk, Y., & Özbek, A. (2019). Is Triple P effective in childhood anxiety disorder? A randomized controlled study. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 29(4), 570-578.
- Pace, U., & Zappulla, C. (2011). Problem behaviors in adolescence: The opposite role played by insecure attachment and commitment strength. *Journal of Child and Family Studies*, 20(6), 854-862.
- Pakmehr, E., Khademi, M., Noorbakhsh, S., Razjouyan, K., & Davari-Ashtiani, R. (2018). The effects of positive parenting program (Triple P) on parenting styles and the attitude towards strengths and difficulties of the child. *International Journal of Applied Behavioral Sciences*, 4(1), 1-7.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual*. New York: Open University Press.
- Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour problems in the early years: A guide for understanding and support*. RoutledgeFalmer, Oxon: Psychology Press.
- Parker G. (1983). *Parental Overprotection: A Risk Factor in Psychosocial Development*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Parker, J. G., & Asher, S. R (1988). *Peer group acceptance and the quality of children's best friendships*. Paper presented at NATO Advanced Study Institute, "Social competence in developmental perspective," Savoy, France.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

- Patterson, R. A., & Fisher, A. P. (2002). Recent developments in our understanding of parenting: bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony (Ed. M. H. Bornstein). *Handbook of parenting volume 5 practical issues in parenting*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2003). *Qualitative evaluation checklist*. 15 Ağustos, 2020 tarihinde <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2018/qual-eval-patton.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 29, 1-13.
- Petra, M., & Kohl, P. (2010). Pathways Triple P and the child welfare system: A promising fit. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 611-618.
- Pianta, R. C. (1992). Child-parent relationship scale. *Unpublished measure, University of Virginia*, 427.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early education and development*, 8(1), 11-26.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., & Halfon, O. (1996). Child care in the preschool years: Attachment, behaviour problems and cognitive development. *European Journal of Psychology of Education*, 11(2), 201.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. New York: Routledge.
- Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Reducing problem behavior during care-giving in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 28(4), 362-385.
- Popkin, M. H. (2014). Active Parenting: 30 years of video-based parent education. *The Journal of Individual Psychology*, 70(2), 166-175.

- Pourmohammadreza-Tajrishi, M. S., A'shouri, M., Afrouz, G. A., Arjmand-nia, A. A., & Ghobari-Bonab, B. (2015). The Effectiveness of positive parenting program (Triple-P) training on interaction of mother-child with intellectual disability. *Archives of Rehabilitation, 16*(2), 128-137.
- Prinz, R. J., & Sanders, M. R. (2007). Adopting a population-level approach to parenting and family support interventions. *Clinical Psychology Review, 27*, 739–749.
- Prinz, R. J., Sanders, M. R., Shapiro, C. J., Whitaker, D. J., & Lutzker, J. R. (2009). Population-based prevention of child maltreatment: The US Triple P system population trial. *Prevention science, 10*(1), 1-12.
- Propper, C., & Moore, G. A. (2006). The influence of parenting on infant emotionality: A multi-level psychobiological perspective. *Developmental Review, 26*, 427–460.
- Puckering, C., Evans, J., Maddox, H., Mills, M., & Cox, A. D. (1996). Taking control: a single case study of mellow parenting. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 1*(4), 539-550.
- Querido, J. G., Warner, T. D., & Eyberg, S. M. (2002). Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(2), 272-277.
- Rahman, A., & Kieling, C. (2015). Global psychiatry. (Ed. A. Thapar, D. Pine, J. Leckman, S. Scott, M. Snowling, & E. Taylor). *Rutter's child and adolescent psychiatry*, (ss. 201– 214). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Ralph, A., & Sanders, M. (2014). The 'teen Triple P' positive parenting program: a preliminary evaluation. *Trends & issues in crime and criminal justice, 282*, 1-6. Canberra: Australian Institute of Criminology. 11 Eylül 2020 tarihinde <https://www.aic.gov.au/publications/tandi/tandi282> adresinden erişilmiştir.
- Raulston, T.J., Hieneman, M., Caraway, N., Pennefather, J., & Bhana, N. (2019). Enablers of Behavioral Parent Training for Families of Children with Autism Spectrum Disorder. *J Child Fam Stud, 28*, 693–703.
- Reeve, R., & Kauffman, J.M. (1978). The behaviour disordered (Ed. N.G.Haring) *Behavior of Exceptional Children* içinde, Columbus, OH: Merrill

