

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**48-72 AYLIK ÇOCUKLARDAKİ SALDIRGANLIK
DAVRANIŞLARINA MÜDAHALE YÖNTEMİ OLARAK
EBEVEYN EĞİTİM PROGRAMI GELİŞTİRİLMESİ
VE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Utku SAYIN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

DOKTORA TEZİ

ANKARA

2014

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**48-72 AYLIK ÇOCUKLARDAKİ SALDIRGANLIK
DAVRANIŞLARINA MÜDAHALE YÖNTEMİ OLARAK
EBEVEYN EĞİTİM PROGRAMI GELİŞTİRİLMESİ
VE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Utku SAYIN

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Nilgün METİN

ANKARA

2014

Anabilim Dalı: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

Program: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

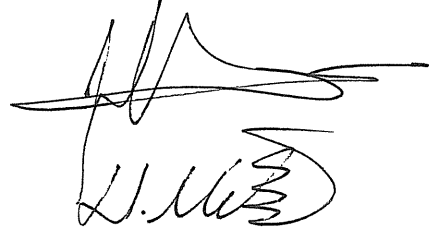
Tez Başlığı: 48-72 Aylık Çocuklardaki Saldırganlık Davranışlarına Müdahale Yöntemi Olarak Ebeveyn Eğitim Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi

Öğrenci Adı-Soyadı: Utku SAYIN

Savunma Sınavı Tarihi: 18.02.2014

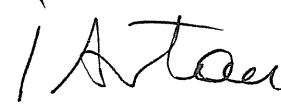
Bu çalışma jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Z. Fulya Temel
Gazi Üniversitesi



Danışman: Prof. Dr. E. Nilgün METİN
Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. İsmihan ARTAN
Hacettepe Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Figen TURAN
Hacettepe Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. İbrahim Halil Diken
Anadolu Üniversitesi



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Ersin FADILLIOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez sürecinin başından, sonuna kadar yoğun emek veren, en zor ve yoğun günlerinde bile yardım taleplerimi geri çevirmeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Emine Nilgün Metin'e şükranlarımı sunarım. Yine tez sürecinin başından sonuna kadar emeklerini ve desteklerini esirgemeyen, etkili şekilde rehberlik sağlayan hocalarım Sayın Prof. Dr. Pınar Bayhan ve Sayın Prof. Dr. İbrahim Halil Diken'e yürekten teşekkür ederim.

Programın hazırlanması sürecinde, tüm programı baştan sona titizlikle değerlendirip önerilerini sunan engin bilgileri ile bana yol gösteren, başta Sayın Prof. Dr. Z. Fulya Temel olmak üzere, Sayın Doç. Dr. Perihan Ünüvar ve Sayın Yard. Doç. Dr. Yıldız Kurtyılmaz'a en içten hislerimle teşekkürü borç bilirim.

Tezimin istatistik aşamasında yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e ve arkadaşım Elif Ece'ye minnettarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimlerim süresince desteklerini esirgemeyen Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nün tüm değerli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecimde desteklerini esirgemeyen Sayın. Doç. Dr. Yıldız Dallar Bilge'ye ve uygulama izni sağlayan hastane başhekimisi Sayın Doç. Dr. Hasan Basri Çakmak'a çok teşekkür ederim. Tezin uygulama ve yazım aşamasında fiilen desteklerini esirgemeyen başta Sayın Ceren Özge Güngör olmak üzere Sayın Sibel Uluğ ve tüm yakın mesai arkadaşlarıma tüm kalbimle teşekkür ederim.

Sadece eğitimimi değil hayatımı da borçlu olduğum annem ve babam başta olmak üzere tüm aileme ve başta eşimin annesi olmak üzere tüm ailesine yürekten teşekkür ederim.

Canım kadar sevdiğim, yüksek lisans ve doktora eğitimlerimde bütün sorumluluklarımı alan, her zaman üstün desteğini ve sevgisini gördüğüm eşim Birgül Özkesemen Sayın'a yüreğimin derinliklerinden teşekkür ederim.

En çok ihtiyaç duyduğu zamanlarda bile "Anne sessiz olalım, babamın ders çalışması lazım" diyerek yapılabilecek en büyük desteği sağlayan dört buçuk yaşındaki kızım Fidel Heja'ya bana onun babası olma onurunu verdiği için sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Sayın, U. 48-72 Aylık Çocuklardaki Saldırganlık Davranışlarına Müdahale Yöntemi Olarak Ebeveyn Eğitim Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Doktora Tezi, Ankara, 2014. Bu araştırma saldırgan davranışlar gösteren çocukların ailelerinin ihtiyaçlarından yola çıkılarak hazırlanan, Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı'nın (SADEP) çocukların davranışları, güçlükleri, güçleri, ailelerin işlevleri ve evlilik uyumuna etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öncelikle, saldırgan davranışlar sergileyen çocuğa sahip annelerle odak grup görüşmeleri ve devamında ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. Böylece, ortaya çıkan konu başlıkları, literatür verileri ve uzman görüşlerinden faydalanılarak SADEP oluşturulmuştur.

Program Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Gelişim Polikliniği'ne başvuran, çocukları saldırgan davranışlar gösteren ve programa gönüllü olarak katılmak isteyen 20 anneye 13 hafta süreyle uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla aynı sayıda annenin olduğu kontrol grubu oluşturulmuştur. Programın sonuçlarını değerlendirebilmek için her iki gruptaki annelere, eğitim öncesi ve sonrası Aile Değerlendirme Ölçeği, Evlilik Uyumu Ölçeği, Güç ve Güçlükler Anketi ile Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri uygulanmıştır. Aynı ölçme araçları eğitim tamamlandıktan iki ay sonra izlem çalışması olarak sadece deney grubuna uygulanmıştır. Verilerin analizinde Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi, İlişkili Örneklemeler için Tek Faktörlü Anova Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve etki büyüklüğü analizleri kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, SADEP uygulamasının, çocukların dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlarının yanı sıra, sosyal becerileri, güçleri ve güçlükleri üzerine anlamlı düzeyde etkileri olduğu görülmüştür. Program ailenin işlevleri ve eşlerin evlilik uyumları üzerine de istatistiki düzeyde anlamlı etkileri göstermiştir. SADEP'in olumlu etkileri izlem sürecinde de azalma göstermeden devam etmiştir. Programın etki büyüklüğü, geniş etki büyüklüğü olarak belirlenmiştir.

Sonuçta, SADEP uygulaması saldırgan davranışlar sergileyen çocuklara müdahale yöntemi olarak uygulanabilir bir program olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Saldırganlık, Davranış Problemi, Sosyal Beceri, SADEP, Ebeveyn Eğitimi

ABSTRACT

Sayın, U. Development and Evaluation Effectiveness of Parent Training Program as a Intervention Method to Aggressive Behavior in Children Who Is 48-74 Months, Hacettepe University Institute of Health Sciences Ph. D. Thesis in Child Development and Education Program, Ankara, 2014. This study was carried out to aims to determine the effects of the Parent Training Program for Prevention of Children's Aggressive Behavior (SADEP), which was developed based on the needs of parents of children who shows aggressive behaviors, children behaviours, difficulties, strengths, family functions and harmony of marriage.

In the study, focus group discussions were held with the mothers of children with aggressive behavior and then needs analysis were conducted. Thus SADEP was formed based emerging topics, literature data and experts' opinions.

The program was implemented on 20 mothers who applied to Children Development Clinic of Ankara Training and Research Hospital who has children with aggressive behavior and who participated in the program voluntarily for a period of 13 weeks. In order to evaluate the effectiveness of the program, a control group with equal number of mothers was established. In order to fully evaluate the results of the program, Family Assessment Device, Marital Adjustment Scale, Strengths and Difficulties Questionnaire, Preschool and Kindergarten Behavior Scale were applied to mothers from both groups before and after training. Same materials were also applied to only the experimental group as a monitoring study 2 months after the training. Mann Whitney U Test with Bonferroni Adjustment, Kruskal Wallis H test, Two-Factor Anova Test for Mixed Measures and Single Factor Anova Test for Correlated Samplings, Pearson's Correlation Coefficient and effect size analyses was used for analyzing data.

As a result of the present study it has been determined that application of SADEP application, had significant effects on the internalized and externalized behaviors of children as well as their social skills, strengths and difficulties. The program showed statistically significant effects on the familial functions and it further positively affected the marriage harmony between the parents. Positive effects of SADEP continued during the monitoring period without any decrease. The effect size of the program was determined as a large effect size.

It has been concluded that SADEP is a program that can be used as a method to intervene the children with aggressive behavior.

Key Words: Aggression, Behavior Problems, Social Skills, SADEP, Parent Training.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER KISALTMALAR	xi
ŞEKİLLER	xii
TABLolar	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Temel Problem	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar	8
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. Gelişim	9
2.1.1. 48-72 Aylık Çocukların Gelişimsel Özellikleri	10
2.2. Davranış ve Davranış Problemleri	15
2.2.1. Davranış Problemleri Gelişimi ve Etkileri	18
2.3. Saldırganlık	20
2.3.1. Saldırganlığın Gelişimi	22
2.3.2. Saldırganlık Kuramları	26
2.3.3. Aile ve Ebeveynlerin Saldırganlık Üzerine Etkileri	29
2.4. Ebeveyn Eğitimi ve Erken Müdahale	35
2.5. İlgili Araştırmalar	42
2.5.1. Yurtiçi Araştırma Örnekleri	42

2.5.2. Yurtdışı Araştırma Örnekleri	47
3. GEREÇ VE YÖNTEM	55
3.1. Araştırmanın Evreni	55
3.2. Araştırmanın Örnekleme	55
3.3. Araştırmanın Deseni	56
3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	57
3.3.2. Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik	
3.4. Veri Toplama Araçları	61
3.4.1. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği	61
3.4.2. Aile Değerlendirme Ölçeği	62
3.4.3. Evlilik Uyum Ölçeği	62
3.4.4. Güçler ve Güçlükler Anketi	63
3.4.5. Denver II Gelişimsel Tarama Testi	64
3.4.6. SADEP Değerlendirme Formu	65
3.4.7. Aile Bilgi Formu	65
3.5. Verilerin Toplanması	66
3.6. Araştırma Uygulama Süreci	66
3.6.1. İhtiyaç Analizi	67
3.6.2. Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitimi	
3.7. Verilerin Analizi	77
4. BULGULAR	81
5. TARTIŞMA	109
6. SONUÇLAR	146
7. ÖNERİLER	147
KAYNAKLAR	150
EKLER	
EK 1: Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği	
EK 2: Aile Değerlendirme Ölçeği	
EK 3: Evlilik Uyum Ölçeği	

EK 4: Güçler ve Güçlükler Anketi

EK 5: Eğitim Programı Değerlendirme Formu

EK 6: Aile Bilgi Formu

EK 7: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Aydınlatılmış Onam Formu

EK 8: Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzni

EK 9: Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Araştırma Uygulama İzni

SİMGELER KISALTMALAR

AADÖ:	Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği
ADÖ:	Aile Değerlendirme Ölçeği
EBD:	En Büyük Değer
EKD:	En Küçük Değer
GGA:	Güçler ve Güçlükler Anketi
SADEP:	Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı
\bar{X} :	Aritmetik Ortalama
η^2 :	Eta-Kare Etki Düzeyi
r :	Korelasyon Katsayısı
Σ :	Toplam

ŞEKİLLER

	Sayfa
2.1. Davranış Problemleri Sınıflaması	17
2.2. Saldırganlık Davranışında Duygusal İşleyiş Süreci	24
3.1. Araştırmanın Deseni	56
3.2. Deney ve Kontrol Grupları	57
3.3. Araştırma Süreci Takvimi	67
3.4. İhtiyaç Analizi Konuları	68
3.5. SADEP Uygulaması Problem Kartı Örneği	72
3.6. SADEP Uygulaması Eğitim Süreci Plan Örneği	73

TABLOLAR

	Sayfa
3.1. Çalışma Grubunun Tanımlayıcı İstatistikleri	59
3.2. Çalışma Grubunun Betimleyici İstatistikleri	60
3.3. SADEP Katılımcı Bilgi Düzeyi Değerlendirme Sonuçları	75
3.4. SADEP Değerlendirme Formu Sonuçları	77
3.1.Deney ve Kontrol Grubu AADÖ, GGA, Evlilik Uyumu ve ADÖ Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	79
4.1.Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Toplam Davranış Puanı Ön-Test, Son-Test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	81
4.2.Deney ve Kontrol Grupları AADÖ İçselleştirilmiş Davranışlar Alt Boyutu Puanı Ön-Test, Son-Test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	82
4.3.Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Dışsallaştırılmış Davranış Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	82
4.4.Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Sosyal Beceri Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	83
4.5.Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Sosyal Etkileşim Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	84
4.6.Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Sosyal Bağımsızlık Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	84
4.7.Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Sosyal İşbirliği Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	84
4.8.Deney ve Kontrol Grupları GGA Duygusal Semptomlar Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	85
4.9.Deney ve Kontrol Grupları GGA Davranış Semptomları Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	85
4.10. Deney ve Kontrol Grupları GGA Hiperaktivite Semptomları Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	86

4.11. Deney ve Kontrol Grupları GGA Akran Problemleri Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	86
4.12. Deney ve Kontrol Grupları GGA Prososyal Davranışlar Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	87
4.13. Deney ve Kontrol Grupları Evlilik Uyumu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	87
4.14. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Problem Çözme Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	88
4.15. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ İletişim Problemi Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	88
4.16. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Roller Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	89
4.17. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ İlgi Gösterme Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	89
4.18. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Duygusal Tepkiler Verebilme Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	90
4.19. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Davranış Problemleri Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	90
4.20. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Genel İşlevler Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları	91
4.21. Deney Grubu Çocukların; Cinsiyetine Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	92
4.22. Deney Grubu Çocukların; Cinsiyetine Göre GGA Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	93
4.23. Deney Grubu Çocukların; Cinsiyetine Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Testleri Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	93
4.24. Deney Grubu Çocukların; Yaşına Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	94
4.25. Deney Grubu Çocukların; Yaşına Göre GGA Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	95
4.26. Deney Grubu Çocukların; Yaşına Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Testleri Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	95

4.27. Deneý Grubu Annelerin Yaşına Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Sonuçları	96
4.28. Deneý Grubu Annelerin Yaşına Göre GGA Ön-Test, Son-Test Perason Korelasyon Sonuçları	96
4.29. Deneý Grubu Annelerin Yaşlarına Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Sonuçları	97
4.30. Deneý Grubu, Anne Eğitim Düzeyine Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	98
4.31. Deneý Grubu, Anne Eğitim Düzeyine Göre GGA Ön-Test, Son-Test Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	99
4.32. Deneý Grubu, Anne Eğitim Düzeyine Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Testleri Ön-Test, Son-Test Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	100
4.33. Deneý Grubu, Ailelerin, Gelir Düzeyine Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Sonuçları	101
4.34. Deneý Grubu, Ailelerin Gelir Düzeyine Göre GGA Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Sonuçları	101
4.35. Deneý Grubu, Ailelerin Gelir Düzeyine Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Testleri Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Sonuçları	102
4.36. Deneý Grubu, Ailelerin Türüne Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	102
4.37. Deneý Grubu, Ailelerin Türüne Göre GGA Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	103
4.38. Deneý Grubu, Ailelerin Türüne Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Testleri Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları	104
4.39. AADÖ Alt Boyutlarının Ön-test, Son-test, İzlem İlişkili Örneklemeler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	105
4.40. GGA Alt Boyutlarının Ön-test, Son-test, İzlem İlişkili Örneklemeler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	107
4.41. Evlilik Uyumu ve ADÖ Ön-test, Son-test, İzlem İlişkili Örneklemeler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçlar	108

1. GİRİŞ

Sanayi devrimi ve kentleşmenin artması ile birlikte geleneksel kalıplara bağlı aile yapısı bozulmaya başlamış ve aile içinde ortaya çıkan statü belirsizliğine bağlı olarak norm ve değer biçimlerinde bir çöküntü yaşanmıştır. Bu toplumsal zedelenmede özellikle, kırdan kente göçün etkisi büyüktür. Yeterli yeniden yapılanmanın yaratılamamış olması ve yeni normlar üretilmemesi başta küçük yaş grubundaki çocuklar olmak üzere tüm aileyi kaçınılmaz bir şekilde etkilemektedir (1). Ortaya çıkan bu yeni durum gelişimsel olarak rehberlik ve desteğe gereksinim duyan, küçük yaş çocuklar için baş edilmesi gereken yeni sorunlar ve görevler getirmektedir. Çocukların yaşamlarındaki bu tür sorunlar, genel uyum güçlüklerini de arttırmakta olup, bu şartlardaki kimi çocuklar, aileleri ve çevreleri için sıkıntı verici davranış problemleri sergileyebilirler (2,3). Bu gibi nedenlere bağlı olarak saldırganlık (agresyon), şiddet, suç ve benzeri antisosyal davranışlar tüm toplumda olduğu gibi çocuklar arasında da artış göstermektedir. Vurma, ısırma, öfke nöbetleri, bağırma, itaatsizlik gibi davranışlarla kendisini gösteren, duygusal veya davranışsal problemleri yaşayan çocuklarda, bu davranışlar sosyal beceri ve davranış eksikliğine bağlı olup çocukların yeni sosyal beceriler ve etkili sosyal ağlar geliştirmeleri önünde de büyük engel oluştururlar (4,5). Öyle ki, Berke'e (1994) göre, Amerika'da toplumun en ciddi şekilde yüzleşmek zorunda olduğu problem suç ve şiddettir. Özellikle 15-24 yaş arası erkeklerde cinayete bağlı ölüm oranı artmıştır. Amerika'da gençler arasında görülen bu durum gelişmiş diğer ülkelerden 4 kat daha fazla olarak belirlenmiştir (6).

Problem davranışlar kimi çocuklar için gelişimsel beklentilerin ötesinde (ör: uzamış öfke nöbetleri, dirençli öz-yaralama davranışı, mala zarar olayları vs.) ısrarcı olup genel ebeveynlik müdahaleleri ile çözümlenemez. Bu tür davranışları sergileyen çocuklar daha şiddetli davranışlar geliştirme, sonraki dönem akademik ve davranışsal güçlükleri yaşama riski altındadırlar (3). Problem davranışların kaynağını ararken, çocuğun bu davranışı hangi nedenle ve ne sıklıkla yaptığının gözlenmesi gerekmektedir (7). Problem davranışların, bir tür iletişim kurma işlevine hizmet ettiği giderek daha fazla kabul görmektedir (8).

Hangi neden ve işlevde olursa olsun saldırganlık, problem davranışlar arasında en fazla göze çarpan davranışlardan birisidir. Köknel'e (1999) göre,

saldırganlık sözcüğü, Latince kökenli bir sözcük olup kelime anlamı; “bir yöne doğru hareket etmektir”. Köknel, bu sözcüğün kapsamında, kesin bir tavır alışı, tepki verme anlamlarının da yer aldığını ifade etmiştir (akt. 9). Saldırganlık tanım olarak; “sözel, fiziksel veya dolaylı olarak kendisine ya da bir başkasına zarar vermeyi amaçlayan herhangi bir hareket” olarak tanımlanır (10). Bir başka tanıma göre; “bedensel ve ruhsal açıdan başkalarına zarar verme amacıyla, kızgınlık, öfke ve nefret dolu yıkıcı davranışlar” saldırganlıktır (11).

İnsanlardaki saldırganlığı araştıranların gözledikleri iki temel ayırım vardır. Bunlardan birincisi öfke veya duygusal saldırganlık olup, saldırganın (agresör) kurbanına doğrudan zarar verme hedefi varken, araçsal saldırganlıkta ise bir başkasına zarar verme duygusundan çok saldırganın ilgi ve düşüncesine uygun amaçlar söz konusudur (12).

Freedman ve arkadaşları (1989), niyet dikkate alındığında saldırganlığı “başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış” olarak tanımlamışlardır. Özgeci saldırganlık, izin verilmiş saldırganlık ve düşmanca saldırganlık biçiminde ayırım yapmışlardır. Saldırganlık kavramını inceleyen araştırmacılar temelde iki farklı görüş ortaya atmışlardır; Bunlardan birincisi, saldırganlığın içgüdüsel; ikincisi sonradan kazanılan bir davranış olduğu yönündedir. İçgüdüsel ve biyolojik kuramlar saldırganlığı doğuştan gelen, insanın doğasının bir parçası olarak değerlendirirken, öğrenme kuramları ise saldırganlığı, engellenme, pekiştirme ve sosyal öğrenme kuramları ile açıklamaktadır (akt. 13).

Özgüven’e (2001) göre, toplumda duygusal, sözel, fiziksel, cinsel, siyasal ve benzeri birçok şekilde saldırganlıkla karşılaşmakta olup insanların ortak yaşamlarına zarar vermesi nedeniyle ahlaki açıdan da kınanmaktadır (akt. 14).

Dizman ve Gürsoy’a (2004) göre, sevgi yoksunluğu, baskıcı disiplin yöntemleri, değişen değer yargıları, hızlı ve düzensiz kentleşme, iç ve dış göçler, ekonomik nedenler, travmatik yaşantılara tanık olma, istismar ve ailedeki suçlu birey örnekleri gibi faktörler, çocukları şiddet ve saldırgan davranışlarda bulunma eğilimine itmektir. Saldırgan çocuğun, temelde güvensiz olduğuna yönelik inanışlar da mevcuttur. Bu inanışa göre çevresinden iyi bir davranış beklemediği için herhangi bir durumda çocuğun ilk tepkisi saldırganlık göstermek şeklinde olabilir (akt. 15).

Aile; üyelerinin karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği, her üyenin kısa vadeli hedefleri (eğitim, iyi bir iş vs.) olmasının yanı sıra daha geniş çaplı ailesel hedeflerin (sağlık ve refah gibi) olduğu bir yapıya sahiptir. Aile üyelerinin davranışlarını az çok bu hedefler belirler. Bireyler bu hedefe ulaşmak için çabalarken diğer aile üyelerinide etkilerler. Özellikle olumsuz davranışlar aile bütününe olduğu gibi ailenin her bireyini de etkiler (16). Geniş anlamda aile; evlenme, kan ya da evlât edinme bağlarıyla birbirine bağlanmış, aynı evde yaşayan, aynı geliri paylaşan, birbirleri ile devamlı ilişki ve etkileşim altında olan, karı-koca, ana-baba, kız-oğul, kız kardeş-erkek kardeş gibi sosyal ilişkileri olan insanların oluşturduğu bir birliktir (17).

Walker ve Golly (1999) olumsuz davranışların gelişmesinde aile ilgili risk faktörlerini, ailenin çocuğun yaşamını yeterince denetlememesi, disiplin eksikliği veya ağır cezalandırıcı disiplin anlayışı, çocuğun yaşamına ilgisizlik, işsizlik, aile içi şiddet vb. durumlar olarak belirlemişlerdir (akt. 18). Aile içindeki geçimsizlik ayrılık, ölüm, hastalık, işsizlik, maddi sıkıntılar gibi stresli yaşantılar anne babaların çocuklarına kötü muamele etmelerine yol açabilmektedir (19). Ortaya çıkan bu ve benzeri yeni durumlara bağlı olarak, ebeveyn şefkatinde azalma, sınır koyma problemleri, zayıf disiplin tarzları ve iletişim problemleri çocuğun saldırganlığı ile yakından ilişkili olarak görülmektedir (3).

Özbey'e (2010) göre, yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırma sonucu, çocuklarda problem davranışların ortaya çıkması ve devam etmesi sürecinde ailenin önemli etkisinin olduğu gösterilmiştir. Araştırmacılar, bir ailenin yaşamındaki baskılayıcıların sayısı ile çocuğun problem davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (7, 20).

Anne-baba ve çocuğun birbirine karşı göstermiş oldukları uyumsuz ve uygunsuz davranışlar, çocuklarda sorunlu davranışların artmasına neden olduğu gibi, ebeveynlerin de sert, otoriter ve etkisiz disiplin yöntemleri kullanmalarını sağlamaktadır (21). Olumsuz ve yetersiz aile ve ebeveyn çocuk ilişkilerinin yanı sıra hatalı tutumların olması, katı disiplin ve fiziksel şiddetin olması çocuk için olumsuz davranışlara zemin hazırlar. Araştırmalar saldırgan davranışları olan çocukların ebeveynlerinin, çocuklarına ceza yöntemi olarak %75 oranında dayığı kullandıklarını ortaya koymuştur (22) Ebeveynler çocuğa karşı yanlış bir tutum

içindeyse, çocuk ebeveyn desteği bulamazsa, bulduğu destek yanlış ve olumsuz olursa sorunlar çözülemediği gibi daha da büyür (akt. 31). Alandan elde edilen kanıtlar olumsuz (anti-sosyal) davranışta kuşaklar arası bir devamlılık olduğunu ve bu kuşaklar arası geçişte, ebeveynlik becerilerinin etkili bir rolü olduğunu göstermektedir (23).

Çeşitli ebeveynlik uygulamalarının, saldırganlık başta olmak üzere, çocukların sapan davranışlarını olumsuz yönde desteklediği düşünülmektedir. Bu uygulamalar; uygunsuz yönerge, sert cezalandırma, çocuğun uygun davranışlarına ilgisizlik, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde zorlayıcılık ve yetersiz rehberlik gibi çocuğun normalden sapan davranışlarını pekiştiren uygulamalardır. Bu şekilde yaklaşan ebeveynler, çocuklarının olumsuzlukları karşısında kendilerini suçlu ve aciz hissedip, itme, geri çekilme gibi daha olumsuz tepkiler gösterebilirler (20,24).

Alanda uzun yıllardır yapılan araştırmalar, çocuk yetiştirme uygulamalarının, çocuğun saldırgan davranışlarını doğrudan pekiştirip güçlendirdiğini göstermiştir. Dolayısıyla bu tür uygulamalara alternatif olan etkili ebeveynlik becerileri, saldırgan davranışlar ve diğer davranış problemlerini azaltabilir. Bu tespit, çocukların saldırgan davranışlarının tek nedeninin ebeveynlik becerileri olduğu anlamına gelmemektedir ancak diğer risk faktörlerinden daha fazla nedensellik ilişkisi olduğu da bir gerçektir. Çocuklardaki davranış ve uyum problemlerinin önlenmesi için hem ebeveyn-çocuk etkileşimi hem de ebeveynlerin birbiriyle olan etkileşimin niteliğinin artırılması önem taşımaktadır (24, 25).

Toplumsal düzeni bozucu saldırgan davranışların çözümlenmesinde ebeveyn eğitimleri önemli bir role sahiptir. Ebeveyn eğitimleri ebeveynlik becerilerini değiştirirken, bu beceriler de çocuğun davranışında olumlu iyileşme sağlar. Ebeveyn eğitimi, karşılıklılık ilkesi ile hem çocuk hem ebeveyn davranışında değişiklik sağlar. Sonuçta bu eğitimler sayesinde ebeveynlerin ev içi olumsuzlukları azalmaktadır (24). Böylece, sergiledikleri problem davranışla aynı işleve hizmet edecek iletişim becerilerinin bireylere öğretilmesi yoluyla, problem davranışların azaltılabileceği belirtilmektedir (8).

Her toplum kendisini oluşturan ailelere dayanır. Sağlam ve güçlü bir toplum ancak güçlü ve düzenli ailelerden oluşur. Aileye sağlam bir düzen sağlamak aynı zamanda toplumu düzenlemek anlamına gelir (17).

1.1. Araştırmanın Amacı

Normal gelişim gösteren çocuklarda özellikle erken çocukluk evresinde olumsuz davranışlar görülebilmektedir. Hatta bu durum erken gelişim evresinde oldukça oldukça olağandır. Bu davranışların en göze çarpanları ise genellikle dışa vuran davranışlar olup en önemli örneği saldırganlıktır. Okulöncesi dönemde olağan sayılan saldırganlık, özellikle 3 yaşından sonra devam ediyorsa mutlaka çözümlenmesi gereken ciddi bir problem olmaktadır. Bu durum çocukların gelişimsel özelliklerini olumsuz etkileyebildiği gibi ileriki yıllardaki olumsuz akademik yaşam ve suçla ilişki davranışların da nedenleri arasındadır. Çocuklardaki saldırganlık aynı zamanda ailenin de ilişkilerini bozabilecek güce sahiptir. Bu durumda bir kısır döngü söz konusu olup nasıl ki çocuğun davranışları ailenin işlevleri üzerine olumsuz etki yapıyorsa ailenin işlevleri de çocuğun davranışları ve gelişimi üzerine olumsuz etkiye neden olabilmektedir.

Bu olumsuz etkileri en aza indirmek için birçok sağaltım yöntemi denenmekte olup tüm dünyada bu yöntemlerin en fazla öne çıkanı ebeveyn eğitimidir. Ebeveyn eğitimi, saldırganlık başta olmak üzere çocuklarda ortaya çıkan olumsuz davranışların temel nedenlerinden birisinin ebeveynlik beceri ve davranışları olduğu varsayımını temel almaktadır. Bu anlayışa göre, ebeveynlik becerileri ve davranışlarının düzenlenmesi, ebeveynlerden kaynaklı risk faktörleri ve etkileri indirgeyeceği için çocukların olumsuzluklarını, bu yöntemi kullanarak sağaltmak mümkün olacaktır.

Bu bilgilere dayalı olarak bu araştırmanın amacı, saldırgan davranışlar gösteren 48-72 aylar arası çocukların ebeveynlerine, saldırgan davranış ve davranışın çözümlerine ilişkin, uygun ebeveynlik becerilerini göstermek ve kazandırmak amacıyla hazırlanmış olan eğitim programının etkilerini ortaya koymaktır. Bu araştırmanın sonunda, araştırmacı tarafından, ihtiyaç analizi, alan yazının taranması ve Incredible Years (İnanılmaz Yıllar) ve First Step Success (Başarıya İlk Adım) programlarından da faydalanılarak ülkemiz kültürüne uygun olarak hazırlanmış olan SADEP (Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı) denenmesinin yanı sıra ebeveyn eğitimi yönteminin saldırgan davranışların önlenmesindeki rolünün belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Saldırgan davranışların, sadece davranışı uygulayan, kurban ve aileyi etkilemeyip, geniş çapta tüm toplumu etkilediği düşünüldüğü zaman, uygulanan ebeveyn eğitim programının toplumsal bazda faydaları olacağı açıktır. Saldırgan davranışların sadece geçici bir yaramazlık sorunu olmadığı, uzun vadede suçla ilişkili bir yaşantıya dönüşebilme riski olduğunun ebeveynler tarafından bilinmesi, çocukların uygun gelişimsel yöntemlerle desteklenebilmesi kadar aile ve toplumun mutlu ve huzurlu yaşamı için de önem arz etmektedir.

Bu çalışma son yıllarda ciddi bir sorun haline gelen çocukluk saldırganlığının sağaltımında ülkemizde denemiş olan medikal sağaltım, bireysel terapiler, izole etme gibi yöntemlerden farklı ve erken dönemde uygulanan aile temelli bir müdahale yöntemi olması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Ebeveyn eğitimi ile ortaya çıkacağı varsayılan sonuçlar sayesinde bundan sonraki yöntemlere katkı sağlayabilecek ve sorunsalların değerlendirilmesinde fayda sağlamaya yönelik bir önemi mevcuttur. Öte yandan bilimsel temelli ve geçerlilikleri kanıtlanmış ebeveyn eğitimi programlarından faydalanılması, ailelerin eğitim gereksinimlerini hedeflemiş olmasına ve çocukların davranışlarının sağaltımında aileyi izole etmemesi gibi faktörlere bağlı olarak diğer sağaltım yöntemlerinden ayrılan, yeni bir denence olması yönüyle de önemli bir çalışmadır.

Değişen sosyo-ekonomik yaşamda, toplumsal maliyetlerin azaltılması gittikçe önem kazanan hatta bazı zaman sosyal devlet anlayışının önüne geçen bir gerçekliktir. Bu çalışma, kamuda mevcut insan ve sosyal kaynaklara ek maliyetler yüklenmeden kullanılmasını ve tüm topluma fayda sağlayacak olumlu bir uygulamanın gerçekleştirilme imkanını olduğunu göstermesi açısından da önemlidir. Aksine bu kaynakları verimli kullanmadan, müdahale uygulamadan, saldırgan davranışlar gösteren çocukları olağan gelişimlerine terk etmek ise ek toplumsal maliyetlere neden olmasının yanı sıra aynı zamanda toplumsal işleyişin bozulmasında da etkili olabilecektir. Bu araştırma, küçük bir çalışma grubu ile bile olsa aksini gösterebilmesi açısından önemlidir.

Özellikle davranış problemlerinin çözümlenmesinde erken evre müdahalelerin etkilerinin, geç müdahale etkilerinden daha fazla olduğu düşünülmektedir. Araştırma çocuklardaki saldırgan davranışların, okula başladıktan

sonra ortaya çıkabilecek sekonder ve kapsamlı etkiler ortaya çıkmadan çözümlenebildiğini göstermesi ve erken müdahale yaklaşımının gücünü sergilemesi açısından önemlidir.

1.3. Temel Problem

SADEP (Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı, 48-72 aylar arası çocukların saldırgan davranış problemlerinin önlenmesinde etkili midir?

1.4. Alt Problemler

- 1- SADEP'in etkileri, çocukların;
 - a- Cinsiyetlerine
 - b- Yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- SADEP'in etkileri, annelerin;
 - a- Yaşına
 - b- Eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- SADEP'in etkileri, ailenin;
 - a- Türüne
 - b- Aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4- SADEP, çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri üzerine etkili midir?
- 5- SADEP, aile işlevlerindeki problem durumlar üzerine etkili midir?
- 6- SADEP, eşlerin evlilik uyumları üzerine etkili midir?
- 7- SADEP'in etkileri izlem sürecinde de devamlılık göstermekte midir?

1.5. Sayıtlar

- 1- Aile Değerlendirme Ölçeği, Evlilik Uyum Ölçeği, Güç ve Güçlükler Anketi, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, SADEP Eğitim Değerlendirme Formu ve Aile Bilgi Formlarının, hem kontrol hem de deney grubu katılımcı anneler tarafından gerçekçi ve samimi bir şekilde doldurulduğu varsayılmıştır.

- 2- Kontrol grubu ve deney grubu içerisinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin, bu grupları benzer şekilde etkilediği varsayılmıştır.
- 3- Ön-test, son-test ve izlem süreçlerinde tüm ailelerin ve çocukların benzer sosyal ve çevresel etkenlere maruz kaldıkları varsayılmıştır.
- 4- Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesine başvuran çocuk hastalar ve ailelerinin benzer kültürel ve çevresel özellikler taşıdıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- 1- Bu çalışma Ankara İli Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi, çocuk hastalıkları polikliniklerine başvuran 48-72 aylar arası, saldırgan davranışlar gösteren çocuklar ve anneleri ile sınırlıdır.
- 2- Bu çalışma uygulamanın yapıldığı dönem olan Nisan-Kasım 2013 tarihleri ile sınırlıdır.
- 3- Deney grubu için çalışmanın uygulama süresi 19.5 saat ve 13 eğitim seansı ile sınırlıdır.
- 4- Deney ve kontrol gruplarının, araştırmaya katılmaya gönüllü anneler olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olması araştırmanın bir başka sınırlılığıdır.
- 5- Katılımcı annelerin çalışmayan, ev kadınlarından seçilmiş olması, sonuçların genellenmesini engelleyebilen bir başka araştırma sınırlılığıdır.
- 6- İzlem çalışmasının kontrol grubuna uygulanmamış olması çalışmanın bir başka sınırlılığıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde sırasıyla; gelişim, 48-72 aylar arası çocukların gelişim özellikleri, davranış problemleri, saldırganlık, aile ve davranış problemleri, ebeveyn eğitimi konuları ele alınacaktır.

2.1. Gelişim

Çocuk, sosyal bir çevre içinde doğar. Çocuğun içine doğduğu sosyal çevrenin, ona karşı tutumu, gereksinimlerini karşılayış biçimi, tepkileri, davranış özellikleri, bedensel ve ruhsal gelişiminde, kişilik yapısının biçimlenmesinde önemli etkenlerdir (26). Çocuklar öğrenme becerisini doğuştan getirebilmekle birlikte fiziksel ve davranışsal özellikler genetik ve çevresel etmenlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda tüm çocuklar aynı gelişim süreçlerinden geçerken, gelişim hızları ve süreleri farklılaşabilmektedir (27). Bu süreçlerin yaşandığı erken çocukluk gelişimini etkileyen üç ana bileşen olup bunlar; beslenme, çevre ve eğitimidir. Özellikle sağlık bu üç faktörden de etkilenirken, kendisinde bu faktörleri etkiler. Bu açıdan bakıldığında gelişim, yüzeysel bir olgu olmayıp tüm yaşam kalitesini etkileyebilecek bir yapıya sahiptir (28).

Gelişim tüm çocuklar için benzer olan fiziksel ve psikolojik değişimlerin birbirini izlemesi olarak tanımlanmaktadır. Gelişimin her evresi kendinden sonra gelen evreyi doğrudan etkilerken, Ataman'a (2004) göre, tüm süreç bazı temel ilkelere göre oluşmaktadır. Bu ilkeleri şu şekildedir;

- 1- Gelişim kalıtım ve çevreden etkilenir
- 2- Gelişim bir bütün olup, tüm alanları birbirleriyle ilişkilidir. Birinde oluşan sorun diğer alanları da olumsuz etkilemektedir.
- 3- Gelişimde bireysel farklılıklar vardır.
- 4- Gelişim farklı alanlarda farklı hızlarda oluşur.
- 5- Gelişimin hızlı olduğu dönemlerde yavaş olduğu dönemlere göre çevresel etkenler daha fazladır.
- 6- Gelişimin hızı her yaşta farklılık gösterir.
- 7- Gelişim süreklilik gösterir. Her bir dönem bir diğeriyle ilişkilidir.

- 8- Gelişimde evrensel bir izlerlik olup buna göre gelişim; içten-dışa, baştan-ayağa, genelden özele doğru olmaktadır (akt. 27).

Bu temel ilkelere göre değerlendirilen çocuk gelişimi genel anlamda üç temel alandan oluşur. Çocuklardaki gelişim alanları; fiziksel gelişim, bilişsel (zihinsel) gelişim ve psiko-sosyal gelişim olarak ele alınırlar.

a- Fiziksel gelişim: Duyusal kapasiteler, motor (hareket) beceriler ve fiziksel özelliklerle ilgilidir.

b- Bilişsel gelişim: Tüm zihinsel yetenekleri, aktiviteleri ve düşünce organizasyonunu içerir.

c- Psiko-sosyal gelişim: Kişisel özellikler ve sosyal becerilerle ilgilidir. Sosyal koşullara karşı çocuğun kendine özgü davranışlarını, duygularını ve tepkilerini içerir (29).

2.1.1. 48-72 Aylık Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Gelişimin ilkeleri ve temel gelişim alanları bağlamında, 48-72 aylar arası çocukların en temel gelişimsel özellikleri ve becerileri ise şu şekilde ifade edilebilir.

Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim öğrenme ile yakından ilgilidir ve öğrenme süreci, araştırma ve keşfetme ile olmaktadır. Bilişsel gelişim; soyut ve somut olarak nedenleri öğrenmeyi, mantıklı düşünmeyi, çevresel bilgileri örgütlemeyi sağlamaktadır. Dilin gelişmesiyle birlikte özellikle bu aylarda çocuklar çok soru sorarlar ve yanıt ararlar. Çocuklar gerektiği gibi yanıtlanmazsa, zekâları engellenmeye başlar (27, 30). 48-72 aylık çocukların bilişsel gelişimi, Piaget'in gelişim kuramına göre işlem öncesi döneme denk gelmektedir.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş):

Kavramların biçimlendiği, zihinsel akıl yürütmenin olduğu, benmerkezciliğin güçlü olarak başladığı ve sonra zayıfladığı bir dönemdir. Dünyayı

zihinsel olarak ifade etme becerisi gelişmekte ve böylece sembolik düşünme ortaya çıkmaktadır (29).

Bilişsel alandaki gelişmeyle, çocuklar sembolik oyunlar oynamaya başlarlar. Çocuklar sembolik oyunla nesnelere gerçek işlevlerinin dışında, farklı şekil ve amaçlarda kullanılmaktadırlar. Bu dönemde kendilerini başkalarının yerine koyamamakta başkalarının düşündüğü gibi düşünememekte (benmerkezcilik). 48-72 aylar arasında benmerkezcilik azalmaya başlasa da halen devam eder. Yine bu dönemde çocuklar, cansız nesnelere de insan özellikleri yüklerler (animizm). Zamanla ilkel düzeyde de olsa muhakeme yapmaya ve her sorunun cevabını bilmeye çalışırlar. Mantık kurallarını işleterek bir yargıya varmak yerine sezgisel olarak akıl yürütme ile problemleri çözmeye çalışırlar. Konuşma ve etkinliklerinde mizah anlayışını sergilerken çevrelerini de daha fazla tanıma çabası içindedirler (27, 29, 31).

Çocuklar 3 yaşından sonra nesnelere temel niteliklerini ayırt etmeye başlarlar. Nesnelere görüntü ve davranış özelliklerine göre ayırt etme 5 yaşına kadar gelişir. Görmediği olayları anlamakta güçlük çeker. Örneğin bir araba ona çarparsa ne olacağı hakkında belirsiz fikirlere sahiptir. Yoldan geçen arabanın ona çarpıp çarpmayacağını tahmin etmek açısından gerekli zihinsel hesaplamaları yapamamaktadır. 4 yaştan sonra ilkel düşünceyi kullanmaya başlar ve bütün soru çeşitlerinin yanıtlarını bilmek ister. Bu dönemde bildikleri hakkında emin görünürken, neyi nasıl bildiklerinin farkında değildirler. Bazı şeyleri bildiklerini söylemekle birlikte bunu, mantıksal düşünceyi kullanmadan, sezgisel olarak gerçekleştirirler. Dikkat süreleri halen kısadır ve birçok konuda tek bir özelliğe odaklanırlar. Eskisine göre dikkatlerini daha fazla bir şekilde planlayarak kullanmaya başlamışlardır. Sözcükleri, ritmi ve benzer seslerden organize ederler ancak henüz anlamlarıyla organize etme becerisi gelişmemiştir (29).

Bu dönemde çocukların doğru-yanlış konusunda fikirleri oldukça somuttur. Dolayısıyla, çocukların davranışlarına gösterilen tepkiler onların doğru veya yanlış ayırt etmelerine yardımcı olur. 4 yaş civarında konuşmalarında neden-sonuç, zaman, şart, yer gibi ilişkili yapıları tek cümlede kullanabilirler. İlgilerine göre konuşmayı tercih ederler. 5 yaşındaki çocuk olayları sırasına göre anlatabilir. Bu durum yetişkinlerin verdiği iki emri anlamalarını sağlar. Her şeyi yaparak ve yaşayarak

öğrenmek isterler. Örneğin su hakkında bildikleriyle yetinmezler, suya dokunmak, oynamak ve hatta içine girmek isterler (29).

Fiziksel Gelişim

Çocuk bu dönemde fiziksel gelişim açısından temel hareketler döneminde dirler. Temel hareketler döneminde; koşma, atlama, sıçrama, tırmanma, sekme, yakalama, fırlatma ve topa ayakla vurma becerileri kazanılır. Bu beceriler insan yaşamı için oldukça önemli temel becerilerdir. Temel hareketlerin kazanımında gelişimsel olarak olgunlaşma kadar çevresel koşullar ve bireysel etmenler de önemli rol oynar (29, 32).

Bu dönemde çocuklar; artık farklı yönlerde koşmaya, sıçramaya başlarlar. Denge kriterlerinden olan tek ayak üzerinde durma konusunda daha başarılı olmalarının yanı sıra merdivenleri ayak değiştirerek rahatlıkla inip çıkabilirler. Kapsamlı hareketlerden öne doğru takla atma ve top zıplatıp yakalama gibi becerileri daha da olgunlaşmaya başlamıştır. Küçük kas gelişimi ve el-göz koordinasyonunu ilgilendiren beceriler olarak; taşımadan boyama, 3 kısımlı insan figürü çizmenin yanında ev, ağaç gibi resimleri çizme becerisi gelişmeye başlamıştır. Daire ve bazı geometrik şekilleri kopya edebildiği gibi, şekilleri makasla keserek uygun zeminlere yapıştırmaya başlamışlardır (29, 32).

Olumlu şekilde gerçekleştirilebilen tüm bu fiziksel gelişim becerileri, gelişim alanlarının birbirini etkilemesi ilkesine bağlı olarak, aynı zamanda bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Psiko-sosyal Gelişim

Psiko-sosyal gelişim; çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir. İnsanın sosyal gelişimi, zihinsel gelişimin yanı sıra çevrenin de etkisi ile oluşur (32).

Birey, dünyaya geldiği zaman, sosyal olmayan bir varlıktır ancak, bir yandan biyolojik bakımdan gelişirken, bir yandan da toplumsal norm ve değerlerini benimsemek yoluyla toplumun bir üyesi haline gelmektedir (33). Doğumdan itibaren beklenen, bireylerin toplum içinde uyumlu olması ve sosyalleşmesidir. Çocuğun

içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için, işbirliği, sorumluluk, atılganlık, uyum, kendini kontrol etme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme, duygularını ifade etme, plan yapma ve problem çözme gibi sosyal becerilere sahip olması önemlidir (34). Sosyal davranışların kazanılmasında, çocukların kişilik yapılarının farklılığı, yetiştiği aile yapısı, içinde yaşadığı kültürel faktörler ve bireysel farklılıklar etkili olmaktadır (35).

Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal uyum ve becerilerinin gelişimi, daha sonraki yıllardaki sosyal uyum ve becerilerinin temelini oluşturur. Bu nedenle çocuğun okul öncesi dönemdeki sosyal uyum ve becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşır (31, 36). Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişimleri yeterince desteklenemeyen çocuklar okul dönemine geldiklerinde arkadaşlarıyla alay etme, takılma, zorbalık, saldırganlık gibi problem davranışlar gösterebilmektedirler (37).

Yaramazlık, haylazlık olarak bilinen toplumsal değerlerle çatışan davranışlar çocukların birçoğunda bir miktar görülebilir. Bunlar genellikle süregelen ve yineleyici değildir (38). Ancak çocuğun sosyal davranışlarındaki bu tür yetersizlikler, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi olumsuz durumlara neden olabildiği gibi bu tür bozulmalar da okul hayatı boyunca çocuğun akademik yaşamını olumsuz etkilemektedir. Bu tür olumsuzluk ve problemlerin ortadan kaldırılabilmesi için çocuğun sosyal davranışlarının geliştirilerek, topluma uyumu ve toplumla bütünleştirilmesi sağlanmalıdır (39).

Diener ve Kim'e (2003) göre, okulöncesi dönemde, çocuğun sosyal hayatta uyum gösterip göstermediği ön plandadır (akt. 39). Mize ve Abell (2006), sosyal yönden yeterli olan çocukların daha olumlu davranış sergiledikleri, ebeveynlerle ilişkilerinin daha olumlu olduğunu ifade etmektedirler (akt. 32).

Tüm bu nedenlerle çocukların psiko-sosyal gelişimleri problem davranışların oluşması ve devam etmesinde etkili olmakta, dolayısıyla bu alanda problemlerin çözülmesi ve desteklenmesi önem kazanmaktadır. Psiko-sosyal gelişimin desteklenmesi için, 48-72 aylar arası çocukların psiko-sosyal gelişimlerinin neler içerdiğinin hem aileler hem de çocukla etkileşimde olan diğer yetişkinler tarafından bilinmesi önemlidir.

Bu evrede psiko-sosyal gelişim açısından özellikle yaşlılarla olan etkileşim önem kazanmaktadır. Erken dönem yaşıt etkileşimleri ile ilişkili olarak birinci yaş

sonu bir dönüm noktası olup, çoğu bebek akranları ile aktiviteler paylaşmaya başlamaktadır. Ancak bu aktivitelerin çoğu nesne odaklı olmaktadır. İkinci yılın sonunda ise hareketin artması ve dili kullanmaya başlaması ile oyun arkadaşları ile oyunlarda davranışları koordine yeteneği oluşur ve birbirlerini taklidin yanı sıra alternatif rollere yönelim başlar (40). Duyguları düzenleme becerisi iki yaş civarında gelişmeye başlamakta ve okul öncesi dönem boyunca artmaktadır (41). Üç yaşından önce çocuklar diğer çocuklarla birlikte olmaktan hoşlansalar bile iletişimleri sınırlıdır. Üç yaşından sonra çocuklar başarılı ilişkiler oluşturmada temel olan empati becerisini kullanabilirler (32).

Çocuklar üç yaşından itibaren birbirleriyle oyun çerçevesinde iletişim kurarlar; ilişkileri giderek yoğunlaşır. Birbirlerini hem daha çok ararlar, hem de çok kavga ederler. Bu yaşlarda çocuklar arkadaşlık konusunda seçicidirler. Dört yaşına gelen çocuk, daha sakin, daha uyumlu ve hareketlerini kontrol edebilecek durumdadır (31).

Üç ile beş yaşlar arasında prososyal davranışlar ve “miş” gibi oyunlarda artış olur ve saldırgan davranışlar azalırken, çocuğun, oyun arkadaşının bakış açısına uyum becerisi artar (40). 4 yaşındaki bir çocuk girişimcilik ve atılganlık eylemlerini açıkça göstermeye başlar. Devamlı çevresini tanıyıp, keşfetme çabası içerisinde. Bu çabasını da çevresindeki yetişkinlere sunduğu sorular ile belli eder. İnsanların arasına girmeye çalışması, bilmediği konuları merak etmesi, sürekli bir işle meşgul olma ve büyüme isteği çocukta girişim duygusunun temellerinin atılmakta olduğunu gösterir (31).

Bu dönemde, kız çocukların babaya, erkek çocukların da anneye yakınlaşması oldukça normaldir. Bunun nedeni ise çocuklarda kendi cinsiyetinden olan ebeveynle özdeşim kurma duygusudur (29).

Yine bu dönemde çocukların korkuları olması gayet normaldir. Yaklaşık 3,5 yaştan sonra duyguları, tutumları ve inandıkları şeyleri ifade etmeye başlarlar ancak bir kişinin birbirine zıt özellikler gösterebileceğini düşünemezler. Genelde yüksek özgüvenleri vardır. 4-5 yaşlarında karşıdakinin duygusu hakkında fikir yürütebilirler. Başka birisinin duyguları sonucu neler yapabileceğini tahmin edebilirler. Örneğin arkadaşının kızdığı zaman kendisine vurabileceğini bilirler (29).

Çocukların istenilen davranış özelliklerine sahip olmasını sağlayabilmek için onların gelişim özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir (42). Anne-babaların çocuğun gelişimini yakından takip etmeleri, problem davranışların tespiti açısından da önemlidir (32). Ebeveynin çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin bilgi eksikliği ya da bilgiyi çeşitli nedenlerle uygulamaya aktaramaması çocukta olumsuz davranışların yerleşmesine zemin hazırlayabilir (43). Ebeveynlerin, çocuk gelişimi konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olması, çocuklarına olumlu ve yapıcı bir yaklaşım sergilemelerine, dolayısıyla çocukların gelişimi ve eğitimini olumlu yönde etkilemelerine katkı sağlayacaktır (44). Kağıtçıbaşı'ya (1999) göre, çocuğun yakın çevresi, psiko-sosyal ve bilişsel gelişim başta olmak üzere, tüm gelişim alanları için oldukça önem taşımaktadır (akt. 45).

2.2. Davranış ve Davranış Problemleri

İnsan davranışı, kişilerin arzularını tatmin etmeyi veya başkalarının ilgilerini çekip sürdürmeyi doğrudan ve göstererek ortaya koyan amaçlı bir olgudur (46). Gelişimsel süreçlerinde herhangi bir problem olmayan çocuklar, çevreden işaretleri kodlar, yorumlar ve bir dizi olası yanıtlar oluşturup, değerlendirir ve sonunda seçilen davranışı yapar. Bireyler çevrelerindeki başkalarının davranışı ile ilgili bilgiyi de içerecek şekilde, dünya hakkındaki bilgiyi algılar, seçer ve işler (47).

Davranış, çocuğun basit bedensel edimlerden, uygun cinsiyetle özdeşleşme ve yetişkin standartlarına göre, hareketlerini denetlemeye dek uzanan karmaşık bir süreçtir (48). Davranış somut görüntü olarak basit bir süreç gibi görünmekle birlikte hem kazanımı ve işleyişi, hem de sonuçları hesaba katıldığı zaman üzerinde dikkatle durulması gereken karmaşık bir olgudur. Davranışın bu kadar karmaşık bir yapıda olmasından kaynaklı olarak, işleyiş ve sonuçları itibari ile problemler barındırması ise oldukça olağandır. Bu tür durumlarda davranış problemlerinden söz etmek mümkündür. Davranış problemi; çocuğun var olan becerilerini kullanmasını, yeni beceriler öğrenmesini, çevresi ile sosyal etkileşimini ve toplumsal uyumunu olumsuz yönde etkileyen davranışsal durumlardır (49, 50).

Erbaş'a (2003) göre problem davranışlar aşağıdaki dört amaca hizmet eder (akt 8).

- a- Sosyal ilgi ve dikkat elde etme,

- b- Nesne elde etme,
- c- Duyusal uyaran elde etme
- d- İstemeyen bir durumdan kaçınma.

Erbaş'ın (2003) davranış problemlerinin amaçlarına yönelik sınıflaması ile Dix ve Branca'nın (2003) davranış tanımlaması birbirini tamamlayan bir yapıya sahiptir. Dix ve Branca'ya (2003) göre olumlu veya olumsuz her davranış belli amaçlara hizmet eder ve bu davranışlar nedensiz değildir (46). Öte yandan problem davranışların, itici bir uyarının varlığında veya yetişkin ilgisinin düşük olduğu durumlarda ortaya çıktığı, itici uyarının ortadan kalkması ya da yetişkin ilgisinin elde edilmesiyle sonlandığını gösteren araştırmalar mevcuttur (8).

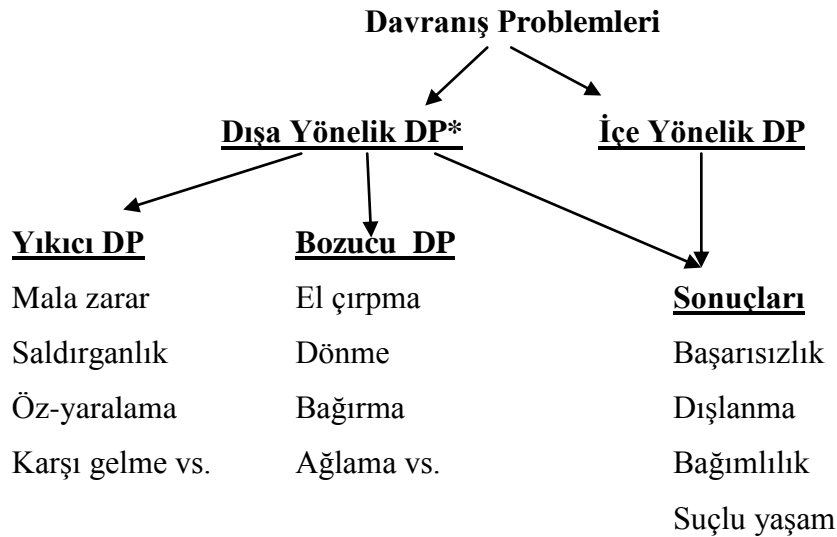
Davranış problemleri bazen kültüre bağlı olarak görmezden gelinip, önemsizleştirilmeye çalışılmakla birlikte, yapılan araştırmalar davranış problemlerinin oldukça yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir. Epidemiyolojik çalışma sonuçlarına göre okulöncesi dönem çocukları arasında davranış problemleri düşünüldüğünden çok daha fazladır (51). Reid'e (1978) göre, 6 yaştan küçük çocuklar ev ortamında, ortalama her iki dakikada bir olumsuz bir davranış gösterirler (akt. 52).

