

Önleyici Müdahale Programlarında Tartışılmakta Olan Unsurlar

Şakire OCAK^a
Ege Üniversitesi

Öz

Son yıllarda önleyici müdahale alanında yapılan araştırmaların giderek artması ve bu bağlamda oldukça fazla sayıda bilimsel delile dayalı programların geliştirilmesi beraberinde etkililik, yeterlilik, uygulanabilirlik, adaptasyon, süreklilik gibi temel unsurların yoğun olarak tartışılmasını gündeme getirmiştir. Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki önleyici müdahale programlarına yönelik ortak bakış, programların içeriğinde olması öngörülen unsurlar ve adaptasyon, uygulama ve yaygınlaştırma çalışmalarının programların etkililiği arttırmak için nasıl yürütülmesi gerektiği tartışılmaktadır. Ayrıca bu bağlamda yurtdışında ve ülkemizde okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılmakta olan önleyici müdahale programlarındaki gelişmelerin, içerik, adaptasyon, uygulama boyutunda tartışılması ve benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durulması bundan sonra geliştirilecek olan programlara düşünsel bir katkı sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler

Önleyici Müdahale, Etkililik, Uygulanabilirlik, Adaptasyon, Okul Öncesi Dönem.

Son yıllarda önleyici müdahale bilim alanındaki çalışmalar incelendiğinde bu kapsamda çeşitli programlarının geliştirildiği, bunların etkililiğinin (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2010b; Domitrovich ve Greenberg, 2000; Erwin, 1994; Greenberg ve Kusche, 2006; Kam, Greenberg ve Kusche, 2004; Kam, Greenberg ve Walls, 2003; O' Connell, Boat ve Warner, 2009; Shure, 2001b) yeterliliğinin, uygulanabilirliğinin, sürekliliğinin (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Durlak ve DuPre, 2008) yaygınlaştırılmasının ve adaptasyonunun yoğun çalışmalar ile sını-

ndığı ve alanda büyük ilerlemelerin gerçekleştirildiği gözlenmektedir (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Durlak, 2010; Greenberg, 2004; Greenberg ve ark., 2003; O' Connell ve ark., 2009; Sprick ve Borgmeier, 2010). Söz konusu her bir unsurun araştırmacılar tarafından irdelenmesi sosyal-duygusal gelişim alanının önemini pekiştirmekle kalmamış bu alandaki bilgi birikimini arttırmıştır. Gelişmeler, eğitim sırasında sosyal-duygusal öğrenme sürecinde çocuklara desteğin nasıl sağlanabileceğinin temel basamaklarını oluşturmuştur.

Ayrıca yapılan araştırma sonuçlarının giderek artması, erken çocukluk dönemindeki önleyici müdahale programlarına yönelik ortak bakışın gelişmesine, programların içeriğinde olması öngörülen unsurların netleşmesine, uygulamaların nasıl gerçekleşmesi ve yaygınlaştırma çalışmalarının nasıl yürütülmesi gerektiğine kadar kapsamlı görüşlerin oluşmasına katkı sağlamıştır (Durlak, 2010; Greenberg, 2004; Kam ve ark., 2003). Bilimsel anlamda elde edilen gelişmelerin ve delillerin bu alanda yürütülmekte olan politik bakışın değişmesine de yol açtığını belirtmektedir (Greenberg, 2004).

a Dr. Şakire OCAK. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında okul öncesi dönemde kullanılmakta olan önleyici müdahale programları, sosyal ve kişiler arası problem çözme becerileri, okul öncesi eğitim programları ve yaklaşımları yer almaktadır. İletişim: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitim Anabilim Dalı, Bornova, İzmir. Elektronik posta: sakire.anliak@ege.edu.tr & sakire.ocak@gmail.com. Tel: +90 232 311 41 69.

Genel olarak müdahale alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların müdahale bilimi yaklaşımında önleyici müdahale araştırmalarının belli sıralı basamaklarla ilerlemesi gerektiği üzerinde durduğu görülmektedir. Başlangıç aşamasında öncelikle bir problemin ya da bozukluğun boyutlarını değerlendirebilmek için toplumsal yapıyla etkileşime geçmek önemlidir. Söz konusu problem ya da bozuklukla ilişkili olan koruyucu ve risk faktörlerini belirleyebilmek için bilimsel kaynaklardan yararlanılmalıdır. Bu sürecin ardından gereksinim duyulan müdahale programına karar vererek bu programın etkililiğine yönelik çalışmaların başlatılması ve tekrar çalışmalarıyla alanda sınanması gerekmektedir. Weisberg ve Greenberg (1998) programların, toplumun yaygın bir şekilde kullanımına sunulmadan önce alanda sistematik bir şekilde test edilmesi ve geçerlilik çalışmalarının tamamlanmış olması gerektiğini belirtmektedir. Etkililiği kanıtlanmış olan programın daha geniş kapsamlı yaygınlaştırma ve adaptasyon çalışmalarının gerçekleştirilmesi ise atılacak sonraki basamaklar olarak açıklanmaktadır. Burada asıl vurgulanmak istenilen nokta önleyici müdahale programlarının toplumsal olarak yaygın bir şekilde kullanıma sunulmadan önce yeterli miktarda kliniksel anlamda denencelerinin gerçekleştirilmiş olmasıdır. Diğer bir deyişle etkililiklerini sınyacak kadar tekrar çalışmalarının yapılmış olmasıdır (Gager ve Elias, 1997). Bir sonraki adım ise söz konusu programın, işbirliği içinde farklı topluluklarda sınanması sürecinin devreye girmesidir (Weisberg ve Greenberg, 1998). Dolayısıyla bu süreçte programın uygulandığı farklı toplumsal yapıdaki işleyişi değerlendirmek oldukça kritik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük yaşamda programın nasıl devam ettiğini ve programın aslınu bozmadan nitelikli uygulamalar yapıp yapılmadığını izleme çalışmaları kapsamında değerlendirilmek diğer basamaklar arasında yer almaktadır (Aos, Lieb, Mayfield, Miller ve Pennucci, 2004; Durlak, 2010; Greenberg ve ark., 2003).

Bu derleme çalışmasında öncelikli olarak önleyici müdahale programlarına yönelik tartışılmakta olan söz konusu temel unsurlar (etkililik, yeterlilik, uygulanabilirlik, süreklilik vb.) literatür eşliğinde ayrıntılı olarak incelenecektir. Ayrıca yurtdışında ve ülkemizde okul öncesi dönemde yaygın biçimde kullanılmakta olan önleyici müdahale programları, temel unsurlar doğrultusunda tartışılacak, programlar içerik, uygulaniş biçimi, süreci, sonucu vb boyutlar açısından karşılaştırılacaktır. Bu bağlamda özellikle okul öncesi dönemde sosyal- duygusal ve problem çözme düşünme becerilerinin ge-

liştirilmesi amacıyla yaygın olarak kullanılmakta olan önleyici temel müdahale programlarının (Alternatif Düşünme Becerilerini Destekleme Programı- Promotion Alternatif Thinking Skills -PATHS, İnanılmaz Yıllar Programı-Incredible Years Program, Ben Problem Çözebilirim- I Can Problem Solve Program-ICPS) çocuklara kazandırması öngörülen beceriler konusundaki içerikleri ve ortak bakışları paylaşılacaktır.

Önleyici Müdahale Programlarında Tartışılan Temel Unsurlar

Önleyici Müdahale Programlarının Etkililiği ve Yeterliliği: Literatürde sıklıkla tartışılan üzerinde önemle durulan unsurlardan biri bu tip programların çocuklarda sosyal beceriler açısından dşünsel, davranışsal ve duygusal boyutta etkili olup olmadığı sorusunun yanıtı olmuştur. Normal gelişim sürecinde seyreden çocukların sosyal duygusal açıdan desteklenmeleri için eğitim sürecinde gerçekten bu tip programlara ihtiyaç duyulmakta mıdır? sorularına karşılık gelen araştırma bulguları sosyal- duygusal yeterlilik alanının kilit noktasını oluşturmaktadır. Çoğunlukla araştırmacıların üzerinde hem fikir oldukları nokta, evrensel boyutta tüm çocukların (uyumlu ya da uyum gücülüğü çeken) sosyal-duygusal ve dşünsel açıdan güçlendirilerek bu beceriler açısından donatılmaya ihtiyacı olduğudur. (Domitrovich, Greenberg, Kusche ve Cortes, 1999; Elias ve Tobias, 1996; Shure, 2001a; Sprick ve Borgmeier; 2010). Bu bakış doğrultusunda önleyici müdahale programlarının sayısının hızla çoğaldığı bir sürece geçilmiştir. Ancak müdahale bilimindeki teoriksel yapının gelişmesi ve bu alandaki programların giderek çoğalması, bilimsel sınanmalara duyulan ihtiyacı açığa çıkartmıştır. Dolayısıyla bu süreçte programların etkililiğine ve yeterliliğine yönelik değerlendirmelere duyulan gereksinim artmıştır (Gager ve Elias, 1997). Günümüzde bu konuda araştırmaların yoğun bir şekilde sürdüğü gözlenmektedir. Bu kapsamda hem var olan programların etkililiğini değerlendiren hem de yeni programlar geliştirmeyi hedefleyen oldukça fazla sayıda çalışmanın literatürde yer aldığı düşünülmektedir (O' Connell, Boat ve Warner, 2009; Domitrovich ve Greenberg, 2000; Greenberg, 2004; Elliott ve Mihalic, 2004; Kam ve ark., 2004; O' Connell ve ark., 2009). Etkililik üzerine literatürde yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde söz konusu programların etkililiği genel anlamda çocuklar, öğretmenler ve aileler olmak üzere üç temel boyutta değerlendirdikleri ve çoğunlukla bu alandaki kazanımları ön plana çıkardıkları görülmektedir.

Önleyici Müdahale Programlarının Çocukların Gelişimsel Becerilerine Katkısı: Araştırma bulgularında programların çocuklar üzerindeki yararlı etkilerine ek olarak olumsuz sonuçları da azalttığı ifade edilmektedir. Örneğin, Domitrovich ve Greenberg (2000) önleyici müdahale program uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini değerlendirdikleri gözden geçirme çalışmalarında Ruhsal Sağlık Servisi için Önleme Araştırma Merkezi tarafından yürütülmüş olan 34 önleyici müdahale programının çocukların bu alandaki kazanımlarını arttırdığını açıklamışlardır. Ayrıca programların çocukların ruhsal sağlıklarını geliştirmekle kalmadığı ruhsal bozukluklarının da oluşmasını önlediği yönündeki sonuçların artması sosyal becerilerin desteklenmesinin önemini bir kez daha açığa çıkarmaktadır (Shure; 2001b). Bu programların desteği ile çocukların, karşılıklı ilişkilerde problemlerini yapıcı bir strateji ile çözmeyi başarıyor olmaları; içinde tuttıkları zaman davranış bozukluklarına neden olan öfke, kızgınlık, anksiyete, güvensizlik ve üzüntü gibi duygularından da kurtulmalarını sağlamaktadır (Parker ve Asher, 1987; Rogers ve Ross, 1986; Shure ve Spivack, 1979; Shure, 1992, 2001a, 2001b; Spence, 2003). Bunlara ek olarak sosyal becerilerdeki ilerlemelerin bilişsel becerilerle ilişkisini ortaya koyan çalışma bulguları da bu ihtiyacı vurgular niteliktedir (Domitrovich ve Greenberg, 2000, Riggs, Greenberg, Kusche ve Pentz, 2006). Genel olarak önleme programlarının etkililiğinin ve yeterliliğinin değerlendirildiği araştırmalarda; çocukların kontrol stratejilerini ve baş etme becerilerini geliştirdiği, davranış problemlerini azalttığı, (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Feiner ve ark., 1994; Kam, Greenberg ve Walls, 2003; Greenberg ve Kusche, 1998; Reid, Webster-Stratton ve Baydar, 2004; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004) kişiler arası problem çözme becerilerini desteklediği ve sosyal, pro-sosyal (yardımsever, destekleyici ve işbirliği içinde olma) ve duygusal yeterliği arttırdığı ifade edilmektedir (Anliak, 2004; Bierman ve ark., 2008; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Greenberg, Kusche ve Cook, Quamma, 1995; Greenberg ve Kusche, 2006; Kam ve ark., 2003; Kam ve ark., 2004; O'Connell ve ark., 2009; Shure, 2001a). Bu tip programların sadece mutlu ve daha sağlıklı bireylerin yetişmesine katkıda bulunmadığı, gelecekte ortaya çıkabilecek sorunların ya da risklerin açığa çıkmasını engellediği ya da şiddetini azalttığı belirtilmektedir. Diğer bir deyişle de teoriksel yapının gelişmesi, araştırmaların çoğalması ve uygulamaların artması alandaki ihtiyaçların farkına varılmasına yol açarken araştırmacıların amaçlarını

da genişletmiştir. Bozuklukları önlenmenin yanı sıra ruhsal, duygusal ve davranışsal açıdan sağlıklı, pro- sosyal becerileri gelişmiş, ileri seviyede sosyal ilişkileri geliştirebilecek yüksek bilişsel düşünme kapasitesine sahip, pozitif kendilik algısı olan bireyler yetiştirebilmek hedeflenmiştir (Feiner ve ark., 1994; Kam ve ark., 2004; O'Connell ve ark., 2009; Riggs ve ark., 2006; Şahin ve Anliak, 2009). Literatürde söz konusu programların sadece çocuklara değil aynı zamanda öğretmenlere de sınıf yönetimi, problem çözme becerileri gibi boyutlarda kazanımlar sağladığı sıklıkla ifade edilmektedir.

Önleyici Müdahale Programlarının Öğretmenlere Katkısı: Bu tip programlar sayesinde öğretmenlerin de davranış sorunları sergileyen çocuklara karşı sınıf içi yönetim ve disiplin teknikleri doğrultusunda donanımlı kılındığı belirtilmektedir (Anliak, 2004; Diken ve ark; 2010b; Domitrovich ve ark., 2009; Elias ve Tobias, 1996; Shure, 2001a). Nitekim Domitrovich ve arkadaşları (2009) yürüttükleri araştırmalarında hiçbir çocuk geride kalmaması yaklaşımı doğrultusunda çocukları çok boyutlu geliştirmeyi hedef alan Head Start okul öncesi eğitim programı uygulayan öğretmenlere; duygusal –davranışsal, bilişsel-dilsel ve sosyal duygusal yetenekleri güçlendiren ve öğretim niteliğini arttıran destekleyici nitelikte eğitimler düzenleyerek danışmanlıklar sunmuşlardır. Bu araştırmanın sonucunda, deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubu öğretmenlerine göre çocuklara daha nitelikli bir pozitif sınıf ortamı düzenleyebildikleri gözlenirken, önleyici pozitif davranış yöntemlerini de daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Shure da (2001a) geliştirmiş olduğu önleyici müdahale programının öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini, sınıf içinde karşılaştıkları ve çözmekte güçlük çektikleri sorunları daha kolay çözebildiklerini belirtmiştir. Araştırmacılar bu noktada özellikle öğretmenlerin çocukların sosyal- duygusal yeterlilik alanına desteklerinin oldukça erken bir dönemde başladığına dikkat çekmektedirler. Teoriksel ve uygulama açısından bebeklik döneminde temel güven duygusunun gelişiminin önemi sıklıkla vurgulanmakta ve bu dönemde özellikle bakım verenlerin sosyal duygusal gelişim açısından kritik bir rol üstlendikleri üzerinde durulmaktadır (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Hinde, 1991; Pianta, 1998). Bakım verenin bebek ile kurduğu cevaplayıcı ilişki biçimi ve bebeğe sunulan yüksek nitelikte destekleyici çevresel olanaklar evrensel boyutta tüm çocuklara sunulması gereken ön koşullar olarak düşünülmektedir. Özellikle kreş döneminde itibaren öğretmenin bu beceriler açısından rehberliği ön plana çıkarken, kişiler arası ilişkilere ve sınıf içinde or-

taya çıkan sosyal problemlere karşı yaklaşım biçimi üzerinde durulmaktadır. Bu noktada öğretmenin çocuklardaki çeşitli düşünme becerilerini (alternatif problem çözme, sonuçsal düşünme vb.) destekleyecek şekilde sosyal problemleri bir eğitim fırsatına dönüştürebilmesi oldukça önemlidir (Domitrovich ve ark., 1999; Elias ve Tobias, 1996; Shure, 2001a). Yapılan oldukça fazla sayıda çalışmada çocukların duyguları açığa çıkartarak tanımlayabilmelerine, alternatif çözümleri üretebilmelerine ve sonuçları değerlendirebilmelerine yönelik önleyici müdahale programlarının düzenli ve sistemli bir şekilde uygulanmasına dikkat çekilmektedir ve araştırma sonuçları çocukların söz konusu becerilerinin böyle bir eğitimden yararlanmayan çocuklara göre daha iyi düzeyde gelişme gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Anliak, 2004; Domitrovich ve ark., 1999; Murray ve Malmgren, 2005; Reid, Webster-Stratton ve Baydar, 2004; Shure, 2001a). Bu eğitimlere oldukça erken yaşta başlamasının ve normal eğitim süreci içinde müfredatın bir parçası olarak sürekli bir biçimde uygulanmasının programların etkililiğini arttırdığı saptanmıştır. Söz konusu programların etkililiği sürecinde çocuklardaki ve öğretmenlerdeki gelişimi tamamlayacak ve programların etkilerini arttırabilecek diğer bir boyut ise aile katılığıdır.