- Rinaldi, J. A. (2005). Helping Parents Manage Early Childhood Behavior Problems. *The Child's Doctor*, 19 Ağustos 2020 tarihinde <https://www2.luriechildrens.org/ce/online/article.aspx?articleID=106> adresinden erişilmiştir.
- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 266-273.
- Roberts, C., Mazzucchelli, T., Studman, L., & Sanders, M. R. (2006). Behavioral family intervention for children with developmental disabilities and behavioral problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 180-193.
- Rodrigo, M. J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: New challenges for the European Society for Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(3), 281-294.
- Rosenberg, M. B. (2004). *Raising children compassionately: Parenting the nonviolent communication way*. Encinitas, California: PuddleDancer Press.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2017) *An introduction to qualitative research learning in the field*. Los Angeles: SAGE.
- Ruane, A., & Carr, A. (2019). Systematic review and meta-analysis of Stepping Stones Triple P for parents of children with disabilities. *Family Process*, 58(1), 232-246.
- Ruane, A., Carr, A., & Moffat, V. (2019). A qualitative study of parents' and facilitators' experiences of Group Stepping Stones Triple P for parents of children with disabilities. *Clinical child psychology and psychiatry*, 24(4), 694-711.
- Ruane, A., Carr, A., Moffat, V., Finn, T., Murphy, A., O'Brien, O., ... & O'Dwyer, R. (2019). A randomised controlled trial of the Group Stepping Stones Triple P training programme for parents of children with developmental disabilities. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 728-753.
- Rubin, K.H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Dev.* 69:1614-1629.

- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Runions, K. C., & Keating, D. P. (2007). Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates. *Developmental Psychology, 43*(4), 838–849.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. United States of America: Sage Publications.
- Sampaio, F., Sarkadi, A., Salari, R., Zethraeus, N., & Feldman, I. (2015). Cost and effects of a universal parenting programme delivered to parents of preschoolers. *The European Journal of Public Health, 25*(6), 1035-1042.
- Sanders, M.R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children, *Clinical Child and Family Psychology Review, 2* (2): 71-90.
- Sanders, M. R. (2003). Triple P–Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Australian e-journal for the Advancement of Mental Health, 2*(3), 127-143.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology, 22*(4), 506–517.
- Sanders M.R. (2012). Development, Evaluation, and Multinational Dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review Clinical Psychology 8* (11): 1–35.
- Sanders, M. R., Baker, S., & Turner, K. M. (2012). A randomized controlled trial evaluating the efficacy of Triple P Online with parents of children with early-onset conduct problems. *Behaviour research and therapy, 50*(11), 675-684.
- Sanders, M. R., Cann, W., & Markie-Dadds, C. (2003). The Triple P-Positive Parenting Programme: a universal population-level approach to the prevention of child abuse. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect, 12*(3), 155-171.

- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 624–640.
- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C. & Turner, K.M.T. (2003). Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P-Positive Parenting Programme A population Approach to the Promotion of Parenting Competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1: 1-25.
- Sanders, M. R., & McFarland, M. (2000). Treatment of depressed mothers with disruptive children: A controlled evaluation of cognitive behavioral family intervention. *Behavior Therapy*, 31(1), 89-112.
- Sanders, M.R., Pidgeon, A.M., Gravestock, F., Connors, M.D., Brown, S., & Young, R.W. (2004). Does parental attributional retraining and anger management enhance the effects of the Triple P-Positive Parenting Program with parents at risk of child maltreatment? *Behavior Therapy*, 35 (3): 513– 535.
- Sanders, M. R., & Plant, K. (1989). Programming for generalization to high and low risk parenting situations in families with oppositional developmentally disabled preschoolers. *Behavior Modification*, 13, 283–305.
- Sanders, M. R., Ralph, A., Sofronoff, K., Gardiner, P., Thompson, R., Dwyer, S., vd. (2008). Every Family: A population approach to reducing behavioral and emotional problems in children making the transition to school. *Journal of Primary Prevention*, 29, 197-222.
- Sanders, M. R., Stallman, H. M., & McHale, M. (2011). Workplace Triple P: A controlled evaluation of a parenting intervention for working parents. *Journal of Family Psychology*, 25(4), 581.
- Sanders, M. R., & Turner, K. M. (2018). The importance of parenting in influencing the lives of children. *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan* içinde. Springer, Cham.
- Sanders, M. R., Turner, K. M., & Markie-Dadds, C. (2002). The development and dissemination of the Triple P—Positive Parenting Program: A multilevel,

