

Şakire Ocak¹
Tuğçe Burcu Arda²

Önleyici Müdahale Biliminde Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme Programı

Özet

Müdahale ve önlem alanında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde programların yeterlilikleri etkinlikleri ve farklı kültürlerde nasıl uygulanması gerektiği üzerinde yoğun tartışmaların sürdürülmekte olduğu gözlenmektedir. Bu makalenin amacı önleyici ve müdahale edici bilim alanındaki teoriksel ve uygulamaya dönük gelişmeleri aktarmak ve bu kapsamda etkililiği bilimsel açıdan pek çok defa kanıtlanan ve yaygınlaşmakta olan önleyici müdahale programlarından “Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme - ADSD (Promoting Alternative Thinking Strategies- PATHS)” programını tanıtmaktır. Çocukların sosyal emosyonel yeterliliklerini geliştirmek, saldırgan ve problemli davranışları azaltmak amacıyla geliştirilmiş olan ADSD programı hem sağlıklı hemde özel eğitim alan tüm çocuklara okul öncesi dönemden başlanarak ilk öğretimin sonuna kadar uygulanabilen evrensel okul tabanlı önleyici bir müdahale programıdır. ADSD programı Bu çalışmanın okul öncesi eğitim kurumunun ihtiyaçlarına uygun olarak önleyici müdahale programlarının yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar ve günlük yaşam uygulamaları için düşünsel bir temel oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca önleyici müdahale alanında uygulama sırasında karşılaşılan ve çözüme ihtiyaç duyulan kritik unsurlar tartışılarak önerilerde bulunulacaktır. Bu bağlamda, kendi kültürümüzde yaşadığımız sorunlar ve zorluklar doğrultusunda geliştireceğimiz önleyici müdahale edici özellikte ki programlara ve karşılaştırmaya dayanan çalışmalara da katkıda bulunabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim Programları, Sosyal Yeterlilik, Problem Çözme Becerileri, Öğretmen- Çocuk İlişkisi

¹ Yard. Doç.Dr. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği
Anabilim Dalı, E-posta: sakire.anliak@ege.edu.tr

² Araştırma Görevlisi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği
Anabilim Dalı

Giriş

Literatürde çocukların kendilerine ve başkalarına yönelik algılarının aile, okul ve sosyal ortamlar da edindikleri deneyimler sırasında şekillendiği ve bu sosyal ilişkilerde yaşanan ilişkilerin niteliğinin akademik becerilerin gelişmesinde önemli rol oynadığı sıklıkla vurgulanmaktadır. Araştırmacılar öğrenmenin, sosyal ve etkileşimli bir süreç olduğunun altını çizerek, aile, öğretmen ve akranlar ile kurulan olumlu, yakın ve destekleyici ilişki biçiminin çocuğun akademik başarısı ve sosyal uyumu üzerinde olumlu yönde etkili olduğu görüşü üzerinde hem fikir olmuşlardır (Beyazkürk, 2005; Rimm-Kaufman ve ark., 2002, Stevenson-Hinde, 1990). Nitekim Murray ve Greenberg, 2000 yılında yaptıkları araştırmada öğrenme sürecinde ilgili, destekleyici, anlayışlı ve sıcak bir ilişki biçiminin çocukların sosyal ve duygusal uyumlarını olumlu yönde etkilediğini, zayıf ilişkilerin ve stres durumlarının ise çocukların sosyal yeterliliklerini, duygusal ve davranışsal uyumlarını, hayal kırıklığı ile baş etme becerilerini ve görevi tamamlama isteklerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu nedenle bu süreçte çocukların, sağlıklı karar verebilen, duygularını tanıyan, başkalarının duygularına saygı gösteren ve bu doğrultuda problemleri uygun şekilde çözebilen ve bireyler olabilmeleri için alanda çalışan uzmanlara ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Anlıak, 2004). Sosyal ve duygusal yeterliliği gelişmiş olan çocukların, kendisinin ve diğerlerinin duygularını tanımlayabildiği, bireysel farklılıkları ve benzerlikleri kabul edebildiği ve diğer insanların görüşlerini dikkate alabildiği belirtilmektedir (Shure, 2001a). Bu noktada özellikle sosyal ve duygusal beceri gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarının, çocukların risk yaratan durumlara ve problemlere karşı dirençli olmalarını sağlayarak sorunların uygun yollarla aşılabileceğini gösterecek bir donanıma sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Felner ve ark; 1994; Greenberg ve ark, 2003; Elias, 2006).

Eğitim boyunca çocuklara sunulan koşulların iyileştirilmesi onların sahip oldukları doğal yeteneklerin ve güçlü yanların ortaya çıkma olasılığını arttıracak savunulmaktadır. Böylelikle çocukların yaşamda karşılaşacakları zorluklarla daha kolay başa çıkabilmeleri ve daha dayanıklı olabilmeleri desteklenebilecektir (Feiner ve ark.,1994). Çocukların özellikle stresle başa çıkarken duygularını ve dürtülerini kontrol edebilmesi ve bu sırada bir çözümden çok daha fazlasını düşünerek sonuçlarını değerlendirebilmesi ve duruma uygun şekilde davranışlar sergileyebilmesi için uygun bir rehberliğe ve destekleyici programlara ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma; 1995, Shure, 2001a). Ayrıca öğrenme ortamlarının karşılıklı etkileşimler içerisinde şekillendiği bilinen bir gerçektir dolayısıyla söz konusu becerileri, akademik ve sosyal ortamlara yansıtılabilen çocuklar da sınıfındaki öğrenme ortamının işbirliği içinde ahenkle işlemesine katkıda bulunabilecektir (Denham ve Weissberg, 2004; Elias, 2006).

Literatür incelendiğinde sosyal- duygusal, akademik gelişimi pozitif yönde arttıran olumlu davranışları destekleyen çok çeşitli önleyici müdahale programlarının geliştirilmiş olduğu gözlenmektedir. Bu programlardan bazıları çok boyutlu yaklaşımlara (topluma, okul ve çevresine, çocuklara, ailelere) ve kapsamlı içeriklere