Önleyici Müdahale Programlarının Ailelere Katkısı: Aileler söz konusu programların içinde yer aldıkları takdirde hem yetkin ebeveyn rollerinde hem de programın etkinliğinde bir artışa yol açtıkları görülmektedir. Dolayısıyla etkililik noktasında rol oynayan diğer bir kritik unsur da önleyici müdahale programları kapsamında geliştirilmiş olan aile eğitimleridir. Sınıf içinde çocuklarla erken çocukluk eğitimi standartlarının bir parçası olarak düzenlenmiş önleyici müdahale programları doğrultusunda iletişim ve etkileşimlerini güçlendirmeye çalışan öğretmenler, aileler tarafından da desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Burada öğretmenlerin ve ailelerin çocuklara sergiledikleri davranışlarda ortak bir yaklaşım biçimi sunabilmelerinin önemi üzerinde durulmakta ve hatta düşünce ve tutumların da örtüşmesinin programların niteliğini arttıran diğer etkili unsurlar arasında yer aldığı belirtilmektedir (Reid ve ark., 2004). Nitekim sınıf içinde uygulanmakta olan müdahale yaklaşımının aileler tarafından da evde sürdürülmesi durumunda çocukların gelişmelerinin arttığı gözlenmiştir (Diken ve ark., 2010b; Reid ve ark.; Sprick ve Borgmeier, 2010). Bu noktada ailelerin de tipik öğretmenlerde olduğu gibi sosyal çatışma durumlarında çaresizlik ve çözümsüzlük duygularından uzak, uygun bir tutum içinde rehberlik sun-

caıkları donanımı edindikleri saptanmıştır. Ailelerle çocuklarının gelişimi adına işlerlik kazanan bir ortaklığın nasıl geliştirilebileceği, gelecekteki çalışmalarda araştırılacak bir unsur olarak belirtilmiştir (Seitz ve Provenca, 1990, s. 400). Bu bağlamda literatürde aile etkileşimleri ve eğitimleri üzerinde oldukça fazla sayıda araştırma gerçekleştirilmiş ve bu etkileşim ve iletişimlerin uyum sorunlarının ortaya çıkmasında en önemli risk faktörü olduğu ifade edilmiştir (Spath, Kavanagh ve Dishion, 2002; Webster-Stratton ve ark., 2004). Aile merkezli önleyici bilimin 20 yılı aşkın bir süredir büyük ilerlemeler kaydettiği ve oldukça yüksek oranda ailelere, gençlere ve çocuklara katkılarda bulunduğu belirtilmektedir. Nitekim bu konu ile ilgili olarak Sandy ve Boardman'ın (2000) yapmış oldukları araştırmanın sonuçları da aile eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, sosyal, duygusal, bilişsel ve çatışma çözümüyle yeteneklerini geliştiren Barışsever Çocuklar Çatışma Çözümleme Programını (The Peaceful Kids Conflict Resolution Program) iki farklı gruba uygulamışlardır. Birinci grupta yer alan ve kurumda bakım ve eğitim veren tüm personele (sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen ve bakıcı anne), çocuklara ve ailelere bu eğitim verilmiştir. İkinci grupta ise sadece çocuklar ve kurumda bakım ve eğitim veren tüm personel (sınıf öğretmeni, yardımcı öğretmen ve bakıcı anne) programa dâhil edilmiş ancak ailelere herhangi bir eğitim sunulmamıştır. Ailelerin ve personelin eğitim aldığı gruptaki çocukların diğer gruplara göre çekingen ve saldırgan davranışları anlamlı miktarda azalırken, girişken, işbirlikçi ve bireysel kontrollü davranışlarının da önemli oranda arttığı gözlenmiştir (Sandy ve Boardman). Aile müdahale programlarına diğer bir örnek çalışma da Reid ve arkadaşları (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar Eşsiz Yıllar Programını uyguladıkları çocukların ebeveynlerine Eşsiz Yıllar Aile Eğitimi Programını uygulamışlardır. Araştırma sonuçları başlangıçta çocukların gösterdiği uyum sorunlarının seviyesi ile anne babaların kritik ebeveynlik tutumları arasında bir bağlantı saptamışlardır. Kritik seviyede ebeveynlik tutumu sergileyen annelerin ve uyum sorunlarını en yüksek seviyede sergileyen çocuklar programdan en fazla yararlanan grup olmuştur. Her ne kadar aile müdahale programlarında büyük ilerlemeler kaydedilmiş olsa da günlük yaşamda bu tip programların kullanım oranlarının hala oldukça sınırlı olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda önleyici aile eğitimlerinin bilimsel alandaki gelişmelerinin hızla aktarılması amacıyla uygulayıcılar tarafından programlara sadık kalarak uygulamaların daha yoğun

bir şekilde gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Kumpfer ve Alvarado, 2003; Spoth ve ark., 2002; Webster-Stratton ve ark., 2004). Ancak literatürde sadece kullanılan oranlarına yönelik bir sınırlılıktan söz edilmemektedir. Aile müdahale programlarının etkili olduğunu belirleyebilmek içinde ortak kriterlerin yeterince gelişmemiş olduğu bu bağlamda farklı farklı kriterlerin var olduğu gözlenmektedir. Hatta bu programların etkili olduğunu ifade etmek amacıyla araştırmacıların bilim temelli, araştırma tabanlı, delile dayalı, en iyi uygulamalar, model program gibi farklı terimler de kullandıkları gözlenmektedir. Bu konuda ortak bir dilin gelişebilmesi için ortak kriter ve terimlerin kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Böylelikle alandaki kazanımların daha fazla artacağı ifade edilmektedir (Kumpfer ve Alvarado, 2003). Bu konuda Biglan, Mrazek, Carnine ve Flay (2003) ise standartlar üzerinde ortak bir bakış geliştirilmediği takdirde en iyi şekilde desteklenen herhangi bir programın adaptasyonunun da gerçekleştirilmesinin zorlaşacağı görüşünü savunmuştur. Söz konusu standartların oluşturulabilmesi için tüm organizasyonların koordineli bir şekilde bu sorun üzerinde tartışmaları gerekmektedir. Bu programların etkililik süreçlerinin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi için eğitimcilerin sürekliliğinin devam etmesi ve uygulamaların standartları yakalaması oldukça kritik bir noktadır. Bunun için de izleme çalışmalarının yapılması ve sonuçların değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aos ve ark., 2004; Greenberg ve ark., 2003). Araştırmacılar ve uygulayıcılar arasındaki uygulama farklılıklarının ortadan kaldırılması sonuçlar üzerindeki değişkenlikleri de azaltacaktır. Durlak (2010) literatürde uygulamaların programın sonuçlarını etkilediğini ifade eden çok sayıda çalışmanın var olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmalar nitelikli uygulamalar yapılmadığı takdirde olumlu sonuçlara ulaşmada başarının yakalanamayacağını ortaya koyarken aynı zamanda uygulamaların niteliğinin artırılması durumunda programa katılanların kazanımlarının da arttığını ortaya çıkarmıştır.

Ulusal Sağlık Enstitüsü (National Institutes of Health) müdahale programlarını geliştirme ve değerlendirme sürecini kontrollü koşullarda, bilim tabanlı uygulamalar doğrultusunda iyi bir organizasyonla gerçekleştirmeye çalışmasına rağmen bu programların alandaki uygulanma süreçlerinde bütünlüğün ve standartların korunmasında zorluklar yaşanmaktadır. Bu bağlamda iyi şekilde işleyen organizasyonlara gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada diğer bir sorun daha gündeme gelmektedir; aile müdahale programlarının diğer kül-

türlerdeki adaptasyon çalışmalarının istenilen seviyeye ulaşamamış olmasıdır. Kumpfer, Alvarado, Smith ve Bellamy (2002), farklı etnik gruplar için kültürel olarak hassaslaştırılmış çok az sayıda aile müdahale programı olduğunu belirtmiştir. Uygulayıcılar tarafından aile müdahale programlarının kültürel olarak adaptasyonları yapılması durumunda ise programların dozunun ve önemli kritik bölümlerin çıkarıldığı ve pozitif sonuçların azaldığı saptanmıştır. Aile müdahale programlarında bu alanların üzerinde tartışılması ve daha fazla araştırmalarla bu alanın geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Özetle araştırmalar eğitimsel süreç içerisinde sosyal ilişkiler ağı içerisinde yer alan gelişimsel geriliği olan veya olmayan ya da olma riski taşıyan küçük çocukların sistemli bir önleyici müdahale programı içerisinde sosyal yeterlilik boyutunda desteklenerek geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Literatürde sıklıkla çocuklarla iletişim ve etkileşim içinde olan tüm yetişkinlerin çocukların gereksinimlerine hassas bir şekilde cevaplayıcı olmasının önemi üzerinde durulmaktadır ve bu durum onların sağlıklı sosyal- duygusal gelişimlerinde temel rol oynadığının altı çizilmektedir (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph ve Strain, 2003; Fox, Carta, Dunlap, Strain ve Hemmeter, 2010; Murray ve Malgren, 2005).

Olumlu Davranışları Destekleme Piramidi: Olumlu Davranışları Destekleme Piramidindeki benzer görüşler bu konuya daha fazla açıklık getirmektedir. Piramitte etkili bakım çalışması, çocukla kurulan hassas ve cevaplayıcı ilişkiler ve yüksek nitelikte destekleyici çevre koşulları sağlıklı sosyal- duygusal gelişimin desteklenmesinde en gerekli temel bileşenler olarak tanımlanmaktadır. Olumlu Davranışları Destekleme Piramid Modelinde temel bileşenler şu şekilde sıralanmaktadır (Fox ve ark., 2003, 2010).

- Beslenme ve Duyarlı Bakım İlişkisi
- Yüksek Nitelikte Destekleyici Çevre
- Hedeflenen Sosyal Emosyonel Destekler
- Yoğun Müdahaleler

Burada sözü edilen Olumlu Davranışları Destekleme Programının temel basamağını oluşturan söz konusu koşullar oldukça uzun tarihsel geçmişe dayanmaktadır (Bowlby, 1973). Özellikle Bağlanma Kuramı'nın uzun yıllar bilim alanına ve eğitim alanına yarattığı etki değerlendirildiğinde teoriksel yapının yaşantıya aktarılması beraberinde ailelerin ve eğitimcilerin ortak bakışa sahip bireyler ola-

rak çocuklarının gelişimine katkıda bulunmalarını sağlamıştır. Dolayısıyla günümüzde özellikle nitelikli eğitim seviyesine ulaşmak için tek başına akademik başarının yetmediği sosyal bilişsel yeterliliğin de her geçen gün daha fazla vurgulandığı bir süreçten geçilmektedir. Bilim adamlarının önleyici müdahale edici programlar hakkında yaygın bir şekilde savunduğu görüşe göre; bebeklik döneminden itibaren yukarıda Olumlu Davranışları Destekleme Piramidi'nde belirtilen temel bileşenler çocukların yaşantısına istenilen boyutta sunulabilirdiği takdirde önleyici müdahale edici programlara duyulan ihtiyaç azalacak veya ortadan kalkacaktır (Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger, 1999). Bu bileşenlerin refah düzeyi yüksek olan ülkelerde oluşturulması, yaşam felsefesinin, kültürel değerlerin ve davranışların içine adapte edilmesi olasıdır. Bu doğrultuda gelişmiş ülkelerde sosyal sunular çocuklar adına daha iyi bir seviyeye ulaştırılmakta, çeşitli programlar sınanarak avantaj ve dezavantajları değerlendirilmekte, maliyetleri hesaplanmakta, daha spesifik programlar geliştirilerek farklı ihtiyaçları olan çocuklara uygun önleyici müdahale programları sunulabilmektedir (Aos ve ark., 2004; Barnett, 2000; Barnett ve Escobar, 1990, s. 560). Ayrıca araştırma sonuçları ile toplum bilinçlendirilmekte hatta alınması gerekli olan önlemler doğrultusunda yetkililer de harekete geçirilebilmektedir (Domitrovich ve Greenberg; 2000; O' Connell ve ark., 2009). Bu doğrultuda var olanı geliştirebilmek amaçlı gösterilen çabaların yanı sıra ortaya çıkabilecek olumsuzlukları önleyebilmek adına da uygun adımlar atılabilmektedir. Günümüz toplumunda bireysel bozuklukların tedavi edilmesinden ziyade öncelikli olarak odaklanılan nokta bireylerin bu aşamaya gelmeden önce ruhsal yönden sağlıklı olabilmesi için gerekli önlemlerin alınabilmiş olmasıdır (O' Connell ve ark.). Diğer bir deyişle hedeflenen sosyal yapılarındaki riskleri (yetersiz ebeveynlik, düşük sosyo ekonomik statü, boşanma, travma ve bunların kombinasyonları vb.) ortadan kaldırmak veya olumsuz etkilerini hafifletebilmek, tanı almış bozukluk oranlarını azaltabilmek ve gerekli olanlara da tedavi sunabilmektir. Dolayısıyla bu bakış açısıyla evrensel boyutta bu programlara duyulan ihtiyaç değerlendirildiğinde programların etkiliği ve yeterliliğine yönelik soruların yanıtı, ülkeler arasındaki gelişmiş düzeyindeki (eğitim, kültür vb.) farklılıklara göre de değişkenlik göstermektedir. Burada evrensel olarak uygulanabilmesi söz konusu olan bu programların çocukların öncelikli gereksinimlerine göre uygun olup olmadığının değerlendirilmesidir. Bu kritik durum göz önünde bulundurulduğunda her toplumun kendine

özgü risk faktörleri taşıması ya da risk faktörlerini tanımlanmada güçlükler ve farklılıklar yaşamaları (Masten, 2001) söz konusu programların etkiliğindedir ve yeterliliğinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu bakımdan risk faktörlerinin belirlenmesi programların bu doğrultuda düzenlenmesi önem kazanmaktadır. Hem risk faktörlerinin hem de koruyucu faktörlerinin belirlenmesi müdahale programlarının gelişiminde ön koşul olarak belirtilmektedir (Weisberg ve Greenberg, 1998). Ancak henüz gelişmekte olan ülkeler tarafından risk faktörlerini saptamak ve uygun çözümleri sağlamak, sürdürülebilirlik ve bu doğrultuda etkili olabilecek önleyici müdahale programını saptayabilmek her zaman olası olamayabilmektedir. Bu bakımdan özellikle yukarıda sözü edilen Olumlu Davranışları Destekleme Piramidi'nde belirtilen temel bileşenlerin çocuklara sunulmasında çok çeşitli aksaklıklar oluşabilmektedir. Bu beklenen bileşenlerin oluşturulmasında bazı güçlüklerin ya da aksaklıkların yaşanması önleyici tedavi edici programlara duyulan gereksinimi arttırmakla birlikte uygun programın seçilmesine yönelik öngörülerin gelişmesinin önemini de açığa çıkarmaktadır. Burada çocuklara sunulacak olan önleyici müdahale programlarındaki gerekli olan temel unsurların literatürde oldukça sık tartışılıyor olması konuya gerekli önemin verilmesini gündeme getirmektedir. Böylelikle çocuklara sunulması gerekli görülen bu temel standartların farkına varılması, tartışılması ve bu doğrultuda geliştirilmesine duyulan ihtiyaç bir kez daha vurgulanmış olacaktır. Araştırmacılar her ne kadar bu koşulların evrensel olarak tüm çocuklara sunulabilmesinin gerekliliği üzerinde hem fikir olmuştursada da (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Webster-Stratton ve Reid, 2010) henüz bazı ülkelerin temel standartları sağlayacak düzeyde bile olmadığı bu bileşenleri fark etme ve gerekli koşulları tanımlama aşamasında oldukları bilinen bir gerçektir. Bu farkındalığın oluşması, olumsuz etkileri ortadan kaldırmak ya da azaltabilmek amaçlı atılması gerekli olan temel basamakların planlanmasına yönelik bir bakışı ortaya çıkarmaktadır. Hedeflenecek adımın büyük bir gelişimsel ihtiyaç olduğunun farkına varılması ve süreç içerisinde bu tip programlardan yararlanılmasının hedeflenmesi sorunların daha hızlı bir şekilde çözümünü beraberinde getirecektir. Diğer bir deyişle bu süreçte söz konusu gerekli bileşenlerdeki eksikliklerin yaratacağı sorunlardan dolayı önleyici müdahale edici programlara duyulan gereksinimin artması beklenen bir durumdur. Bu noktada özellikle bu tip programlardan gelecek olan desteğe daha fazla ihtiyaç duyulabilmektedir (Anliak, 2004).

Olumlu Davranışları Destekleme Piramidi'nde yer alan bir diğer basamak ise zorlayıcı davranışlar ve uyum sorunları sergileyen veya risk grubundaki çocukların desteklenmesini hedefleyen ikincil önleme aşamasıdır. İşte bu noktada müdahale programlarından gelecek desteğe duyulan gereksinimin giderek daha fazla artabileceği bilinmektedir. Çünkü bu yoksunlukların diğer bir deyişle risk faktörlerinin yaratacağı olumsuz etkilerin sonuçları bireyleri bireysel tedaviye ihtiyaç duyulabileceği bir ruhsal bozukluk noktasına taşımaktadır ve bu durum toplum adına da risklerin artmasına yol açmaktadır. Araştırmacılar bu sürecin daha fazla ağırlaşmadan bireysel tedaviye gereksinim duyulmadan bu tip müdahale programlarından destek alınarak çözümlenmesi önermektedir (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Shure, 2001b). Bu bakımdan piramidin üçüncü basamağında üçüncül müdahale aşaması olarak tanımlanmış devamlı davranış ve uyum sorunu gösteren çocuklara uygulanan yoğun bireysel terapilerin gerçekleştirildiği boyut konmuştur. Önleyici müdahale programlarının sınıflandırılmış olması yukarıda piramitte sözü edilen basamaklardaki çocukların özelliklerine uygun programların seçilmesini olanaklı kılmaktadır.