- evidence-based system of parenting and family support. *Prevention Science*, 3(3), 173-189.
- Sanders, M. R., & Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: care, health and development*, 31(1), 65-73.
- Sayal K. (2006). Annotation: Pathways to care for children with mental health problems. *J Child Psychol Psychiatry* 47(7): 649–59.
- Sayın, U. (2014). *48-72 Aylık Çocuklardaki Saldırıcılık Davranışlarına Müdahale Yöntemi Olarak Ebeveyn Eğitim Programı Geliştirilmesi Ve Etkililiğinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schaffer, R.H. (1998). *Making Decisions about Children*, Australia: Blackwell Publishing.
- Schmidt, F., Chomycz, S., Houlding, C., Kruse, A., & Franks, J. (2014). The association between therapeutic alliance and treatment outcomes in a group triple P intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 23(8), 1337-1350.
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J., & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. *Br Med J* 323:191–19.
- Seibert, A., & Kerns, K. (2015). Early mother–child attachment: Longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2), 130-138.
- Shamir-Essakow, G., Ungerer, J. A., Rapee, R. M., & Safier, R. (2004). Caregiving representations of mothers of behaviorally inhibited and uninhibited preschool children. *Developmental Psychology*, 40(6), 899.
- Shaw, D. S., Lacourse, E., & Nagin, D. S. (2005). Developmental trajectories of conduct problems and hyperactivity from ages 2 to 10. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(9), 931-942.
- Shapiro, S. S., Wilk, M. B., & Chen, H. J. (1968). A comparative study of various tests for normality. *Journal of The American Statistical Association*, 63(324), 1343-1372.

- Shepard, S. A., & Dickstein, S. (2009). Preventive Intervention for Early Childhood Behavioral Problems: An Ecological Perspective. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 18(3): 687–706.
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current opinion in Psychology*, 15, 19-25.
- Spijkers, W., Jansen, D., & Reijneveld, S. A. (2013). Effectiveness of Primary Care Triple P on child psychosocial problems in preventive child healthcare: a randomized controlled trial. *BMC Medicine*, 11:240, 1-8.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., McMahon, R.J., Lengua, L.L. (2000). Conduct Problems Prevention Research Group. Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *J Clin Child Psychol*. 29:17-29.
- Su, S., Pettit, G. S., & Erath, S. A. (2016). Peer relations, parental social coaching, and young adolescent social anxiety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 89-97.
- Ştefan, C. A. (2018). *Social-Emotional Prevention Programs for Preschool Children's Behavior Problems*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Ulutaş, İ., & Aksoy, A. B. (2014). The impact of helicopter parenting on the social connectedness and anxiety level of university students. *Proceedings of IAC-SSaH 2014*. Vestec: Czech Institute of Academic Education.
- Ungar, M. (2009). *Too safe for their own good: How risk and responsibility help teens thrive*. Australia: McClelland & Stewart.
- Ural, O. (2005). Okul Öncesi Eğitim ve Aile Katılımı (Ed. A. Oktay ve Ö.P. Unutkan). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ural, O. (2015). Düünden Bugüne Aile Eğitimi, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (Ed. Z. Fulya Temel). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Talei A, Tahmasian K., & Vafaie N. (2011). Effectiveness of positive parenting program training on mothers' parental self-efficacy. *Family Research*, 7(3): 311-323.
- Taylor, C. A., Manganello, J. A., Lee, S. J., & Rice, J. C. (2010). Mothers' spanking of 3-year-old children and subsequent risk of children's aggressive behavior. *Pediatrics*, 125(5), e1057-e1065.
- Tazeoğlu, S. (2011). *Çocukların benlik algıları, davranış sorunları ve ana-babaların kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tehrani-Doost, M., Shahrivar, Z., Mahmoudi Gharai, J., & Alaghband-Rad, J. (2009). Efficacy of positive parenting on improving children's behavior problems and parenting styles. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 14(4), 371-379.
- Thomas, R., Abell, B., Webb, H. J., Avdagic, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2017). Parent-child interaction therapy: a meta-analysis. *Paediatrics*, 140(3).
- Thomas, R., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Behavioral outcomes of parent-child interaction therapy and Triple P—Positive Parenting Program: A review and meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 35(3), 475-495.
- Thompson, R. A. (2016). Early attachment and later development: Reframing the questions. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* içinde (Ed.J. Cassidy & P. R. Shaver), New York, NY: Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Van Aken, M. A., & Koops, W. (2010). *Development and prevention of behaviour problems: From genes to social policy*. New York: Psychology Press.
- Turan, B. (2018). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 6-11 yaş çocuklarda parents plus children's ebeveynlik programının etkinliğinin incelenmesi* (Uzmanlık Tezi). Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Erzurum.