(sınıf atmosferini geliştirmek, öğretmenlerin sınıf içi stratejilerini güçlendirmek, aile katılımını arttırmak, lider özelliklere sahip çocuklar yetiştirmek vb.) sahip olarak düzenlenmiştir. Ancak bazı programlar ise tek bir spesifik alana odaklanacak şekilde yapılandırılarak söz konusu alanın güçlendirilmesine yönelik etkinliklere yer vermiştir (belirli davranışların değişimi, öğretmen çocuk ilişkisini güçlendirme gibi) (Greenberg ve ark., 2003). Yukarıda sözü edilen hedeflere ulaşabilmek için özellikle öğretmenlerimizin önleyici müdahale bilim alanındaki hızlı gelişmeleri takip edebilmeleri gerekmektedir. Ancak Greenberg ve Kusche öğretmenlerin sosyal duygusal eğitim ile ilgili stratejiler ve konuyla ilgili bilgiler açısından yeterli düzeyde birikimlerinin olmadığını bu konuda detaylı eğitimlere, eğitim programlarına ve materyallere ihtiyaçları olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin, söz konusu programlar hakkında donanımlı olabilmeleri için desteklenmeleri gelişmelerden haberdar olabilmeleri ve gerekli eğitimleri alabilmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenler ancak söz konusu programlar hakkında bir ön görüş geliştirdikten sonra kültürün, okulun ve sınıfın gereksinimleri ve amaçları doğrultusunda hangi programı seçebileceklerine yönelik doğru kararlar verebilecek seviyeye ulaşabilecektir. Hatta bu noktada bu alanda bir yenilik olarak kurumlaşarak yada ilgili öğretmenlerden oluşan bir komite kurularak bir ekip çalışmasının gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Feiner ve ark., 1994) Böylelikle kurulan ekibin ihtiyaçlar doğrultusunda bir yada birden fazla birbirini tamamlayan programı araştırması ve kurumlarında uygulamaya geçirmesi söz konusu olabilmektedir (Domitrovich ve ark; 2010). Ancak maalesef literatürde sıklıkla tartışılan bu programların düzenli bir sistem içine yerleştirilmeden, yeterli sayıda destekçi sağlanmadan (kurum dinamiği olarak bütün öğretmenler, yöneticiler aileler, bakıcı anneler vs..) ve orijinal formuna sadık kalınmadan uygulanmaların gerçekleştirilmiş olmasıdır (Feiner ve ark,1994; Durlak, 2010). Bu tarz uygulamaların programların etkinliğini azaltmakta ve beklenen sonuçlara ulaşmayı engellemekte olduğu ifade edilmektedir (Durlak, 2010; Feiner ve ark,1994). Nitekim önleyici müdahale alanındaki son gelişmeler değerlendirildiğinde özellikle sosyal duygusal- akademik öğrenme işbirliğinin önemsendiği bir sürecin başladığı görülmektedir. Bu kapsamda Akademik Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) isimli yeni bir organizasyonun kurulduğu ifade edilmektedir (Greenberg ve ark; 2003).

Literatür incelendiğinde söz konusu gelişmeler doğrultusunda farklı alanları destekleyen oldukça fazla sayıda önleyici ve müdahale edici programın geliştirilmiş olduğu ve sayının giderek artmakta olduğu gözlenmektedir. Okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş olan sosyal-duygusal akademik öğrenmeyi hedef alan çeşitli önleyici ve müdahale edici programların ve yaklaşımların içerikleri değerlendirildiğinde (Shure;2001a; Kusche ve Greenberg, 1994; Webster-Stratton ve Reid, 2010) kişiler arası problem çözme becerilerine ve duygulara yönelik çalışmalara ağırlıklı olarak yer verildiği, temel yapının bu kavramlar üzerine yapılandırıldığı gözlenmektedir. Bu programlar sayesinde, çocuklar problemlere etkin katılabilmekte, problemleri çözerken birbirlerinin fikirlerinden yararlanmakta ve sonuca ulaşırken bağımsız düşünebilme becerilerini geliştirebilmektedirler. Sosyal ilişkilerin sağlıklı bir şekilde kurulması ve gelişmesinde belirleyici bir işleve sahip olan sosyal yeterliliğin ve problem çözme

becerilerinin, destekleyici eğitimler doğrultusunda daha iyi bir seviyeye gelebileceği pek çok çalışmayla kanıtlanmıştır (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Greenberg ve ark. 1995; Greenberg ve Kusché, 1998; Shure ve Spivack, 2001a; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004; Webster-Stratton ve Reid, 2003). Ayrıca çalışmalarda, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerinin, problem çözme ve öfkeyle baş etme yöntemlerini öğrenmelerinin, onların davranış problemlerini azaltmaya yardımcı olduğu da saptanmıştır (Webster-Stratton ve Hammond, 1997). Bu programlar aynı zamanda aile okul bağlarını güçlendirmekte, sınıf programını daha kaliteli hale getirmekte ve öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini arttırarak problem çözme becerilerini geliştirmektedir.

Bu katkılara ek olarak müdahale programlarının desteklediği sosyal duygusal öğrenme, akademik bilgi ile okulda, ailede, toplumda ve yaşamda başarılı olmak için gereken temel beceriler arasında bir bağlantı sağlamaktadır. Nitekim etkili eğitim standartları için, akademik ve sosyal duygusal öğrenmenin birlikteliğinin şart olduğu ifade edilmektedir (Elias 2006). Bu kapsamda günümüzde okul öncesi dönemden başlanarak liseye kadar var olan öğretim programının içine sistematik bir sosyal duygusal öğretimin yerleştirilmesi önerilmektedir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2003; Greenberg ve ark, 2003; Elias, 2006). Ayrıca erken yaşta sosyal ve duygusal yeterliliğin gelişmesi için çocuğa yapılan söz konusu yatırımların, ileride ortaya çıkabilecek büyük ölçekli sorunları önlediği yada azalttığı savunulmaktadır (Greenberg ve Kusche, 2006; Shure,2001a ; Spence, 2003).

Yukarıda sözü edilen amaçlar doğrultusunda okul öncesi dönemde kullanılmakta olan bilimsel olarak çeşitli ülkelerde etkiliği kanıtlanmış programlar incelendiğinde sosyal yeterliliği geliştiren, sosyal problem çözme becerilerini destekleyen, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi kuvvetlendiren ve akademik başarıya olumlu katkı sağlayan, programlardan birisi de Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme —ADSD (Promoting Alternative Thinking Strategies- PATHS) programıdır.

Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme (ADSD) Programı

ADSD programı beş kavramsal model üzerine oturtularak yapılandırılmıştır. Kısaca ABCD Modeli olarak adlandırılan birinci modelde, çocukların sosyal- duygusal açıdan gelişimsel yeterlilikleri için duygusal, davranışsal, bilişsel ve dinamik işlevlere odaklı bütüncül bir yaklaşım takip edilmektedir. Bu kapsamda programın içeriği çeşitli teorilerin (psikodinamik gelişim teorisi, gelişimsel sosyal biliş, bilişsel gelişim teorisi ve bağlanma teorisi) özelliklerinden yararlanılarak oluşturulmuştur (Greenberg ve Kusche, 1998; Domitrovich, Greenberg, Kusche ve Cortes, 1999; Greenberg ve Kushe, 2006). İkinci model ise Eko-Davranışsal Modeldir. Bu modelde çocuklara sadece söz konusu becerileri öğretmek amaçlanmamaktadır aynı zamanda çocukların bu becerilerini kullanabilecekleri anlamlı gerçek yaşam fırsatları yaratacak çevresel atmosfer üzerinde durulmuştur. ADSD programı geliştirilirken nörobiyoloji ve beyin yapısı/ organizasyonu ile ilişkili bilgilerden de yararlanılmıştır. Üçüncü model olarak adlandırılan bu modelde çocukluk dönemindeki anlamlı ilişkiler bağlamında yaşanan öğrenme deneyimlerin

beynin farklı bölgelerindeki nöral ağlar üzerinde etkili olduğu görüşünden yararlanılmıştır. Kendilik kontrolünün ve duygusal farkındalığın bu süreçten etkilendiğinin savunulduğu bu modalde öğretmen-çocuk, akran-akran etkileşimlerini en iyi şekle dönüştürecek stratejiler geliştirilmiştir (akt; Greenberg ve Kushe, 2006; Riggs, Greenberg, Kusche ve Pentz, 2006). Psikodinamik eğitim olarak ifade edilen dördüncü modelde ise Gelişimsel Psiko Dinamik Model'den yararlanılmıştır. Bu modelde içselleştirme üzerinde durulmakta içsel kendilik kontrolünü ve kendilik motivasyonunu arttırmak hedeflenmiştir. Beşinci Modelde ise duygusal farkındalık yada duygusal zeka ile ilişkili psikolojik unsurlar üzerinde durulmaktadır (Greenberg ve Kusche, 2006).