Literatürde önleyici müdahale programları hitap ettikleri çocukların özelliklerine göre evrensel (universal), seçilmiş (selective) ve her hangi duygusal, ruhsal ve davranışsal bozukluğu işaret eden (indicative) programlar olarak sınıflandırılmaktadırlar (Institute of Medicine, 1994; O'Connell ve ark., 2009; Offord, 2000). Evrensel program, hazırlanan önleyici müdahale edici programın her kültürde uygulanabileceğini gösterir. Evrensel olmasından dolayı bu programlar, toplumda herhangi bir bireysel risk taşımayan, bir bozukluk tanısı almamış tüm çocuklara uygulanabilmektedir. Literatürde programların evrensel olma özelliği taşımasının bir takım avantajlar getirdiğinden sıklıkla söz edilmektedir; ancak beraberinde bazı olumsuz sonuçlarda doğurabileceği tartışılmaktadır (Offord). Örneğin evrensel olarak uygulanmakta olan sosyal yeterliliği arttıran önleyici bir müdahale programının okuldaki tüm çocuklara uygulanabilmesi durumunda yararlanan birey sayısının arttığı ve bununla bağlantılı olarak harcanacak olan maliyetin düştüğü bir avantaj olarak belirtilmektedir. Böylelikle daha büyük bir etkinin yayılımı sağlanmış olmaktadır. Ancak bazen beklenen sonuçlara da istenilen boyutlarda ulaşamayabilmektedir. Örneğin program eğitimine alınan çocuk grubunun içinde desteklenmeye ihtiyacı olan çocukların sayısının az olması kaynakların ihtiyaç dışı kullanılmasına yol açabilmektedir. Bu bakımdan evrensel, seçil-

miş veya işaret eden sınıflandırmalara dayanan önleyici müdahale programlarından hangisinin kullanılacağına karar vermek önemlidir. Sosyal beceriler açısından her yaş grubuna özgü gelişmesi istenilen beceriler genel olarak değerlendirildiğinde pek çok açıdan ortak özellikler içermektedir. Dolayısıyla bu perspektifle geliştirilen programlar tüm çocuklara sunulabilir. Dolayısıyla programlar seçilirken bu unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Olumsuz davranışların uyum sorunlarının yoğun şekilde yaşandığı okullarda özellikle bu tip programlara daha fazla gereksinim duyulmaktadır ancak bu noktada karşılaşılan bir diğer zorluk da okulların etkililikleri bilimsel olarak kanıtlanmış bu programlardan bilinçli bir şekilde yararlanma düzeylerinin arzu edilen standartlara ulaştırılmamış olmasıdır. Günümüzde araştırmalarda sosyal yeterlilik ile bilişsel işlevler arasındaki güçlü ilişki açığa çıkartılmış ve gelişimsel önemi vurgulanmıştır. Literatürdeki araştırmalarda okullarda çocuklarımızın sosyo-duygusal alanındaki gelişmelerinin bilişsel işlevlerinin gelişimine katkıda bulunduğu ve akademik başarıyı daha fazla arttırdığı gözlemiştir (Barnett, 2000, s. 603; Barnett ve Escobar, 1990, s. 560; Elias ve Tobias, 1996). Ayrıca günlük uygulamalarda sadece disiplin sorunlarına sahip olan okulların değil çocukların sosyal yeterliliğini ve akademik başarısını dengelemekte zorluk çeken okulların da bu ilişkiye hak ettiği değeri verecek yeterlilikte bir program uygulamadıkları düşünülmektedir. Philipper ve Nolte (2008) önleyici müdahale programların yaygınlaşması ve başarılı programlar olarak adaptasyon süreçlerini tamamlamaları sırasında bir takım bariyerlerin aşılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılar bu bariyerleri, programın işlerliği ile ilgili bilgi yoksunluğu, materyallerde sınırlılık, program eğitimi için kaynakların yetersizliği, politik etmenler, programların toplumun karakteristik yapısına uygunluğu olarak belirtmişlerdir. Greenberg (2004) önleyici müdahale programlarına yönelik bu alanın bundan sonraki gelişim sürecinde müdahale biliminin, politik yapılar ve uygulamalar arasındaki bağlantılarının sistematik bir bütünleşme ve işbirliği içinde planlı ve koordineli olarak ilerlemesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bu bağlamda Elliott ve Mihalic (2004) tekrar çalışmalarının çoğunun başarısız olmasının nedenlerini programı uygulamak isteyen tarafın benzeri sınırlılıklara sahip olması, yeterli hazırlıkları gerçekleştirememiş olmasına bağlamaktadır. Literatürde üzerinde en fazla durulan en yaygın şekilde karşımıza çıkan önleyici müdahale programlarının düşük dozda ve programa bağlı kalmadan uygula-

maya geçirilmesidir (Durlak, 2010). Araştırmacılar söz konusu model programı farklı topluluklarda sınyacak gerekli bağlantıları, kaynakları ve organizasyonları kuracak taraflar bulmanın oldukça zor olduğunu açıklamışlardır. Başarılı uygulamalar gerçekleştirebilmek için programı uygulayacak olan tarafın hazır olması gerekmektedir. Bu hazırlık sürecinde belirleyici kritik özellikler ise şu şekilde maddeler halinde açıklanmaktadır: uygulayıcının güçlü bağlantılara sahip olabilmesi, toplumda saygınlığı olan bir savunucusuyla işbirliğinin kurulması, güçlü bir yönetici desteğinin alınması, resmi organizasyonlar ile bağlantılarının kurulması, sabit bir kadronun var olması, gerekli kaynakların ön avans bağlantılarının yapılmış olması, programın uygulanacağı toplumda bir saygınlığının olması ve programın okulda veya toplumda rutin bir şekilde varlığını uzun süre devam ettirecek bir bütçeyle desteklenmesi. Bu ve benzeri kritik unsurların kapsamının geniş olması nedeniyle önleyici müdahale programlarının alandaki uygulama koşullarını ve düzeyini belirleyen çalışmaların arzu edilen seviyeye ulaşamadığı düşünülmektedir (Durlak, 2010; Greenberg ve ark., 2003; O' Connell ve ark., 2009). Diğer bir deyişle programlara bağlı kalarak programın standartlarını değiştirmeyecek şekilde uygulamaların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendiren ve bu bağlamda da sonuçların nasıl etkilendiğini araştıran çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (O' Connell ve ark.).

Programların etkililiğini arttırmak için evrensel okul tabanlı müdahalelerin uygulanması sırasında desteklerin pek çok farklı kaynaklardan (okul müdürü ve yardımcıları, öğretmenler, yöneticiler, topluluk ortakları) gelmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İşbirlikçi Toplum Hareketi Araştırma (Collabrative and Community Action Research) birimi de bu görüşe katılmaktadır. Toplum üyeleri bu sürecin içine alındığı takdirde söz konusu müdahale programının amaçlarını daha iyi kavrayabilecekler ve bu doğrultuda uygulamaların daha nitelikli gerçekleşmesine yönelik programa bağlılıkları ve sorumlulukları artacaktır. Yöneticilerden gelen bu desteğin programın daha uygun bir adaptasyon süreci geçirmesini sağlayacağı düşünülmektedir (Greenberg ve ark., 2003; Sprick ve Borgmeier, 2010; Weisberg ve Greenberg, 1998). Bu programların uygulanması ve alandaki etkililik süreçlerindeki koşulların iyi işlerlik kazanabilmesi için okullara, sosyal organizasyonlara, tüm topluma hizmet sunabilecek yardım sağlayabilecek bir alt yapının gelişmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Programın dağıtımının yanı sıra eğitim verecek uzmanların yetiştirilmesi de dikkate alınması gereken unsurların ara-

sında yer almaktadır (Castro, Barrera ve Martinez, 2004; Domitrovich ve Greenberg, 2000; Durlak ve DuPre, 2008; Elliott ve Mihalic, 2004; Greenberg ve Kusche, 2006; Hill, Maucione ve Hood, 2007; O' Connell ve ark., 2009). Bu uzmanların yetiştirilmesi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilere, öğretmenlere ve bakıcılara önleyici müdahale programları kapsamında çeşitli hizmet içi eğitimlerin verilmesini arttırarak kurum içinde nitelikli ve verimli insan ilişkilerinin oluşumu destekleyecektir. Dolayısıyla bu sürecin bir sonucu olarak çocuklara uygun rehberliğin sergilenmesi diğer bir deyişle model oluşturulması söz konusu olabilecektir (Catron ve Kendall, 1984; Durlak ve DuPre, 2008; Honig ve Wittmer 1996; Jacops, 2001). Dolayısıyla bilimsel uygulamalardan toplumsal uygulamalara geçiş sürecinde araştırmacılar veya uygulayıcılar standartları aksatmayacak şekilde uygulamalara bağlı kalabilirler ve program için gerekli olan alt yapıları hazırlayabilirlerse programların etkililikleri artabilecek çocuklar daha fazla sağlık, mutluluk ve gelişimsel başarıyı yakalayabileceklerdir. Böylelikle de yetişkinlikte başarılı ve sağlıklı olmak için ihtiyaç duyacakları sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini beklenen standartlara ulaştırabileceklerdir (Biglan ve ark., 2003, Kumpfer ve Alvarado; 2003; O' Connell ve ark., 2009). Elliott ve Mihalic de (2004) programların orijinal haliyle etkin ve etkili bir şekilde alanda uygulanarak sınanmalarının gerçekleşmesi sürecinin uzun yıllar tartışma noktası olduğundan söz etmektedir. Aos ve arkadaşları da (2004) benzer noktalara değinerek, programların kalite kontrollerinin yapılması, programlara bağlı kalınması, uygulamaların nitelikli gerçekleştirilmesi, sonuçların değerlendirilmesi, ödenekler için düzenlemelerin yapılması ve programları seçmek için kriterlerin belirlenmesi üzerinde çalışmalara ihtiyaç duyduğu görüşünü savunmuşlardır. Literatürde önleyici müdahale programların desenini ve sunum şeklini değiştirmeksizin yerel şartları göz önünde bulundurarak uygulamaları gerçekleştirmenin ve yerel adaptasyonları yapmanın zorluklarından söz edilmektedir. Bu noktada program geliştiriciler ile alandaki uygulayıcılar arasında belli noktalarda fikir birliğine varılmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Örneğin programın hangi kısımları öz ve temel bir role sahip konusunda anlaşmaya varmak belli kısımlarını iptal etmek veya değiştirmek için ortak bir bakış geliştirebilmek önemlidir (Aos ve ark., 2004; Durlak, 2010). Araştırmacılar bu konuda karar verebilmek için uzmanların ve uygulayıcıların henüz yeterli bir gelişimsel çizgide olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca giderek artan bir oranda

programı geliştiren uzmanlar, müdahale alanında hizmet sunanlar programın etkinliğini ve olası uygulama ilkelerini denetlemeye ya da test etmeye çalışmaktadırlar ancak bu süreçte farklı kurum ya da organizasyonlar aracılığıyla bu sürecin takip edilmesi çeşit çeşit standartların gelişmesine yol açmaktadır (Flay ve ark., 2004). 2004 yılında Önleyici Araştırma Derneği kurularak programların etkinliğini test etmede önkoşul kriterlerine karar verilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmayla ortak bir paylaşıma veya bakışa sahip programların tekrarlarında adaptasyonlarında ve dağıtımlarında kullanılabilir olacak önkoşul kriterleri geliştirilmiştir. Bu kriterlerin ilan edilmesiyle ve yaygınlaşmasıyla programların etkinliğinin bilimsel anlamda tutarlı ve yüksek standartlarda değerlendirilmesi olanaklı olacaktır ve böylelikle dağıtım için hazır olup olmadığına karar verilebilecektir (Biglan ve ark., 2003; Flay ve ark., 2004; Kumpfer ve Alvarado, 2003). Bu kriterler etki (efficacy), etkinlik (effectiveness), dağıtım (dissemination) olarak üç temel başlık altında özetlemektedir. Birinci kriter “etki” müdahalenin ortalama koşullar altında uygulanması durumunda zarar yerine iyi sonuçlar yaratabilmesi olarak tanımlanmaktadır (akt., Flay ve ark., 2004). Bu kriter içinde, programın tanıtımının diğer kişilerinde rahatlıkla tekrarını yapabileceği düzeyde yapılması, ölçülen yapının ne olduğunun açıklanması ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmalarının sonuçlarının verilmesi, desenin nitelikli bir uygulamaya olanak sağlaması, deney ve kontrol gruplarının olması, bunların nasıl seçildiğinin anlatılması, bulguların nasıl elde edildiğinin belirtilmesi, elde edilen bulguların hedef kitleyi temsil edip etmediğinin açıklanması ve sonuçların istatistiksel olarak pozitif, anlamlı ya da negatif olarak tanımlanması gibi temel ilkeler yer almaktadır. Burada sonuçlardaki istatistiksel etkinin negatif olmaması bu kriterin en temel bileşeni olarak açıklanmaktadır. Etkinlik (effectiveness) kriteri ise müdahalenin doğal ya da gerçek ortamda da etkili olup olmadığının değerlendirilmesi ya da sınanmasını kapsamaktadır. Bu basamakta birinci kriterin sağlanmış olması ve program kitapçığının, eğitimlerin ve teknik desteğin hazırlıklarının tamamlanması, programın aynı şekilde sunulması, uygulamaların düzeyi vb yapıların tanıtılması, kontrol ve deney gruplarının seçimi, bulguların genellenmesi ve sonuçların düzenli şekilde ortaya konulması gerekmektedir. Yaygınlaştırılmaya hazır olan programın diğer öğretmenlere, danışmanlara, sosyal çalışanlara vb. ulaşması ise üçüncü kriter dağıtım olarak (dissemination) belirtilmektedir. Üçüncü kriter, ilk iki kriterin sağlanmış olmasının yanı sıra program kitapçığı-

nın ve ilişkili tüm materyallerin sunulmasını, eğitimlerin ve teknik desteğin olmasını, maliyetlerin açık ve net bir şekilde ortaya konmasını ve değerlendirme araçlarının ulaşılabilir olmasını içermektedir (Flay ve ark., 2004).

Bu bilgiler doğrultusunda literatür incelendiğinde gerçekleştirilen etkililik çalışmaları sevindirici boyutta olsa da bu programların yeterlilik boyutlarını irdeleyen çalışmaların sınırlı seviyede olduğu düşünülmektedir (Gager ve Elias, 1997). Örneğin okul müdürlerinden bakıcı annelere kadar tüm birimlerin desteğinin ve katılımının sağlanması için belli basamaklardan geçilmesi gerekmektedir (Sprick ve Borgmeier, 2010; Weisberg ve Greenberg, 1998). Araştırmacı kontrollü koşullarda araştırma literatürüne katkıda bulunabilmek için araştırmacının olabildiğince standart koşullarda gerçekleştirmeye çalışırken, eğitimin sorumlu birimler, okul müdürleri veya öğretmenler çok kısa sürede pek çok şey öğretebilecekleri koşulları oluşturmayı tercih edebilirler ve bu sırada veliler de söz konusu değişikliklerden rahatsız olabilirler. Genel anlamda isteklerdeki bu ve benzeri farklılıkların programların deseninden, uygulanma süreçlerine kadar müdahale alanının niteliğini etkilediği öngörülmektedir. Bu durumda araştırmacılar iki farklı yaklaşım uygulanabileceğini belirtmektedirler. Birinci yaklaşım biçiminde araştırmacının görevi program desenine bağlı kalarak standart şekilde müdahale programını uygulamak ve etkililik konusunda daha güvenilir verilere ulaşmaktır (Weisberg ve Greenberg). Diğer bir farklı uygulama biçiminde ise söz konusu programı uygulayabilmek için araştırmacı ve okul personeli sistemin önceliklerine ve hedeflerine uygun olacak şekilde birlikte ortak bir çalışma gerçekleştirerek bu doğrultuda geçerli bir müdahale geliştirmektedirler (Weisberg ve Greenberg). Burada koşullar karşısında kurumu, sistemi ve bireyleri anlama süreci yaşanmakta deneysel koşulların ve müdahale programının uygulanma standartları değişime uğramaktadır. Dolayısıyla bu noktada programın etkiliği ile ilgili verilerin yorumunun ve kesinliğinin de farklılaşması söz konusu olabilmektedir. Ancak bu durum uygulama sürecine bir avantaj da sağlayabilmektedir. Bu işbirliği okul personelinin programı daha fazla sahiplenmesine ve uygulamalara karşı daha sadık bir tutum geliştirebilmesine yol açabilmektedir. Bu süreçte öncelikli olarak atılması gereken adımlar arasında yetkililere ve öğretmenlere önleyici müdahale programına duyulan gereksinimlerin ve programın getireceği katkılarının açıklanması, bilimsel anlamda bu programın etkililik ve yeterlilik düzeyini sınavan çalışmaların sonuçlarının sunulma-

sı yer almaktadır. Ancak her iki yaklaşım biçiminin de önleyici müdahale alanına katkıları oldukça değerlidir.

Özetlemek gerekirse 21. Yüzyılda okulların temel misyonunun giderek genişlediği akademik beceriler (matematik, bilim, tarih vb.) açısından yüksek standartlar hedeflenirken aynı zamanda sosyal-duygusal yeterlilik performansını da güçlendiren tamamlayıcı bir eğitim müfredatının talep edildiği bir süreç yaşanmaktadır. Bu süreçte öğrencileri bilgi yüklü donanımlı kılmanın yanı sıra sorumluluk sahibi, sosyal becerileri güçlü, ruhsal açıdan sağlıklı, ilgili ve yardımsever bireyler olabilmeleri için bilimsel olarak kanıtlanmış ve giderek artmakta olan önleyici müdahale programlarından destek alınması gerekliliğinin altı çizilmektedir. Ancak hala bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış olan bu programların etkinliğini arzu edilen boyutta sergileyecek işlevsel döngüsünün tam olarak sağlanmadığı düşünülmektedir. Bu programların yaygınlaşması ve güçlü etkilerini ortaya koyabilmeleri için alanda ilişkili olan tüm birimlerin koordinasyonlarının işbirliği içinde çalışması, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerine gerekli özenin gösterilmesi bu anlamda okul reformlarının geliştirilerek araştırma tabanlı çalışmaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Greenberg ve ark., 2003).