- Turner, K. M., Markie- Dadds, C., & Sanders, M. R. (2015). *Facilitator's manual for group triple p*. Australia: Triple P International Pty Ltd.
- Turner, K. M., Richards, M., & Sanders, M. R. (2007). Randomised clinical trial of a group parent education programme for Australian Indigenous families. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 43(4), 243-251.
- Turner, K. M., & Sanders, M. R. (2006). Help when it's needed first: A controlled evaluation of brief, preventive behavioral family intervention in a primary care setting. *Behavior therapy*, 37(2), 131-142.
- Van Bakel, H. J., & Hall, R. A. (2018). Parent–Child Relationships and Attachment. *Handbook of parenting and child development across the lifespan* içinde (Ed. M. R. Sanders & A. Morawska). Cham: Springer.
- Van den Boom, D. C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65, 1457–1477.
- Van Horne, B., Correa, N., McIver S., & Vardy, H. (2014). *Opportunities to break barriers & build bridges: Results of the 2014 postpartum depression needs assessment Houston, Texas*. 19 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.texaswhc.org/wpcontent/uploads/2014/11/Opportunities-to-Break-Barriers-Build-BridgesPostpartum-Depression-Needs-Assessment-2014.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Van Leeuwen, K. G., Mervielde, I., Braet, C., & Bosmans, G. (2004). Child personality and parental behavior as moderators of problem behavior: Variable- and person-centered approaches. *Developmental Psychology*, 40, 1028–1046.
- Waddell, C., Schwartz, C., Andres, C., Barican, J. L., & Yung, D. (2018). Fifty years of preventing and treating childhood behaviour disorders: a systematic review to inform policy and practice. *Evidence-based mental health*, 21(2), 45-52.
- Warren, W. W. (2017). *Triple P-Positive Parenting Program Improves Parenting Experiences in Families of at-Risk Preschoolers* (Master Thesis), The University of North Carolina, Charlotte.

- Webster-Stratton, C., (1992). *The incredible years: A trouble-shooting guide for parents of children aged 3-8*. Toronto: Umbrella Press.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of clinical child psychology*, 28(1), 25-43.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. M., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105–124.
- Webster-Stratton, C., Rinaldi, J., & Jamila, M. R. (2011). Long-Term Outcomes of Incredible Years Parenting Program: Predictors of Adolescent Adjustment. *Child and adolescent mental health*, 16(1), 38–46.
- Weisz, J. A., & Kazdin, A. E. (2017). *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Westrupp, E. M., Northam, E., Lee, K. J., Scratch, S. E., & Cameron, F. (2015). Reducing and preventing internalizing and externalizing behavior problems in children with type 1 diabetes: a randomized controlled trial of the Triple P-Positive Parenting Program. *Pediatric diabetes*, 16(7), 554-563.
- Whalley, P. (2015). *Child neglect and Pathways Triple P an evaluation of an NSPCC service offered to parents where initial concerns of neglect have been noted*. 17 Temmuz 2017 tarihinde <https://www.nspcc.org.uk/globalassets/documents/evaluation-of-services/pathways-triple-p-evaluation-report-large-text.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J., & Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 37(4), 469.
- Wiggins, T. L., Sofronoff, K., & Sanders, M. R. (2009). Pathways triple P-positive parenting program: effects on parent-child relationships and child behavior problems. *Family Process*, 48(4), 517-530.

- Wilhelmsen-Langeland, A., Aardal, H., Hjelmseth, V., Fyhn, K. H., & Stige, S. H. (2020). An Emotion Focused Family Therapy workshop for parents with children 6-12 years increased parental self-efficacy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(1), 29-41.
- Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., ... & Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 37(8), 1063-1075.
- Wittkowski, A., Dowling, H., & Smith, D. M. (2016). Does engaging in a group-based intervention increase parental self-efficacy in parents of preschool children? A systematic review of the current literature. *Journal of Child and Family Studies*, 25(11), 3173-3191.
- Yıldırım, M. (2018). *Çocukta Davranış Problemlerine Yönelik Modüler Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi*. (Doktora tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Los Angeles: SAGE.
- Zubrick, S. R., Silburn, S. R., Garton, A., Burton, P., Dalby, R., Carlton, J., Shepard, C., & Lawrence, D. (1995). *Western Australian Child Health Survey: Developing Health and Well-being in the Nineties*. Perth, Australia: Australian Bureau of Statistics and the Institute for Child health Research.
- Zubrick, S. R., Ward, K. A., Silburn, S. R., Lawrence, D., Williams, A. A., Blair, E., ... & Sanders, M. R. (2005). Prevention of child behavior problems through universal implementation of a group behavioral family intervention. *Prevention Science*, 6(4), 287.

EK-A: Veri Toplama Araçları

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

.../.../.....

Sayın Ebeveyn,

Bu çalışma, anne babaların ebeveynlik stilleri, ebeveyn - çocuk ilişkisi ve çocuklarının problem davranışlarını incelemek adına Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN danışmanlığında gerçekleştirilecek olan doktora tezinin bir parçasıdır. **Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmıştır.** Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacak olup; isimleriniz çalışmada kesinlikle yer almayacaktır. Çalışmadan çıkan sonuçların sağlıklı olması açısından formların eksiksiz doldurulması önem arz etmektedir.