Araştırmacılar 1-2 yaş çocukların %12-16'sının sosyal-duygusal becerilerde gecikmeleri olduğunu ve bu çocukların %37'sinin mevcut problemlerini okulöncesi eğitime başladıkları yıllarda da devam ettirdiklerini ifade etmektedirler (53). Bir başka görüşe göre ise çocukların %10'u okullaşma sürecine bu davranışları devam ettirerek gelirler (4). Mental bozuklukların tanılmasında yararlanılan DSM (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) baz alınarak yapılan geniş çaplı değerlendirmede okulöncesi dönem psikopatoloji prevalansı ortalama %10,2 olarak belirlenmiştir (54). Bir başka prevalans çalışmasında ise Campbell (1995) çocukların %10 ile %15'inin hafif veya orta derecede davranış problemleri yaşadığını belirtmiştir. Lavigne ve diğerleri (1996) okul öncesi çocuklarının %21'inin tanılanabilir davranış problemleri kriterlerini karşıladığını ve bunlardan %9'unun ağır davranış bozukluğu olarak sınıflanabileceğini göstermişlerdir. Erken çocukluk dönemini kapsayan boylamsal çalışmada ise çocukların %10 kadarının okula problem davranışlarla ulaştığı belirlenmiştir. Bu durum özellikle yoksul çevrede yaşayan çocuklarda, genel nüfusa oranla daha fazla ortaya çıkmakta ve

sosyo-ekonomik düzey gibi sosyal faktörler bu durumun artmasına neden olmaktadır (akt. 4, akt. 55). Loeber ve Farrington (2001) erken evre davranış problemlerinin, çocuğun gelişimi ve ailenin işlevi üzerine majör boyutta negatif etkiye sahip olduğunu belirtir (akt. 56).

4-5 yaş grubu çocuklarla yapılan çalışmada, davranış problemleri semptomları; hiperaktivite, saldırganlık, sosyal ilişki problemleri, uyku problemleri, yeme problemleri, depresyon ve anksiyete olmak üzere 7 farklı boyut şeklinde belirlenmiştir (57).

Davranış problemleri, dışa ve içe yönelik davranış problemleri olarak ikiye ayrılır. Dışa yönelik davranış problemleri ise; yıkıcı ve bozucu davranış problemleri olarak ikiye ayrılır ve genellikle insanlara yönelik saldırgan davranışları içerir. Yıkıcı davranışlar (mala zarar, saldırganlık, öz-yaralama, insanlara düşmanca tavır sergileme, karşı gelme vs.) ve bozucu davranışlar (el çırpma, dönme, tırmalayıcı gülme, bağırma, ağlama, aşırı hareketlilik, öfke nöbetleri) olarak sayılabilir. Dışa yönelik problem davranışlar rahatsız edici olduğu için genellikle daha kolay fark edilir (50, 58-60). Çalışmalarda da dışsal davranışların, saldırganlık ve suç olarak, göze çarpan iki boyutu olduğu belirlenmiştir. Saldırganlık; başkasına saldırı ve kabadayılık gibi gözlenen davranışları içerirken, suç; çalmak gibi gizli davranışları içermektedir (61). Davranış problemlerinin sınıflamasını Şekil 2.1.'deki gibi şematize etmek mümkündür.



Şekil 2.1. Davranış Problemleri Sınıflaması

*DP: Davranış Problemi

Dışsal davranış problemleri çocukluk ve ergenlikte en yaygın ve kalıcı uyum problemi olup yetişkinlikteki uyum problemleri ile yakından ilişkilidir (61). Davranış problemlerinin negatif sonuçları; akademik başarısızlık, sosyal dışlanma, madde bağımlılığı ve suça itilme olup, çoğu zaman sadece bunlarla sınırlı kalmamaktadır (4). Lambert ve arkadaşlarına (2001) göre, çocukluk dönemi davranış problemlerinden, özellikle karşıt gelme ve davranım bozukluğu gibi problemler, zaman içinde kalıcılık göstermeleri ve daha sonradan daha ciddi yetişkinlik dönemi problemlerine dönüşen; antisosyal davranışlar, saldırganlık, hırsızlık gibi karakteristik belirtileri içermeleri bakımından önemlidir (akt. 62).

2.2.1. Davranış Problemleri Gelişimi ve Etkileri

Davranış problemlerinin bazıları gelişim döneminin bir özelliği olarak ortaya çıkabilmektedir. Tipik bir çocuğun gelişimi, erken gelişim süreci boyunca davranış problemlerinin sergilenmesini içerir. İki yaşındaki bir çocuğun elindeki bisküvisini yememesi söylenirse bağırması gibi üç yaşındaki bir çocuğun başka bir çocuğa vurarak, oyuncuğunu geri almaya çalışması da oldukça olağandır (4). Bu davranışları sergileyen çocuklar, davranışın yanlış oluşuna ilişkin bir bilgiye sahip olmadığı gibi genellikle zaman içerisinde, yerine uygun davranışı koyabilmektedirler (7, 63).

Bu açıdan ele alındığında gelişim dönemlerine ait tüm sorunlar davranış problemi olarak algılanmamalıdır. Örneğin; Piaget'in bilişsel gelişim teorisinin işaret ettiği "ben-merkezci" yapısına uygun olarak arkadaşlarıyla oyuncaklarını paylaşmak istemeyen bir çocuk, yaşına uygun davranış sergilemektedir ve bu davranış problemi olarak değerlendirilemez (44). Davranışların problem olarak değerlendirilmesinde davranışın yaşa uygunluğu, yoğunluğu, sürekliliği ve cinsiyete göre normalden farklılaşan eğilimler içermesi gibi noktaların dikkate alınması gerekmektedir (7). Problem olarak görülen davranışların bir kısmı, çocuğun olgunlaşması, aile üyelerinin uygun yönlendirme sağlaması ve bakım verenlerin uygun şekilde bakım sağlamaları ile çözümlenir (3). Normal şartlarda dil gelişiminin yanı sıra, sosyal, duygusal düzenleme ve bilişsel beceriler geliştikçe bu tür problem davranışların okulöncesi dönemde azalması beklenir (53).

Shaw ve arkadaşlarına (2003) göre, antisosyal davranışlar 2-3 yaş kadar erken dönemlerde tanımlanabilmektedir (akt. 64). Robins (1991) yaptığı çalışmada,

13 yaşındaki çocuklarda gözlenen antisosyal davranış problemlerinin öngörüsü olarak, çocuklar üç ve beş yaşındayken ortaya çıkan dışsallaştırılmış davranış problemlerini göstermiştir (akt. 65).

Rutter ve diğerleri (1998) ise davranış problemlerinin bir sonucu olan antisosyal davranışların gelişimini şu şekilde şematize etmişlerdir (akt. 20).

- a- İlk aşamada, çocuğun sosyal gelişimi, sosyal ilişkileri ve problem çözme alanları bozulur
- b- İkinci aşamada, çocuk saldırgan davranış tepkilerini ebeveynler ve diğer yetişkinlerle etkileşimleri sayesinde öğrenir
- c- Üçüncü aşamada, çocuk olumsuz davranışlar için düşük düzeyde sosyal baskı gösteren zayıf sosyal bağlar geliştirir
- d- Son aşamada, sunulan yetersiz rehberlik ve suçlu yaşıt grubu ile ilişkili olma sonucunda, daha riskli ortamlara girme olasılığı artacaktır.

Çocuklarda davranış problemlerine neden olan birçok etken bulunmakla birlikte, bu etkenlerden en önemlisi çocuğun ilk sosyal çevresi olan ailedir. Aile içerisinde ebeveynin çocukla olan etkileşimi çocuğun ileriki yaşamında olumlu ya da olumsuz izler bırakmaktadır. Bu izlerin olumlu olabilmesinde ebeveynin çocukla iletişiminin sağlıklı olması önem taşımaktadır (37). Öyle ki, Scheel ve Rieckmann (1998), ebeveynlerin stres düzeyleri ile okulöncesi dönemdeki çocukların problem davranışları arasında doğrudan ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır (akt. 66). Ayrıca bir başka çalışmada, davranış problemleri gösteren çocukların ailelerinde, daha fazla işlev sorunları, ebeveynlerin çocuk yetiştirmede düşük beceri düzeyleri ve yüksek stresleri olduğu ortaya konmuştur (67).

Ebeveynlerin disiplin uygulamaları, denetimsizlik, eşler arası problemler, depresyon, duygusal ve sosyal açıdan çocuğun yeterince desteklenmemesi, bebeklik döneminde güvensiz bağlanma, dışa vurulan ilk problem davranışa verilen tepki, ebeveynlerin ilgi ve sevgi eksikliği, düşük sosyo-ekonomik düzey, işsizlik, aile içi şiddet ve çevre gibi faktörler problem davranışların nedenleri olarak gösterilmektedir (18, 37).

Farrington'un (2002) hapisane deneyimi olan erkeklerin 8-10 yaşlarındayken aile faktörlerine ilişkin kayıtların yanı sıra deneklerin öz-bildirimleri

ile yaptığı çalışmasında, suçlu bir yaşam sürdüren yetişkinlerin, çocuklukta aşağıdaki aile deneyimlerine maruz kaldığını belirlenmiştir (akt. 68).

- a- Sert ve tutarsız ebeveyn disiplini
- b- Acımasız, pasif veya ihmalkâr ebeveyn tutumları
- c- Yetersiz ebeveyn rehberliği
- d- Ebeveynler arası çatışmalar
- e- Ebeveynlerden ayrılma
- f- Suçlu bir yaşantısı olan ebeveyn veya büyük kardeşe sahip olmak
- g- Düşük sosyo-ekonomik düzey, geniş aile ve yetersiz ev ortamı

2.3. Saldırganlık

Hayvanlarda saldırganlık, egemenlik hiyerarşisi kurmak için önemli olan beslenme, çiftleşme ve yuva alanını içeren sınırlı kaynaklar için rekabet olarak ortaya çıkar. Bu açıdan, hayvanlarda saldırganlık yaşamsal ve evrimsel yeteneklerin iletilmesi için bir adaptasyon olarak görülebilir (69). Oysa insanlarda saldırganlık, toplumsal bir davranış problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Saldırganlık erken çocukluk evresinde en çok göze çarpan davranış problemidir. Saldırganlığın tıpkı diğer bazı davranış problemlerinde olduğu gibi, erken çocukluğun büyük bölümünde oldukça normal olup ev ve okuldaki sosyal ilişkiler ve işleyişlerdeki problemlerle güçlü bir ilişkisi olduğu kabul edilmektedir (70, 71).

Coie ve Dodge'e (1998) göre saldırganlık; başkalarını üzme, zarar vermek veya yaralamak kastı taşıyan davranışlar olarak tanımlanmaktadır ve tanımına yönelik alanda genel bir uyum olduğu ifade edilir (akt. 72). Çalışmaların çoğunda saldırganlık; başkalarına fiziksel veya psikolojik zarar verme davranışı olarak tanımlanırken (55, 73), Kırkincioğlu (2003) ve Şahin (2004) saldırganlığı; kişinin bir gereksinime bağlı olarak, çevreye zarar verme, eşyaları kırma, dökme, küfür etme, insanlara vurma, ısırma, itme, tekmeleme, bağırıp çağırma, öfke nöbetleri, yerinde duramama, elini kolunu ısırma, saçını yolma, aşırı heyecanlanma biçiminde ortaya çıkması ya da kişinin saldırganlığını içine atarak olumlu ya da olumsuz sergileme gibi davranışları ve tehditleri olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlara göre, başarıya ulaşsın ya da ulaşmasın incitmeye zarar vermeye yönelik hareketlere “saldırganlık”

denir (akt. 31). Ancak saldırganlığın temel bir kişilik treydi haline gelmesi, pekiştirilme sıklığı ve yoğunluğuna bağlıdır (48).

Hayvanlarda saldırganlık güç hiyerarşisi için yaşamsal bir öneme sahipken, insanlarda saldırganlığın duygusal, davranışsal ve bilişsel süreçlerinin henüz tam olarak aydınlatılmadığı belirtilmektedir. Ancak araştırmalar sonucunda, saldırganlığın tek tip bir davranış olmadığı, farklı tipleri olduğu düşüncesi giderek önem kazanmıştır (72). Birçok araştırma, çocukların, saldırgan davranışların çeşitli biçim ve formlarını uyguladıklarını göstermektedir (73). Saldırgan davranışlar itme, vurma şeklinde fiziksel olabildiği gibi sözel aşağılama, isim takma ve alay etme şeklinde de olabilmektedir (74).

Feshbach (1969) saldırganlığı sınıflayan ilk kişidir ve kendisinin “dolaylı saldırganlık” olarak nitelediği ve bugün “ilişkisel saldırganlık” olarak bilinen saldırganlık tipinin, kızlarda erkeklerden daha fazla görüldüğünü belirtmiştir (75). Günümüzde ise alan yazında, saldırganlığın “şekil” ve “işlev” olarak iki yönü vardır. Bu ayrıma göre saldırganlık sayılan bir davranış, şekil olarak “fiziksel” ve “ilişkisel” saldırganlık olarak sınıflanırken işlev olarak ise “reaktif” ve “proaktif” saldırganlıklar olarak isimlendirilmektedir (73).

Saldırganlığın üzerinde en çok çalışılan ve dikkate alınan iki alt tipi de şekil açısından sınıflanan tipleridir. Bunlardan birincisi kasıtlı acı verme, sözel tehdit, gözdağı verme, başkalarını incitme veya yaralama hedefi olan ve fiziki güç kullanımını içeren “fiziksel saldırganlık”, diğeri ise yok etme veya ilişkinin yok edilme tehdidini içeren (arkadaşlığı ortadan kaldırma, bir akranı kasıtlı olarak dışarıda bırakma vs.) incitmeyi ifade eden “ilişkisel saldırganlık”tır (76, 77).

Geçmiş dönem araştırmaların çoğunluğu vurma, itme başka bireye veya nesneye fiziksel güç kullanarak acı verme veya fiziksel zarar tehdidini içeren fiziksel saldırganlığa odaklanırken, saldırganlığın bir diğer formu olan ilişkisel saldırganlık ise son zamanlarda daha fazla çalışılmaya başlanılmıştır (70).

Çocukların saldırgan davranışları fonksiyonuna göre de farklılaşmaktadır. Saldırganlığın fonksiyonu açısından alt tipleri arasında en önemli fark, “reaktif” veya “proaktif” olup, olmamasıdır. Proaktif saldırganlık; planlanmış ve amaç yönelimli saldırganlık olarak tanımlanırken, reaktif saldırganlık; kıskırtma veya engelleme gibi negatif olarak algılanan deneyimi takiben gösterilen öfke saldırganlığı olarak ifade

edilir. Reaktif ve proaktif saldırganlıklar oldukça ilişkili görünmelerine rağmen, çalışmalar ikisinin de farklı faktörleri olduğunu ortaya koymuştur. Reaktif saldırganlık; hasmane nitelikli eğilim, provokasyona karşı psikolojik reaksiyon, düşük düzey sosyal beceriler, akran reddi, düşünmeden hareket etme, içsel problemler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve mağduriyetle ilişkilidir. Oysa proaktif saldırganlık; doğrudan suç işleme ve psikopati eğilimi ile ilişkilidir (73, 77). Saldırganlığın reaktif veya proaktif olarak ortaya çıkmasındaki ayrımı belirleyen temel fark, saldırganlığın provokasyona yanıt olarak ortaya çıkıp çıkmadığının yanı sıra amacıdır (78). Her iki saldırganlık türünün arasında bir diğer fark ise, proaktif saldırganlığın çevresel faktörlerden daha fazla etkilenebildiğine dair kanıtlar ortaya konmuş olmasıdır (79).

Ostrow ve Crick (2007) önceki çalışmalarda saldırganlığın fonksiyonları (reaktif ve proaktif saldırganlıklar) ve formları (fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklar) arasındaki farkın 30 aylık çocuklarda bile belirgin olduğunu göstermişlerdir. Card ve Little (2006) proaktif ve reaktif saldırganlıklar arasında, yaşla birlikte artan bir ilişki olduğunu gösterirken, Card ve arkadaşları (2008) fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklar arasında yaşla birlikte farklılaşan bir korelasyon olmadığını savunmuşlardır (akt. 73).

Atkins ve arkadaşları'nın (1993) yanı sıra Bushman ve Anderson (2001) çalışmalarında, alternatif bir tanımlama olarak saldırganlığın amacına göre bir ayrım belirlemişlerdir. Bu ayrıma göre “*enstrümantal saldırganlık*” ve “*hasmane saldırganlık*” olmak üzere, iki tane daha saldırganlık alt tipi belirlenmiştir. Enstrümantal saldırganlık; saldırgana ödül veya avantaj sağlayan, ancak mağduru sıkıntıya sokmak amacı olmayan saldırganlık olarak tanımlanır. Aksine, hasmane saldırganlık; saldırgana çok az veya hiç avantaj sağlamayan, sadece kasıtlı olarak kurbanı yaralama veya acı verme amacı taşıyan saldırganlık olarak tanımlanır. Bu durumda enstrümantal veya hasmane saldırganlıklar arasındaki farkın temeli kasıttır. Saldırganın kastı, bir amacı başarmak (enstrümantal) veya kasıtlı olarak saldırgan olmak (hasmane) şeklindedir (akt. 78).

2.3.1. Saldırganlığın Gelişimi

Tipik gelişim gösteren çocukların bazılarında, özellikle 2-5 yaşlar arasında diğerlerine nazaran daha fazla saldırganlık görülür. Saldırgan davranış erken

çocukluk sürecinde belirgin olup orta çocukluk ve adölesanlık dönemlerinde de devam eder ancak şekli, çocuğun gelişimiyle birlikte değişebilir. Örneğin, dedikodu veya söylenti yayma gelişimin geç dönemlerinde sıklıkla örtülü ve dolaylıyken, erken çocuklukta açık ve direk olabilir (70).

Dodge ve arkadaşları (1986) tipik gelişen, saldırgan olmayan ve saldırgan çocuklar arasında, niyet açısından, her bir adımda bilişsel süreçte farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Başka bir çocuk tarafından gerçekleştirilen belirsiz provokasyon sonrası yapılan video kaydında, saldırgan çocuklar daha az ipucu kullanmış, diğer çocuğun davranışına daha fazla hasmane yorum getirmiş, daha yüksek oranda saldırgan yanıt üretmiş, daha az uygun yanıt bulmuş, gerekli yanıtları uygulamada daha düşük beceri sergilemişlerdir (akt. 47).

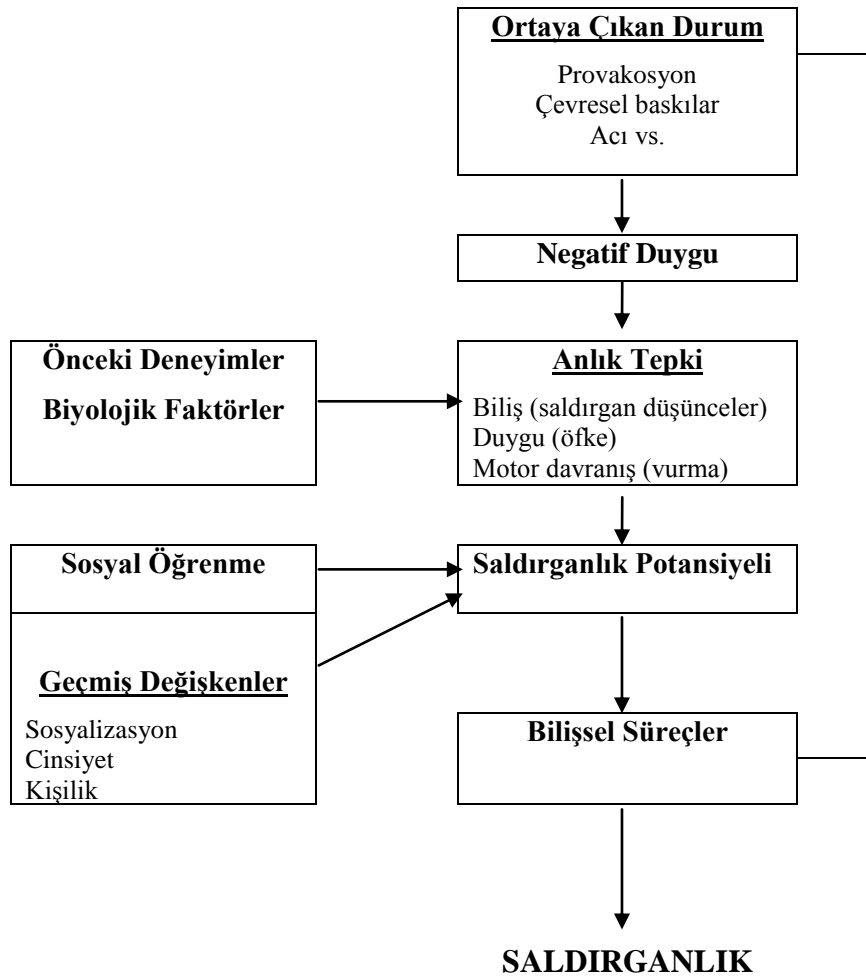
Trembley (2003) çocukların çoğunun, bebeklikte fiziksel saldırganlığı kullandığını ve bunun öğrenilmiş olamayacağını savunur. Vurmak, tekmelemek, ısırarak gibi fiziki saldırgan davranışların yaklaşık olarak ilk doğum günü civarında başladığı, ikinci ve üçüncü yaşlarda artarak pik yaptığı ve yaşamın dördüncü yılında gerilediği savunulur (akt. 80). Bir yaş civarındaki çocukların öfkeleri, bebeklerin bile istediklerini elde edebilmek için duygusal tepkiyi kullandıklarını gösterir (81). Trembley ve arkadaşları (1999) fiziksel saldırganlığın 12 aylık çocuklarda bile var olduğunu ifade etmişlerdir (akt. 80).

Shaw ve Bell 'e (1993) göre, çocuğun yaşamının ikinci yılı boyunca fiziksel hareketliliğin artması nedeniyle kendisine, akranlarına, obje ve hayvanlara zarar verme riski artmaktadır (akt. 52). Trembley ve arkadaşlarına (1999) göre çocuklar 17 aylık oldukları zaman %80'i en az bir veya iki saldırgan davranış sergilemektedirler. Trembley ve diğerleri (2004) tarafından yapılan boylamsal çalışmada ise 17-42 aylık çocuklar değerlendirilmiş ve büyük çoğunluğunun, yaşamın ikinci yılında fiziksel saldırganlığı kullanmaya başladığı ortaya koyulmuştur (akt. 80).

Erken gelişim sürecinde ebeveynler çocuklardan, gerçekte daha fazla sosyal ve bilişsel beceri gerektiren öz-düzenleme becerileri beklerler. Oysa aksine çocukların çoğunluğu iki yaş döneminden itibaren artan bir şekilde itaatsizlik ve saldırgan davranışlar geliştirme yapısına sahiptir (52). Bu dönemde çocuklar, doğru ve yanlışın ne olduğunu yanı sıra kendilerini uygun şekilde ifade etme yollarını tam olarak bilemedikleri için, isteklerini veya tepkilerini, saldırgan davranışlarla ifade ve

elde etme yolunu seçebilirler (82). Ayrıca küçük çocuklar saldırgan davranışların işlevlerinin farkında olmadan da saldırganlık gösterebilirler. Bilişsel kapasitelerinin olgunlaşması ile çocuklar, saldırganlığın, bireylerin amaçlarına ulaşılmasında nasıl kullanılabildiğini daha iyi anlayabilir ve böylece gelişimsel süreç içinde bazı çocuklar saldırgan eğilimlerini amaçlarına ulaşmada etkili bir araç olarak kullanmaya başlarken, bazıları bu eğilimlerini engelleme ve öfkeyle başa çıkma amacıyla kullanmayı öğrenirler (73).

Saldırgan bireylerde duygusal olarak ortaya çıkan belirgin bir işleyiş süreci olduğu belirtilmektedir. Bu duygusal işleyiş saldırganlığın sadece anlık bir tepki olmadığını, bütünü etkileyen ve saldırgan davranışın devamını sağlayan bir sürekli üretim süreci olduğunu göstermektedir. Şekil 2.2.'de saldırgan davranışların duygusal işleyiş süreci görülmektedir.



Şekil 2.2. Saldırganlık Davranışında Duygusal İşleyiş Süreci (12)

Saldırgan davranışlarda, çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar erken çocuklukta ortaya çıkar ve okula başladıkları zamana kadar kapanmaya başlar (71). Literatürde genel bir görüş olarak, erken çocukluk boyunca saldırganlık son derece yaygın olup özellikle yaşamın ilk yıllarında hızlı bir artışla üç yaşın sonuna kadar sürer ve ondan sonra geriler. Üçüncü yıldan sonra devam eden özellikle fiziksel saldırganlık, sonraki dönemlerde gelişen antisosyal davranışların habercisi olarak ele alınır (83).

Saldırgan davranış çocukların sosyal gelişiminde önemli bir etkiye sahip olup, okul sorunları, şiddet ve antisosyal davranış gibi çeşitli negatif uzun dönemli sorunlarla ilişkilidir (78). Okulöncesi dönem saldırganlığı ve sonraki problem davranışlar arasında güçlü bir bağ olduğu ifade edilmektedir. Buna göre psikopatolojik olgu ve durumlar geçmiş çerçevesinde gelişmekle birlikte geleceği de etkiler ve süreklilik gösterebilir. Sameroff (1989) bu tür süreçlerin dinamik bir yapısı olduğunu ifade eder (akt. 84). Araştırmalar erken çocukluk dönemindeki yıkıcı ve saldırgan davranışların, izleyen yıllardaki davranım bozukluğu, antisosyal davranışlar ve suç davranışlarının en önemli habercilerinden birisi olduğunu göstermektedir (83, 85-87).

Ebeveyn bildirimlerine göre çocukların 3 yaşındaki dışsal davranış problemleri, 15 yaşındaki sosyal güçlükleri için önemli bir belirleyicidir (88). Bir başka görüşe göre ise yetişkinlikteki şiddet ve suçluluğu yordayan en belirgin risk faktörü 8-10 yaşlar arasını da kapsayan erken dönem ortaya çıkan saldırganlıktır (77). Benzer şekilde Eron (1990), 22 yıllık izlem çalışması ile 8 yaşında devam eden saldırganlığı olan bireylerin 30 yaşında ciddi suçlardan mahkûmiyet sayısının önemli düzeyde yüksek olduğunu belirtmektedir (akt. 65).

Bazı gelişimsel modellere göre de sürekli saldırgan ve şiddet problemleri sergileyen gençler, bu davranışları çocukluk dönemlerinde yapmaya başlamaktadırlar. Buna karşın, ergenlik dönemine kadar davranım problemleri sergilemeyen gençler, daha az saldırgan olma ve daha az suç davranışı sergileme eğiliminde olup sıklıkla bu davranışları yetişkinlik döneminde sürdürmemektedirler (62).

2.3.2. Saldırganlık Kuramları

Çocuklardaki saldırganlık üzerine çalışmalarda son 30 yılda göze çarpan iki ana yaklaşım vardır. İnsanlarda saldırganlığın nedenlerini açıklayan en eski görüş, saldırganlığın insanların biyolojik yapısında var olduğunu savunan görüştür. Bu görüşün en önemli savunucuları arasında Freud gelir. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı'na göre insandaki saldırgan kişilik özelliklerinin ilk belirtileri 'oral dönem'in ikinci yarısında ortaya çıkmaktadır. Bireyin sözel saldırılarından cinayete kadar varan davranışlarının kökeninde bu döneme takılıp kalma yatmaktadır (14, 80).

Psikanalitik düşüncede, saldırgan davranış, psikopatolojik davranış semptomu olarak görülür ve güçsüz bir "egonun" genital evre öncesi süreci engelleyememesi, "id"ın saldırgan uyarımları sonucunda bireyin içsel uyumsuzluktan yakınması şeklinde oluştuğunu savunur. Bu teoriye göre, psişik denge yıkıcı davranış sayesinde yeniden kurgulanır (89).

Saldırganlığın öğrenmeler sonucu kazanıldığını gösteren en önemli çalışmaların, Bandura ve arkadaşları tarafından yapıldığı ifade edilmektedir. Sosyal öğrenme kuramından ilham alan çalışmalar, saldırganlığın başlaması ve gelişiminde sosyal çevrenin önemine vurgu yaparlar. Bandura'ya (1973) göre "insanlar saldırgan davranışların önceden şekillenmiş repertuarıyla doğmaz, bunları bir şekilde öğrenirler". Bandura'nın 'sosyal öğrenme modelinde', saldırganlığın, diğer karmaşık sosyal davranışlar gibi öğrenildiği belirtilir. Bu kurama göre, doğrudan veya dolaylı yollarla, 1) hangi guruplara veya kişilere daha kolay saldırganca davranılabileceği, 2) başkalarının ne tür davranışlarının saldırgan tepki gerektirdiği, 3) hangi durum veya bağlamların saldırganlık için uygun veya uygunsuz olacağı öğrenilir. Bir kişinin, belli bir durumda saldırganca davranışlarda bulunup bulunmayacağı birçok etkene bağlıdır. Kişinin geçmiş deneyimleri, durumsal pekiştirici etkenler, kişinin saldırganlıkla ilgili düşünceleri ve algısı, sosyal ve çevresel birtakım değişkenler bu etkenlerdendir (14, 80).

Berkowitz tarafından yapılandırılan engelleme-saldırganlık modelinde psikanalitik kuramdan farklı olarak saldırganlık bir dürtü olarak görülmüştür. Atkinson ve Atkinson (1999) engelleme-saldırganlık modelinde bir kişinin herhangi bir hedefe ulaşmasının önünde engeller olduğunda, engeli (kişi ya da nesne) inciterek engeli aşma davranışını güdüleyen bir saldırganlık davranışının ortaya

çıkıldığını savunur. Bu modelde saldırganlığın doğal nedeni olarak engelleme görülürken, saldırganlık hedefe ulaşana kadar enerji taşıyan bir dürtü olarak ifade edilmektedir. Berkowitz (1987) modeli revize etmiş ve engellenenin her zaman saldırganlık nedeni olmadığını ifade ederek öfke kavramını merkeze almıştır (akt. 90)

Saldırganlığı açıklayan bir diğer kuram olan bilişsel kurama göreyse tüm sosyal davranışlar gibi saldırganlıkta sosyalleşme sürecinde oluşur ve şemalarca yönlendirilir. Şemalar yaşantılar ve gözlemler sayesinde oluşmaktadır. Saldırganlık şemalarının oluşmasında bireyin doğuştan getirdiği nörolojik ve fizyolojik özellik ve eğilimleri de önemlidir Durkin'e (1995) göre büyürken çocuklar saldırganlığın kime ve ne zaman kabul edilebilir olduğunu belirleyen sosyal kurallarının farkına varmaya başlar. Bu durum çocuktaki bilişsel süreçlerle ilgilidir (akt. 90).

Bandura'nın öğrenme teorisinde çocuklar özel davranışları (örn: saldırganlık) taklit ve pekiştirme ile öğrenirlerken, Patterson'un (1982) zorlama modeli (coercion model) çocuğun saldırganlığını aile temelli pekiştirme sürecinin sonucu olarak tanımlar. Klasik sosyal öğrenme teorisinin aksine, Patterson'un teorisi çocuğun saldırgan davranışlarının biyolojik nedeni olabildiğini ve pekiştirme süreci sonucunda arttığı veya devam ettiğini ifade eder (80).

Crick ve Dodge (1994) saldırganlık davranışını sosyal-bilişsel bilgi işleme modeline göre açıklamışlardır. Bu modele göre sosyal davranışlar bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren edindiği ve öğrendiği senaryolar ve şemalar tarafından kontrol edilir. Temel olarak merkezinde saldırgan bireylerin, saldırgan olmayanlara göre daha fazla saldırgan çözüm stratejileri kullandıkları savunulur. Kısaca saldırgan çocuklar sosyal sorunlarla karşılaştıkları zaman saldırgan ipuçlarına odaklanarak, onları kendisine bir tehdit olarak görme eğilimindedirler. Herbert (1981) sosyal davranışın geniş çapta bilişsel stratejiler tarafından kontrol edildiğini ve anormal davranışın nedeni olarak çocuğun problemlerde çözüme ulaşamamasının etkisi olduğunu ifade eder (akt. 89, akt. 90).

Saldırgan davranışların gelişimini açıklayan modellerden, birleşme-şekillenme modeli ise saldırgan çocukların gelişim süreci içerisinde, kendilerine benzer akranları aradığını, bulunca yakın ilişki kurduklarını ve bu yakın ilişkiler içinde çocuğun davranışının güçlü bir tutumla şekillendiğini savunur. Buna göre;

saldırgan çocuk benzer davranışlar gösteren akranı ile yakınlaşacak, akran bağı artacak ve karşılıklı etkileşim, model olma ve sosyal destek sayesinde saldırgan davranışın artması gerçekleşecektir. Bu modele göre antisosyal adölesanlar da antisosyal akranı seçer ve sonrasında daha çeşitli ve karmaşık saldırgan davranışların şekillenmesi gerçekleşir (33).

Patterson ve arkadaşları (1992), saldırganlık gibi antisosyal davranışların, belirli bir dizi sistem içinde geliştiğini öne sürmüşlerdir. İlk evrede; erken çocukluk boyunca, sert ve olumsuz ebeveyn tutum ve disiplini, çocuğun saldırgan davranış sıklığı ve yetersiz öz-denetim riskini arttırır. İkinci evrede; evde şekillenmiş olan saldırgan davranışların kapsamlı repertuarı, çocuklara yönelik çatışma ve ceza süreğenliği ile saldırganlıkla karakterize bir akran çevresinin olması, pozitif sosyalizasyon deneyimlerine ulaşımın azalması, çocuktaki mevcut saldırganlığı ilerletir. Üçüncü evrede; bağımsızlığın artması ile birlikte daha serbest sosyal çevrelere girebilme sonucu saldırgan agresif adölesan, benzer antisosyal özellikler gösteren, model olan, davranışlar için fırsatlar ve destek sağlayan akranları arar ve bulur. Sonuçta olumsuz, antisosyal ve suçla ilişkili bir yetişkin yaşamı ortaya çıkar (33).

Saldırgan davranışlar üzerine 10 yıllardır yapılan araştırmalar, mizaç, çevre ve biyolojik faktörlerin oynadığı roller üzerine odaklanmıştır (71). Son 10 yıllık dönemi kapsayan çalışmalarda; çocukluk çağı nöropsikolojik faktörler olarak düşük serotonin, yüksek testesteron düzeyleri vs. çocuk ve adölesanlık saldırganlığı kadar sonraki dönem şiddet veya suç ile de ilişkili bulunmuştur. Nöropsikolojik bulguların yanı sıra çocuğa ilişkin faktör olarak düşük zihinsel işlev, ebeveyn olmaya ilişkin faktörler olarak ise red tutumu, çocukların sert cezalandırılması, tutarsızlık veya aşırı hoşgörülü disiplin de saldırganlık ve sonraki dönem suçla ilişkili olarak ifade edilmektedir (85).

Quinn ve arkadaşları'na (2007) göre, çocuk ve gençlerde saldırganlık ve şiddete yönelik davranışların ortaya çıkmasına katkıda bulunan faktörler çok boyutlu olup, bireysel, ailevi ve toplumsal düzeydeki özellikleri içermektedir. Diğer taraftan özellikle televizyon ve bilgisayar oyunlarının saldırgan davranışların ortaya çıkmasına etkili olduğuna dair bulgular pek çok araştırma ile gösterilmiştir (akt. 77). Ebeveynin tutumlarına bağlı olarak da çocuklarda saldırgan davranışlar

gelişebilmektedir. Çocuğun başka çocuklarla kıyaslanması, ebeveynin saldırgan davranış örnekleri sergilemesi, çocuğun sık sık cezalandırılması ya da engellenmesi çocuklarda saldırgan davranışların sıklığını arttırmaktadır (7). Özellikle kural oluşturmak ve sınır koymak amacıyla yoğun bir şekilde engellemek çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişmesinde örselenmeye neden olur. Engelleme, okulöncesi dönem çocuğu için saldırganlığın nedenlerinden birisidir. Bir çalışma, bu dönem çocuklarının bir gün içerisinde ortalama 90 kez isteklerinin engellendiğini göstermiştir (29).

McFayden ve diğerleri (1996) okulöncesi dönemde, ebeveyn-çocuk arasındaki baskının yanı sıra yetersiz sevginin hem kızlar hem de erkekler için saldırganlığın önemli bir habercisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Yüksek düzeyde baskı yaşantısı olan çocuklar, okulda da yüksek düzeyde saldırgan davranışlar göstermektedir (akt. 20). Tıpkı diğer davranış problemlerinde olduğu gibi, aile ve ebeveynlerin çocukta saldırganlık davranışlarının gelişmesine etkisi, belli tutum ve davranışlara bağlıdır. Anne-babanın birbirleriyle tartışmaları, kavga etmeleri, annenin ya da babanın saldırganca tutumu ve çocuğun da bunu taklit ederek öğrenmesi saldırganlığın başlıca nedenleri arasındadır. Bunların yanı sıra çocuğu görmezlikten gelme, eleştirme, azarlama, ilgisizlik, tutarsız ebeveyn tutumları, şiddete maruz bırakma, olumsuz model olma, şiddet içerikli medya öğeleri sağlama gibi ebeveynlik davranışları saldırganlığın ailesel nedenleri arasında sayılabilir (31). Suçlu ergenlerin önemli bir kısmının suçlu yetişkinlerin olduğu ailelerden gelmesi, suçun öğrenilebilen bir davranış olduğunu göstermektedir (91).

Tüm bu nedenler ve saldırganlığın gelişimi üzerine ailenin etkilerinden dolayı, ailenin çocuk ve çocuğun davranışları üzerine etkilerinin iyi tespit edilmesi gerekmektedir.

2.3.3. Aile ve Ebeveynlerin Saldırganlık Üzerine Etkileri

Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden birisi sosyalizasyondur. Yalın bir anlatımla sosyalizasyon; bireylerin, özellikle çocukların, belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir (92). Çocukların sosyalizasyonunda birincil sorumlu ebeveynler olup, çocukları toplumun değerlerine uyumlu olmak için teşvik

etmenin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin optimal olması için kolaylaştırıcı olmaları beklenir (93). Sosyalleşme sürecinde çocuklar ebeveynleri ve çevreden etkilenirken aynı çocuklar da çevrelerindeki koşul ve süreçleri şekillendiren aktif sosyal ajanlar olmaktadır (33, 94). Lollis ve Kuczynski'ye (1997) göre, ebeveyn ve çocuğun davranışları birbiriyle bağlantılı olup birininki diğerine neden olan, karşılıklı nedensellik döngüsü söz konusudur (akt. 52).

Gelişim sürecinin ve içinde yaşanan kültürün süreğenliği için çocukların bakım ve desteğe ihtiyaç duydukları bir gerçektir. İnsan yavrusu gelişim özellikleri itibarıyla korunmaya, bir başkası tarafından sağlanacak bakıma en uzun süre ihtiyaç duyan varlık olup hemen hemen orta çocukluğa gelene kadar kendisini idare etmek konusunda yetersizdir. Ebeveynlik ise çocukların etkili bireyler olarak büyümesinde beslenme gibi doğal ve güçlü olayları sağlayan kritik bir araçtır (95, 96).

Bir bütün olarak aile kurumu içerisinde, çocuk üzerine en fazla etkili olan üyeler ebeveynlerdir. Ebeveynlik; çocukların gelişimlerini sağlamayı ve yaşamlarının devam etmesini amaçlayan aktiviteler olarak tanımlanabilir. Latince "parere" kökünden gelmekte olup "gelişim ya da eğitim" anlamına gelmektedir. Ebeveynlik kelimesinin bir diğer anlamı ise "beslemek"tir (96).

Türk Dil Kurumu, aileyi; "evlilik ve kan bağına dayanan; karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik" olarak tanımlarken, Murdock aileyi, "her iki cinsiyetin yeniden üretildiği, ekonomik dayanışmanın, çocuk yetiştirmenin en iyi şekilde sağlandığı ve eşler arasındaki cinsel beraberliğin toplum tarafından onaylandığı bir grup olarak" tanımlamaktadır (97, akt. 98). Aile, toplumun temelini oluşturan, ana-baba, çocuklar ve diğer akrabalardan meydana gelen sosyal bir kurumdur (99).

Çocuklar doğdukları andan itibaren öğrenmeye başlarlar, bu öğrenmelere kaynaklık eden en önemli çevresel unsur ailedir. Çocuğun sosyal duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimi ilk olarak ailede başlamaktadır (100). Çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişmesi, doğumdan itibaren içinde bulunduğu ailenin üyelerinin olumlu, tutarlı ve sevgi dolu tutumuna bağlıdır. Aile, çocuk için önemli ve ilk sosyal deneyimlerini edindiği ortamdır (101). Sağlıklı bir toplum, sağlıklı aile yapılanmasına bağlıdır, çünkü aile birimi (102).

Literatürde aile ortamının çocuk gelişimini önemli ölçüde etkilediği kabul edile gelmiştir. Yapılan araştırmalar il bilişsel tutum, inanç ve sosyalleştirme hedeflerinin ebeveynlik tutumlarını etkilediği gösterilirken, ebeveynlik davranışlarının da psiko-sosyal gelişim, akademik başarı ve dil gelişimi ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (103).

Raver (1997) etkin ebeveynliğin, problem durumlar karşısında çocukların çözüm bulmalarını ve uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Güvenli, tutarlı, sevgiye dayalı ebeveyn ve çocuk ilişkisi, çeşitli risk ortamlarında onarıcı ve koruyucu bir süreç olma özelliği taşır (akt. 81). Büyük çoğunlu ABD, Yeni Zelanda, Britanya ve İskandinavya'da yapılan çalışmaların birçoğunda ebeveynlik çocukların yaşamlarını değiştirebilen çok önemli bir etken olarak bulunmuştur (68).

Birçok araştırmacı çocuğa ait kişisel risk faktörlerinin yanı sıra dışsal davranış problemlerinde bir diğer risk faktörü olarak ebeveynlik işlevinde bozulmaların yer aldığını ortaya koymuşlardır (61). Araştırmalar olumsuz (antisosyal) davranışlarda kuşaklar arası bir devamlılık olduğunu ve bu süreklilikte ebeveynlik becerilerinin etkili bir rolü olduğunu göstermektedir (23). Campbell (1995) ve bazı araştırmacılar, ebeveyn uygulamaları ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin, olumsuz davranışların gelişmesinde temel etken olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre ebeveyn samimiyetinin noksanlığı, sınır koyma problemleri, zayıf disiplin tarzları ve iletişim problemleri çocuğun saldırganlığı ile yakından ilişkilidir (3, akt. 20).

Çocuğun kişilik gelişiminde, olumlu davranış kazanımında, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı, kendi kendisine yetebilen, kendisine ve yaşadığı dünyaya faydalı bir birey olarak yetişmesinde ailenin önemli rolü olduğu açıktır (104). Çocuk sadece kendisine sunulan sosyal deneyimlerin olarak değil ayrıca model alacağı kişiler olarak da aile bireylerinden yararlanır (100). Toplumsal ilişkilerin nasıl olması gerektiği, ilk olarak aile içi ilişkilerin gözlenmesi yoluyla öğrenilir (32). Bu durumda ebeveynler çocukların büyüme ve gelişme süreçlerinde farkında olarak veya olmayarak, hem olumlu yönde hem de olumsuz yönde olmak üzere çift yönlü olarak çocuklarına model olmaktadır. Özellikle okulöncesi evrede çocuğun en önemli rol modelleri ebeveynleridir (105). Vurma, itme, yalan söyleme, farklı durumlara karşı geliştirilen korku ve kaygı vb. davranışları çocuk, ilk olarak aile bireylerini model

olarak öğrenebilir (7). Ancak okul çağına gelme ve daha geniş yapıdaki sosyal çevrelere girme ile rol modeller değişkenlik gösterebilmekte bazen öğretmenler, bazen bir yaşıt veya başka bir yetişkin model alınmaya başlayabilmektedir (105).

Aile, birçok araştırmacı tarafından çocuklar ve gençlerde karşılaşılan uyum sorunları ile bağlantılı olarak koruyucu ve risk faktörleri arasında sayılmıştır. Aile bir sistem olarak çocuğun gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (106). Geçmişten günümüze yapılan araştırmalarda aile yapısının niteliği ve evlilikte yaşanan sorunların çocukların problem davranışlarının nedenini oluşturabileceği; aile uyumu ile çocukların problem davranışları arasında negatif bir ilişki bulunduğu saptanmıştır (25).

LeVine (1977) ebeveynlikle ilgili olarak; çocuğun sağlığı ve fiziksel yaşamını temin etmek, çocuğun yetişkinliğe doğru gelişimsel evrelerinin başarılı geçmesi için uygun çevreyi sağlamak, toplumsal değerler ve kültürel yapıları öğretmek/model olmak şeklinde üç evrensel amaç belirtmiştir (107). Elbette ebeveynler çocuklarını çeşitli yollarla etkilerler ve bunların kimisi pozitifken kimisi negatiftir (108). Genel olarak ebeveynlik aktiviteleri; bakım, kontrol ve gelişim olmak üzere üç grupta yer alır. İyi ve etkili ebeveynlik için ise bu aktivitelerin her birisinin iki yönü vardır (96) Bunlar; .

- a- Negatif ve çocuğa zarar verebilecek şeylerden korumak
- b- Pozitif ve çocuğa faydası olabilecek her şeyi arttırmaktır.

Çalışmalara göre davranış problemlerine ilişkin tanılanan bir çocuğun bulunduğu ailelerde, ebeveynlerin, zayıf aile işlevselliği, düşük düzeyde uyum, olumlu duyguların daha az ifade edildiği, ancak daha fazla çatışma olduğu ebeveynler tarafından bildirilmektedir (62).

Farrington (1992) düşük gelir, düşük eğitimsel düzey ve yüksek düzeyde strese sahip, suç deneyimleri olan, destekten yoksun ailelerin davranış problemleri açısından ciddi risk faktörü oluşturduğunu ifade eder (akt. 109). Patterson (1982), Patterson ve Forgatch (1989), Campbell (1995) ebeveynlerin temel ebeveynlik becerilerinden yoksun olmasının ve ebeveyn güçlüklerinin, problem davranışın ortaya çıkması ve sürmesinde etkin bir faktör olduğunu savunurlar (63). Bu güçlükler anne depresyonu, evlilik uyumsuzluğu ve aile stresi ile şiddetlenebilir çünkü bu durumlar ebeveynlik becerilerini daha işlevsiz hale getirir (3, 110).

Pek çok çalışmada, çocukların antisosyal ve problem davranışlarının ortaya çıkması, devam etmesi ve sağaltımına, yaşamda yer alan faktörler arasında en fazla etki eden faktör olarak aile gösterilmektedir (7, 111). Ebeveynler, çocuğun kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleri olup ebeveynlik uygulamaları erken çocukluk saldırganlığının belirleyicisi olduğu gibi çocukların barışçı bir yapıya sahip olmalarında da etkilidir (83, 112, 113).

Sağlıksız ailelerde, çocuk gelişirken, ebeveyn-çocuk etkileşimi kademeli olarak negatif ve çatışmalı olmaya başlar, çocuğun saldırgan davranışı pekişir ve ebeveynlerin stratejileri etkisizleşir (52). Yine sağlıksız ailelerde, şefkatten uzak ve sert ebeveyn tutumlarının yanı sıra stresli ve yıkıcı erken aile deneyimleri, sınır koyma problemleri, zayıf disiplin tarzları ve iletişim problemleri de çocuğun saldırganlık başta olmak üzere davranış problemlerinin doğması ve etkilenmesine ilişkin riskleri artırır (3, 84, 114).

Bowes ve arkadaşları (2009), sağlıksız ailelerdeki bu problemlere ek olarak aile içi şiddet gibi erken dönem sosyal ve çevresel faktörlerin, çocukta saldırganlık gibi antisosyal davranışlarla ilişkili olduğunu ifade ederler (akt. 115). Diener ve Kim (2004) özellikle annelerin, çocuklarını olumlu yönde desteklemelerinin, çocuklarda içe dönük veya saldırgan davranışların görülme sıklığı ile ters yönde, olumlu sosyal davranışların görülme sıklığı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (akt. 116).

Aileler işlevleri açısından “sağlıklı aile” ve “sağlıksız aile” olmak üzere iki şekilde sınıflanmaktadır. Her iki aile türünün de, çocuklar açısından göze çarpan belirgin özellikleri vardır (117).

Sağlıklı ailede;

- Her çocuğun kendine özgü bir kişiliği olduğu bilinir ve kabul edilir.
- Çocuklar belli bir kalıba sokulmak için zorlanmazlar.
- Her bireyin farklı uğraşları ve ilişkileri vardır.
- Düşünce farklılığına saygı duyulur.
- Çocuklar başkalarıyla karşılaştırılmazlar.
- Aile içinde ve bireyler arasında, sağlıklı bir iletişim ve diyalog vardır.
- Çocukların duygu ve düşüncelerini açıklamalarına izin verilir.
- Aileyi ilgilendiren her konuda çocuklara bilgi verilir.

Sağlıksız ailelerde;

- Her çocuğun kendine özgü bir kişiliği olduğu kabul edilmez.
- Çocuktan beklenen, ebeveynlerin isteklerine koşulsuz itaat etmesidir.
- Çocuk kendi düşünce ve duygularının, ilgi ve eğilimlerinin önemli olmadığını öğrenir.
- Çocuklar korkutularak, utandırılarak, küçümsenerek, suçlu hissettirilerek eğitilir.
- Koşullu sevgi vardır. Çocuk, ebeveynlerinden “istediğim şekilde davranırsan seni severim, yoksa sevmem” iletisini alır.

Alandan edilen bu genel bilgiler ışığında ortaya çıkan en önemli gerçek, çocukların hem sosyalizasyon süreçlerinde, hem de davranış ve kişilik geliştirmelerinde ebeveynler, aile ve toplumda en önemli ve etkili bireylerdir. Ebeveynler arasında ise anneler doğumdan hemen sonra bebeklerine bağlanmaya ve yakın temas kurmaya başlarlar ki bu bağ biyolojik olarak da oldukça güçlüdür (118). Bebeğin gereksinimlerinin anne tarafından karşılanma biçimi (sert ya da yumuşak, az ya da çok duyarlı davranma), sosyal gelişimi büyük ölçüde etkiler. Bebeğin varlığını sürdürmek için anneye duyduğu gereksinim, onun ilk sosyal ilişkisidir (48). Çocukta sosyal ilişkilerin gelişmesinde anne çocuk diyalogunun önemli etkisi vardır. Anne ile çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişim, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini sağlar. Başkaları ile olumlu ilişkiler kurması için temel oluşturur (81).

Çakmaklı'ya (2004) göre, problem davranışlara sahip çocukların öncelikle anne-çocuk ilişkisi, daha sonra çocuk ve diğer aile fertlerinin ilişkisi, daha sonrada çocuk toplum ilişkisinin düzenlenmesi gerekmektedir (akt. 59). Bunu gerçekleştirebilmek için ortaya koyulan proje ve faaliyetlerde, ebeveyn eğitimlerinin özellikle anne eğitimlerinin alanda önemli bir yeri vardır. Ebeveyn tutumlarının çocuğun sorunlu davranışlarının gelişmesinde temel rol oynamasından kaynaklı olarak, davranış problemlerinin tedavisinde çocuklarıyla birlikte ebeveynlerin davranış ve tutumlarının şekillendirilmesi gerekmektedir (21).

Üstünoğlu (1991) aile ve özellikle anne eğitiminin gerekçelerini şöyle ifade etmektedir. “Ülkemizde geleneksel aile yapısı yaygındır. Geleneksel aile yapısında ise çocukların bakım ve eğitim sorumluluğu annelere verilmiştir. Bu bakış açısıyla

çocukların ilk ve en önemli öğretmenlerinin anneler olduğu ilkesi kabul edilmiş olup annelerin eğitilmesi bir zorunluluktur. Bu eğitimlerde annelerin öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmeleri için ise belirli bir program uygulanması gerekmektedir” (akt. 119).

Lew (1999) çoğu ailelerin şu becerileri öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu savunur (akt. 120).

- Otokratik veya her şeye izin veren ebeveynlik tarzı yerine demokratik ebeveynlik tarzı,
- Yersiz ödüllendirme ve değerli ödül verme yerine teşvik etme,
- Çocuğun olumsuz davranışının amaç ve hedeflerini anlama,
- Çocuğun yaş ve gelişimsel düzeyinden kaynaklı davranışları anlama
- Çocuğu disipline etmede mantıksal ve doğal süreçleri kullanma
- Duruma yönelik gerekli sınırları sağlama
- İletişim becerileri

2.4. Ebeveyn Eğitimi ve Erken Müdahale

Okul öncesi dönem, bireylerin doğdukları andan öğrenim görmeye başladığı yaşa kadar olan 0-6 yaş aralığını kapsayan dönem olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi dönem aynı zamanda bireylerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin yapı taşlarının oluşturulduğu zaman dilimini de ifade etmektedir. Bir başka deyişle okul öncesi dönemde dahil olduğu erken çocukluk dönemi hayatın temelini oluşturur (100). Erken çocukluk, çocuk ve sosyal çevresi arasında bir dizi gelişim etkileşimleri olarak tanımlanabilir (70). Büyük bir bölümü yaşamın ilk altı yılında tamamlanan gelişim alanlarının desteklenmesi için çocuğun ilkokula başlamasını beklemek günümüzde artık çok geç olacağı gibi, yaşamın ileriki yıllarında da telafisi mümkün olmayan gecikmelere neden olabilmektedir (121). Bu açıdan çocukların, erken çocukluk evresinde her yönden olumlu bir şekilde desteklenmesi çok önemlidir.

Okula başlamada karşılaşılan davranış problemlerindeki sıklık, bebeklik ve okulöncesi dönemdeki müdahale uygulamalarına ilgiyi arttırmıştır. Kaufmann ve Wischmann (1999) bazı formel erken çocukluk programlarının duygusal gecikmeleri

veya davranış problemleri olan çocukların ihtiyaçlarına göre donatılmadığını savunurlar. Bu nedenle bir şekilde davranış problemi olan çocuklar, erken çocukluk programlarından zaman zaman dışlanmaktadır (akt. 55).

Üstünoğlu'na (1990) göre okul öncesi dönemde kazanılan tutum ve davranışlar kalıcı nitelikte olup hatalı olan davranışların sonradan değiştirilmesi oldukça güç olmaktadır. Temel bilgi ve beceriler erken çocukluk yıllarında, zengin deneyimlerle kazanılmazsa, ileriki yıllarda öğrenilseler bile ulaşılan düzeyde eksiklikler görülür (akt. 119). Erken dönemde sosyal uyum için çocuklara uygun eğitim programları ile müdahale edilmediğinde, toplumsal olarak sonraki yıllarda tırmanacak olan sosyal, davranışsal ve akademik problemlerle karşı karşıya kalınması kaçınılmaz olacaktır (59).