Yukarıda ASD programının kuramsal alt yapısını kısaca özetlemeye çalışılmıştır görüldüğü gibi program oldukça kapsamlı teoriksel bir alt yapı üzerine oturtulmuştur ancak burada programın teoriksel boyutundan ziyade uygulamaya yönelik içeriğine daha detaylı yer verilmektedir böylelikle programın Türkiye'deki kullanımına yönelik farkındalığı arttırmak amaçlanmaktadır.

Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme programı çocuklarının gelişimsel seviyelerine göre İlköğretim ASD Müfredatı- K-5 PATHS Curriculum (6 yaş- İlköğretim beşinci sınıf düzeyi için) ve Okul Öncesi ASD Müfredatı- The Preschool PATHS Curriculum (3-5 yaş grubu çocukları için) olmak üzere iki farklı müfredat şeklinde oluşturulmuştur (Domitrovich, Greenberg, Kusche, ve Cortes, 1999; Kusche ve Greenberg; 1994). Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme-İlköğretim programı kendilik kontrolü, duygusal anlama, olumlu kendine güven, ilişkiler ve kişiler arası problem çözme becerileri olmak üzere beş temel kavramsal yapıyı kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme- Okulöncesi programı ise, okul öncesi çocuklarında, duygusal sorunları, olumsuz davranışları önlemeyi ya da azaltmayı ve çocukların sosyal duygusal yeterliliğini geliştirmeyi hedefleyen tamamlayıcı bir program olarak tanıtılmaktadır (Domitrovich, Greenberg, Kusche ve Cortes, 1999). Program sosyal ve duygusal yeterlilikle ilişkili duygu, davranış ve bilişsel anlayışın gelişimsel bütünleşmesine öncelik verir. Sadece öğrenme becerilerini değil aynı zamanda gerçek yaşam deneyimlerini genelleme becerilerinin önemini de vurgular (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007).

ASD programları genel olarak kişilerarası ilişkileri, duyguları anlamayı, kendini kontrol etmeyi ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek için planlanmış bir programdır. Bu kapsamda İlköğretim ASD programı 131 ders içeren üç temel üniteye ayrılmıştır. Derslerin haftada 3 kez uygulanması önerilmektedir ancak eğer arzu edilirse daha fazlada uygulamak mümkündür. Derslerin süresi yaklaşık olarak 20- 30 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmektedir ancak eğer zamanınız ve çocukların ilgisi devam ediyorsa örnekleri arttırarak uzatmanızda söz konusu olabilmektedir (Kusche ve Greenberg, 1994). Bu programdaki 3 temel ünite "Hazır bulunuşluk-Kendini Kontrol Etme, "Duygular ve İlişkiler" ve "Kişiler Arası Bilişsel Problem-Çözme" olarak yapılandırılmıştır (Kusche ve Greenberg, 1994). 12 dersi kapsayan Birinci Ünite (Hazır bulunuşluk-Kendini Kontrol Etme), kendini kontrol etmeye, hazırbulunuşluk becerilerine ve problemi tanımlamaya odaklanmıştır. Bu ünite de öncelikli olarak çocukların kaplumbağa tekniğine alışmasına yer verilmektedir. Çocuklarla, kişilerarası

ilişkilerde sıkıntılar, akademik becerilerde sorunlar yaşayan ve saldırgan davranışları olan genç bir kaplumbağanın öyküsü paylaşılmaktadır. Öyküde genel olarak genç kaplumbağanın bir sorunla karşılaştığında “düşünmek için durmadığı” vurgulanmakta ve akıllı ve tecrübeli bir yaşlı kaplumbağanın yardımıyla, kendini kontrol etmeyi başardığı ve problem çözmeyi öğrendiği anlatılmaktadır. Bu ünite de çocuklar rol oynama alıştırmaları yardımıyla, kollarını çapraz yaparak durmayı, 3 adım atarak duygularını paylaşmayı, problemi tartışmayı, kendilerini sakinleştirmeyi ve “kaplumbağa olmayı” öğrenmektedirler. Programın bu bölümünde özdenetimi sağlamak amacıyla pratik uygulamalar yapmaktadırlar. Çocuklar çember saati olarak adlandırılan program uygulaması boyunca (günde yaklaşık 30 dakika süren) Kaplumbağa Olma tekniğini de hep birlikte öğrenmektedirler (Greenberg ve Kusché, 1998; Kam, Greenberg ve Kusché, 2004). Bu derslerden 15. derste Tosbağa (Twiggle) Kaplumbağa Olmayı Öğreniyor (Twiggle Learns to Do Turtle) öyküsü anlatılmaktadır. Bu öykünün içinde Tosbağa'nın sakinleşmek için tecrübeli ve bilge kaplumbağadan “Kaplumbağa Tekniği”ni öğrenmeye çalıştığı açıklanmaktadır. Kısaca bu teknik, öfkeli, üzgün ya da sıkıntılı hissettiğimizde ilk olarak sakinleşmek için ellerimizi çapraz bir şekilde göğsümüzün üzerine koyarak kendimize “dur” şeklinde bir komut vermek ve sakinleşmeye çalışmak olarak açıklanabilir. Uzun ve derin bir nefes almamız ve problemin ne olduğunu ve nasıl hissettiğimizi söylememiz izlenecek bir sonraki basamak olarak açıklanmaktadır. Sadece bu hikayede teknik tanıtılmamakta gün boyunca çocukların saldırgan davranışlar sergilemeleri yerine “Kaplumbağa Ol”maları desteklenmektedir. Burada, öğretmenin model olmasının yanı sıra tekniğe dayalı çeşitli aktivitelerde gerçekleştirilmektedir. Sınıfa asılan “Kaplumbağa Ol” posterleri ile öğretmenlerin kendi ek etkinliklerini bundan yararlanacak şekilde düzenlemeleri ve bu davranışı yerleştirmeye çalışmaları bir örnek olarak sunulabilir. Ayrıca kaplumbağa olmayı hatırlayan ve birbirine hatırlatan çocuklara da övgüde bulunmakta, kaplumbağa çıkartması, kaplumbağa mühürü gibi somut ödüller verilmektedir. Böylelikle tekniğin pekiştirilmesi sağlanmaktadır (Domitrovich ve ark, 1999). 3 bölümden oluşan 25 dersi kapsayan İkinci Ünite’de (Duygular ve İlişkiler) ise çocukların duyguları öğrenmeleri ve başkalarını anlamaları hedeflenmektedir. Bu dersler öncelikli olarak temel duygulardan (mutlu, üzgün, kızgın) başlamakta ve giderek daha karmaşık duyguların (kıskançlık, suçluluk, gurur duyma gibi) işlendiği 30 farklı duygu durumunu içerecek şekilde oluturulmuştur (Greenberg ve Kusché, 1998). Bu üniteye toplumsal olarak yaygın olarak hissedilen duygulara değinilmekte ve bazı duyguların rahat hissettirici, bazı duyguların ise rahatsızlık verici olduğunu çocukların anlamalarına yardımcı olunmaktadır. Burada çocuklara hissedilmekte olan bütün duyguların kabul edildiğini (kızgın, öfkeli, mutlu, kıskançlık gibi), bunların son derece olağan ve normal olduğunu öğretmek hedeflenmektedir ancak tüm duyguların kabul edilebilir olmasına rağmen tüm davranışların kabul edilemeyeceği konusu üzerinde de sık sık durulmaktadır. Diğer bir deyişle programda çocukların duygularını değerlendirmelerinin yanısıra davranışlarını da değerlendirmelerinin önemi üzerinde durulmaktadır (Greenberg, ve ark. 1995). Programda, geleneksel davranış değişiminden daha çok çocukların kendi öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesini önemsenmektedir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007). Burada çocukların kendi duygularını dinlemelerine önem verilmektedir, ne yapacaklarına ilişkin kararlar verirken onlardan bu bilgileri kullanmaları istenmektedir. Ayrıca programda içselleştirme