Çalışmadan çıkan sonuçlara göre belirleyeceğimiz bir grup gönüllü veliye 8 haftalık bir eğitim programı olan **"Olumlu Ebeveynlik Programı"** eğitim olarak verilecektir. İlk dört oturum, grupla birlikte gerçekleştirilen oturumları kapsarken; sonraki üç oturum, telefon görüşmelerinden oluşmaktadır. Kalan son oturum ise yine grupla yapılacak olan kapanış oturumudur. Bu oturumların her birinde çocuğunuz için iyi bir ebeveyn olmak adına uygulamaya koyabileceğiniz çeşitli stratejiler ele alınacaktır. Eğitim programına katılmak istiyorsanız sizinle irtibata geçebilmemiz adına aşağıda sizden istenen iletişim bilgilerinizi eksiksiz olarak doldurmayı unutmayınız.

Formları gönüllü olarak doldurduğunuza dair onay vermeden önce veya sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili bizimle iletişime geçebilirsiniz. İstedığınız takdirde araştırmanın sonuçlarıyla ilgili bilgi almak için de irtibat numaralarımızdan bize ulaşabilirsiniz. Değerli katkılarınız çalışma için önem arz etmekte olup; çalışmada yer alan ölçme araçlarını gönüllü olarak doldurduğunuz gösteren bu formu imzaladığınız için teşekkür ederiz.

Sorumlu Araştırmacı: Doç. Dr. Aysel Çoban
Araştırmacı: Arş. Gör. Mine Koyuncu Şahin
Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Tel: 05425607100 / 05532414083
e-mail: aysel.coban@hacettepe.edu.tr /
mine.koyuncu@hacettepe.edu.tr

Çalışmada yer alan ölçme araçlarını ve bu formu gönüllü olarak doldurduğumu beyan ederim.

İmza:

Ebeveyn Adı Soyadı:

Tel:

Adres:

e-mail:

Sosyo-Demografik Veri Toplama Formu

Bu form aileniz ile ilgili bilgileri içermektedir. Formdaki her bir soruyu lütfen dikkatlice okuyarak cevaplandırın. Verdiğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak; bilgileriniz başka kurum ya da kişilerle paylaşılmayacaktır. Elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır.

1. Çocuğunuzun cinsiyeti Kız Erkek

2. Çocuğunuzun yaşı

3. Çocuğunuzun doğum tarihi// (gün) (ay) (yıl)

4. Çocuğunuz kaçınıcı çocuk

İlk Çocuk Ortanca Çocuk Son Çocuk

5. Çocuğunuza olan yakınlığınız

Anne (öz veya evlat edinilmiş) Baba (öz veya evlat edinilmiş) Üvey anne

Üvey baba Koruyucu anne Koruyucu baba Diğer(Lütfen açıklayınız.....)

6. Medeni durumunuz

Evli Hiç evlenmemiş Ayrılmış Dul kadın/erkek

Boşanmış Nikahsız birlikte yaşayan

7. Evde yaşayan diğer aile üyeleri

Yaş	Cinsiyet	Çocuğunuzla Yakınlık Derecesi

8. Çocuğunuzun birlikte yaşadığı ev halkını nasıl tanımlarsınız?

Gerçek aile (öz ya da evlat edinmiş ebeveynler)

Üvey aile (iki ebeveynli aile ancak bir ebeveyn üvey)

Tek ebeveynli aile

Diğer (Lütfen açıklayınız)

9. Eğitim durumunuz

İlkokul Mezunu Ortaokul Mezunu Lise Mezunu Üniversite Mezunu

Yüksek Lisans Derecesi Doktora Derecesi

10. Eşinizin eğitim durumu

- İlkokul Mezunu Ortaokul Mezunu Lise Mezunu Üniversite Mezunu
 Yüksek Lisans Derecesi Doktora Derecesi

11. Şu anda maaşlı bir işiniz var mı?

- Evet Hayır

Evet ise mesleğiniz

12. Eşinizin şu anda maaşlı bir işi var mı?

- Evet Hayır

Evet ise mesleği

13. Ailenizin aylık gelir düzeyi nedir?

- 0 – 1600 TL 1601 – 2000 TL 2001 – 3000 TL 3001 – 4000 TL
 4001 – 5000 TL 5001 TL ve üzeri

14. Son 6 içerisinde siz ya da eşiniz profesyonel yardım aldı mı?

	Siz		Eşiniz	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Psikiyatrist				
Psikolog				
Danışman				
Sosyal Hizmet Uzmanı				
Diğer Profesyoneller				

15. Aşağıdakilerden herhangi biri çocuğunuzda var mı?

	Evet	Hayır
Görme ya da işitme problemi		
Düzenli hastaneye yatmasına neden olan bir kronik hastalık		
Fiziksel engel		
Zihinsel engel		
Gelişim geriliği		
Sağlık profesyoneli tarafından verilmiş bir diyet tedavisi		
Diğer (Lütfen Açıklayın.....)		