Uzmanlar etkili erken müdahale programları ile çocuklarda davranış problemlerinin büyük ölçüde önüne geçilebileceği konusunda birleşmektedirler (18). Etkili ve erken davranış müdahalesi, negatif davranışlar alışkanlık haline gelmeden sağlanmalıdır. Bu nedenle daha küçük çocuklar için tasarlanan müdahaleler okul çağındakiler için tasarlanandan çok daha başarılı olacaktır (122). Çocuktaki uyumsuz davranışlar uzadıkça, hem çocuk hem de ebeveynler için bu davranışların düzeltilip sağaltılması gittikçe daha da zorlaşacaktır. Buna ek olarak, antisosyal davranışlar gösteren büyük çocuk ve adölesanlarda sağaltımın hem daha zor hem de daha şiddetli olduğu araştırmalarla gösterilmiştir (111). Adölesan dönemde, davranış problemlerine ilişkin yapılan müdahalelerin sınırlı etkisi olmasının yanı sıra, uzun yıllarca ısrarlı şekilde devam eden saldırganlık ve suç davranışlarına, sekonder risk faktörleri olarak akademik başarısızlık, okulu bırakma, suçlu yaşıt grubuyla yakın ilişki gibi faktörlerde eklenmektedir. Dishion ve diğerlerine göre (1999) adölesan dönemdeki müdahaleler, suçlu akran grubuyla ortaya çıkan belirtileri daha da kötüleştirebilmektedir (akt. 63).

Diğer yandan saldırgan ve antisosyal davranışların gelecekte suçla ilişkili bir yaşantıya dönüşme riskinin getirmiş olduğu toplumsal ve kurumsal etkiler de müdahalenin erken yapılmasını gerekli kılmaktadır. Scott ve arkadaşlarının (2001) yaptıkları araştırmada davranış problemi olmayan ile tanılanmamış davranış problemi olan ve tanılanmış davranış problemleri olanlar arasında toplumsal maliyet olarak sırasıyla 3 ile 10 kat fark olduğunu belirtmektedirler. Cohen (1998) suçlu bir

bireyin neden olduğu toplumsal maliyetlerin analizinde, ABD için yaklaşık olarak 1,3 ile 1,5 milyon dolarlık bir maliyet ortaya koymuştur (akt. 122). Scott ve arkadaşları (2001) ise bu maliyetleri Büyük Britanya’da, davranış problemi olan çocuklar için ülkeye maliyeti 24324 sterlin, davranış problemi olmayan çocukların ülkeye maliyetini ise 7423 sterlin olarak hesaplamışlardır (akt. 68).

Birçok araştırma, ebeveyn eğitimlerinin daha küçük çocuklarda daha olumlu sonuçlar verdiğini ve ailelerin eğitimi bırakma oranının daha az olduğunu ortaya koymuştur. Daha büyük çocuklar ve özellikle adölesanlarda, ebeveyn eğitim müdahaleleri daha az etkili olabildiği gibi uygulamalar çok daha zorlaşmaktadır. Sonuçta yine de son yıllarda, adölesanlar için alternatif, ebeveyn temelli müdahaleler düzenlenmektedir (111).

Yılmaz (1991) sosyo-ekonomik yapıları farklı ailelerden gelen çocuklar arasındaki gelişim farklılıklarını asgari düzeye indirmek için eğitimde fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini ifade eder. Myera (1996) ve Mağden (1993) ise bu eşitliği sağlamanın en önemli yollarından birisinin ebeveyn eğitimi olduğunu ve ebeveyn eğitiminde temel amacın; ebeveynlerin çocukların gelişimlerini destekleyici yöndeki davranış repertuarlarının yanı sıra çocuklarına en iyi şekilde yardımcı olabilecek tutum ve davranışları geliştirmelerine yardımcı olmak olduğunu belirtmişlerdir (akt. 119). Öte yandan, çocuk ve ailedeki problemlerin, çoğunlukla ebeveynlerin etkili ebeveynlik becerilerindeki eksiklikten ortaya çıktığı düşüncesi ile ebeveynlerin bu alanda bilgi, yönlendirme ve desteğe gereksinimleri olduğu ifade edilmektedir (120).

Özellikle ergenlerde olmak üzere, çocukların davranış problemlerine müdahale 1920’lerde ortaya çıkmıştır. Bu yıllarda çevrenin antisosyal davranışların gelişimi üzerine etkileri araştırılmış olup 1926’da Healy ve Bronner’in çalışmalarının ardından, daha modern müdahale tarzlarına yönelim olmuştur. 1950’lerde ise psikodinamik yaklaşımın kısmen deneysel çalışmaları olmuş ve müdahalede geleneksel bire bir terapi yöntemi ile psişik görüşmeler, özel davranış problemleri müdahalelerinden daha çok tercih edilmiştir. Bazı araştırmacılar birebir görüşmeyi uygularken, 1960’ların başlarında müdahale yaklaşımında değişim ortaya çıkmıştır. Psikodinamik yaklaşım uygulamaları, çocuğun davranış probleminde yeterince başarılı olamamış, ayrıca ev okul gibi klinik dışı alanlarda genelleme olmadığı için değişim ortaya çıkamamıştır. Bu durum, ebeveynlerin dahil edilmediği bir müdahale

uygulamasının, ev ortamında çok düşük düzeyde bir değişimi mümkün kıldığı şeklinde yorumlanmıştır (111).

McMahon ve Forehand (2003), ebeveyn eğitiminin gelişimini, deneye dayalı ve pratik açıdan üç evreye ayırıp, bu evreleri; “tesis etme”, “genelleme” ve “geliştirme” olarak tanımlarlar. İlk evre (1960-1975 arası) çocuğun davranış problemlerine müdahalede, testler ve tartışmalarla ebeveyn eğitimi formatının oluşturulmasını kapsar. Erken dönem araştırmalar incelendiği zaman, çocukların davranış problemlerini (saldırganlık, karşı gelme, yıkıcı vs) azaltma ve ebeveyn uygulamalarını arttırmada kısa dönem etkilerini değerlendiren tek vakalı çalışmalara rastlanmaktadır. İkinci evre ise, 1975-1985 yılları arasını kapsar ve bu evrede ebeveyn eğitimlerinin genellenmesine ek olarak uzun dönem etkilerinin ortaya koyulduğu çalışmalar mevcuttur. Bunu takip eden üçüncü evrede, ebeveyn eğitimi programlarının yayılması ve zenginleştirilmesi için, araştırmalarla ortaya çıkan yöntemler uygulanmıştır (111).

St. Pierre ve arkadaşları (1997) erken müdahale programlarını, tek odaklı ve iki jenerasyona yönelik programlar olarak iki grupta değerlendirmiştir. Tek odaklı programlardan çocuk merkezli programlar, sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı şartlarda yaşayan okulöncesi çağıdaki çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirme ve onları kendilerinden daha iyi durumdaki çocuklarla eşit şartlarda okula hazırlamaya yönelik düzenlenmiş programlardır (Örneğin; Head Start Programı). Tek odaklı programlardan bir diğeri de aile merkezli programlardır. Bu programlar, çocuklara, ebeveynleri aracılığıyla dolaylı olarak ulaşıp, ebeveynlerin çocuk bakımına yönelik ebeveynlik becerilerini geliştirmesi ve çocuklarının gelişimlerini desteklemesi amacıyla geliştirilen programlardır. Tek odaklı programların üçüncüsü ise, yetişkin tek ebeveynli aileler için düzenlenen ve ailelerin okur-yazarlık becerilerinin, eğitsel edinimlerinin, mesleki becerilerinin, kadın ve programa katılan yetişkinlerin ekonomik refahlarının artırılmasının amaçlandığı yetişkin merkezli programlardır (121). Geleneksel erken müdahale yaklaşımları ise çoğunlukla çocuk-merkezli olmayı tercih eder. Programların amacı çocuğun davranış ve becerilerinde bazı değişimler yapmaktır. Aile ilgileri müdahale öncesi veya sürecinde çok nadir olarak dikkate alınır (123).

Çift jenerasyonlu programlar ise üç hizmetin kombinasyonundan oluşmaktadır. Bu hizmetlerden birincisi erken çocukluk eğitimi, ikincisi ailelerin ebeveynlik becerilerini zenginleştirme, onların okul etkinliklerine katılımını artırma, ailelerin özsaygı düzeylerini yükseltme, çatışma çözme becerilerini geliştirme ve ailesel bunalımlarını çözümlenmelerine yönelik olan aile eğitimi programlarıdır. Üçüncüsü ise, sınıf merkezli yetişkin eğitimi, mesleki eğitim, iş danışmanlığı, işe yerleştirme desteği, ikinci dil kursları, ailelerin yarım kalan eğitimlerini tamamlamaları için desteklenmesi gibi amaçları olan mesleki ve okur-yazarlık programlarıdır (121).

Problem davranışlar ile baş etmede ise genel olarak, üç tür önleme yaklaşımının öne çıktığı ve temel alındığı göze çarpmaktadır. Bunlardan, birincil önleme yaklaşımı, sorunu ortaya çıkmadan önce önlemeyi hedefleyen ve tüm çocuklara yönelik çalışmaları içerir. İkincil önleme yaklaşımı ise daha kapsamlı müdahale olup çocukları kapsamaktadır. Bu uygulamaların amacı, sorunun kronikleşmesini ve ikincil sorunların ortaya çıkmasını önlemeye yöneliktir. Üçüncül önleme uygulamaları ise, ikincil önleme uygulamalarının yetersiz kaldığı ve daha kapsamlı desteklere gereksinimi olan çocuklara yöneliktir. Amaç, kronikleşen sorunun etkilerini en aza indirmektir (87).

Ebeveyn eğitim programları, saldırgan, yıkıcı ve bozucu davranış problemi olan çocukların negatif gelişimlerini değiştirmek için en yaygın kullanılan psiko-sosyal müdahale şeklidir (67, 124). Ebeveyn eğitimleri, yapılan çalışmalar sonucunda, müdahale yöntemleri içerisinde önemli bir yere sahip olmaya başlamış, özellikle davranış problemi yaşayan çocuklar için en etkili müdahale yöntemlerinden birisi haline gelmiştir (106). Çeşitli kuruluşlar tarafından, çocuk gelişimi ve eğitimi, olumsuz davranışların giderilmesi, ailenin çocuk yetiştirme ile ilgili bilinçlendirilmesi, çocuğa karşı olumlu tutum geliştirmesi gibi konularda ailelere yönelik planlı ve sistemli bir şekilde programlar düzenlenmektedir (104).

Turnbull (1976) sorunlu bir durumun, sadece çocuğa etki etmediğini, ailelerinde risk altında olduğuna işaret eder. Turnbull'un bu yaklaşımı alandaki profesyonellerin çocuğu aileden izole etmeden, ailenin bir parçası olarak ele almalarını sağlamıştır. Bu bakış açısı ile ortaya konan aile merkezli programlar sadece çocuğun ihtiyaç ve güçlerine değil, ailenin ihtiyaç ve güçlerine de

odaklanmaya başlamıştır (akt. 123). Ebeveyn eğitimlerinde genel bakış açısına göre, problem durumlarda, çocuğun problemin tekil kaynağı olarak düşünülmesi yerine, ailenin problemle ilgili olarak temel kaynak olarak hesaba katılması gerekmektedir (125). Ebeveynler ve çocuğa bakan kişilerin eğitimine yönelik programlar, çocuğun gelişiminde uzun süreli ve kalıcı etkiye sahiptir. 1960'larda yapılan araştırmalar sonucunda, ev ortamının etkili bir çevreye dönüştürülmesinin çocuğun öğrenmesinde ve gelişiminde etkili olduğu ortaya konmuştur (126).

Disfonksiyonel ebeveynlik, davranış problemleri gelişiminde ilk başta sayılan risk faktörü olduğu için müdahale yaklaşımları, saldırgan çocuğun ebeveynlerine doğrudan destek ve yardımı hedefleyecek şekilde planlanmalıdır (51). Bu tür planlanmış müdahale programlarının, çocuklardaki davranış problemlerini azaltma ve ailelerin, problem çözme becerilerini arttırmada büyük potansiyelleri olduğu ifade edilmektedir (3). Çeşitli eğitim programları olmakla birlikte hepsi de çocuklarda negatif, yıkıcı ve bozucu davranışları azaltırken pozitif, uyumlu ve genel prososyal davranışları arttırmayı hedefler. Bu ise ancak daha pozitif, tutarlı ve çocuk yetiştirme becerilerine sahip ebeveynlerce gerçekleştirilebilir (67). Bu açıdan bakıldığında, ebeveyn eğitim programları, çocuklarda davranış problemlerini önlemek, azaltmak ve ebeveynlik uygulamalarını arttırmak için yapılan önemli denemelerdir (83).

Ebeveynler temel ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirirken kendi kararlarına güvenebilmek ve başkalarına daha az bağımlı olabilmek için bağımsız sorun çözen bireyler olmalıdırlar. Ebeveyn eğitimi programları çocukların yetiştirilmesi, aile ilişkileri, ailede ve toplumda anne babaya düşen yükümlülüklerin yerine getirilmesi için gerekli bilgi, tutum ve becerilerin sistemli biçimde geliştirilmesini sağlar. Ebeveyn eğitiminin temel amacı, ebeveynlerin özgüvenini güçlendirerek, çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi için anne-babalık becerilerini geliştirecek şekilde rehberlik etmektir. Uygulanmakta olan programların bir kısmı doğrudan çocuğa, yakın çevresine, bir kısmı ise hem çocuğa hem ebeveynlere hizmet götürmeyi amaçlamaktadır. Ebeveyn eğitim programlarının, davranım bozukluğu olan ve yüksek düzeyde yıkıcı davranışlar sergileyen çocuklarda etkili olduklarına ilişkin bilimsel kanıtlar mevcuttur (21, 127). Geleneksel ebeveyn eğitime ek olarak, saldırganlığa yönelik müdahale programları hedef

olarak, ailenin çeşitli fonksiyonlarının (ebeveynlik veya evlilik uyumu, sosyo-ekonomik faktörler vs) geliştirilmesini de içermelidir (111).

Ebeveyn eğitim programlarının tümü ortak ve temel bazı ilkeler içerir. Ebeveyn eğitim programları;

- Çocuktan daha fazla ebeveyne odaklanır,
- Antisosyal davranış yerine prososyal davranışlara vurgu yapar,
- Ebeveynlere çocuğun davranışını tanıma, tanımlama ve kaydetmeyi öğretir
- Ebeveynlere öğretimi sosyal öğrenme ilkeleri (prososyal davranışı pekiştirme, olumsuz davranıştan ilgiyi uzaklaştırıp görmezden gelme veya mola kullanma vs) içinde gerçekleştirir
- Didaktik öğretim yerine, model olma, rol oynama gibi pratik yöntemleri kullanır
- Kurum veya klinikten, eve doğru, becerilerin maksimum şekilde genellenebilmesi için çeşitli yolları kullanır.
- Yeni ebeveynlik becerilerinin ve çocuğun uyum davranışlarının kazanılmasına engel olabilen, ebeveyn (depresif belirtiler), aile (evlilik çatışmaları), toplum (komşu şiddeti) gibi risklerle mücadele eder (111).

Ebeveyn eğitim programları ebeveynlere, duygusal teşvik, disiplin, kontrol ve otonomi eğilimleri gibi çocuk yetiştirme etkileşimleri hakkında özel bir bakış sağlamaya yardımcı olurlar (128). Çeşitli çalışmalarda, ebeveynliğin grup içinde daha iyi öğrenildiği kanıtlanmıştır (129). Tipik bir ebeveyn eğitim programı, düzgün yönerge vermek, basit olumsuz davranışları söndürme (görmezden gelerek), istenen davranışları pekiştirme (ilgilenme, ödüllendirme vs), ciddi olumsuz davranışları cezalandırma (mola verme vs.) gibi içeriklere sahiptir. Son 30 yıllık süre içerisinde basit yenilemelerin ötesinde, bu eğitim programlarının içeriklerinde ciddi değişiklikler olmamıştır (124).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde saldırganlık, ebeveyn eğitimi ve davranış problemlerine müdahaleler üzerine yapılmış olan ve literatürden elde edilen araştırma örnekleri sunulmaktadır. İlgili araştırma örnekleri yurtiçi ve yurtdışı araştırma örnekleri olarak iki başlık altında ve en yeni çalışmalardan, eski çalışmalara doğru bir sıralama yolu ile gösterilmiştir.

2.5.1. Yurtiçi Araştırma Örnekleri

Yalçın (2013) tarafından, annelere yönelik olarak, iletişim becerilerini içeren bir eğitim programının uygulandığı çalışma yapılmıştır. Çalışmada, programın annelerin çocuklarına karşı olan davranışlarındaki etki düzeyi araştırılmıştır. Araştırma sonunda eğitilen annelerin davranışlarının olumlu yönde değiştiği, çocukların problem çözme becerilerinin yüksek, sosyal kaygı düzeylerinin az ve akademik başarılarının yüksek olduğu, eğitim programının olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir (127).

Özmen (2013) anne-baba eğitim programının, çocukların davranışları ve ebeveynlerin depresyonları üzerine etkilerini incelemiştir. Çalışmaya 8 deney, 8 kontrol grubu olmak üzere toplam 16 anne-baba katılmıştır. Deney grubuna hafta 1 kez olmak üzere 7 hafta “Anne-Baba Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının davranış sorunlarında anlamlı düzeyde azalma olurken, başlangıçta da normal sınırlarda olan ebeveyn depresyonunda anlamlı düzeyde azalma kaydedilmiştir (130).

Akcan'ın (2012), kontrol grubu (n:45) ve girişim grubu (n:45) olmak üzere bir ilköğretim okulunun ana sınıflarına kayıtlı 90 çocuk ve aileleri üzerine yaptığı çalışmada, çocuklara ve ailelerine 12 haftalık eğitim programı uygulanmıştır. Uygulamada veriler, ebeveynler ve öğretmenlerden elde edilmiştir. Uygulama sonucunda deney grubundaki çocukların; Dışsallaştırılmış Davranış Ölçeği Saldırganlık sıklık ve alt boyutları, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu Saldırganlık (fiziksel+ilişkisel) ve fiziksel saldırganlık alt boyut puan ortalamalarının, kontrol grubuna göre azalma gösterdiği bulunmuştur (131).

Tomris (2012) tarafından yapılan ve BİA-AV'ın uygulandığı çalışmada, öğrencilerin davranışlarında gözlenen değişimlere ilişkin hem öğretmenler ve veliler hem de rehberler olumlu geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Veliler program sayesinde çocukları ile daha nitelikli zaman geçirme fırsatı elde ettiklerini belirtmişlerdir (132).

Ekşi ve Kahraman (2012) tarafından yapılan çalışmada, 10 kişilik deney grubuna her biri 75 dakika süren 12 oturumluk aile eğitim programı toplam 7 haftada uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, uygulanan aile eğitim programının, evlilik uyumu ve aile sistemi içindeki duygusal tepki verebilme durumunu arttırmada etkili olduğu saptanmıştır. Fakat program, ailenin, problem çözme, iletişim, roller, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler boyutlarında etkili olmamıştır (133).

Demircioğlu (2012), 3 farklı yöntemin uygulandığı çalışmasında, yöntemlerin, annelerin aile işlevleri ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney grubunda yer alan annelerin aile işlevleri ve çocuk yetiştirme tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin çocuklarının sosyal beceri, öz-bakım gelişim alanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (134).

Mağden ve arkadaşları (2012) tarafından, 2009 ve 2011 yılları arasında annelere yönelik olarak sekiz haftalık eğitim programları planlanarak uygulanmıştır. Anne eğitim toplantılarına her hafta 15-20 anne katılmış, ancak toplantıların tümüne 2009 ve 2011 yıllarında 5 anne sürekli katılım göstermiştir. Yapılan anne eğitim toplantılarının; anneler, çocuklar ve aileleri için olumlu etkiler yarattığı ve aile içi iletişimlerin, toplantılar sonrasında daha sağlıklı olabildiğine dair kanıtlar bulunmuştur (135).

Bayrak (2011), 10-12 yaş öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının; cinsiyet, kronik hastalık varlığı, ailede çocuğun kararlara katılımı, anne-babanın; eğitim durumu, çocuğa kızdıklarında verdikleri tepkiler, birbirlerine kızdıklarında gösterdikleri tepkiler, çocuğa ceza

vermeleri, çocuğa karşı tutumları ve babanın sigara kullanımı ile istatistikî düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (136).

Bacı (2011), ergenlerin saldırganlık davranışlarının önlenmesi amacıyla hazırlanmış olduğu eğitim programını, ilköğretim 8. sınıf çocuklarına uygulamıştır. Programda, öfke kontrolü ve çatışma çözme becerilerine yer verilmiştir. Çalışmada, iki deney ve iki kontrol gruplu ön-test, son-test uygulamasına dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Geliştirilen, Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığı Önleme Programı 12 oturum şeklinde uygulanmıştır. Eğitimler sonrası deney gruplarının saldırganlık puanları, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşük olarak bulunmuştur (137).

Kılınç (2011) tarafından yapılan çalışmada, anne eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, deney grupları ile kontrol grubundaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin son test puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Deney gruplarındaki annelerin Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği son test ve izleme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır (138).

Diken ve arkadaşları (2010) tarafından yürütülen ve TÜBİTAK onaylı proje kapsamında yapılan alan çalışmasında, hem pilot, hem ana uygulamada problem davranışlar üzerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Her iki çalışmada, BİA kapsamında yer alan ev modülü de kullanılmış ve ailelere eğitim sağlanmıştır. Ana uygulamada çocukların sosyal becerilerinde de olumlu gelişme gözlenirken, pilot uygulamada gözlenmemiştir (84).

Çağdaş ve arkadaşları (2010) tarafından annelere verilen etkili annelik eğitiminin, annelerin benlik saygılarına ve anne çocuk ilişkilerine etkisi araştırılmıştır. Deney grubundaki annelere 13 hafta anne eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki annelere araştırma süresinde ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Eğitimler sonrasında, kontrol grubu ile karşılaştırılan deney grubunun, benlik saygıları ve aile çocuk ilişkilerinin olumlu yönde değiştiği ve eğitimin annelere olumlu düzeyde katkılar sağladığı bulunmuştur (119).

Uğur (2010) çalışmasında, yetişkinlik dönemindeki saldırganlık düzeyi ile güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma, güvensiz bağlanma, duygusal ihmal, fiziksel ihmal, duygusal istismar, fiziksel istismar ve çocukluk çağı travmaları toplamı

arasında ilişki bulmuştur. Kaçınan bağlanma çocukluk çağı travmalarının tüm alt boyutlarıyla ilişkili bulunurken, kaygılı bağlanma sadece cinsel istismar ve çocukluk çağı travmaları toplam puanı ile ilişkili bulunmuştur. Saldırganlık düzeyi erkeklerde daha fazla olarak belirlenmiştir (139).

Akgün ve Yeşilyaprak (2010) çalışmalarında oyuna dayalı ebeveyn eğitim programı uygulamışlardır. Program sonucunda çocukların sosyal becerilere uygun olarak beklemeyi öğrendikleri, sınırlara çok daha kolay uyum gösterdikleri, duygu ve isteklerini sözel olarak daha iyi ifade edebildikleri, seçenekleri değerlendirerek kararlara daha kolay katılım sağladıkları belirlenmiştir (140).

Öğretir ve Demiriz (2009), 2-4 yaşları arasında çocuğu olan orta sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin, tutumlarına ve empatik eğilim düzeylerine “Anne Ev Ziyareti Eğitim Programı”nın etkisini incelemiştir. 55 anneye 10 hafta “Anne Ev Ziyareti Eğitim Programı” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki annelerin otoriter, aşırı koruyucu ve tutarsız tutumlarının azaldığı, demokratik tutumlarının yanı sıra empatik eğilim düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu annelerde bu alanların hiç birisi için bir farklılaşma tespit edilememiştir (141).

Gülay’ın (2009) saldırganlık üzerine yaptığı çalışmasında, saldırganlık ile korkulu-kaygılı olma, dışlanma, sosyal olmayan davranış ve akranların şiddetine maruz kalma arasında istatistiksel açıdan olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre çocukların saldırganlık düzeyleri arttıkça korkulu-kaygılı olma, dışlanma, sosyal olmayan davranış ve akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri de artmakta, saldırganlık düzeyleri azaldıkça belirtilen değişkenler de azalma göstermektedir (142).

Coşkun (2008) tarafından, 78 ebeveynin katılımıyla 15 oturumda gerçekleştirilen ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerini içeren videoların izlenerek çocuk yetiştirmeye ilişkin kavramlar hakkında tartışmalar yapılarak uygulanan ebeveyn eğitimi programının, çocuklardaki dışsallaştırılmış davranışların azaltmasına etkili olduğu ancak olumlu sosyal davranışlarını artırma konusunda orta düzeyde bir etkisi olduğu gösterilmiştir (143).

Şahin (2006) ebeveyn eğitiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasını, babaların dâhil olduğu ve olmadığı 2 deney grubu ve bir kontrol grubu şeklinde uygulamıştır. Deney gruplarına

araştırmacı tarafından geliştirilen 10 haftalık ebeveyn eğitimi uygulanmıştır. Sonuçta babaların dâhil olduğu grupta, ebeveyn eğitiminin, çocukların öz-denetimleri ve toplam sosyal becerileri üzerine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak bu kazanımlar izlemde korunamamıştır (144).

Elibol, Mağden ve Alpar (2006) tarafından yapılan çalışmada, 12-36 aylık çocuğu olan annelere verilen grup eğitiminin annelerin öz-yeterliliklerine ve çocuklarının gelişimlerine katkısı incelenmiştir. Deney grubundaki annelere ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen başlıklara yönelik (çocuğunu disipline etme, tuvalet eğitimi, çocukla iletişim, çocuğun gelişimsel özelliklerini öğrenme ve destekleyebilme gibi konularda) grup eğitimi verilmiştir. Eğitimler sonrasında, deney grubunun ebeveynlik becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde olumlu olduğu bulunmuştur (145).

Koçak'ın (2004) AÇEV tarafından uygulanan Baba Destek Programının sonuçlarını rapor haline getirdiği çalışmasında, Baba Destek Programı'nın (BADEP) 2001-2002 yılları arasında tanıtım toplantılarına katılan babalar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcı her babanın 2-10 yaşlar arası bir çocuğu bulunmaktadır. Ön-test ve son-test uygulamasının ardından, eğitimle birlikte babaların tutumlarında olumlu yönde değişim olduğu istatistiksel olarak gösterilmiştir (146).

Evirgen (2002) tarafından, 37'si deney 37'si kontrol grubu olmak üzere toplam 74 annenin katılımı ile anne eğitimi uygulaması yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; anne eğitim programına katılan deney grubu annelerin tutumları ile eğitim verilmeyen kontrol grubu annelerin tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Çocukları ile ilişkilerinde olumlu tutum geliştiren annelerin, çocukları ile daha çok etkileşime girdikleri, olumlu disiplin yollarını benimsedikleri, kendilerini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir (147).

Kabasakal (2001) tarafından, 8 kişilik gruplarla toplam 80 anneye eğitim verilmiştir. Sonuçlara göre; uyum sorunu olan çocukların ailelerinde daha sağlıklı aile işlevlerinin olduğu fakat eğitim grubu uygulamasından sonra deney grubunun sağlıklı aile işlevlerinde iyileşme olduğu görülmüştür. Aile Değerlendirme Ölçeğinin son-test uygulamasından sonra deney grubunun da, kontrol grubu boyutlarında sağlıklı aile işlevlerine sahip olduğu belirlenmiştir (148).

Bekman'ın (2000) "Eşit-Fırsat Anne-Çocuk Eğitim Programı"nın değerlendirildiği çalışmada, programın hem çocuklar hem de anneler üzerindeki kısa dönem etkilerini incelemek amacıyla ön-test, son- test uygulaması yapmıştır. Uygulama sonucunda, deney grubu anne çocuklarının, sözel beceri puanları kontrol grubuna göre olumlu yönde değişmiştir. Deney grubu anneler, kontrol grubu annelere göre, eğitimler sonrası, olumsuz disiplin yöntemlerinin yanı sıra fiziksel ve sözel şiddeti de daha az kullandıklarını bildirmişlerdir (149).

Özen (1998), eşler arasındaki çatışma ve boşanmanın çocukların davranış ve uyum problemleriyle, algıladıkları sosyal destek düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmasında, çatışmasız evliliği olan eşlerin çocuklarının, çatışmalı ve boşanmış aile çocuklarına göre daha fazla sosyal destek algıladıkları, kızların erkeklere göre daha fazla sosyal destek algıladıkları ve algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça, problem düzeylerinin azaldığını ortaya koymuştur (150).

2.5.2. Yurtdışı Araştırma Örnekleri

Webster-Stratton (2011) çalışmasında, İnanılmaz Yıllar Programını kullanarak karşıtlık ve dikkat eksikliği hiperaktivite tanısı olan 4-6 yaş grubu, 99 çocuk ve ebeveynlerine müdahale uygulamıştır. Eğitimler sonrası anneler uygun ebeveynlik davranışlarında artış, sert disiplin uygulamalarında azalma belirtirken, babalar ebeveynlik davranışlarında bir değişimden söz etmemişlerdir (151).

Lakes ve arkadaşları (2011), CUIDAR adlı 10 haftalık ebeveyn eğitim programının uygulandığı ve çocukların güçleri ve güçlükleri üzerine ebeveyn eğitimi etkisinin değerlendirildiği çalışmada, ebeveyn eğitimi sonrası GGA'nin güçlükler alt boyutlarının tamamında anlamlı düzeyde azalma olduğunu tespit etmişlerdir (152).

Hawlheg ve arkadaşları (2010) Triple P programının uygulandığı bir çalışmada, ebeveyn eğitimlerinin ardından, çocuklardaki dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış problemlerinde anlamlı düzeyde azalma olduğunu ortaya koymuşlardır. Eğitimlerden 2 yıl sonra yapılan izlem çalışmasında da bu olumlu durumun devam ettiği gösterilmiştir (153).

Piquero ve diğerleri (2009) araştırmalarında, erken dönem antisosyal davranış, suç ve suça yönelik yaşam için temel bir risk faktörüken, yine erken dönem ebeveyn eğitimi ise gelişmiş bir müdahale çabası olarak ele alınmaktadır.

Yapılan araştırmada erken dönem ebeveyn eğitimi küçük çocuklardaki davranış problemlerini azaltmada etkili bir yöntem olarak belirlenmiştir (154).

Kim ve diğerleri (2008) alışmalarında, İnanılmaz Yıllar Temel Ebeveyn Eğitim Programını kullanmışlardır. Uygulanan eğitimler sonucunda örnekleme yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerinde, eğitimler öncesine göre anlamlı düzeyde artma olduğu gösterilmiştir (155).

Sanders ve arkadaşları (2008), 2-9 yaş arası çocuğu olan 454 ebeveyn ile televizyon programı üzerine yaptıkları web destekli ebeveyn eğitimi sonrasında, çocuklardaki mevcut akran uyumazlığının azaldığını ifade etmişlerdir (156).

Jones ve diğerleri (2007) tarafından, İnanılmaz Yıllar ebeveyn eğitim programının uygulandığı çalışmada, müdahale uygulanan, deney grubu ebeveynlerin çocuklarının, hiperaktivite semptomlarına ilişkin güçlükleri, kontrol grubu ebeveynlerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde azalma göstermiştir (157).

Hawes ve Dadds (2006) tarafından 4-8 yaş arası, davranış problemi olan 56 çocuğun ebeveynlerin dâhil edildiği ve ebeveyn eğitiminin etkililiğinin Alabama Parenting Questionnaire (APQ) kullanılarak değerlendirildiği çalışmada ebeveyn gözlemleri ve APQ sonucu birleştirilerek analiz edilmiştir. APQ skorları ile ebeveynlerin müdahale sonrası ebeveynlik pratikleri ve çocukların klinik çıktıları uyumlu bulunurken, davranış problemlerinde hem ebeveyn gözlemleri hem de testlere göre anlamlı oranda azalma tespit edilmiştir (158).

Reyno ve McGrath (2006) yaptıkları meta-analizde, 1980-2004 yılları arasında yapılmış ebeveyn eğitime ilişkin araştırmaları incelemişlerdir. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak ebeveyn eğitiminin sonuçlarına etki eden değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. En fazla göze çarpan ve ebeveyn eğitimlerinin sonuçlarını etkileyebilecek değişkenler olarak, sosyo-ekonomik düzey ve annenin mental sağlığı belirlenmiştir (159).

Turner ve Sanders (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada, uygulanan ebeveyn eğitim programı sonucunda çocukların hedeflenen olumsuz davranışlarında istatistiki olarak anlamlı düzeyde azalma olduğu ve bu olumlu gelişmenin altı ay sonra yapılan izleme çalışmasında da devam ettiği belirtilmiştir (160).

Reid ve arkadaşları (2004) tarafından, Head-Start sınıflarında Incredible Years ebeveyn eğitim programının etkililiği değerlendirilmiş ve 882 çocuğun annesi

eğitime alınırken, eğitime katılmayan anneler ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Durumsal eşitleme modeli (SEM) uygulanarak eşitleme yapılmıştır. Analizler sonucunda, programın etkilerinin, çocukların eğitimler öncesi olumsuz davranış düzeyleri ve annelerin ebeveynlik beceri düzeylerine bağlı olduğunu ortaya koyulmuştur. Ebeveyn eğitimleri öncesi yüksek düzeyde davranış problemi olan çocuklar ile ebeveynlik becerileri düşük düzeyde olan anneler, programdan daha yüksek oranda faydalanmışlardır. Sonuçta çocukların davranış problemlerinin düzelmesi annelerin programa katılımlarıyla ilişkili olup müdahale uygulanan annelerin kritik ebeveynlik becerilerini düzenleme başarısı gösterdikleri belirlenmiştir (161).

Patterson ve diğerleri (2002) tarafından, davranış problemleri gösteren deney grubu çocukların ebeveynlerine, 10 haftalık ebeveyn eğitimi uygulanmıştır. Programlar bittikten sonra yapılan değerlendirme sonucunda, çocukların davranış problemlerine ek olarak bazı mental problemlerinde de olumlu gelişmeler belirlenmiştir. Eğitim sonrası ortaya çıkan bu olumlu durum, 6 ay sonraki izlem evresinde de anlamlı şekilde devam etmiştir (162).

Charles ve diğerleri (2001) çalışmalarında, davranış problemleri olan, 1-3 sınıflar arasında 238 erkek çocuk ile boşanmış annelerini araştırmanın örnekleme almışlardır. Uygulanan anne eğitiminin ardından, eğitimin olası etkilerini değerlendirmek amacıyla başlangıçtan 30. aya kadar 5 kez değerlendirme yapılmıştır. Anne eğitiminin, pozitif disiplin, pozitif ebeveynlik ve çocukların karşıtlık davranışı üzerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların karşıtlık davranışları izlemde müdahale sonrası düzeyde sabit kalırken, kontrol grubundaki çocukların davranışları daha olumsuz olmuştur (163).

Webster-Stratton ve Hammond (1997) davranış problemine müdahale yöntemleri olarak ebeveyn ve çocuk eğitimlerinin karşılaştırıldığı bir çalışma yapmışlardır. 4-8 yaş arası 97 çocuk ve ailelerine 3 farklı yaklaşımla eğitim verilmiştir. Müdahale sonrası yapılan analizlerde her 3 müdahale grubunun da kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde olumlu gelişim gösterdiği belirlenmiştir. 3 müdahale grubu kendi içinde değerlendirildiğinde sadece çocuklara eğitim verilen ve hem çocuklara hem ebeveynlere eğitim verilen grupların, sadece ebeveynlere eğitim verilen gruba göre, çocukların problem çözme, yönetim becerileri, arkadaşlarla

gözlenebilir etkileşim gibi alanlarda anlamlı düzeyde olumlu farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Bu olumlu etkiler ebeveyn eğitim gruplarının bir yıl sonraki izleminde de devam etmiştir (164).

Connell ve arkadaşları (1997) 24 ebeveyn ve karşıt gelme davranışı gösteren çocukları üzerine, ebeveyn eğitiminin etkililiğini değerlendirdikleri çalışmalarında, program sonrasında deney grubundaki çocukların, kontrol grubuna göre, başta şiddet davranışları olmak üzere olumsuz davranışlarında anlamlı seviyede azalma olduğunu göstermişlerdir (165).

Ruma ve diğerleri (1996) ebeveyn eğitim programlarının etkililiğinin, çocuk yaşına göre değişip değişmediğini değerlendirmişlerdir. Çalışmaya 304 anne katılmıştır. Belirleyici olarak CBCL (Child Behavior Check List) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre erken çocukluk evresinde anneleri eğitime katılan çocukların, davranış problemlerinde süreğen iyileşme oranlarının, adolesan dönemde anneleri eğitime katılanlara göre daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur (166).

Thompson ve diğerleri (1996) 66 ebeveyn üzerine yaptığı ebeveyn eğitim çalışması sonucunda; müdahale uygulanan grubun çocuk davranışları, ebeveyn tutumları ve aile ilişkilerinde, kontrol grubu ile karşılaştırılınca anlamlı oranda iyileşme ortaya çıkmıştır. Bu etkilerin üç ay sonraki izlem çalışmasında da devam ettiği belirlenmiştir. Müdahale öncesi klinik olarak anlamlı düzeyde davranış problemi gösteren örnekleme oluşturan 35 çocuk ayrı ayrı değerlendirilmiş ve klinik iyileşme oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (167).

Gross ve arkadaşları (1995) ebeveyn eğitim programlarının, 2 yaş çocuğu olan ailelerde, ebeveyn-çocuk ilişkisini pozitif yönde arttırıp arttırmadığını incelemişlerdir. Kontrol ve deney grubu olarak toplamda 46 anne-baba ile çocukları çalışmaya alınmış ve deney grubuna, 10 hafta olmak üzere ebeveyn eğitimi uygulanmıştır. Ebeveynlerin öz-yeterlilik, depresyon, stres ve çocuklarının davranışlarını kabul düzeyleri, eğitim öncesi, sonrası ve eğitimden 3 ay sonra olmak üzere test edilmiş ve ilişkiler video kaydına alınmıştır. Yapılan analizlerde müdahale uygulanan annelerin öz-yeterlilik düzeyleri ve anne-çocuk ilişkilerinde istatistiksel

olarak artış gözlenirken, annelik stresinde azalma ortaya çıkmıştır. Ancak eğitimlerin babalara yönelik anlamlı etkileri görülmemiştir (168).

Webster-Stratton (1994) ebeveyn eğitiminin etkililiği üzerine karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Çocukları davranış bozukluğu ve karşıt gelme davranışı tanısı almış 78 aileye sadece video kaydı ile ve video kaydına ek olarak İnanılmaz Yıllar ebeveyn eğitim programı ile müdahalede bulunulmuştur. Kısa dönem etki incelemesinde her iki grup anlamlı düzeyde gelişim gösterirken, ebeveyn eğitiminin ek olarak uygulandığı grupta, ebeveynlerin iletişimi, problem çözme becerileri ve katılımcı tatmininin yanı sıra çocukların prososyal çözümlere yönelik bilgilerinde de anlamlı gelişim gözlenmiştir (169).

Long ve diğerleri (1994) ebeveyn eğitiminin uzun süreli etkilerini inceledikleri çalışmada kendileri 2-7 yaşlar arasındayken, ebeveynleri eğitim alan 26 genç, ilk eğitimden 14 yıl sonra tekrar değerlendirilmiştir. Ebeveyn eğitimi öncesinde karşıt gelme davranışı olan deneklerin, eğitim sonrasında karşıt gelme davranışları azalırken uyum davranışları artmıştır. 14 yıl sonraki takipte deneklerin sosyal ve statüsel olarak eşitlendiği yaşlılarıyla yapılan karşılaştırmalarında ise iki grup arasında ölçülebilir bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (170).

Wahler ve arkadaşları (1993) ebeveyn eğitiminin etkisini 29 anne-çocuk ikilisini değerlendirerek araştırmışlardır. Çalışmada üç grup kullanılmıştır. Sonuçlara göre, klinik ortamda, anne-çocuk çiftlerinde herhangi bir değişim gözlenmezken, ev ortamında anlamlı derecede pozitif etkiler gözlenmiştir. Anneler pozitif ebeveynlik becerilerinde artış gösterirken çocuklar da daha az olumsuz davranış sergilemişlerdir. Kontrol grubundaki anneler ve çocuklarında davranışsal bir değişim gözlenmemiştir (171).

Dishion ve Patterson'ın (1992) çalışmalarında, ebeveyn eğitiminde bir değişken olarak çocukların yaş gruplarının etkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamına alınan ebeveynlerin çocuklarının yaşları 2,5-12,5 yaş arasında olup erken çocukluk ve orta çocukluk olarak iki gruba ayrılan deneklerin, evdeki iletişimlerinin, ön-test ve son-test şeklinde gözlenmesi yolu ile veriler elde edilmiştir. 6 yaşın altındaki çocukların %63'ü, 6 yaş üstü çocukların ise %54,3'ü klinik olarak anlamlı değişim göstermiştir. Yapılan analizlere göre, müdahale öncesi ve sonrası için yaş anlamlı bir değişken olarak bulunmamıştır. Ancak 6 yaş üstü çocukların ebeveynlerinin

eğitimlerden ayrılma oranı, 6 yaş altındaki çocukların ebeveynlerinden istatistikî olarak anlamlı derecede fazla olarak bulunmuştur (172).

Spaccarelli ve arkadaşları (1992) ebeveyn becerileri eğitimine ek olarak problem çözme eğitiminin, çocuğun davranış problemleri üzerine, etkililiğini değerlendirmek amacıyla çalışma yapmışlardır. Ebeveyn eğitimi+ problem çözme eğitimi (n=21), ebeveyn eğitimi+ ekstra tartışma (n=16) ile hiç uygulama yapılmayan kontrol grubu (n=16) olmak üzere üç grupta toplam 53 ebeveyn rastgele atanmıştır. Son testte, her iki müdahale grubunda ebeveynlik davranışları ve becerileri açısından anlamlı düzeyde gelişim görülmüştür. Yine her iki müdahale grubunda çocuğun davranış problemleri açısından ebeveyn bildirimlerine göre iyileşmeler ortaya çıkmıştır (173).

Webster-Stratton ve Hammond (1990) tarafından, davranış problemlerinde, ebeveyn eğitimi müdahalesinin sonuçlarını etkileyebilecek öngörülerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaya, toplamda 101 anne ve 70 baba katılmış ve 10 haftalık ebeveyn eğitimini tamamlamışlardır. Sonuçta, sosyo-ekonomik düzey ve evlilik durumu annelerin, evlilik uyumu ise babaların çocukları ile ilişkilerine en fazla katkıda bulunan değişken olarak bulunmuştur. Ancak 1 yıl sonraki izlemde sosyo-ekonomik düzey daha önemli bir faktör olarak belirlenmiştir. Çocuklar için müdahale sonucunu belirleyen en önemli etken ise tek ebeveynlilik ve evlilik uyumu bulunmuştur (174).

Webster-Stratton (1984) tarafından yapılan çalışmada, 3-8 yaş arası davranış problemlili çocuğa sahip 35 anne ile üç gruplu bir çalışma yapılmıştır. Bireysel görüşme uygulanan deney grubu, video temelli grup eğitimi uygulanan deney grubu ve kontrol grubu ile çalışma yapılmıştır. Her iki deney grubu, müdahale süreci ve sonrasındaki 1.ay ve 1.yıldaki izlemlerde kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde olumlu farklılık göstermişlerdir. Bunun yanı sıra video kaydı temelli eğitim grubunun etki düzeyi daha olumlu bulunmuştur (175).

Dumas ve Wahler (1983), ebeveyn eğitiminin sonucuna, anne izolasyonu ve sosyal dezavantajın etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada ebeveyn eğitiminin etkililiği, eğitim sürecinde ve sonraki 1 yıl içinde, anne-çocuk etkileşimlerinin ev gözlemleri ile değerlendirilmesi şeklinde yapılmıştır. Yaşları 22-38 arası değişen 67

anne üzerinde yapılan çalışma sonucunda, sosyo-ekonomik dezavantaj ve sosyal izolasyonun müdahale sonucunu %49 oranında etkilediği ortaya koyulmuştur (176).

Patterson ve arkadaşları (1982) tarafından yapılan çalışmada, ev gözlemleri sonucu, sosyal saldırganlığı belirlenmiş olan 19 çocuk ve aileleri deney grubu olarak alınmıştır. Ortalama 17 saatlik eğitim sürecinden sonra, ev gözlemlerine göre, deney grubundaki çocuklarda, kontrol grubuna göre, gözlenen problem davranış oranında büyük ölçüde azalma ortaya gösterilmiştir (177).

Baum ve Forehand'ın (1981) çalışmaları bir ebeveyn eğitimi programının uzun süreli etkilerini değerlendirmek amacıyla planlanmıştır. 1 ile 4,5 yıl önce ebeveyn eğitim programına dâhil olup müdahale uygulanan 34 anne-çocuk çifti araştırmaya alınmıştır. Eğitim etkileri olarak, çocuğa ilişkin ebeveyn algısı ve ebeveynlerin tatmini ele alınmıştır. Analizler sonucunda ebeveynlerin çocukların değişimlerine ilişkin olumlu algılarının devam ettiği ve halen programa ilişkin yüksek düzeyde tatmin bildirdikleri belirlenmiştir (178).

Forehand ve King (1977) tarafından ebeveyn eğitiminin çocuklardaki karşıt gelme davranışı ile ebeveyn davranış ve tutumlarına etkilerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, 11 çocuk ve annesi deney grubu olarak belirlenmiş ve ebeveyn eğitimi sağlanmıştır. Eğitimler sonrası hem ebeveyn hem de çocuk davranışlarında anlamlı değişimler olduğu görülmüştür. Ayrıca anneler, eğitim öncesine göre daha fazla çocuklarını kabul eğilimi göstermişlerdir. İzlemde ise klinik bulgusu olmayan grupla karşılaştırmada çocuğun anne tarafından kabulü alanında istatistiksel farklılık kalmamıştır (179).

Peed ve arkadaşları (1977) tarafından yapılan çalışmada, karşıt gelme davranışı sergileyen çocuklar ile ebeveynleri arasında alternatif bir iletişim yaratma konusunda, ebeveyn eğitiminin etkililiği ölçülmüştür. Müdahale öncesi ve sonrası veriler, klinik gözlem, ev gözlemi ve ebeveyn sözel bildirimleri ile elde edilmiştir. Müdahale süreci ve müdahale sonrası süreçte hem klinik hem de ev gözlemlerinde deney grubunda anlamlı düzeyde gelişme ve değişimler gözlenirken, kontrol grubunda herhangi bir değişim olmamıştır (180).

Wiltz ve Patterson (1974) tarafından yapılan ve 6-14 yaş arası, saldırgan davranışlar sergileyen erkek çocuklarına müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitiminin etkililiğinin değerlendirildiği çalışmada, deney ve kontrol grupları yaş,

sosyo-ekonomik düzey ve ortalama saldırgan davranışlar açısından eşitlenmiştir. Deney grubuna uygulanan 5 haftalık eğitim sonucunda, her iki gruba uygulanan ev gözlemlerinde, ebeveyn eğitimi alan grubun çocuklarının saldırgan davranışlarında anlamlı düzeyde iyileşmeler gözlenirken, kontrol grubunun çocuklarının sapan davranışlarında artış gözlenmiştir (181).

3- GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın evreni, çalışma grubu, araştırmanın deseni, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, çalışmaya katılan anne ve çocuklarıyla ilgili demografik bilgiler, veri toplama araçları, verilerin toplanması, araştırma uygulama süreci, ihtiyaç analizi çalışması ve sonuçları, Çocuklarda Saldırgan Davranışların Önlenmesi Ebeveyn Eğitim Programı'nın (SADEP) hazırlanması ve uygulama süreçleri, elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evreni T.C. Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastanelere başvuran, tipik gelişim gösteren ancak saldırgan davranış özellikleri sergileyen 48-72 aylık çocuklar ve annelerinden oluşmaktadır.

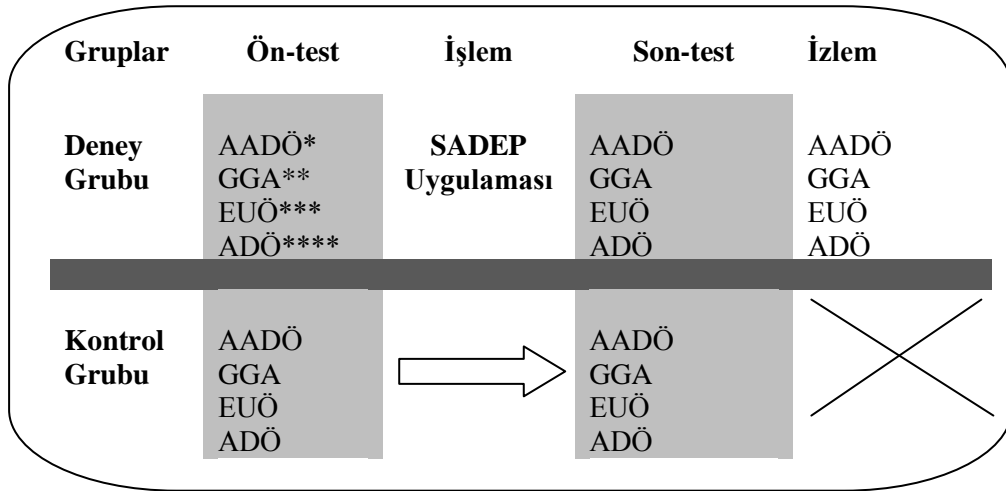
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Saldırgan davranışlar sergileyen çocukların annelerine uygulanmak üzere geliştirilen Çocuklarda Saldırgan Davranışların Önlenmesi Ebeveyn Eğitim Programı'nın (SADEP) etkilerini test etmek için çalışma grubu "amaçsal örnekleme yöntemi" kullanılarak belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır (akt. 182). Bu örnekleme yönteminde evren, çalışmanın amacına uygun olarak kümelere ayrılır ve kümelerden araştırmaya en uygun olduğu düşünülen küme örneklem olarak seçilir. Bu araştırmada, Ankara ilinde bulunan Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi'ne başvuran, normal gelişim gösteren 48-72 aylar arası olup saldırgan davranışlar sergileyen çocukların annelerinden, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenlerin, eşleştirme yoluyla deney ve kontrol gruplarına dahil edilmesi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunda analizler aşamasına; deney grubu olarak, 20 anne ve saldırgan davranışlar gösteren çocukları ile kontrol grubu olarak da aynı sayıda anne ve saldırgan davranışlar gösteren çocukları olmak üzere toplam 40 anne-çocuk ikilisi alınmıştır. Kontrol grubu, deney grubu ile benzer özellikler gösteren, deney grubuna

katılmayı kabul etmeyen, ancak araştırmada yer almak isteyen, deney grubuna eğitim verilirken herhangi bir eğitim ve uygulama yapılmayan anne-çocuk ikililerini içeren bekleme grubu olarak belirlenmiştir.

3.3. Araştırmanın Deseni

Araştırma ön-test, son-test ve izlem-testi uygulamalı, bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan, karşılaştırmalı yarı deneysel model seçilerek uygulanmıştır. Araştırmanın yarı deneysel modelde gerçekleştirilmesinin nedeni, deneysel işleme katılan annelerin gönüllü olmaları, yani gruplara seçkisiz olarak atanmamış olmalarıdır. Araştırmada 2X2 split-plot faktöriyel karışık desen kullanılmıştır. Bu desendeki birinci faktör bağımsız değişken gruplarını (Deney Grubu ve Kontrol Grubu) diğer faktör ise bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izlem) göstermektedir. Ön-test ve son-test uygulamalarına ek olarak aynı gereçlerle, sadece deney grubuna olmak üzere izleme çalışması yapılmıştır. Araştırma desenine ilişkin yapı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmanın Deseni

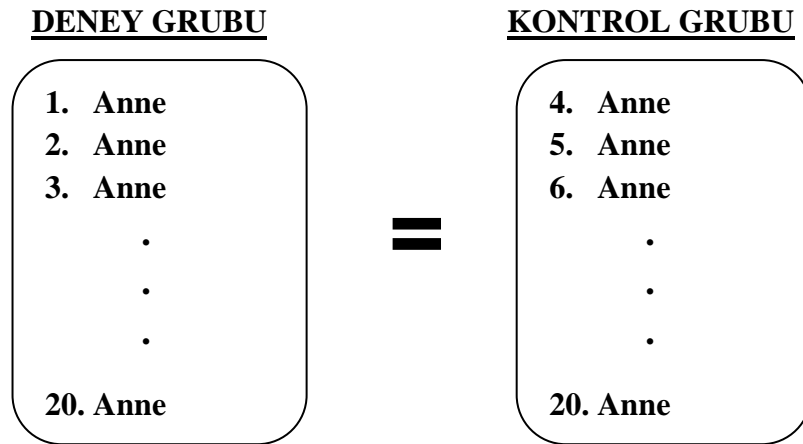
- * AADÖ : Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği
- ** GGA : Güç ve Güçlükler Anketi
- *** EUÖ : Evlilik Uyum Ölçeği
- ****ADÖ : Aile Değerlendirme Ölçeği

Araştırmanın bağımlı değişkenleri 48-72 aylık çocuklarda sosyal beceriler ve problem davranışlar, çocukların güçleri ve güçlüklerinin yanı sıra ebeveynlerin evlilik uyumları ve ailelerin işlev alanlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise;

çocukların yaşları, cinsiyetleri, annelerin yaşı, eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi ve aile türüdür.

3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın başlangıcında her iki grup için veri kayıplarına karşın 22'şer anne olmak üzere toplam 44 anne belirlenmiştir. Ancak deney grubunda ilk oturum sonrası katılımcı 1 anne ve ikinci oturum sonrası da 1 anne olmak üzere toplam iki anne devam edemeyeceklerini bildirerek programdan çekilmişlerdir. Deney grubundan çekilen bu anneler kontrol grubuna katılmayı kabul ettikleri için veri kaybına karşın bu annelerin verileri kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Toplam 24 kişiden oluşan kontrol grubundan son testlerle birlikte 21 anneden veri dönüşü olmuştur. Kontrol grubunda geri dönen verilerden 1 tanesi hem kısmi hatalar hem de grupları eşitlemek amacıyla çalışma dışı bırakılmıştır. Sonuçta her iki grup için 20'şer anne olmak üzere toplam 40 anne-çocuk ikilisi ile çalışma tamamlanmıştır. Aşağıda Şekil 3.2'de, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması görülmektedir.