Okul Öncesi Dönemde Önleyici Müdahale Programlarına Yönelik Eğitimsel Süreç

Bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılmakta olan önleyici müdahale programlarının Türkiye'deki tarihsel sürecine bakıldığında bazı çalışmaların yapılmış olduğu ve söz konusu programların etkililiğine yönelik bulguların literatürle örtüştüğü gözlenmektedir (Anlıak, 2004; Anlıak ve Şahin, 2009a; Dereli, 2008; ve ark., 2010; Dinçer, Anlıak, Şahin ve Karaman, 2009; Unutkan, 1998; Vural, 2006). Ülkemizde uygulamaya geçirilen önleyici müdahale programları da benzer sorunlarla karşılaşmaktadır. Alanda görev yapan öğretmenlerimizin akademik beceriyi arttıracak yeterli bilgi donanımına ve materyale sahip olarak üniversitelerden mezun olabilmelerine karşılık çocukların sosyal alandaki becerilerini (öfke kontrolü, problem çözme, yardımlaşma, paylaşma, kendini ve karşısındakini anlama, iletişim vb.) nasıl destekleyebilecekleri ve geliştirebilecekleri konusunda yeterli donanımda olmadıkları saptanmıştır (Anlıak ve Şahin, 2009b). Bu durumda çocuklara bu becerileri geliştirebilecek olan önleyici müdahale programlarla ilgili bir eğitimcinin ya da yaklaşım biçiminin istenilen düzeyde sunulmaya-

cağı ifade edilmektedir (Anlıak ve Şahin, 2009b). Sosyal-duygusal becerileri kazandırmak için üniversitelerimizdeki okul öncesi eğitimi programında sunulan derslerin adına ve içeriğine bakıldığında yeterli sayıda ve kapsamda olmadığı gözlenmektedir. Dolayısıyla mezun olan öğretmenin etkililiği ve yeterliliği kanıtlanmış önleyici müdahale programları hakkındaki edinimleri kişisel gayretlere ya da hizmet içi eğitim seminerlerine bırakılmaktadır. Buna ek olarak ayrıca çocuk merkezli eğitim anlayışı ile revize edilmiş okulöncesi eğitim programı da bu açıdan incelendiğinde amaç ve kazanımların bu yönden zenginleştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Anlıak ve Şahin, 2009b). Yurt dışında yapılan gözlemlerde, aile öğretmen ve okul yönetimi üçgeninde eğitim sistemlerini belirli kurallar çerçevesinde düzenledikleri düşünülmektedir. Araştırmacılar okul öncesi eğitim kurumlarında öncelikle hedeflenenin çocukların kurallara uyum sağlaması, okulun işlemekte olan rutinine alışması ve pozitif akran ilişkilerini geliştirmesi olduğunu açıklamaları da bu görüşü destekler niteliktedir (Conduct Problems Prevention Research Group, 2000). Bu sistemde öncelikle göze çarpan genel olarak öğretmenlerin eğitim sisteminde çocuklara sergiledikleri tutumların davranışların ve hatta kullanılan cümlelerin içeriğinde ortak bir bakışın gelişmiş olduğudur. Bu bakışı okuldan içeriye ilk girdiğiniz andan itibaren somut bir şekilde duvarlarda asılı olan posterlerden gözlemlemeniz mümkündür. Öncelikle çok yaygın olarak kullanılmakta olan posterlerin amaçlarına uygun noktalarda okulun duvarlarında, yemekhanede, sınıflarda merdivenlerde vb. sergilendiği ve her sınıfta sosyal kuralları kapsayan afiş veya listelerin asıldığı görülmektedir. Bu yaklaşım biçiminin somut bir şekilde hatırlatıcı poster vb. yardımıyla çocuklara hatırlatılması çocuklarında ihtiyaç duyduklarında bunlardan yararlanmalarını sağlamakta ve gün içinde üzerinde konuşmalarına ve düşünmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukla iletişim ve etkileşim içinde olan yetişkinlerin arkadaşlık, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal becerileri destekleyen kuralları ortak bir tavırla baştan itibaren son derece açık net bir şekilde ortaya koydukları ve kuralları esnetmedikleri tutarlı ve kararlı davrandıkları düşünülmektedir. Sosyal yeterliliği ve pro-sosyal becerileri geliştirecek tutum davranış ve ifade becerilerinin toplumsal olarak gelişmiş olması hedeflenen bir süreçtir. Bu boyutlar çocuklara yönelik ortak bir yaklaşım sergilenmesinde ve sistemin uyum içinde dönmesinde önemli bir katkı sağlamaktadır Sosyal beceriler kapsamında (paylaşım yardımlaşma, iletişim, kişiler arası problem çözme vb.) tutumlar,

düşünceler ve davranış biçimleri yaklaşım olarak tutarlı kararlı ve yineleyici bir şekilde çocuklara sergilenmektedir. Sınıf içinde ortaya çıkan problem durumlarının çocukların da bu yaklaşım biçimi doğrultusunda pratik yapmalarına, çocukların bunları benimsemesine ve yaşam stili haline dönüştürülmesine çalışılmaktadır. Nitekim bu sosyal sınırların belirlenmesi, birbirlerinin ihtiyaçlarına yönelik farkındalığın geliştirilmesi ve en önemlisi de kızgınlık ve öfke gibi duygularının uygun bir şekilde kelimelerle aktarılmasına yönelik rehberliğin çocukların da iletişim ve etkileşimlerine yansıdığı gözlenmiştir. Bu noktada bazı okullarda yöneticiler programlarını destekleyecek önleyici müdahale edici programlardan da yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak daha öncede ifade edildiği gibi oldukça büyük ilerlemeler kaydetmelerine rağmen yurt dışında da bu programların yaygınlaşma çalışmalarında aşılması gerekli görülen bir takım sorunlar ve geliştirilmesi gerekli görülen pek çok unsur bulunmaktadır (Durlak, 2010; Greenberg ve ark., 2003). Ülkemizde ise gerek önleyici müdahale programların etkililiğinin sınanması gerekse sözü edilen destekleyici ilişki ve etkileşimleri güçlendiren ortak yaklaşım biçimlerinin sergilenmesinde yöneticilerin, eğitimcilerin, uzmanların, ailelerin vb tüm sistemlerin konuyla ilişkili ortak tutum ve yaklaşım biçimlerini geliştirmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumsal olarak bu konuda yenilenmeye gelişmeye ihtiyaç duyduğumuz okullardaki şiddet olaylarındaki yadsınamaz gerçekle açığa çıkmaktadır. Webster-Stratton ve Reid (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmen davranışlarının ve okulun karakteristik yapısının sınıf içi saldırgan davranışlarla ve düşük akademik performansla ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin öğretmenin sosyal-duygusal yeterliliği geliştirecek etkinliklere düşük seviyede yer vermesi ve ödüllendirmeyi az kullanmasının bu sorunların oluşmasına yol açabileceği savunulmaktadır. Öğretmen müdahale programlarından destek alarak olumsuz ya da uygun olmayan davranışlar karşısında sınıf yönetimi stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeyi, zor çocuklarla olumlu ilişkileri geliştirebilmeyi, sınıf içerisinde, oyun alanında, yemekhanede vb. alanlarda duygusal düzenlemeleri yapabilmeyi, kendini kontrol edebilme becerilerini geliştirebilmesi ve sosyal becerileri güçlendirmeyi daha sistemli ve düzenli bir şekilde geliştirebilmektedir (Feiner ve ark., 1994; Ocak, 2010; Webster-Stratton ve Reid). Dolayısıyla öncelikle okul öncesi eğitim programlarından mezun olan öğretmen adaylarının gerek önleyici müdahale edici programlar açısından gerekse de kişiler arası problem

çözme becerileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri gibi alanlarda donanımlı olmaya ve bilinçlenmeye gereksinim duymaktadırlar (Anlıak ve Dinçer, 2005; 2006; Ocak, 2010). Ayrıca bu kapsamda alandaki gelişimleri takip eden uzmanlar tarafından sosyal gelişimsel normları revize edebilmek veya geliştirebilmek amacıyla çeşitli eğitimlerin, seminerlerin ve bilgilendirmelerin öğretmenlere, yöneticilere, okul personeline, ailelere ve hatta tüm topluma ulaşacak şekilde sunulması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle alanda çok uzun yıllar çalışmakta olan öğretmenlerinde önleyici müdahale bilimi ile ilgili gelişmeleri takip edebilmeleri ve kendilerini yaklaşım biçimi açısından yenileyebilmeleri için hizmet içi eğitimlerden sistemli ve düzenli şekilde yararlanmaları önerilmektedir (Dinçer ve ark., 2009). Ülkemizde literatürde bilimsel olarak etkinliği kanıtlanmış olan ve yurt dışında yaygın olarak kullanılmakta olan önleyici müdahale programlarına yönelik farkındalığın ve bilincin geliştirilebilmesi durumunda bu programların kullanımının da artacağı düşünülmektedir. Böylelikle önleyici müdahale programlarının sahip olduğu ortak bakışı, yaklaşımı kazanabilmemiz söz konusu olabilecektir. Bu alandaki gelişimsel süreç değerlendirildiğinde sosyal yeterlilik alanında müdahale edici programların yeterliliği ve etkinliği tüm dünyada uzun yıllar tartışılacak koşullar bu doğrultuda yenilenecek toplumsal bakışın ortak evrensel bir bakışa dönüşebilmesine yönelik adımlar sınanacaktır. Dolayısıyla ülkemizde de bu gelişime paralel çalışmaların yapılması yeniliklerin takip edilerek kendi sistemimize uygun hale dönüştürülebilmesi diğer ülkelerle ortak paydalarda bütünleşebilmemizi sağlayacaktır.

Yukarıda sözü edilen gelişimsel süreç gerçekleştirilirken geliştirilmeye ihtiyaç duyulan unsurlar boyutunda çalışmaların gerçekleştirilmesi önleyici müdahale programlarının farklı boyutlarda harekete geçmesini sağlayabilecektir. Bu yazının devamında bu boyutlar tartışılarak bundan sonraki çalışmalar için düşünsel bir temel oluşturulmaya çalışılacaktır.

Önleyici Müdahale Programlarının Uygulama Süreci ve Karşılaşılan Zorluklar: Literatür incelendiğinde son yıllarda farkı yaş gruplarına özgü ve çeşitli sorunlara (bağımlılık, uyum ve davranış sorunları vb.) yönelik önleyici müdahale programlarının giderek arttığı ve yeterliliklerinin sınındığı etki düzeylerinin değerlendirilmeye çalışıldığından söz edilmiştir. Bu boyuta bağlı uygulamalar irdelenirken programların uygulanma sürecindeki kazanımları, maliyetleri, kolay uygulanabilir olup

olmalarını gibi faktörler açısından da değerlendirmelerinin yapıldığı görülmektedir (Aos ve ark., 2004; Barnett ve Escobar, 1990, s. 560; Domitrovich ve Greenberg, 2000). Bu araştırmalardan edinilen sonuçlar sayesinde de çeşitli programların maliyet, kar ve zarar hesapları karşılaştırılabilmekte ve kullanıcıların daha bilinçli seçimler yapılabilmelerine olanak sağlanabilmektedir (Barnett ve Escobar, 1990, s. 560). Ancak literatürde karşılaşılan bir diğer zorluk da, bu programların yüksek kalitede, sürekli ve düzenli bir şekilde uygulanabilmesi ve etkilerinin değerlendirilebilmesi için gerekli olan kurulların, kaynakların ve düzenlemelerin yeterli miktarda olmadığıdır (Cram, Warfield, Upshur ve Weisner, 2000, s. 487; Gager ve Elias, 1997). Bu durum, uzmanların söz konusu programların beklenen düzeyde ve nitelikli uygulamalarını yapmalarında ve sonuçları değerlendirmelerinde sınırlandırıcı olmaktadır. Dolayısıyla etkisi düşük, yetersiz, ideal uygulamadan uzak arzu edilen sonuçlara ulaşamayan uygulamalar gerçekleştirilebilmektedir (Greenberg ve ark., 2003). Diğer bir deyişle bilimsel delile dayalı nitelikli uygulamalar için zaman, çaba ve paraya oldukça ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel delile dayalı başarılı uygulamalar için üç kritik finansal bileşenin gerekliliğinden söz edilmektedir. Birinci kritik bileşen ihtiyaçların belirlenmesi, fizibilite çalışmalarının gerçekleştirilmesi, programın donanımlı bir şekilde dönüştürülmesi ve gerçek yaşamda uygulamaların gerçekleştirilmiş olması olarak belirtilmektedir. İhtiyacın belirlenmesi aşamasında toplumun, ilgili kurumların ve alıcıların taleplerinin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda gereksinimlerle örtüşen uygun önleyici müdahale programını araştırmak ve ardından bu programın söz konusu toplum için pratik uygulamalarını gerçekleştirecek paydaşları belirlemek gerekmektedir. Bu noktada program eğitimi almış uzmanların görevlendirilmesi, gerekli koşulların sağlanması ve temel ihtiyaçların (bilgisayar video kamera vb) belirlenmesi bir başlangıç maliyeti gerektirecektir. Bu maliyeti karşılayabilecek ödeneklerin nasıl ve ne yolla elde edilebileceği de üzerinde tartışılan diğer unsurlar arasında yer almaktadır. Programı talep eden uygulayıcıların iletişime geçebilecekleri programı elde edebilecekleri direk bir servisin kurulmuş olması ikinci bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır. Üçüncü bileşen ise en karışık bileşen olarak tanımlanmaktadır; çünkü burada başarılı uygulamalar için alt yapının kurulmasından söz edilmektedir. Bu basamak eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmayı, program uygulamalarını sadakatle gözlemlemeyi ve programın sonuçlarını ölçme ve değerlendirmek için ge-

rekli sistemi kurmayı kapsamaktadır. Durlak da (2010) uygulama sürecinin izlenmesi için araştırmacıların dikkatli planlar yapmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar programların uzun süreli devamlılığını ya da sürdürülebilirliğini sağlayarak, başarılı pozitif yönde etkili sonuçlar için gerekli alt yapılar olarak belirtilmektedir. Ancak örneğin denetleme sisteminde rehberliğin çok kritik bir öneme sahip olduğunun saptanmasına rağmen alandaki uygulamaların takibi, uygulayıcılara geri bildirimlerde bulunabilme, eğitmen grubunu yeterli seviyeye ulaştırabilme gibi çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için söz konusu maliyeti karşılayabilecek bir finansal sistemin henüz gelişmemiş olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla Durlak da (2010) uygulamaların geliştirilmesi için nitelikli eğitimlerin verilmesi ve takiplerinin yapılabilmesi için teknik yardımcı desteğin sağlanması sürecinde kaynaklara gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır. Weisz, Hawley, Pilkonis, Woody ve Follette (2000) yeterli parasal desteğin olmamasının, bilim temelli uygulamaların alanda sınanmasını ve değerlendirilmesini engelleyen bir etmen olduğu görüşünü savunmaktadır. Özellikle program eğitimi ardından gerçekleştirilecek eğitici desteğinin sürekliliğini sağlanmasının pahalı bir süreç olduğunu, bu engelin de programlara yönelik desteği azalttığını açıklamaktadırlar. Aynı şekilde kaynaklardan alınan desteklerdeki sınırlı imkânlarında önemli oranda programların pozitif sonuçlarının etkililik düzeylerini değiştirdiğini savunmuşlardır. George ve arkadaşlarına (2008) göre de en etkili müdahale programına bile beklenen düzeyde sadık kalınmadığı ve sonuçları değerlendirilmediği takdirde programın uzun vadede olumlu ve beklenen kazanımlar getirmesi söz konusu olmayacaktır. Greenberg ve arkadaşları (2003), program uygulamalarının kısalmasının sonuçlarının da etkisinin kısalmasına yol açacağını belirtmektedir. Barnett (2000) erken müdahale programlarının maliyetlerinin hesaplanmasının oldukça güç bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu sürecin çok geniş bir yelpazede çocuklar, aileler ve ihtiyaçlar bazında değerlendirmeleri kapsadığını ifade etmektedir. Ayrıca Barnett, (2000) bu alandaki programların uygulama ve servis farklılıkları (nitelikli kadroya ihtiyacın olup olmaması, sınıf içi uygulamalara ek olarak aile eğitimleri, ev ziyaretleri gibi boyutları içerip içermemesi) maliyetlerde farklılıklara yol açmakta bu hesaplamaları daha da güçleştirmektedir görüşünü savunmaktadır. Bununla birlikte Barnett ve Escobar (1990) müdahale programlarının pahalı bir yatırım olması nedeniyle maliyetlerin dikkate alınması gerektiğini hatırlamaktadırlar. Bu hesaplamalar yapılırken daha

öncede ifade edildiği gibi programın uygulama süresi, hangi yaş diliminde başlanacağı, ne kadar yoğunlukta uygulanacağı, nitelikli personelin bu programa ne kadar vakit ayıracağı, programın kimleri kapsayacağı (çocukları, aileleri vb.) gibi çeşitli değişkenlerin etkisinin değerlendirilmesi önerilmektedir. Özetlemek gerekirse uygulama sürecinde müdahale programlarının sürekliliği ve etkililiği söz konusu olduğunda ekonomik olarak belli bir kaynağın gerekliliği üzerinde sıklıkla durulmuş olsa da söz konusu programların yeterliliklerinin sinanarak alandaki sonuçlarının daha fazla irdelenmesine duyulan ihtiyacında yoğun bir şekilde tartışıldığı gözlenmektedir (Gager ve Elias, 1997; Kumpfer ve ark., 2002). Bu bakımdan bu süreçte üzerinde önemle durulan bu araştırmalarda; uygulanan programın dozu, uygulama süresi, uygulamaların nasıl gerçekleştirildiği, grup sayısının belirtildiği miktarda olup olmadığı, kültürel adaptasyonun nasıl yapıldığı ve hedef kitlenin gereksinimlerine uygun olup olmadığının ayrıntılı bir şekilde açıklanmasıdır (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Gager ve Elias, 1997; Hill ve ark., 2007; Kam ve ark., 2003). Domitrovich ve Greenberg'in 2000 yılında yaptıkları araştırmada etkili önlüyci 34 programdan sadece %21'in de uygulamaların niteliği ile sonuçların ilişkisinin araştırdığı saptanmıştır. Makalelerde, programların uygulama süresi ve niteliğinin ve hatta aksaklıklarının açıklanmasının daha sonraki araştırmacılara daha fazla yol gösterici olabileceği tartışılmaktadır (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Kam ve ark., 2003). Böylelikle farklı dozlarda ve süreçlerde uygulanan, ayrıntılarıyla açıklanmış programların etkilerine yönelik ayrıntılı çalışma sonuçları, alandaki ihtiyaçlarla örtüşebilecek ve müdahale bilim alanına katkılarını arttırabilecektir. Dolayısıyla programın etkililiğini arttırabilecek başarılı uygulamalar için gerekli koşullar da açığa çıkartılabilecektir (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Gager ve Elias, 1997; Kam ve ark., 2003; Murray ve Malmgren, 2005). Durlak (2010), uygulama konusunda araştırmaları incelendiğinde programa bağımlılık ve dozun en çok üzerinde durulan nokta olduğunu belirtmektedir. Ancak bu konuda araştırmacılar alanda yaptıkları araştırmalarda, uygulamalar boyunca karşılaştıkları zorluklar hakkında, alandaki tepkilerin nasıl olduğu ile ilişkili ya da ulaşmak isteyip de ulaşamadıkları hedefler konusunda vb. deneyimlerini beklenen düzeyde açıklamadıkları ifade etmektedir (Domitrovich ve Greenberg, 2000). Durlak (2010) okul- tabanlı araştırmaları incelediğinde % 100 başarılı, mükemmel düzeyde bir uygulama gerçekleştirilmediğini oldukça fazla çalışmada öğretmenlere ka-

dar uzanan pek çok değişkenden söz edildiği ve hatta %20-30 oranında genel bir farklılığın saptandığı görülmüştür. Hill ve arkadaşları (2007) müdahale programlarında başarının program teorisi ve gelişimi, etki denenceleri ve uygulama tekrarları gibi süreçlerdeki geri bildirimlerin alınmasıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir; ancak gerçek yaşamdaki uygulamalar ve etkililik denencelerinden alınan geri bildirimlerin sistematik bir şekilde toplanması ile ilgili sınırlı çalışmaların olduğu açıklanmaktadır (Gager ve Elias, 1997).