16. Daha önceden bir anne-baba eğitim programına katıldınız mı?

- Evet Hayır

Eğer evet ise açıklayınız.

.....

GÜÇLER VE GÜÇLÜKLER ANKETİ (SDQ-Tur)

AB⁴⁻¹⁷

Her cümle için, Doğru Değil, Kısmen Doğru, Tamamen Doğru kutularından birini işaretleyiniz. Kesinlikle emin olamazsanız ya da size anlamsız görünse de elinizden geldiğince tüm cümleleri yanıtlamanız bize yardımcı olacaktır. Lütfen yanıtlarınızı çocuğunuzun son 6 ay içindeki davranışlarını göz önüne alarak veriniz.

Çocuğunuzun Adı:

Kız / Erkek

Doğum Tarihi:

	Doğru Değil	Kısmen Doğru	Kesinlikle Doğru
Diğer insanların duygularını önemser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huzursuz ve aşırı hareketlidir, uzun süre kıpırdamadan duramaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça baş ağrısı, karın ağrısı ve bulantı şikayetleri olur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diğer çocuklarla kolayca paylaşır. (yiyeceğini, oyuncakını, kalemını v.s.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça öfke nöbetleri olur yada aşırı sinirlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Daha çok tek başınadır, yalnız oynama eğilimindedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genellikle söz dinler, büyüklerin isteklerini yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Birçok kaygısı vardır. Sıkça endişeli görünür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğer birisi incinmiş, morali bozulmuş yada kendini kötü hissediyor ise ona yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sürekli elleri ayakları kıpır kıpırdır yada oturduğu yerde kıpırdanıp durur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En az bir yakın arkadaşı vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça diğer çocuklarla kavga eder yada onlarla alay eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça mutsuz, kederli yada ağlamaklıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genellikle diğer çocuklar tarafından sevilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dikkati kolayca dağılır. Dikkatini toplamakta güçlük çeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yeni ortamlarda gergin yada huysuzdur. Kendine güvenini kolayca kaybeder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kendinden küçüklere iyi davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça yalan söyler yada hile yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diğer çocuklar ona takarlar yada onunla alay ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça başkalarına (anne baba, öğretmen, diğer çocuklar) yardım etmeye istekli olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bir şeyi yapmadan önce düşünür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ev, okul yada başka yerlerden çalar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Büyüklerle çocuklardan daha iyi geçinir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pek çok korkusu var. Kolayca ürker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Başladığı işi bitirir, dikkat süresi iyidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Belirtmek istediğiniz başka düşünce ya da duygunuz var mı?

Lütfen sayfayı çeviriniz - arka sayfada birkaç soru daha var

Genel olarak, çocuğunuzun aşağıdaki alanların birinde ya da daha fazlasında güçlükleri olduğunu düşünüyor musunuz: Duygular, dikkati toplama, davranışlar, başkaları ile geçinebilme?

Hayır	Evet-Biraz	Evet-Oldukça Ciddi	Evet-Çok Ciddi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eğer yanıtınız "evet" ise, lütfen aşağıdaki bu güçlüklerle ilişkin soruları yanıtlayınız.

- Bir önceki soruda bahsettiğiniz bu güçlükler ne zamandır var?

1 aydan az	1 - 5 ay	6 - 12 ay	Bir yıldan fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Bu güçlükler çocuğunuzu sıkıntıya sokuyor yada moralini bozuyor mu?

Kesinlikle Hayır	Biraz	Oldukça Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Bu güçlükler aşağıdaki alanlarda, çocuğunuzun günlük yaşamını etkiliyor mu?

	Kesinlikle Hayır	Biraz	Oldukça Fazla	Çok Fazla
Ev yaşamı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arkadaş ilişkileri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sınıf içi öğrenme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Boş zaman etkinlikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Bu güçlükler size ya da ailenize zorluk yaşıyor mu?

Kesinlikle Hayır	Biraz	Oldukça Fazla	Çok Fazla
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

İmza:

Tarih:

Anne / Baba / Diğer (lütfen belirtiniz):

Yardımanız için teşekkür ederiz

© Robert Goodman, 2005

Adı Soyadı:

ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki her bir ifadenin çocuğunuz ile ilişkinizi hangi derecede yansıttığını değerlendiriniz. Aşağıdaki dereceleri düşünerek, her bir ifade için uygun rakamı yuvarlak içine alınız.