Şekil 3.2. Deney ve Kontrol Grupları

Belirtilen test ve ölçüm araçları hem deney hem de kontrol gruplarına atama öncesi uygulanarak çocukların saldırganlıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan her annenin ev hanımı olmaları temel katılım şartı kabul edilmiştir. Eğitimi kabul eden anneler deney grubuna, eğitime katılmadan ölçme araçlarını uygulamayı kabul eden anneler ise kontrol grubuna atanmıştır. Eğitimler öncesinde her bir katılımcı tarafından doldurulması ve uygulanması istenen ölçme araçları (ön-test), aynı

zamanda eğitim bitiminde tekrar hem kontrol hem de deney gruplarına uygulanırken (son-test), izlem uygulaması amacıyla aynı ölçüm araçları eğitimlerden 2 ay sonra sadece deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından, araştırmaya katılım için belirlenen kriterler aşağıda gösterilmiştir. Bu kriterlere uymayan anne-çocuk ikilileri araştırmaya alınmamıştır.

a- Araştırmaya konu olan çocukların eğitimler başladığı tarihte 48 ay ile 71 ay 29 günler arasında olması, .

b- Çocukların araştırma sürecinde herhangi bir okulöncesi eğitim kurumundan eğitim almayan çocuklar olması,

c- Annelerin, daha önce herhangi bir ebeveyn eğitimi programından destek almamış olması,

d- Araştırma gönüllülük temelinde yürütülen bir araştırma olmasından dolayı, katılan annelerin katılım için gönüllü katılımcı formu imzalaması,

e- Katılımcı annelerin ev hanımı olması,

f- Deney ve kontrol grubundaki çocuklarda tanılanmış herhangi bir engel bulunmaması,

g- Yine araştırmaya alınan çocukların tarama sonucunda herhangi bir gelişimsel gecikme ve/veya geriliğinin olmaması,

h- Ön-test uygulamasında, kullanılan Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nden ortalamanın altında puan ortaya çıkmış olması, araştırmaya kabul kriterleri olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik Bilgiler

Bu bölümde, araştırmaya katılan aileler ve çocuklarıyla ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının demografik bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulan Aile Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3.1. ve Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1'e göre; çocukların yaş ortalamaları 57.82 ± 6.52 aydır. Annelerin yaş ortalaması 28.52 ± 3.66 yıl ve babaların yaş ortalamaları ise 32.55 ± 4.95 yıldır. Ailelerin ortalama aylık gelirleri 800-2500 TL arasında değişmekte olup ortalama $1172,5 \pm 340.80$ TL'dir

Deney grubundaki çocukların; yaş ortalamaları $58,45 \pm 6,6$ ay olup en küçük çocuk 48 aylık en büyük çocuk 68 aylıktır. Annelerin yaş ortalaması $29,05 \pm 3,54$ yıl ve babaların yaş ortalaması ise $33,45 \pm 5,04$ yıldır. Ailelerin ortalama aylık geliri $1127,5 \pm 292,21$ TL'dir

Kontrol grubunda araştırmaya konu olan çocukların; yaş ortalamaları $57,2 \pm 6,55$ ay ve yaş aralığı 48-67 ay olarak bulunmuştur. Annelerin yaş ortalaması $28,0 \pm 3,79$ yıl ve babaların $31,65 \pm 4,82$ yıldır. Grubun ortalama aylık geliri $1217,5 \pm 385,69$ TL'dir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup	Tanımlama	Faktör			
		Çocuk Yaş (Ay)	Anne Yaş (Yıl)	Baba Yaş (Yıl)	Aylık Gelir (TL)
Deney	\bar{X}	58,45	29,05	33,45	1127,5
	EKD*	48	23	27	850
	EBD**	68	36	50	2000
	S	6,6	3,54	5,04	292,21
Kontrol	\bar{X}	57,2	28,0	31,65	1217,5
	EKD	48	23	23	800
	EBD	67	36	41	2500
	S	6,55	3,79	4,82	385,69
Toplam	\bar{X}	57,82	28,52	32,55	1172,5
	EKD	48	23	23	800
	EBD	68	36	50	2500
	S	6,52	3,66	4,95	340,80

*En Küçük Değer

**En Büyük değer

Tablo 3.2'ye göre; deney ve kontrol gruplarına alınan çocuklara ilişkin elde edilen verilere göre ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Her iki grubun da %50'si kız %50'si erkek, her iki grubun da %50'si 48-59 ay 29 gün ve diğer %50'si ise 60-71 ay 29 gün arasındadır. Katılımcı grubun tamamında araştırmaya konu çocukların, %60'ı ilk çocuk, %32,5'i tek çocuktur. %52,5'i Mamak bölgesinden katılan annelerin %45'i, babaların ise %57,5'i lise eğitimi almıştır. Annelerin tamamı ev hanımıyken babaların %70'i ücretli işçidir. Ailelerin %52,5'i kiralık evde ikamet etmekte ve %70'i çekirdek ailede yaşamaktadır.

Deney grubundaki çocukların; %65'i ailenin ilk sırada doğan çocukları olup, %45'i tek çocuktur. Gruplarda yer alan çocukların %50'si Mamak semtinde

yaşamaktadır. Annelerin %40'ı lise mezunuyken babaların %55'i lise mezunu olup %70'i ücretli işçi olarak çalışmaktadır. Aileler %60 oranında kiracı olarak ikamet etmektedir ve çekirdek aile tipindedirler.

Kontrol grubundaki çocukların; %55'i ilk çocuk olup %65'nin bir kardeşi vardır. Katılımcılar %55 oranında Mamak semtinde ikamet etmektedir. Annelerin %50'si, babaların %60'ı lise mezunudur. Babaların %70'i ücretli işçi olarak çalışmaktadır. Ailelerin %45 kendi evinde ikamet ederken aynı oranda da kiracı bulunmaktadır. Ailelerin %80'i çekirdek aile tipinde yaşamaktadır.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Betimleyici İstatistikleri

		DENEY		KONTROL		TOPLAM	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	10	50,0	10	50,0	20	50,0
	Erkek	10	50,0	10	50,0	20	50,0
Doğum Sırası	1. Sıra	13	65,0	11	55,0	24	60,0
	2. Sıra	6	30,0	7	35,0	13	32,5
	3 ve sonrası	1	5,0	2	10,0	3	7,5
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	9	45,0	4	20,0	13	32,5
	1 Kardeş	7	35,0	13	65,0	20	50,0
	2 ve Üstü	4	20,0	3	15,0	7	17,5
Katılımcı Semtleri	Mamak	10	50,0	11	55,0	21	52,5
	Altındağ	7	35,0	4	20,0	11	27,5
	Diğerleri	3	15,0	5	25,0	8	20,0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	6	30,0	5	25,0	11	27,5
	Ortaokul	4	20,0	4	20,0	8	20,0
	Lise	8	40,0	10	50,0	18	45,0
	Yüksek Öğretim	2	10,0	1	5,0	3	7,5
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	4	20,0	6	30,0	10	25,0
	Ortaokul	5	25,0	2	10,0	7	17,5
	Lise	11	55,0	12	60,0	23	57,5
	Yüksek Öğretim	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Baba Meslek-İş	Ücretli İşçi	14	70,0	14	70,0	28	70,0
	Memur	1	5,0	-	0,0	1	2,5
	Kendi İş	1	5,0	1	5,0	2	5,0
	Serbest İşçi	4	20,0	5	25,0	9	22,5
İkamet Durumu	Mülk	1	5,0	9	45,0	10	25,0
	Kira	12	60,0	9	45,0	21	52,5
	Bedelsiz	7	35,0	2	10,0	9	22,5
Aile Tipi	Çekirdek Aile	12	60,0	16	80,0	28	70,0
	Geniş Aile	8	40,0	4	20,0	12	30,0

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yanı sıra araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ve program hakkında bilgiler sunulmaktadır.

3.4.1. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (AADÖ) (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS))

Ölçek, okul öncesi dönemde 3–6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W. Merrill tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3–6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde toplam 76 madde bulunmakta olup maddeler (“Hiç”, “Bazen”, “Sıklıkla”, “Nadiren”) seçeneklerini içeren likert tip dördümlü derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçeği uygulama süresi 10–12 dakika arasında değişmektedir. Ölçeğin İngilizce formunda iç tutarlılık kat sayısı Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri için .90 ve .97; her iki ölçeğin alt boyutlarında ise .81 ve .95’dir (59).

Araştırmada, ölçeğin Tüy (1999) tarafından, Türkçeleştirme ve psikometrik ölçümleri yapılan formu kullanılmıştır. Ölçeğin, Türkçeye çevirisi “tek yönde çeviri tekniği” ile gerçekleştirilmiş ve uzman onaylarının ardından geçerlilik çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda her maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için .40’lık faktör yükü uygun görülmüş ve yorumlanabilir sınır değer olarak .30’luk faktör yükü dikkate alınmıştır. Temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme tekniği sonucunda **Sosyal Beceri Ölçeği**’nde (SBÖ) maddelerin üç faktörde, **Problem Davranışlar Ölçeği**’ndeki (PDÖ) maddelerin ise iki faktörde toplandığı bulunmuştur. Birden fazla faktörle ilişkili olan ve faktör yükü .30’un altında olan maddeler çıkarılmıştır. Buna göre SBÖ’den 9 madde ve PDÖ’den ise 4 madde çıkarılmıştır. Sonuçta SBÖ’de 25 ve PDÖ’de 38 madde kalmıştır. Yapılan analizler sonucunda SBÖ için 3 ve PDÖ için 2 alt boyut belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasını yapan Tüy, Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını, SBÖ’nin alt boyutlarından “*sosyal işbirliği*” için .91, “*sosyal bağımsızlık*” için .71 ve “*sosyal etkileşim*” için .71 olarak bulmuştur. PDÖ’nün alt boyutlarından “*dışsallaştırılmış problemler*” için .95 olarak belirlenen iç tutarlılık katsayısı “*içselleştirilmiş*

problemler” için .85 olmuştur (50). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Ek 1’de verilmiştir.

3.4.2. Aile Değerlendirme Ölçeği (Family Assessment Device)

Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ), A.B.D.’de Brown Üniversitesi ve Buttler Hastanesi tarafından Aile Araştırma Programı çerçevesinde geliştirilmiş olup, ailenin işlevlerini hangi konularda yerine getirebildiğini veya getiremediğini belirleyen bir ölçü aracıdır. ADÖ, McMaster Aile İşlevleri Modelinin (McMaster Model of Family Functioning) klinik olarak aileler üzerine uygulanması ile elde edilmiştir. ADÖ yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Epstein tarafından geliştirilmiş ve Bulut (1990) tarafından ülkemize uyarlanmış olan bu ölçek toplam 60 madde içermektedir ve 6 soru “*Problem Çözme*”, 9 soru “*İletişim*”, 11 soru “*Roller*”, 6 soru “*Duygusal Tepki Verebilme*”, 7 soru “*Gereken İlgiyi Gösterme*”, 9 soru “*Davranış Kontrolü*” ve 12 soru “*Genel İşlevler*” alt boyut testlerini gösterir. Bu alt ölçeklerden alınan 2’nin üzerindeki puanlar, bu alanlarda sorun bulunduğunu düşündürmektedir. Ölçek ailenin yapısal ve örgütsel özelliğini ve aile üyeleri arasındaki etkileşimi “sağlıklı” ve “sağlıksız” olarak ayırabilecek şekilde tanımlamıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach-Alfa katsayıları (problem çözme .80; iletişim .71; roller .42; duygusal tepki verebilme .59; gereken ilgiyi gösterme .38; davranış kontrolü .52 ve genel işlevler .86) olarak bulunmuştur. Aile Değerlendirme Ölçeği ailenin psikiyatrik değerlendirilmesinde önemli bir yardımcı ölçektir (183-188). Aile Değerlendirme Ölçeği Ek 2’de verilmiştir.

3.4.3. Evlilik Uyum Ölçeği (Marital Adjustment Scale)

Evli çiftlerin uyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilen Evlilik Uyum Ölçeğinin (EUÖ) ülkemiz için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Tutarel- Kışlak (1999) tarafından yapılmıştır. 15 maddeden oluşan ölçek, hem genel evlilik uyumunu ya da niteliğini ölçmekte, hem de çeşitli konularda (aile bütçesi, duyguların ifadesi, arkadaşlar, cinsellik, toplumsal kurallar, yaşam felsefesi) anlaşma ya da anlaşamama ile ilişki tarzını (boş zaman, ev dışı etkinlikler, çatışma çözme, güven) ölçmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 1 ile 58 puan arasında değişmekte olup, yüksek puan evlilikte uyumu, düşük puan da

uyumsuzluğu göstermektedir. Ölçeğin psikometrik analizlerini gerçekleştiren Tutarel-Kışlak (1999) yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapmış ve üç faktör bulmuştur. Bunların iki faktöre indirgenebileceği düşünülerek faktör analizi yinelenmiş ve ölçek iki faktöre ayrılmıştır. Birinci faktör ilk 9 maddeden oluşmakta, genel uyum ve duygu, cinsellik, toplumsal kurallar gibi durumlardaki anlaşmayla ilgilidir. İkinci faktörde yer alan son 6 madde ise, boş zaman etkinlikleri, çatışma çözme, güven gibi ilişki tarzı ile ilgili maddelerdir. Ölçeğin yapı geçerliği, 311 kişilik örneklem içinde yer alan birbirleriyle evli 92 çift üzerinde de test edilmiştir. Ana bileşenler yöntemi ve varimax dönüştürmesi sonucu yni faktör yapısı elde edilmiştir (25, 189, 190). Evlilik Uyum Ölçeği Ek 3'te verilmiştir.

3.4.4. Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) (Strenghts and Difficulties Questionarie-SDQ)

Ölçek 1997 yılında Robert Goodman tarafından geliştirilmiştir. Anketin günümüzde 40'ın üzerinde farklı dile çevirisi bulunmaktadır. Bu anketin, 4-16 yaşlar için ebeveyn formu ve okul formu ile, 11-16 yaşlar için ergenin kendisinin doldurduğu ergen formu bulunmaktadır. Ergen formu, ebeveyn formu ile aynı maddeleri içermektedir. Pek çok maddedeki tek fark, dilbilgisel olarak üçüncü tekil şahıs yerine birincil tekil şahsın kullanılmasıdır. GGA bazıları olumlu bazıları olumsuz davranış özelliklerini sorgulayan 25 soru içerir. Bu sorular kendi içinde 5 alt boyutta toplanmış olup bu alt boyutlar; *“Davranış Sorunları”*, *“Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik”*, *“Duygusal Sorunlar”*, *“Akran Sorunları”*, *“Pro-Sosyal Davranışlar”* alt boyutlarıdır. Her başlık kendi içinde değerlendirildiği gibi ilk dört başlığın toplamı ‘ toplam güçlük puanını vermektedir. GGA ve CBCL'nin (Child Behavior Checklist) her ikisi de benzer amaçla geliştirilmiş olmasına karşın belirgin farklılıkları bulunmaktadır. En önemli farklılıkları uzunluklarıdır. İkinci önemli farklılık ise GGA'nın özellikle DEHB'da DSM-4 tanı kriterlerini sorgulayan uygun maddelere sahip olması nedeni ile bu alandaki sorunları daha anlamlı olarak tarayabilmesidir. Bir başka farklılık ise CBCL'nin aksine GGA'nın bazı maddelerde olumlu alanları sorgulamayı hedefleyerek çocuk ve gencin mevcut güçlerinin de değerlendirilmesine olanak vermesidir. Güvenir ve arkadaşları (2008) tarafından çeviri ve güvenilirlik geçerlilik çalışmaları yapılan ölçeğin, İngilizce orijinali ve

Türkçe uygulamalarına verilen yanıtlar Pearson korelasyonu aracılığıyla değerlendirilmiş, çeviri ve orijinal form arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamış ve korelasyon katsayısı (r) 0.3 ile 1.0 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı fark gösteren ve korelasyon katsayısı 0.2 ile 0.3 arası değişen, ebeveyn formuna ait 5 ve 15. maddeler ve kendini değerlendirme formuna ait 7, 9 ve 11. maddelerin çevirisinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Davranış sorunları güvenilirlik değeri 0.65 ve toplam güçlük puanında 0.84 olarak bulunmuştur. Sonuçlar GGA'nın, akran sorunları alt testi dışında, yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir (191, 192). Güç ve Güçlükler Anketi Ek 4'te verilmiştir.

3.4.5. Denver II Gelişimsel Tarama Testi

Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) 0-6 yaşlarda görülebilen gelişimsel sorunları belirlemekte sağlık personeline yardımcı olması amacıyla Frankenburg ve arkadaşları tarafından A.B.D. Denver şehrinde geliştirilmiş, ilk kez 1967 yılında kullanılmaya başlanmıştır. İlk özgün sunumda 18 çocukla ilgili bilgi sunulmuş, 1971 yılında tekrar Denver bölgesinde yaşayan 2000 çocuk üzerinde geçerlik çalışması yapılmıştır. Yeniden gözden geçirilerek Frankenburg tarafından Denver II oluşturulmuştur. Denver II aşağıdaki gelişimsel alanları taramak üzere test formu üzerinde belirtilen dört bölümde toplanmış 116 maddeden oluşmaktadır: 1. Kişisel-sosyal: İnsanlarla anlaşma, kendi bireysel gereksinimlerini karşılayabilme, problem çözme. 2. Dil: İşitme, anlama ve dili kullanma. 3. İnce hareket: El göz koordinasyonu, küçük cisimleri kullanabilme. 4. Kaba Hareket: Oturma, yürüme, zıplama ve genel olarak büyük kasların koordine hareketleri. Maddelere temel bakım veren kişinin verdiği bilgiler, çocuğun değerlendirilmesi ve gözlemi birleştirilerek puan verilir. Çocuklar test sonucunda aldıkları toplam puana göre “*normal*”, “*anormal*”, “*şüpheli*” ve “*test edilemez*” şeklinde dört tanımlayıcı sınıfa ayrılır. Davranışlar açısından normal gelişim gösteriyorsa geçer, anormal gelişim saptanmışsa kalır, çocuk istenenleri yapmayı reddederse red olarak değerlendirilir. Denver II'nin 0-6 yaş arası “görünürde” sağlıklı Türk çocuklarına göre uyarlanması ve standardizasyonu Anlar ve arkadaşları (1995) tarafından yapılmıştır. Değerlendirmeciler arası uyumluluk % 90, test-test uyumluluğu ise % 86'nın altına

düşmemiştir (193). Çalışmada Denver II Gelişim Tarama Testi, sadece, araştırmaya konu çocukların normal gelişim gösterip-göstermediklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. İstatistiki boyutta bu testten faydalanılmamıştır.

3.4.6. SADEP Değerlendirme Formu

CIPP (Context, Input, Process, Product) modelinden yararlanılarak hazırlanan form ile eğitim sonunda deney grubu annelere uygulanarak araştırmacının geri bildirim alması amaçlanmıştır. Program değerlendirme modellerinden biri olan Stufflebeam'in modelinde değerlendirmenin döngüsel bir süreç olduğu ve sistematik olarak yürütülmesi gerektiği savunulur. CIPP modeline göre değerlendirme sürecinde programla ilgili dört alanda karar verilmesi istenir. Bunlar; planlama, yapılaştırma, yürütme ve uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır. Bu dört farklı karar aşamasının her biri için uygun değerlendirme türü önerilmektedir. Bunlar bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product). Bağlam değerlendirmede uygun çevre tanımlanır, programın hedeflerinin belirlenebilmesi için gerekli bilgiler toplanır. Girdi değerlendirme programın hedeflerine ulaşılabilmesi için gerekli kaynaklar ile bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar. Süreç değerlendirme programın uygulama aşamasında yer alarak planlanmış olan ile gerçekleşmiş olan işlemler arasındaki uyuma karar vermek için kullanılır. Böylece, seçilen içerik, öğretim stratejileri gibi programın temel öğeleri hakkında bilgi toplanır. Ürün değerlendirmede ise programın hizmet ettiği grubun ihtiyaçlarını ne derecede karşıladığı incelenir. Ürün değerlendirme, programa devam edilmesi, programın düzeltilmesi, değiştirilmesi ya da sonlandırılması türünde kararlar hakkında bilgi sağlar (193). CIPP modeli aşamalarından süreç aşaması devre dışı bırakılarak diğer aşamalardan faydalanılmış ve bu bakış açısına uygun hazırlanan form katılımcı deney grubu annelerine uygulanmıştır. SADEP Değerlendirme Formu Ek 5'te verilmiştir.

3.4.7. Aile Bilgi Formu

Çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan, kontrol ve deney gruplarındaki anneler ve araştırmaya konu çocukları hakkında bilgilerin yanı sıra, babalar, ailenin

ikamet tarzı, aile tipi gibi bilgilerin yer aldığı form ile çalışma grubu hakkında bilgiler elde edilmiştir. Aile Bilgi Formu Ek 6'da verilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Atkenson ve Forehand (1978), 3 değişik değerlendirme yönteminin ebeveyn eğitimi etkililiğini ölçmek için kullanıldığı çalışmaları sonucunda, gözleme dayalı sonuçlar, ebeveyn raporları ve ebeveyn yanıtlamalı araçlarının her üçünün de olumlu sonuç verdiğini ortaya koymuşlardır (195). Bu bağlamda araştırmada, hem aile ve çocukların davranış ile sosyal özelliklerine ilişkin bilgilerin elde edilmesi amacıyla kullanılan materyallerin, anneler tarafından doldurulması istenmiştir.

Araştırmanın ön verileri Nisan-Haziran 2013 tarihleri arasında Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Gelişim Polikliniği'ne agresyon ile başvuran çocukların annelerinden elde edilmiştir. Eğitim programı uygulandıktan hemen sonra ve izlem çalışması verileri ise Eylül-Kasım 2013 tarihlerinde ayrı ayrı olarak elde edilmiştir. Deney grubuna 13 haftalık eğitim uygulanmasından önce ve sonra olmak üzere her iki gruba 2 kez ve ek olarak eğitimlerin bitmesinden 2 ay sonra izlem çalışması olarak sadece deney grubuna veri toplama araçları uygulanmıştır. Tüm veri toplama süreçlerinde aynı şekilde olmak üzere, agresif davranışlar gösterdiği tespit edilen 48-71 aylar arası çocukların annelerinden bilgiler elde edilmiştir. İzlem çalışması ise eğitimler bittikten sonra uygulanmış olan anne eğitimlerinin etkilerinin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

3.6. Araştırma Uygulama Süreci

Literatür taraması sonucunda uygulama şekli belirlenerek, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Çocuklarda Saldırgan Davranışların Önlenmesi Ebeveyn Eğitim Programı'nın (SADEP) uygulamaları yapılmadan önce, Şubat-Mayıs 2013 sürecinde, programın yapı ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alanda ebeveyn eğitimi geliştirme ve uygulama konusunda yetkin, çeşitli üniversitelerden toplam altı uzmana onay için sunulmuştur. Uzmanların gerekli önerileri ve yönlendirmelerinin ardından literatüre göre revize edilerek uygun olduğuna yönelik onaylarının alınmasının ardından eğitim süreci

planlanmıştır. Programın ana uygulamasının yapılmasından önce, pilot uygulama ile uygulanabilirlik ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot uygulamada, deney ve kontrol gruplardaki annelere benzer sosyo-ekonomik ve eğitimsel özellikler gösteren 4 kişilik anne grubuna, iki oturum olarak özet bir eğitim verilmiştir. Annelerden gelen geri bildirimlerde, programın anlaşılır ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılması neticesinde ana uygulama planlanmıştır. Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından verilen onay yazısı ile Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Eğitim, Planlama ve Koordinasyon Kuruluna müracaat edilmiş, bu kurulun onayı ile hastane başhekimliğinden uygulama için gerekli izin alınmıştır. Onay ve izin işlemlerinin ardından ana uygulama işlemine başlamadan önce deney ve kontrol grubuna, veri toplama araçları kullanılarak ön-test uygulaması yapılmıştır. Ön-test uygulamasının tamamlanmasının ardından SADEP uygulama sürecine geçilmiş ve Haziran-Eylül 2013 sürecinde, eğitim uygulaması tamamlanmıştır. Anne eğitim programının ana uygulama işleminin bitirilmesini takiben yine aynı veri toplama araçları kullanılarak, hem kontrol, hem de deney gruplarına son-test uygulaması yapılmıştır. Son-test uygulamasından iki ay sonra Kasım 2013 tarihinde ise sadece deney grubuna izlem çalışması yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin iş akışı şekil 3.3'te görülmektedir.

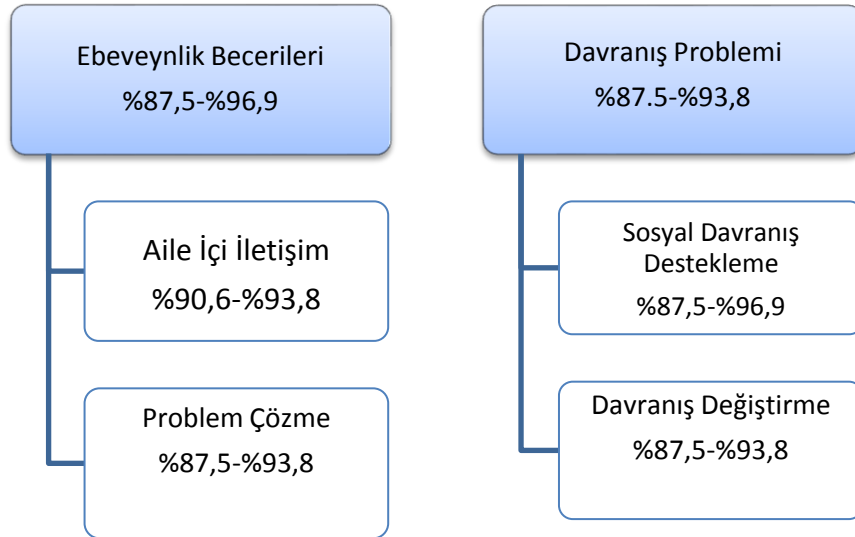


Şekil 3.3. Araştırma Süreci Takvimi

3.6.1. İhtiyaç Analizi

Araştırmanın hazırlanması, tez önerisinin kabulünün ardından literatür taraması ile başlatılmıştır. Literatür taraması yanı sıra eş zamanlı olarak 4'er kişilik

anne gruplarından oluşan 3 grup, toplam 12 anne ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Gerek literatür taraması ve gerekse odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ışığında hazırlanan ihtiyaç analizi formu, araştırma grubu ile benzer özelliklere sahip 32 çocuk annesine uygulanmış ve elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Katılımcı annelerin %65.6'sı (21 anne) “çocuğun davranışları ile ilgili programlı bir eğitime gereksinim duyduklarını” belirtmişlerdir. Evet-Hayır olarak ikili seçim şeklinde uygulanan, eğitim gereksinimlerine yönelik ihtiyaç analizi sonucunda ebeveynlerin, tamamının her bir alan için %85'in üzerinde ihtiyaç belirttiği görülmüştür. İhtiyaç analizi çalışmasında araştırmacı tarafından belirlenmiş konu başlıkları ve ebeveynlerin ihtiyaç belirtme oranları Şekil 3.4'te görülmektedir.



Şekil 3.4. İhtiyaç Analizi Konuları

- 1- **Ebeveynlik Becerileri** (İhtiyaç Oranı: % 87.5-%96.9)
- 2- **Aile İçi İletişim** (İhtiyaç Oranı: %90.6-%93.8)
- 3- **Problem Çözme** (İhtiyaç Oranı: %87.5-%93.8)
- 4- **Davranış Problemi** (İhtiyaç Oranı: %65.9-%93.8)
- 5- **Sosyal Davranış Destekleme** (İhtiyaç Oranı: %87.5-%96.9)
- 6- **Davranış Değişirme** (İhtiyaç Oranı: %87.5-%93.8)

İhtiyaç analizi uygulamasında yer alan annelerin; yaş ortalamaları 29.97 ± 5.54 yıl, çocukların; yaş ortalamaları 55.68 ± 6.53 ay, çocukların %71.9'u erkek ve %28.1'i ise kız çocuğuydu. İhtiyaç analizine katılan annelerin %34.4'ü “bire bir

karşılıklı eğitim” isterken ikinci sırada en fazla *“pratik uygulamalı eğitim”* (%21.9) istenmiştir. Yanıt veren anneler tarafından en fazla önerilen eğitim konusu %50.0’ oranla (16 anne) *“olumlu davranış eğitimi”* olmuştur.

3.6.2. Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı (SADEP)

İhtiyaç analizi bulguları ve literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı (SADEP) içeriği ve uygulama şekillerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Annelerin ihtiyaç analizinde istedikleri ve önerdikleri konular üzerine literatür taraması ile hazırlık yapılmıştır. Programın hazırlanmasında dünyada başarıları çeşitli çalışmalar ile kanıtlanmış olan iki temel müdahale programından faydalanılmış, annelerin eğitim gereksinimlerine göre literatürden elde edilen bilgilerle program şekillendirilmiştir. Faydalanılan uluslararası uygulaması olan programlardan birincisi First Step Success (Başarıya İlk Adım) ve diğeri Incredible Years (İnanılmaz Yıllar) isimli müdahale programlarıdır.

Başarıya İlk Adım Programı

Walker (1998) Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programını; gösterdiği anti-sosyal davranışlar (karşı gelme, saldırganlık vb.) nedeniyle ilerleyen dönemlerde okul başarısızlığı ya da okulu bırakma, akran ve öğretmen reddi, çocuk suçluluğu, çete üyesi ve kişiler arası şiddet gibi durumlarla karşı karşıya kalabilecek çocukların anti-sosyal davranışlarını önlemeye yönelik geliştirilmiş bir program olarak tanımlamaktadır (akt. 132). Program, Walker ve arkadaşları (1998) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde, Oregon Üniversitesi'nde geliştirilmiştir. İkincil önleme amaçlarını temel alan program, okul ve ev ortamında yaklaşık iki-üç ay kadar düzenli ve devamlı uygulama sürecini gerektirmektedir. Programın öncelikli amacı, çocuğa akranları ve öğretmenleri ile olumlu ve uyumlu ilişkilerde bulunmayı öğretmek, çocuğun gösterdiği problem davranışları mümkün olabilecek en iyi şekilde önlemeye çalışmaktır. Başarıya İlk Adım Programı, birbiri ile ilişkili olan üç modülden oluşmaktadır. Bunlar; Tarama modülü (evrensel ve geçerli bir tarama süreci ile risk altındaki çocuğun belirlenmesidir), Sınıf modülü (çocuğun okul

başarısını artırmaya yönelik uygun davranışların öğretimini gerçekleştirecek olan öğretmen, ebeveyn ve akranları içermektedir), Ev modülü (çocuğun okuldaki başarısını artırmaya yönelik becerilerin öğretimini gerçekleştirecek olan ebeveyn yardımını içermektedir) şeklindedir. Walker, Golly, Kavanagh, Stiller, Severson ve Feil, 2001 yılında, problem davranışlara mümkün olabilecek en erken dönemde müdahale edilmesi gerektiği inancıyla BİA'yı anaokulu öğrencilerine uyarlamıştır. Türkiye'de ise BİA, Anadolu Üniversitesi B.A.P (1006e126) ve TÜBİTAK 1001 programı (110K274) destekli bir proje kapsamında Diken ve arkadaşları (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonu (BİA-AV) adını almıştır (akt. 132). Bu çalışmada BİA'nın ev modülünden, hem konuların seçimi, hem de konu kitapçıklarının hazırlanmasında faydalanılmıştır.

İnanılmaz Yıllar Programı

İnanılmaz yıllar programı birbirine bağlı ve kapsamlı bir eğitim programı olup ebeveynler, çocuklar ve öğretmenleri hedefler. İçeriğinde 3 tür ebeveyn eğitimi programı vardır. Bunlar; Bebek ve Çocuk Programı (0-2,5 yaş arası), Okulöncesi Program (3-5 yaşlar) ve Okul Çağı Programı (6-12 yaşlar). Program davranışlara ilişkin beceri, bilgi ve iletişimin yükseltilmesi gibi kısa vadeli amaçlarının yanı sıra uzun vadede ise davranış problemleri, suç, şiddet ve ilaç kötüye kullanımını önlemeyi hedeflemektedir. Programın hedef kitesini ise; sosyo-ekonomik dezavantajlı aileler, çocuk koruma servislerine başvurmuş aileler, saldırganlık ve karşıt gelme gibi davranış bozukluğu gösteren çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları ve içsel problemlili çocuklardır. Okulöncesi Programı 18-20 seans sürmekte olup diğer ebeveyn programlarında olduğu gibi, çocuğun yaşına uygun olarak sosyal ve akademik becerilerini, duygu ve davranış düzenlemesini etkilediği bilinen ebeveynlik becerilerine vurgu yapar. Bunun yanı sıra ebeveyn eğitim programlarının içerisinde ebeveynin iletişim, öfke kontrolü, yetişkinler arası problem çözme ve bunu çocuğa öğretme gibi vurguları da vardır (196).

İhtiyaç analizi verileri, literatür taraması ve yukarıda açıklanan iki temel program uygulamaları göz önüne alınarak oluşturulan SADEP için, değişik üniversitelerden; çocuk gelişimi, erken müdahale, okulöncesi, program geliştirme alanlarında toplam altı tane uzmandan, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan form

ile öneriler alınmış ve yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlar programı; konular, amaçlar, kazanımlar, içerik ve eğitim tekniklerinin uygunluğu yönünden onaylamışlardır. Son onayların ardından eğitim programı teknik olarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Teknik olarak onaylanan programın, Mayıs 2013 sürecinde 2 haftalık pilot uygulama ile anlaşılabilirliği test edilmiştir. Haziran 2013'ten itibaren 13 hafta sürecek programın uygulanmasına başlanmıştır. 13 oturumdan oluşan programın içeriği aşağıdaki şekildedir.

SADEP İçeriği

Amaçları

- 1- Annelere saldırgan davranışlar gösteren çocuklarıyla ilgili gerek duydukları temel bilgileri sağlamak
- 2- Saldırgan davranışlardan kaynaklı çocukların ve ailenin yaşayabilecekleri sorunları önlemek amacıyla anneleri bilinçlendirmek
- 3- Saldırgan davranışların çözümlenmesinde etkili ebeveynlik becerilerini belirleyip uygun becerilerin geliştirilmesi için annelere bilgi ve beceri kazandırmak
- 4- Ailelerin olası temel problemleri ve özellikleri hakkında farkındalık oluşturarak, aile içi dinamikleri geliştirmek
- 5- Ebeveynlik rollerinin yanı sıra ebeveynlik rollerini etkilediği düşünülen eş/partner rollerinin yeni beceri ve bilgilerle geliştirilmesini sağlamak.

Konuları

1. **Oturum:** Çocuklarda Saldırgan Davranışların Önlenmesi Ebeveyn Eğitim Programı Tanıtımı
2. **Oturum:** 4-5 Yaş Çocukların Gelişim Özellikleri
3. **Oturum:** Çocukların Gelişimlerinde Oyunun Önemi ve Çocuklarla Oyun Oynama
4. **Oturum:** Çocukların Olumsuz Davranışlarında Televizyon ve Medyanın Etkileri
5. **Oturum:** Çocukla İletişim ve Aile İçi İletişimi Geliştirme
6. **Oturum:** Etkili Ebeveynlik Becerileri Nelerdir?

7. **Oturum:** Ebeveyn Tutumları ve Pozitif Disiplin Uygulamaları
8. **Oturum:** Çocuklarda Sınır Koyma ve Kural Oluşturma
9. **Oturum:** Çocuklara Yönerge Verme
10. **Oturum:** Çocuklara Model Olma
11. **Oturum:** Çocukları Pekiştirme ve Ödüllendirme
12. **Oturum:** Problem Çözme Becerileri, Evlilik İlişkisi
13. **Oturum:** Program Değerlendirme

Eğitim Uygulama Süreci

SADEP uygulamasının programın ilk dört oturumu ile saldırgan davranışlar ve davranış problemleri, çocuk gelişimi, oyun ve medya etkileri gibi temel bazı konularda katılımcıların bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Beşinci oturumdan itibaren, çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlara ve diğer davranış problemlerine müdahale teknikleri konusunda, katılımcıları bilgilendirici konular yer almıştır.

Oturumlarda görsel materyal sunumu, rol oyunları, materyal üretme, beyin fırtınası, video gösterimi, drama, öykü analizi gibi yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca ikinci oturumdan itibaren kullanılmak üzere araştırmacı tarafından problem kartları hazırlanmış ve eğitim sürecinde gerekli konu ve uygulamalarda bu kartlardan, bireysel veya grup tartışmalarında, sorun nedenleri ve çözüm önerileri şeklinde faydalanılmıştır. Eğitimde kullanılan problem kartlarından örnek şekil 3.5'te görülmektedir.

Problem Kartı 3

Furkan 5 yaşında bir erkek çocuğudur. Annesi, babası, ablası ve babaannesi ise ile birlikte yaşamaktadır. Babası akşam eve gelince yorgun olduğu için televizyon izlemeyi özellikle aksiyon ve şiddet filmlerini sevmektedir. Bir gün Furkan, babası ve babaannesi salonda aksiyon filmi izlerken anne ablasının ödevlerine yardım etmiş yatma zamanının geldiğini fark ederek Furkan'a yatması gerektiğini söylemiştir. Buna kızan Furkan elindeki televizyon kumandasını annesine fırlatmıştır. Baba ve babaanne ise bu duruma kakhahalarla gülmüştür. Buna çok sinirlenen anne kumandayı almış ve babaya fırlatmıştır. Evde babaannenin de dâhil olduğu yüksek tonda bir kavga çıkmıştır.

Şekil 3.5. SADEP Uygulaması Problem Kartı Örneği

Araştırmacı tarafından programda kullanılmak üzere birincisi “program tanıtımı ve saldırganlığa ilişkin bilgilendirme” olmak üzere, toplam 12 adet konu kitapçığı hazırlanmıştır. Tüm kitapçıklar literatürden yararlanılarak hazırlanmış ve daha sonra dil sadeleştirilmesi yapılarak anlaşılabilirliği denetlenmiştir. Araştırmacı tarafından, katılımcı her anneye, ilk oturumdan itibaren her oturum sonunda bir sonraki oturum için “Konu Kitapçıkları” (ilk oturum sonunda iki adet olmak üzere) verilmiş ve oturum öncesi okumaları istenmiştir. Ayrıca ikinci oturumdan itibaren babaların da ev içi katılımlarını güçlendirmek amacıyla ev ödevi uygulamaları yapılmıştır. Eğitim uygulama sürecinde katılımcıların ev ödevleri konusunda istikrarsız oldukları gözlenmiş ancak bu durum, katılımcıların geldiği bölgelerin genel sosyo-egitimsel ve kültürel yapısından kaynaklı olabileceği düşüncesi ile göz ardı edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış içerikler her oturum için herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanmıştır. Şekil 3.7’de eğitim uygulama planı kısıtlanmış haliyle örnek olarak gösterilmiştir.

OTURUM NO 5

Süre: 60-90 Dakika

Konu: Çocukla İletişim ve Aile İçi İletişimi Geliştirme

Materyal: Aile içi iletişim ve çocukla iletişim ile ilgili hazırlanmış powerpoint sunumu, problem kartları, “Çocukla iletişimde nitelik kartı” (ev ödevi olarak kullanılmak üzere), program lideri tarafından hazırlanmış olan oturuma ilişkin program kitapçığı.

Amaç: (sadece iki madde örnek olarak gösterilmektedir)

- Aile içi etkili iletişim becerilerinin neler olduğunu söyleyebilme
- Çocukla etkili iletişim becerilerinin özelliklerini söyleyebilme

Kazanımlar: (sadece iki madde örnek olarak gösterilmektedir)

- Etkili iletişiminin anlamı ve özelliklerini söyleme
- Etkili iletişimin gerekliliğini kavrama

Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri: Powerpoint sunumu ile görsel ve sözel anlatım, soru-cevap etkinliği, vaka incelemesi, dramatizasyon.

Süreç: (sadece üç aşama kısmen örnek olarak gösterilmektedir)

1. Aşama:

4. oturumda katılımcılara verilen ev ödevlerinin kontrolü ve değerlendirmesi yapılır. Önceki oturuma ilişkin katılımcıların soru ve sorunları konuşulur. Program lideri katılımcıların önceki oturuma ilişkin sorularını yanıtlar.

2. Aşama:

Program lideri katılımcılara 10’ar adet renkli yapışkanlı kağıt verir ve her katılımcıdan iletişimde olması gerektiğini düşündükleri özellikleri yazarak, isimlerinin yazılı olduğu A5

3. Aşama:

Program lideri “Çocukla İletişim ve Aile İçi İletişimi Geliştirme” konusuna yönelik olarak hazırlanmış olan powerpoint sunumunu yapar.

4. Aşama:

Problem kartlarından birisi seçilerek her

Şekil 3.6. SADEP Eğitim Uygulama Süreci Plan Örneği

SADEP eğitimleri Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Gelişim Polikliniği'nde haftanın dört günü, her güne 5 anne olacak şekilde, öğle araları 12:00 ile 13:30 saatleri arasında uygulanmıştır. Her eğitim oturumunda öncelikle katılımcı annelerin, bir önceki konuya ilişkin soru, sorun veya deneyimlerini paylaşmaları ile başlanmıştır. Önceki haftaya ilişkin ödevlerin paylaşımı gerçekleştirilmiş ve eğitimci tarafından gerekli öneri ve yönlendirmeler sağlanmıştır. Ardından programın akışına göre aktif uygulamalar veya görsel destekli teorik sunum (slyt sunumu) gerçekleştirilmiştir. Bu teorik sunum katılımcıların küçük grup olmasından kaynaklı esnek şekilde uygulanmış ve zaman zaman sunum esnasında interaktif paylaşımlara izin verilmiştir. Görsel sunum esnasında katılımcı anneler U şeklinde oturum halinde tutulmuşlar ve grup içi teması engel olunmamıştır. Görsel sunumun akabinde aktif uygulamalar varsa, uygulamanın şekline göre bireysel olanlar için gönüllülük esasına dayalı olarak, grup pratikleri için ise eğitimci rehberliğinde gerekli etkinlikler yapılmıştır. Görsel sunum esnasında ve aktif pratik uygulamalar ardından yiyecek-içecek servisleri sağlanmıştır. Oturumun sonuna doğru, konuya ilişkin anlaşılmayan kısımlar grupla birlikte tartışılmış ve eğitimci tarafından gerekli yanıtlamalar sağlanmıştır. Bir sonraki oturumun konu kitapçığı ve ödevleri sunularak oturumlar tamamlanmıştır. Uygulanan 13 oturum toplamda 19.5 saat (1170 dakika) bir sürede sunulmuştur.

Kazdin (1987) 10 saatten daha az süreli ebeveyn eğitim programlarının, davranış problemleri olan çocukların ebeveynlerinde daha az etkisi olduğunu bildirmektedir. Aslında bir programın 20 ile 40 saat arasında uzunluğu olması etkili durum olup ailenin katılım istikrarı da önemlidir. Literatürde müdahale evresinin %50'sinden fazlasına katılan ailelerin daha başarılı olduğu belirtilmektedir (51).

Eğitim programı konuları ve içeriği, saldırgan davranış problemleri tespit edilen çocukların annelerine uygulanan ihtiyaç analizi sonuçları ve literatür taramasına uygun olarak hazırlanmıştır. 12 eğitim oturumu ve bir değerlendirme oturumu olmak üzere 13 oturum olarak uygulanan eğitim, tüm oturumlarda küçük gruplar halinde sunulmuştur. Brightman ve arkadaşları (1982) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, grup ebeveyn eğitimi ve bireysel ebeveyn eğitiminin, eğitimler

sonrasında ebeveynler açısından benzer sonuçları doğurduğu belirlenmiştir. Bu durum 6 ay sonraki izlem çalışmasında da benzer performans olarak devam etmiştir. Grup ebeveyn eğitimi, bireysel ebeveyn eğitime göre yarı zamanlı bir performans gerektirmesinin yanı sıra, bireysel ebeveyn eğitime göre maliyeti de daha düşüktür (197). Bu açıdan annelere küçük gruplar şeklinde eğitim faaliyeti uygulanması, hem ulaşılabilirliği arttırmak, hem de grup içi etkileşimi sağlamak amacıyla daha uygun bir eğitim yöntemi olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır.

Ana program Haziran-Eylül 2013 tarihlerinde uygulanmıştır. Eylül 2013 tarihinde son oturum ile eğitimlerin bitirilmesinin ardından son-test uygulaması tamamlanmıştır. Kasım 2013 tarihinde ise sadece deney grubuna olmak üzere izleme çalışması tamamlanmıştır.

Programda 13. oturum daha öncede belirtildiği üzere değerlendirme oturumu olarak uygulanmıştır. Bu oturumda, katılımcı annelerin program ve eğitimciyi değerlendirmelerinin yanı sıra, katılımcı annelere 25 soruluk bir bilgi düzeyi değerlendirme uygulaması da yapılmıştır. Bu uygulamada katılımcılara, program kitapçıklarından tüm konuları içeren toplam 100 puandan oluşan 25 soru sorulmuştur. Her katılımcı için 50 puanın üzeri sonuçlar başarılı kabul edilmiştir. Uygulanan bilgi düzeyi değerlendirme uygulaması sonuçları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3'ten elde edilen sonuca göre tüm katılımcılar başarı sınırının üzerinde puan almış olup ortalama puan 76.40 puan olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.3. SADEP Uygulaması Katılımcı Bilgi Düzeyi Değerlendirme Sonuçları

Katılımcının	N	EKD	EBD	\bar{X}	S
Doğru Cevap Sayısı	20	15,00	23,00	19,10	2,174
Toplam Puanı	20	60,00	92,00	76,40	8,696

Katılımcıların programı, eğitimciyi ve program sonuçlarını değerlendirmeleri amacıyla ise “SADEP Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Bu forma ilişkin sonuçlar tablo 4'te gösterilmiştir.

Deney grubu anneler, eğitimlerden sonra yapılan 13. Oturumda araştırmacı tarafından CIPP yaklaşımına göre hazırlanmış olan SADEP Değerlendirme

Formu’nu doldurarak üç başlık altında programı değerlendirmişlerdir. Formda “Hiç Katılmıyorum= 0 (sıfır puan)” “Tamamen Katılıyorum= 4 (dört puan)” olmak üzere 5’li likert tip bir yanıtlama sistemi kullanılmıştır. Forma göre sıfır ve bir puanlar olumsuz değerlendirme içerirken, iki-üç ve dört puanlar olumlu değerlendirme içermektedir. Bu değerlendirme formuna göre oluşturulan başlıklar, içerikleri ve puanlaması şu şekildedir.

A. Eğitimin Planlanması ve Programın Değerlendirilmesi: Bu başlık altında formda, toplam 5 madde bulunmakta olup, puan aralığı 0-20 puan arasında değişmektedir. “5” puanın üzerindeki değerlendirmeler olumlu değerlendirmelerdir.

B. Eğitimcinin Değerlendirilmesi: Bu başlık altında ise toplam 13 madde bulunmakta olup, eğitim sürecinde, eğitimcinin niteliği ile ilgili sonuçları verir. Puan aralığı 0-52 puan arasında değişmekte olup, “13” puanın üstü olumlu görüşleri ifade etmektedir.

C. Eğitimin Sonuçlarına Yönelik Değerlendirme: Eğitimin sonuçlarına yönelik olarak yapılan değerlendirme altında toplam 7 madde bulunmakta olup, puan aralığı 0-28 puan arasındadır. “7” puanın üstü değerlendirmeler olumlu değerlendirmelerdir.

Sonuçta, araştırmacı tarafından programın değerlendirilmesine yönelik olarak; değerlendirme formunun bütünü için, 0-25 puan arası sonuçlar programı “olumsuz program”, 26-50 puan arası sonuçlar “orta derecede olumlu program”, 51-75 puan arası sonuçlar “iyi derecede olumlu program” ve 76-100 puan arası sonuçlar ise “çok iyi derecede program” olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.4’e göre, SADEP uygulaması; katılımcılar tarafından “Eğitimin Planlanması ve Program” alanında $\bar{X} = 15.35 \pm 2.084$, “Eğitimcinin Değerlendirilmesi” alanında $\bar{X} = 41.25 \pm 3.654$ ve “Eğitimin Sonuçları” alanında $\bar{X} = 23.65 \pm 2.033$, toplam program değerlendirmesinde ise $\bar{X} = 80.25 \pm 4.024$ değerleri ile “çok iyi derecede program” olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.4. SADEP Uygulaması Katılımcı Değerlendirme Formu Sonuçları

Değerlendirme Başlığı	N	EKD	EBD	\bar{X}	S
Eğitimin Planlanması ve Programın Değerlendirilmesi	20	12,00	20,00	15,35	2,084
Eğitiminin Değerlendirilmesi	20	36,00	48,00	41,25	3,654
Eğitim Sonuçlarının Değerlendirilmesi	20	20,00	28,00	23,65	2,033
TOPLAM	20	12,00	48,00	80,25	4,024

3.7. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde (%), sıralı veriler için ise tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değerler) kullanılmıştır. Uygulanan eğitim öncesi ve sonrası değerlendirmeler için verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla Shapiro Wilk Testi kullanılmış olup sonuçları Tablo 3.5’de gösterilmiştir. Tek yönlü varyans analizi testi ile de verilerin homojenliği değerlendirilmiş ve ortaya çıkan sonuçlara göre verilerin normal dağılım gösteren homojen veriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test karşılaştırmasında “Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi”, ikili grupların karşılaştırılmasında “Mann Whitney U Testi” ve ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise “Kruskal Wallis H Testi” kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı çıkan parametrelerde anlamlı grup ve/veya grupların belirlenmesi için ikili karşılaştırmalarda ise yine “Mann Whitney U Testi” kullanılmıştır. Analizler sonucunda %95 güven aralığında elde edilen sonuçlar ise Bonferroni Düzeltmesi ile tekrar ele alınmış ve sonuçlar bu puana göre değerlendirilmiştir.

Deney grubuna uygulanan ön-test, son-test ve izlem uygulamaları arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla da “İlişkili Örneklemeler için Tek Faktörlü Anova Testi” kullanılmıştır. İlişkinin gücünü belirlemek için ise Anova deseninde kullanılan Eta-kare korelasyon katsayısı ve Cohen’s *f* hesaplamaları yapılmıştır. Sıralı verilere ilişkin yapılan analizlerde verileri gruplamak yerine Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır (198).

Tablo 3.5’de, yapılan Shapiro-Wilk analizi sonucu, ön-testlerde deney grubu için, AADÖ Sosyal Bağımsızlık Puanı, GGA Duygusal Semptomlar, Davranış Semptomlar, Hiperaktivite, Akran Problemleri ve Prososyal davranışlar puanlarının yanı sıra, Evlilik uyumu, ADÖ roller ve Duygusal tepkiler verebilme alt boyut puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir. Kontrol Grubu içinse, GGA Duygusal Semptomlar, Davranış Semptomlar, Hiperaktivite, Akran Problemleri ve Prososyal davranışlar puanlarına ek olarak ADÖ Problem Çözme İletişim, İlgi Gösterme, Duygusal tepkiler verebilme ve davranış kontrolü alt boyutlarının normal dağılım göstermediği gözlenmektedir.

Son-test analizlerinde ise; deney grubu için, AADÖ sosyal etkileşim, GGA davranış semptomları, akran problemleri ve prososyal davranışlar alt boyutunun yanı sıra, ADÖ roller ve davranış kontrolü puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir. Kontrol grubu son-test puanlarının analizinde, AADÖ sosyal etkileşim, GGA duygusal, davranış ve hiperaktivite semptomları, akran problemleri ve prososyal davranışlar alt boyutunun yanı sıra, ADÖ duygusal tepkiler verebilme puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubu AADÖ, GGA, Evlilik Uyumu ve ADÖ Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	N	ÖNTEST			SONTEST		
			SW	Sd	P	SW	Sd	P
AADÖ Toplam Problem Davranış Puanı	Deney	20	,963	20	,598	,984	20	,975
	Kontrol	20	,948	20	,339	,909	20	,062
AADÖ İçselleştirilmiş Davranış Puanı	Deney	20	,967	20	,688	,960	20	,539
	Kontrol	20	,971	20	,768	,940	20	,236
AADÖ Dışsallaştırılmış Davranış Puanı	Deney	20	,972	20	,802	,972	20	,798
	Kontrol	20	,920	20	,098	,966	20	,675
AADÖ Sosyal Beceri Puanı	Deney	20	,950	20	,365	,966	20	,679
	Kontrol	20	,979	20	,926	,920	20	,098
AADÖ Sosyal Etkileşim Puanı	Deney	20	,923	20	,115	,853	20	,006*
	Kontrol	20	,934	20	,184	,870	20	,012*
AADÖ Sosyal Bağımsızlık Puanı	Deney	20	,891	20	,028*	,971	20	,772
	Kontrol	20	,949	20	,353	,976	20	,880
AADÖ Sosyal İşbirliği Puanı	Deney	20	,911	20	,066	,948	20	,334
	Kontrol	20	,942	20	,259	,954	20	,436
GGA Duygusal Semptomlar Puanı	Deney	20	,897	20	,036*	,909	20	,061
	Kontrol	20	,695	20	,000*	,800	20	,001*
GGA Davranış Semptomları Puanı	Deney	20	,810	20	,001*	,832	20	,003*
	Kontrol	20	,760	20	,000*	,765	20	,000*
GGA Hiperaktivite Puanı	Deney	20	,935	20	,190	,926	20	,132
	Kontrol	20	,884	20	,021*	,869	20	,011*
GGA Akran Problemleri Puanı	Deney	20	,880	20	,017*	,817	20	,002*
	Kontrol	20	,826	20	,002*	,879	20	,017*
GGA Prososyal Davranışlar Puanı	Deney	20	,873	20	,013*	,878	20	,016*
	Kontrol	20	,883	20	,020*	,817	20	,002*
Evlilik Uyum Puanı	Deney	20	,903	20	,047*	,955	20	,444
	Kontrol	20	,971	20	,785	,967	20	,695
ADÖ Problem Çözme Puanı	Deney	20	,946	20	,308	,927	20	,134
	Kontrol	20	,834	20	,003*	,935	20	,195
ADÖ İletişim Puanı	Deney	20	,973	20	,816	,939	20	,225
	Kontrol	20	,857	20	,007*	,958	20	,510
ADÖ Roller Puanı	Deney	20	,799	20	,001*	,890	20	,027*
	Kontrol	20	,935	20	,196	,970	20	,760
ADÖ İlgi Gösterme Puanı	Deney	20	,967	20	,696	,944	20	,290
	Kontrol	20	,813	20	,001*	,934	20	,188
ADÖ Duygusal Tepkiler Verebilme Puanı	Deney	20	,843	20	,004*	,935	20	,191
	Kontrol	20	,577	20	,000*	,866	20	,010*
ADÖ Davranış Kontrolü Puanı	Deney	20	,965	20	,642	,896	20	,034*
	Kontrol	20	,801	20	,001*	,943	20	,273
ADÖ Genel İşlevler Puanı	Deney	20	,972	20	,804	,970	20	,755
	Kontrol	20	,932	20	,170	,947	20	,327

*p<0.05

Değişkenlerin normallik sayılığını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden

alınan toplam puanların; ön-test puanları için çarpıklık değerlerinin -1.642 ile +0.886, basıklık değerlerinin ise -0.617 ile +5.279 arasında, son-test ölçümleri için çarpıklık değerlerinin -0.457 ile +0.485, basıklık değerlerinin ise -1.369 ile +0.318 arasında değiştiği görülmüştür. West ve arkadaşlarına (1995) göre, çarpıklık değeri < 2 ve basıklık değeri < 7 olduğunda söz konusu değişkenler için normallik sayılıtısının kabul edilebileceği belirtilmektedir (akt. 199). Buna göre, araştırmada yer alan değişkenlerin hiçbirinin çarpıklık ve basıklık değeri belirlenen ölçütleri aşmamaktadır. Bütün değişkenler normallik sayılıtlarını karşılamaktadır. Tek değişkenli aşırı değerlerin belirlenmesi amacıyla her bir değişken için z değeri ($-3.29 > z < 3.29$) hesaplanmıştır. Bu değer göz önüne alındığında, değişkenlerin belirlenen ölçütü karşıladığı saptanmıştır.

Tablo3.5'den elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının, AADÖ, GGA, Evlilik Uyumu ve ADÖ ölçeklerinden aldıkları ön-test ve son-test puanları Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi kullanılarak Tablo 4.1'den Tablo 4.20'ye kadar gösterilmiştir. Sadece deney grubu üzerine yapılan analizlerde ise normallik varsayımları karşılanmış olsa bile çalışma grubu "n" sayısının düşük olması nedeniyle non-parametrik testlerin yanı sıra Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanarak sonuçlar elde edilmiş olup, analiz sonuçları Tablo 4.21'den Tablo 4.41'e kadar gösterilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla; araştırmada kullanılmış olan tüm ölçme araçları ve alt boyutlarının, kontrol ve deney grupları arasında ön-test, son-test karşılaştırmaları, demografik verilerden elde edilen bağımsız değişkenlerin deney grubu için ön-test, son-test karşılaştırmaları ile deney grubunun ön-test, son-test ve izlem çalışmaları değerlendirme bulguları sunulacaktır.

Tablo 4.1. incelendiği zaman, deney ve kontrol gruplarının AADÖ Toplam Problem Davranış Puanı son-test sonuçlarında gruplarlar arası ölçümlerde farklılık gözlenmiştir. Deney grubunun AADÖ Toplam Problem Davranış Puanı son-test puanı ortalaması ön-test ve kontrol grubuna göre anlamlı seviyede düşük olarak görülmektedir (F:152.323, p<0.05).

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Toplam Davranış Puanı Ön-Test, Son-Test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları**

AADÖ Toplam Problem Davranış	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	S d	Kareler \bar{X}	F	P
AADÖ Toplam Problem Davranış	Deney	20	90,3	7,3	Grup	3484,800	1	3484,8	35,125	,000
	Kontrol	20	91,8	7,2	Hata	3770,000	38	99,211		
	Toplam	40	91,1	7,2	Gruplararası	7254,8	39			
	Deney	20	68,0	9,2	Ölçüm	2247,200	1	2247,2	125,02	,000
	Kontrol	20	92,9	6,4	Grup*Ölçüm	2737,800	1	2737,8	152,32	,000*
	Toplam	40	80,5	14,	Hata	683,000	38	17,974		
					Grupiçi	5668,0	40			
					Toplam	12922,8	79			

*p<0.05

**AADÖ: Anaokulu ve Anasınıfları Davranış Ölçeği

Tablo 4.2.'ye göre AADÖ İçselleştirilmiş Davranış Puanının, deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırmasında, deney grubu son-test puanının hem ön-test hem kontrol grubu puanına göre anlamlı seviyede düşük olduğu görülmektedir (F:63.323, p<0.05).

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grupları AADÖ İçselleştirilmiş Davranışlar Alt Boyutu Puanı Ön-Test, Son-Test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

AADÖ İçselleştirilmiş Davranış	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
AADÖ İçselleştirilmiş Davranış	Ön-test	Deney	20	29,4	5,83	Grup	132,61	1	132,61	3,328	,076
		Kontrol	20	28,2	3,62	Hata	1514,2	38	39,84		
		Toplam	40	28,8	4,83	Gruplararası	1646,8	39			
	Son-test	Deney	20	22,4	5,18	Ölçüm	208,01	1	208,01	44,94	,000
		Kontrol	20	28,8	3,86	Grup*Ölçüm	292,61	1	292,61	63,22	,000*
		Toplam	40	25,6	5,55	Hata	175,87	38	4,62		
						Grupiçi	676,5	40			
					Toplam	2323,3	79				

*p<0.05

Tablo 4.3. incelendiği zaman, AADÖ Dışsallaştırılmış Davranış Problemi alt boyutu deney grubu puanının ön-test ve kontrol grubuna göre yapılan karşılaştırmasında, kontrol grubu ve ön-test puanına göre, deney grubu son-test puanının anlamlı seviyede düşük olduğu görülmektedir (F:1232.450, p<0.05).

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Dışsallaştırılmış Davranış Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

AADÖ Dışsallaştırılmış Davranış	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
AADÖ Dışsallaştırılmış Davranış	Ön-test	Deney	20	60,8	5,00	Grup	2060,45	1	2060,4	45,09	,000
		Kontrol	20	63,1	4,85	Hata	1736,10	38	45,687		
		Toplam	40	62,0	5,00	Gruplararası	3796,5	39			
	Son-test	Deney	20	45,6	6,76	Ölçüm	1080,45	1	1080,4	105,7	,000
		Kontrol	20	63,6	4,15	Grup*Ölçüm	1232,45	1	1232,4	120,6	,000*
		Toplam	40	54,6	10,6	Hata	388,10	38	10,213		
						Gruplarıçi	2701	40			
					Toplam	6497,5	79				

*p<0.05

Tablo 4.4.'e göre AADÖ Sosyal Beceri son-test puanlarının gruplar açısından anlamlı farklılık gösterdiği ve deney grubu sosyal beceri puanının, ön-test ve kontrol grubu puanına göre anlamlı seviyede düşük olduğu görülmektedir (F:1629,012, $p<0.05$).

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Sosyal Beceri Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
AADÖ Sosyal Beceri	Ön-test	Deney	20	38,05	4,45	Grup	1320,31	1	1320,31	34,63	,000
		Kontrol	20	38,95	5,99	Hata	1448,67	38	38,12		
		Toplam	40	38,50	5,23	Gruplararası	2768,98	39			
	Son-test	Deney	20	52,55	6,07	Ölçüm	599,512	1	599,51	32,97	,000
		Kontrol	20	35,40	4,46	Grup*Ölçüm	1629,01	1	1629,01	89,58	,000*
		Toplam				Hata	690,975	38	18,184		
					Gruplarıçi	2919,49	40				
					Toplam	5688,48	79				

* $p<0.05$

Tablo 4.5. incelendiği zaman, AADÖ Sosyal Etkileşim alt boyutu deney grubu son-test puanının, kontrol grubu ve deney grubu ön-test puanına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (F: 23.37, $p<0.05$).

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Sosyal Etkileşim Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
AADÖ Sosyal Etkileşim	Ön-test	Deney	20	9,90	1,61	Grup	64,80	1	64,800	17,44 5	,000
		Kontrol	20	9,40	2,03	Hata	141,15	38	3,714		
		Toplam	40	9,65	1,83	Gruplararası	205,95	39			
	Son-test	Deney	20	12,4	1,31	Ölçüm	31,25	1	31,250	21,61	,000
		Kontrol	20	9,35	1,34	Grup*Ölçüm	33,80	1	33,800	23,37	,000*
		Toplam	40	10,9	2,04	Hata	54,95	38	1,446		
					Gruplarıçi	120	40				
					Toplam	325,95	79				

* $p<0.05$

Tablo 4.6. incelendiği zaman, AADÖ Sosyal Bağımsızlık Alt Boyutu Puanı deney grubu son-test puanının, ön-test ve kontrol grubu ile kıyaslanınca anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (F: 270.112, p<0.05).

Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Sosyal Bağımsızlık Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

AADÖ Sosyal Bağımsızlık	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
AADÖ Sosyal Bağımsızlık	Ön-test	Deney	20	14,3	3,22	Grup	90,312	1	90,312	5,982	,019
		Kontrol	20	15,8	3,51	Hata	573,675	38	15,097		
		Toplam	40	15,0	3,42	Gruplararası	663,987	39			
	Son-test	Deney	20	20,5	3,42	Ölçüm	132,612	1	132,612	27,12	,000
		Kontrol	20	14,7	2,33	Grup*Ölçüm	270,112	1	270,112	55,25	,000*
		Toplam	40	17,6	4,12	Hata	185,775	38	4,889		
						Gruplarıçi	588,499	40			
						Toplam	1252,48	79			

*p<0.05

Tablo 4.7.'ye göre, AADÖ Sosyal İşbirliği alt boyutu puanının deney ve kontrol gruplarına göre yapılan son-test analizlerinde, deney grubu son-test puanı, kontrol grubu ve deney grubu ön-test puanına göre anlamlı düzeyde yüksek olarak görülmektedir (F:281.250, p<0.05).

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Grupları AADÖ Sosyal İşbirliği Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

AADÖ Sosyal İşbirliği	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
AADÖ Sosyal İşbirliği	Ön-test	Deney	20	13,8	2,94	Grup	304,200	1	304,200	17,60	,000
		Kontrol	20	13,7	3,01	Hata	656,800	38	17,284		
		Toplam	40	13,7	2,93	Gruplararası	961,0	39			
	Son-test	Deney	20	19,5	3,69	Ölçüm	76,050	1	76,050	18,68	,000
		Kontrol	20	11,9	3,37	Grup*Ölçüm	281,250	1	281,250	69,08	,000*
		Toplam	40	15,7	5,21	Hata	154,700	38	4,071		
						Gruplarıçi	512,45	40			
						Toplam	1473,45	79			

*p<0.05

Tablo 4.8'in yapılan incelemesinde, deney grubu GGA Duygusal Semptomlar alt boyutu son-test puanı, hem kontrol grubu hem ön-test puanına göre anlamlı düzeyde düşük olarak bulunmuştur (F:104.87, p<0.05).

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Grupları GGA Duygusal Semptomlar Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları**

GGA Duygusal Semptomlar	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
											Ön-test
GGA Duygusal Semptomlar	Deney	20	6,80	1,10	Grup	30,012	1	30,012	23,52	,000	
	Kontrol	20	6,80	,523	Hata	48,475	38	1,276			
	Toplam	40	6,80	,853	Gruplararası	78,487	39				
	Son-test	Deney	20	4,75	1,06	Ölçüm	13,612	1	13,612	47,56	,000
		Kontrol	20	7,20	,695	Grup*Ölçüm	30,012	1	30,012	104,8	,000*
		Toplam	40	5,97	1,52	Hata	10,875	38	,286		
					Gruplarıçici	54,499	40				
				Toplam	132,986	79					

*p<0.05

** GGA: Güçler ve Güçlükler Anketi

Tablo 4.9'da, deney ve kontrol grupları arasında GGA Davranış Semptomları alt boyutunun karşılaştırmasında, deney grubu son-test puanının, kontrol grubu ve deney grubu ön-test puanına göre anlamlı seviyede düşük olduğu görülmektedir (F:40.612, p<0.05).

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grupları GGA Davranış Semptomları Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

GGA Davranış Semptomları	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
											Ön-test
GGA Davranış Semptomları	Deney	20	7,20	,894	Grup	66,612	1	66,612	78,428	,000	
	Kontrol	20	7,60	,680	Hata	32,275	38	,849			
	Toplam	40	7,40	,810	Gruplararası	98,887	39				
	Son-test	Deney	20	4,40	,882	Ölçüm	37,813	1	37,813	84,151	,000
		Kontrol	20	7,65	,745	Grup*Ölçüm	40,612	1	40,612	90,382	,000*
		Toplam	40	6,02	1,83	Hata	17,075	38	,449		
					Gruplarıçici	95,5	40				
				Toplam	194,387	79					

*p<0.05

Tablo 4.10.'da GGA Hiperaktivite Semptomları alt boyutu deney grubu son-test puanının, kontrol grubu ve deney grubu ön-test puanına göre anlamlı seviyede düşük olduğu görülmektedir (F: 82.304, p<0.05).

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Grupları GGA Hiperaktivite Semptomları Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

GGA Hiperaktivite Semptomları	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
											Ön-test
GGA Hiperaktivite Semptomları	Deney	20	6,35	1,38	Grup	23,112	1	23,112	10,860	,002	
	Kontrol	20	5,90	1,20	Hata	80,875	38	2,128			
	Toplam	40	6,12	1,30	Gruplararası	103,987	39				
	Son-test	Deney	20	4,30	1,12	Ölçüm	5,512	1	5,512	9,754	,003
		Kontrol	20	6,90	,852	Grup*Ölçüm	46,512	1	46,512	82,304	,000*
		Toplam	40	5,60	1,64	Hata	21,475	38	,565		
						Gruplarıçi	73,499	40			
				Toplam	177,486	79					

*p<0.05

Tablo 4.11'de, GGA Akran Problemleri alt boyutu deney grubu puan ortalamasının, son-test analizlerinde, kontrol grubu ve ön-test puanına göre önemli düzeyde düşük olduğu görülmektedir (F: 17.872, p<0.05).

Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grupları GGA Akran Problemleri Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

GGA Akran Problemleri	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
											Ön-test
GGA Akran Problemleri	Deney	20	5,40	1,23	Grup	56,112	1	56,112	37,164	,000	
	Kontrol	20	6,40	,994	Hata	57,375	38	1,510			
	Toplam	40	5,90	1,21	Gruplararası	113,487	39				
	Son-test	Deney	20	3,95	,759	Ölçüm	12,013	1	12,013	23,560	,000
		Kontrol	20	6,30	,978	Grup*Ölçüm	9,112	1	9,112	17,872	,000*
		Toplam	40	5,12	1,47	Hata	19,375	38	,510		
						Gruplarıçi	40,5	40			
				Toplam	153,987	79					

*p<0.05

Tablo 4.12.'ye göre, GGA Prososyal Davranışlar alt boyutu deney grubu son-test puanı, kontrol grubu ve deney grubu ön-test puanına göre anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır (F: 68.693, p<0.05).

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grupları GGA Prososyal Davranışlar Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

GGA Prososyal Davranışlar	Ön-test	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P
		Deney	20	5,20	,833	Grup	28,800	1	28,800	27,089	,000
Kontrol	20	5,40	1,09	Hata	40,400	38	1,063				
Toplam	40	5,30	,966	Gruplararası	69.2	39					
GGA Prososyal Davranışlar	Son-test	Deney	20	7,20	,951	Ölçüm	7,200	1	7,200	12,667	,001
		Kontrol	20	4,60	,680	Grup*Ölçüm	39,200	1	39,200	68,963	,000*
		Toplam	40	5,90	1,54	Hata	21,600	38	,568		
							Gruplarıçi	68.0	40		
					Toplam	137.2	79				

*p<0.05

Tablo 4.13'de, Deney grubu Evlilik Uyumu son-test puanı, ön-test puanına ve kontrol grubu puanına göre anlamlı düzeyde yüksek olarak görülmektedir (F:33.479, p<0.05).

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Grupları Evlilik Uyumu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

Evlilik Uyumu	Ön-test	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P
		Deney	20	25,7	10,1	Grup	12,012	1	12,012	,087	,770
Kontrol	20	29,1	6,09	Hata	5261,22	38	138,453				
Toplam	40	27,4	8,41	Gruplararası	5633.23	39					
Evlilik Uyumu	Son-test	Deney	20	30,8	9,79	Ölçüm	122,512	1	122,512	29,762	,000
		Kontrol	20	28,9	7,07	Grup*Ölçüm	137,812	1	137,812	33,479	,000*
		Toplam	40	29,8	8,48	Hata	156,425	38	4,116		
							Gruplarıçi	416.749	40		
					Toplam	6049.98	79				

*p<0.05

Tablo 4.14.'de ADÖ Problem Çözme alt boyutu puanının son-test analizlerinde, deney grubu puanının hem kontrol grubu puanı hem deney grubu ön-test puanına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu (F: 123,216, p<0.05).

Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Problem Çözme Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları**

	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
ADÖ Problem Çözme	Ön-test	Deney	20	3,29	,434	Grup	10,375	1	10,375	44,902	,000
		Kontrol	20	3,56	,303	Hata	8,780	38	,231		
		Toplam	40	3,42	,393	Gruplararası	19.155	39			
	Son-test	Deney	20	2,33	,443	Ölçüm	5,238	1	5,238	156,04	,000
		Kontrol	20	3,50	,225	Grup*Ölçüm	4,136	1	4,136	123,21	,000*
		Toplam	40	2,91	,689	Hata	1,276	38	,034		
					Gruplarıçi	10.65	40				
					Toplam	29.805	79				

*p<0.05

** ADÖ: Aile Değerlendirme Ölçeği

Tablo 4.15'te, ADÖ İletişim Problemi alt boyutu deney grubu puanının, ön-test ve kontrol grubu puanına göre anlamlı seviyede düşük olduğu görülmektedir (F: 62,491, p<0.05).

Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ İletişim Problemi Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P	
ADÖ İletişim	Ön-test	Deney	20	2,57	,295	Grup	2,003	1	2,003	20,248	,000
		Kontrol	20	2,58	,211	Hata	3,760	38	,099		
		Toplam	40	2,58	,254	Gruplararası	5.763	39			
	Son-test	Deney	20	1,83	,294	Ölçüm	3,846	1	3,846	127,90	,000
		Kontrol	20	2,45	,196	Grup*Ölçüm	1,879	1	1,879	62,491	,000*
		Toplam	40	2,14	,400	Hata	1,143	38	,030		
					Gruplarıçi	6.868	40				
					Toplam	12.631	79				

*p<0.05

Tablo 4.16.'da, ADÖ Roller alt boyutu puanı deney grubu son-test puanının, hem kontrol grubu son-test puanına hem deney grubu ön-test puanına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir (F:91.686, p<0.05).

Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Roller Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

	ADÖ Roller	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P
	Ön-test	Deney	20	2,56	,364	Grup	5,101	1	5,101	25,282	,000
		Kontrol	20	2,74	,261	Hata	7,666	38	,202		
		Toplam	40	2,65	,326	Gruplararası	12.767	39			
	Son-test	Deney	20	1,81	,293	Ölçüm	3,647	1	3,647	159,74	,000
		Kontrol	20	2,64	,402	Grup*Ölçüm	2,093	1	2,093	91,686	,000*
		Toplam	40	2,22	,544	Hata	,867	38	,023		
						Grupları içi	6.607	40			
					Toplam	19.374	79				

*p<0.05

Tablo 4.17'ye göre, deney grubu ADÖ İlgili Gösterme alt boyutu son-test puanı, ön-test ve kontrol grubu puanlarının her ikisine göre düzeyde düşük olarak görülmektedir (F: 61.799, p<0.05).

Tablo 4.17. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ İlgili Gösterme Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

	ADÖ İlgili Gösterme	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P
	Ön-test	Deney	20	3,16	,344	Grup	,277	1	,277	2,204	,146
		Kontrol	20	2,91	,244	Hata	4,782	38	,126		
		Toplam	40	3,03	,319	Gruplararası	5.059	39			
	Son-test	Deney	20	2,50	,233	Ölçüm	1,668	1	1,668	39,374	,000
		Kontrol	20	2,98	,321	Grup*Ölçüm	2,617	1	2,617	61,799	,000*
		Toplam	40	2,74	,368	Hata	1,609	38	,042		
						Grupları içi	5.894	40			
					Toplam	10.953	79				

*p<0.05

Tablo 4.18. incelendiği zaman, ADÖ Duygusal Tepkiler Verebilme alt boyutu deney grubu son-test puan ortalaması hem kontrol grubu puanına hem deney grubu ön-test puanına göre anlamlı seviyede düşük olarak belirlenmiştir (F: 108.425, $p < 0.05$).

Tablo 4.18. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Duygusal Tepkiler Verebilme Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

ADÖ Duygusal Tepkiler Verebilme	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P
ADÖ Duygusal Tepkiler Verebilme	Deney	20	3,35	,352	Grup	6,584	1	6,584	23,431	,000
	Kontrol	20	3,48	,358	Hata	10,678	38	,281		
	Toplam	40	3,41	,356	Gruplararası	17.262	39			
	Deney	20	2,57	,496	Ölçüm	2,302	1	2,302	63,228	,000
	Kontrol	20	3,58	,368	Grup*Ölçüm	3,947	1	3,947	108,42	,000*
	Toplam	40	3,08	,672	Hata	1,383	38	,036		
					Gruplarıçi	7.632	40			
					Toplam	24.894	79			

* $p < 0.05$

Tablo 4.19'a göre, deney ve kontrol grupları arası karşılaştırmada, ADÖ Davranış Problemleri alt boyutu deney grubu son-test puanı, deney grubu ön-test puanı ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde düşük olarak belirlenmiştir (F: 204.901, $p < 0.05$).

Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Davranış Problemleri Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

ADÖ Davranış Kontrolü	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P
ADÖ Davranış Kontrolü	Deney	20	2,71	,373	Grup	2,214	1	2,214	11,024	,002
	Kontrol	20	2,63	,289	Hata	7,633	38	,201		
	Toplam	40	2,67	,332	Gruplararası	9.847	39			
	Deney	20	1,94	,365	Ölçüm	2,581	1	2,581	156,36	,000
	Kontrol	20	2,68	,278	Grup*Ölçüm	3,383	1	3,383	204,90	,000*
	Toplam	40	2,31	,494	Hata	,627	38	,017		
					Gruplarıçi	6.591	40			
					Toplam	16.438	79			

* $p < 0.05$

Tablo 4.20’de ADÖ Genel İşlevler alt boyutu deney grubu son-test puanının, deney grubu ön-test ve ve kontrol grubu puanına göre anlamlı seviyede düşük olduğu görülmektedir (F: 155.451, p<0.05).

Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Grupları ADÖ Genel İşlevler Alt Boyutu Puanı Ön-test, Son-test Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova Testi Sonuçları

ADÖ Genel İşlevler Puanı	Grup	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	Sd	Kareler \bar{X}	F	P			
											Ön-test	Son-test	
ADÖ Genel İşlevler Puanı	Deney	20	2,70	,317	Grup	5,474	1	5,474	33,275	,000			
	Kontrol	20	2,72	,327		Hata	6,252	38			,165		
	Toplam	40	2,71	,318		Gruplararası	11.726	39					
	Deney	20	1,88	,324	Ölçüm	2,027	1	2,027	62,178	,000			
	Kontrol	20	2,91	,284		Grup*Ölçüm	5,067	1			5,067	155,45	,000*
	Toplam	40	2,39	,600		Hata	1,239	38			,033		
						Gruplarıçi	8.333	40					
					Toplam	20.059	79						

*p<0.05

Tablo 4.21.'de, cinsiyete göre yapılan analizlerde, AADÖ Sosyal İşbirliği alt boyutunda, ön-test analizlerinde cinsiyetler arası farklılık bulunmamışken, son-test puanının gruplar arasında farklılaştığı ve kız çocuklarının puanının erkek çocukların puanına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (U: 22.5, $p < 0.05$). ancak yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucu " $p = .0071$ " değeri belirlenmiş olup çocukların cinsiyetlerine göre AADÖ Sosyal İşbirliği alt boyutunda görülen farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .0071$).

Tablo 4.21. Deney Grubu Çocukların; Cinsiyetine Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P	Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P
AADÖ Toplam	Kız	10	9,60	96,00	41.0	.495	9,65	96,50	41.5	.519
	Erkek	10	11,40	114,0			11,35	113,5		
AADÖ İçselleştirilmiş	Kız	10	10,70	107,0	48.0	.880	9,40	94,00	39.0	.404
	Erkek	10	10,30	103,0			11,60	116,0		
AADÖ Dışsallaştırılm	Kız	10	9,55	95,50	40.5	.471	10,15	101,5	46.5	.791
	Erkek	10	11,45	114,5			10,85	108,5		
AADÖ Sosyal Beceri	Kız	10	12,50	125,0	30.0	.129	12,95	129,5	25.5	.063
	Erkek	10	8,50	85,00			8,05	80,50		
AADÖ Sosyal Etkileşim	Kız	10	10,50	105,0	50.0	1.00	11,20	112,0	43.0	.581
	Erkek	10	10,50	105,0			9,80	98,00		
AADÖ Sosyal Bağımsızlık	Kız	10	11,90	119,0	36.0	.286	11,60	116,0	39.0	.404
	Erkek	10	9,10	91,00			9,40	94,00		
AADÖ Sosyal İşbirliği	Kız	10	13,00	130,0	25.0	.055	13,25	132,5	22.5	.037*
	Erkek	10	8,00	80,00			7,75	77,50		

* $p < 0.05$

Tablo 4.22'de, cinsiyete göre yapılan GGA analizlerinde, ön-testlerde GGA Duygusal Semptomlar alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiş olup kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocuklarına göre düşük olduğu görülmektedir (U: 18.5, $p < 0.05$). Ön-test analizinde belirlenen bu farklılık, son-test analizlerinde görülmemektedir.

Son-test analizlerinde, GGA Davranış Semptomları alt boyutu puanında, erkek çocukların davranış semptomları puanlarının kız çocuklarının puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (U: 19.5, $p < 0.05$).

GGA için yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucu " $p = .01$ " belirlenmiş olup GGA Duygusal Semptomlar ön-test analizinde ve GGA Davranış Semptomları alt

boyutu son-test analizinde ortaya çıkan cinsiyetler arası farklılığın, düzeltilmiş “p” değerine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir (sırasıyla; $p > .01$; $p > .011$).

Tablo 4.22. Deney Grubu Çocukların; Cinsiyetine Göre GGA Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P	Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P
GGA Duygusal	Kız	10	7,35	73,50	18.5	.010*	8,35	83,50	28.5	.086
	Erkek	10	13,65	136,5			12,65	126,5		
GGA Davranış	Kız	10	10,70	107,0	48.0	.871	7,45	74,50	19.5	.011*
	Erkek	10	10,30	103,0			13,55	135,5		
GGA Hiperaktivite	Kız	10	9,30	93,00	38.0	.350	8,90	89,00	34.0	.204
	Erkek	10	11,70	117,0			12,10	121,0		
GGA Akran Problemleri	Kız	10	12,10	121,0	34.0	.206	11,15	111,5	43.5	.577
	Erkek	10	8,90	89,00			9,85	98,50		
GGA Prososyal	Kız	10	11,05	110,5	44.5	.657	12,80	128,0	27.0	.068
	Erkek	10	9,95	99,50			8,20	82,00		

* $p < 0.05$

Tablo 4.23’te Evlilik Uyumu ve ADÖ alt boyutlarının hem ön-test hem son-test analizlerinde %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.23. Deney Grubu Çocukların; Cinsiyetine Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Testleri Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	ÖN-TEST				SON-TEST			
			Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P	Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P
Evlilik Uyumu	Kız	10	9,40	94,00	39.0	.405	9,15	91,50	36.5	.307
	Erkek	10	11,60	116,0			11,85	118,5		
ADÖ Problem Çözme	Kız	10	9,85	98,50	43.5	.620	9,60	96,00	41.0	.492
	Erkek	10	11,15	111,5			11,40	114,0		
ADÖ İletişim	Kız	10	11,20	112,0	43.0	.594	10,60	106,0	49.0	.939
	Erkek	10	9,80	98,00			10,40	104,0		
ADÖ Roller	Kız	10	10,55	105,5	49.5	.969	11,80	118,0	37.0	.341
	Erkek	10	10,45	104,5			9,20	92,00		
ADÖ İlgi Gösterme	Kız	10	11,45	114,5	40.5	.469	12,15	121,5	33.5	.204
	Erkek	10	9,55	95,50			8,85	88,50		
ADÖ Duygusal	Kız	10	10,25	102,5	47.5	.844	11,75	117,5	37.5	.340
	Erkek	10	10,75	107,5			9,25	92,50		
ADÖ Davranış	Kız	10	9,55	95,50	40.5	.469	10,50	105,0	50.0	1.000
	Erkek	10	11,45	114,5			10,50	105,0		
ADÖ Genel İşlevler	Kız	10	11,55	115,5	39.5	.424	11,60	116,0	39.0	.403
	Erkek	10	9,45	94,50			9,40	94,00		

* $p < 0.05$

Tablo 4.24'e göre, son-test analizlerinde, AADÖ Sosyal Beceri alt boyutunda, 48-60 ay grubu çocukların puanlarının, 60-72 ay grubu çocukların puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir (U: 21.0, $p < 0.05$). Ön-test analizlerinde ise %95 güven aralığında çocukların yaşlarına göre anlamlı fark olmadığı gözlenmektedir. Ancak yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucunda, "p=.0071" olmasından kaynaklı olarak belirlenmiş olan bu farklılık anlamlı olarak kabul edilmemiştir.

Tablo 4.24. Deney Grubu Çocukların; Yaşlarına Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Çocuk Yaşı	N	ÖNTEST				SONTEST			
			Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P	Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P
AADÖ Toplam Problem Davranış	48-60 aylar	10	10,4	104,5	49.5	.970	11,80	118,0	37.0	.324
	60-72 aylar	10	10,5	105,5			9,20	92,00		
AADÖ İçselleştirilmiş	48-60 aylar	10	10,7	107,0	48.0	.880	12,10	121,0	34.0	.225
	60-72 aylar	10	10,3	103,0			8,90	89,00		
AADÖ Dışsallaştırılmış	48-60 aylar	10	10,2	102,5	47.5	.850	11,35	113,5	41.5	.519
	60-72 aylar	10	10,7	107,5			9,65	96,50		
AADÖ Sosyal Beceri	48-60 aylar	10	9,6	96,0	41.0	.495	7,60	76,00	21.0	.028*
	60-72 aylar	10	11,4	114,0			13,40	134,0		
AADÖ Sosyal Etkileşim	48-60 aylar	10	11,3	113,0	42.0	.539	8,95	89,50	34.5	.222
	60-72 aylar	10	9,7	97,0			12,05	120,5		
AADÖ Sosyal Bağımsızlık	48-60 aylar	10	8,6	86,5	31.5	.158	8,75	87,50	32.5	.184
	60-72 aylar	10	12,3	123,5			12,25	122,5		
AADÖ Sosyal İşbirliği	48-60 aylar	10	9,5	95,5	40.5	.467	8,40	84,00	29.0	.110
	60-72 aylar	10	11,4	114,5			12,60	126,0		

* $p < 0.05$

Tablo 4.25'de, deney grubu çocukların yaşlarına göre GGA'ne ilişkin yapılan ön-test ve son-test analizlerinde, %95 güven aralığında hiç bir değişken açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.25. Deney Grubu Çocukların; Yaşlarına Göre GGA Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Çocuk Yaşı	N	ÖNTEST				SONTEST			
			Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P	Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P
GGA Duygusal Semptomlar	48-60 aylar	10	10,2	102,5	47.5	.839	12,10	121,0	34.0	.201
	60-72 aylar	10	10,7	107,5			8,90	89,00		
GGA Davranış Semptomları	48-60 aylar	10	8,9	89,0	34.0	.193	12,10	121,0	34.0	.183
	60-72 aylar	10	12,1	121,0			8,90	89,00		
GGA Hiperaktivite	48-60 aylar	10	10,6	106,0	49.0	.938	12,45	124,5	30.5	.122
	60-72 aylar	10	10,4	104,0			8,55	85,50		
GGA Akran Problemleri	48-60 aylar	10	9,2	92,0	37.0	.304	12,00	120,0	35.0	.198
	60-72 aylar	10	11,8	118,0			9,00	90,00		
GGA Sosyol Davranışlar	48-60 aylar	10	9,2	92,0	37.0	.294	8,85	88,50	33.5	.190
	60-72 aylar	10	11,8	118,0			12,15	121,5		

*p<0.05

Tablo 4.26’da, deney grubu çocukların yaşlarına göre Evlilik Uyumu ve ADÖ’ne ilişkin yapılan ön-test ve son-test analizlerinde, %95 güven aralığında hiç bir değişken açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.26. Deney Grubu Çocukların; Yaşlarına Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Testleri Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Çocuk Yaşı	N	ÖNTEST				SONTEST			
			Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P	Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P
Evlilik Uyum	48-60 aylar	10	11,3	113,0	42.0	.544	10,75	107,5	47.5	.850
	60-72 aylar	10	9,7	97,0			10,25	102,5		
ADÖ Problem Çözme	48-60 aylar	10	10,2	102,0	47.0	.819	10,25	102,5	47.5	.849
	60-72 aylar	10	10,8	108,0			10,75	107,5		
ADÖ İletişim	48-60 aylar	10	11,1	111,0	44.0	.648	11,25	112,5	42.5	.565
	60-72 aylar	10	9,9	99,0			9,75	97,50		
ADÖ Roller	48-60 aylar	10	8,9	89,5	34.5	.234	10,05	100,0	45.5	.728
	60-72 aylar	10	12,0	120,5			10,95	109,5		
ADÖ İlgi Gösterme	48-60 aylar	10	9,4	94,0	39.0	.402	9,20	92,00	37.0	.317
	60-72 aylar	10	11,6	116,0			11,80	118,0		
ADÖ Duygusal Tepkiler	48-60 aylar	10	11,1	111,5	43.5	.610	10,30	103,0	48.0	.879
	60-72 aylar	10	9,8	98,5			10,70	107,0		
ADÖ Davranış Kontrolü	48-60 aylar	10	9,2	92,0	37.0	.322	9,70	97,00	42.0	.542
	60-72 aylar	10	11,8	118,0			11,30	113,0		
ADÖ Genel İşlevler	48-60 aylar	10	10,0	100,0	45.0	.704	11,20	112,0	43.0	.595
	60-72 aylar	10	11,0	110,0			9,80	98,00		

*p<0.05

Tablo 4.27’de AADÖ boyut ve alt boyutlarının anne yaşına göre, ön-test ve son-test analizlerinde farklılaşmadığı görülmektedir. Anne yaşı AADÖ üzerine ön-test ve son-test uygulamalarının her ikisi için de önemli bir faktör olarak belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.27. Deney Grubu Annelerin Yaşına Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	ANNE YAŞI							
	ÖN-TEST				SON-TEST			
	N	r	P	r ²	N	r	P	r ²
AADÖ Toplam Problem Dav.	20	-,023	,924	,0005	20	-,211	,371	,0445
AADÖ İçselleştirilmiş Dav.	20	,088	,713	,0077	20	-,133	,577	,0176
AADÖ Dışsallaştırılmış Dav.	20	-,124	,602	,0153	20	-,188	,428	,0353
AADÖ Sosyal Beceri	20	,083	,728	,0068	20	-,075	,754	,0056
AADÖ Sosyal Etkileşim	20	,138	,561	,0190	20	,119	,618	,0141
AADÖ Sosyal Bağımsızlık	20	-,006	,980	,0000	20	-,076	,750	,0057
AADÖ Sosyal İşbirliği	20	,056	,814	,0031	20	-,095	,691	,0090

Tablo 4.28’de GGA alt boyutlarının anne yaşına göre ön-test ve son-test analizlerinde farklılaşmadığı görülmektedir. Anne yaşı GGA üzerine ön-test ve son-test uygulamalarının her ikisi için de önemli bir faktör olarak belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.28. Deney Grubu Annelerin Yaşına Göre GGA Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	ANNE YAŞI							
	ÖN-TEST				SON-TEST			
	N	r	P	r ²	N	r	P	r ²
GGA Duygusal Sempt.	20	-,038	,875	,0014	20	-,149	,530	,0222
GGA Davranış Sempt.	20	-,153	,571	,0234	20	-,349	,184	,1218
GGA Hiperaktivite Puanı	20	,082	,732	,0067	20	,022	,925	,0004
GGA Akran Problemleri	20	-,065	,785	,0042	20	-,155	,513	,0240
GGA Prososyal Davranışlar	20	,085	,720	,0072	20	,262	,264	,0686

Tablo 4.29’da Evlilik Uyumu ve ADÖ alt boyutlarının anne yaşına göre ön-test ve son-test analizlerinde farklılaşmadığı görülmektedir. Anne yaşı Evlilik Uyumu ve ADÖ üzerine ön-test ve son-test uygulamalarının her ikisi için de önemli bir faktör olarak belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.29. Deney Grubu Annelerin Yaşına Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	ANNE YAŞI							
	ÖN-TEST				SON-TEST			
	N	r	P	r ²	N	r	P	r ²
Evlilik Uyumu	20	,071	,766	,0050	20	,069	,772	,0047
ADÖ Problem Çözme	20	-,164	,490	,0268	20	-,334	,150	,1115
ADÖ İletişim	20	,317	,173	,1004	20	,300	,198	,0900
ADÖ Roller	20	,145	,543	,0210	20	,116	,627	,0134
ADÖ İlgi Gösterme	20	,295	,207	,0870	20	-,070	,769	,0049
ADÖ Duygusal Tepkiler Ver.	20	-,316	,175	,0998	20	-,334	,151	,1115
ADÖ Davranış Kontrolü	20	-,032	,894	,0010	20	-,020	,932	,0004
ADÖ Genel İşlevler	20	-,027	,909	,0007	20	,058	,808	,0033

Tablo 4.30'da AADÖ, anne eğitim düzeyine göre yapılan analizlerinde, ön-test ve son-test analizlerinin her ikisi içinde %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 4.30. Deney Grubu, Anne Eğitim Düzeyine Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Eğitim Düzeyi	N	ÖNTEST				SONTEST			
			Sıra \bar{X}	Sd	χ^2	P	Sıra \bar{X}	Sd	χ^2	P
AADÖ Toplam Problem Davranış	İlkokul	6	10,42	2	2.858	.240	11,83	2	.622	.733
	Ortaokul	4	14,75				11,00			
	Lise ve	10	8,85				9,50			
AADÖ İçselleştirilmiş Davranış	İlkokul	6	11,17	2	1.356	.508	10,33	2	.530	.767
	Ortaokul	4	13,00				12,38			
	Lise ve	10	9,10				9,85			
AADÖ Dışsallaştırılmış Davranış	İlkokul	6	11,50	2	1.402	.496	11,83	2	.487	.784
	Ortaokul	4	12,75				9,38			
	Lise ve	10	9,00				10,15			
AADÖ Sosyal Beceri	İlkokul	6	9,92	2	.994	.608	8,42	2	1.076	.584
	Ortaokul	4	8,38				11,62			
	Lise ve	10	11,70				11,30			
AADÖ Sosyal Etkileşim	İlkokul	6	12,50	2	5.817	.055	12,00	2	1.309	.520
	Ortaokul	4	4,25				11,88			
	Lise ve	10	11,80				9,05			
AADÖ Sosyal Bağımsızlık	İlkokul	6	9,17	2	2.108	.349	8,08	2	2.480	.289
	Ortaokul	4	7,88				9,00			
	Lise ve	10	12,35				12,55			
AADÖ Sosyal İşbirliği Puanı	İlkokul	6	9,58	2	3.894	.143	9,33	2	.764	.682
	Ortaokul	4	15,62				12,62			
	Lise ve	10	9,00				10,35			

Tablo 4.31’de anne eğitim düzeyine göre GGA alt boyutlarının hiç birisi için hem ön-test hem de son-test analizlerinde anlamlı bir değişim görülmemiştir.

Tablo 4.31. Deney Grubu, Anne Eğitim Düzeyine Göre GGA Ön-Test, Son-Test Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Eğitim Düzeyi	N	ÖNTEST				SONTEST			
			Sıra \bar{X}	Sd	χ^2	P	Sıra \bar{X}	Sd	χ^2	P
GGA Duygusal Semptomlar	İlkokul	6	11,42	2	.281	.869	9,75	2	1.704	.427
	Ortaokul	4	9,62				7,88			
	Lise ve Üstü	10	10,30				12,00			
GGA Davranış Semptomları	İlkokul	6	7,83	2	3.042	.218	8,75	2	.923	.630
	Ortaokul	4	14,00				11,00			
	Lise ve Üstü	10	10,70				11,35			
GGA Hiperaktivite	İlkokul	6	8,25	2	1.516	.469	10,75	2	2.520	.284
	Ortaokul	4	10,38				6,62			
	Lise ve Üstü	10	11,90				11,90			
GGA Akran Problemleri	İlkokul	6	8,50	2	5.265	.072	10,25	2	.020	.990
	Ortaokul	4	16,25				10,62			
	Lise ve Üstü	10	9,40				10,60			
GGA Prososyal Davranışlar	İlkokul	6	11,17	2	.204	.903	9,00	2	1.696	.428
	Ortaokul	4	10,88				13,62			
	Lise ve Üstü	10	9,95				10,15			

Tablo 4.32’nin yapılan incelemesinde, anne eğitim düzeyine göre yalnızca ön-test, Evlilik Uyum puanında gruplar arasında anlamlı farklılık görülmüş olup, bu farklılığın lise ve üstü kurumlardan mezun olan annelerin evlilik uyum puanlarının ilkokul mezunu annelerin evlilik uyumu puanlarına göre anlamlı seviyede yüksek olmasından kaynaklandığı, sıralar ortalaması ve ikili karşılaştırmalar ile belirlenmiştir (χ^2 : 6.462, $p<005$; U: 3.50, $p<0.01$).

Tablo 4.32. Deney Grubu, Anne Eğitim Düzeyine Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Testleri Ön-Test, Son-Test Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Eğitim Düzeyi	N	ÖNTEST				SONTEST			
			Sıra \bar{X}	Sd	χ^2	P	Sıra \bar{X}	Sd	χ^2	P
Evlilik Uyum	İlkokul	6	6,50	2	6.462	.040*	6,33	2	5.868	.053
	Ortaokul	4	8,25				9,12			
	Lise ve	10	13,80				13,55			
ADÖ Problem Çözme	İlkokul	6	7,33	2	2.572	.276	10,17	2	1.138	.566
	Ortaokul	4	12,50				13,25			
	Lise ve	10	11,60				9,60			
ADÖ İletişim	İlkokul	6	11,08	2	.290	.865	10,67	2	.154	.926
	Ortaokul	4	11,38				11,38			
	Lise ve	10	9,80				10,05			
ADÖ Roller	İlkokul	6	11,08	2	1.222	.543	12,75	2	2.033	.362
	Ortaokul	4	12,88				11,62			
	Lise ve	10	9,20				8,70			
ADÖ İlgi Gösterme	İlkokul	6	11,42	2	.213	.899	11,17	2	1.019	.601
	Ortaokul	4	10,25				7,88			
	Lise ve	10	10,05				11,15			
ADÖ Duygusal Tepkiler	İlkokul	6	6,67	2	5.557	.062	7,33	2	5.469	.065
	Ortaokul	4	15,25				16,12			
	Lise ve	10	10,90				10,15			
ADÖ Davranış Kontrolü	İlkokul	6	9,25	2	2.200	.333	8,00	2	2.418	.299
	Ortaokul	4	14,38				13,88			
	Lise ve	10	9,70				10,65			
ADÖ Genel İşlevler	İlkokul	6	10,67	2	.116	.943	10,33	2	1.062	.588
	Ortaokul	4	11,25				13,12			
	Lise ve	10	10,10				9,55			

*p<0.05

Tablo 4.33’de AADÖ boyut ve alt boyutlarının aile gelir düzeyine göre ön-test ve son-test analizlerinde farklılaşmadığı görülmektedir. Anne yaşı AADÖ üzerine ön-test ve son-test uygulamalarının her ikisi için de önemli bir faktör olarak belirlenmemiştir (p>0.05).

Tablo 4.33. Deney Grubu Ailelerin Gelir Düzeyine Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	AİLE GELİR DÜZEYİ							
	ÖN-TEST				SON-TEST			
	N	r	P	r ²	N	r	P	r ²
AADÖ Toplam Problem Dav.	20	,061	,798	,0037	20	,111	,641	,0123
AADÖ İçselleştirilmiş Davranış	20	,028	,907	,0007	20	,109	,648	,0118
AADÖ Dışsallaştırılmış Dav.	20	,059	,806	,0034	20	,069	,773	,0047
AADÖ Sosyal Beceri	20	,060	,803	,0036	20	,172	,469	,0295
AADÖ Sosyal Etkileşim	20	-,100	,676	,0100	20	,055	,818	,0030
AADÖ Sosyal Bağımsızlık	20	,066	,782	,0043	20	,013	,957	,0001
AADÖ Sosyal İşbirliği	20	,072	,762	,0051	20	,251	,286	,0630

Tablo 4.34’de GGA alt boyutlarının aile gelir düzeyine göre ön-test ve son-test analizlerinde farklılaşmadığı görülmektedir. Ailenin aylık gelir düzeyini ön-test ve son-test uygulamalarının her ikisinde de çocukların GGA puanları üzerine belirleyici olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.34. Deney Grubu Ailelerin Gelir Düzeyine Göre GGA Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	AİLE GELİR DÜZEYİ							
	ÖN-TEST				SON-TEST			
	N	r	P	r ²	N	r	P	r ²
GGA Duygusal Semptomlar	20	-,390	,090	,1521	20	-,002	,993	,0000
GGA Davranış Semptomları	20	,058	,807	,0033	20	,067	,778	,0044
GGA Hiperaktivite Puanı	20	,202	,392	,0408	20	,133	,575	,0176
GGA Akran Problemleri	20	-,025	,917	,0006	20	-,219	,354	,0479
GGA Prososyal Davranışlar	20	-,132	,580	,0174	20	,206	,383	,0424

Tablo 4.35’de Evlilik Uyumu ve ADÖ alt boyutlarının aile gelir düzeyine göre ön-test ve son-test analizlerinde farklılaşmadığı görülmektedir. Ailenin aylık

gelir düzeyini ön-test ve son-test uygulamalarının her ikisinde de Evlilik Uyumu ve ADÖ puanları üzerine belirleyici olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.35. Deney Grubu Ailelerin Gelir Düzeyine Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Ön-Test, Son-Test Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Bağımlı Değişken	AİLE GELİR DÜZEYİ							
	ÖN-TEST				SON-TEST			
	N	r	P	r ²	N	r	P	r ²
Evlilik Uyumu	20	,010	,966	,0001	20	,046	,848	,0021
ADÖ Problem Çözme	20	,315	,176	,0992	20	,281	,229	,0789
ADÖ İletişim	20	,327	,160	,1069	20	,310	,183	,0961
ADÖ Roller	20	,227	,336	,0515	20	,151	,525	,0228
ADÖ İlgi Gösterme	20	-,095	,691	,0090	20	,163	,493	,0265
ADÖ Duygusal Tepkiler	20	,113	,636	,0176	20	,041	,862	,0016
ADÖ Davranış Kontrolü	20	,229	,331	,0524	20	,353	,127	,1246
ADÖ Genel İşlevler	20	,246	,297	,0605	20	,230	,330	,0529

Tablo 4.36’de, aile türüne göre yapılan analizlerde, AADÖ boyutlarının hiçbirisi için hem ön-test, hem son-test analizlerinde %95 güven aralığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4.36. Deney Grubu, Ailelerin Türüne Göre AADÖ Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Aile Türü	N	ÖNTEST				SONTEST			
			Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P	Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P
AADÖ Toplam Problem	Çekirdek	12	11,29	135,50	38.5	.462	10,58	127,00	47.0	.938
	Geniş	8	9,31	74,50			10,38	83,00		
AADÖ İçselleştirilmiş	Çekirdek	12	11,67	140,00	34.0	.279	12,00	144,00	30.0	.164
	Geniş	8	8,75	70,00			8,25	66,00		
AADÖ Dışsallaştırılmış	Çekirdek	12	10,50	126,00	48.0	1.00	9,75	117,00	39.0	.486
	Geniş	8	10,50	84,00			11,62	93,00		
AADÖ Sosyal Beceri	Çekirdek	12	10,12	121,50	43.5	.727	10,58	127,00	47.0	.938
	Geniş	8	11,06	88,50			10,38	83,00		
AADÖ Sosyal Etkileşim	Çekirdek	12	9,42	113,00	35.0	.308	9,92	119,00	41.0	.573
	Geniş	8	12,12	97,00			11,38	91,00		
AADÖ Sosyal Bağımsızlık	Çekirdek	12	9,62	115,50	37.5	.414	9,46	113,50	35.5	.333
	Geniş	8	11,81	94,50			12,06	96,50		
AADÖ Sosyal İşbirliği	Çekirdek	12	11,33	136,00	38.0	.434	11,46	137,50	36.5	.372
	Geniş	8	9,25	74,00			9,06	72,50		

Tablo 4.37’de, son-test analizlerinde GGA Akran Problemleri alt boyutunda, çekirdek ailede yaşayan çocukların puanlarının, geniş ailede yaşayan çocuklara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir (U: 24.0, $p < 0.05$). Ancak yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucunda, “ $p = .01$ ” olmasından kaynaklı olarak belirlenmiş olan bu farklılık anlamlı olarak kabul edilmemiştir ($p > .01$)

Tablo 4.37. Deney Grubu, Ailelerin Türüne Göre GGA Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Aile Türü	N	ÖNTEST				SONTEST			
			Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P	Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P
GGA Duygusal Semptomlar	Çekirdek	12	9,88	118,50	40.5	.534	11,96	143,50	30.5	.154
	Geniş	8	11,44	91,50			8,31	66,50		
GGA Davranış Semptomları	Çekirdek	12	11,67	140,00	34.0	.245	12,33	148,00	26.0	.061
	Geniş	8	8,75	70,00			7,75	62,00		
GGA Hiperaktivite	Çekirdek	12	12,46	149,50	24.5	.062	11,04	132,50	41.5	.599
	Geniş	8	7,56	60,50			9,69	77,50		
GGA Akran Problemleri	Çekirdek	12	9,58	115,00	37.0	.375	8,50	102,00	24.0	.035*
	Geniş	8	11,88	95,00			13,50	108,00		
GGA Prososyal Davranışlar	Çekirdek	12	9,79	117,50	39.5	.483	9,50	114,00	36.0	.331
	Geniş	8	11,56	92,50			12,00	96,00		

* $p < 0.05$

Tablo 4.38’de aile türüne göre yapılan ön-test analizlerinde ADÖ Genel İşlevler alt boyutu puanlarının ailenin tipine göre farklılaştığı ve geniş ailede yaşayan ailelerin genel işlevler alt boyutu puanlarının çekirdek ailede yaşayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (U:21.0, $p < 0.05$). Diğer yandan ön-test uygulamasında ortaya çıkan bu farklılığın, eğitimler sonrası yapılan son-test uygulamasında ortadan kalktığı görülmektedir. Fakat Bonferroni düzeltmesi sonucu elde edilen düzeltilmiş “ $p = .00714$ ” değerine göre yapılan karşılaştırmada ön-testte gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .00714$)

Tablo 4.38. Deney Grubu, Ailelerin Tipine Göre Evlilik Uyumu ve ADÖ Testleri Ön-Test, Son-Test Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gelir (TL)	N	ÖNTEST				SONTEST			
			Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P	Sıra \bar{X}	Sıra Σ	U	P
Evlilik Uyum	Çekirdek	12	10,29	123,50	45.5	.847	10,79	129,50	44.5	.787
	Geniş	8	10,81	86,50			10,06	80,50		
ADÖ Problem Çözme	Çekirdek	12	12,00	144,00	30.0	.161	11,38	136,50	37.5	.413
	Geniş	8	8,25	66,00			9,19	73,50		
ADÖ İletişim	Çekirdek	12	11,21	134,50	39.5	.509	10,38	124,50	46.5	.907
	Geniş	8	9,44	75,50			10,69	85,50		
ADÖ Roller	Çekirdek	12	11,79	141,50	32.5	.225	10,75	129,00	45.0	.813
	Geniş	8	8,56	68,50			10,12	81,00		
ADÖ İlgi Gösterme	Çekirdek	12	11,04	132,50	41.5	.613	10,88	130,50	43.5	.724
	Geniş	8	9,69	77,50			9,94	79,50		
ADÖ Duygusal	Çekirdek	12	10,42	125,00	47.0	.936	10,17	122,00	44.0	.755
	Geniş	8	10,62	85,00			11,00	88,00		
ADÖ Davranış	Çekirdek	12	12,12	145,50	28.5	.130	11,71	140,50	33.5	.259
	Geniş	8	8,06	64,50			8,69	69,50		
ADÖ Genel İşlevler	Çekirdek	12	12,75	153,00	21.0	.036*	12,21	146,50	27.5	.112
	Geniş	8	7,12	57,00			7,94	63,50		

*p<0.05

Tablo 4.39’da, AADÖ’nin boyutları ve alt boyutlarının ön-test, son-test ve izlem sonuçlarının değişimleri görülmektedir. Tabloya göre; AADÖ toplam problem davranış puanının yanı sıra İçselleştirilmiş davranışlar ve Dışsallaştırılmış davranışlar alt boyutlarının her ikisi içinde ön-test sonucuna göre, son-test ve izlem uygulamalarının anlamlı seviyede düşme gösterdiği, ancak son-teste göre izlemde herhangi bir değişim olmadığı bulunmuştur (sırasıyla; F: 167.213, p<0.05; F: 68.949, p<0.05; F:157.798, p<0.05). Yapılan etki büyüklüğü analizleri sonucunda Toplam problem davranış, içselleştirilmiş davranışlar ve dışsallaştırılmış davranışlar alt boyutlarının her birisi için etki büyüklüğü geniş olarak görülmektedir (sırasıyla $\eta^2 = .291; .625; .316$).

Yine Tablo 4.39’da AADÖ Sosyal Beceri puanının uygulama öncesi, sonrası ve izlemi sürecinde değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda, son-test ve izlem puanlarının, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu gözlenmektedir (F:105.967, p<0.05). İzlem uygulamasında ise son-test puanına göre anlamlı düzeyde bir değişim tespit edilmemiştir. Etki büyüklüğüne bakıldığında sosyal beceri boyutu için etki büyüklüğü ($\eta^2 = .265$) geniş olarak bulunmuştur.

AADÖ Sosyal Beceri Boyutunun alt boyutları olan Sosyal Etkileşim (F: 31,129, $p<0.05$), Sosyal Bağımsızlık (F: 70.815, $p<0.05$) ve Sosyal İşbirliği alt boyutlarının tamamında da benzer şekilde ön-test puanına göre son-test ve izlem puanlarının anlamlı düzeyde azalma gösterdiği, ancak son-test puanına göre izlem puanında azalma olmadığı görülmektedir. Etki büyüklükleri ise (sırasıyla $\eta^2 = .327$; $.392$; $.417$) geniş etki büyüklüğü olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.39. AADÖ Toplam Davranış ve Sosyal Beceri ile Alt Boyutlarının Ön-test, Son-test, İzlem İlişkili Örneklem İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Test Sırası	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	sd	Kareler \bar{X}	F	P	Anlamlı Fark	η^2
Toplam Problem D.	Öntest	90,35	Deneklerarası	3211,91	19	169,04	167,2	,000*	1-2 1-3	.291
	Sontest	68,05	Ölçüm	7006,53	2	3503,2				
	İzlem	66,85	Hata	796,13	38	20,95				
			Toplam	11014,5	59					
İçsel Davranış	Öntest	29,45	Deneklerarası	1490,18	19	78,431	68,94	,000*	1-2 1-3	.625
	Sontest	22,40	Ölçüm	702,43	2	351,217				
	İzlem	22,00	Hata	193,56	38	5,094				
			Toplam	2386,18	59					
Dışsal Davranış	Öntest	60,85	Deneklerarası	1690,18	19	88,95	157,7	,000*	1-2 1-3	.316
	Sontest	45,65	Ölçüm	3251,20	2	1625,60				
	İzlem	44,85	Hata	391,46	38	10,30				
			Toplam	5332,85	59					
Sosyal Beceri	Öntest	38,05	Deneklerarası	1153,60	19	60,71	105,9	,000*	1-2 1-3	.265
	Sontest	52,55	Ölçüm	2701,03	2	1350,51				
	İzlem	52,00	Hata	484,30	38	12,74				
			Toplam	4338,93	59					
Sosyal Etkileşim	Öntest	9,90	Deneklerarası	56,58	19	2,97	31,12	,000*	1-2 1-3	.327
	Sontest	12,45	Ölçüm	72,03	2	36,01				
	İzlem	11,90	Hata	43,96	38	1,15				
			Toplam	172,58	59					
Sosyal Bağımsızlık	Öntest	14,30	Deneklerarası	423,51	19	22,290	70,81	,000*	1-2 1-3	.392
	Sontest	20,55	Ölçüm	516,70	2	258,350				
	İzlem	20,50	Hata	138,63	38	3,648				
			Toplam	1078,8						
Sosyal İşbirliği	Öntest	13,85	Deneklerarası	447,00	19	23,52	63,07	,000*	1-2 1-3	.417
	Sontest	19,55	Ölçüm	479,03	2	239,51				
	İzlem	20,10	Hata	144,30	38	3,79				
			Toplam	1070,3						

* $p<0.05$

Tablo 4.40'da, GGA Duygusal Semptomlar (F:123.067, $p<0.05$), Davranış Semptomları (F:138.660, $p<0.05$) ve Hiperaktivite Semptomları (F:84.432, $p<0.05$) alt boyutlarının her üçünde de, son-test ve izlem puanlarının, ön-test puanlarına göre azalma gösterdiği, ayrıca her üç alt boyutta da izlem puanlarının da son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında GGA Duygusal Semptomlar ve Hiperaktivite alt boyutlarında (sırasıyla $\eta^2 = .370$; $.393$) geniş etki büyüklüğü ve Davranış Semptomları altboyutunda ise orta düzeyde etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir ($\eta^2 = .131$).

GGA Akran Problemlerinin ön-test puanına göre son-test ve izlem puanlarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu ancak izlem puanının son-test puanına göre azalma göstermediği gözlenmektedir (F: 37.961, $p<0.05$). GGA akran problemleri üzerine yapılan etki büyüklüğü analizi sonucunda ($\eta^2 = .420$) programın geniş bir etki yarattığı belirlenmiştir.

GGA Prososyal Davranışlar alt boyutunun ön-test, son-test ve izlem çalışmalarını içeren her üç uygulama sonuçlarına göre analizinde, son-test ve izlem puan ortalamalarının, ön-test uygulamasına göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken, izlem çalışması puanlarının son-test uygulamasına göre anlamlı düzeyde bir değişim göstermediği görülmektedir (F:79.713, $p<0.05$). Etki büyüklüğü analizleri sonucunda ortaya çıkan etkinin geniş etki niteliğinde olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .232$).

Tablo 4.40. GGA Alt Boyutlarının Ön-test, Son-test, İzlem İlişkili Örneklem İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Test Sırası	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	sd	Kareler \bar{X}	F	P	Anlamlı Fark	η^2
Duygusal Semptomlar	Öntest	6,80	Deneklerarası	48,18	19	2,536	123,0	,000*	1-2 1-3 2-3	.370
	Sontest	4,75	Ölçüm	71,03	2	35,51				
	İzlem	4,30	Hata	10,96	38	,289				
			Toplam	130,1	59					
Davranış Semptomları	Öntest	7,20	Deneklerarası	23,400	19	1,23	138,6	,000*	1-2 1-3 2-3	.131
	Sontest	4,40	Ölçüm	137,200	2	68,60				
	İzlem	3,70	Hata	18,800	38	,495				
			Toplam	178,6	59					
Hiperaktifite	Öntest	6,35	Deneklerarası	59,600	19	3,137	84,43	,000*	1-2 1-3 2-3	.393
	Sontest	4,30	Ölçüm	75,100	2	37,55				
	İzlem	3,75	Hata	16,900	38	,445				
			Toplam	151,6	59					
Akran Problemleri	Öntest	5,40	Deneklerarası	35,267	19	1,856	37,96	,000*	1-2 1-3	.420
	Sontest	3,95	Ölçüm	32,433	2	16,217				
	İzlem	3,75	Hata	16,233	38	,427				
			Toplam	83,933	59					
Prososyal Davranışlar	Öntest	5,20	Deneklerarası	22,85	19	1,20	79,71	,000*	1-2 1-3	.232
	Sontest	7,20	Ölçüm	60,83	2	30,41				
	İzlem	7,45	Hata	14,50	38	,38				
			Toplam	98,18	59					

*p<0.05

Tablo 4.41’de Evlilik Uyumu puanının analizleri sonucunda, ön-test uygulamasına göre hem son-test hem de izlem çalışmaları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmekle birlikte izlem puanı, son-test uygulamasına göre sabit kalmıştır (F: 46.375, p<0.05). Ayrıca ortaya çıkan etkinin geniş etki niteliğinde olduğu belirlenmiştir ($\eta^2 = .908$).

Yine Tablo 4.41’de ADÖ Problem Çözme (F:239.500, p<0.05) ve Roller (F:251.794, p<0.05) alt boyutlarında ön-test, son-test ve izlem çalışmalarını içeren her üç uygulama sonuçlarına göre analizinde, son-test ve izlem çalışmalarının, ön-test uygulamasına göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu görülürken, izlem çalışmasının aynı zamanda son-test uygulamasına göre de anlamlı düzeyde düşme eğilimi gösterdiği belirlenmiştir. Her iki alt boyutun etki büyüklükleri ise geniş etki olarak belirlenmiştir (sırasıyla; $\eta^2 = .391$; .297).

ADÖ İletişim (F: 112.125, p<0.05), İlgü Gösterme (F: 84.943, p<0.05), Duygusal Tepkiler Verebilme (F: 124.529, p<0.05), Davranış Kontrolü (F: 329.964,

$p < 0.05$) ve Genel İşlevler (F: 227.926, $p < 0.05$) alt boyutlarında ise ön-test puanına göre, son-test ve izlem puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu, ancak izlem puanının ek olarak azalma göstermediği görülmektedir. ADÖ diğer alt boyutları üzerine yapılan etki büyüklüğü analizinde ise her biri için geniş etki düzeyi tespit edilmiştir (sırasıyla; $\eta^2 = .359; .319; .974; .460; .302$).

Tablo 4.41. Evlilik Uyumu ve ADÖ Ön-test, Son-test, İzlem İlişkili Örneklemeler İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Test Sırası	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Σ	sd	Kareler \bar{X}	F	P	Anlamlı Fark	η^2
Evlilik Uyumu	Öntest	25,70	Deneklerarası	5136,26	19	270,33	46,37	,000*	1-2 1-3	.908
	Sontest	30,80	Ölçüm	368,40	2	184,20				
	İzlem	31,10	Hata	150,93	38	3,97				
			Toplam	5655,6	59					
ADÖ Problem Çözme	Öntest	3,29	Deneklerarası	9,55	19	,503	239,5	,000*	1-2 1-3 2-3	.391
	Sontest	2,33	Ölçüm	13,74	2	6,873				
	İzlem	2,23	Hata	1,09	38	,029				
			Toplam	24,39	59					
ADÖ İletişim	Öntest	2,57	Deneklerarası	3,75	19	,198	112,1	,000*	1-2 1-3	.297
	Sontest	1,83	Ölçüm	7,56	2	3,784				
	İzlem	1,81	Hata	1,28	38	,034				
			Toplam	12,60	59					
ADÖ Roller	Öntest	2,56	Deneklerarası	4,943	19	,260	251,7	,000*	1-2 1-3 2-3	.359
	Sontest	1,81	Ölçüm	8,193	2	4,09				
	İzlem	1,74	Hata	,618	38	,016				
			Toplam	13,754	59					
ADÖ İlgili Gösterme	Öntest	3,16	Deneklerarası	3,355	19	,177	84,94	,000*	1-2 1-3	.319
	Sontest	2,50	Ölçüm	5,835	2	2,917				
	İzlem	2,48	Hata	1,305	38	,034				
			Toplam	10,495	59					
ADÖ Duyg. Tepki Ver.	Öntest	3,35	Deneklerarası	10,22	19	,538	124,5	,000*	1-2 1-3	.974
	Sontest	2,57	Ölçüm	8,93	2	4,46				
	İzlem	2,50	Hata	1,36	38	,036				
			Toplam	10,49	59					
ADÖ Davranış Kontrolü	Öntest	2,71	Deneklerarası	6,981	19	,367	329,9	,000*	1-2 1-3	.460
	Sontest	1,94	Ölçüm	7,735	2	3,868				
	İzlem	1,95	Hata	,445	38	,012				
			Toplam	15,161	59					
ADÖ Genel İşlevler	Öntest	2,70	Deneklerarası	4,41	19	,232	227,9	,000*	1-2 1-3	.302
	Sontest	1,88	Ölçüm	9,37	2	4,689				
	İzlem	1,85	Hata	,782	38	,021				
			Toplam	14,56	59					

* $p < 0.05$

5. TARTIŞMA

Yapılan tez çalışmasında, saldırgan davranışlar gösteren çocukların davranışlarına bir sağaltım ve önleme yöntemi olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen SADEP uygulamasının etkililiğinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla uygulanan araştırma desenine paralel olarak belirlenen ölçme araçları uygulanmış ve sonuçta elde edilen veriler alandan edinilen bilgiler literatür ışığında, aşağıda tartışılmıştır. Bu bölümde, bulgular kısmında gösterilen veriler gruplar halinde sırasıyla ele alınıp tartışılacaktır.

Tartışmanın bu bölümünde, AADÖ'ye (Anaokulu ve Okulöncesi Davranış Derecelendirme Ölçekleri) ilişkin sonuçlar tartışılacaktır. Bu ölçek ve diğer ölçme araçları için yapılan; Deney ve Kontrol gruplarının ön-test ve son-test karşılaştırmaları ile sadece deney grubu için yapılan ön-test, son-test ve izlem çalışmaları tartışmanın ilk bölümünde birbirini takiben ve bir arada tartışılacaktır. Tartışmanın ikinci bölümünde ise deney grubuna uygulanan ölçeklerin aile bilgi formu ile elde edilen, demografik özelliklere (bağımsız değişkenler) göre tek tek ve ayrıntılı olarak tartışması yapılacaktır.

Bölüm 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılması ile İzlem Sonuçlarının Tartışılması

AADÖ Davranış Puanları Sonuçlarının Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

Bu tez çalışmasında, hem ön-test hem de son-test çalışmalarının yanı sıra izlem çalışmasında da uygulanan AADÖ, okulöncesi dönem çocuklarının davranış problemlerinin yanı sıra sosyal becerilerine ilişkin değerlendirme de sunmaktadır.

Çalışmada, AADÖ davranış puanları (toplam davranış puanı ile dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış puanları) olarak birlikte ele alınmış ve ortaya çıkan sonuçlar birlikte tartışılmıştır.

AADÖ ölçeğine göre deney ve kontrol grupları arası karşılaştırmada; deney grubu lehine anlamlı gelişim görülmüştür. Deney grubunun AADÖ toplam problem

davranış son-test puanı (F:152.323, $p<0.05$), dışsallaştırılmış davranışlar puanı (F:1232.450, $p<0.05$) ve içselleştirilmiş davranışlar puanı (F:63.323, $p<0.05$), hem kontrol grubu son-test hem de deney grubu ön-test puanlarına göre istatistiki olarak anlamlı seviyede düşük olarak bulunmuştur. Sonuçlar, SADEP'in çocukların toplam problem davranış puanlarının yanı sıra içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar altboyut puanlarının da azaltılmasında etkili bir program olduğunu düşündürmektedir.

Sadece deney grubuna uygulanan, ön-test, son-test ve izlem sonuçlarına göre ise uygulanan SADEP, çocukların davranış problemlerinin azaltılmasında etkili olan ve bu etkiyi izlem sürecinde de devam ettiren bir program olarak düşünülmektedir (F: 167.213, $p<0.05$). AADÖ davranış puanı alt boyutları olan Dışsallaştırılmış Davranışlar (F:157.798, $p<0.05$) ve İçselleştirilmiş Davranışlar puanlarında (F: 68.949, $p<0.05$), ön-test puanlarına göre son test puanları olumlu gelişme göstermiş olup bu olumlu duruma ilişkin izlem evresinde de süreğenlik gözlenmiştir. Yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında ise ($\eta^2 = .291$, Cohen's $f = .64$) SADEP'in geniş etki düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Yalçın'a (2013) göre, alanda yapılan pek çok araştırma, anne ve babalar tarafından teşvik edilmeleri durumunda çocukların olumlu davranış sergileme konusunda isteklerinin ve olumlu davranış gösterme sıklığının arttığını ortaya koymaktadır (127).

Çelik (2012) BİA-AV programını uyguladığı tez çalışmasında, programın deney grubu üzerinde olumlu etki gösterdiğini, toplam problem ve dışsallaştırılmış davranış puanlarını anlamlı derecede azalttığını saptamıştır (200). Özmen (2013) ebeveyn eğitiminin çocukların davranış sorunlarında anlamlı düzeyde bir azalma sağladığını (130), Wiltz ve Patterson (1974) yaptıkları ebeveyn eğitimi sonrası, kontrol grubu çocukların sapan davranışları artarken, deney grubu çocukların olumlu davranışlarının arttığını göstermişlerdir (181).

Diken ve arkadaşları (2010), TÜBİTAK onaylı proje kapsamında, BİA-AV Programını uyguladıkları çalışmada, pilot ve ana uygulamaların her ikisinde de deney grubu problem davranışlarının kontrol grubuna göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde azalma gösterdiği belirlenmiştir (87).

Spaccarelli ve diğeri (1992) ise, iki farklı ebeveyn eğitim yönteminin uygulandığı çalışma sonucunda, her iki deney grubunda çocuğun davranış problemleri açısından iyileşmeler olduğunu göstermişlerdir (173).

Tomris (2012) tarafından BİA-AV Programının uygulandığı çalışmada, çocuklarının davranışları üzerine programın etkisine ilişkin velilerin çoğunluğu “aile tarafından uygun bulunmayan davranışlar da azalma”, velilerin bir kısmı ise özellikle “fiziksel saldırganlık davranışların da azalma” şeklinde görüş bildirmiştir (132). Akcan (2012), deney grubundaki çocukların özellikle saldırganlık sıklık ve problem alt boyutları puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı seviyede düşme olduğunu (131), Coşkun (2008) ebeveyn eğitimi programının, bu tez çalışması ve diğer çalışmalarla uyumlu olarak, çocuklardaki dışsallaştırılmış davranışların azaltılması üzerine etkili olduğunu göstermişlerdir (143).

Yine Çelik’in (2012) çalışmasında, öğretmen ve velilerin büyük çoğunluğunun programdan memnun kaldıkları ve çocukların sınıf ve evdeki davranışlarındaki değişiklikleri hemen fark ettikleri (200), Diken ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında da benzer şekilde, program sonrası, çocukların davranışlardaki olumlu düzelmelerin hem anneler hem de öğretmenler tarafından dile getirildiği gösterilmiştir (87).

Connell ve arkadaşları (1997) ebeveyn eğitimi sonrasında deney grubundaki çocukların, kontrol grubuna göre, özellikle şiddet içerikli davranışları olmak üzere olumsuz davranışlarında anlamlı seviyede azalma olduğunu ortaya koymuşlardır (165).

Thompson ve diğeri (1996) çalışmalarında, uygulanan ebeveyn eğitiminin, çocukların davranışlarında anlamlı düzeyde iyileşme sağladığını, bu iyileşme durumunun izlem sürecinde de devam ettiğini göstermişlerdir (167). Webster-Stratton (1984) çalışmasında, her iki deney grubundaki çocukların davranışlarında, kontrol grubuyla kıyaslanınca müdahale süreci ile izlem süreçlerinin ikisinde de anlamlı düzeyde iyileşmeler olduğunu ortaya koymuştur (175).

Hawtheg ve arkadaşları (2010) uyguladıkları ebeveyn eğitimleri sonucunda, çocuklardaki dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış problemlerinde azalma olduğunu ve izlemde de bu durumunun devam ettiğini (153), benzer şekilde Charles ve diğeri (2001), uyguladıkları anne eğitimi programının, çocukların karşıtlık

davranışı üzerine olumlu etkileri olduğunu ve izlem sürecinde de bu olumlu etkinin, müdahale sonrası düzeyde sabit kaldığını göstermişlerdir (163).

Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgular, bu tez çalışmasının hem deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması hem de izlem sürecine ilişkin bulguları ile tutarlı olarak değerlendirilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, çocuklarda ortaya çıkan başta saldırganlık olmak üzere birçok davranış problemlerinin ebeveynlerin yaklaşımlarıyla alakalı olduğu düşünülebilir. Ebeveyn eğitiminin, çeşitli yöntemlerle etkili ebeveynlik becerileri üzerine ebeveynlere bilgilendirme yaptığı açıktır. Bu öğretileri kazanan ebeveynlerin, edindikleri bilgileri hayatlarına yansıtılabildikleri zaman, çocuklarına karşı daha olumlu tutumlar sergileyerek çocuklarda mevcut ve/veya olası saldırganlık ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azaltılması veya ortaya çıkmadan önlenmesini sağlayabildiklerini düşünmek yanlış olmaz. İzlem sürecinde ortaya çıkan geniş etki büyüklüğü, eğitim alan annelerin, eğitimle edinmiş oldukları, olumsuz davranışlara müdahale becerilerini, çocuklarda ortaya çıkan olumlu gelişmelere bağlı olarak, ebeveyn tutumu haline getirebildikleri ile açıklanabilir. Çocukların davranışlarındaki olumlu geri bildirimler, ebeveynlerin de ebeveynlik rollerinden daha fazla zevk almalarını ve bu sayede eğitim sonrasında devam eden süreçte de olumlu müdahale tarzlarını benimsemelerini ve devam ettirmelerini sağlamış olabilir.

Çocuklardaki saldırganlık ve problem davranışlarla ilgili olarak çalışmanın bu etkisine nedenlerden birisi ise annelerin, eğitimler öncesi problem olarak gördükleri kimi davranışları, eğitimler sonrası çalışma grubundaki aylar arası çocukların gelişimsel süreçlerinin gereği, olağan davranışlar olarak görmeye başlamaları düşüncesi ile açıklanabilir.

AADÖ Sosyal Beceri Puanları Sonuçlarının Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

AADÖ Sosyal Beceri alanında, sosyal beceri boyutunun yanı sıra, sosyal etkileşim, sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık alt boyutları puanları da yer almaktadır.

Deney ve kontrol grupları arasında AADÖ Sosyal Beceri ön-test, son-test puanlarının karşılaştırmasında, deney grubu son-test puanının, kontrol grubu son-test ve deney grubu ön-test puanına göre anlamlı seviyede yüksek olduğu belirlenmiştir (F:1629,012, $p<0.05$). Deney grubu lehine olan aynı olumlu durum, AADÖ sosyal beceri alt boyutları olan “sosyal bağımsızlık” (F: 270.112, $p<0.05$), “sosyal işbirliği” (F:281.250, $p<0.05$) ve “sosyal etkileşim” (F: 23.37, $p<0.05$) puanlarında da gözlenmiştir. Çocukların sosyal becerilerinde ortaya çıkan bu olumlu durum her bir alt boyut dahil olmak üzere, 2 ay sonra yapılan izlem sürecinde de devam etmiştir (F:105.967, $p<0.05$).

Ayrıca AADÖ Sosyal Beceri boyutu ve alt boyutlarının hepsine ilişkin yapılan etki düzeyi değerlendirmesinde geniş etki büyüklüğü tespit edilmiştir (sosyal beceri boyutundan başlamak üzere sırasıyla eta-kare değerleri; $\eta^2 =.265$; $\eta^2 =.327$; $\eta^2 =.392$; $\eta^2 =.417$). Bu sonuçlara göre SADEP çocukların sosyal beceri ve davranışlarının artışı sağlayan geniş etki büyüklüğüne sahip bir program olarak değerlendirilebilir.

Sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi çevredeki bireylerle olumlu sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürmeyi sağlayan becerilerdir. Çocuklar gelişim sürecinde başta aile olmak üzere, arkadaşlar, okul ve diğer toplumsallaşma kaynaklarından doğrudan veya dolaylı olarak etkilenerek bu becerileri geliştirir (32).

Sosyal beceriler, başkalarıyla olumlu iletişime yol açan, kabul edilebilir ve öğrenilebilir davranışlardır (59). Korinek ve Popp’a (1997) göre sosyal beceriler; kelimeler ve ses tonu gibi sözel ifadeler ve yüz ifadesi, hareketler, beden duruşu gibi sözel olmayan davranışları içerir. Sosyal davranışlar, akranlar ve yetişkinlerle kurulan ilişkilerin sonucunda ortaya çıkar (36). Sosyal becerilerinde eksiklik yaşayan çocuklar, daha fazla duygusal veya davranış problemi yaşarlar (201). Diğer yandan saldırganlık içeren; vurma, ısırma, öfke nöbetleri, bağırma, itaatsizlik ve geri çekilme gibi davranışlar çocukların sosyal beceri ve etkili sosyal ağlar geliştirmeleri önünde büyük engel oluştururlar (4). Sosyal beceriler kazanıldığında çocuk sosyal ve duygusal durumunu rahatlıkla ifade edip, ilişkilerini sağlıklı bir şekilde düzenleyebilir, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilir (7).

Yaşamın ilerleyen yıllarında sağlıklı ilişkiler geliştirmede, sosyal becerilerin çocukluk yıllarında kazanılmasının büyük önemi vardır. Bireyin çocukluk yıllarında sosyal becerileri kazanması onun yaşamında farklı alanlarda başarı elde etmesinin yanı sıra topluma sosyal uyumu açısından da önemlidir (202). Çocukların sosyal uyum düzeyleri azaldıkça, çocuklarda tespit edilen davranış problemleri artmaktadır (203). Anne ile çocuğun etkili iletişimine yönelik yapılan çalışmalarda annelerin eğitilmesinin çocuğun sosyal gelişimine olumlu etkileri olduğu bildirilmektedir (127). Bir başka çalışmada ise annelerin yetkeci tutumları ile çocukların sosyal becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (204).

Kim ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları çalışmada, ebeveyn eğitiminin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerine anlamlı etkileri olduğu (155), Akgün ve Yeşilyaprak (2010) ise ebeveyn eğitiminin, çocukların bekleme, sınırlara uyum, duygu ve isteklerini ifade edebilme gibi sosyal becerilerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuşlardır (140). Diken ve diğerleri (2010) BİA-AV ev modülünün de ebeveyn eğitimi olarak kullanıldığı çalışmada, uygulamanın, çocukların sosyal beceriler açısından anlamlı etkileri olduğunu göstermişlerdir (87).

Yalçın (2013) Anne Çocuk İletişimi Eğitim Programı ile eğitilen annelerin davranışları, çocukların problem çözme becerileri ve sosyal kaygı düzeylerinin yanı sıra akademik başarılarının da olumlu yönde değişim gösterdiğini belirtmiştir (127).

Şahin (2006) çalışmasında, babaların dahil olduğu ebeveyn eğitiminin, çocukların sosyal beceri düzeylerine anlamlı etkisi olduğunu ancak bu etkinin izlemde korunmadığını, öte yandan babanın dahil olmadığı deney grubunda ise öz-denetim ve toplam sosyal beceri puanlarında gelişme olup, bu durumun izlem sürecinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Sadece annelerle yapılan ebeveyn eğitimi ise çocukların sosyal becerilerini geliştirmiş olup aynı şekilde izlem de bu etki devam etmiştir (144). Şahin (2006) tarafından elde edilen sonuçlar, çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Long ve diğerleri (1994) ebeveyn eğitimi uygulandıktan 14 yıl sonraki izlemde, deneklerin problem göstermeyen yaşıtları ile aynı düzeyde olumlu sosyal beceri ve davranışlara sahip olduğunu göstermişlerdir. Sonuçta erken dönemde ebeveyn eğitimi uygulanan ve klinik bulguları olan bireylerin yetişkinliğe geçişte klinik semptomu olmayan bireyler kadar olumlu anlamda işlevsel oldukları

düşünülmüştür (170). Bu durum ebeveyn eğitimi ile kazanılan sosyal becerilerin, uzun yıllar sonra da devam ettiğini göstermektedir. Genel olarak alan yazından elde edilen veriler ile çocukların sosyal becerilerine ilişkin olarak ebeveyn eğitimi sonrası elde edilen sonuçlar uyumlu olarak görülebilir.

Fakat çalışma bulgularının aksine sonuçların gösterildiği çalışmalarda mevcuttur. Çalışmada ortaya çıkan bulgunun aksine Coşkun (2008) tarafından yapılan çalışmada, ebeveyn eğitiminin, çocukların olumlu sosyal davranışlarını artırma konusunda orta düzeyde bir etkisi olduğu, Demircioğlu'nun (2012) çalışmasında ise çocukların sosyal beceri ve öz bakım gelişim alanlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir (143, 134). Benzer şekilde Çelik (2012) tarafından yapılan çalışmada, BİA Programının, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal beceri puanları açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı ifade edilmiştir (200).

Görüldüğü üzere ebeveyn eğitimlerinin uygulandığı çalışmaların bir kısmında, bu araştırma bulgularını destekleyen ve ebeveyn eğitimlerinin çocukların sosyal becerileri üzerine etkili olduğunu gösteren verilere ulaşılmıştır. SADEP uygulaması sonrası, çocukların sosyal beceri alanlarına ilişkin elde edilen bu sonuçlar; programın, ebeveynlerin, çocuklarının sosyal gelişim ve davranışlarına daha fazla önem vermelerini ve sosyal açıdan daha olumlu yaklaşımlar sergilemelerini sağlayan bir yöntem olduğu düşüncesi ile açıklanabilir. Bu durum ebeveyn eğitimi sayesinde anne-babaların kendilerini ve çocuklarını daha iyi değerlendirerek, olumsuz durumları olumlu hale çevirmeye ilişkin yeni stratejiler ortaya koyabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sayede ebeveynlerin, çocukları ile daha yapıcı bir ilişki perspektifi geliştirerek onları daha olumlu destekleyebildiklerini düşünmek mümkündür.

Öte yandan, toplumsal uyumu sağlayan sosyal davranış ve becerilerin ortaya çıkması sayesinde, ebeveynler toplum açısından çocuklarının dışlanmadığı veya eleştirilmediğini gördükleri zaman, gelişen bu faydalı durumu daha sık tekrarlama eğiliminde olabilirler. Özellikle sosyal davranışlarla birlikte olumsuz davranışların azaldığının görülmesi, ebeveynlerin, bu olumlu gelişmeyi devam ettirmeleri için olumlu bir motivasyon sağlamış olabilir.

GGA Sonuçlarının Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deneysel Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

Tartışmanın bu bölümünde GGA'ne (Güç ve Güçlükler Anketi) ilişkin sonuçlar yorumlanacaktır. GGA "Davranış Semptomları", "Duygusal Semptomlar", "Hiperaktivite Semptomları" ve "Akran Problemleri" olmak üzere çocuğun "güçlükleri" ve "Sosyosyal Davranışlar" çocuğun "güçleri" olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümde GGA sonuçları; önce çocuğun güçlüklerine ilişkin sonuçlar ve ikinci olarak güçlerine ilişkin sonuçların tartışılması şeklinde yorumlanacaktır.

GGA'nin Güçlüklere İlişkin Sonuçlarının Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ve İzlem Çalışması Tartışılması

Bulgulara göre uygulanan SADEP anne eğitimi programı sonrasında deney grubundaki çocukların, güçlük alanlarının tamamında, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde olumlu gelişme gösterdiği ve ön-test sonuçlarına göre tüm güçlük alanlarındaki puanların son-test analizlerinde anlamlı düzeyde düştüğü görülmüştür. Duygusal semptomlar alt boyutunda (F:104.87, $p<0.05$), davranış semptomları alt boyutunda (F:40.612, $p<0.05$), hiperaktivite semptomları alt boyutunda (F: 82.304, $p<0.05$), akran problemleri alt boyutunda (F: 17.872, $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca izlem çalışmasında da her güçlük alanında olumlu etki devam etmekle birlikte sadece GGA Hiperaktivite semptomları alanında iyileşme eğilimi ön-test ölçümlerine ek olarak son-test ölçümlerine göre de azalma göstererek (F:84.432, $p<0.05$), ebeveyn eğitiminden daha fazla etkilendiği gözlenmiştir.

GGA güçlükler boyutlarına ilişkin olarak yapılan etki büyüklüğü hesaplamalarında, duygusal semptomlar, hiperaktivite ve akran problemleri alt boyutları için geniş etki büyüklüğü (sırasıyla $\eta^2=.370$; $\eta^2=.393$, $\eta^2=.420$) ve davranış semptomları alt boyutu için ise orta düzeyde etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir ($\eta^2=.131$).

Bu sonuçlara göre SADEP'in çocukların güçlükleri üzerine olumlu etkileri olan bir ebeveyn eğitim programı olduğu değerlendirilebilir.

Araştırmalar saldırgan davranışları olan çocukların, duygularını düzenlemede daha fazla güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır (akt. 41).

Patterson ve arkadaşları (2002) tarafından uygulanan ebeveyn eğitim programı sonrası, deney grubundaki çocukların güçlükler ölçeği puanlarında azalma olduğu belirlenmiştir (162). Beşer ve Çam (2009) ergenlerle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilen çalışmalarında, uygulama sonrası, ergenlerin güçlüklerle ilişkin skorları düşerken, sosyal davranışlara yönelik davranışları artış göstermiştir (205).

Hawes ve Dadds (2006) çalışmalarında, 4-8 yaş arası çocukların ebeveynlerine uyguladıkları eğitimler sonucunda, çocuklardaki davranış problemlerinde hem ebeveyn gözlemleri hem de uygulanan testlere göre anlamlı oranda azalma tespit etmişlerdir (158).

Benzer şekilde başka iki çalışmada, Wahler ve diğerlerinin (1993) yanı sıra Patterson ve arkadaşları (1982), ebeveyn eğitimi sonrası deney grubundaki çocukların, eğitim öncesine göre daha az olumsuz davranış sergilediğini ancak kontrol grubundaki çocuklarda davranışsal bir değişim olmadığını göstermişlerdir (171, 177). Flannagan ve Hardee (1994), etkili iletişim konusunda eğitilmiş annelerin çocuklarının, diğerlerine göre daha az endişe verici davranışlar sergilediklerini, arkadaş ilişkilerinde de daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır (akt. 127).

Charles ve diğerleri (2001) anne eğitiminin, çocukların karşıtlık davranışı üzerine olumlu etkileri olduğu göstermişlerdir (163). Lakes ve diğerleri (2011), 10 haftalık ebeveyn eğitimi sonrasında, çocukların GGA'nin güçlükler alt boyutlarının tamamında anlamlı düzeyde azalma gösterdiklerini belirlemişlerdir (152). Jones ve diğerleri (2007), ayrıca Horn ve diğerleri (1987) ebeveyn eğitimi sonrası, deney grubu çocukların hiperaktivite alanındaki güçlüklerinin azalıp olumlu yönde geliştiğini göstermişlerdir (157, 206).

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, o dönemdeki sosyal ilişkileri, deneyimleri şekillendirmekle beraber, bireyin ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilmektedir (142). Sanders ve arkadaşları (2008), ebeveyn eğitimi sonrası çocukların akran uyuşmazlıklarının azaldığını ifade etmişlerdir (156). Webster-Stratton ve Hammond (1997) tarafından yapılan çalışmada ise ebeveyn

eğitimi dahil olmak üzere kullanılan her üç yöntemde de, deney grubu çocukların davranış problemlerinin ve akranlarla ilişkilerinin, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde iyileşme gösterdiği belirlenmiştir. Aynı çalışmada ebeveyn eğitimi ile ortaya çıkan olumlu gelişmenin izlem sürecinde de devam ettiği ifade edilmiştir (164).

De Graaf ve diğerleri (2008) tarafından, Triple P dördüncü düzey müdahale programının, çoklu davranış problemleri olan çocuklar ve ebeveynlerin becerileri üzerine olumlu etkileri olduğu ve bu etkinin izlem sürecinde de devam ettiği gösterilmiştir (207).

Turner ve Sanders (2006) çalışmalarında, uygulanan ebeveyn eğitimi sonucunda, çocukların hedeflenen olumsuz davranışlarında anlamlı düzeyde azalma olduğunu ve bu olumlu gelişmenin altı ay sonra yapılan izleme çalışmasında da devam ettiğini belirlemişlerdir (160).

Patterson ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmada, ebeveyn eğitimi sonucunda, çocukların davranış problemleri ve mental sağlıklarında anlamlı düzeyde iyileşmeler olmuş ve bu iyilik durumu 6 ay sonra yapılan izlem sürecinde de devam etmiştir (162).

Anastopoulos ve arkadaşları (1993) tarafından yapılan ve ebeveyn eğitiminin hiperaktivite semptomları üzerine etkilerinin değerlendirildiği çalışmada, eğitimler sonrası çocukların hiperaktivite belirtilerinde olumlu yönde azalma olup bu durumunun 2 ay sonra yapılan izlem sürecinde de devam ettiği gösterilmiştir (208).

Söz konusu araştırmalar ile tez çalışmasından elde edilen sonuçlar tutarlı olarak değerlendirilmektedir. Ebeveyn eğitimlerinde hedef eğitim kitlesi, ebeveynler gibi görünmesine rağmen, bu eğitimler sorun odaklı yaklaşıma sahip olup temelde ebeveynlerin tutum ve davranışlarını değiştirmek yolu ile çocukların davranışlarını değiştirmeyi hedefler. Ebeveyn eğitimleri bu özelliğinden kaynaklı olarak çocukların davranışlarını yönlendirme ve değiştirmede en etkili yollardan birisi olarak kullanılmaktadır.

Çalışma bulguları; SADEP uygulamasının çocukların davranışlarını sağaltma ve/veya önleme konusunda önemli ve etkili bir program olduğunu düşündürmektedir. Ortaya çıkan bu sonuca göre, programın hazırlanmasında, bilimsel içerikleri ve etkileri dünya çapında kanıtlanmış İnanılmaz Yıllar Ebeveyn Eğitimi Programı ve

BİA-AV Programının konu seçimi ve içeriğinden faydalanılmış olmasının sonucu etkileyen bir faktör olduğu düşünülebilir. Öte yandan kullanılan ölçme araçlarının, eğitim öncesi (ön-test) ve eğitim sonrası (son-test) değerlendirmelerinin anneler tarafından yapılıyor olması sonucu etkileyen bir diğer faktör olarak düşünülebilir. Ön-test değerlendirmelerinde çocuklarının gelişimleri ve davranışları ile ilgili olarak bilgi yetersizliği olan anneler, eğitimler sonrası gerekli bilgilere ulaşmış olup, çocuklarını yeni bilgiler ışığında daha yapıcı bir anlayışla değerlendirmiş olabilirler.

Ayrıca programın ebeveynlik becerilerini değiştirme iddiasında başarılı olduğu ve ebeveynlerde beklenen bu değişimle birlikte çocuklarda birçok olumsuz davranışın azalmasının doğal olduğu düşünülebilir. Uygulanan müdahale sonucu ortaya koyulan ebeveynlik becerilerinin, çocukların olumsuz davranışlarında gözlenebilir değişimler sağladığını fark eden ebeveynlerin, bu olumlu ebeveynlik becerilerini devam ettirirken aynı zamanda çocuklardaki olumlu değişimlerinde devam ettiğini söylemek mümkündür.

GGA'nin Güçlere İlişkin Sonuçlarının Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması

GGA alt boyutlarından prososyal davranışlar alt boyutu çocukların güçlerini ifade etmektedir. Çalışmadan GGA'ne ilişkin elde edilen sonuçlara göre, uygulanan SADEP sonrasında, deney grubundaki çocukların prososyal davranışlar alt boyutundaki son-test puanı, ön-test ve kontrol grubu puanına göre anlamlı düzeyde yüksek olarak belirlenmiştir (F: 68.693, $p < 0.05$). Buna göre ebeveyn eğitimi sonrası deney grubu çocukların prososyal davranışlarında olumlu gelişme gözlenmiştir. Aynı zamanda deney grubu puan ortalamaları artarken, kontrol grubu puan ortalamalarının düşme gösterdiği belirlenmiştir. Ön-test puanına göre ise son-test ve izlem çalışması puanları anlamlı düzeyde yüksek olduğu ancak izlem çalışması puanının, son-test uygulamasına göre anlamlı düzeyde bir değişim göstermediği belirlenmiştir (F:79.713, $p < 0.05$). Yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir ($\eta^2 = .232$).

Elde edilen bu sonuçlara göre SADEP çocukların prososyal davranışları üzerine olumlu etki eden ve bu olumlu etkinin, izlem sürecinde de devam etmesini destekleyen, geniş etki büyüklüğü olan bir program olarak düşünülebilir.

Alan yazında okulöncesi çağıdaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyi ile çocukların davranış sorunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri azaldıkça, davranış sorunlarının anlamlı bir şekilde arttığı belirtilmektedir (209).

Wortham' (1998) göre, çocuklar, oyun grubuna katılma, arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürme gibi sosyal ortamlarda etkileşimde bulunurken, olumlu davranış örneklerini bilemediklerinde problem davranışlar gösterebilmektedirler (akt. 7). Antisosyal davranışlar gösteren çocuklar, erken ve orta çocukluk boyunca prososyal davranışlarına yönelik çok az düzeyde pekiştirme alırlar. Bu durumda olgunlaşan çocukların, kompleks sosyal çevrede yeni durumlarla baş etmede yetersizliğin yanı sıra sınırlı prososyal davranış gösterme riskleri artmaktadır (20).

Çalışmadan elde edilen sonucu destekler şekilde, Webster-Stratton (1994), Webster-Stratton ve Hammond (1997) ve ayrıca Lakes ve diğerleri (2011) ebeveyn eğitimleri sonrası çocukların, prososyal çözümlere yönelik bilgi düzeylerinde ve davranışlarında anlamlı bir artış olduğunu göstermişlerdir (152, 164, 169).

Webster-Stratton ve Hammond (1997) yukarıdaki bulguya ek olarak, çocuklardaki olumlu prososyal gelişmenin, ebeveyn eğitiminden 1 yıl sonra yapılan izlem çalışmasında da devam ettiği belirtmişlerdir (164).

GGA güçler alanında yer alan prososyal davranışlara ilişkin elde edilen bulgular ile literatürden elde edilen bulgular tutarlı görünmektedir. Ortaya çıkan sonuca göre SADEP uygulaması, çocukların prososyal davranışlarını ve güçlerini arttırma konusunda anlamlı düzeyde etkili bir program olarak değerlendirilebilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, eğitimin bir sonucu olarak annelerin, beklenen olumlu sosyal davranışları çocuklarında uygulamaları ve oluşan olumlu sonuçları devam ettirmede istekli olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Çocuklarda ortaya çıkan olumlu gelişmenin ebeveynler tarafından devam ettirilmesi beklenen bir durumdur. Bu durum, ebeveynlerin, eğitimde çocuklarına uygun gelişimsel destek sağlama konusunda bilgilencmeleri ile açıklanabilir.

Ayrıca çocukların güçlükleri azaldıkça güçlerinin artmasının olağan bir sonuç olduğu düşünülebilir. Olumlu davranışları gösterdikçe olumlu dönüt ve pekiştirme alan çocuklar, prososyal davranışları arttırabilir. Olumlu sosyal davranışların arttığını gören ebeveynler ise daha olumlu ebeveynlik beceriler gösterebilirler.

Tüm bunlara ek olarak, olumsuz davranışlarda ortaya çıkan ve devam eden iyileşme haline bağlı olarak, anneler son-test ve izlem süreçlerinde, çocuklarının olumlu davranışlarını daha fazla görme eğiliminde olabilir.

Evlilik Uyumuna İlişkin Sonuçların Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

Çalışmada, deney grubu annelerin evlilik uyumlarının, ön-test ve kontrol grubu ile karşılaştırılmasında anlamlı düzeyde farklılaşarak artış gösterdiği belirlenmiştir (F:33.479, $p<0.05$). Ayrıca ön-test uygulamasına göre son-test analizinde görülen bu olumlu durum izlem sürecinde de görülmüş ancak izlem çalışmasının son-test uygulamasına göre istatistiki seviyede bir anlamlılık göstermediği ortaya koyulmuştur (F: 46.375, $p<0.05$). Etki büyüklüğüne bakıldığı zaman, SADEP'in prososyal davranışlara ilişkin geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ($\eta^2=.908$).

Bu sonuçlara göre SADEP, annelerin eşleri ile olan evlilik uyumları üzerine olumlu etki yapan ve bu olumlu etkiyi izlem sürecinde de artış veya azalma göstermeden devam ettirmeyi sağlayan, geniş etkiye sahip bir program olarak değerlendirilmektedir.

Alanda yapılan meta-analizde, eşler arası çatışma olan ailelerin çocuklarının, psikolojik uyumları ve benlik saygılarının, çatışmasız aile ortamında yaşayan çocukların yanı sıra boşanmış aile çocuklarına göre çok daha düşük olduğu ifade edilmektedir (210). Yapılan araştırmalar, evlilik çatışmaları ve boşanmanın, çocukta anksiyete, saldırganlık ve davranış bozukluğu ile ilişkili olduğunu göstermektedir (211).

Ebeveynlerin evlilik ilişkisi, aile işlevlerinde önemli bir faktördür ve çocuklar ile ailelerin iyiliği üzerinde önemli etkileri vardır (110, 212). Evliliklerindeki uyumsuzluk nedeniyle ebeveynlerin olumsuz davranışlarda bulunma ve psikolojik problemlerinde artış olmak riski vardır. Bu durum ebeveynin çocuklarıyla olan iletişimini olumsuz etkileyerek çocukların problem davranış geliştirmelerine ve olumsuz davranışları model almalarına neden olabilir (59, akt. 209).

Çatışmalı, stresli ve tatminsiz evlilikler içindeki ebeveynler, uygunsuz ebeveynlik uygulamalarını sergilerler. Bu ebeveynler, çocuklarına yönelik olarak negatif eğilimde olup çocuklarına karşı stresli veya gergin etkileşim sergiler ve hatta ebeveynlik rollerini reddedebilirler (128). Katz ve Gottman'a (1996) göre çiftlerin birbirleri ile etkileşimden uzaklaştıkları evliliklerde anneler çocuklarına yönelik daha fazla reddetme eğilimindedir (akt. 213).

Literatürde, annelerin evlilik uyumlarına ilişkin algılarının müdahale sonucunu etkilediği ifade edilmektedir. Çocukların davranış problemlerinde, ebeveyn eğitimi müdahalesinin sonuçlarını etkileyebilecek öngörülerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaya göre, sosyo-ekonomik durum ve evlilik durumu, annelerin çocukları ile ilişkileri ve çocukların davranışlarına anlamlı düzeyde etki eden faktörler olarak belirlenmiştir (174). Ebeveynlerin müdahaleye uygun tepki vermemesinde; eşler arasındaki evlilik uyumsuzluğu, müdahalenin sonucunu etkileyen ciddi bir faktör olarak bulunmuştur (51).

Evlilik çatışması ile çocuklardaki davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olup yüksek çatışmalı evliliklerin olduğu gruptaki çocukların daha çok davranış problemi gösterdiği, ayrıca çocukluk ve ergenlik evresinde saldırganlık ve zorbalık davranışı gösteren bireylerin ebeveynlerinin, kızgınlık anlarında birbirlerine olumsuz tepkiler gösteren ebeveynler olduğu belirlenmiştir (135, 214, 215). Özbey (2012) çalışmasında, çocukların dışa yönelim problem davranışlarıyla, ebeveynlerin evlilik uyumları arasında negatif yönde, düşük ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (25).

Ekşi ve Kahraman (2012) tarafından yapılan çalışmada, uygulanan aile eğitiminin, evlilik uyumunu arttırmada etkili olduğu saptanmıştır (133).

Özen (1998) evliliği çatışmasız olan ebeveynlerin çocuklarının, çatışmalı veya boşanmış aile çocuklarına göre, daha fazla sosyal destek algıladıklarını ve algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça, problem düzeylerinin azaldığını göstermiştir (150).

Yıldız'ın (2006) çalışmasında, 10 haftalık "Ebeveynin Sorun Çözme Becerisini Geliştirme Programı"nın uygulandığı deney grubunda, karı-koca ilişkisi alt boyutunun olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir (216).

Annelerin evlilik uyumu algıları üzerine verilerden elde edilen ve literatür taraması ile desteklenen bu sonuç, evlilik ilişkisinin kişilerin hayatlarında ebeveynlik rollerini de derinden etkileyen bir faktör olmasıyla ilişkili olabilir. Uygulanan programın annelerin ebeveynlik rollerini üstelenme ve eş olarak evlilik ilişkisini olumlu olarak algılama konusunda yardımcı olduğu varsayımı üzerinden bu şartlarda eğitimin evlilik uyumu üzerine etkili olması muhtemeldir.

Öte yandan SADEP içerisinde var olan konulardan birisi olan evlilik ve problem çözme konusu, hem anne algısının hem de gerçekte annelerin eş algısının değişmesini ve olumlu olmasını sağlamış olabilir. Ortaya çıkan bu olumlu gelişme, beklendiği gibi annelerin, çocuklarındaki olumlu davranış gelişmelerine bağlı olarak, evliliklerinde algıladıkları sorun düzeyinin azalmasına etki etmiş olabilir. Karşılıklı etkileşim temelinde bakıldığında, çocuklarda ortaya çıkan pozitif iyileşmenin, ebeveynlerinin evlilik ilişkilerinde de olumlu sonuçlar ortaya çıkarması beklenebilir. Özellikle çocuk merkezli ortaya çıkan evlilik çatışmalarının, çocukların davranışlarında oluşabilecek olumlu gelişmelere paralel olarak azaldığı düşünülebilir.

ADÖ Problem Çözme Sonuçları Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

ADÖ'ne göre, "Problem Çözme" ailenin işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirebileceği düzeyde maddi ve manevi sorunlarını (sorunun ortaya çıkmasından, çözümlenmesine kadar) çözebilme becerisidir (183).

Çalışmanın bu alandaki sonuçlarına göre, uygulanmış olan ebeveyn eğitimi programı, ailelerin problem çözme becerileri üzerine olumlu etki yapmakta olup, deney grubu annelerin olduğu ailelerde, problem çözme son-test puanları, ön-test ve kontrol grubu puanına göre düşük olarak belirlenmiştir (F: 123,216, $p < 0.05$). Öte yandan son-test ve izlem puan ortalamaları, ön-test puan ortalamasına göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük olup, izlem puanlarının aynı zamanda son-test uygulamasına göre de anlamlı düzeyde düşme eğilimi gösterdiği belirlenmiştir (F: 239,50, $p < 0.05$). SADEP'in, ADÖ problem çözme boyutuna yönelik etki büyüklüğü ($\eta^2 = .908$) geniş etki büyüklüğü olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, SADEP

uygulamasının, ailelerin problemlerini çözme becerileri üzerine etkili bir uygulama olduğu düşünülebilir.

D' Zurilla ve Goldfried (1971)'e göre, problem çözme becerileri; sorunlu bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bunların en uygun olanından birini tercih etmeyi içeren bilişsel ve davranışsal süreçtir (akt. 217). Çocuklarda problem davranışların gelişimini engelleme ya da problem davranışlar gösteren çocukların bu davranışlarını ortadan kaldırmada aile önemli rol oynamaktadır. Ailenin sahip olduğu birçok özellik ise bu süreçte öne çıkmaktadır (37).

Önder ve Yurtal (2008) çalışmalarında, özellikle ADÖ problem çözme alt boyutundaki problem durumun, çocukların gelecekteki zorbalık davranışını açıklamada önemli olduğunu göstermişlerdir (218). Avcı ve Güçray (2010) ise şiddet davranışı gösteren ergen ailelerinin, problem çözme alanında, kontrol grubu ailelere göre yetersiz olduklarını ortaya koymuşlardır (219).

Kabasakal (2013) çalışmasında, anne eğitimlerinin, ailelerin problem çözme becerilerine olumlu etki ettiğine ilişkin sonuçlar bulurken (106), Webster-Stratton (1994) benzer şekilde ebeveyn eğitim programlarının, ebeveynlerin problem çözme becerilerinde, eğitim öncesine göre anlamlı düzeyde gelişme sağladığını göstermiştir (169). Wahler ve arkadaşları (1993), ebeveyn eğitiminin annelerin pozitif ebeveynlik becerilerinde artış sağladığını (171), Webster-Stratton (1997) ise, ebeveynlerin müdahaleye uygun tepki vermemesinde; ailedeki problem çözmeye ilişkin yetersizliklerin önemli bir etken olduğunu göstermişlerdir (51).

Yıldız (2006) tarafından yapılan araştırmada, uygulanan ebeveyn eğitiminin, ebeveynlerin problem çözme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür (216). Yalçın (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, eğitilen annelerin davranışlarının olumlu yönde değiştiği ve eğitim programının olumlu yönde etkili olduğu ortaya koyulmuştur (127).

Charles ve arkadaşları (2001) anne eğitiminin, pozitif disiplin ve pozitif ebeveynlik üzerine olumlu etkileri olduğunu göstermişlerdir (163).

Turner ve Sanders (2006) uygulanan ebeveyn eğitim programı sonucunda çocuklarda gözlenen olumlu iyileşmelerin yanı sıra disfonksiyonel ebeveynlik ve ebeveyn stresinde de anlamlı düzeyde iyileşme olduğunu ve bu iyileşme durumunun,

altı ay sonra yapılan izleme çalışmasında da devam ettiğini bulmuşlardır (160). Söz konusu çalışmaların sonuçları ve bu çalışmadan elde edilen bulguları büyük oranda paralel ve tutarlıdır.

Çalışmadan elde edilen sonucun aksine, Ekşi ve Kahraman (2012) çalışmalarında, uygulanan eğitim programının, aile sistemi içindeki problem çözme fonksiyonu üzerine etkili olmadığını bulmuşlardır (133).

SADEP'in ailelerin problem çözme becerilerine olumlu etki eden bir program olduğu sonucu, program konuları içerisinde özel bir konu olarak sunulan problem çözme becerilerinin deney grubu anneleri tarafından iyi bir şekilde anlaşıldığı, uygulandığı ve genellendiği şeklinde değerlendirilebilir.

Ayrıca bu durumu, eğitim sonrasında, annelerin kazandıkları düşünülen bilgi ve becerilere bağlı olarak, daha fazla işlevsel problem çözme yollarını önermeleri ve uygulamaları ile açıklamak mümkündür. Ebeveynlerin eğitim sonrası, problem durumlara tek bir açıdan bakmak ve yorumlamak yerine, aktif olarak problemi değerlendirip, çözen kişi olmak gibi bir rol almaya başladıkları düşünülebilir. Temelde annelerin ve genelde aile bütünü, bu olumlu kazanımlarını ailenin problem durumlarının çözümünde verimli şekilde kullandıkları ve bu durumu içselleştirerek, sürekli tutum haline getirdiklerini düşünmek mümkündür.

ADÖ İletişim Sonuçlarının Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

ADÖ'nin "İletişim" alt boyutu; aile üyelerinin etkili iletişim kurup kuramadıklarını ölçmektedir. Ailede etkili iletişim, üyeler arasındaki sözlü iletişimin içeriğinin açık olup olmaması, kişilerin söylemek istediklerini doğrudan ifade edip etmemesi, yani iletişimin açık ve dolaysız olmasıdır (183).

Çalışmada, ADÖ İletişim Problemi alt boyutu puan ortalamalarından elde edilen sonuca göre, deney grubu puanının, ön-test ve kontrol grubu puanlarına göre anlamlı düzeyde düşme gösterdiği belirlenmiştir (F: 62,491, $p < 0.05$). Ön-test sonucuna göre, son-test ve izlem uygulamaları puanlarının her ikisinde de anlamlı seviyede düşme gözlenirken, son-teste göre izlemde sürecinde herhangi bir değişim

olmadığı bulunmuştur (F: 112.125, $p < 0.05$). Ayrıca SADEP'in, ailenin iletişim boyutuna etki düzeyi geniş etkili olarak bulunmuştur ($\eta^2 = .297$).

Elde edilen bu bulgulara göre SADEP uygulamasının, ailelerin iletişim davranışlarında anlamlı derecede olumlu ve geniş boyutta etkiye sahip olup, bu etkiyi izlemde de sürdüren bir program olduğu düşünülebilir.

İletişim becerileri sözel olan ve olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve etkili olarak tepki verme biçiminde özetlenebilir (220). Coşkuner'e (1994) göre çatışmaları azaltma veya önlemenin yolu, kişilere, kişilerarası iletişim becerilerini kazandırmaktır (akt. 41). Ertuğrul'a (2005) göre, aile içindeki sağlıklı etkileşim ortamı ve huzur, çocuğun gelişimini olduğu kadar arkadaş ilişkilerini ve okul başarısını da etkilemektedir (akt. 221).

Anne ile çocuğun etkili iletişimine yönelik yapılan çalışmalarda annelerin eğitilmesinin çocuğun sosyal gelişimine ve annelerin etkili iletişim konusundaki bilgi düzeylerine olumlu etkileri olduğu bildirilmektedir (127). Aile içi ilişkiler yapısı, ailenin işlevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirip getirememesinde önemli bir belirleyicidir (183).

Literatürde, ADÖ İletişim alt boyutunda tespit edilen problem durum gelecekte, saldırganlığı da içeren zorbalık davranışını açıklayan önemli bir kriter olarak belirlenmiştir (218). Avcı ve Güçray (2010) çalışmalarında, şiddet davranışı gösteren ergen ailelerinin, ADÖ iletişim alt boyutu puanının, şiddet sergilemeyen ergenlerin ailelerine göre düşük olduğunu bulmuşlardır (219). Erdoğan (2005) suça yönlendirilmiş çocuklar üzerine yaptığı araştırmada, suça yönlendirilmiş çocukların aile ilişki ve iletişimlerinin, suça yönlendirilmemiş çocukların aile ilişkileri ve iletişimlerine göre yetersiz olduğunu göstermiştir (222).

Çalışma bulgularıyla uyumlu olarak, Mağden ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada, anne eğitim toplantılarının, anneler, çocuklar ve aileleri için olumlu etkiler yarattığı ve aile içi iletişimlerin, toplantılar sonrasında daha sağlıklı olduğu belirtilmiştir (135). Webster-Stratton (1994) çalışması sonucunda, ebeveynlerin aile içi iletişimlerinde anlamlı seviyede gelişme olduğuna ilişkin bulguya ek olarak, özellikle ebeveyn-çocuk arası ilişkilerde bu gelişmenin görüldüğünü ortaya koymuştur (169). Tomris'e (2012) göre, BİA-AV programı sonrasında deney grubu veliler çocukları ile daha nitelikli zaman geçirdiklerini ifade

etmişlerdir (132). Kabasakal'ın (2013) çalışmasında ise anne eğitimi alan gruptaki ebeveynlerin, eğitimler sonrasında çatışma eğilim düzeylerinin anlamlı düzeyde düştüğü ortaya konulmuştur (106).

Akgün ve Yeşilyaprak'ın (2010) yaptıkları çalışmada, anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitimine katılan annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde olumlu yönde anlamlı bir değişim olduğu ve bu değişimin araştırmadan üç ay sonrasında da devam ettiği belirtilmiştir (140).

Literatürden elde edilen bu bulgular, araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

SADEP içeriğinde yer alan konular arasında ihtiyaç analizi sonuçlarına göre de en çok istenen konulardan birisi aile içi iletişim ve çocukla iletişim konuları olarak belirlenmiştir (Bkz. Şekil 3.4). Ailelerin iletişim konusunda bilgilendirme ve yeni beceriler kazanma gereksinimleri SADEP uygulaması ile sağlanmaya çalışılmış olup, sonuçlar sağlanan bu eğitimin aileler tarafından içselleştirilerek ailenin iletişimini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu sonuca, uygulanan eğitimin, 5'er kişilik küçük gruplar ile yapılmış olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bu gruplarda her katılımcı ile yeri geldiğinde bire bir etkili iletişim pratiklerinin yapılarak, sunulan eğitim konusunun, somut olarak algılanması ve içselleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda iletişimde saldırgan, itici davranışlar veya ilişki tarzı yerine, etkili iletişim tarzının kullanılması yönünde bilgilendirme yapılmıştır. Bu sonuca göre annelerin sunulan bu eğitim konuları ve şeklini başarılı bir şekilde içselleştirdikleri ve bu eğitim yapısını, eğitimlerden beklenen bir sonuç olarak yaşamlarına ve yakın çevrelerine yansıtarak genişlettikleri düşünülebilir. Ayrıca annelerin, özellikle çocuklarıyla daha aktif ve verimli olarak zaman geçirmeyi başardıkları varsayımı ile olası iletişim problemlerinin henüz başlamadan önlenebildiğini düşünebilir.

ADÖ Roller Sonuçları Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

ADÖ'nin "Roller" alt boyutu; ailenin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan davranış kalıplarıdır. İşlevsel bir aile, çocukların ve ebeveynin bakımı, beslenme ve gelişmesini sağlayacak şekilde rollerini belirlemiş bir ailedir. İşlevler, para-sağlık gibi konularda kural koymayı ve karar vermeyi gerektirmektedir (183).

SADEP uygulamasının, deney grubu ailelerin rollere ilişkin problem puanında azalma sağladığı (F:91.686, $p<0.05$), ön-test uygulamasına göre, eğitim sonrası uygulamalar olan hem son-test hem de izlem çalışmaları puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu, izlem puan ortalamasının da, son-test uygulamasına göre de anlamlı düzeyde düşük olduğu (F:251.794, $p<0.05$) belirlenmiştir. Uygulamanın etki büyüklüğüne bakıldığı zaman geniş etki düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir ($\eta^2 = .359$). Sonuçlara göre SADEP uygulamasının, ailelerde, rollere ilişkin mevcut problem durumlarının azaltılmasında etkili bir yöntem olduğu değerlendirilebilir.

Alanda yapılan incelemelerde, özellikle ergenlik evresinde devam eden saldırgan davranışlar veya davranış problemleri ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Aile içi roller ve ilişkilere ilişkin olumsuzluk ve problem durumunun özellikle ergenlik evresinde, zorbalığa neden olması, şiddet davranışlarına ve suça yönelim davranışlarına neden olması gibi sonuçlara ulaşılmıştır (218, 219, 222).

Winkel ve Clayton (2010), aile içerisindeki ilişkilerin varlığını etkili bir şekilde sürdürebilmesi ve esnek bir yaklaşım ile problemlerin istenilen sonuçlara kavuşturulabilmesi için her bir aile üyesinin kendi üzerine düşen görevlerinin farkında olmasının önemine değinirken, rolünün devamında sorumluluğunu bilen bir aile üyesinin aile yaşantısının kalitesine katkı sunacağını belirtmişlerdir (akt. 134). Goodnow (1988) ebeveynin çocuğa ilişkin duygu ve düşüncelerinin onun ebeveynlik davranışlarını ve çocukta ortaya çıkan davranışsal sonuçları etkilediğini belirtmiştir. Okagaki ve Sternberg (1993) ise ebeveynin çocuğa ilişkin beklenti ve inançlarının, çocuğun bilişsel ve sosyo-duygusal becerileri ile ilintili olduğunu ortaya koymuşlardır (akt. 103).

Kabasakal'ın (2013), anne eğitimi programının ailenin işlevleri üzerine etkisini incelendiği çalışmasında, uygulanan programın, aile içi rollerle ilgili olarak eğitim sonrasında olumlu etki ortaya koyduğu ve ailelerin roller puanlarının olumlu yönde değiştiği gösterilmiştir (106). Yıldız (2006), ebeveyn eğitiminin, anne-babalığa ilişkin yaşantıya ve ebeveynliğin farklı boyutlarında olumlu değişikliğe yol açtığını belirlemiştir (216).

Araştırmadan elde edilen bu sonuç literatürle tutarlı görünmektedir. Ancak çalışma ve literatürden elde edilen sonuçların aksine Ekşi ve Kahraman (2012) çalışmalarında, uyguladıkları eğitim programının ailenin rollerine yönelik olumlu katkı sağlamadığını göstermişlerdir (133).

Sonuçta ailenin sağlıklı olması çocuğu etkilediği gibi karşılıklı etkileşim yaklaşımı ile bakıldığında, çocuğun davranışları açısından problemler göstermesi de ailenin işlevine olumsuz etki yapabilmektedir. Çalışmanın ADÖ roller alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgularına göre, deney grubunun, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde, rol problemine ilişkin iyileşme göstermesi, ailede özellikle problem çözme ve iletişim alanlarında yaşanan olumlu gelişmelerle açıklanabilir.

Diğer taraftan, SADEP sonucu çocuğun davranışlarında ortaya çıkması beklenen olumlu yöndeki gelişmelerin, aynı zamanda, ailenin işlevlerine ve rollere ilişkin olumsuzlukları da olumlu yönde değiştirebildiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Annelerin aldıkları eğitim neticesinde, aile içinde hem kendilerini hem de çocuklarını yeniden ve pozitif yönde konumlandırmaları olasıdır. Oluşan ve annelerin lehine olan bu olumlu durumu, devam ettirecek, uygun davranışları geliştirdikleri düşünülebilir. Bir başka açıdan bakıldığında, zaten eğitimlere katılabilen annelerin, ev içinde eşleri tarafından onaylanmış ve desteklenmiş olumlu rolleri olması olasıdır. Uygulanan anne eğitimi ile söz konusu rollerin daha fazla farkındalık yaratılarak, daha güçlü ve süreğen hale geldiği söylenebilir.

ADÖ İlgi Gösterme Sonuçları Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

ADÖ “İlgi gösterme” boyutu; aile üyelerinin birbirlerine gösterdiği ilgiyi, bakımı ve sevgiyi içerir. En sağlıklı aileler birbirleriyle orta derecede ilgilenirler. Az

veya çok ilgilenme, ailenin bu konudaki işlevini yeterince yerine getirmedeğini göstermektedir (183).

SADEP uygulanması sonucu, yapılan gruplar arası karşılaştırma işlemine göre, eğitimin ailelerin ilgi gösterme problem alt boyutunda olumlu etki gösterdiği, deney grubu ADÖ ilgi gösterme alt boyutu son-test puanının, ön-test ve kontrol grubu puanına göre düşük olduğu belirlenmiştir (F: 61.799, $p < 0.05$). Ayrıca ön-test uygulamasına göre izlem sürecinde de bu etkinin devam ettiği bulunmuştur (F: 84.943, $p < 0.05$). İzlem evresi puan ortalamaları, son-teste göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Uygulamanın ADÖ ilgi gösterme boyutuna etki büyüklüğü geniş etki büyüklüğü olarak belirlenmiştir ($\eta^2 = .319$). Bu sonuçlara göre SADEP uygulaması, ailelerin ilgi gösterebilme becerileri üzerine olumlu etki sağlayan bir program olarak düşünülebilir.

Ebeveynlerin, en başta çocukları olmak üzere birbirlerine de gereken şekilde ve düzeyde ilgi göstermeleri için çaba sarf etmeleri; ailenin sağlıklı bir şekilde bağlanmasına katkı yapacaktır. Çocukların davranış problemleri göstermelerinde, anne-baba-çocuk arasındaki karşılıklı etkileşimin rolü çok önemlidir. Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkinin sağlıklı olabilmesi, öncelikle anne ve babanın kendi aralarındaki ilişkinin sağlıklı olabilmesine bağlıdır. Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde, ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemi çok büyüktür (223, 224, 225).

Çocuğun stresli bir aile ortamı içinde yetişmesi, özellikle anneden yeterli ilgi ve sevgiyi bulamamasına ve dolayısıyla çocukta davranış problemlerinin ortaya çıkmasına, duygusal ve bilişsel gelişiminde duraklamaya, bedensel rahatsızlıklara, depresyona, anksiyete ve korkulara, düşmanlığa, saldırganlığa, okula uyum gösterememe, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi davranış problemlerine neden olabilmektedir (226, 227).

Avcı ve Güçray (2010) yaptıkları çalışmada, şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin, gereken ilgiyi gösterme konusunda, kontrol grubunda yer alan ailelere göre yetersiz olduklarını bulmuşlardır (219).

Çalışmanın ailede ilgi göstermeye ilişkin bulgusuna benzer şekilde, Kabasakal (2013) tarafından yapılan çalışmada, uygulanan anne eğitim programının, ailelerin ilgi gösterme beceri düzeylerini arttırmada etkili bir yöntem olduğu (106),

benzer şekilde Yalçın'ın (2013) çalışmasında da, annelerin çocuklarına karşı ilgi ve şefkat gösterme davranışlarının, anne eğitimi ile arttığı ortaya konulmuştur (127).

Koçak'ın (2004) çalışmasında, uygulanan eğitim programına katılan babaların, eşlerine yönelik davranışlarında, daha hoşgörülü oldukları gösterilmiştir (146).

Deney grubuna katılan annelerin ailelerinde ilgi gösterme alanında görülen bu olumlu gelişme, SADEP uygulaması sayesinde, annelerin aile içinde daha etkin bir yapı kazanmak için gereken etkileşim becerilerini öğrendikleri ve bu beceriyi aile içi ilişkilere genişlettikleri şeklinde değerlendirilebilir. Bu sayede annelerin hem çocuklarına, hem de eşlerine yönelik olarak daha olumlu bir şekilde sevgi ve bakım nitelikleri ortaya koyduklarını söylemek olasıdır. Elbette aile ilişkilerindeki karşılıklı etkileşim ilkesi ile annelerdeki bu olumlu gelişme ailenin diğer bireylerine yansırken, ailenin üyelerinden anneye de olumlu yansıma olduğu düşünülebilir. Bu olumlu gelişmelerin izlem sürecinde de görülüyor olması, olumlu gelişmenin karşılıklı gayret ve somut sonuçların görülmesiyle mümkün olduğu düşüncesi ile açıklanabilir.

ADÖ Duygusal Tepkiler Verebilme Sonuçları Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

ADÖ “Duygusal tepki verebilme” alt boyutu aile üyelerinin her türlü uyaranlar karşısında en uygun tepkiyi göstermesidir. Sevgi, mutluluk, üzüntü, korku, kızgınlık gibi duygularını sözle veya hareketlerle ifade etmesidir (183).

Bu tez çalışmasında, ADÖ Duygusal Tepkiler Verebilme alt boyutu, deney grubu son-test puanının, kontrol grubu son-test ve deney grubu ön-test puanına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir (F: 108.425, $p < 0.05$). Son-test ve izlem puan ortalamaları, ön-teste göre anlamlı seviyede düşüken, son-testten izlem sürecine anlamlı bir farklılık oluşmamıştır (F: 124.529, $p < 0.05$). Öte yandan programın ADÖ duygusal tepki verebilme boyutuna yönelik etki düzeyi, geniş etki büyüklüğü olarak bulunmuştur ($\eta^2 = .974$). Bu sonuçlara göre SADEP uygulaması, aile bireylerinin birbirlerine duygusal tepkiler verebilme becerilerini olumlu yönde etkileyen bir program olarak değerlendirilebilir.

Hancock ve arkadaşları (2002) ebeveynlerin etkileşim özelliklerinin çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermişlerdir (akt. 127).

Avcı ve Güçray (2010) tarafından yapılan çalışmada, şiddet davranışı gösteren ergen ailelerinin, ADÖ duygusal tepkiler verebilme alt boyutuna göre, karşılaştırma grubunda yer alan ailelere göre yetersiz oldukları gözlenmiştir (219). Kabasakal (2013) ise çalışmasında anne eğitimi uygulanan deney grubunun, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde duygusal tepki verebilme becerisini geliştirdikleri belirlenmiştir (106).

Yıldız'ın (2006) çalışmasında, ebeveyn eğitiminin, ebeveynlerin baskı ve disiplin boyutlarında, anlamlı düzeyde olumlu gelişme sağladığını (216), Yalçın (2013) ise annelerin çocuklarına uyguladıkları duygusal ceza oranlarında anlamlı düzeyde azalma olduğunu göstermişlerdir (127). Ekşi ve Kahraman'ın (2012) çalışmasında, uygulanan aile eğitim programının, aile sistemi içindeki duygusal tepki verebilme boyutunu geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır (133).

Çalışmadan elde edilen bu sonuç ile ADÖ'nin diğer alt boyutlarından elde edilen sonuçlar birlikte düşünüldüğü zaman, deney grubu annelerin aldıkları eğitimler sonucu ailelerinde mevcut problem alanlarına daha bilinçli müdahale ettikleri, bu müdahale çerçevesinde daha olumlu ve etkili ilişkiler kuracak duygusal ifade ve becerileri kullanabildikleri düşünülebilir. Aynı zamanda eğitimler öncesinde anneler tarafından problem olarak algılanan, aile üyeleri arasındaki tepkilerin, eğitimler sonrasında anneler tarafından daha yapıcı bir şekilde değerlendirilmesi de ortaya çıkan sonucu açıklayabilir. Duygusal tepkiler verme yolu ile aile içinde olumlu sonuçların ortaya çıkması, bu duruma yönelik daha fazla motivasyon sağlayarak, kazanılan bu becerinin devam ettirilmesini açıklayabilir.

ADÖ Davranış Kontrolü Sonuçlarının Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

“Davranış kontrolü” ailenin üyelerinin davranışlarına standart koyma ve disiplin sağlama biçimidir. Kontrolün esnek, katı, serbest veya düzensiz oluşunu içerir (183).

Çalışma sonucunda ADÖ Davranış Kontrolü alt boyutu deney grubu puanı, ön-test ve kontrol grubu puanına göre istatistiki olarak önemli düzeyde düşük olarak belirlenmiştir (F: 204.901, $p < 0.05$). Ayrıca son-test ve izlem puanının, ön-test uygulamasına göre anlamlı seviyede düşük olduğu, fakat izlem puanının, son-test puanına göre istatistiki olarak anlamlı bir değişim göstermediği bulunmuştur (F: 329.964, $p < 0.05$). öte yandan yapılan etki büyüklüğü incelemesinde, programın ailelerin davranış kontrolü üzerine geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir ($\eta^2 = .460$).

Bu sonuçlara göre, SADEP uygulaması, ailede davranış kontrolüne ilişkin problemlerin azaltılmasında pozitif fayda sağlayan bir program olarak değerlendirilebilir.

Önder ve Yurtal'ın (2008) çalışmasında, okul çağında zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin, olumlu özelliklere sahip öğrencilere kıyasla, ailelerini “davranış kontrolü” açısından daha olumsuz algıladıkları (218), Avcı ve Güçray'ın (2010) çalışmasında ise şiddet davranışı gösteren ergen ailelerinin, ADÖ davranış kontrolü alt boyutunda, kontrol grubu ergenlerin ailelerine göre daha yetersiz oldukları ortaya konmuştur (219). Acı (2004) tarafından yapılan çalışmada, annelerin reddedici tutumları ile çocukların hem içe hem de dışa yönelik davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir (228).

Kabasakal (2013) çalışmasında, deney grubu annelerin bulunduğu ailelerin, anne eğitimi sonrasında, kontrol grubu ailelere göre, anlamlı düzeyde olumlu şekilde davranış kontrolü becerisi kazandıklarını göstermiştir (106). Charles ve arkadaşları (2001) çalışmalarında, anne eğitiminin, pozitif disiplin ve pozitif ebeveynlik üzerine olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (163).

Evirgen'in (2002) çalışmasında, deney grubu annelerin, çocukları ile daha çok etkileşime girip onları dinledikleri, olumlu disiplin yollarını benimsedikleri, kendilerini daha olumlu algıladıkları bulunmuştur (147).

Yalçın'ın (2013) araştırmasında, anne eğitimi verilen deney grubu annelerin, çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarında olumlu yönde artış olduğu belirlenmiştir (127). Tomris (2012) araştırmasında, uygulanan ebeveyn eğitimi hakkında, “yeni bilgiler sayesinde çocuğa karşı olan davranışların olumlu yönde değiştirilmesi” şeklinde ebeveyn görüşleri olduğunu bildirmiştir (132). Budak'ın

(1999) aile eğitimi uyguladığı çalışmada ise deney grubu ailelerin, aile fonksiyonlarında olumlu yönde değişiklikler tespit edilmiştir (229).

Özmen (2013) tarafından 'Anne-Baba Eğitimi Programı' uygulanan çalışmada, anne-babaların başlangıçta normal sınırlarda olan depresyon seviyelerinde, anlamlı düzeyde bir azalma kaydedilmiştir (130).

Çalışmadan elde edilen ailedeki davranış kontrolüne ilişkin bulgular literatürdeki çalışma sonuçları ile tutarlı olup, SADEP uygulaması sonrasında deney grubu annelerin ailelerinde davranış kontrolüne ilişkin problem durumun azalma gösterdiği belirlenmiştir.

Bu durum Türkiye’de ailelerin geleneksel yapısı ile açıklanabilir. Geleneksel aile yapısında anne, özellikle çocukların davranışları başta olmak üzere, aile içi davranışların düzenlenmesinde, başat sorumlu olarak kabul edilmekte ve ailenin genel düzenleyicisi olarak görülmektedir. Eğitim sonrası ailenin davranış kontrolü puanlarının olumlu yönde gelişmesi annelerin aile içindeki bu konumları ile ilişkili olabilir. Eğitim ile birlikte davranışlara ve aile içi ilişkilere yönelik yeni beceriler öğrenen annelerin bu yeni bilgileri, aile içi davranış kontrolünü düzenlemede başarı ile kullandıkları ve bu başarının, eşlerini de olumlu etkilediği düşünülebilir. Ailede ortaya çıkan olumlu gelişmelerin sonucunda, annelerin, başta kendileri olmak üzere tüm aile üyelerinin davranışlarını kontrol ederek, problem durumları ortaya çıkmadan engellemeye çalıştıkları düşünülebilir. Davranış kontrolünün sağladığı bu olumlu faydaya bağlı olarak, bu durumun aile üyeleri tarafından istikrarlı bir şekilde devam ettirilmesi olasıdır.

ADÖ Genel İşlevler Sonuçları Ön-Test, Son-Test Gruplar Arası Karşılaştırması ile Deney Grubu Ön-Test, Son-Test ve İzlem Çalışmalarındaki Değişimlerin Tartışılması

ADÖ “Genel İşlevler” alt boyutu; yukarıda ifade edilen altı boyutu da kapsayacak şekilde bilgi toplamayı amaçlamaktadır (183).

ADÖ Genel İşlevler alt boyutu, deney grubu puanı, kontrol grubu ve deney grubu ön-test puanına göre anlamlı seviyede düşük olarak bulunmuştur (F: 155.451, $p<0.05$). Aynı zamanda hem son-test hem de izlem puan ortalamalarının, ön-test puan ortalamasına göre anlamlı seviyede düşük olduğu, izlem puan ortalamalarının

ise son-test puanına göre anlamlı değişim göstermediği belirlenmiştir (F: 227.926, $p < 0.05$). Yapılan etki büyüklüğü sonucuna göre program, ailenin genel işlevleri üzerine geniş etkiye sahip bir uygulama olarak belirlenmiştir ($\eta^2 = .302$).

Bu sonuçlara göre SADEP uygulaması, ailelerin genel işlevlerine ilişkin problem durumların azaltılmasında anlamlı düzeyde etki ortaya koyan bir program olduğu görülebilir.

Kibar (2008) çalışmasında, ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyinin azaldığını, ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile okulöncesi çocuklarının davranış sorunları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir (209). Benzer şekilde, Sertbaş (2006) çalışmasında, öğrencilerin davranış problemlerinin aile işlevleri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (220). Erdoğan (2005) araştırmasında, suça yönlendirilmiş çocukların, kontrol grubuna kıyasla, saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğunu ve ailelerin ise daha sağlıksız olduğunu göstermiştir (222).

Anne eğitim programının uygulandığı Kabasakal'ın (2001) çalışmasında, deney grubundaki ailelerin sağlıksız aile işlevlerinde azalma görülürken (148), Demircioğlu'nun (2012) benzer çalışmasında da hem aile işlevlerinde hem de çocuk yetiştirme tutumlarında olumlu değişimler olduğu (134), Lees ve Ronan'ın (2008) çalışmasında ise eğitim programının ailenin işlevini arttırdığı saptanmıştır (231).

İki deney grubu ile çalışılan Spaccarelli ve arkadaşlarının (1992) araştırmasında, eğitimin ebeveynlik davranışları ve becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüş (173), Patterson ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında ise ebeveyn eğitiminin, disfonksiyonel ebeveynlik üzerine anlamlı ancak kısa süreli olumlu etki gösterdiği ortaya çıkmıştır (162).

Charles ve diğerlerinin (2001) çalışmasında, anne eğitiminin, pozitif disiplin, pozitif ebeveynlik ve çocukların karşıtlık davranışı üzerine olumlu etkileri olduğu saptanmış (163), Thompson ve arkadaşlarının (1996) çalışmasında, deney grubunun aile ilişkilerinde ise anlamlı derecede düzelmeler gözlenmiş olup, olumlu durumun izlem sürecinde de devam ettiği belirlenmiştir (167). Hahlweg ve diğerlerinin (2010) çalışmasında da ebeveyn eğitimi uygulamasından sonraki 2. yılda yapılan takip çalışmasında, her iki ebeveynin de disfonksiyonel ebeveynlik davranışlarında azalma durumunun devam ettiği gösterilmiştir (153).

Yukarıda yer alan araştırma sonuçları ile uyumlu olarak bu çalışmada da SADEP uygulamasının, ailelerin işlevlerine ilişkin problemleri azaltmada etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu durum SADEP uygulamasının, ailenin genel işlev problemlerini doğrudan etkileyen iletişim ve problem çözme becerileri başta olmak birçok konuda bilgilendirme yapılması ile alakalı olarak görülebilir. Bu sonucu, özellikle çocukların davranışlarında olumlu yönde gelişmenin, karşılıklı etkileşim temelinde ailenin genel işlevlerini de etkilediği şeklinde açıklamak mümkündür. Öte yandan katılımcı annelerin, programa katılımları, problemleri çözme konusunda istekli olduklarını göstermekte olup, ailenin genel işlevleri alanında ortaya çıkan bu olumlu durum, annelerin başlangıçta olumlu güdülenmiş olmaları ile açıklanabilir. Bu sayede anneler, program ile kendilerine iletilen ve ailenin temel işlevlerini ilgilendiren tüm alanlarda aktif rol alarak, ailenin işleyişine daha olumlu katkı sağlamış olabilirler.

Bölüm 2: Deney Grubu Puanlarının, Demografik Değişkenlere Göre Sonuçlarının Tartışılması

Deney Grubu Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ön-Test, Son-Test Değişimlerinin Tartışılması

Cinsiyete göre yapılan ön-test analizlerinde, %95 güven aralığında, GGA Duygusal Semptomlar alt boyutu puanında anlamlı farklılık gözlenmekle birlikte yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucunda bu farkın anlamlı olarak değerlendirilmeyeceği belirlenmiştir ($U=18.5$, $p>0.01$).

Yapılan son-test analizlerinde ise SADEP sonuçlarının çocukların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış olup, AADÖ Sosyal İşbirliği alt boyutu ve GGA Davranış semptomları alt boyutu puanları kız çocuklarının lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklı olarak bulunmuştur. Ancak yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucu, ortaya çıkan her iki önemlilik değerinin de, anlamsız olduğu belirlenmiş ve cinsiyetler arası bir farklılaşma olmadığı görülmüştür (sırasıyla $U=22.5$, $p>0.0071$; $U=19.5$, $p>0.01$).

Bu sonuçlara göre, SADEP uygulaması, çocukların cinsiyetlerine farklı etkiler ortaya koyan bir program olarak belirlenmemiştir.

Alan yazında çocukların cinsiyetleri ile davranış ve sosyal becerileri üzerine yapılan çalışmalarda farklı bulgulara ulaşılmıştır.

İşmen (2001) tarafından yetişkinler üzerinde yapılan bir çalışmada, duygusal zekânın üç boyutunda, kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır (232).

Altay ve Güre'nin (2012) çalışmasında, okulöncesi kuruma devam eden kızların, akranlarla olan pozitif ilişkilerinin, erkeklerden daha yüksek olmasının yanı sıra annelere göre, kızların olumlu sosyal davranış oranının, erkek çocuklarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur (116).

Duygusal semptomlarla ilişkili kabul edilebilecek sosyal beceriler alanında Özbey (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda, kız ve erkek çocukları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı bulunurken (59), Acun ve arkadaşlarının (2006) araştırmasında ise okulöncesi dönem kız çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin, erkek çocuklara göre daha düşük olduğu saptanmıştır (233).

Karacadağ ve arkadaşlarının çalışmasında, okulöncesi dönemdeki çocukların depresif duygu semptomlarına ilişkin cinsiyetler arası bir fark saptanmamış olup (39), benzer şekilde Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) çalışmasında da çocukların içe yönelim davranış problemleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (37).

Derman ve Başal'ın (2013) çalışmasında, duygusal semptomlardan sayılabilecek olan içe kapanıklık oranı, kızlarda erkeklerden daha fazla olarak bulunmuştur. Bu semptom kız çocukları için ilk sıradaki problem durum olarak belirlenirken, erkek çocuklar için üçüncü sıradaki problem olarak saptanmıştır (227).

Alanda, saldırganlık ve davranış problemlerinde okulöncesi yıllarda ortaya çıkan, cinsiyetler arası bir farklılık olduğu ifade edilmektedir (234). Eremsoy (2007) çalışmasında erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla davranış problemi gösterdiğini ortaya koymuştur (62). Seven (2007) altı yaşındaki anasınıflı öğrencileriyle ilgili araştırmasında, dışsallaştırılmış davranış problemlerinin (235) ve Bayrak (2011) ise öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin cinsiyetle ilişkili olduğunu saptamışlardır (136). Yılmaz ve Tepeli'nin (2013) çalışmasında sosyal problem çözme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (236). Özbey (2009) tez çalışmasında, dışa yönelim ve antisosyal davranışlara ilişkin olarak

kız çocuklarının puan ortalamalarının, erkek çocukların puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu belirlemiştir (59). Literatürden edinilen araştırma sonuçları ile çalışmanın bulguları kısmen paralellik göstermektedir.

Çocukların cinsiyetlerine göre yapılan düzeltmeli analizler sonucunda, SADEP uygulamasının, çocuğun cinsiyetine göre farklı sonuçlar ortaya koyan bir program olmadığı belirlenmiştir.

Bu durum çalışmaya alınan çocukların, hastaneye sağaltım amacıyla başvuran ebeveynlerin çocukları arasından seçilmiş olması ile açıklanabilir. Çocuklarının saldırganlık ve diğer davranış problemlerinden dolayı sıkıntı yaşayan ailelerin, sağaltım amacıyla hastaneye başvurdukları varsayılırsa, her iki cinsiyette çocuklar için uygulama sonrası farklılıkların olmaması anlaşılır bir durum olarak düşünülebilir. Çünkü saldırganlık başta olmak üzere tüm davranış problemlerinde ailelerin yaşadıkları toplumsal sorunlar benzer özellikler gösterebilir. Bu açıdan sağaltım hedefleyen aileler cinsiyet ayrımı yapmaksızın benzer şekilde müdahale becerileri göstermeye gayret gösterebilirler.

Uygulama sonrası hem kız hem erkek çocukların ebeveynlerinin, benzer ebeveynlik becerileri gösterirken, eğitim dışı müdahale stratejileri ortaya koymadıklarını söylemek mümkün olabilir. Bu sayede uygulama sonrası, her iki cinsiyetin davranış puanları düşme göstermekle birlikte cinsiyetler arası önemli düzeyde bir farklılık görülmemesi mümkündür.

Deney Grubu Çocukların Yaşlarına Göre Ön-Test, Son-Test Değişimlerinin Tartışılması

Çalışmada, deney grubu çocukların yaşlarına göre yapılan ön-test analizlerinde, %95 güven aralığında hiç bir değişken açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Son-test analizlerinde ise 48-60 aylar arası çocukların AADÖ Sosyal Beceri alt boyutu puanının, 60-72 aylar arası çocuklara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucunda bu farkın gerçekçi olmadığı belirlenmiştir (U=21.0; p>0.0071). Bu sonuca göre, SADEP uygulaması çocukların yaşlarına göre farklılaşan bir program olarak düşünülmemektedir.

Okulöncesi dönemde yaşı ilerlemesiyle birlikte akran grubundaki çocuk sayısında ve akranlarla geçirilen sürede artış görülmektedir. Daha çok çocuğun oluşturduğu gruplarda oynanan oyunlar, çeşitlilik göstermekte ve süreleri artmaktadır. Ayrıca işbirliği gibi sosyal beceriler de bu dönemde gelişmeye başlamaktadır. Beş yaştan sonra çocukların anlaşmazlıklarını çözmek için sosyal davranışlar ve sözel tartışma gibi farklı stratejiler de geliştirmeye başladıkları belirtilmektedir (142).

Yılmaz ve Tepeli'nin çalışmasında, 60-72 aylık çocuklar karşılaştırılmış ve yaşla sosyal problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişki olduğu gösterilmiş (236), Acun ve arkadaşları (2006) tarafından, okulöncesi çocuklarının, sosyal beceri, iletişim ve uyum alt boyutlarında, çocukların yaşlarına göre fark olduğu saptanmıştır (233).

Sertbaş (2006) çalışmasında, davranış problemi olan ilköğretim dönemi öğrencilerinin davranışlarını etkileyen faktörler arasında yaşı etkili bir faktör olarak belirlemiştir (230).

Saçan (2010) çocukların yaşları ile içe yönelim sorun alanı arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu ortaya koyarken (237), Piquero ve arkadaşları (2009), erken dönem ebeveyn eğitiminin, küçük çocuklardaki davranış problemlerini azaltmada etkili bir yöntem olduğunu göstermişlerdir (154).

Ruma ve arkadaşları (1996) erken çocukluk evresinde anneleri eğitime katılan çocukların davranış problemlerinde süreğen iyileşme oranlarının adölesan dönemde anneleri eğitime katılanlara göre daha fazla olduğunu ve çocuk yaşının müdahale sonucunu etkilediğini saptamışlardır (166).

Ortaya çıkan sonuca göre ebeveynler her iki yaş grubu çocuklar için de benzer şekilde sağaltıma önem verip, yaş ayrımı yaratmadan müdahale ettikleri düşüncesi ile açıklanabilir. Hem 48-60 hem de 60-72 aylar arası çocukların benzer şekilde toplumsal süreçlere daha fazla girmeye başladıkları düşünüldüğü zaman, yaşlar arası farklılığın olmaması anlamlılık kazanabilir. Her iki dönem çocukların da olumsuz davranışlarla birlikte akran grupları başta olmak üzere toplum tarafından eleştirilme ve dışlanma riskleri olduğu düşünüldüğü zaman, ebeveynlerin ayırım yapmaksızın her iki gruba da benzer şekilde olumlu şekilde yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Sonuçta her yaş grubu çocukların toplumsal eleştiri ve dışlanmaya

maruz kalmaları aynı zamanda ebeveynlerin de toplumsal sorun yaşaması anlamına gelebilir. Bu açıdan uygulama sonucunda yaş grupları arasında farklılaşma olmaması anlamlılık kazanabilir. Ayrıca çalışma grubunun küçük bir gruptan oluşmuş olması sonucu etkilemiş olabilir (n=20).

Deney Grubu Çocukların Anne Yaşına Göre Ön-Test, Son-Test Değişimlerinin Tartışılması

Anne yaşına göre yapılan ön-test ve son-test korelasyon katsayısı hesaplamasına göre hiçbir değişken açısından anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Bu sonuçlara göre SADEP uygulaması, anne yaşına göre farklılık göstermeyen bir program olarak düşünülebilir.

Alan yazından elde edilen verilere göre anne yaşına değişik sonuçlara ulaşılmıştır.

Çocukların davranış ve sosyal becerilerini etkileyebilecek faktörler olarak değerlendirildiğinde, Özyürek ve Şahin'in (2005) çalışmasında, annelerin çocuklarına yönelik olarak gösterdikleri ebeveynlik tutumlarının, annelerin yaşlarına göre değişiklik göstermediği belirlenirken (100), Kurtulmuş (2003) çalışmasında yapılan anne eğitimi sonucunda, ailelerin ilişkilerinde, annelerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık oluşmadığını saptamıştır (238).

Karaca ve diğerlerinin (2011) çalışmasında 30 yaş altı annelerin çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanı ortalamaları 31-35 yaş arası anne çocuklarına göre daha düşük bulunmuştur (39). Şimsek (2009) ise çalışmasında, yaşı genç olan annelerin, çocuklarına karşı daha olumlu duygusal tepki verdiklerini ifade etmiştir (239).

Yine Karaca ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında, bu tez çalışmasından elde edilen son-test bulgusunu destekler şekilde 30 yaş ve altı annelerin çocuklarının, 31 yaş üstü annelerin çocuklarına göre daha fazla olumlu sosyal davranış sergiledikleri yönünde sonucuna ulaşılmıştır (39).

Çalışmadan elde edilen bu bulgulara göre, SADEP uygulamasının, anne yaşına göre farklılık göstermeyen bir program olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuç çalışmaya dahil olan annelerin benzer sosyo-kültürel yapılardan gelmiş olması ile açıklanabilir. Gerek eğitimsel ve gerekse sosyal açıdan benzer özelliklere sahip olan anne gruplarının benzer davranışları göstermesi olasıdır. Aynı

zamanda çocuklarının saldırganlık ve diğer davranış problemlerinde sağaltım ve olumlu gelişmeyi hedefleyen annelerin, programdan benzer şekilde faydalanmış olmaları olasıdır. Aynı zamanda çalışmaya katılan annelerin yaş aralığının geniş bir ranja sahip olmaması da sonucu etkilemiş olabilir (23-36 yaş).

Deney Grubu Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Ön-Test, Son-Test Değişimlerinin Tartışılması

Anne eğitim düzeyine yapılan ön-test analizlerinde, lise ve üstü kurumlardan mezun olan annelerin evlilik uyum puanlarının, ilkokul mezunu annelerin evlilik uyumu puanlarına göre anlamlı seviyede yüksek olduğu belirlenmiştir (χ^2 : 6.462, $p < 0.05$; U: 3.50, $p < 0.05$). Ön-test analizlerinde görülen bu fark, son-test analizlerinde saptanmamıştır. Bu sonuca göre SADEP uygulaması, eşlerin evlilik uyumuna ilişkin anne eğitim düzeyinden kaynaklı ortaya çıkan problem durumunun giderilmesinde etkili bir program olarak düşünülebilir.

Eşler arası uyumsuzluk olduğu zaman, eşlerin, ebeveynlik rolleri de olumsuz etkilenir. Eşler arası çatışma nedeniyle ebeveynin çocuklar üzerindeki disiplini azalmakta, davranışları tutarsızlaşmakta ya da ebeveynler çocuklarından uzaklaşmaktadırlar (25). Levy-Shiff'e (1994) göre, baba ile annenin sorumlulukları eşit değilse, çocuk doğduktan sonra geçimsizliğin artması, evliliğe duyulan memnuniyetin azalması ve akıl sağlığı sorunları daha olası hale gelmektedir. Özellikle kadınlar için geçerli olan bu durum, ebeveyn-bebek arasında negatif etkileşime de yol açmaktadır (akt. 146).

Webster-Stratton ve Hammond (1990) çocuklar için müdahale sonucunu belirleyen en önemli etkenin, tek ebeveynlik ve evlilik uyumu olduğunu saptamışlardır (174).

Greenberger ve Q'Neil (1992) annenin eğitim düzeyinin, çocuğun davranışlarını algılamakta önemli bir etken olduğunu ve annenin eğitim seviyesi yükseldikçe, çocuğunun davranışlarını daha pozitif algılandığını belirtmişlerdir (akt. 239).

Şimşek (2009) çalışmasında, eşlerin evlilik uyumlarını etkileyebilecek değişkenlerden sayılabilecek olan, ADÖ duygusal tepki verebilme ve gereken ilgiyi gösterme alt boyutlarının, anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini

ortaya koymuştur. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça, aile içinde söz konusu boyutları daha sağlıklı olarak algılamaktadırlar (239). Yine evlilik uyumunu etkileyebilecek bir faktör olarak aile işlevlerine bakıldığında, İşmen (2001) çalışmasında, ADÖ'nin roller, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü alt boyutlarına ait problem puanlarının, ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe azalma gösterdiği tespit edilmiştir (232).

Teker (2010) ise bu bulguların aksine, ancak çalışmanın bulgularını destekler bir şekilde, anne eğitim düzeyi ile ADÖ alt boyutlarına göre ailenin sağlıklı veya sağlıklı olmayan arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmediğini göstermiştir (240).

Çalışmanın anne eğitim düzeyine göre yapılan son-test analizlerinde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

SADEP uygulaması neticesinde, ön-test uygulamasında anne eğitim düzeyine göre, eşlerin evlilik uyumu üzerine belirlenmiş olan farklılık, son-test işleminde görülmemiştir. Bu sonuca göre, anne eğitiminin, ilköğretim düzeyinde öğrenime sahip annelerin evlilik uyumlarının daha olumlu olarak algılanmasını sağladığı düşünülebilir.

Bu sonuç, ilköğretim düzeyinde eğitime sahip annelerin, eğitim sürecini olumlu yönde içselleştirmeyi başardıklarını düşündürülebilir. Olumlu içselleştirme durumuna neden olarak, uygulanan programın içeriğinde yer alan konu kitapçıklarının; bilimsel dil yerine anlaşılabilirliği kolaylaştırıcı bir dil ile hazırlanmasının yanı sıra çözüm odaklı somut öneri ve ilkelerin sunulmuş olması gösterilebilir. Aynı zamanda, eşlerin evlilik uyumlarının öznel şekilde değerlendirilmesinden kaynaklı olarak, uygulama anına yanıtların değişme olasılığı sonuç üzerine farklı etkiler sağlayabilir.

Öte yandan deney grubunda toplam 20 anne ile çalışılmış olması sonucunda, eğitim düzeylerine göre gruplarda az sayıda denek kalmasına (N=4, N=6, N=10) bağlı olarak sonuçlar etkilenmiş olabilir.

Deney Grubu Çocukların Aile Gelir Düzeyine Göre Ön-Test, Son-Test Değişimlerinin Tartışılması

Ailelerin gelir düzeylerine göre yapılan ön-test ve son-test analizlerinin her ikisinde, aile gelir düzeyi ile hiçbir değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı

belirlenmiştir. Bu sonuca göre, SADEP uygulamasının etki ve sonucunun, ailenin gelir düzeyine farklılık göstermediği düşünülebilir.

Reyno ve McGrath (2006) yaptıkları meta-analizde, 1980-2004 yılları arasında yapılmış ebeveyn eğitime ilişkin araştırmalara göre, ebeveyn eğitimlerinin sonuçlarını etkileyebilecek en önemli iki değişkenden birisi olarak sosyo-ekonomik düzeyi göstermişlerdir (159).

Webster-Stratton (1997) sosyo-ekonomik dezavantajlı ailelerin, uygulanan ebeveyn eğitim müdahalelerinin uzun dönem etkilerini sürdürme konusunda daha az çaba gösterdiklerini ifade eder (51).

Şimşek'in (2009) çalışması, ADÖ iletişim alt boyutu puanının, ailelerin sosyo-ekonomik durumuna göre, yüksek sosyo-ekonomik düzey lehine, anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (239).

Bu sonuç, çalışmaya katılan ailelerin benzer gelir düzeylerine sahip olmaları ile açıklanabilir. Diğer yandan verilere göre ailelerin gelirleri arasında ciddi farkların olmaması ve her iki gelir grubunun ortalama değerlerinin yakın olması da sonucu etkileyen bir faktör olabilir. Çalışmada yer alan ailelerin katılım gösterdikleri bölgeler itibariyle aralarında benzer gelir düzeylerinin olması beklenen bir durumdur. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ve çalışmayan annelerin araştırmaya katılımı bu sonucu belirlenmiş olabilir.

Ayrıca çalışmaya katılan anneler, bir kamu kurumunda ücretsiz olarak müdahale imkanına sahip olmaktan kaynaklı olarak, uygulamanın gereklerini gerçekleştirmede benzer davranışlar gösterebilirler. Gelir düzeyine bakmaksızın benzer ebeveynlik becerilerin sergilenmesinin benzer sonuçları doğurması olasıdır. Bu açılarından bakıldığında gelir düzeyinin uygulama sonucunu etkileyen bir faktör olması anlam kazanmaktadır.

Deney Grubu Çocukların Aile Türüne Göre Ön-Test, Son-Test Değişimlerinin Tartışılması

Aile tipine ilişkin yapılan ön-test analizlerinde ADÖ Genel İşlevler alt boyutunda, geniş ailede yaşayan ailelerin genel işlevler alt boyutu puanlarının çekirdek ailede yaşayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmakla birlikte, yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucunda bu farkın anlamlılığını yitirdiği

belirlenmiştir (U:21.0, $p>0.0071$). Son-test analizlerinde ise sadece GGA Akran Problemleri alt boyutu puanında, çekirdek ailede yaşayan çocukların puanlarının, geniş ailede yaşayan çocuklara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak bu anlamlı farklılık Bonferroni düzeltmesi sonucu ortadan kalkmıştır (U: 24.0, $p>0.01$).

Elde edilen bu sonuçlara göre, SADEP uygulaması, ailelerin türüne göre farklılaşmayan bir program olarak düşünülebilir.

Savi'ye (2008) göre, geniş aile yapısında anne ve babaların ebeveynlik görevlerini gereği gibi yerine getirmelerini, aile büyükleri engelleyebilmektedir. Söz konusu durum çocuklarda problemlerli davranışların gelişmesine zemin hazırlamaktadır (akt. 25).

Özbey (2012) çalışmanın bulgusunu açıklar şekilde, geniş ailede ve çekirdek ailede yaşayan çocukların, problem davranış ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir (25).

Ayan (2007) çalışmasında çocukların saldırganlık şiddetlerinin ailede yaşayan kişi sayısına göre anlamlı değişim gösterdiğini ortaya koymuştur (241). Özyürek ve Şahin'e (2005) göre, babaların çocuklarına yönelik olarak gösterdikleri ebeveynlik tutumları, ailede başkalarının yaşamasına göre değişiklik göstermektedir (101).

Kibar (2008), büyükanneleri ile yetişen çocukların davranış sorunlarının, yalnızca aileleri ile yetişen çocuklara göre anlamlı bir şekilde arttığını ifade etmiştir (209).

Teker (2010) çekirdek ailelerin, problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü ve genel işlevler becerilerinin kalabalık ailede yaşayanlara göre daha iyi olduğunu saptamıştır (240).

Çalışmadan elde edilen bu sonuç, çalışma grubunun olduğu bölgelerin kültürel yapısı ile açıklanabilir. Ailelerin iamet ettikleri Mamak ve Altındağ ilçeleri, geniş ve çekirdek aile yapılarının iç içe geçtiği ve halen kısmen metropol kültürünün hakim olmadığı bölgeler olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında geniş ve çekirdek aile yapılarının benzer kültürel ve sosyal dinamik taşıdıkları ve çocuklarıyla ilişkilerinin yanı sıra, aile içi ilişkilerin de bu dinamikler ekseninde geliştiği söylenebilir. Bu şartlarda aile türüne farklılık doğmaması anlaşılır bir durum olabilir.

Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanmış olan SADEP uygulaması, bilimsel kanıtları temel almakla birlikte, dil yapısı olarak bölge kültürüne göre hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle hem geniş ailede hem de çekirdek ailede yaşayan yetişkinler tarafından, benzer şekilde anlaşılıp, uygulanması zaten hedeflenen bir durumdur. Bu hedefin gerçekleştiği varsayılırsa, aile türüne göre farklılık oluşmaması daha anlaşılır bir sonuç olarak düşünülebilir.

6. SONUÇLAR

Yapılan tez çalışması sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

Çocukların davranışlarını belirlemek için kullanılan AADÖ ve GGA ya göre deney grubu çocukların son-test puanlarının, ön-test ve kontrol grubuna göre olumlu yönde iyileşme gösterdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda bu olumlu iyileşme durumu izlem evresinde de devam etmiştir. Bu nedenle SADEP çocukların davranışlarının sağaltılmasında etkili bir ebeveyn eğitimi uygulaması olarak düşünülmüştür.

Ailelerin evlilik uyumlarının yanı sıra tüm işlev alanlarında mevcut problem durumların azaltılmasına etki eden SADEP uygulaması, bu etkisini izlem evresinde de gösteren bir uygulama olarak değerlendirilmiştir.

Etki büyüklüğü incelemesinde ise GGA Davranış Semptomlarına ilişkin SADEP'in etki büyüklüğü orta büyüklük olarak belirlenirken, diğer tüm değişkenlerde etki büyüklüğü, geniş etki büyüklüğü olarak belirlenmiştir.

SADEP uygulamasının sonuçlarını etkileyen faktörlere bakıldığında ise çocuğun cinsiyeti, yaş grubu, anne yaşı, aile türü ve aile gelir düzeyi sonucu etkileyen faktörler olarak bulunmazken, sadece anne eğitim düzeyi eşlerin evlilik uyum puanını etkileyen bir değişken olarak saptanmıştır.

7. ÖNERİLER

Bu araştırma, 4-5 yaş agresif davranışlar gösteren çocukların, bu davranış problemlerine bir çözüm olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Çocuklarda Agresif Davranışların Engellenmesi/Önlenmesi Anne Eğitim Programının, uygunluğu, işlerliği ve etkilerini test etmek amacıyla yapılmıştır.

Yapılan analizler neticesinde, SADEP'in hem çocukların olumsuz davranışları ve agresyonları üzerine, hem de ailelerin işlevlerinde belirlenmiş olan problemler üzerine olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Öncelikle ülkemizde erken çocukluk evresinde çocukları olan ailelerin, çocuklarının davranışlarıyla ilişkili olarak destek ihtiyaçlarının büyüklüğü göze çarpmaktadır. Özellikle tüzel ve kamusal kişiliklerin hem örgün eğitim alanını hem de medyanın ulaşılabilirliğini kullanarak, aileleri bilgilendirmeleri ve yönlendirme sağlamaları, problem durumların güçlü bir boyuta ulaşmadan ve sekonder başka olumsuzluklar devreye girmeden önlenmesinde etkili bir yol olarak değerlendirilebilir.

Yine bir Sağlık Bakanlığı Hastanesinde uygulanan SADEP ve benzeri ebeveyn eğitim programlarının, Sağlık Bakanlığı aracılığıyla yaygınlaştırılması ve uygulanması, daha geniş ebeveyn kitlelerine ulaşılabilmesi açısından önemlidir. Bu tür ebeveyn eğitimleri, özellikle bu tür davranış problemlerine risk faktörü oluşturan çevrelerde, diğer kamusal ve özel ortaklıklarla birlikte Aile Hekimliği Merkezlerini kullanarak yaygınlaştırılabilir.

Yine Üniversiteler ve Sağlık Bakanlığının proje ortakları olduğu ve ek katılımcı ortaklarında yer aldığı projeler geliştirilmesi önemlidir. Bu projeler sayesinde agresyon ve benzeri davranış problemleri, gelecekte daha olumsuz sonuçlara ulaşmadan önlenabilir. Diğer taraftan, araştırmacı tarafından 4-5 yaş agresif davranışlar gösteren çocukların anneleri ile çalışılmıştır ancak babalar dahil edilememiştir. Yeni uygulama veya projelerde her iki ebeveyninde dahil edilebildiği uygulamalar yapılması, programların amaçlarına daha etkin bir şekilde ulaşılmasını sağlayacaktır. SADEP veya benzeri programların, daha geniş kitleler ve örneklem grupları ile çalışılması elde edilen sonuçların genellenmesi ve yaygınlaşarak değerlendirilmesi için etkili olacaktır. Bu yaygınlaştırmalar ve örneklem gruplarına babaların dahil edilmesi için uygun destek ve düzenlemeler yapılmalıdır.

Agresif davranışlar gibi olumsuz davranışların erken çocukluk evresinde çözülebilmesi, sonraki suç ve suçluluk oranlarının azalmasını sağlayabileceği gibi, toplumsal maliyetlerin de en aza indirgenmesini sağlayacaktır. Bu nedenle erken çocukluk evresinde ve özellikle dört yaştan sonra ciddi boyutlarda devam agresyon davranışları gösteren çocukların ailelerine ebeveyn eğitimi grup ve programlarına katılmaları yasal zorunluluk haline getirilebilir. Bu durumda olan ailelere maddi ve sosyal destekler sağlanmasının, sosyal devlet anlayışını güçlendirdiği açıktır. Böyle bir uygulamada suiistimallerin önüne geçebilmek için gerekirse çocuk gelişimcileri, çocuk ruh sağlığı uzmanları, çocuk hekimleri, psikologlar ve sosyal hizmet uzmanlarından oluşan bir ekip ile çocuk ve ebeveyn değerlendirmeleri yapılabilir ve ekibin vereceği karara göre aileler, ebeveyn eğitim programlarına dahil edilebilir. Programların etkilerini daha fazla güçlendirmek amacıyla ebeveynlerle eş zamanlı olarak çocuklarda oyun ve drama gruplarına dahil edilebilir.

Aynı şekilde ilköğretim okullarında da rehber öğretmenlere hizmet içi eğitim yolu ile öğrencilerin okul içindeki agresyon ve davranış problemlerinin tespit edilebilmesi için eğitim verilebilir. Bu şekilde tespit edilen öğrenciler için hem aile hem de okul öğretmenlerinin eğitimleri planlanabilir.

Aile işlevlerinde ortaya çıkan problemlerin, çocukların agresyon ve davranış problemlerini etkilediğine dair oldukça fazla bilimsel kanıt söz konusudur. Ailenin işlevlerinin güçlendirilebilmesi amacıyla özellikle aile içinde, kadınların sosyal ve hukuksal konumlarının güçlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu açıdan kadını destekleyen yasal süreçlerin gerçekleştirilmesi sayesinde olumsuz aile işlevleri azalacak dolayısıyla çocukların problem durumları daha etkili şekilde çözümlere ulaşabilecektir.

Çocukların medyadan olumsuz etkilendiklerine ilişkin bilimsel kanıtlar vardır. Bu açıdan özellikle çocukların televizyon izleyip, bilgisayar kullanabildikleri saatler içerisinde medya denetimlerinin sağlanması, özellikle şiddet içerikli çizgi filmler ve bilgisayar oyunlarının denetimlerinin bilimsel olarak yeterli bir kurul tarafından sağlanması uygun olabilir. Hatta bilgisayar oyunlarının satışı ve kullanımı, tıpkı sigara ve alkol kullanımında olduğu gibi belirli bir yaş sınırlamasına tabi tutulabilir. Ancak yine bu yaş sınırlaması ve içerik ayarlamaları aynı şekilde bilimsel kurullar tarafından kararlaştırılmalıdır.

SADEP ihtiyaç analizinin yanı sıra literatürden faydalanılarak oluşturulan, kültüre özgü bir program olması sebebiyle daha geniş bir örneklemede bir ekip şeklinde çalışılarak, daha geçerli hale getirilip yaygınlaştırılabilir. Aynı zamanda ilköğretim okullarında kullanılmak amacıyla daha büyük yaş agresif davranış gösteren çocukları olan aileler ve öğretmenler için yeniden revizyonu yapılarak uygulanabilir.

SADEP uygulamasının araştırmacılar tarafından boylamsal çalışmalarla incelenmesi ve desteklenmesi literatüre yeni katkılar sağlamanın yanı sıra, bu tür ebeveyn eğitim müdahalelerinin yaygınlaştırılması açısından da önem arz etmektedir. Bu nedenle programın boylamsal olarak çalışılması uygun olabilir.

KAYNAKLAR

- 1- Erkan R., Bağlı M., Sümer F., Ünver M (2002) Sosyal Çevrenin Çocuk Suçluluğuna Etkisi ve Diyarbakır Örneği, *1. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara
- 2- Rudo Z.H., Powell D.S., Dunlap G. (1998) The Effects of Violence in the Home on Children's Emotional, Behavioral, and Social Functioning: A Review of the Literature, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(2), 94-113
- 3- Fox L., Dunlap G., Cushing L. (2002) Early Intervention, Positive Behavior Support and Transition to School, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10 (32), 149-157
- 4- Benedict E.A., Horner R.H., Squires J.K. (2007) Assessment and Implementation of Positive Behavior Support in Preschools, *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (3), 174-192
- 5- Quinn M.M., Kavale K.A., Mathur S.R., Rutherford R.B., Forness S.R. (1999) A Meta-Analysis of Social Skill Interventions for Students with Emotional or Behavioral Disorders, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (1), 54-64
- 6- Coie J.D., Dodge K.A. (1998) Aggression and Antisocial Behavior, *Handbook of Child Psychology*, (Ed.) Damon W. & Eisenberg N., 5.th ed.: Vol 3. Social, Emotional, and Personality Development, Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, 779-862.
- 7- Özbey S. (2010) Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkmada Ailenin Rolü, *Aile ve Toplum Dergisi*, 21, 9-18
- 8- Sönmez M., Diken İ.H. (2010) Problem Davranışların Azaltılmasında İşlevsel İletişim Öğretiminin Etkililiği: Betimsel ve Meta-Analiz Çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-16
- 9- Kılıçarslan S. (2009) İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana,
- 10- Algül A., Ateş M.A., Gülsün M., Doruk A., Semiz Ü.B., Başoğlu C., Ebrinç S., Çetin M. (2009) Antisosyal Kişilik Bozukluğu Olgularında Kendini

Yaralama Davranışının Saldırganlık, Çocukluk Çağı Travmaları ve Dissosiyasyon ile İlişkisi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 278-285

11- Abay E., Tuğlu C. (2000) Şiddet ve Agresyonun Nörobiyolojisi, *Klinik Psikiyatri*, 3, 21-26

12- Geen R.G. (1998) Processes And Personal Variables in Affective Aggression, *Human Aggression Theories, Research, and Implications for Social Policy*, (Ed.) Geen R.G., Donnerstein E., Academic Press Ltd., California, USA

13- Gündoğdu R. (2010) 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme, Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 257-276

14- Efilti E. (2008) Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık ve Denetim Odağının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 213-230

15- Mutluoğlu S., Serin N. B. (2010) İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kuzey Kıbrıs Örnekleme). *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. (Download Date: 21.11.2013)

<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/190.pdf>

16- LePoire B. A. (2006) *Family Communication: Nurturing and Control in a Changing World*, Sage Publications Inc. California, USA

17- Ağdemir S. (1991) Aile ve Eğitim, *Aile ve Toplum Dergisi*, 1:1, 11-14

18- Özdemir S. (2010) Duygu Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, (Ed.) Diken İ.H., Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara, 368-407

19- Bilir Ş., Arı M., Dönmez N.B., Atik B., San P. (1991) Türkiye'nin 16 İlinde 4-12 Yaşlar Arasındaki 50.473 Çocuğa Fiziksel Ceza Verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi, *Aile ve Eğitim, Aile ve Toplum Dergisi*, 1(1), 57-70

20- Smith D.K; Sprengelmeyer P.G.; Moore K.J (2004) Parenting and Antisocial Behavior, *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practise*, (Ed.) Hoghughi M., Long N., 1st Ed., SAGE Publications, Great Britain, 237-255

- 21- Arkan B., Güvenir T. (2011) Ebeveynlik Öğrenilebilir Mi? Bir Olgu Sunumu, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18 (2), 135-144
- 22- Yıldız S.A. (2004) Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık, *Polis Bilimleri Dergisi*, 6, 3-4
- 23- Smith C.A., Farrington D.P. (2004), Continuities in Antisocial Behavior and Parenting Across Three Generations, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (2), 230–247
- 24- Kazdin A.E. (2005). *Parent Management Training: Treatment for Oppositional, Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents*, Oxford University Press, New York, USA
- 25- Özbey S. (2012) Ebeveynlerin Evlilik Uyumu ve Algıladıkları Sosyal Destek ile Altı Yaş Çocuklarının Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 43-62
- 26- Altınköprü, T. (2003). *Eğitim Açısından Çocuk Psikolojisi- Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?*, 11. Baskı, İstanbul, Hayat Yayıncılık.
- 27- Kürkçüoğlu B. Ü. (2010), 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, *Erken Çocukluk Eğitimi*, (Ed.) Diken İ.H., 1. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 135-168
- 28- Özmert E.N. (2006) Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi-III: Aile, *Çocuk sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 256-273
- 29- Bayhan P.S., Artan İ. (2004) *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, 1. Baskı, Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş., İstanbul
- 30- Elibol F. (2010) Okul Öncesinde Yaratıcılık Eğitiminde Ailenin Rolü, *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*, (Ed.) Öncü E.Ç., 1. Baskı, Pegem Akademi, , Ankara, 191-206
- 31- Olcay O. (2008). Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarının Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- 32- Şahin S. (2010), 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Fiziksel ve Sosyal-Duygusal Gelişim, *Erken Çocukluk Eğitimi*, (Ed.) Diken İ.H., 1. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 169-208

- 33- Snyder J., Horsch E., Childs J. (1997) Peer Relationships of Young Children: Affiliative Choices and The Shaping of Aggressive Behavior, *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (2), 145-156
- 34- Ceylan Ş., Ömeroğlu E. (2012) Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 63-80
- 35- Özabacı N. (2006) Çocukların Sosyal Becerileri ile Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179
- 36- Günindi Y. (2011) Bağımsız Anaokullarına ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 133-144
- 37- Özbey S., Alisinanoğlu F. (2009) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 493-517
- 38- Şahin H. (2006) Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 47-61
- 39- Karaca N.H., Gündüz A., Aral N. (2011) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi, *AKÜ Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 65-76
- 40- Boivin, M. (2005). The Origin of Peer Relationship Difficulties in Early Childhood and Their Impact on Children's Psychosocial Adjustment and Development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr & RDeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] (1-7). Montreal, (download date: 22.11.2012) <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BoivinANGxp.pdf>
- 41- Ergin H. (2003), İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- 42- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O.S. (2010), Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği), *AKÜ Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.

- 43- Şahin F.T., Özbey S. (2007) Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?, *Aile ve Toplum*, 10 (3), 7-12
- 44- İnan H.Z. (2010) (Kütahya İlinde) Anaokulu Çağı Çocukları Olan Anne-Babaların Karşılaştıkları Problemler, *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 218-229
- 45- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. (2008). Anne Babaların Oyuna Katılımı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 47-57.
- 46- Dix T., Branca S.H. (2003) Parenting as a Goal-Regulation Process, *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*, (Ed) Kuczynski L, Sage Publications, USA, 167-188
- 47- Courtney M.L., Cohen R. (1996) Behavior Segmentation by Boys as a Function of Aggressiveness and Priors Information, *Child Development*, 67, 1034-1047
- 48- Aydın A. (2004) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 5. Basım, Tekaç Yayınları, Ankara
- 49- Sucuoğlu B., Gümüşçü Ş., Pişkin Ü. (1990) Fiziksel Egzersizlerin Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongre Kitabı*, Ankara 24-28 Eylül 1990, 260-270
- 50- Tüy S.P. (1999) 3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- 51- Webster-Stratton C. (1997) Early Intervention For Families of Preschool Children With Conduct Problems, *In The Effectiveness of Early Intervention: Second Generation Research*, (Ed.) Guralnick M.J., Baltimore, MD: Paul H. Brookes Company, USA, 429-454.
- 52- Kent D., Pepler D. (2003) The Aggressive Child as Agent in Coercive Family Process, *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*, (Ed) Kuczynski L., Sage Publications, Inc., United States of America, 131-144
- 53- Conroy M. A., Brown W. H. (2004). Early Identification, Prevention, and Early Intervention with Young Children At-Risk for Emotional/Behavioral Disorders: Issues, Trends, and a Call for Action, *Behavioral Disorders*, 29 (3), 224-236

- 54- Roberts R.E., Attkisson C.C., Rosenblatt A. (1998) Prevalence of Psychopathology Among Children and Adolescents, *Am J Psychiatry*, 155, 715-725.
- 55- Hemmeter M.L., Fox L., Jack S., Broyles L. (2007) A Program-Wide Model of Positive Behavior Support in Early Childhood Settings, *Journal of Early Intervention (JEI)* , 29 (4), 337-355
- 56- Enebrink P., Högström J., Forster M., Ghaderi A. (2012) Internet-Based Parent Management Training: A Randomized Controlled Study, *Behavior Research and Therapy*, 50, 240-249.
- 57- Larsson J.O., Bergman L.R., Earls F., Rydelius P. (2004) Behavioral Profiles in 4-5 Year-Old Children: Normal and Pathological Variants, *Child Psychiatry and Human Development*, 35 (2), 143-162
- 58- Schieltz K.M., Wacker D.P., Harding J.W., Berg W.K., Lee J.F., Dalmau Y.C.P., Mews J., Ibrahimovic M. (2011) Indirect Effects of Functional Communication Training on Non-Targeted Disruptive Behavior, *Journal of Behavioral Education*, 20 (1), 15-32
- 59- Özbey S. (2009) Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS-2) Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- 60- Ergül C. (2010), Sık Rastlanan Yetersizlikler, *Erken Çocukluk Eğitimi*, (Ed) Diken İ.H., Pegem Akademi, 1. Baskı, Ankara, 247-277
- 61- De Haan A.D., Prinzie P., Dekovic M. (2010) How and Why Children Change in Aggression and Delinquency From Childhood to Adolescence: Moderation of Overreactive Parenting by Child Personality, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (6) , 725-733
- 62- Eremsoy C.E. (2007) How to Parentali Familial, and Child Characteristics Differentiate Conduct-Disordered Children With and Without Psychopatic Tendencies, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- 63- Hutchings J., Webster-Stratton C. (2004) Community-Based Support for Parents, *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice*, (Ed.) Hoghughi M., Long N., London, Sage Publications, 334-351

- 64- Gill A.M., Hyde L.W., Shaw D.S., Dishinon T.J., Wilson M.N. (2008) Case Study in Evidence-Based Practice, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(4), 893-904.
- 65- Barlow J, Smailagic N, Huband N, Roloff V, Bennett C. (2012) Group-Based Parent Training Programmes for Improving Parental Psychosocial Health, *Cochrane Database Syst Rev.*, 13 (6), (Download Date: 04.09.2013)
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/Belgelerim/Downloads/CD002020.pdf
- 66- Aksoy V., Diken İ.H., (2009) Annelerin Ebeveynlik Öz Yeterlik Algıları ile Gelişimi Risk Altında Olan Bebeklerin Gelişimleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 59-68
- 67- Shelton T.L., Barkley R.A., Crowait C., Moorehouse M., Fletcher K., Barrett S., Jenkins L., Metevia L. (2000) Multimethod Psychoeducational Intervention for Preschool Children With Disruptive Behavior: Two-Year Post-Treatment Follow-Up, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (3), 253-266
- 68- Utting, D., Pugh, G. (2004) The Social Context of Parenting, *Handbook of Parenting. Theory and Research for Practice*, (Ed.) Hoghughi M., Long N., London, Sage Publications, 19-37
- 69- Filby A.L., Paull G.C., Hickmore T.F.A., Tyler C.R. (2010) Unravelling The Neurophysiological Basis of Aggression in a Fish Model, *BMC Genomics*, 11 (498), 1-17
- 70- Ostrov J.M., Ries E.E., Stauffacher K., Godleski S.A., Mullins A.D. (2008) Relational Aggression, Physical Aggression and Deception During Early Childhood: A Multimethod, Multi-informat Short-Term Longitudinal Study, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 664-675
- 71- Deater-Deckard K., Beekman C., Wang Z., Kim J., Petrill S., Thompson L., DeThorne L. (2010) Approach/Positive Anticipation, Frustration/Anger, and Overt Aggression in Childhood, *Journal of Personality*, 78 (3), 991-1010

- 72- Yıldırım E.A. (2004) Agresyona Eğilimli Olan Sağlıklı Genç Erişkinlerde Agresyon Alt Tipleri ve Öfke İfade Tarzlarının Olaya İlişkin Beyin Potansiyellerine Yansımaları, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- 73- Murray-Close D., Ostrov J.M. (2009) A Longitudinal Study of Forms and Functions of Aggressive Behavior in Early Childhood, *Child Development*, 80 (3), 828-842.
- 74- Hubbard J.A., McAuliffe M.D., Morrow M.T., Romano L.J. (2010) Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement, *Journal of Personality*, 78 (1), 95-118
- 75- Crick N.R., Grotpeter J.K. (1995) Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment, *Child Development*, 66, 710-722
- 76- Ostrov J.M., Godleski S.A. (2009) Impulsivity-Hyperactivity and Subtypes of Aggression in Early Childhood: An Observational and Short-Term Longitudinal Study, *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 18, 477-483
- 77- Baş U.A., Kabasakal Z.T. (2010) İlköğretim Okullarında Saldırganlık ve Şiddet Davranışlarının Yaygınlığı, *İlköğretim Online*, 9 (1), 93-105 (Download Date: 10.08.2013) ilkogretim-online.org.tr/vol9say1/v9s1m9.doc
- 78- King S., Waschbusch D.A., Pelham W.E., Frankland B.W., Corkum P.V., Jacques S. (2009) Subtypes of Aggression in Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Medication Effects and Comparison With Typical Children, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38 (5), 619-629
- 79- Baker L.A., Raine A., Liu J., Jacobson K. (2008) Differential Genetic and Environmental Influences on Reactive and Proactive Aggression in Children, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1265-1278
- 80- Alink L.R.A, Mesman J., van Zeijl J., Stolk M.N., Juffer F., Koot H.M., Bakermans-Kranenburg M.J., van Ijzendoorn M.H. (2006) The early Childhood Aggression Curve: Development of Physical Aggression in 10- to 50-Month-Old Children, *Child Development*, 77 (4), 954-966
- 81- Kandır A., Alpan Y. (2008) Okul Öncesi Dönemde Sosyal- Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi, *Aile ve Toplum Dergisi*, 4 (14), 33-38

- 82- Tuzcuođlu N. (2004) *Bir Aile Olmak: Anne Baba Olmanın Altın Kuralları*, Morpa Kùltür Yayınları, İstanbul
- 83- Brotman L.M., O'Neal C.R., Huang K-Y., Gouley K.K., Rosenfelt A., Shrou P.E. (2009) An Experimental Test of Parenting Practices As a Mediator of Early Childhood Physical Aggression, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (3), 235-245.
- 84- Sroufe L.A., Carlson E.A., Levy A. K., Egeland B. (1999) Implications of Attachment Theory for Developmental Psychopathology, *Development and Psychopathology*, 11, 1-13
- 85- Huesmann R., Eron L.D., Dubow E.F. (2002) Childhood Predictors of Adult Criminality: Are All Risk Factors Reflected in Childhood Aggressiveness?, *Criminal Behavior and Mental Health*, 12, 185-208
- 86- Viding E., Blair R.J.R., Moffitt T.E., Plomin R. (2005) Evidence For Substantial Genetic Risk For Psychopathy in 7-year-olds, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (6), 592-597
- 87- Diken İ.H., Cavkaytar A., Batu E.S., Bozkurt F., Kurtyılmaz Y. (2010) Proje ADYEP: Anasınıfı, İlköğretim Birinci ve İkinci Sınıflarında Antisozyal Davranışları Önlemeye Yönelik Bir Erken Eğitim Programının Etkililiği, TÜBİTAK Proje No: 106K265
- 88- Sourander A., Pihlakoski L., Aromaa M., Rautava P., Helenius H., Sillanpaa M. (2006) Early Predictors of Parent- and Self-Reported Perceived Global Psychological Difficulties Among Adolescents- A Prospective Cohort Study From Age 3 to Age 15, *Soc. Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 41, 173-182
- 89- Keltikangas-Jarvinen L. (1989) Moral Judgments of Aggressive and Nonaggressive Children, *The Journal of Social Psychology*, 129 (6), 733-739
- 90- Kılıçarslan S. (2009) İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- 91- Kulaksızoğlu A. (2002) *Ergenlik Psikolojisi*, 5. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul
- 92- Gander M.J., Gardiner H.W. (2001) *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Yayın Hazırlayan: Bekir Onur, 4. Basım, İmge Kitabevi, Ankara

- 93- Grusec J.E., Ungerer J. (2003) Effective Socialization as Problem Solving and the Role of Parenting Cognitions, *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*, (Ed.) Kuczynski L., Sage Publications,Inc., USA, 211-228
- 94- Morrow W. (2003) Perspectives on Childresn's Agency Within Families: A View From the Sociology of Childhood, *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*, (Ed.) Kuczynski L., Sage Publications,Inc., USA, 109-130
- 95- Başal H. A. (2006) Türkiye'de Doğum Öncesi, Doğum ve Doğum Sonrası Çocuk Gelişimi ve Eğitimine İlişkin Gelenek, Görenek ve İnançlar, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 45-70
- 96- Hoghughi M. (2004) Parenting- An Introduction, *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice*, (Ed.) Hoghughi M. & Long N., Sage Publications, London, GB, 1-18
- 97- Gök M. (2009). Aile İçi Şiddet ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- 98- Şentürk Ü. (2008) Aile Kurumuna Yönelik Güncel Riskler, *Aile ve Toplum Dergisi*, 4 (14), 7-31
- 99- Üstün A., Yılmaz M. (2008) Üniversite Öğrencilerinin Aile İçi Demokrasi İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 77-90
- 100- Kılıç Ç. (2010) Aile Eğitim Programları ve Türkiye'deki Örnekleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 99-111
- 101- Özyürek A., Şahin F.T. (2005). 5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 19-34
- 102- Greeff A.P., Malherbe H.L. (2001) Intimacy and Marital Satisfaction in Spouses, *Journal of Sex & Marital Therapy*, 27, 247-257
- 103- Yağmurlu B., Çıtlak B., Dost A., Leyendecker B. (2009) Türk Annelerin Çocuk Sosyalleştirme Hedeflerinde Eğitime Bağlı Olarak Gözlemlenen Farklılıklar, *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 1-15
- 104- Şahin F.T., Kalburan F.N.C. (2009) Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-12

- 105- Kuzucu Y. (2011) Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 79-91
- 106- 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
- 107- Pachter Lee M., Dumont-Mathieu Thyde (2004) Parenting in Culturally Divergent Settings, *Handbook Of Parenting Theory and Research for Practice* (Ed.) Hoghughi M., Long N., Sage Publications Ltd., London, 88-109
- 108- Kaplan C. A., Owens J. (2004) Parental Influences on Vulnerability and Resilience, *Handbook Of Parenting Theory and Research for Practice*, (Ed.) Hoghughi M., Long N., Sage Publications Ltd., London, UK, 55-71
- 109- Webster-Stratton C. (1998) Preventing Conduct Problems in Head Start Children: Strengthening Parenting Competencies, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 715-730
- 110- Wilhelm K., Brownhill S., Boyce P. (2000) Marital and Family Functioning: Different Measures and Viewpoints, *Soc. Psychiatry Epidemiol*, 35, 358-365.
- 111- Kotchick B. A., Shaffer A., Dorsey S., Forehand R. (2004) Parenting Antisocial Children and Adolescent, *Handbook Of Parenting Theory and Research for Practice* (Ed.) Hoghughi M., Long N., Sage Publications Ltd. London UK, 88-109
- 112- Yavuzer, H. (1996) *Ana- Baba ve Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul
- 113- Beil B. (2003) *İyi Çocuk-Zor Çocuk Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?* (Çev: Cuma Yorulmaz) Arkadaş Yayınevi, Ankara
- 114- Criss M.M., Pettit G.S., Bates J.E., Dodge K.A., Lapp A.M. (2002) Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience, *Child Development*, 73 (4),1230-1237
- 115- Jansen D.E., Veenstra R., Ormel J., Verhulst F.C., Reijneveld S.A. (2011) Early Risk Faktors for Being a Bully, Victim, or Bully7Victim in Late Elementary and Early Secondary Education. The Longitudinal TRAILS Study, *BMC Public Health*, 11, 440

116- Altay F.B., Güre A. (2012) Okulöncesi Kuruma (Devlet-Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlik ve Olumlu Sosyal Davranışları İle Annelerinin Ebeveynlik Stilleri Arasındaki İlişkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2699-2718

117- Sürücü A. (2005) *Anne-Baba Çocuk İletişimi, Öğretmenin Dünyası*, Odun Pazarı Belediyesi Yayınları, Yayın No:10, Mikro Basım-Yayım-Dağıtım, Ankara

118- Herber M. (2004) Parenting Across the Lifespan, *Handbook Of Parenting Theory and Research for Practice* (Ed.) Hoghughi M., Long N., Sage Publications Ltd. London UK, 55-71

119- Çağdaş A., Arslan E., Erbay F., Orçan M. (2010). Etkili Annelik Eğitim Programının Annelerin Benlik Saygısına ve Anne Çocuk İlişisine Etkisinin İncelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (20), 7-23

120- Watts R.E. (2003), *Selecting Family Interventions, Family Counseling for All Counselors*, (Ed.) Kaplan D.M., CAPS Publications, Greensboro

121- Kartal H. (2007) Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi, *İlköğretim Online*, 6 (2), 234-248. (Download Date: 21.07.2012)

<http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m18.pdf>

122- Olchowski A.E., Foster E.M., Webster-Stratton C.H. (2007). Implementing Behavioral Intervention Components in a Cost-Effective Manner: Analysis of The Incredible Years Program, *Journal of Early Intensive Behavior Intervention*, 3 (4), 284-304

123- Chandler L.K., Fowler S.A., Lubeck R.C. (1986) Assessing Family Needs: The First Step in Providing Family-Focused Intervention, *Diagnostic*, 11(3-4), 233-245

124- Cavell T. A., Strand P. S. (2003) Parent-Based Interventions For Aggressive Children Adapting to a Bilateral Lens, *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*, (Ed.) Kuczynski L., Sage Publications, Inc., USA, 395-419

125- Tharinger D.J, Finn S.E., Austin C.A., Gentry L.B., Bailey K.E., Parton V.T. Fisher M.E. (2008), Family Sessions as Part of Child Psychological

Assessment: Goals, Techniques, Clinical Utility, and Therapeutic Value, *Journal of Personality Assessment*, 90 (6), 547-558.

126- Temel Z.F. (2003) Aile Eğitim Modeli: Dünya’da ve Türkiye’deki Uygulamalar, “*Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*”, 5-6 Aralık 2003, Ankara, AÇEV Yayınları, No:11

127- Yalçın H. (2013) Anne-Çocuk İletişimi Eğitiminin Etkileri, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 179-194

128- Conley C.S., Caldwell M.S., Flynn M., Dupre A.J., Rudolph K.D. (2004) Parenting and Mental Health, *Handbook Of Parenting Theory and Research for Practice* (Ed.) Hoghughi M., Long N., Sage Publications Ltd. London UK, 88-109

129- Sanders M. R., Ralph A. (2004) Towards a Multi-Level Model of Parenting Intervention, *Handbook Of Parenting Theory and Research for Practice* (Ed.) Hoghughi M., Long N., Sage Publications Ltd. London UK, 352-368

130- Özmen S.K. (2004) Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 27-39

131- Akcan A. (2012) Saldırgan Davranışı Önleme Programının Ana Sınıfı Öğrencileri Üzerine Etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

132- Tomris G. (2012) Problem Davranışları Önlemede Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna Yönelik Öğretmen, Veli ve Rehberlerin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

133- Ekşi H., Kahraman Z. (2012) Bir Evlilik ve Aile Hayatı Eğitim Programının Evli Kadınlarda Evlilik Uyumuna ve Aile Sistemine Etkisi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 129-145

134- Demircioğlu H. (2012) Altı Yaşında Çocuğu Olan Annelere Uygulanan Aile Eğitimi Programının Aile İşlevleri ve Anne Baba Tutumları ile Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

135- Mağden D., AYTEKİN Ç., ÖZKIZIKLI Ç. (2012) Çocukların Gelişimsel Gereksinimlerinin Karşılanmasına Yönelik Düzenlenen Anne Eğitimlerinin Etkililiğinin İncelenmesi, *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu 18-19 Mayıs 2012, Bildiri Kitabı*, Ankara, 63-73

136- Bayrak B. (2011) 10-12 Yaşlarındaki Öğrencilerin Saldırganlık Eğilimleri ve Bunu Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

137- Bacı S.D. (2011) Çocuk ve Ergenlerde Şiddet ve Saldırganlığın Önlenmesi, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

138- Kılınç F.E. (2011) Anne Eğitim Programı İle Anne Çocuk Etkileşim Programının 24-36 aylık Çocukların Bilişsel Becerilerine ve Annelerin Çocuk Yetiştirme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya

139- Uğur Z. (2010) Bipolar Affektif Bozuklukta Bağlanma Biçimleri, Çocukluk Çağı Travmaları ve Agresyon İlişkisi, Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bakanlığı Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul

140- Akgün E., Yeşilyaprak B. (2010) Anne Çocuk İlişisini Oyunla Geliştirme Eğitim Programının Etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 123-147

141- Öğretir A.D., Demiriz S. (2009) Anne Ev Ziyareti Eğitim Programının Anelerin Tutumlarına ve Empatik Eğilimlerine Etkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 421-433

142- Gülay H. (2009) 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 104-121

143- Coşkun L. (2008) An Adaptation and Pilot Implementation of an Effective Intervention Program Targeting Externalizing Behaviors in Early Childhood, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul

144- Şahin R. (2006) Ebeveyn Eğitiminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara

145- Elibol F., Mağden D., Alpar R. (2006) 12-36 Aylar Arasında Çocuğu Olan Annelere Verilen Eğitimin Annelerin Ana-Babalık Görevlerinde Öz-Yeterliliklerine Katkısının İncelenmesi, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 52-61

146- Koçak A.A. (2004) Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu, Koçak, A.A. (2004). *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*, AÇEV Yayınları, İstanbul, (Download Date: 11.08.2013)

http://www.acevailelericinkaynaklar.org/files/baba_destek_programi_degerlendirme_raporu.pdf

147- Evirgen Ş. (2002) Okul Öncesi Eğitim Çerçevesinde Okul Destekli Anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

148- Kabasakal Z.T. (2001) Uyum Sorunlu Çocukların Aile İşlevlerini İyileştirmede Anne Eğitim Gruplarının Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

149- Bekman S.(2000) *Eşit Fırsat Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi*, AÇEV Yayınları No:12

150- Özen D.Ş. (1998) Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

151- Webster-Stratton C. (2011) Combining Parent And Child Training for Young Children with ADHD, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (2), 191-203

152- Lakes K.D., Vargas D., Riggs M., Schmidt J., Baird M. (2011) Parenting Intervention to Reduce Attention and Behavior Difficulties in Preschoolers: A CUIDAR Evaluation Study, *Journal of Child and Family Studies*, 20 (5), 648–659.

153- 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

154- Piquero A.R., Farrington D.P., Welsh B.C., Tremblay R., Jennings W.G. (2009) Effects of Early Family/Parent Training Programs on Antisocial Behavior and Delinquency, *Journal of Experimental Criminology*, 5 (2), 83-120

155- Kim, E., Cain, K. C., & Webster-Stratton, C. (2008). The Preliminary Effect of a Parenting Program for Korean American Mothers: A Randomized

Controlled Experimental Study, *International Journal of Nursing Studies*, 45 (9), 1261-1273

156- Sanders M, Calam R, Durand M, Liversidge T, Carmont S.A. (2008) Does Self-Directed and Web-Based Support for Parents Enhance the Effects of Viewing a Reality Television Series Based on the Triple P-Positive Parenting Programme?, *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 49 (9), 924-932

157- Jones K., Daley D., Hutchings J., Bywater T., Eames C (2007) Efficacy of the Incredible Years Basic Parent Training Programme as an Early Intervention for Children with Conduct Problems and ADHD, *Journal of Child Care Health Development*, 33 (6), 749-756

158- Hawes D.J., Dadds M.R. (2006) Assessing Parenting Practices Through Parent-Report and Direct Observation During Parent-Training, *Journal of Child and Family Studies*, 15 (5), 555-568

159- Reyno S.M., McGrath P.J. (2006) Predictors of Parent Training Efficacy for Child Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analytic Review, *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 47 (1), 99-111

160- Turner K., Sanders M. (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), 131-42

161- Reid M. J., Webster-Stratton C., Baydar N. (2004) Halting The Development of Conduct Problems in Head Start Children: The Effects of Parent Training, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33 (2), 279-291

162- Patterson J., Barlow J., Mockford C., Klimes I., Pyper C., Stewart-Brown S. (2002) Improving Mental Health Through Parenting Programmes: Block Randomised Controlled Trial, *Archives of Disease Child*, 87 (6), 472-477

163- Charles R., Martinez 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 (3), 416-428.

164- Webster-Stratton C., Hammond M. (1997) Treating Children with Early-Onset Conduct Problems: A Comparison of Child and Parent Training Interventions, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (1), 93-109

- 165- 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
- 166- Ruma P.R., Burke R.V., Thompson R. W., (1996) Group Parent Training: Is It Effective for Children of All Ages?, *Behavior Therapy*, 27 (2), 159-169
- 167- Thompson R.W., Ruma P.R., Schuchmann L.F., Burke R.V. (1996) A Cost-Effectiveness Evaluation of Parent Training, *Journal of Child and Family Studies*, 5 (4), 415-429
- 168- Gross D., Fogg L., Tucker S. (1995) The Efficiency of Parent Training for Promoting Positive Parent-Toddler Relationships, *Research in Nursing & Health*, 18 (6), 489-499
- 169- Webster-Stratton C. (1994) Advancing Videotape Parent Training: A Comparison Study, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 583-593
- 170- Long P, Forehand R, Wierson M, Morgan A. (1994) Does Parent Training With Young Noncompliant Children Have Long-Term Effects?, *Behaviour Research and Therapy*, 3 (1), 101-107
- 171- Wahler R.G., Cartor P.G., Fleischman J., Lambert W. (1993) The Impact of Synthesis Teaching and Parent Training with Mothers of Conduct-Disordered Children, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 21, No.4
- 172- Dishion T.J., Patterson D. R. (1992) Age Effects in Parent Training Outcome, *Behavior Therapy*, 23 (4), 719-729
- 173- Spaccarelli S., Cotler s., Penman D. (1992) Problem-Solving Skills Training as a Supplement to Behavioral Parent Training, *Cognitive Therapy and Research*, 16 (1), 1-18
- 174- Webster-Stratton C., Hammond M. (1990) Predictors of Treatment Outcome in Parent Training for Families With Conduct Problem Children, *Behavior Therapy*, 21 (3), 319-337
- 175- Webster-Stratton C. (1984) Randomized Trial of Two Parent-Training Programs for Families With Conduct-Disordered Children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52 (4), 666-678

- 176- Dumas J. E., Wahler R.G. (1983) Predictors of Treatment Outcome in Parent Training: Mother Insularity and Socioeconomic Disadvantage, *Behavioral Assessment*, 5 (4), 301-313.
- 177- Patterson G.R., Chamberlain P., Reid J.B. (1982) A Comparative Evaluation of A Parent-Training Program, *Behavior Therapy*, 13 (5), 638-650
- 178- Baum C. G., Forehand R. (1981) Long Term Follow-Up Assessment of Parent Training by Use of Multiple Outcome Measures, *Behavior Therapy*, 12 (5), 643-652
- 179- Forehand R., King H.E. (1977) Noncompliant Children Effects of Parent Training on Behavior and Attitude Change, *Behavior Modification*, 1 (1), 93-108
- 180- Peed, S., Roberts, M., & Forehand, R. (1977) Evaluation of the effectiveness of a standardized parent training program in altering the interactions of mothers and their children. *Behavior Modification*, 1 (1), 323-350.
- 181- Wiltz N.A., Patterson G. R. (1974) An Evaluation of Parent Training Procedures Designed to Alter Inappropriate Aggressive Behavior of Boys, *Behavior Therapy*, 5 (2), 215-221
- 182- Saranlı A.G. (2011) Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Geliştirilen Aile Rehberliği Programlarının Etililiğinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- 183- Bulut I. (1990) *Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı*, Özügelış Matbaası, Ankara
- 184- Çakalöz B., Akay A.P., Böber E., Eminağaoğlu N., Günay T. (2006) Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu Eşlik Eden Veya Etmeyen Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Puberte Öncesi Erkek Olgularda Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi, *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 149 – 155.
- 185- Özşenol F., Işıkhana V., Ünay B., Aydın H.İ., Akın R., Gökçay E. (2003) Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi, *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164
- 186- Kılıçaslan A. (2001) Aile Fonksiyonlarının ve Algılanan Farklılaşmış Anne-Baba Yaklaşımının Kardeş İlişkileri Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul

- 187- Bulut I. (1993) *Ruh Sağlığının Aile İşlevlerine Etkisi*, TC Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları No:74, Ankara
- 188- Kışlak Ş.T. (1999) Evlilik Uyum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, *3P (Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji) Dergisi*, 7 (1), 50-57
- 189- Yeşiltepe S.S. (2011) Öğretmenlerin Evlilik Uyumlarının Psikolojik İyi Oluş ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- 190- Kılıçaslan A. (2001) Aile Fonksiyonlarının ve Algılanan Farklılaşmış Anne-Baba Yaklaşımının Kardeş İlişkileri Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- 191- Yalın Ş. (2008) Türkçe Güçler ve Güçlükler Anketinin (GGA) İleri Psikometrik Özellikleri, Tıpta Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- 192- Güvenir T., Özbek A., Baykara B., Arkar H., Şentürk B. İncekaş S. (2008) Güçler ve Güçlükler Anketinin (GGA) Türkçe Uyarlamasının Psikometrik Özellikleri, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (2), 65-74
- 193- Yalaz K., Anlar B., Bayoğlu B. U. (2009) *Denver II Gelişimsel Tarama Testi: Türk Çocukları Standardizasyonu*, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği Yayını, H.Ü. Basım-Yayım Koordinatörlüğü
- 194- Aközbek A. (2008) Lise I. Sınıf Matematik Öğretimin Programının CIPP Değerlendirme Modeli İle Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri), Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- 195- Atkeson B.M., Forehand R. (1978) Parent Behavioral Training for Pobleml Children: An Examination of Studies Using Multiple Outcome Measures, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6 (4), 449-460
- 196- Webster-Stratton C. (2011) *The Incredible Years Parents, Teachers and Children's Series Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980-2011*, Incredible Years Inc., Seattle, USA
- 197- Brightman R.P., Baker B.L., Clark D.B., Ambrose S.A. (1982) Effectiveness of Alternative Parent Training Formats, *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatri*, 13 (2), 113-117

- 198- Büyüköztürk Ş. (2013) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, 18. Basım, Ankara.
- 199- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2004). The Structure of Environmental Attitudes: A First- and Second-Order Confirmatory Factor Analysis, *Journal of Environmental Psychology*, 24, 289–303.
- 200- Çelik S. (2012) Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- 201- Quinn M. M., Kavale K. A., Mathur S. R., Rutherford R. B., Forness S. R. (1999) A Meta-Analysis of Social Skill Interventions for Students with Emotional or Behavioral Disorders, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (1), 54-64
- 202- Kabasakal Z., Çelik N. (2010) Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi, *İlköğretim Online*, 9 (1), 203-212 (Download Date: 23.12.2013) <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say1/v9s1m16.pdf>
- 203- Ünsal F. Ö. (2010) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları ile Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- 204- Ogelman H. G., Önder A., Seçer Z., Erten H. (2013) Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143-152
- 205- Beşer N. G., Çam O. (2009) Suça Yatkın Ergenlerde Olumlu Kişilerarası İlişkiler Geliştirme Programının Etkinliğinin İncelenmesi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 226-232
- 206- Horn W. F., Ialongo N., Popovich S., Peradotto D. (1987) Behavioral Parent Training and Cognitive-Behavioral Self-Control Therapy With ADD-H Children: Comparative and Combined Effects, *Journal of Clinical Child Psychology*, 16 (1), 57-68
- 207- 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.

- 208- Anastopoulos A. D., Shelton T. L., DuPaul G. J., Guevremont D. C. (1993) Parent Training for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Its Impact on Parent Functioning, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21 (5), 581
- 209- Kibar B. (2008) Büyükanneleriyle Yetişen ve Yetişmeyen 5-6 yaş Çocuklarının Sosyo-Duygusal Gelişim Düzeyleri, Davranış Sorunları ile Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- 210- Amato P. R., Keith B. (1991) Parental Divorce and The Well-Being of Children: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 110 (1), 26-46
- 211- Uluğ, M., Candan, G. (2008), “Parçalanmış (Boşanmış) Aile Sorununun Öğrenciye Etkisi, “İstanbul Kültür Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Eğitim Psikolojisi Sempozyumu, 22-23 Mart, İstanbul .
- 212- Cummings E. M., Schermerhorn A. C. (2003) A Developmental Perspective on Children as Agents in The Family, *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*, (Ed.) Kuczynski L., Sage Publications, Inc., USA, 91-108
- 213- Johnson, V. K. (2001). Marital Interaction, Family Organization, and Differences in Parenting Behavior: Explaining Variations Across Family Interaction Contexts, *Family Process*, 40, 333-342
- 214- Kızıldağ Ö. (2003) Evlilik Çatışması ile Çocuklardaki Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin Bilişsel Bağlamsal Çerçeve Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- 215- Loeber R., Dishion T. J. (1984) Boys Who Fight at Home and School: Family Conditions Influencing Cross-Setting Consistency, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52 (5), 759-768.
- 216- Yıldız S. A. (2006) Ebeveynin Sorun Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 231-244
- 217- Akkaya M. (2010) Bağlanma Stilleri, Stresle Başa Çıkma Tarzları, Problem Çözme Becerileri ve İletişim Tarzlarının Boşanma Süreci Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon

- 218- Önder F. C., Yurtal F. (2008) Zorba, Kurban ve Olumlu Özellikler Taşıyan Ergenlerin Aile Özelliklerinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (3), 805-832
- 219- Avcı R., Güçray S. S. (2010) Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri, Aile Bireylerine İlişkin Problemler, Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 45-76
- 220- Korkut F. (2005), Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149
- 221- Avcı A. (2010) Aile Yapı ve Atmosferinin Okul Şiddetine Etkisi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 7-52
- 222- Erdoğan M. Y. (2005) Comparison Of The Family Relationships and Aggressive Behaviors Of Children Encouraged For Crime And Children Without Such A History, *Turkish Journal of Adolescence Mental Health*, 12 (3), 106-114
- 223- Masalcı A. D. (2001) Aile İçi Etkileşimlerle Çocuğun Saldırganlık Düzeyi ve Uygu Davranışlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- 224- Kandır A. (2000) Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları, *Mesleki Eğitim Dergisi*, 2 (1), 42-50
- 225- Serin N. B., Öztürk S. (2007) Anne-Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar İle Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 117-128
- 226- Gürşimşek I., Girgin G., Harmanlı Z., Ekinci D. (2006), Annenin Ruhsal Belirtileri ile 5-6 Yaş Dönem Çocuklarının Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Uluslar Arası Okulöncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, III. Cilt, İstanbul: YA-PA Yayınları, 359-369
- 227- Derman M. T., Başal H. A. Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 115-144

- 228- Acı S. Y. (2004) The Effects of Mothers' Parental Attitudes on Their Preschool Children's Internalizing and Externalizing Behavior Problems: The Mediator Role of Mothers' Psychological Adjustment, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- 229- Budak B. (1999) Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- 230- Sertbaş N.(2006) İlköğretim Öğrencilerinde DavranışProblemleri ve Yordayan Değişkenler, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- 231- Lees D., Ronan K. (2008) Engagement and Effectiveness of Parent Management Training (Incredible Years) for Solo High-Risk Mothers: A Multiple Baseline Evaluation, *Behaviour Change*, 25 (2), 109-128.
- 232- İşmen A. E. (2001) Duygusal Zeka ve Problem Çözme, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124
- 233- Acun N.K., İvrendi A., Adak A. (2006) Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20-28
- 234- Keenan K., Shaw D. (1997) Developmental and Social Influences on Young Girls' Early Problem Behavior, *Psychological Bulletin*, 121, 95-113
- 235- Seven S. (2007) Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (51), 477-499
- 236- Yılmaz E., Tepeli K. (2013) 60-72 Aylık Çocukların Sosyal problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerisi Açısından İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172, 117-130
- 237- Saçan S. (2010) Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'nda Koruma Altında İken Aile Yanına Döndürülen 6-18 yaş Çocuk ve Gençlerin Duygusal ve Davranış sorunları; Kütahya İli Örneği, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- 238- Kurtulmuş Z. (2003) Anne Eğitim Programının 4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Alt Sosyo Ekonomik Düzeydeki Annelerin ve Babaların Aile

İlişkilerini Algılamasına Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

239- Şimşek H. B. (2009) Ankaranın Farklı Sosyo-Ekonomik Bölgelerinde Yaşayan Aile Bireylerinin Aile İlişkilerini Algılama Durumları, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:25, 8-26

240- Teker K. (2010) Suçlu Çocuklarda Sosyo-Demografik Özellikler ile Ebeveyn Tutum Algısının Çocuk Suçluluğuna Katkısı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

241- Ayan S. (2007) Aile İçinde Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214

EKLER

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçek ve formların örnekleri ile kullanım izinlerine ilişkin yanıtlar verilmiştir. Kullanılan her bir aracın, kişiler tarafından kullanımı, izne bağlı olduğu için büyük kısmı gizlenerek sunulması uygun görülmüştür.

Ek 1: Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (AADÖ- Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS))

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

ASLA **NADİREN** **BAZEN** **SIK SIK**
0 **1** **2** **3**

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

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

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

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

Lütfen bütün maddeleri uygun gördüğünüz seçeneği daire içine alarak doldurunuz.

PROBLEM DAVRANIŞLAR	ASLA	NADİREN	BAZEN	SIK SIK
1.Düşünmeden davranır.	0	1	2	3
2.Korktuğu veya üzüldüğü zaman hastalanır.	0	1	2	3
3.Diğer çocukları kızdırır veya alay eder.	0	1	2	3
4.Anne babasına ya da bakıcısına çok bağımlıdır.	0	1	2	3
5.Başkalarını rahatsız eden sesler çıkarır.	0	1	2	3
6.Öfke nöbetleri ve sinir krizleri vardır.	0	1	2	3
7.Tüm dikkati üstüne çekmek ister.	0	1	2	3
8.Kaygılı veya gergindir.	0	1	2	3

Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri Kullanım İzni

Prof.Dr.Gönül AKÇAMETE (Gonul.Akcamete@ankara.edu.tr)

Kimden: **Prof.Dr.Gönül AKÇAMETE** ([REDACTED] .tr)

Gönderme tarihi:19 Mart 2013 Salı 13:09:54

Kime: 'utku sayın' (utkusayin@msn.com)

Utku,

Selay Poyraz Tüy'ün geçerlik „güvenirlilik çalışmasını yaptığı’’ Okul öncesi ve ana sınıfı davranış ölçeğini’’tezinizde kaynak göstermek koşuluyla kullanmanıza izin veriyorum.

Danışman Prof.Dr.Gönül Akçamete

Ek 2: Aile Değerlendirme Ölçeği

Sayın Anne; ailenizi nasıl gördüğünüz hakkında aşağıda 60 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin ailenize ne derecede uyduğuna karar veriniz. Önemli olan, sizin ailenizi nasıl gördüğünüzdür. Her cümle için 4 seçenek olup (*Aynen Katılıyorum/ Büyük Ölçüde Katılıyorum/ Biraz Katılıyorum/ Hiç Katılmıyorum*) her bir seçenek için ayrı yerler ayrılmıştır. Size en uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Her cümle için uzun, uzun düşünmeyiniz. Mümkün olduğu kadar çabuk ve samimi cevaplar veriniz. Kararsızlığa düşerseniz, ilk aklınıza gelen doğrultusunda hareket ediniz. Lütfen her cümleyi cevapladığınızdan emin olunuz.

No	CÜMLELER:	Aynen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Ailece ev dışında program yapmada güçlük çekeriz, çünkü aramızda fikir birliği sağlayamayız.	()	()	()	()
2	Günlük hayatımızdaki sorunların hemen hepsini aile içinde hallederiz.	()	()	()	()
3	Evde biri üzgün ise, diğer aile üyeleri bunun nedenlerini bilir.	()	()	()	()
4	Bizim evde, kişiler verilen her görevi düzenli bir şekilde yerine getirmezler.	()	()	()	()
5	Evde birinin başı derde girdiğinde, diğerleri de bunu kendilerine fazlasıyla dert ederler.	()	()	()	()
6	Bir sıkıntı ve üzüntü ile karşılaştığımızda, birbirimize destek oluruz.	()	()	()	()

Aile Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

Özbesler (ozbesler@baskent.edu.tr)

Kimden: **Özbesler** [REDACTED].tr)

Gönderme tarihi:18 Mart 2013 Pazartesi 12:55:00

Kime: utku sayın (utkusayin@msn.com)

Selamlar Utku,

Yayınlanmış olan bir çalışma ile ilgili yazarından izin istemeye gerek yoktur. Yayınlanmıştır ve herkesin kullanımına açıktır.

Kolay gelsin selamlar

Ek 3: Güçler ve Güçlükler Anketi

Her cümle için, Doğru Değil, Kısmen Doğru, Tamamen Doğru kutularından birini işaretleyiniz. Kesinlikle emin olamasanız 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, aşırı hareketli, uzun süre kıpırdamadan duramaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça baş ağrısı, karın ağrısı ve bulantıdan yakınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diğer çocuklarla kolayca paylaşır. (yiyecek, oyuncak, kalem v.s.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sıkça öfke nöbetleri olur ya da 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"/>

GGA Kullanım İzni

Güçler ve Güçlükler Anketi kullanım izni

Kime: utkusayin@msn.com

Kimden: **Taner Guvenir** ([REDACTED] .com)

Gönderme tarihi: 13 Mart 2013 Çarşamba 00:10:14

Kime: utkusayin@msn.com

Merhaba Utku

"4-6 yaş agresif çocukların davranışlarında anne eğitiminin etkinliğinin incelenmesi" konulu tez çalışmada "Güçler ve Güçlükler Anketi Ebeveyn formunu" kullanmandan dolayı memnuniyet duyuyorum.

Çalışmalarında başarılar dilerim

Dr. Taner Guvenir

Dokuz Eylül Üniversitesi

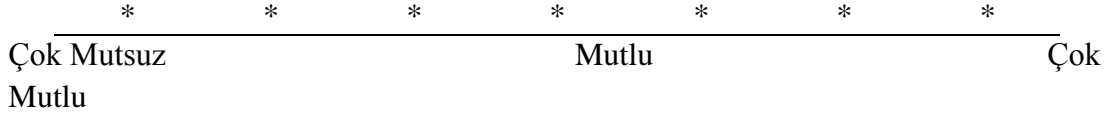
Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hast AD

Öğretim Üyesi

Ek 4: Evlilikte Uyum Ölçeği

Sayın Anneler; aşağıda yer alan sorular ile evliliğiniz hakkında düşüncelerinizi açıklamanız amaçlanmaktadır. Vereceğiniz yanıtlar çocuğunuzun davranışlarında evlilik etkisi ölçemeye katkı sağlayacaktır. Lütfen her soruya aklınıza ilk gelen şekliyle yanıtlayınız. Bu teste vereceğiniz yanıtlar tamamen gizli kalacaktır.

1- Aşağıdaki ölçek çizgisi üzerinde her şeyi ile şimdiki evliliğinizin mutluluk derecesini en iyi temsil ettiğine inandığınız noktayı daire içine alınız. Ortadaki “mutlu” sözcüğü üzerindeki nokta, çoğu kişinin evlilikten duyduğu mutluluk derecesini temsil eder ve ölçek kademeli olarak sol ucunda evliliği çok mutsuz olan küçük bir azınlığı, sağ ucunda ise evliliği çok mutlu olan küçük bir azınlığı temsil etmektedir.



Aşağıdaki maddelerde verilen konular hakkında, siz ve eşiniz arasındaki anlaşma ya da anlaşmazlık derecesini ölçteki sayılardan birini seçerek ifadenin yanındaki boşluğa yazınız. Lütfen her maddeyi dikkate alınız.

5	4	3	2	1	0
Her zaman anlaşırız	Hemen her zaman anlaşırız	Ara sıra anlaşamadığımız olur	Sıklıkla anlaşamayız	Hemen her zaman anlaşamayız	Her zaman anlaşamayız

___ 2- Aile bütçesini idare etme

___ 3- Boş zaman etkinlikleri

Evlilik Uyum Ölçeği Kullanım İzni

_Sennur.T.Kislak@humanity.ankara.edu.tr

Kime: utku sayın

Kimden: **Şennur Kışlak-** [REDACTED] **u.tr**

Gönderme tarihi: 04 Aralık 2011 Pazar 14:09:19

Kime: utku sayın (utkusayin@msn.com)

Merhaba, Ölçeği çalışmada kullanabilirsin. Resmi kanala benim için gerek yok. İlk maddeyi açıklama sanarak atlayanlar oluyor bu nedenle, o soruyu tek bir sayfada verip diğer maddelere

diğer sayfadan devam edebilirsin ya da onu son soru yapabilirsin ancak o durumda numaralandırma değişeceğinden, puanlamayı da şaşırmanın gerekir. Kolay gelsin

ŞK

Ek 5: Eğitim Programı Değerlendirme Formu*

SADEP ANNE EĞİTİMİ PROGRAMI GENEL DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu form ile elde edilmek istenen, size sunulmuş olan eğitime yönelik olarak; eğitimin planlanması, eğitim programı, eğitim süreci, eğitimci ve eğitim organizasyonu ile ilgili düşünceleriniz, görüşleriniz, eleştiri ve yorumlarınızı sunmanızdır. Sizin fikir ve değerlendirmeniz sayesinde, almış olduğunuz eğitimin daha iyi ve faydalı olacak şekilde yeniden şekillendirilmesi ve geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ankete vereceğiniz yanıtlar tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır, bilgiler hiçbir kişi veya kuruma verilmeyecektir.

Bilimsel çalışmaya yapacağınız katkıdan ve ayıracağınız zaman için teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ		
Eğitim Durumunuz	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul
	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Üniversite
Yaşınız:	Çocuğun Cinsiyeti:	Çocuğun Yaşı:

Bu bölümde eğitimin uygulanma sürecine ilişkin maddeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki bölümde, her bir madde için size en uygun gelen seçeneği 1'den 5'e kadar belirtilen aralığa göre işaretleyiniz.

5 - ÇOK İYİ	4 - İYİ	3 - ORTA	2 - İYİ DEĞİL	1 - HİÇ İYİ
GEĞİL				
A. Eğitimin Planlanması ve Programı			Düşünceniz	
Eğitimin süresi			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	
Eğitimin düzenlendiği tarih (zamanlaması)			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	
Eğitimin içeriğinin programın amacına uygunluğu			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	

*İzinsiz kullanımı önlemek için formun tamamı verilmemiştir.

Ek 6: Aile Bilgi Formu

Hacettepe Üniversitesi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Doktora Tez Çalışması
Aile Bilgi Formu

Tarih: .../.../20...

Lütfen aşağıda yer alan tüm bilgileri açık ve net bir şekilde belirtiniz.

ÇOCUK

Adı-Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti: Kız Erkek

Doğum Sırası: 1 2 3 4 ve üstü

Kardeş Sayısı: 1 2 3 4 ve üstü

Okulöncesi Eğitim Aldı Almadı

Ebeveyn Eğitimi Aldı Almadı

Adres:

Telefon:

ANNE

Doğum Tarihi:

Eğitim Düzeyi:

Mesleği:

Sağ Vefat

Öz Üvey

BABA

Doğum Tarihi:

Eğitim Düzeyi:

Mesleği:

Sağ Vefat

Öz Üvey

SOSYO-EKONOMİK BİLGİLER

Ailenin Aylık Gelir Düzeyi:

Ev: Kira Mülk Bedelsiz Oturma

Yaşadığı Semt:

Aile Tipi: Çekirdek Geniş

Ek 7: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Aydınlatılmış Onam Formu

(Deney Grubu/Kontrol Grubu)

Tarih:

Sayın Katılımcı;

“48-2 Aylık Saldırđan Davranışlar Sergileyen ocuklara Müdahale Yöntemi Olarak Ebeveyn Eğitim Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi” isimli araştırma kapsamında, sizlere, çocuklarınızda mevcut ve olası agresif/saldırđan davranışların, engellenmesi, azaltılması amacıyla değerlendirme oturumu ile birlikte 13 hafta sürecek eğitim verilecektir. Bu araştırma kapsamında sizlere 5 adet test uygulanacak ve bu testler sonucu elde edilecek kişisel bilgiler, açık bir şekilde hiçbir yer veya kurumda yer almayacak ve yayınlanmayacaktır. Araştırma boyunca sizden elde edilecek bilgiler ve uygulamalar araştırmanın bilimsel sonucuna ulaşılması için kullanılacaktır. Araştırmaya katılmakta herhangi bir zorunluluğunuz bulunmamakta olup, dilediğiniz zaman hiçbir gerekçe belirtmeden, araştırmadan ayrılma hakkınız bulunmaktadır. Bir örneği tarafınıza verilecek bu belge sayesinde aksi durumlar için yasal hak iddia etmeniz mümkün olacaktır.

Okudum, Kabul ettim;

Yukarıda açık ismi yazılmış olan araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanacak olan testler, eğitim programı ve uygulamalar hakkında gerekli bilgilendirme tarafıma hem sözlü hem yazılı olarak yapılmış olup, söz konusu çalışmada gönüllü olarak yere aldığımı ve bu belgeyi kendi rızam ile gönüllü olarak imzaladığımı kabul ederim.

Katılımcı:

Adı-Soyadı:

Adres:

Telefon:

İmza:

Görüşme Tanığı:

Adı-Soyadı:

Adres:

Telefon:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Prof. Dr. Nilgün Metin

Adres:



Sayı: 16969557 - 566

21 Mayıs 2013

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 24.04.2013 ÇARŞAMBA
Toplantı No : 2013/08
Proje No : GO 13/279 (Değerlendirme Tarihi (24.04.2013))
Karar No : GO 13/279 - 46

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nilgün METİN'in sorumlu araştırmacı olduğu Bil. Uzm. Utku SAYIN'ın tezi olan GO 13/279 kayıt numaralı ve "4-6 Yaş Agresyon Sergileyen, Normal Gelişim Gösteren Çocukların Agresyonlarına Müdahale Yöntemi Olarak Ebeveyn Eğitim Programının Etkinliğinin İncelenmesi: Bir Ebeveyn Eğitim Programı Çalışması" başlıklı proje önerisi Kurulumuzda değerlendirilmiş olup, idari izinlerin tamamlanması kaydı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

1. Prof. Dr. Nurten Akarsu

(Başkan)

9 Prof. Dr. Melahat Görduysus

(Üye)

İZİNLİ

2. Prof. Dr. Nüket Örnek Buken

(Üye)

10. Prof. Dr. Cansın Saçkesen

(Üye)

3. Prof. Dr. M. Yıldırım Sara

(Üye)

11. Doç. Dr. R. Köksal Özgül

(Üye)

4. Prof. Dr. Sevdâ F. Müftüoğlu

(Üye)

12. Doç. Dr. Ayşe Lale Doğan

(Üye)

5. Prof. Dr. Cenk Sökmensüer

(Üye)

13 Doç. Dr. S. Kutay Demirkan

(Üye)

6. Prof. Dr. Volga Bayrakçı Tunay

(Üye)

İZİNLİ

14. Prof. Dr Leyla Dinç

(Üye)

İZİNLİ

7. Prof. Dr. Songül Vaizoğlu

(Üye)

14. Yrd. Doç. Dr. H. Hüsrev Turnagöl

(Üye)

8. Prof. Dr. Yılmaz Selim Erdal

(Üye)

15. Av. Meltem Onurlu

(Üye)



T.C.
Sağlık Bakanlığı
Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu
Ankara İli Kamu Hastaneleri Birliği 1.Bölge Sekreterliği
Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi
“Eğitim, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Karar Defteri”

Toplantı No: 0509

05.06.2013

BAŞKAN
Doç.Dr.Hasan Basri Çakmak
Başhekim

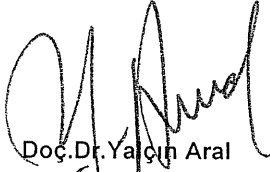
EPKK ASIL ÜYELERİ

EPKK YEDEK ÜYELERİ

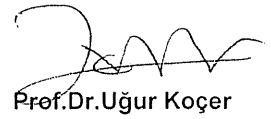
Doç.Dr.Yalçın Aral Endokrinoloji ve Metabolizma Hastalıkları Kliniği	
Op.Dr.Erdal Samim K.B.B. Hastalıkları Kliniği	
Doç.Dr.Yıldız Dallar Bilge Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği	
Prof.Dr.Uğur Koçer Plastik ve Rekonstrüktif Cerrahi Kliniği	
Doç.Dr.Gürcan Aslan Plastik ve Rekonstrüktif Cerrahi Kliniği	

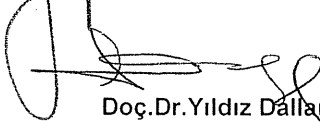
KARAR:

4254.Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora öğrencisi Dr.Utku SAYIN'ın 28.05.2013 tarihli yazısında; “4-6 yaş agresyon sergileyen, normal gelişim gösteren çocukların agresyonlarına müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi” çalışması olan “Ebeveyn eğitim programı çalışması” başlıklı doktora tezinin alan çalışmasını hastanemizde yapmayı talep etmektedir. Dr.Utku SAYIN'ın etik kurul onayı almış bulunan bu çalışması görüşüldü incelendi ve alan çalışmasını hastanemizde yapması **“UYGUN” “BULUNMUŞTUR” / “BULUNMAMIŞTIR.”**


Doç.Dr.Yalçın Aral

Op.Dr.Erdal Samim *İZİNLİ*


Prof.Dr.Uğur Koçer


Doç.Dr.Yıldız Dallar Bilge

Doç.Dr.Gürcan Aslan


Doç.Dr.Hasan Basri Çakmak
Başhekim