Önlüyci müdahale programların uygulama süreçlerinde literatürde tartışılan irdelenmesi gerekli görülen unsurlar üzerinde yoğun görüşler ifade edilmektedir. Araştırmacılar bu unsurları genel olarak çok geniş bir yelpazede tartışmaktadırlar. Bunları, söz konusu program içeriğine bağlı kalınıp kalınmadığı, uygun şekilde ve orijinal dozuna sadık kalarak uygulamaların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, temel boyutlarına, gerekli özenin gösterilip gösterilmediği, uygulamaların belirtilen çocuk sayısında gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ve kontrol grubu kullanılıp kullanılmadığı şeklinde sıralamaktadırlar (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Durlak ve DuPre, 2008; Elliott ve Mihalic, 2004; Greenberg, 2004; Hill ve ark., 2007).

Bilimsel olarak kanıtlanmış, ardından alanda sına- ma uygulamaları gerçekleştirilmiş olan bir programın gerçek yaşamda uygulanma sürecinde de bir takım zorluklar yaşanabilmektedir. Bu noktada dikkate alınması gereken ve gündemde tartışılan unsurlarda önlüyci müdahale programının eğitimleri verdikten sonra öğretmenlerin programı kendi müfredatlarına nasıl yerleştirdikleri, nasıl uygulamaya geçirdikleri ve kendi programlarına nasıl adapte ettikleridir (Domitrovich ve Greenberg, 2000). Bu sürecin de yakından takip edilmesi ve programın sürekliliğini engelleyecek unsurların uygulayıcılarla görüş alış verişinde bulunularak ortadan kaldırılmaya çalışılması önerilmektedir. Hatta zaman içinde bilgilerin tazelenmesi için toplantılar seminerler, küçük hatırlatıcı ipuçlarından oluşan bilgilendirme mektupları vb gibi çalışmalara da yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca programın sürekliliğinin nitelikli bir şekilde sağlanmasında uygulayıcının ve eğitimcinin, yöneticilerin, personelin, uzmanların ve ailelerin işbirliği içinde çalışmasının programın işleyişi açısından son derece gerekli olduğudur (Dinçer ve ark., 2009; Johnson, Hays, Center ve Daley, 2004; Sprick ve Borgmeier, 2010). Nitelikli Kam ve arkadaşlarının 2003 yılında yaptıkları çalışma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmen-

lerin programı uygulama kalitelerinin ve yönetici desteğinin sonuçlar üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Hem uygulamanın niteliği hem de yönetici desteğinin yüksek olduğu durumda öğrencilerin saldırgan davranışlarında ve davranışsal uyumsuzluklarında büyük bir azalma olduğunu duygusal yeterlilikle ise oldukça önemli oranda bir artış saptadıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak programın uygulanması sırasında teknik desteğin sunulması ya da formatörlerin yöneticilere ve öğretmenlere yol gösterici (mentoring) olması uygulamanın doğasını dramatik bir şekilde etkilediği de açıklanmaktadır. Elliott ve Mihalic (2004), makalelerinde eğitimlerden elde edilen deneyimler doğrultusunda şu tavsiyelerde bulunmaktadır. Öncelikle programı uygulayacak kadronun gerekli donanımına sahip olup olmadığını araştırılmasının önemli bir boyut olduğunu açıklamaktadırlar. Bu noktada uygulayıcıların programın eğitimini almış olmaları ve bu niteliği programlarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu süreçte aynı zamanda eğitim takvimini yapmadan önce söz konusu çalışmada yer alacak kadronun ücretle tutulması gerektiği de belirtilmektedir. Kadroya alınan bu uygulayıcılara eğitim takviminden önce programın genel oryantasyonunun sunulması da yapılması gerekenler listesinde geçmektedir. Ayrıca yöneticilerinde eğitime katılması için desteklenmelerinin oldukça önemli bir basamak olduğu da belirtilmektedir. Son olarak, uygulayıcılara ve yöneticilere planı ve bütçeyi takdim ettikten hemen sonra eğitim süreci biter bitmez programın uygulanmasına başlayabilmek için gerekli hazırlıkların tamamlanmasının da ihmal edilmemesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Önleyici Müdahale Programlarının Adaptasyon Süreci ve Değerlendirme ve Dağıtım Aşaması:

Bu noktaya kadar programların yeterlilikleri ve etkinlikleri üzerinde çeşitli görüşler doğrultusunda araştırmaların hızla arttığı uygulamaların sonuçları üzerindeki direk etkisinin öneminin açığa çıktığı tartışılmıştır. Ancak sürecin çok kapsamlı olması, dikkat edilmesi gerekli görülen başka boyutları da gündeme getirmektedir. Yazının bu bölümünde müdahale programlarının adaptasyon ve dağıtım aşamaları ile ilgili görüşlere yer verilecektir. Evrensel bir program olarak geliştirilen programın kendi kültürünün dışında farklı kültürlerde nasıl bir uygulama sürecinden geçtiği ve ne oranda bir değişime uğradığı önleyici müdahale araştırmalarının odaklanması gereken bir alandır. Programın etkisinin diğer kültürde sınırdışı uygulamalarda süreci etkileyebilecek değişkenlerin yelpazesi de genişlemektedir. Dolayısıyla bu programların farklı kül-

türlerde nasıl uygulanması gerektiği üzerinde de araştırmalar sürdürülmekte ve farklı görüşler önerilmektedir. Spoth ve arkadaşları, (2002) bu konuda kültüre özgü risk ve koruyucu faktörlere önem verilmesi gerektiğinin altını çizerek bu alandaki çalışmaların artırılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar makalelerinde müdahale biliminde kültürel hassaslığı arttıracak stratejilerin geliştirilmesi gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Bu bağlamda literatür incelendiğinde farklı kültürde uygulanacak olan müdahale programına bağlı kalmanın (fidelity), değiştirmeden uygulama yapmanın getireceği bazı dezavantajlarında olduğu öne sürülmektedir. Çözüm olarak uygulamaların ve adaptasyonun nasıl yapılması gerektiği üzerinde görüşler tartışılmakta ve fikir birliğine varılmaya çalışılmaktadır (Aos ve ark., 2004; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Elias ve Tobias, 1996; Elliott ve Mihalic, 2004; Hill ve ark., 2007; Kumpfer ve ark., 2002; Weisz ve ark., 2000). Literatürde programa bağlılık ve adaptasyon sürecinde izlenebilecek üç temel yaklaşım biçimi üzerinde tartışılmaktadır.

- Birinci yaklaşım evrensel önleyici müdahale programları geliştirmeyi ve bu programlara değiştirmeksizin sadık kalarak uygulamaları sürdürmeyi içermektedir (Elliott ve Mihalic, 2004). Durlak ve DuPre'ye (2008) göre uygulamalarda programa ne kadar sadık kalınır ve uygulama sıklığına ne ölçüde özen gösterilirse programın sonuçları o oranda etkilenmektedir. Makalelerinde ne kadar iyi bir uygulama gerçekleştirildiğinin önemi üzerinde durarak istatistiksel açıdan anlamlı farkın buna bağlı olarak yükseldiğini açıklamışlardır. Dolayısıyla da katılımcılarında programdan yararlanma düzeylerinin bu uygulamaların ne kadar iyi gerçekleştirildiği ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Burada tartışılan kavramda günlük yaşamda uygulanan müdahale ile programın bilimsel anlamdaki uygulama sürecinin örtüşmesidir bu müdahale programına bağlılık olarak ifade edilmektedir (akt., Hill, Maucione ve Hood, 2007). Uygulamada kullanılan bu yaklaşım tipinde, bilimsel olarak etkiliği kanıtlanmış olan programın olduğu gibi benimsenmesi söz konusudur. Bu yaklaşım, programın aslına bağlı kalarak dağıtılmasını ve daha önce yapılan çalışma çıktılarıyla benzer sonuçlar gösterebilmesini içermektedir. Araştırmacılar tarafından standart bir yapıya dönüştürülmüş olan öğretim programı, el kitapları ve materyalleri programın dağıtılmasını olanaklı kılmaktadır. Bu yaklaşım, programa bağlılığı arttırmakta ve programın hedeflenen etkiye ulaşmasını da sağlamaktadır. Standart bir yapıya dönüştürülen program sayesinde kaynaklar ve ihti-

yaçlar kolaylıkla saptanırken, programın yürütülmesi kolaylaşmaktadır (Greenberg ve ark., 2003). Ancak, programın topluluğun ihtiyaçlarına, kapasitesine ve sınırlılıklarına göre düzenlenmemesi durumunda programa bağlılık azalabilir, beklenen sonuçlara ulaşılmayabilir.

- Uygulama sürecinde kullanılan ikinci bir yaklaşım ise var olan programın söz konusu topluma adaptasyonudur. Bu yaklaşımda söz konusu programın uygulandığı kültürün ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak programın içeriğinin, uygulanışının, sıklığının vb. unsurların yeniden şekillendirilmesini kapsamaktadır (Barrera ve Castro, 2006; Blakeley ve ark., 1987; Castro ve ark., 2004; Kumpfer ve ark., 2002). Bunun için de uygulayıcılar adaptasyon sürecinde programın orijinal içeriğini programın uygulanacağı kültürün özelliklerini göz önünde bulundurarak değiştirilebilirler ve bu değişiklikleri açıklayan el kitapçığına ek olarak yeni bir modül ekleyebilirler. Program adaptasyon sürecinde toplumun ya da kültürün ırk, etnik ya da dil özellikleri önem kazanır. Böylelikle toplumun programı benimseyerek desteklemesi artabilir. Ancak bu noktada dikkate alınması gereken adaptasyonda yapılan değişikliklerin programın sonuçlarını beklenmeyen yönde etkileyebilecek olmasıdır. Bu durum programın önemli bileşenlerinin kaybolmasına yol açabilir. Her ne kadar literatürde adaptasyonların kültürel ihtiyaçları karşılamasına yönelik çalışmalar yapılmış olsa da bu alanda daha çok araştırma ve deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada çok önemli bir unsurun altını bir kez daha çizmek gerektiği düşünülmektedir. Çünkü literatür incelendiğinde araştırmacıların sıklıkla programa bağlılık ve adaptasyon kavramlarının önemi üzerinde durdukları ve çoğunluğunun programın orijinal yapısını hiç değiştirmeksizin bağlı kalınmasından yana bir eğilim sergiledikleri görülmektedir. Bu noktada bazı uzmanların adaptasyonun yapılabileceğini belirtirken bile çok dikkatli stratejilerin izlenmesi gerektiğini vurguladıkları ve programı geliştiren kişilerin görüş ve deneyimlerinin alınmasının gerekliliğini savundukları görülmektedir. Greenberg (2004) makalesinde programların uzun uygulama süreçlerinde bir takım değişikliklerin ortaya çıkmasının olası bir durum olduğunu, bunun süreç ilerledikçe gelişebilecek bir unsur olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca programın söz konusu yerel uygulamaları sırasında da doğal bir yerel adaptasyon yaşanabileceğini eklemektedir. Bunların bazılarının pozitif adaptasyon olarak (materyallerin söz konusu kültüre özgü şekilde adapte edilmesi veya programa bağlılığı koruyarak programın anlaşılmasını

güçlendiren kısımların eklenmesi gibi) değerlendirilebileceğini belirtirken bazılarının (kritik boyutları ortadan kaldıracak şekilde program eğitimlerinin kısaltılması) sonuçları olumsuz düzeyde etkileyebileceğinden söz etmektedir. Dolayısıyla bu bakımdan gerek programların uzun yıllar uygulanması sonucunda bazı değişimlere uğratılmasının gerekse farklı kültürel ihtiyaçlar doğrultusunda bir takım farklılıklara maruz bırakılmasının kritik bir nokta olduğu bu konuda sonuçların nasıl etkilediğinin araştırılması gerektiğinin altı çizilmektedir. Durlak da (2010) zamanla uygulama seviyelerinin değiştiğini ve bunun her zaman tahmin edilebilir veya öngörülebilir bir şekilde gerçekleşmeyeceğini eklemiştir. Domitrovich ve Greenberg (2000) eğitimcilerin, psikolojik danışmanların söz konusu programı kendi okullarına ve toplumlarına uygun şekilde adapte etmek istemelerini son derece olağan bir istek olduğunu belirtmektedirler. Hatta uzmanların yerel adaptasyonu bir ihtiyaçmış gibi düşünülebileceklerini açıklamaktadır. Ancak buradaki risk, zaman ilerledikçe uygulayıcıların ya da yerel program yayıncılarının ek değişiklikler yapmayı sürdürmesidir. Bu durumda programın orijinal formdan uzaklaşabileceği olasılığı da artmaktadır. Ayrıca araştırmacılar bu değişikliklerin rapor edilmesinin gerekliliği üzerinde önemle durmaktadırlar ve bu durum rapor edilmediği takdirde söz konusu değişikliklerin programın etkililiğini hangi yönde geliştirdiği ya da azalttığı sorusunun yanıtının da verilemeyeceğinin altını çizmektedirler (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Durlak, 2010). Söz konusu sakıncalar nedeniyle bu noktada eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların, uzmanların etkin bir şekilde, programın kalitesini bozmadan uygulamaların ve değerlendirmelerin yapılabilmesi için desteklerini arttırmaları gerektiği belirtilmektedir. Durlak (2010), müdahale programlarında temel çekirdeği oluşturan kritik bölümler hakkında bir bilgilendirmenin olması gerektiğini ancak pek çok programda bu temel boyutların belirtilmemiş olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda uygulayıcıların söz konusu programın temel kısımlarının neler olduğunu, ne kadar sürede ve içerikte uygulanması gerektiğini hangi kısımlarının kültürel adaptasyona ugratılabileceğini kapsayan bilgilerin program kitapçığında açıklanmasını önermektedir. Diğer taraftan Elliott ve Mihalic (2004) makalelerinde yaptıkları araştırma bulgusuna dayanarak bu noktanın önemini bir kez daha vurgulayarak bu sürecin zorluklarına dikkat çekmişlerdir. Araştırmalarında söz konusu programın yerel adaptasyonunun okula ya da topluma ulaştırmakta sorumluluğu üstlenen uzmanlar ya da yönetici-

ler tarafından istenilen düzeyde gerçekleştirilmediğini ortaya çıkartmışlardır. Ayrıca bu süreçte öğretmenlerin ya da tedaviyi uygulayan kadronun programı geliştiren uzmanlardan herhangi bir danışmanlık talebinde bulunmaksızın ya da programın altında yatan temel teoriksel ve kavramsal mantığa başvurmaksızın programda değişiklikler yaptıkları gözlenmiştir. Uygun olmayan bir şekilde programın bazı parçalarını çıkarttıkları ve uygulama sıklığını azalttıkları saptanmıştır. Dolayısıyla da araştırmacılar makalelerinde özellikle böyle standartların korunmadığı uygulamaların gerçekleştirilmiş olmasını eleştirerek, bu tip adaptasyon çalışmalarının önleyici müdahale programlarının etkinliğini tehdit ettiği görüşünü savunmaktadırlar. Kumpfer ve arkadaşları (2002) ise söz konusu tartışmaya farklı bir boyut getirmişlerdir; onlar kültürel yapıyı göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen uygulamaların programların başarılarını daha da fazla arttıracaklarını savunmuşlardır; ancak programların kültürel olarak uyarlanmış versiyonlarının yeterince sınanmamış olmasını literatürde geliştirilmesi gereken bir alan olarak gördüklerini de eklemiştirler. Bu bağlamda Castro ve arkadaşları da (2004) benzer görüşü destekleyerek kültürle ilişkili bilim temelli önleyici müdahale programlarının geliştirilmesi üzerinde durmaktadırlar. Onlara göre adaptasyon sürecinde söz konusu önleyici müdahale programının kültürel açıdan eşit düzeye getirilmiş versiyonunun geliştirilmiş olması gerekmektedir. Programların kültürle ilişkili olmasının önemi üzerinde durdukları çalışmalarında programın titizlikle aslına bağlı kalınarak uygulanmasıyla rağmen yerel toplumun ihtiyaçlarıyla örtüşmemesi durumunda da beklenen sonuçlara ulaşılamayacağını belirtmektedirler. İşte bu noktada uygulama sürecinde etkililiği bilimsel olarak ispatlanmış program ile programın uygulanacağı grubun ihtiyaçlarının birbirine örtüşmesinin dikkate alınması gereken bir unsur olduğunu ifade etmektedirler (O'Connell ve ark., 2009). Araştırmacıların bu süreçte grubun karakteristik özelliklerinin, programı sunan, naklini gerçekleştiren personelin kültürel hassasiyetinin ve yönetsel- toplumsal faktörlerin oldukça etkili rol oynadığını göz önünde bulundurarak bunları irdelemeleri gerekmektedir. Bir toplum için uygun bir program belirlenirken, toplumun özellikleri ve öncelikleri ile bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış olan programın ihtiyaçlarının örtüşmesi önemli bir noktadır.

• Uygulamada kullanılan üçüncü yaklaşım ise halk öncülüğündeki uygulama yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda toplum liderlerinin kararları ile araştırmacıların işbirliği içinde çalışması önemli bir unsurdur

böylelikle programın anlamlılığı ve sürdürülebilirliği artmaktadır. Burada program, toplumun kendi ihtiyaçlarından yola çıkılarak geliştirildiği için programa sahiplik duygusu ve kabul en üst düzeye ulaşmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım biçimi, program çıktılarının deneysel çalışmalar ile sınanmasına fırsat tanıyarak, etkili metodların gelişmesine katkıda bulunur. Ancak toplumsal farkındalığın oluşması, bir vizyon geliştirilmesi ve gerekli finansal desteğin sağlanması uzun zaman alabilmektedir. Henüz literatürde tartışılan adaptasyon konusunda zaman içerisinde farklı çözümlerin üretilmeye başlanacağı düşünülmektedir. Bu durumda kültürler arası paylaşımların daha fazla artırılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ancak bu konudaki ortak görüş; programların denence süreçlerinde daha yoğun çalışmalarla sınanması ve buradan edinilen deneyimlerinde paylaşılarak müdahale alanına önemli bir katkı sağlanmasıdır. Bu konuda Spoth ve arkadaşları (2002) bundan sonraki süreçte bilimsel olarak desteklenmiş geniş kapsamlı uygulamaları etkin bir şekilde destekleyecek ilkelere ya da planların geliştirilmesinin, aile-merkezli araştırmaların ilgileneceği en önemli görevlerden birisi olduğunu vurgulamıştır. Kram ve arkadaşları (2000), önleyici müdahale programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde pek çok farklı kaynaktan görüşlerin alınmasının bazı zorlukları da beraberinde getirdiğini açıklamışlardır. Bu paydaşların (programa destekleyici olanlar, programı yöneten ve hizmet sunanlar, programda yer alanlar, değerlendiriciler, politikacılar, araştırmacılar vb.) programa yönelik ihtiyaçlarının ve taleplerinin farklı olması ve farklı politik dinamiklere sahip olmaları değerlendirme sürecinde bir takım yanlışlıkları da beraberinde getirmektedir. Diğer bir deyişle değerlendirmenin kendisi değerlendirmeyi yapacak kişilerin içinde buldukları koşullara göre politik bir bağlamı da beraberinde taşımaktadır. Bu bağlamda adaptasyon, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde iletişim ağımnı genişlediği görülmektedir. Greenberg (2004), bu alanda toplum liderlerinin ortaklığında, organizasyonların, enstitülerin ve araştırmacıların işbirliği içinde olduğu ve bu doğrultuda eylem, güven, güç ve öncelikli kavramlarının yoğun bir şekilde tartışıldığı bir etkileşim ve iletişim süreci önermektedir. Dolayısıyla bu süreçte bilim adamlarının, uygulayıcıların ve devlet yöneticilerinin işbirliğine dayalı bir iletişim içinde olabilmeleri için gelecek günlerde bu işbirliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte programın adaptasyon sürecindeki çalışmalara ek olarak programın nasıl dağıtılacağı da önemli unsurlar arasında yer al-

maktadır (Durlak ve DuPre, 2008; O' Connell ve ark., 2009). Önleyici ve müdahale tabanlı araştırmalarda bu programların farklı kültürlerde uygulanmasını sağlamak; diğer bir deyişle yaygın bir şekilde kullanımı artırmak için dağıtım süreçlerinin geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde de durulmaktadır (Barrera ve Castro, 2006; Castro ve ark., 2004; Elliott ve Mihalic, 2004; Hill ve ark., 2007; O' Connell ve ark., 2009). Programın dağıtımı aşamasında, görev alan bireylerin karakter yapılarından dağıtım yeri ve kanallarına kadar pek çok yapının etkin olduğu bir süreç gözlenmektedir (Castro ve ark.). Elliott ve Mihalic tarafından da programların etkili bir şekilde sunulması, materyallerin basılması, bu programın eğitimini verecek sertifikalı eğitmenlerden oluşan bir ekibin kurulması, teknik desteği sağlayacak yardımcıların yetiştirilmesi ve test edilmiş değerlendirme araçlarının sağlanması, pazarlamanın geliştirilmesi, dağıtım servisinin işlemesi ve veri yönetim sistemi için bir organizasyon sürecinin gelişmesi çok önemli bir basamak olarak ifade edilmektedir.

Tüm bu süreçler düşünüldüğünde önleyici müdahale araştırmalarının çok kapsamlı bir şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu noktada müdahale alanında gerçekleştirilen araştırmaların da kendi içinde iki farklı boyutta geliştiği açıklanmaktadır. Bu programların uzmanlar tarafından teoriksel alt yapı eşliğinde alanın ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi yoğun çalışma gerektiren bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer boyutta ise geliştirilen bu programın işlevselliğini ve değerlendirme sürecini gerçekleştirecek araştırmaların yapılması yer almaktadır (Gager ve Elias, 1997). Bu bağlamda Ulusal Sağlık Enstitüsü iki tip dönüştürülebilir önleyici müdahaleler araştırma tanımlamıştır. 1. tip dönüştürülebilir araştırmalarda önleyici ve tedavi edici müdahale programlarının servisi, program ve materyalleri, uygulanma süreci gibi faktörlerin temel bilimsel araştırma doğrultusunda gelişimsel ve hazırlayıcı olarak üretilmesini kapsamaktadır. İkinci tip dönüştürülebilir araştırmalar ise çeşitli birimlerde (servis, yerel organizasyonlar, okullar vb) uygulanmakta olan bilimsel anlamda etkililikleri sınanmış önleyici müdahale programlarının sürekliliğini, uygulanabilirliğini, adaptasyonunu ve dağıtımını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar olarak belirtilmektedir (Greenberg, 2004; Wolf, 2008). Diğer bir deyişle söz konusu programın çeviri basamağından bireysel ya da kurumsal olarak benimsenmesine, etkili bir şekilde uygulanmasına ve sürdürülebilir olmasına kadar olan tüm boyutları kapsamaktadır. (O' Connell ve ark., 2009). Dört basamaktan oluşan bu

süreç; olası müşterilerin ve tedarikçilerin tercihleri, pazar analizinin yapılması, planlanan müdahalenin naklinin nasıl gerçekleşeceğini planlanması ve çevirilerin yapılmasını kapsamaktadır. Bireysel ve kurumsal olarak programı uygulamaya karar vermek bunun için gerekli maliyeti finanse etmek ve kurumda çalışan görevlilerin bu değişim için ne kadar hazır olduklarını değerlendirmek gibi geniş bir süreci kapsamaktadır. Müdahale programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için söz konusu kurumda (klinikler, toplumsal merkezler ve okullar) uygulanmakta olan müfredata nasıl adapte edilebileceğinin sistematik bir takım aktivitelerle planlanması gerekmektedir. Son temel basamak olarak bu programların devamlılığının sağlanması kurumsallaşabilmesi ya da söz konusu kurumun işleyişinin bir parçası olabilmesi süreci, programın hayata geçirilmesinde önem taşımaktadır. Bu basamakta programın sürekliliğini sağlayacak gelir, organizasyonun kapasitesi, eğitim ve yerel politikalar etkili rol oynamaktadır (Durlak ve DuPre, 2008; George ve ark., 2008; Greenberg, 2004; Johnson ve ark., 2004; Kam ve ark., 2003; O' Connell ve ark., 2009). Önleyici müdahale alanında süreklilik kavramının da geniş anlamlar yüklenen bir kavram olarak kullanıldığı saptanmıştır. Bunlar kısaca programın ilk denencesinde elde edilen yararların devamını sağlama, organizasyon içinde programın uygulanmasının devam ediyor olması ve bir programı devam ettirecek alıcı bir toplum yapısı oluşturabilme şeklinde üç kategoride özetlenebilir (Johnson ve ark.). Daha öncede söz edildiği gibi etkililiği kanıtlanmış bir programın koşullar değişse bile temel özelliklerini yitirmeksizin sistemin bir parçası olarak uzun soluklu varlığını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için bir bütçeye gereksinim duyulmaktadır. Çünkü bu sürecin hayatta kalabilmesi devam ettirilebilmesi için görevli olan bir kadronun sürekli olması, düzenli eğitimlerin gerçekleştirilmesi, programın gereklilikleriyle ilişkili yenilenme vs toplantıların yapılması, rehberliğin sürekli sağlanabilmesi, teknik yardımın sunulabilmesi, programa bağlılığın izlenmesi ve sonuçların verileri yoluyla değerlendirilmesini gerektirmektedir. Greenberg (2004) araştırmacıların müdahale programının tam olarak etkisini anlayabilmek ve değerlendirebilmek için okul başarısına ek olarak diğer alanlar üzerinde de (sosyal, duygusal, sağlık vb.) verilerin toplanması gerektiğinin üzerinde durmuş ve bu aktivitelerin programın adaptasyonunu ve sürekliliğini etkilediğini belirtmiştir. Buradaki söz konusu alt yapının etkili bir şekilde devam edebilmesi ve uzun vadeli pozitif sonuçları arttırabilmesi için bunu karşılayacak bir finansal güce ihtiyaç

duyulmaktadır. Bu kaynakların sağlanmaması durumunda çalışmalar bilimsel düzeyde sınırlı kalacak günlük yaşamda çocukların ve ailelerin gereksinimlerine hizmet edecek pozitif etkiler bırakmada arzu edilen boyutlara ulaşamayacaktır (George ve ark., 2008). Upshur'a (1990) göre günümüze kadar müdahale programlarının kısa ve uzun dönemli etkilerinin araştırıldığı çok zengin bir literatür gelişmiştir. Erken dönemli müdahale programlarının engelli çocuklar ve risk grubundaki çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik deneyimler azımsanmayacak ölçülere ulaşmıştır. Bu noktada temel müdahale alanında hizmet verecek servisler geliştirilmiştir ancak bu alanda eğitim, uzman yetiştirme, sosyal sağlık sigortası vb alanlarda çok geniş yelpazede gelişmeler için kaynakların sağlanmasında geliştirilmiş bir yönetim politikasına ihtiyaç duyulmaktadır. Önleyici müdahale alanında yukarıda sözü edilen literatür eşliğinde sunulan tartışmalar ve bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, araştırılan alanın kapsamı ve geldiği düzey değerlendirildiğinde ülkemizin bu süreçte nasıl bir gelişimsel çizgi yakaladığı önemli bir nokta olmuştur. Metnin devamında söz konusu kritik boyutların ülkemizdeki süreci ve müdahale programlarının gelişimi sunulacaktır.

Yurt Dışında Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilere Yönelik Yaygın Olarak Kullanılmakta Olan Müdahale Programların Ülkemizdeki Süreci

Yurt dışında sosyal beceriler üzerine kullanılmakta olan önleyici müdahale programlarının ülkemizdeki adaptasyon süreçleri ve kullanımları oranları incelendiğinde oldukça sınırlı çalışmanın gerçekleştirilmiş olması bu alanda araştırmaların artması gerektiğini düşündürmektedir. Bu kapsamda tamamlanmış ve sürdürülmekte olan araştırmalar incelendiğinde yurt dışında okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılmakta olan temel önleyici müdahale programların araştırılmaya başlandığı, etkililiklerinin ve yaygınlaştırma çalışmalarının sinanmakta olduğu gözlenmiştir. Araştırmacıların ortak bir görüş olarak sıklıkla vurguladıkları önemli bir nokta sosyal yeterlilik, kişiler arası sosyal problem çözme becerisi gibi becerilerin oldukça erken bir yaş aralığında gelişmeye başlamasıdır (Domitrovich ve ark., 1999; Shure, 2001a; Webster-Stratton ve ark., 2004). Nitekim Webster-Stratton ve Reid (2010) çocuklar ne kadar erken müdahale yaklaşımından yararlanırlarsa okuldaki ve evdeki pozitif davranışsal uyumlarında gelişmelerin o derece arttığı yönünde bulgulara sahip olduklarını belirtmektedirler. Araştırmacılar erken müda-

hale programlarının risk faktörlerine karşı bir etki geliştirdiği, koruyucu faktörleri güçlendirdiği ve ortaya çıkabilecek olan saldırgan ve şiddet içerikli davranışların ortaya çıkmasını engellediğini açıklamaktadırlar. Araştırmalarda ortaya konan bir diğer bulgu da yaş ilerledikçe sorunların arttığı, kemikleştiği ve çözümü zor olan ruhsal bozukluklara kadar ulaşıldığıdır. Bu durum da tedavi için maliyetlerin artmasına yol açmaktadır (Anliak, 2004; Shure 2001a; Webster-Stratton ve Reid). Araştırmacılar, hiç bir çocuk geride kalmasını yaklaşımla ivme kazandırdıkları eğitim sürecine bireylerin içinde var olan tüm potansiyeli ortaya çıkartabilmeyi sağlayacak önleyici ve müdahale edici programlardan yararlanmalarını önermektedirler (Greenberg ve ark., 2003).

Önleyici müdahale alanındaki gelişimsel durum değerlendirildiğinde ülkemizde de uzmanlar ve yetkililer tarafından konunun önemini anlaşılmış olduğu ve bu konuda geliştirilen projelere desteklerin büyük ölçüde sağlanmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Bu çalışmalara en yakın zamanda tamamlanmış bir örnek olarak arkadaşlarının (2010b) TÜBİTAK Projesi ile gerçekleştirdikleri adaptasyon çalışması verilebilir. Araştırmacılar Başarıya İlk Adım (basım aşamasında) (BİA) (First Step to Success) programının anasınıflı, ilköğretim 1. ve 2. sınıf düzeyini Türkçeye çevirmiş kendi kültürümüze uyarlaması ve etkililiğini sınamışlardır. (Diken ve ark., 2010a). Bu program Amerika Birleşik Devletlerinde Oregon Üniversitesi'nde geliştirilmiş ilköğretim ve okul öncesi dönem çocuklarında saldırgan davranışları önlemeye yönelik olan önleyici müdahale programlarından biridir. Bu projede BİA'nın problem davranışlar, sosyal beceriler ve akademik yeterlilikler üzerinde etkili olduğu ve ülkemizde anasınıflı ve ilköğretim okullarında uygulanabilecek sistemli bir program olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca ülkemizde bu programın etkililiğini arttıracığı düşünülen aileleri bilgilendirmeye yönelik küçük bir el kitapçığının da programdan bağımsız olarak hazırlandığı ve programın arkasına eklenmiş olduğu belirtilmektedir. Bu tip bilgilerin araştırmalarda yer alması, programların adaptasyon ve yaygınlaştırma çalışmalarının niteliğini arttırdığına daha önceki bölümlerde değinilmiştir. Bu konuda bir diğer gelişme de bu programın okul öncesi (3-5 yaş) dönemi için uyarlama çalışmalarıyla ilgili yeni bir projenin TÜBİTAK'tan onaylanmış olmasıdır. Ülkemizde müdahale programlarının adaptasyonu bütünde gerçekleştirilen bir diğer gelişme de okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerisini geliştirmeyi hedef alan Ben Problem Çözebilirim

Programının -BPÇ (I Can Problem Solve - ICPS) bir dizi çalışma ile alana kazandırılmış olmasıdır. BPÇ programı hem önlüycü hem de tedavi edici özelliği olan bir programdır (Shure, 2001a). Programda çocuklara her gün karşılaştıkları problemleri şiddet içermeyecek yollar düşünerek çözebilmeleri için gerekli olan düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu program 1997 yılında Dinçer ve Güneysu tarafından anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocukları üzerinde uygulanmış ve çocukların kişiler arası bilişsel problem çöze becerileri üzerindeki pozitif etkisi değerlendirilmiştir. Ayrıca Anlıak, 2004 yılında özel ve kurum anaokullarında farklı eğitim yaklaşımları ile eğitim almakta olan beř-altı yaş grubu çocuklarının kişiler arası problem çöze becerileri düzeylerini değerlendirmek ve bu becerinin kazandırılmasında Ben Problem Çözebilirim Programının (BPÇ- I Can Problem Solve) alternatif problem çöze düşünme becerilerine ve davranışlarına nasıl yansdığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekteşirmiştir. Bu çalışmada herhangi bir müdahale programı uygulamaya da programını sosyal yeterlilik açısından zenginleştiren bir okul ile standart okul öncesi eğitim programı takip eden diğer bir okul karşılaştırılmış sosyal becerilere yönelik çalışmalar yapan okula devam eden çocukların daha iyi düzeyde alternatif problem çöze düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca şahin ve Anlıak tarafından 2009 yılında BPÇ programın çocukların davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla bir gözlem çalışması gerçekteşirilmiştir. Çalışmada beř altı yaş grubundan 83 çocuğun müdahale programı öncesi ve sonrası olmak üzere 20 dakika gözlem 10 dakika kodlama şeklinde iki kez davranışları gözlenmiştir. Gözlemler sonucunda BPÇ programı eğitimi alan çocukların almayan çocuklar ile kıyaslandđında saldırgan davranışlarında azalma, pro-sosyal davranışlarında ise bir artış olduğu saptanmıştır. Ayrıca literatürle örtüşen diğer bir bulgu da deney grubu çocuklarının, kontrol grubuna kıyasla içe dönük davranışlarında anlamlı düzeyde gelişme olduğunun saptanmış olmasıdır. Daha öncede belirtildiği gibi ülkemizde farklı programların sınanması (Beelmann, Pflingsten ve Lösel, 1994; Domitrovich ve Greenberg, 2000; Erwin, 1994; Greenberg ve ark., 1995; Greenberg ve Kusché, 1998; Ogilvy, 1994; Spence, 2003; Shure, 2001a; Webster-Stratton ve ark., 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2003) olduğu önemli bir başlangıç aşamasıdır; ancak uzun vadede bunların yaygınlık kazanarak kullanımını arttırmadıkça alana sunulan katkı sadece bilimsel boyutta kalacaktır. Dolayısıyla bu programların yaygınlaşabilmesi

için gerçekteştirilen çalışmalar bu bakış açısını destekleyen bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca ülkemizde bu alanda işbirliğine dayalı çalışmaların gerçekteştirilmesine çok daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Yurt dışında bu kapsamda yürütölmekte olan müdahale programlarında sayıca güçlü ekip çalışmalarına ve uzun vadeli projelere yer verildiği gözlenmektedir. Ancak ülkemiz bu açıdan değerlendirildiğinde, projelerin daha kısa süreli ve az sayıda uzman ile birlikte yürütölmeye çalışılmış olması bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda ülkemizde iki farklı araştırma ile etkililiği değerlendirilen BPÇ programının yaygınlaştırılması aşamasının iki farklı üniversitede görev yapan 4 kişilik bir ekibin işbirliği içinde çalışması ile gerçekteştirilmış olması da olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir (Dinçer ve ark., 2009). Bu işbirliği sadece üniversiteler arasında gerçekteşmemiş okul öncesi eğitim genel müdürlüğünün katkılarıyla İzmir ve Ankara'da bağımsız anaokulları müdürlüleriyle bir toplantı düzenlenmiş ve projenin kapsamı sunularak çalışmaya gönüllü öğretmenler davet edilmiştir. Ayrıca aile eğitim seminerleriyle ailelerinde katılımı arttırılmıştır. TÜBİTAK SOBAG-105 no'lu "Kişilerarası Bilişsel Problem Çöze Programının Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yaygınlaştırılması (2009) başlıklı proje kapsamında yürütölen bu çalışmada Ankara ve İzmir'de orta ve düşük sosyo ekonomik seviyeden gelen ailelerin çocuklarının devam ettiği MEB'e bağlı anaokullarında görev yapmakta olan 50 (25'i İzmir, 25'i Ankara) okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi dönem çocukları yer almıştır. Bu doğrultuda, öğretmenleri aracılığıyla yaklaşık olarak 1250 okul öncesi dönem çocuğuna Ben Problem Çözebilirim Eğitimi verilmiştir. Yurt dışında toplumun yenilenmesi iyileşmesi için halk, okul ve üniversite işbirliğini destekleyecek organizasyonlar kurulmaktadır. "İyileşmeyi Arttırmak için Okul- Toplum-Üniversite Ortaklığı PROSPER/Promoting School-Community-University Partnerships To promote Resilience" bunlara bir örnek olarak verilebilir. Greenberg (2004) önlüycü müdahale programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını ve sürdürölmelerini etkileyen faktörlerin anlaşılmasında bu işbirliklerinin kurulmasının hatta güçlendirilmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu kurumun amacı okulların üniversitelerin ve toplumun ortaklaşa işbirliği içinde çalışarak programların toplum içinde sürekliliğinin sağlanması destek olmaktadır. Ülkemizde de benzer kuruluşların geliştirilmesi bu alandaki gelişmelerin hızını arttıracaktır. Kişiler arası problem çöze becerilerini veya sosyal becerileri geliştiren-

cek olan ortak yaklaşım biçiminin ülke genelinde kazandırılabilmesi için fazla sayıda öğretmene ulaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda Ben Problem Çözme Programının yaygınlaştırma çabaları bu proje ile sınırlı kalmamış 2004 tarihinden itibaren çeşitli okullarda öğretmenlere seminerler düzenlenmiştir. Ayrıca Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün açmış olduğu hizmet içi seminerlerde de oldukça fazla sayıda öğretmene BPÇ programı eğitimi verilmiştir. BPÇ Programı davranışsal işlevlerden daha çok bilişsel işlevler üzerine odaklanan çocuklarda alternatif problem çözüme gibi düşünsel becerileri harekete geçiren bir program olarak tanıtılmaktadır. Bu kapsamda bilişsel düşüncelerdeki değişimin bir yansıması olarak davranışların istedik yönde bir değişim çizgisi içinde olacağı ön görülmektedir. Literatürde oldukça yaygın kullanılmakta olan programlar bu kapsamda incelendiğinde BPÇ programının temel perspektifinin önleyici müdahale programlarıyla örtüştüğü ortak bir bakışa sahip olduğu gözlenmektedir. Ancak her ne kadar temel yaklaşım biçimi ortak bir bakışa sahip olsa da sonradan geliştirilen önleyici müdahale programları daha kapsamlı bir içerikle hem bilişsel açıdan değişimleri hem de duygudurum, davranış ve dinamik işlevler üzerine gelişimleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Bu içeriğe sahip alanda oldukça sık kullanılan müdahale programlarına iki örnek olarak Alternatif Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi-ADSD (Promoting Alternative Thinking Skills - PATHS) (Greenberg ve ark., 1995) ve Eşsiz Yıllar Dinozor- Okula Yönelik Sosyal Beceri ve Problem Çözme Eğitimi (Webster-Stratton ve Reid, 2003) programları verilebilir. Ülkemizde her iki önleyici müdahale programın etkililiği ve uyarlama çalışmaları ile ilgili umut verici çalışmaların başladığı veya gerçekleştirildiği saptanmıştır. ASDS programı çocukların öz denetimlerini, duygularını anlamalarını ve duygularının farkına varmalarını, problem çözme becerilerini (Greenberg ve Kusché, 1998), sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirmelerini ve saldırgan ve problem davranışlarını azaltmalarını (Domitrovich ve ark., 2007; Riggs ve ark., 2006) nöro-bilişsel işlevlerini geliştirmelerini (Riggs ve ark.) sağlamak üzere tasarlanmıştır. Program, erken çocukluk yıllarında duygusal farkındalık yaratma ve düzenleme becerilerine odaklanmıştır (Greenberg ve Kusché, 1998) İtalya, ABD, Hollanda gibi yaklaşık 45 ülkede kullanılmakta olan ve hızla yaygınlık kazanmakta olan bu programın ülkemizde de kullanılabilmesi amacıyla Anlık ve Arda tarafından Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri biriminden alınan projeye

program ve ölçekleri Türkçeye çevrilmiş ve adaptasyon çalışmalarına başlanmıştır (Anlık ve Arda; 2011). Programın uygulanış şeklini görebilmek ve adaptasyon sürecinde fikir paylaşımlarında bulunabilmek üzere araştırmacılar Penn State Üniversitesi'nin (Prevention Research Center for the Promotion of Human Development - The Pennsylvania State University) onayladığı Müdahale Önleme Araştırma Merkezi'nde çalışmalara katılımlar ve programın eğitimini alarak alandaki uygulanışını gözlemlemişlerdir. Bu süreçte edinilen deneyimin ardından ASDS Programının ülkemizdeki etkililiğini değerlendirmek amacıyla bir çalışma başlatılmıştır. Webster-Stratton tarafından geliştirilen okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarını kapsayan, evrensel olarak etkililiğini kanıtlayarak çeşitli ödüller almış bir diğer önleyici müdahale programı ise Eşsiz Yıllar Dinozor- Okula Yönelik Sosyal Beceri ve Problem Çözme Eğitimi Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitimi Programıdır (Webster-Stratton ve Reid, 2010). Bu eğitim programının amaçları arasında duyguları tanıma, empati veya bakış açısı geliştirme, arkadaşlık ve iletişim becerilerini güçlendirme, öfke yönetimi, kişiler arası problem çözme becerisini geliştirme, okul kurallarını içselleştirebilme yer almaktadır (Dereli, 2008). Bu programın ülkemizdeki etkililiği Dereli tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında sınınanmıştır. Dereli, programı ve CD'leri Türkçeye uyarlayarak 6 yaş grubundan toplam 81 çocuğa uygulamış ve araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak bu programının deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını saptamıştır. Bu çalışmayı ayrıcalıklı kulan bir özellikte programın iki farklı süreçte ve sıklıkta uygulanmış olmasıdır. Önleyici ve müdahale edici programların yaygınlık kazandırılması için yapılan söz konusu çalışmaların arttırılmasına duyulan ihtiyaca ek olarak (Anlık, 2004; Dereli) ülkemizde bir müdahale programı kapsamında aile eğitimlerine de yeterli düzeyde yer verilmediği gözlenmektedir. Bu ihtiyaç göz önünde bulundurulmuş olarak Dinçer ve arkadaşları tarafından 2009 yılında gerçekleştirilen projede öğretmen eğitiminin yanı sıra BPÇ programının Düşünen Çocuk Yetiştirme Çalışma Kitabı (Raising A Thinking Child Workbook) temel alınarak deney grubu çocuklarının ebeveynlerine, her bir ilde ayda bir kez olmak üzere toplam dört bilgilendirme semineri düzenlenmiştir. Böylelikle programın sürekliliğinin ev ortamında pekişmesi ve programın ileri sürdüğü yaklaşım biçiminin aileler tarafından da sergilenmesi sağlanmıştır. Ayrıca 2006 yılında Vural 6 yaş gru-

bundan 40 çocuk ve ailesine 8 hafta boyunca toplam 43 aktiviteden oluşan “Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi” programını uygulayarak çocukların sosyal becerilerine olan etkilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda program boyunca ailelerinde katılımcı olması durumunda çocukların kişiler arası ilişkilerini, sözel açıklama becerilerini, dinleme becerilerini ve kendini kontrol etme becerilerini kontrol grubuna kıyasla daha iyi seviyeye ulaştırdığı saptanmıştır. Ayrıca 1998 yılında Unutkan tarafından geliştirilen “5-6 Yaş Grubu Aile-Katılımlı Sosyalleşme Programı” 5-6 yaş grubundan toplam 30 çocuğun ebeveynleri ile birlikte katıldığı bir çalışmada sınıanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların programın bütünsel etkisi açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Unutkan, 1998). Ayrıca Coşkun tarafından 2008 yılında erken çocukluk dönemindeki dışsallaştırma davranışlarını önlemeyi amaçlayan Eşsiz Yıllar programının pilot uygulaması gerçekleştirilerek aile katımlı programlara bir yenisi daha eklenmiştir. Yurt dışında oldukça popüler bir kullanıma sahip olan bu programın Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması umut verici bir gelişmedir. Söz konusu çalışmada Eşsiz Yıllar Programı, Türk ailelerinin kullanımına sunulmak üzere tercüme edilmiş ve uyarlanmıştır. Anasınıfı, 1. ve 2. sınıflarda, deney ve kontrollü gruplu yürütülen çalışmada, aileler ebeveyn-çocuk etkileşimlerini içeren videolar izlemiş ve çocuk yetiştirmeye ilişkin kavramlar hakkında tartışmışlardır. Çalışma sonucunda, çocukların dışsallaştırma davranışlarında azalma görülürken, sosyal becerilerinin de orta derecede arttığı saptanmıştır (Coşkun, 2008). Ayrıca Rafe tarafından 2006 yılında bir meta analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi çocukların dışa yönelim sorunlarına yönelik olarak geliştirilen 54 müdahale programının, bu davranışlar üzerindeki etki düzeyi incelenmiş ve müdahale programlarının davranışlar üzerindeki ortalama etkisinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın alana getirdiği diğer önemli bir katkıda çalışmada Türkiye’deki okul öncesi çocukların dışa yönelim sorunlarına yönelik önleyici bir müdahale programının önerilmiş olmasıdır.

Bu çalışmalara ek olarak Türkiye’de özellikle öğrenci öğretmen ilişkisi üzerine odaklanan Pianta ve Hamre tarafından geliştirilen ilişki temelli bir müdahale yaklaşımı olan “Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time)” programı da Türkiye’de Beyazkürk tarafından (2005) okulöncesi öğretmen ve öğrencilerine uygulanmıştır. Ön test - müdahale -son test düzeninde yürütülen çalışmanın sonunda, BOD müdahalesi alan deney grubunda-

ki öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerinin olumlu yönde değiştiği bulunmuştur. Ancak müdahalenin, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı gözlenmiştir. Çalışma sonunda, BOD’un okulöncesinde özellikle öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerin zenginleştirilmesi açısından etkili bir müdahale programı olduğu ortaya konmuştur (Beyazkürk, 2005).

Bu kapsamda gerçekleştirilen önleme ve müdahale programlarının Türkiye’de etkililiğinin sınanması yaygınlaşmasına olanak sağlanması, kendi kültürümüze özgü, uygun programlar geliştirilmesine de katkıda bulunması açısından son derece önemlidir. Söz konusu çalışmalar süreç içerisinde evrensel değerleri koruyarak kendi kültürümüze özgü programların geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda ülkemizde toplumumuzun gelenek görenekleri, inançları, dünya görüşü ve yaşam biçimleri üzerinde araştırmalar yaparak ihtiyaçlarımızı doğrultusunda önleyici müdahale edici çeşitli programları geliştirmek için hedeflerimizi arttırmamız gerekmektedir.

Discussed Issues in Preventive Intervention Programs

Şakire OCAK^a
Ege University

Abstract

The growing number of studies in the field of prevention science and related advancements in evidence based programs leads to some discussions about the fundamental issues such as efficacy, effectiveness, dissemination, adaptation, fidelity and continuity in recent years. In this article it is intended to report the common views of early childhood preventive intervention program and also to discuss how implementation, adaptation, and dissemination process must be conducted to reach high effectiveness of the program. Moreover the recent progress on common prevention interventions is presented by emphasizing the similarities and differences between Turkey and other countries. Finally, it will provide an insight and intuitive perspective for further studies in prevention science field in early childhood education.

Key Words

Prevention Intervention, Effectiveness, Dissemination, Adaptation, Preschool Period.

There are a growing number of evidence based preventive intervention programs for the early childhood period that can have various benefits not only generally fostering social- emotional learning and also cognitive development of children (Domitrovich & Greenberg, 2000, Riggs, Greenberg, Kusche, & Pentz, 2006). While these programs have been decreasing risk factors, they can also strengthen protective factors in the children's lives. These advances lead to significantly improved cognitive problem solving skills, pro-social behaviors, emotional understanding, behavioral self-regulation, reduce aggression and prevent the onset of conduct problems (Anliak, 2004; Bierman et al., 2008; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Erwin,

1994; Feiner et al., 1994; Greenberg & Kusche, 1998; Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995; Greenberg & Kusche, 2006; Kam, Greenberg, & Kusche, 2004; Kam, Greenberg, & Walls, 2003; O' Connell, Boat, & Warner, 2009; Ogilvy, 1994; Reid, Webster-Stratton, & Baydar, 2004; Rogers & Ross, 1986; Shure, 2001a; Shure & Spivack, 1979; Webster-Stratton & Reid, 2010; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004). Recent developments and satisfactory research results on preventive programs have proved that these programs have considerable potential contributions not only to meet the requirements of better living conditions for children but also present or reach high standards for children in the school system. However, these rapid improvements in the theoretical background of preventive intervention science and development of many kinds of intervention programs in that area lead to a need for discussion about some critical issues in recent years. While scientists have been trying to develop new preventive programs based on children's needs, there has also been a concurrent growing interest in studies on effectiveness, efficiency, implementation, sustainability, dissemination, cost-benefit analysis and the adaptation of these programs (Barnett, 2000; Barnett & Escobar, 1990; Barrera & Castro, 2006; Beelmann, Pfingsten, & Lösel, 1994; Blakeley et al., 1987; Cram, Warfield, Upshur, & Weisner, 2000; Conduct

a PhD. Sakire OCAK is currently an Assistant Professor at Elementary Education Department Preschool Education Program. Her research interests include interpersonal cognitive problem solving skills and social skills of children, preventive intervention programs in early childhood period and teacher-child relationships. *Correspondence:* Assist. Prof. Şakire OCAK, Ege University Faculty of Education Elementary Education Department Preschool Education Program, İzmir/Turkey. E-mail: sakire.anliak@ege.edu.tr. Phone: +90 232 3111010/1903.

Problems Prevention Research Group, 1999; Castro, Barrera, & Martinez, 2004; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt, & Kurtyilmaz, 2010b; Domitrovich & Greenberg, 2000; Durlak & DuPre, 2008; Greenberg, 2004; Greenberg et al., 2003; Greenberg & Kusche, 2006; Institute of Medicine, 1994; Kam et al., 2003, 2004; O'Connell et al., 2009; Offord, 2000; Philliber & Nolte, 2008; Shure, 2001b; Sprick & Borgmeier, 2010).

The goal of this article is to provide the recent developments and discussions about critical issues on the effectiveness and efficiency of these programs, implementation of programs based on fidelity, sustaining programs without modifying original structure in real life, cultural adaptation by being attentive to not cutting core interactive elements and dosage of the programs, monitoring and evaluating effectiveness systematically in accordance with cultural diversity.

Moreover, the current situation of widely used evidence based school programs in this article is summarized (such as Promotion Alternative Thinking Skills –PATHS, Incredible Years Program, I Can Problem Solve Program-ICPS) in Turkey in terms of critical issues that are mentioned above.

This summary will seek to summarize these critical issues respectively and in depth. It is interpreted by assessing research results that a general objective and acquisition of preventive intervention programs can be divided into three general dimensions in terms of the effectiveness on children, teachers and families. Most of the researchers are in agreement that all children (adaptive or maladjusted) need to be strengthened by equipping them with social –emotional and cognitive skills, especially in the early childhood period (Domitrovich, Greenberg, Kusche, & Cortes, 1999; Elias & Tobias, 1996; Parker & Asher, 1987; Shure, 2001a; Sprick & Borgmeier, 2010).

A remarkable amount of the research results revealed the importance of support for the development of children's social competence through preventive intervention programs. These programs have proven effectiveness in multiple areas by interacting successfully with their social environments, coping with uncomfortable feelings, solving interpersonal problems in a satisfactory manner for both parties, controlling themselves by using anger management techniques, and converting inappropriate behaviors to appropriate or pro-social behaviors (Bierman et al., 2008; Domitrovich et al., 2007; O'Connell et al., 2009; Shure, 1992; Spence, 2003). When the impact of those programs on chil-

dren is investigated, it is mostly seen that children who are attending systematically to one of those trainings have higher levels of improvement on social –emotional areas than the control group of children (Anliak, 2004; Domitrovich et al., 1999; Murray & Malmgren, 2005; Reid, Webster-Stratton, & Baydar, 2004; Shure, 2001a). Moreover, the conclusion of these studies have been revealed that it is essential to implement those programs permanently and regularly by starting at early ages in the preschool period in terms of increasing effectiveness of programs. Furthermore, the research revealed that adults who interact with and have a relationship with children play critical roles in the social-emotional development of children so they should respond sensitively and empathetically to the necessities of children (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 1999; Hinde, 1991; Fox, Carta, Dunlap, Strain, & Hemmeter, 2010; Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003; Murray & Malmgren, 2005; Pianta, 1998; Şahin, & Anliak, 2009). Integration of these programs into early childhood curriculum has also made significant advances in teacher's skills in terms of using positive classroom management techniques and praising children appropriately, responding supportively by practicing emotional coaching and guiding children to solve problems by themselves. Those programs not only provide technical assistance to teachers to cope with difficult children but also enrich them by promoting the well-being of children (Domitrovich et al., 2009; Honig & Wittmer 1996; Jacops, 2001). Involving families via training them based on prevention interventions is another complementary part of prevention programs which increases benefits of them on children. Conducting the program simultaneously with the same perspectives at home leads to improved effective parenting skills. This collaboration between teachers and families also increases the positive outcome of the programs on children (Diken, et al., 2010b; Reid, et al., 2004; Sandy & Boardman, 2000; Seitz & Provence, 1990; Sprick & Borgmeier, 2010; Spoth, Kavanagh, & Dishion, 2002).

Although the significant advances on children, teachers and families that is stated above has been continued in prevention programs, more research is still needed to reveal more deeply the impact of effectiveness and efficiency. There is a growing need for expanding the usage of, not only in the control conditions, but also in real life. The efficiency procedure includes analyzing the research steps, results, methods, etc., which must be defined

and also explained clearly in detail whether or not that program has been found positively significant. All information about the efficiency process of the program provides the researchers exact replications of that program in the real life (see; Flay et al., 2004). Besides, many programs are offered in schools and communities in different cultures as universal preventive programs, but a need to monitor and precisely evaluate for demonstrating effectiveness is still emphasized (Gager & Elias, 1997; Kumpfer, Alvarado, Smith, & Bellamy, 2002). On the other hand, it is very difficult to evaluate the critical role of how, for whom, and in which conditions the level of effectiveness plays. Moreover, different necessities and difficulties in various ethnic and cultural populations, depending on the developmental level of countries, have an impact on the effectiveness of the programs. Although many societies share common features, there is still a need to identify a variety of risk factors and protective measures that change from one society to another. Therefore, it is crucial and difficult to evaluate whether the preventive program is appropriate or not for that culture because of different risk factors and necessities of a given society (Masten, 2001; Weisberg & Greenberg, 1998). In that stage, communities, stage agencies, consumers and providers must explore deeply to decide which programs best meet their children's and society's needs as a cultural. On the other hand, there has been some debate on the absence of consensus standards or various criteria referring to effective programs to identify which are the most suitable programs to adopt in new settings. That is why researchers, program providers, customers, administrators, etc. have difficulties choosing them based on their needs. As a satisfactory development, in 2004 the Society for Prevention Research (SPR) has presented a set of standards for identifying effective prevention programs and policies that make it possible to determine which interventions are efficacious, which are effective, and which are ready for dissemination (Biglan, Mrazek, Carnine, & Flay, 2003; Flay, et al., 2004; Kumpfer & Alvarado, 2003). After the steps of efficacious and effectiveness, if the program proves ready for dissemination, it is critical to establish coordination permanently between researchers, practitioners, principals, teachers, and parents to foster quality implementation. In the process of implementation how the program has been implemented plays decisive and effective role on results, and that is why it is a core issue for implementing the program accurately and origi-

nally. In other words, better implementation leads to stronger benefits for program participants (Durlak, 2010). Implementation must be carried out via standard practice for sustaining fidelity to the program in an ideal condition. When the program is conducted in new settings in diverse a population, this fidelity process requires continuity of training for the implementers and monitoring of the outcomes by systematic evaluation (Aos, Lieb, Mayfield, Miller, & Pennucci, 2004; Biglan et al., 2003; Greenberg et al., 2003). The researchers have highlighted that without good fidelity and outcome evaluation of a program, it is difficult to produce positive effects continuously (George et al., 2008). On the other hand, it is stated that many factors are vitally important as to how well the program has been implemented, such as readiness and willingness of schools, centers, teacher and families. Researchers have proved whenever the principals or directories show strong support on teacher's efforts in program implementation; this determines the success of the program (Greenberg & Kusche, 2006). In recent years, another debated issue has been the reduction of dosage of the preventive programs in real life settings (Durlak, 2010; Hill, Maucione, & Hood, 2007; Kumpfer et al., 2002). It is strongly emphasized that the adaptation process must be done carefully without modifying the core elements of preventive programs because unwise or unnecessary adaptation can decrease the impact of the program. In this point, researchers have focused on knowledge about core components of intervention that must be explained carefully in the program booklet. Because this information is necessary for providers to understand how an innovation can be adapted for a new population without losing integrity of the original structure (Aos et al., 2004; Durlak, 2010; Elliott, & Mihalic, 2004). In addition O'Connell, et al. (2009) stated that there are limited studies that evaluate implementation whether or not it is used based on appropriate standards of prevention programs or how the results of those studies were affected by some modification in the adaptation process. To achieve effective implementation of science based practices it is suggested that one establishes a working supportive system. In these system researchers, practitioners, providers, school administrators and teachers should attempt together to reach high quality effectiveness of the program cooperatively, which is essential to foster enduring benefits of programs on mental health and well-being of children?

In summary, a system must be developed which shares common vision and works cooperatively for coping with multi-dimensional difficulties of the implementation process. However, the whole process mentioned above (efficacious, effectiveness, implementation, training, coaching, supervision, delivering, monitoring, evaluating) requires a considerable investment of time, effort, resources, and money to successfully sustain a preventive program. Thus, funding agencies must provide the necessary supports for developing a program, conducting research for efficiency and effectiveness, adaptation, implementation to investigators, practitioners, and school administration (Durlak, 2010; Catron & Kendall, 1984; Johnson, Hays, Center, & Daley, 2004; Upshur, 1990; Weisz, Hawley, Pilkoniz, Woody, & Follette, 2000; Wolf, 2008).

In this article, the developmental situation of those preventive intervention programs in Turkey was also discussed and summarized. It can be seen that researchers in Turkey have recognized the value of commonly used and approved programs scientifically and have attempted to adapt them in line with requirements of the society (Anliak, 2004; Anliak, & Arda, 2011; Anliak, & Dinçer, 2005; 2006; Anliak & Şahin, 2009a, 2009b; Beyazkürk, 2005; Coşkun, 2008; Dereli, 2008; Dinçer, Anliak, Şahin, & Karaman, 2009; Diken et al., 2010a; Ocak, 2010; Rafe, 2006; Unutkan, 1998; Vural, 2006). Although collective consciousness is essential to supplement for strengthening supportive relationships and interaction between children and adults in Turkey, evidence based preventive programs have been implemented scarcely, not reaching a large enough proportion of population. Not only in developed countries, but also in Turkey, policy makers, administrators and society as a whole should continue to support efforts of researchers and practitioners to implement and disseminate of those programs as soon as possible (Beyazkürk, 2005; Dinçer et al., 2009; Greenberg, 2004).

References/Kaynakça

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716.

Anliak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi* [The effects of interpersonal cognitive problem solving program in preschools using different education approaches]. Yayınlanmış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Anliak, Ş. ve Dinçer Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları* (Eurasian Journal of Educational Research), 20, 122-134.

Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2006). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 149-166.

Anliak, Ş., & Şahin, D. (2009a). An observational study for evaluating the effects of interpersonal problem solving skills training on behavioral dimensions. *Early Child Development and Care*, 180 (8), 995-1003.

Anliak, Ş., & Şahin, D. (2009b, September). *A descriptive study observing behavioral patterns of preschool children in Turkey and Belgium*. Paper presented at the ENSEC Annual Conference, Bogazici University, Turkey.

Anliak, Ş. ve Arda T. B. (2011). *Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi projesi*. Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (Proje No: 09 EĞF 10).

Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., & Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of the prevention and early intervention programs for youth*. Washington State Institute for Public Policy. Olympia, WA. Retrieved February 02, 2011 from <http://www.wsipp.wa.gov/pub.asp?docid=04-07-3901>.

Barnett, W. S. (2000). Economics of early childhood intervention. In Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 589-610). Cambridge: Cambridge University Press.

Barnett, W. S., & Escobar, C. M. (1990). Economic cost and benefits of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 560-582). Cambridge: Cambridge University Press.

Barrera, M., & Castro, F. G. (2006). A Heuristic framework for the cultural adaptation of interventions. *Clinical Psychology Science Practice*, 13 (4), 311-316.

Beelmann, A., Pflingsten, U., & Lösel F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (3), 260-271.

Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş olumlu deneyimler (banking time) müdahale programının okulöncesi öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Greenberg, M. T., Blair C., et al. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79 (6), 1802-1817.

Biglan, A., Mrazek, P., Carnine, D., & Flay, B. R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problems behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 433-440.

Blakeley, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. G., Schmitt, N., Davidson, W. S., Roitman, D. B. et al. (1987). The fidelity-adaptation debate: Implications for the implementation of public sector social programs. *American Journal of Community Psychology*, 15, 253-268.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. Newyork: Basic Books.

Castro, F. G., Barrera, M., & Martinez, C. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, 5 (1), 41-45.

Catron, C. E., & Kendall, E. D. (1984). Staff evaluation that promotes growth and problem solving. *Young Children*, 39 (6), 61-66.

- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems. II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 648-657.
- Coşkun, L. (2008). *An adaptation and pilot implementation of an effective intervention program targeting externalizing behaviors in early childhood*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Cram, P. H., Warfield, M. E., Upshur, C. C., & Weisner, T. S. (2000). An expanded view of program evaluation in early childhood intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 487-509). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için Sosyal Beceriler Eğitim Programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözüme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010a). First step to success: A school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: Examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15 (3), 207-221.
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010b). *Proje ADYEP: Anasınıfı, ilköğretim birinci ve ikinci sınıflarında anti sosyal davranışları önlemeye yönelik bir erken müdahale programının etkililiği* (206K165 nolu TÜBİTAK projesi).
- Diñer, Ç., Anlık, Ş., Şahin, D. ve Karaman, G. (2009). *Kişilerarası bilişsel problem çözüme programının okul öncesi eğitimi kurumlarında yaygınlaştırılması projesi*. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R., & 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 REDL. *American Educational Research Journal*, 46, 567-597.
- Domitrovich, C. E., & 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., Greenberg, M. T., Kusche, C., & Cortes, R. (1999). *Manual for the Preschool PATHS Curriculum*. South Deerfield, MA: Channing-Bete Company.
- 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., & Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving intervention in the schools*. New York: The Guilford School Practitioner Series.
- Elliott, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5 (1), 47-53.
- Erwin, P. G. (1994). Effectiveness of social skills training with children: a meta analytic study(1). *Counseling Psychology Quarterly*, 7 (3), 1-6.
- Feiner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F., Sartain, B., Dubois, D. L. (1994). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during school transitions. *Prevention Human Services*, 10 (2), 103-136.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S. et al. (2004). *Standards of evidence criteria for efficacy, effectiveness and dissemination*. National Institutes of Health and Robert Wood Johnson Foundation.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph G., & Strain, P. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58 (4), 48-52.
- Fox, L., Carta, J., Dunlap, G., Strain, P., & Hemmeter, M.L. (2010). Response to intervention and the Pyramid Model. *Infants and Young Children*, 23, 3-14.
- Gager, P. J., & Elias M. J. (1997) . Implementing prevention programs in high-risk environments: Applications of the resilience paradigm. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 363-373.
- George, P., Blase, E. K., A. B., Kanary, P., Wotring, J., Bernstein, D., & Carter, W. J. (2008). Financing evidence-based programs and practices: changing systems to support effective service. *For The Child and Family Evidence - Based Practices Consortium*. The Center for Effective Interventions, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in schools- based prevention: The Research Perspective. *Prevention Science*, 5 (1), 5-13.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (1999). *Preventing mental disorder in school-aged children: A review of the effectiveness of prevention programs*. Report submitted to The Center for Mental Health Services (SAMHSA), Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Retrieved February 02, 2011 from <http://www.psu.edu/dept/prevention/>.
- 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., & Kusche, C. A. (2006). Building social and emotional competence: The PATHS curriculum. In S. R. Jimereson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 395-412). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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., Weissberg, R. P., 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 (6/7), 466-474.
- Hill, L. G., Maucione, K., & Hood, B. K. (2007). A focused approach to assessing program fidelity. *Prevention Science*, 8, 25-34.
- Hinde, R. A. (1991). Relationships, attachment and culture: A tribute to John Bowlby. *Infant Mental Health Journal*, 12 (3), 154-163.

- Honig, A. S., & Wittmer, D. S. (1996) Helping children become more prosocial: Ideas for classrooms, families, schools, and communities. *Young Children*, 51 (2), 62-70.
- Institute of Medicine. (1994). (Mrazek, P. J., & Haggerty R. J. [Eds.]). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academies Press.
- Johnson, K., Hays, C., Center, H., & Daley, C. (2004). Building capacity and sustainable prevention innovations: A sustainability planning model. *Evaluation and Program Planning*, 27, 135-149.
- Jacobs, M. G. (2001). Providing the scaffold: A model for early childhood/primary teacher preparation. *Education Journal*, 29 (2), 125-130.
- 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.
- 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.
- Kumpfer, K., Alvarado, R., Smith, P., & Bellamy, N. (2002). Cultural sensitivity and adaptation in family-based prevention interventions. *Prevention Science*, 3 (3), 241-246.
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6/7), 457-465.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic resilience process in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43, 137-152.
- Ocak, S. (2010). The effects of child- teacher relationships on interpersonal problem solving skills of children. *Infants & Young Children*, 23 (4), 312-322.
- O'Connell, M. E., Boat T., & Warner, K. E. (Eds.). (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions; Institute of Medicine; National Research Council.
- Offord, D. R. (2000). Selection of levels of prevention. *Addictive Behaviors*, 25 (6), 833-842.
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 71-82.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rafe, E. (2006). *Ameta-analysis of the -interventions targeting preschool children with externalizing behaviors and an intervention program for Turkish preschool children*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- 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 and Adolescent Psychology*, 33 (2), 279-91.
- 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.
- Rogers, D. L., & Ross, D. D. (1986). Encouraging positive social interaction among young children. *Young Children*, 41 (3), 13-17.
- Sandy, S. V., & Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *International Journal of Conflict Management*, 11 (4), 337-357.
- Seitz, V., & Provence, S. (1990). Caregiver-focused models of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 400-427). Cambridge, Cambridge University Press.
- Shure, M. B. (1992). *Manual for 4 yo 6 Year old children* (2nd ed). Philadelphia: Hahneman University, Department of Mental Health Sciences.
- Shure, M. B. (2001a). *I can problem solve* (An interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS) (2nd ed). Illinois: Research Press.
- Shure, M. B. (2001b). What's right with prevention? Commentary on "prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field" *Prevention and Treatment*, 4 (7), 1-8.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem-solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2, 89-94.
- 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.
- Spoth, R. L., Kavanagh, K., & Dishion, T. J. (2002). Family-centered preventive intervention science: Toward benefits to larger populations of children, youth, and families. In R. L. Spoth, K. Kavanagh & T. J. Dishion (Eds.), *Universal family-centered prevention strategies: Current findings and critical issues for public health impact* [Special issue]. *Prevention Science*, 3, 145-152.
- Sprick, R., & Borgmeier, C. (2010). Behavior prevention and management in three tiers in secondary schools. In M. R. Shinn & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems in a three-tier model including RTI* (pp. 435-468). Bethesda: NASP Publications.
- Şahin, D., & Anlıak, S. (2009). The way preschool children recognize the relationship they acquire with their teachers. *Educational Sciences & Practice*, 14, 213-225.
- Unutkan, Ö. P. (1998). *5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Upshur, C. C. (1990). Early intervention as preventive intervention. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 633-650). New York: Cambridge University Press.
- Vural, D. E. (2006). *Okulöncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

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.

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.

Weisberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). Prevention science and collaborative action research: Combining the best from both perspectives. *Journal of Mental Health*, 7 (5), 479-492.

Weisz J. R., Hawley, K. M., Pilonis, P.A., Woody, S. R., & Follette, W. C. (2000). Stressing the (other) three RS in the search for empirically supported treatments. *Clinical Psychology: Science and Practice and the Public Interest*, 17 (3), 243-258.

Wolf, S. H. (2008). The meaning of translational research and why it matters (Reprinted). *Journal of American medical Association*, 299 (2), 211-213.