(1) Kesinlikle uygun değil (2) Pek uygun değil (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun (5) Kesinlikle uygun

		Kesinlikle uygun Değil	Pek Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Kesinlikle Uygun
1	Çocuğumla sıcak ve şefkatli bir ilişki paylaşırım	1	2	3	4	5
2	Çocuğumla ben sürekli olarak birbirimizle çatışma halinde gibiyiz	1	2	3	4	5
3	Çocuğum iyi hissetmediğinde benim kendisini rahatlatmamı bekler	1	2	3	4	5
5	Çocuğum benimle olan ilişkisine değer verir	1	2	3	4	5
7	Çocuğum ihtiyaç duyduğunda yardım kabul etmek istemez	1	2	3	4	5
8	Çocuğumu övdüğümde, gururla gözlerinin içi güler	1	2	3	4	5
10	Çocuğum kendisi hakkındaki bilgileri içinden geldiği gibi paylaşır	1	2	3	4	5
12	Çocuğum bana kolaylıkla öfkelenebilir	1	2	3	4	5
13	Çocuğum beni memnun etmeye çalışır	1	2	3	4	5
14	Çocuğum kendisine adaletsizce davranıyorum gibi hisseder	1	2	3	4	5
15	Çocuğum gerçekten ihtiyaç duymadığı zamanlarda bile benim yardımımı ister	1	2	3	4	5
16	Çocuğumun ne hissettiğini anlamak benim için kolaydır	1	2	3	4	5
17	Çocuğum beni bir ceza ve eleştiri kaynağı olarak görür	1	2	3	4	5
18	Ben başka çocuklarla zaman geçirdiğimde çocuğum incinir ya da kıskançlık gösterir	1	2	3	4	5
19	Çocuğum cezalandırıldıktan sonra bile kızgınlığını veya karşı koymasını sürdürür	1	2	3	4	5
20	Çocuğum yanlış bir davranışta bulunduğu anda, bakışımından ya da ses tonumdan benim tepkimi anlamaya çalışır	1	2	3	4	5
21	Çocuğumla ilgilenmek enerjimi tüketiyor	1	2	3	4	5
23	Çocuğum kötü bir ruh hali içinde olduğunda, bizi uzun ve zor bir günün beklediğini biliyorum	1	2	3	4	5
24	Çocuğumun bana karşı duygularının ne olacağı önceden kestirilemez ya da her an değişebilir	1	2	3	4	5
25	Tüm çabalarım rağmen çocuğum ile anlaşma biçimimizden hiç memnun değilim	1	2	3	4	5
27	Çocuğum benden bir şey istediğinde sızlanır ya da ağlar	1	2	3	4	5
28	Çocuğum bana karşı sinsice davranır ya da beni kullanır	1	2	3	4	5
29	Çocuğum duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır	1	2	3	4	5
30	Çocuğumla etkileşimim, benim bir ebeveyn olarak kendimi etkili ve özgüvenli hissetmemi sağlar	1	2	3	4	5

ANNE - BABALIK ÖLÇEĞİ

YÖNERGE

Bütün çocuklar zaman zaman yaramazlık yapar ya da ana-babalarının hoşlanmayacağı zarar verebilecek "yanlış" davranışlarda bulunabilirler. Bu davranışlara örnekler;

Yalan söylemek	Eve geç gelmek	Öfke nöbeti geçirmek	İtiraz etmek
Caddeye fırlamak	Oyuncakları toplamamak	Yüksek sesle ağlamak	Yatağa gitmeyi reddetmek
Birine vurmak	Yemeği fırlatıp atmak	Yemekten önce çikolata/şeker v.b. istemek	Ödevini unutmak

Ana-babalar çocuklarının bu tür sorunlarıyla farklı yollarla ya da farklı tarzlarla başa çıkarlar. Aşağıda bazı ana-babalık tarzlarını tanımlayan ifadeler yer almaktadır.

İşaretlemelerinizi, bu çalışmada görüşlerinizi belirttiğiniz çocuğunuzla ilgili olarak yapınız ve her bir ifade için, son iki ay içindeki ana-babalık tarzınızı en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz.