sürecine de ayrı bir önem verilmektedir. İçselleştirme, kişinin yaptığı işin sorumluluğunu alma bilincinin gelişim sürecidir. İçsel kontrol, içgüdü ile birlikte çalışarak çocukların başkalarının ihtiyaç ve duygularını düşünmelerine, otonomi ve karar verme mekanizmalarını geliştirmelerine yardım etmektedir. İyi olmak yapmayı, başkalarına karşı adaletli olmayı, davranışların kontrol etmeyi, başkalarına karşı saygı duymayı ve diğer olumlu duygusal çıktıları desteklemektedir (Domitrovich, Greenberg, Kusche ve Cortes, 1999; Greenberg ve Kusche, 2006). ADSD programında çocukların kendi duygularını ya da başkalarının duygularını yanlış yorumladıkları takdirde problemlere uygun çözümler üretmeyecekleri düşünülmektedir bu nedenle programda duygusal farkındalık, duyguları anlama ve düzenleme becerileri problem çözme ve sakin kalma teknikleri ile birleştirilerek çocukların olumlu davranış geliştirmeleri desteklenmektedir. (Domitrovich, Greenberg, Kusche ve Cortes, 1999; Greenberg ve Kusche, 2006).

Bu ünite de iki belirleyici yöntem kullanılmaktadır. Birincisi “Duygu Yüzleri (Feeling Faces)” uygulamasıdır. İlk duygu dersinde çocuklara kendilerine “Duygu Kutusu” yapmaları için destek olunmaktadır. Dersler ilerledikçe derslerde geçen her bir duygu kavramında çocuklardan bu duyguyla ilgili yaşantılarına odaklanmaları istenmektedir ve eğitim süreci boyunca yeri geldikçe çocukların ilgili duygu yüzleriyle kendi kutularını doldurmaları sağlanmaktadır. İkinci yöntemde ise “Kontrol İşareti Poster- KİP (Control Signal Poster- CSP)” kullanılmaktadır. Bu posterin kırmızı ışığı “ Dur ve Sakinleş”, sarı ışığı “ Yavaşla ve Düşün”, yeşil ışığı “İlerle ve Planını Dene”yi ifade ettiği belirtilmektedir. Derslerin devamında çocuklar kendi posterlerine ışıklarını eklemektedirler. Kişilerarası bilişsel problem çözme basamağı olarak tanıtılan 3. Ünite’nin, D’Zurilla ve Goldfried, Shure ve Spivack ve Weissberg’in programlarından yararlanılarak oluşturulduğu ifade edilmektedir. Bu bölümdeki uygulamalar 20 dersi kapsayacak şekilde geliştirilmiştir ve yaklaşık olarak 10-15 hafta sürmektedir (Greenberg ve Kusché, 1998). Programda kullanılan problem çözme modelinde, “Problemi tanıma, hedef belirleme, alternatifleri genelleme, sonuçları düşünme, plan oluşturma ve plan başarısızsa yenisini deneme” basamakları kullanılmaktadır (Kam, Greenberg ve Kusché, 2004). Bu ünite de 2 yöntem kullanılmaktadır. Birinci yöntemde çocuklara bir kutu gösterilerek bunun “Problem Kutusu (Problem box)” ya da “Posta kutusu (Mail Box)” olduğu açıklanmaktadır. Çocuklardan gün içinde yaşadıkları problemleri bu kutuya atmaları istenmektedir. Diğerisi ise, ADSD Danışmanlık Kutusudur. Kutuya atılan problemler haftada bir ya da iki kez problem çözme oturumlarında paylaşılır. Öğretmenlerin, problem çözme modelini gün içinde matematik, kitap okuma gibi diğer ders ve aktivitelerde de kullanmaları desteklenir. Öğretmenlerin gün içinde problem çözme modellerini ne kadar genelleştirebildikleri de ADSD Danışman Puanlama Formu (PATHS Consultant Rating Form- CRF)” ile belirlenir (Kam, Greenberg ve Kusché, 2004).

Dersler, aynı zamanda grup tartışmalarını, sanat aktivitelerini, öyküleri ve eğitici oyunlarında kapsamaktadır. ADSD-Okulöncesi Programı ise birbirini izleyen 9 ünite 2 kitaptan oluşturulmuştur. Birinci kitabın ilk ünitesi “Olumlu Sınıf Ortamı Geliştirmek” başlığı altında 4 dersi kapsamaktadır. Bu derslerde programda yer alan ve çocukların çok

sevdiği hayvan kahramanlar (kaplumbağa, kirpi, ördek ve köpek) tanıtılmakta ve programın rutini hakkında bilgiler verilmektedir. Bu üniteyi; temel duyguları ve arkadaşlık konularını içeren ve 5 dersten oluşan “Temel Duygular-1” ünitesi izlemektedir ve bu ünitenin hemen ardından bu üniteye dayandırılarak yapılandırılan “Temel Duygular-2” ünitesi takip etmektedir. Burada daha karmaşık duyguları içeren dersler yer almaktadır. Birinci kitabın son ünitesi ise “Kendini Kontrol Etme” ünitesidir burada çocuklara sakin kalma ve davranışlarını kontrol etme tekniklerini nasıl kullanacaklarına ait dersler öğretilmeye çalışılmaktadır (Domitrovich, Greenberg, Kusche ve Cortes, 1999).

İkinci kitap, problemlere uygun çözümler bulmayı ve daha zor öğrenilmekte olan karmaşık duyguları içermektedir. Burada öncelikle çocukları prososyal davranışlar kullanmaya yönlendiren ve motive eden “Paylaşma, Şefkat ve Arkadaşlık” ünitesi yer almaktadır. Bir sonraki ünite ise “Temel Problem Çözme” becerisi üzerine odaklanmaktadır. Bu üniteye çocukların problemleri tanımlamalarına, problem çözmedeki “dur ve düşün” basamaklarını kullanmalarına ve kritik düşünme becerilerini harekete geçirmelerine destek olunmaktadır. 7. ve 8. Üniteler ise daha ileri düzeydeki duyguların anlaşılmasını hedeflemektedir. Son üniteye ise ADSD Okulöncesi programının temel bileşenleri gözden geçirilmekte ve öğretmenlerin programı genellemelerine yardımcı olacak ipuçları özetlenmektedir. Ayrıca programın bu bölümünde vedalaşma ile ilgili ortaya çıkabilecek duygularla başa çıkma stratejileri anlatılmakta ve bir ADSD Partisi ile program sonlandırılmaktadır (Domitrovich, Greenberg, Kusche ve Cortes, 1999).

ADSD Okulöncesi Programında, diğer programda olduğu gibi çocukların bir arada bulunduğu çember zamanında uygulanan 20–30 dakikalık bir programdır. Her bir derste yeni fikirler ve materyaller tanıtılarak, hikayeler modellenmekte, rol oynama ve canlandırmalar gerçekleştirilmekte, tartışma ortamları yaratılmakta, kukla karakterleri kullanılmakta ve çeşitli resim ve fotoğraflardan yararlanılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, her ders sonundaki masa başı ve aktif oyunları, mutfak etkinliklerini, şarkı ve tekerleme alıştırmalarını kullanabilmekte ve derslere ek aktiviteler hazırlayabilmekte (örneğin işbirliği içinde gerçekleştirilen projeler ve oyunlar gibi) ve var olan anaokulu programı ile bunları birleştirebilmektedir. Böylece çocuklara öğretmen eşliğinde programın temel kavramlarının daha kolay öğrenilmesi için pratik uygulamalar yapma fırsatı sağlanabilmektedir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007, Domitrovich, Greenberg, Kusche, ve Cortes, 1999).

ADSD Okulöncesi programı, çocukların beceri gelişimini destekleyen ve kendilerini kontrol etme becerilerini geliştiren bir müdahaledir; ancak çocuklardaki önemli davranışsal gelişimleri etkileyecek ebeveyn davranışları ya da çevresel koşullar programın içine dâhil edilmemiştir. Ancak aile katılımı, programın içinde önemli bir yer de tutmaktadır. Program, aile mektupları, el notları ve ev aktiviteleri ile aileyi bilgilendirerek ve onları programın içine dahil etmeye çalışmaktadır (Kusche ve Greenberg, 1994; Domitrovich, Greenberg, Kusche, ve Cortes, 1999). ADSD programında hergün düzenli olarak gerçekleştirilen bir diğer uygulamada Günün ADSD

Çocuğunun seçilmesidir. Bu aktivite sırasında ailelerin sınıfa çağrılarak programda var olan öyküleri okuma etkinliklerine Kaplumbağa Hikâyesi (The Turtle Story) etkinliğine katılmaları desteklenebilmektedir. Günün ADSD Çocuğu etkinliğinde çocuklarda benlik saygısını geliştirmek, kendilerinin ve başkalarının öğrenmesine saygı duymak, sorumluluk alma duygusunu arttırmak, adaletli olma kavramını kazandırmak ve övgü sözcüklerini kullanabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Uygulama sürecinde çocukların isimlerinin yazılı olduğu çubuklar – Günün Çocuğu Olmayan – kutusundan seçilmekte ve – Günün Çocuğu Olan – kutusuna konmaktadır. Kutudan seçilen çocuk, o gün boyunca öğretmenin daha önce belirlediği görevlerde onun yardımcısı olur. ADSD Çocuğu sınıf disiplini sağlamak için etkinlik boyunca öğretmenin yanına oturabilir, materyalleri sınıf arkadaşlarına göstermede ve her çocuğa ait özel kişisel duygu kartlarının dağıtılmasında öğretmene yardımcı olabilir. Ayrıca bu süreçte sınıf arkadaşları öğretmenlerinin eşliğinde günün ADSD çocuğunun eve götürmesi ve ailesine göstermesi için bir “övgüler listesi” hazırlamaktadır. Ayrıca hazırlanan övgü listesine ek olarak günün ADSD Çocuğunun ailesini, günün çocuğu olma aktivitesi ile ilgili bilgilendirilmek amacıyla bir aile mektubunda ADSD çocuğu ile birlikte eve gönderilmektedir. Övgülerin yaygın kullanımının amaçlandığı programda bu etkinliğin amacı övgü kavramının anlaşılmasını ve çocukların övgüde bulunmalarını arttırmayı sağlamaktır (Domitrovich, Greenberg, Kusche, ve Cortes, 1999; Kusche ve Greenberg, 1994).

Özetle, programda düzenlenmiş olan çeşitli etkinliklerle çocukluk döneminde duygusal farkındalık oluşturmayı, duyguları düzenleme becerilerini geliştirmeyi, kendini kontrol edebilme yetisini arttırmayı ve kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ADSD modeli, okul öncesi programı ile birlikte bütünleşerek olumlu bir sınıf atmosferi kazandırılmasına katkıda bulunmaktadır. ADSD programı uygulanma sürecinde 2 yaklaşımdan biri tercih edilebilmektedir. Birinci yaklaşımda öğretmen ya da ADSD programını sınıfta uygulayacak kişi eğitim alarak programı uygulayabilmektedir. İkinci yaklaşım da ise uzmanlar (danışmanların ya da başöğretmenin) programın eğitimini alarak sınıf öğretmeni ile birlikte programı uygulayabilmektedir. Müdahale programını uygulayacak öğretmenlerin, 2–3 günlük eğitime katılmaları gerekmektedir. Eğitimler doğrultusunda öğretmenlerin programı her bir ders 20–30 dakika olmak üzere haftada 3 kez uygulaması beklenmektedir. Program danışmanlarının, uygulamalar boyunca uygulamanın kalitesini arttırmak, rehberlik etmek ve geri dönütler vermek için öğretmenler ile her hafta toplanması ve öğretmene, teknik destek sağlamak için ayda bir kez de sınıfa gelmesi gerekmektedir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Kam, Greenberg ve Kusche, 2004). Uygulamalarla ilgili öğretmen ve danışmanlar, öğretmenin kavramları ders dışına taşıma stratejilerini, programa yönelik düşüncelerini, çocukların programın ana düşüncesini kavrayıp kavramadıklarını ve uygulamaya katılım düzeylerini belirleyebilmek için bir değerlendirme formu doldurarak tartışabilmektedirler (Kam, Greenberg ve Kusche; 2004). Buna ek olarak bu süreçte, çocukların gelişimlerinin takip edilmesi, gözlenmesi ve uygulamanın günlük etkilerinin değerlendirilmesi amacıyla da bir portfolyo tutulmaktadır. Sosyal duygusal becerileri geliştirmeyi hedefleyen ADSD programının, duygular ve duygusal gelişimin rolüne odaklanan bir gelişimsel modelden oluşması, programda başarılı yaklaşımların

sentezlenmesi, genelleme tekniklerinin vurgulanması, sürekli ve uzun süreli eğitimin sağlanması programın etkililiği artırmaktadır. Programın etkisini değerlendirmek için birden çok ölçek ve geri dönüt sistemlerinin kullanılması da ADSD programını tamamlayıcı bir model kılmaktadır (Kam, Greenberg ve Kusché, 2004). Bu ölçekler, çocukların duygu dağarcıklarının, davranışlarının ve problem çözme becerilerinin değişimi ve gelişiminin değerlendirilmesine ve gözlenmesine olanak sağlarken aynı zamanda öğretmenlerin programdan memnuniyetlerini ve program hakkındaki düşüncelerini göstermelerine de fırsat sağlamaktadır (Domitrovich ve ark., 1999).

Programın sınındığı araştırmalar incelendiğinde programın, farklı yaş gruplarında hem sağlıklı hem de özel eğitime gerek duyan çocuklar üzerinde uygulandığı gözlenmektedir (Greenberg ve Kusché, 1998). Literatürde pek çok araştırma ile sınanmakta olan bu programın etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Genel olarak araştırma sonuçlarında sosyal becerilerde gelişmeler olumsuz davranışlarda ise azalmalar olduğu belirtilmektedir. Örneğin ADSD Okulöncesi Programının etkinliğine yönelik, Pensilvanya'da yapılan çalışmada, çocukların sosyal yeterliliklerinin artırdığı ve problemleri davranışlarının azaldığı rapor edilmiştir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007). Curtis ve Norgate (2007)'in yaptıkları bir diğer çalışmada ise ADSD programı eğitimi alan çocukların empati ve kendini kontrol etme becerilerinin, bu eğitimi almayan çocuklara göre daha çok geliştiği sonucunun ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak bu programın eğitimi alan çocukların duygusal sözcük dağarcığında artma gözlenirken saldırganlık davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Kam, Greenberg ve Walls, 2003) Ayrıca yapılan çalışmalarda, ailelerin ve öğretmenlerin ADSD eğitimi alan çocukların, almayan çocuklara göre daha yeterli olduğu sosyal ve duygusal becerilerinin daha fazla gelişmiş olduğu görüşünü ileri sürdükleri belirtilmektedir. Ayrıca Denham ve Burton (2003) öğretmenlerin ADSD çocuklarının, diğer çocuklara göre daha az endişeli ve daha az çekingen davrandıkları yönünde görüş bildirdiklerini açıklamışlardır.

Günümüzde ADSD programının yaygınlaşmasına yönelik çeşitli projeler de Amerika Birleşik Devletleri, Pensilvanya Eyalet Üniversitesi İnsan Gelişimi ve Sağlığı Fakültesi Önleme Araştırma Merkezi (The Pennsylvania State University, Prevention Research Center in the College of Health and Human Development) tarafından yürütülmektedir. Ulusal Hızlı Takip (National Fast Track) projesi ile Seattle, Nashville, Durham ve Pensilvanya'nın kırsal kesimlerinde ADSD Programı yaygınlaştırılmaya başlanmıştır (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). 2003 yılından itibaren ADSD Okulöncesi Programı "Head Start REDI" projesi ile, uygulanmaya başlamış ve bu tarihten itibaren de Head Start programlarının içinde yer almaya başlamıştır. Önleme Araştırma Merkezi tarafından yürütülen 2008 yılında başlayan bir diğer yeni proje ise ADSD Başarıya Ulaşma Projesi (PATHS to Success Projects) dir. Harrisburg'da gerçekleştirilen çalışmada ADSD programına yardımcı olarak çocukların okuldaki davranışsal ve akademik süreçlerini geliştirmeye yönelik aileye destek programı da kapsama alınmıştır. Ayrıca ADSD programının temelinde yatan düzenleyici faktörleri araştırmak için de 2010 yılında başlatılan Okul Tabanlı ADSD Programının Temelinde Yatan Düzenleyici Faktörler (Underlying Regulatory Mechanisms of Prevention Outcomes in the School-based PATHS Program Project) isimli bir projede de çalışmalar

sürdürülmektedir (<http://prevention.psu.edu/projects/index.html>). Programın sadece Amerika Birleşik Devletleri'nde değil diğer ülkelerde de etkinliğinin değerlendirilmesine yönelik araştırmaların giderek artmakta olduğu gözlenmektedir. ASD programında, etnik ve kültürel klişe ve şablonların yer almaması her kültürde rahatlıkla uygulanabilmesini olanaklı kılmıştır. Örneğin programdaki duyguları anlatan fotoğraflarda her kültürden çocukların yer alması, duygu yüzleri modelleri üzerinde her çocuğun kendi kültürel özelliklerine özgü çizimler yapabilmesi programın işlerliğini arttırmaktadır. Programdaki kahramanların isimlerinin ve aralarında geçen diyaloglarının söz konusu kültüre uyarlanması da program geliştiriciler tarafından önerilmektedir (Domitrovich ve ark., 2004). Bu amaçla Fransızca, Almanca ve İbranice'ye çevirilmiş, ABD, İtalya, İngiltere, Hollanda, Galler, Norveç Kanada, İsrail, İsviçre gibi ülkelerde uygulanmakta (Doppmann, 2006; <http://www.prevention.psu.edu/projects/PATHS.html>) ve her geçen gün giderek yaygınlaşmakta olan bu programın ülkemize yönelik adaptasyon ve uygulama çalışmaları Anlıak ve Arda tarafından Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri biriminden alınan projeye başlatılmıştır. Bu kapsamda ASD-Okulöncesi program ve ölçekleri Türkçeye çevrilmiş pilot uygulamalara geçilmiştir (Anlıak ve Arda, 2009). Ayrıca çalışmada programın ülkemizdeki etkinliğinin değerlendirilmesinin yanı sıra programın öğretmenlerin sınıf içi yönetim becerilerini, disiplin yöntemlerini ve sınıf içi etkileşimlerini nasıl etkilediği de incelenmektedir. Bu çalışmalara bir diğer örnek olarak İngiltere'de 2009 yılında başlatılan ve 2011 yılına kadar tamamlanacak olan Birmingham'da ASD Okul Programının Değerlendirilmesi; 4- 6 Yaş Aralığındaki Okul Çocuklarına Destek başlıklı projede verilebilir. Bu proje ile ASD programının etkisi doğrultusunda 4-6 yaş aralığındaki deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre problemleri davranışlarının ve hiperaktivitelerinin azalması, sosyal ve duygusal refahın artması ve sosyal yeterliliğinin gelişmesinin ortaya çıkacağı öngörülmektedir (<http://www.controlled-trials.com/ISRCTN32534848>).

Özetle ASD programı gerek farklı şehirlerdeki okullarda yapılan kapsamlı çalışmalar ile gerekse farklı ülkelerde gerçekleştirilen standardizasyon çalışmaları ile test edilmiş ve uygulanması pek çok kurum tarafından desteklenmiş bir programdır. Burada programın çeşitli kurumdan aldığı ödüllerin sadece isimlerinin verilmesi uygun görülür çünkü kurumların isimlerinin burada yer alamayacak kadar uzun olduğu düşünülmektedir. Program bu kurumlar tarafından; "Model Program", "Gelecek Vaat Eden Program", "Olumlu Gençlik Gelişimi", "Gençlerde Şiddeti Önlemede En İyi Uygulama Örnekleri" ve "Seçkin Program" olarak tanıtılmıştır (Domitrovich, Greenberg, Kusche, ve Cortes, 1999).

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde okul öncesi dönemde önleyici müdahale alanındaki gelişmeler incelendiğinde çok çeşitli programların geliştirilmeye kalmadığı beraberinde etkililik, yeterlilik, uygulanabilirlik, adaptasyon, süreklilik gibi temel unsurların yoğun olarak tartışıldığı bir sürece geçilmiştir (Durlak ve DuPre, 2008; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). Bu kapsamda Türkiye'de de söz konusu programlara yönelik adaptasyon çalışmalarının gerçekleştirilmiş olduğu gözlenmektedir (Anlıak, 2004;

Anliak ve Sahin, 2009a; Beyazkürk, 2005; Çoşkun, 2008; Dereli, 2008; Diken ve ark., 2010; Dincer ve ark., 2009; Unutkan, 1998; Vural, 2008). Literatürde bu programların sosyal-duygusal, akademik becerileri geliştirici ve kişiler arası bilişsel problem çözme düşünme becerilerini destekleyici ve olumlu davranışları arttırıcı yönleri sıklıkla vurgulanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de adaptasyonları gerçekleştirilen önleyici müdahale programlarının uygulanan bölgelerde sınırlı kalmamasına özellikle de gereksinim duyulan bölgelerde hızlı bir şekilde yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin çok yaşanması, sosyo-kültürel ve ekonomik yoksunluklar çok çeşitli özelliklere sahip riskli ailelerden gelen çocukların sınıfa getirdikleri riskli davranışların boyutlarını da arttırmaktadır. Arzu edilen yada en azından olması gereken standartlarda bir yaşama sahip olamamış şekilde okulla başlayan çocukların söz konusu eğitim kurumlarında açıklarını kapatabilmeleri ve ruhsal yaralarını sarabilmeleri çok önemlidir. Sadece risk rubundaki çocukların değil bütün çocukların kendilerini yeniden var edebilmeleri yada kendi seviyelerinin üstüne çıkabilmeleri için hassas empatik cevaplayıcı, kurallı ve çözümden yana bir eğitim sistemin içinde olabilmeleri sağlanabilmelidir. Söz konusu dejavantajları azaltmanın yada ortadan kaldırmanın bir yolu da sistemli ve düzenli şekilde bilimsel anlamda etkilikleri kanıtlanmış okul tabanlı önleyici müdahale programlarından yararlanmaktır. Okullardaki sosyal yapının (öğretmenlerin, yöneticiler, personel, bakıcı anneler hatta servis söförleri vb.) ortak bir bakışa ve tutuma sahip olması bu doğrultuda çocukların yetersizliklerini ortadan kaldırmalarına yardımcı olacak uygun sosyal ortamları sağlamaları kritik bir öneme sahiptir (Greenberg ve ark; 2003; Anliak; 2004). Nitekim araştırmacılar, yürüttükleri bir çalışmada öğretmenlerin programı uygulama kalitelerinin ve yönetici desteğinin sonuçlar üzerindeki etkileri değerlendirilmişlerdir. Hem uygulamanın niteliği hem de yönetici desteğinin yüksek olduğu durumda öğrencilerin saldırgan davranışlarında ve davranışsal uyumsuzluklarında büyük bir azalma olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca duygusal yeterlilikte de oldukça önemli oranda bir artış saptadıklarını ifade etmişlerdir (Kam, Greenberg ve Walls, 2003). Günümüzde öğretmenlerin tek başlarına sınıf kontrolünü sağlamaları yada problemleri davranışlarla baş etmeleri yerine kurum kültürü olarak kuralların ve dinamiklerinin netleştirilmesi hatta toplumsal olarak ortak bir bakışa ve dile sahip olunmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle araştırmalarda bu programların uygulanmasında, program eğitiminin tüm kurumda görev alan yetişkinlere verilmesi, önleyici müdahale programı hakkında ortak bir bakışa sahip olunması önerilmektedir (Dinçer ve ark., 2009; Greenberg ve ark, 2003). Diğer bir deyişle eğitimcilerin söz konusu çocuklara karşı uygun sosyal ortamları sağlayabilmeleri için yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan söz konusu programların yaygınlaşmasına büyük gereksinim duyulduğunun üzerinde durulmaktadır. Ayrıca araştırmalarda kurumlarda uygulanmakta olan önleyici programlar ile eş zamanlı olarak okul aile işbirliği kapsamında anne-baba eğitimlerine yer verilmesi ve yaygınlaştırılmaları da önerilen bir diğer boyut olarak karşımıza çıkmaktadır (Elias, 2006; Sandy ve Boardman’ın 2000; Webster-Stratton ve Reid, 2010).

Söz konusu programların hızla yaygınlaşması için de ekip çalışmasına ve alanda başarılı liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yaygınlaştırma çalışmalarına ek olarak uygulamaların

gerek devamlılığını sağlamak gerekse eğitimlerin etkinliğini değerlendirmek için uzun vadeli çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Farklı özelliklere sahip çeşitliliğin çok boyutlu yaşandığı eğitim sistemimizde söz konusu programların etkililiğinin sınırlı olduğu araştırmaların sonuçları, grupların ihtiyaçlarına göre farklılaşabilmektedir dolayısıyla elde edilen bulguların ve grup dinamiğinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması diğer çalışmalara daha fazla katkı sağlayabilecektir. Programların uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların araştırmalarda tartışılması ve daha iyi nasıl uygulanabileceklerine yönelik düşüncelerin sunulabilmesi sonraki uygulayıcılara yol gösterici olacaktır. Türkiye’de araştırmacılar tarafından bireysel yada küçük ekipler kurularak adaptasyonları yapılan bu programların daha geniş kapsamda topluma ulaşabilmesi ve bu alanda gelişmelerin hızlanabilmesi için önleyici müdahale programlarında çalışan uzmanların ortak bir platformda bir araya gelmesi ve birlikte işbirliği içinde bir ekip çalışması gerçekleştirerek görüşlerini tartışmaları ve deneyimlerini paylaşmaları ortak bir bakış geliştirmeleri önerilmektedir. Böylelikle işleyen ve kültüre uygun olan doğru programları belirlemek zorlukları paylaşmak ve programların yaygınlaştırılmasını arttırmak için öneriler geliştirmek de söz konusu olabilecektir. Ayrıca bu platformlarda söz konusu programlarla donatılmış toplumsal ihtiyaçlara göre çeşitli program eğitimlerini sürekli şekilde verebilecek bir eğitici kadronun uzmanlar tarafından yetiştirilmesi planlanabilir. Tüm dünyada olduğu gibi çok boyutlu ve uzun soluklu çalışmalar için gerekli olan bütçenin nasıl sağlanabileceği de oldukça kritik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır bu kapsamda da görüşler tartışılarak öneriler geliştirilebilir. Türkiyede de diğer ülkelerde olduğu gibi araştırmaların yada projelerin bitiminde, bu gruplara verilen öğretmen eğitimlerinin sürekliliğinin ve izleme çalışmalarının devamlılığının sağlanamaması yada programın devam etmesine yönelik bütçelerin yeterince bulunamaması programların yaygınlaşma sürecini olumsuz yönde etkileyen temel zorluklardır.

Ayrıca üniversitelere bağlı birimlerde önleme araştırma merkezleri kurularak söz konusu alana yönelik araştırmaların çoğalmasında katkıda bulunulabilir. Burada bir ekip olarak yurtdışında uygulanmakta olan programlar kapsamlı bir şekilde incelenerek kendi kültürümüze uygun programların geliştirilmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca alanda çalışan öğretmenlerinde çalıştıkları okullarda bir komite oluşturmaları önleyici müdahale programlarından bir yada daha fazlasını ihtiyaçları doğrultusunda seçmeleri okulda bu konuda bir değişimi başlatabilmeleri de bu alandaki gelişimi hızlandırabilecektir. Bu noktada araştırmalarda sıklıkla vurgulanan okuldaki yöneticilerin programa olan desteklerinin ve uygulama sürecini takip etmelerinin programın etkililiğini arttırdığıdır (Greenberg ve Kusche 2004).

Literatürde çok boyutlu problemlerin önlenmesinde söz konusu programların kullanımı ile ilgili bir gelişme olarak ifade edilen farklı bir uygulama biçimi de bir önleyici müdahale programını daha iyi tamamlayabileceği düşünülen bir başka müdahale programı ile bütünleştirmektir diğer bir deyişle birden fazla müdahale programının okul öncesi eğitim programının bir parçası olarak kullanılmasıdır (Bierman ve ark. 2008). Türkiye gerçeğine bakıldığında ise önleyici müdahale alanında henüz gelişme aşamasında olduğumuzu söyleyebiliriz ancak bu alandaki ilerlemelere ulaşabilmek için

söz konusu araştırmaları arttırmamız ve birden fazla müdahalenin sınındığı çalışmalarını gerçekleştirebilmemiz için işbirliği içerisinde büyük hedefleri planlamamız gerekmektedir.

Özetle Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarına yönelik önleyici müdahale alanında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde azımsanmayacak gelişmelerden söz edilmektedir. Ancak söz konusu programların yaygınlaştırılmasına yönelik etkinliklerin yeterli olmadığı ve verilen öğretmen eğitimlerinin uzun vade sonuçlarının değerlendirilmesine ve izleme çalışmalarının artırılmasına yönelik ihtiyaçlar gözlenmektedir. Bu çalışma ile önleyici bilim alanındaki gelişmeleri aktararak ulaşılan seviyeyi önerilerle birlikte tartışarak gelecek çalışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Kaynaklar

- Anliak, Ş. (2004). *Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anliak, Ş. & Dinçer, Ç. (2009). How Children's Interpersonal Cognitive Problem-Solving Skills Change Through the Years. *Eurasian Journal Educational Research*, 37, 71-90.
- Barrera, M. & Castro F. G. (2006) A Heuristic framework for the cultural adaptation of interventions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13, 311-316
- Beyazkürk, D. (2005) *Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time) Müdahale Programının Okulöncesi Öğrenci – Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkisi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gelişim Psikolojisi Doktora Tezi, İzmir.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D. ve ark. (2008). Promoting academic and - social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author. 28 Ekim 2010 tarihinde <http://www.casel.org/downloads/CASEL2003AR.pdf> adresinden alınmıştır.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 631-647.
- Coşkun, L. (2008). *An Adaptation and Pilot Implementation of an Effective Intervention Program Targeting Externalizing Behaviors in Early Childhood*. Koç Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Curtis, C. & Norgate, R. (2007). An Evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at Key Stage 1. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 33-44.
- Denham, S.A. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York, NY Kluwer Academic/Plenum.
- Denham, S. A. & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta, & M. Bloom (Editörler.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (sy 13-50). New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers. 28 Ekim 2010 tarihinde <http://www.casel.org> sitesinden alınmıştır.
- Dinçer, Ç., Anliak, Ş., Şahin, D. & Karaman, G. (2009). *Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programının Okul Öncesi Eğitimi Kurumlarında Yaygınlaştırılması Projesi*. Uluslar arası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusche, C., & Cortes, R. (1999). *Manual for the Preschool PATHS Curriculum*. South Deerfield, MA: Channing-Bete Company

- Domitrovich, C. E. ve Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs for school aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193-222.
- Domitrovich, C. E. ve Greenberg, M. T. (2004). Preventive interventions with young children: Building on the foundation of early intervention programs. *Early Education and Development*, 15, 365-370.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the Preschool PATHS Program. *Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal*, 46, 567-597.
- Durlak J.A. & DuPre E.P. (2008) Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-50.
- Durlak J. A. (2010). The Importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, "implementation research in early childhood education". *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 348-357.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. M. J. Elias & H. Arnold (Editörler), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement social-emotional learning in the classroom* (syf. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 28 Ekim 2010 tarihinde <http://www.casel.org> sitesinden alınmıştır.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (1998). Preventative intervention for school-aged deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63.
- Greenberg, M.T., Kusché, C. & Mihalic, S.F. (1998). *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS): Blueprints for Violence Prevention, Book Ten*. Blueprints for Violence Prevention Series (D.S. Elliott, Series Editor). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Greenberg, M. T. ve Kusche, C. A. (2006). Building social and emotional competence: The PATHS curriculum. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 395-412). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kam, C. M., Greenberg, M. T. & Walls, C. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4(1),55-63
- Kam, C. M., Greenberg, M. & Kusche, C. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 12(2), 66-78.
- Kusche, C. A. & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Riggs N. R., Greenberg, M. T., Kusche , C. A. & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7, 91-102.
- Rimm-Kaufman, S.E., Early, D.M., Cox, M.J., Salvja, G., Pianta, R.C., Bradly, R.H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470.
- Shure, M.B. (2001a) I can problem solve (An interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS). Illinois: Research Press.
- Stevenson-Hinde, J. (1990). Attachment within family systems: An overview. *Infant Mental Health Journal*, 11(3), 218 – 227.
- Spence, S.H. (2003) Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- 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.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (ages 4-8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130- 143.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2004). Treating Children With Early-Onset Conduct Problems: Intervention outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2010). The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series: A Multifaceted Treatment Approach for Young Children with Conduct Disorders. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.) *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents* (pp. 194-210). New York and London: The Guilford Press.