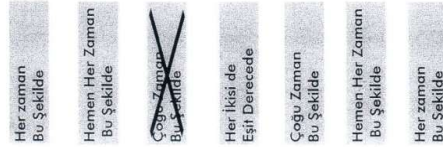
LÜTFEN HER İFADE İÇİN TEK BİR KUTUYU İŞARETLEYİN

Aşağıda bir örnek yer almaktadır. Çoğu zaman çocuğunuzun ne kadar yemek yiyeceğine siz karar veriyorsanız, örnekteki gibi "Çoğu zaman bu şekilde" ifadesinin yer aldığı kutuyu işaretleyiniz

Örnek

Yemekte,

çocuğumun ne kadar yemek yiyeceğine kendisinin karar vermesine izin veririm



çocuğumun ne kadar yemek yiyeceğine ben karar veririm

DİKKAT!!!

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi hangi ifadeyi seçiyorsanız, o taraftan seçenekleri okuyarak işaret koyunuz. Lütfen tek bir seçeneği işaretleyin.

1. Çocuğum yaramazlık yaptığında,

hemen bir şey yapar,
müdahale ederim

Her zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Çoğu Zaman Bu şekilde	Her ikisi de Eşit Derecede	Çoğu Zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Her zaman Bu şekilde
-------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------

hemen bir şey
yapmam, daha sonra
müdahale ederim

2. Bir soruna müdahale etmeden önce,

çocuğuma bazı şeyleri
hatırlatır ya da çeşitli
uyarılarda bulunurum

Her zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Çoğu Zaman Bu şekilde	Her ikisi de Eşit Derecede	Çoğu Zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Her zaman Bu şekilde
-------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------

çocuğumu yalnızca
bir kez uyarır ya
da yalnızca bir
kez hatırlatmada
bulunurum.

3. Üzgün ya da stresli olduğumda,

huysuz davranır ve
çocuğuma yüklenirim

Her zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Çoğu Zaman Bu şekilde	Her ikisi de Eşit Derecede	Çoğu Zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Her zaman Bu şekilde
-------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------

her zamankinden daha
huysuz davranmam

4. Çocuğuma bir şeyi yapmamasını söylediğimde,

bu konuda pek konuşmam

Her zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Çoğu Zaman Bu şekilde	Her ikisi de Eşit Derecede	Çoğu Zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Her zaman Bu şekilde
-------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------

bu konuda çok fazla
konuşurum

5. Çocuğum başımın etini yediğinde,

bu davranışını
görmemezlikten gelirim

Her zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Çoğu Zaman Bu şekilde	Her ikisi de Eşit Derecede	Çoğu Zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Her zaman Bu şekilde
-------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------

bu davranışını
görmemezlikten
gelemem.

6. Çocuğum yaramazlık yaptığında,

genellikle onunla uzun bir
tartışmaya girerim

Her zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Çoğu Zaman Bu şekilde	Her ikisi de Eşit Derecede	Çoğu Zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Her zaman Bu şekilde
-------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------

onunla tartışmaya
girmem

7. Çocuğumu tehdit ettiğimde,

yapacağımdan emin olduğum
şeylerle tehdit ederim

Her zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Çoğu Zaman Bu şekilde	Her ikisi de Eşit Derecede	Çoğu Zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Her zaman Bu şekilde
-------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------

aslında
yapmayacağımyı
bildiğim şeylerle tehdit
ederim

8. Ben nasıl bir anneyim / babayım diye düşündüğümde,

yapılmasına izin verdiğim
şeylere sınır koyabilen bir
anneyim / babayım

Her zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Çoğu Zaman Bu şekilde	Her ikisi de Eşit Derecede	Çoğu Zaman Bu şekilde	Hemen Her Zaman Bu şekilde	Her zaman Bu şekilde
-------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------

çocuğumun her
istediğini yapmasına
izin veren bir
anneyim / babayım

EK-C: Grup Triple P Uygulayıcı Sertifikası



This is to certify that

Mine Koyuncu Şahin

is an accredited provider of

**LEVEL 4
GROUP TRIPLE P**

June 15, 2017

Matthew R. Sanders PHD
Professor and Director of the
Parenting and Family Support Centre
Founder of Triple P – Positive Parenting Program®

RECOGNITION OF NON-AWARD PROGRAM

Completion of this program does not provide credit points towards the official
academic courses and awards of the University



THE UNIVERSITY OF QUEENSLAND
AUSTRALIA

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Mine KOYUNCU ŞAHİN Hk. (Etik Komisyon)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.02.2019 tarihli ve 51944218-300/00000466930 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Mine KOYUNCU ŞAHİN'in Doç. Dr. Aysel ÇOBAN danışmanlığında yürüttüğü "Olumlu Ebeveynlik Programının Anne Babaların Ebeveynlik Stilleri ile Ebeveyn-Çocuk İlişkisi ve Çocukların Problem Davranışlarına Etkisi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 19 Şubat 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Etirakin elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 874502a7-046b-44e8-813f-28de5e85a390 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazim@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLEPİ

