



Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd>

Araştırma/Research

OMÜ Eğt. Fak. Derg. / OMU J. Fac. Educ. 2015, 34(1), 176-197

doi: 10.7822/omuefd.34.1.11



Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu olan Çocuklar için Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı Uygulamalarının Gözden Geçirilmesi

Mehtap Coşgun Başarı, Selda Özdemirⁱⁱ

Duygu ve davranış bozukluğu sergileyen çocuklarda erken müdahale uygulamaları, özel eğitime ilişkin birçok alanda olduğu gibi kritik ölçüde önemlidir. Türkiye’de ve dünyada duygu ve davranış bozukluğu gösteren çocuklar için farklı müdahale programları geliştirilmiş ve geliştirilen programların etkililiği araştırmalarla incelenmiştir. Bu çalışmada, duygu ve davranış bozukluğu gösteren öğrenciler için geliştirilen Başarıya İlk Adım (First Step Success) erken müdahale programının etkililiğini inceleyen 21 araştırma, katılımcı özellikleri, amaç ve hedef davranışları, kullanılan araştırma yöntemleri, araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve sosyal geçerlilik verileri kapsamında incelenmiştir. Araştırmalar betimsel olarak analiz edilerek yorumlanmış ve gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygu ve davranış bozukluğu, Erken müdahale, Başarıya İlk Adım.

Giriş

Yaşına uygun olmayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinim duyan birey (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006) olarak tanımlanan duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar ve gençler, sosyal çevrelerinde uyumsuz davranış problemleri ile tanımlanırlar (Kaufmann, 2001). Yetersizliği Olan Bireyler Eğitim Yasasında (Individual Disability Education Act - IDEA) “herhangi bir zihinsel, duygusal ya da sağlık problemi ile açıklanamayan öğrenme problemi, öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerinde memnuniyetsizlik, normal şartlar altında uygun olmayan davranış ve duygular, genel mutsuzluk ya da depresyon, fiziksel belirtiler, okul ya da kişisel problemlere ilişkin korku” (Gulchak ve Lopes, 2007; Kaufmann, 2001; Kavale, Forness ve Mosters, 2004) özellikleri ile tanımlanan duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar, sıklıkla çevrelerine karşı saldırgan, dürtüsel, (Golly, Sprague, Walker, Beard ve Gorham, 2000) yıkıcı, rahatsız edici, karşı gelen (Cancio ve Johnson, 2013) davranışlar gösterirler. Duygu davranış bozukluğu sergileyen çocukların okulun ilk yıllarında şikayetkar olma, aile ya da öğretmenin sözünü dinlememe gibi davranış problemleri, -zamanla şiddeti

ⁱ Özel Eğitim Uzmanı, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, Ar-ge Birimi, mehtapcosgunbasar@gmail.com

ⁱⁱ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, seldaozdemir@gazi.edu.tr

ve sıklığı artarak- ergenlik döneminde hırsızlık ve yalancılık, yetişkinlik döneminde ise darp, vandalizm ve cinayet gibi daha ciddi ve ağır problemlerine dönüşebilmektedir (Beard ve Sugai, 2004).

Yapılan çalışmalarda duygu davranış bozukluğu gösteren çocuklar, dışa yönelim (Externalized) ve içe yönelim (Internalized) bozuklukları gösteren çocuklar olarak iki gruba ayrılmaktadır (Achenbach, 1985; Campell, 1994; Fischer, Rolf, Hasazi ve Cummings, 1984). Dışa yönelim bozukluğu olan çocuklar, çevrelerindeki kişilere karşı saldırgan davranmak, başkalarının eşyalarına zarar vermek, öfke nöbetleri, dürtüsel davranış, aşırı hareketlilik ve karşı gelme gibi uyumsuz davranış özellikleri göstermektedirler (Bennett, Lipman, Racine, ve Offord, 1998; Campell, 1994). Dışa yönelim bozukluğu gösteren çocukların davranışları bazı araştırmacılar tarafından ileriki yaşlarda görülebilecek davranım bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğu için en iyi yordayıcı olarak kabul edilmektedir (Lynam, 1996; Moffitt, 1993; Patterson, 1993; Yoshikawa, 1994).

İçe yönelim bozukluğu gösteren çocuklar ise ürkek, içe kapanık, kaygılı, depresif ve sosyal olarak çekingen özellikler göstermektedirler. İçe yönelim bozukluğu olan çocukların sergiledikleri bu davranış özellikleri onların dışa yönelim bozukluğu olan çocuklar gibi akran reddi yaşamalarına, dolayısıyla yaşlarına uygun sosyal becerileri kazanmalarına engel olmaktadır (Gresham, Lane, MacMillan ve Bocian, 1999). İçe ve dışa yönelim bozukluğu bir çok kaynakta ayrı olarak ele alınsa da her iki gruba ait özellikler sıklıkla birbirine eşlik etmektedir (Gritti, Spatola, Fagnani, Ogliar, Patriarca, Stazi ve Battaglia, 2007). Diğer yandan yalnızca içe yönelim bozukluğu gösteren çocukların tanınmasının zor olması, bu özellikleri sergileyen çocuklarla yapılan klinik ve eğitim araştırmalarının sınırlı düzeyde kalmasına neden olmaktadır (Campell, 1995).

Duygu ve davranış bozukluklarının özellikleri ve toplum tarafından kabul edilen davranışların kültürler arasında farklılık göstermesi, duygu davranış bozukluğu gösteren çocukların tanınma ölçütlerinin ve yaygınlık oranlarının ülkeler arasında farklılık göstermesine neden olmaktadır (Özdemir, 2013). Duygu davranış bozukluğu gösteren çocukların Türkiye'deki yaygınlığına ilişkin kesin bilgi bulunmamasıyla birlikte okullarda yapılan araştırmalar ve çeşitli hastanelerin çocuk ve ergen psikiyatri bölümlerinde hasta dosyalarına ilişkin yapılan incelemeler Türkiye'deki duygu ve davranış problemlerinin yaygınlığı ve okullarda yaşanan şiddet olaylarına ilişkin genel veriler sağlamaktadır (Aras, Ünlü ve Taş 2007; Bulut, 2008; Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006; Kaymak-Özmen, 2006; Ögel, Tarı ve Eke, 2006; Sezer, 2004). Nitekim Türkiye'de yaşanan şiddet olaylarının medyada yansımalarının artması sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında "Okullarda şiddetin önlenmesi" başlığı altında bir genelge yayınlanmıştır. Erken müdahale ve özellikle çocuklarda yoğun duygusal ve davranışsal problemler oluşmadan önlenmesine yönelik önleyici yaklaşımların esas alınmasını vurgulayan bu genelge ile MEB'e bağlı bir çok kurum ve kuruluşa yerel düzeyde eylem planları hazırlanması, ilerdeki risk faktörleri belirlenerek öncelikli risk faktörlerine ve etkilerine yönelik gerekli tedbirlerin alınması gibi çeşitli görevler verilmiştir.

Conroy ve Brown'a (2004) göre yoksulluk, madde bağımlılığı, aile-içi şiddet, istismar ve ihmal gibi bilinen risk faktörleri arasındaki ilişki gözönüne alındığında, çocukların şiddetli ve kronik davranış problemleri göstermesi beklenen bir durumdur. Holmes, Slaughter ve Kashani (2001) yaptıkları bir çalışmada davranış bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğuna neden olan riskleri, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, mizaç, depresyon, akademik başarısızlık psikososyal ve çevresel faktörler başlıkları altında incelemişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada, çocuklarda ve gençlerde problem davranışlar beklenmedik bir şekilde ortaya çıktığında, öncelikli olarak problem davranışları ortaya çıkarabilecek risk faktörlerini ve bu duruma zemin hazırlayan etkilerin tanımlanmasının erken dönemde uygun müdahalenin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Duygu davranış bozukluğu olan çocuklarda erken müdahalenin önemini vurgulayan Huessman, Eron ve Lefkowitz, (1984) 600'ün üzerinde denekle boylamsal olarak yürüttükleri çalışmalarında, erken yaşlarda görülen saldırgan davranışların ileri yaşlarda görülen saldırgan davranışlarla yüksek derecede ilişkili olduğu ve fiziksel saldırganlığın, kriminal suçların ve tacizin içinde olduğu antisosyal davranışların önceden tahmin edilebileceğini ortaya koymuşlardır. 60'lı yıllarda Robins (1966)

çocukluğun erken dönemlerinde (8 yaşından önce) başlayan saldırganlık ile ergenlik ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkan antisosyal davranışların şiddet düzeyi arasında bir ilişkinin varlığını saptamıştır. Bununla birlikte Robins (1979), çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin yetişkinlik döneminde antisosyal davranışlara neden olduğu ve bu davranışların nedenlerinin çocukluk döneminde aranması gerektiğini ileri sürmektedir (Akt. Kızmaz, 2006).

Duygu davranış bozukluğu sergileyen çocukların gelecekte bir çok olumsuz durum ile karşı karşıya gelme riski olduğunu ifade eden Walker, Colvin ve Ramsey (1995) anti-sosyal davranışların ilköğretim 3. sınıfa kadar kontrol altına alınamaması durumunda, bu davranışlara kronik bir hastalık gibi (örneğin diyabet gibi) yaklaşmak gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşlerle tutarlı olarak Ingoldsby ve Shaw'a (2002) göre gelişimsel süreç içerisinde erken çocukluk döneminde önlemeye yönelik müdahale programlarının uygulanması anahtar rol oynamaktadır.

Alan yazında duygu davranış bozukluğu gösteren çocuklar için önleme ve müdahale programları üç düzey üzerinde temellenen bir piramid ile açıklanmaktadır (Kaufmann, 2001). Piramidin en altında yer alan birincil düzey önleme programlarının amacı, duygu davranış bozukluğunun ilk belirtilerinin görüldüğü dönemde, bozukluk oluşmadan müdahale etmeyi içermektedir. Piramidin orta kısmında yer alan ikincil düzey önleme programlarında temel amaç, var olan duygu davranış bozukluğunun ağırlaşmasını engellemek ve problem davranışları ortadan kaldırmaktır. Piramidin en üst kısmında yer alan üçüncül düzey müdahale programlarında ise var olan davranış problemlerini kontrol altına almak ve azaltmak hedeflenmektedir (Kaufmann, 2001). Bu düzeyde yer alan problem davranışların tamamen ortadan kaldırılmasının çok güç olduğu kabul edilmektedir.

Walker, Ramsey ve Grasham'a (2004) göre duygu davranış bozukluklarının karmaşık doğasından dolayı müdahale programları, çocuğun hayatında önemli rol oynayan farklı kişiler tarafından farklı ortamlarda uygulanmalı ve farklı risk faktörlerini hedeflemelidir. Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson ve Feil, (1998) bu doğrultuda hedefe ulaşabilmek için bir müdahale programında bulunması gereken üç önemli özelliği vurgulamaktadır. Araştırmacılar tarafından bu özellikler (a) duygu davranış bozukluğu gösterme riski bulunan çocukların erken dönemde belirlenmesini sağlayacak bir tarama sistemi (b) öğrenci, öğretmen ve akran ilişkisini ve akademik gelişimi destekleyici davranışlar öğretmeyi hedefleyen bir okul programı ve (c) çocuğun okula en olumlu deneyimlerle başlamasını destekleyebilmek için ailelerin okul ile işbirliği içinde çalışmasını sağlayacak bir aile eğitim programı olarak açıklanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde duygu davranış bozuklukları olan çocuklar için; İkinci Adım (Second Step; Committee for Children, 1991, Akt. Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000), Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (Promoting Alternative Thinking Strategies; Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007) ve Başarıya İlk Adım (First Step Success, Walker ve diğ. 1998) gibi farklı erken müdahale programlarının geliştirildiği görülmektedir.

Duygu davranış bozukluğu olan çocuklar için erken müdahale programlarını gözden geçiren araştırmalar incelendiğinde, Kashani, Jones, Bumby ve Thomas (1999), risk altındaki gençler için en etkili iki programdan birisinin Başarıya İlk Adım (BİA) erken müdahale programı olduğunu bulgulamışlardır. Benzer şekilde Leff, Power, Manz, Costigan ve Nabors (2001) beş erken müdahale programı arasından seçkisiz atama kullanımını içeren deneysel çalışmalar olması, uygulama sürecinin açık bir şekilde anlatılması, uygulamacı eğitimine ve uygulama sürecinin gözlemlemeye uygun olması, geçerlik ve güvenilirliği gösteren sonuçların çoklu yöntemlerle değerlendirilmesi, uygulama etkisinin en az altı aylık dönem süresince izlenmesi ve programının farklı araştırmacılar tarafından uygulanması olarak belirledikleri altı kriteri karşılayan tek programın BİA erken müdahale programı olduğunu belirlemiştir.

BİA, Walker ve arkadaşları (1998) tarafından anaokulundan ilköğretim 2. sınıfa kadar antisosyal davranışlar gösterme riski olan çocuklar için geliştirilmiş bir erken müdahale programıdır. BİA erken müdahale programının temel amacı, antisosyal davranışlar gösterme riski bulunan öğrencileri ev ve

okul ortamında destekleyerek uygun olmayan davranışlarının azaltılması ve uygun olan davranışlarının artırılmasıdır.

Türkiye’de Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz (2010) tarafından uyarılma çalışmaları yapılan BİA erken müdahale programının “Tarama” (First Step Screening), “Sınıf” (CLASS) ve “Ev” (HomeBase) olmak üzere birbiriyle ilişkili üç bileşeni bulunmaktadır. Programda yer alan *Tarama* modulünde, okul ortamında müdahaleye dahil edilecek öğrencilerin belirlenebilmesi için dört farklı tarama seçeneği sunulmaktadır (Walker, Golly, McLane ve Kimmich, 2005). Tarama seçenekleri içerisinde “Öğretmen görüşüne dayalı ölçekler” ve “Öğretmen görüşü ve ayrıntılı gözlemleri içeren çok-aşamalı değerlendirme yöntemleri” yer almaktadır. Programın ikinci modülü olan *Okul* modulünde, çocuğun sınıf öğretmeni, sınıf arkadaşları ve programı uygulamada yardımcı olacak bir “rehber” yer almaktadır. Okul programının sınıfta uygulama süresi 30 program günü olarak planlanmıştır. Bu programda problem davranışların sınıf ortamında kontrol altına alınması ve problem davranışların yerine olumlu davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. *Okul* modülü, sınıf içerisinde rehberliğe dayalı, problem davranışların azaltılması ve uygun sosyal davranışların artırılması odaklı bir müdahale yaklaşımını içermektedir (Carter ve Horner 2009). Programın son modülü olan *Ev* modulünde ise, aileye çocuklarının okul başarısını nasıl geliştirebileceklerine ve güçlendirebileceklerine ilişkin eğitim verilmektedir. *Ev* modulünde yapılan müdahaleye ilişkin çalışmalar altı hafta sürmekte ve her hafta farklı bir becerinin (okul deneyimlerini paylaşma, işbirliği, kural koyma, problemleri çözme, arkadaşlık becerileri, özgüven oluşturma) ebeveynlerle tartışmaları yapılmaktadır.

Türkiye’de de uygulama örnekleri gerçekleştirilen BİA erken müdahale programının etkililiği, 1998 yılından bu yana çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Beard ve Sugai, 2004; Golly, Stiller ve Walker, 1998; Golly, Sprague, Lien-Thorne ve Kamps, 2005; Overton, McKenzie, King ve Osborne, 2002; Walker, Beard ve Gorham, 2000; Walker ve diğ. 1998). Bu araştırmaların, BİA erken müdahale programının etkililiğini incelemeleri ortak özellikleri olmakla birlikte bağımlı değişkenleri, katılımcı özellikleri, deneysel desenleri gibi değişkenler açısından farklılaştıkları görülmektedir.

Bu çalışmada, BİA erken müdahale programının uygulandığı bilimsel çalışmaların gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. BİA erken müdahale programının etkililiğini araştıran çalışmaların incelenmesinin, programın kanıt temellerinin hangi araştırma değişkenleri ile ilişkili olduğuna dair bilgi sunulması ve ileride yapılacak bilimsel araştırmalara yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1-BİA erken müdahale programının uygulandığı araştırmaların katılımcı özellikleri nelerdir?
- 2-BİA erken müdahale programının uygulandığı araştırmaların amaçları ve hedef davranışları nelerdir?
- 3-BİA erken müdahale programının uygulandığı çalışmalarda hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır? Uygulama güvenilirliği, gözlemciler arası güvenilirlik, genelleme, izleme verileri toplanmış mıdır?
- 4-BİA erken müdahale programının uygulandığı araştırmaların sonuçları nelerdir?
- 5-BİA erken müdahale programının uygulandığı araştırmalarda elde edilen sosyal geçerlilik verileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada BİA erken müdahale programının uygulandığı araştırmalara ulaşmak amacıyla kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Taramalar ERIC, EBSCOhost, ProQuest ve ULAKBİM veritabanları ile birlikte “Behavioral Disorders” ve “ Journal of Emotional and Behavioral Disorders” dergilerinin on-line sayılarının taranması üzerinden yapılmıştır. Taramalar sırasında anahtar kelimeler olarak “First Step to Success” “Early Intervention” “Behavioral Disorders”

“Emotional and Behavioral Disorders” ve “Early Intervention Program” ifadeleri kullanılmıştır. BİA erken müdahale programı Walker ve arkadaşları tarafından ilk kez 1998 yılında uygulandığı için, taramalar 1998-2012 yılları arasında yapılmıştır. BİA erken müdahale programının Türkiye’de uygulandığı çalışmalara ulaşmak amacıyla ise www.yok.gov.tr adresinden tez merkezine ulaşılarak bir tarama gerçekleştirilmiştir. On-line ortamda yapılan tüm taramaların yanısıra tarama sırasında karşılaşılmama olasılığı düşünülerek ulaşılan çalışmaların referansları da incelenmiştir.

Yapılan taramalar sonucunda 1998-2012 yılları arasında, BİA erken müdahale programıyla ilgili 22 araştırmaya ulaşılmıştır. Tarama sonucu elde edilen araştırmaların çalışmaya dahil edilmesinde, “BİA erken müdahale programının uygulanarak etkililiğinin incelenmiş olması” kriteri dikkate alınmıştır. Araştırmalardan 1 tanesi, BİA erken müdahale programının uygulama sonrası programın sürdürülebilirliğini araştırması (Loman, Rodriguez ve Horner, 2010) nedeniyle elenerek çalışmaya 21 araştırma üzerinden devam edilmiştir. Söz konusu araştırmaların 18 tanesi makale formatında, 3 tanesi ise lisans-üstü tez niteliğindedir. Makalelerin 16 tanesine uluslararası hakemli dergilerin elektronik ortamdaki sayılarından, 1 tanesine makale yazarının kendisinden, lisans-üstü tezlerin ikisine www.yok.gov.tr adresinden ve birine ise ProQuest veritabanı üzerinden ulaşılmıştır.

Araştırmalarda öncelikle kullanılan yöntemler incelenerek deneysel ve yarı-deneysel çalışmalar olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler altında araştırmaların amacı, katılımcıların özellikleri, kullanılan araştırma modeli, araştırma bulguları, izleme çalışmaları, gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği ve sosyal geçerlilik çalışmalarının yapıp yapılmadığına ilişkin bilgilerin yer aldığı bir kodlama formu oluşturulmuştur. Geliştirilen kodlama formu makalenin birinci yazarı ve özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olan bir uzman tarafından bağımsız olarak doldurularak kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucu kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı %100 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Katılımcı Özellikleri

Bu çalışma kapsamında alanyazın taraması sonucunda Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Türkiye’de BİA erken müdahale programının etkililiğinin araştırıldığı 21 çalışmaya ulaşılmıştır.

BİA erken müdahale programının tek denekli araştırma modelleri ile uygulandığı ve etkililiğinin araştırıldığı çalışmalara toplam 33 öğrenci katılmıştır. BİA erken müdahale programının deneysel desenlerle uygulandığı araştırmalarda ise deney grubuna toplam 723 öğrenci, kontrol grubuna ise 272 öğrenci dahil edilmiştir. Deneysel desenlerin kullanıldığı araştırmalara en fazla 280 (Sumi ve diğ. 2012) ve en az 22 (Çelik, 2012; Golly ve diğ. 1998; Overton ve diğ. 2002) öğrenci dahil edilmiştir.

Araştırmalarda katılımcı özellikleri incelendiğinde, araştırmacıların müdahale grubunda yer alan katılımcı öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi yaş/sınıf düzeyi, cinsiyet, etnik köken, özel eğitim alıp almama durumlarına ve normal gelişim gösterip göstermediklerine dair bilgilere yer verdikleri görülmektedir. Bazı araştırmacılar ise öğrencilerle ilişkili, öğretmen ve aileleri tarafından bildirilen özellikleri, öğretmenlerinin neden bu öğrencileri BİA erken müdahale programına dahil etmek istedikleri (Beard ve diğ. 2004), öğrencilerin ücretsiz ya da indirimli öğle yemeği yedikleri (Golly ve diğ. 1998) ve kullandıkları ilaçlar (Lien-Thorne ve diğ. 2005) gibi bilgilere de yer vermişlerdir.

Ek olarak yapılan araştırmalarda araştırmacılar BİA erken müdahale programına dahil edilen öğrencilerin etnik kökenlerine ilişkin bilgilere yer vermişlerdir. Buna göre; BİA erken müdahale programı, Türk öğrencilerle gerçekleştirilen 5 çalışmanın yanı sıra Amerika’da Beyaz ırk (Caucasion), Afrika kökenli Amerikan, İspanyol (Hispanic), ve Kızılderili (Native American) öğrencilerle yürütülmüştür.

Walker ve arkadaşları (1998) tarafından hazırlanan BİA erken müdahale programının okul öncesinden 3. sınıf düzeyine kadar olan öğrencileri kapsamaması nedeniyle araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı

5 ile 8 yaş arasında sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte araştırmalarda yer alan öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde, 12 araştırmanın ilkökul (örn. Carter ve Horner, 2009; Rodriguez, Loman ve Horner, 2010), 6 araştırmanın anasınıfı (örn. Çelik, 2012; Golly ve diğ. 1998) ve 3 araştırmanında (örn. Diken ve diğ. 2010; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2011) hem anasınıfı hem de ilkökul öğrencileri ile yürütüldüğü görülmektedir.

Araştırmalara dahil edilen öğrencilerin gelişim özellikleri incelendiğinde 17 araştırmaya normal gelişim gösteren öğrencilerin dahil edildiği görülmektedir. Diğer 3 araştırmada ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler (örn. Lien-Thorne ve diğ., 2005; Özdemir, 2011; Seeley, Small, Walker, Feil, Severson, Golly ve Forness, 2009) ve 1 çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin yanısıra özel öğrenme güçlüğü, dil-konuşma bozukluğu ve duygusal bozukluk tanımlı öğrencilerin yer aldığı görülmektedir (Walker ve diğ. 1998).

Araştırmacıların BİA erken müdahale programına dahil edilecek öğrencileri belirlemek amacıyla farklı ölçme araçları kullandıkları dikkat çekmektedir. Araştırmacıların bu amaçla, Erken Tarama Projesi (ESP - Early Screening Project, Walker, Severson ve Feil 1995), Sosyal Beceri Ölçeği (SSRS - Social Skills Rating System, Gresham ve Elliott 1990), Riskli Öğrencileri Tarama Skalası (SRSS - Student Risk Screening Scale, Drummond, Eddy, Reid ve Bank, 1994), Davranış Kontrol Listesi (CBCL- Child Behavior Checklist, Achenbach, 1991) ve BİA erken müdahale programı içerisinde yer alan Davranış Problemleri için Sistematik Tarama (SSBD - Systematic Screening for Behavior Disorders) modülünü kullandıkları görülmektedir. Araştırmacıların BİA erken müdahale programına dahil edecekleri öğrencileri belirlemek için formal ölçme araçlarının yanı sıra okulda bulunan sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin gözlemlerinden yararlandıkları (Diken ve diğ. 2010; Özdemir, 2011) ve aynı zamanda klinik tanı almış çocuklarla çalıştıkları görülmektedir (Özdemir, 2011). BİA erken müdahale programı, programın bir bileşeni olarak Tarama modülünü içermesine rağmen araştırmacıların çoğunluğunun programa dahil edecekleri öğrencileri belirlemek amacıyla farklı ölçme araçlarını tercih ettikleri görülmektedir.

BİA erken müdahale programının hedef öğrenci ve öğretmenlerin yanısıra önemli bileşenlerinden biri de ailelerdir. Aileler BİA programında iki önemli rolü üstlenmişlerdir. Bunlardan birincisi, okul sonrasında çocuklarının okulda kazandıkları kartları sormaları ve çocukları okulda yeşil kart almışsa çocuklarını evde de ödüllendirmeleri, eğer çocukları kırmızı kart almışsa onlara teşekkür ederek bir sonraki gün yeşil kart kazanmaları için onları motive etmeleridir. Ailelere düşen ikinci görev ise Ev modülünde bulunan ve altı beceriyi kapsayan altı haftalık programı uygulamalarıdır. Araştırmaların tümünde Ev programının uygulandığı görülmektedir.

ARAŞTIRMA	AMAÇ	KATILIMCILAR	YÖNTEM	GAG/UG	İ/G	SG	SONUÇ
Çelik, 2012	BİA Anaokulu Versiyonu'nun 36-72 aylık Türk çocuklarının problem/antisosyal davranışlarına ve sosyal becerilerine olan etkisini belirlemek.	Normal gelişim gösteren anasınıfı öğrencileri, (11 deney, 11 kontrol) öğretmen ve aileler.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	E/E	E/E	E	Deney grubunun kontrol grubuna göre ön test toplam problem davranış puanlarının son test ve izleme puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu; deney grubunun kendi içerisinde toplam problem ve dışa dönük problem davranış puanlarını da anlamlı derecede azaldığı, programın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin toplam sosyal beceri puanları arasında ise anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.
Sumi, Woodbridge, Javitz, Thornton, Wagner, Rouspil, Yu, Seeley, Walker, Golly, Feil ve Severson, 2012	BİA'nın öğrencilerin problem davranışları ve akademik yeterlilikleri üzerindeki etkisini belirlemek.	Normal gelişim gösteren, beş farklı bölgeden 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri, (137 deney, 143 kontrol) öğretmen ve aileleri.	Ön test-son test, kontrol gruplu deneysel desen	E/E	E/E	E	BİA uygulamasından sonra deney grubunda bulunan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre davranış problemlerinin azaldığı sosyal becerilerinin arttığı ve akademik becerilerinin anlamlı olarak geliştiği görülmüştür.
Karaoğlu, 2011	BİA'nın sadece "Sınıf" ve "Sınıf +Ev" uygulamasının öğrencilerin sosyal beceri, problem davranış ve akademik etkinliklere katılım sürelerine olan etkisini belirlemek.	5-6 yaş grubu normal gelişim gösteren 24 anasınıfı (16 deney-8 kontrol) öğrencisi, öğretmenler ve aileler.	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	E/E	E/E	H	BİA Sınıf ve Ev Modülü birlikte uygulandığında deney grubunun problem davranışlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede düştüğü, sosyal beceri ve alt boyutlarının anlamlı düzeyde arttığı, sadece Sınıf Modülü uygulanan grubun, problem davranışları ve dışa dönük problem davranışlarında grup içinde anlamlı değişiklik gözlemlendiği; sosyal beceri ve alt boyutları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. İçselleştirilmiş problem davranışlarda herhangi bir değişim gözlenmemiştir.
Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt, ve Kurtyılmaz, 2011	BİA Türkçe versiyonunun öğrencilerin sosyal beceri, problem davranış ve akademik yeterlilikleri üzerindeki etkisini belirlemek.	Anasınıfı, ilkokul 1 ve 2. Sınıf olmak üzere, normal gelişim gösteren 102 öğrenci (53 deney, 49 kontrol) öğretmen ve aileler.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	E/E	E/E	E	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranış puanları arasında anlamlı fark olduğu, programın, deney grubu öğrencilerinin problem davranışlarında anlamlı düşüşe, sosyal becerileri ve akademik yeterlilik puanlarında ise anlamlı artışa yol açtığı görülmüştür.
Özdemir, 2011	BİA'nın DEHB tanısı olan öğrencilerin akademik etkinliklerde dikkat sürelerine olan etkisini belirlemek.	DEHB tanısı almış, ilkokula devam eden, yaşları ortalama 7 olan 4 erkek öğrenci.	Gruplar arası çoklu başlama modeli.	E/E	E/E	E	Programa katılan öğrencilerin akademik etkinliklerde dikkat sürelerinde artış gözlenmiştir.

GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlilik, UG: Uygulama Güvenirliliği, İ: İzleme, G: Genelleme, SG: Sosyal Geçerlik

ARAŞTIRMA	AMAÇ	KATILIMCILAR	YÖNTEM	GAG/UG	İ/G	SG	BULGULAR
Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2010	BİA'nın öğrencilerinin becerileri, davranış ve yeterlilikleri üzerindeki etkililiğini sosyal geçerliliğini belirlemek.	Türk Anasınıfı, ilkokul 1. ve 2. Sınıf olmak üzere 24 (12 deney, 12 kontrol) normal gelişim gösteren öğrenci, öğretmenler ve aileler	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen.	E/E	E/E	E	Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre problem davranışlarında anlamlı azalma, sosyal beceri ve akademik yeterliliklerinde anlamlı artış gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve velilerin öğrencilerin davranışlarında ve sosyal becerilerinde pozitif yönde değişim olduğunu ve programdan memnun kaldıklarını bildirmişlerdir.
Rodriguez, Lomanve Horner, 2010	Öğretmenlerin uyguladığı programda öğrencilerin davranışları üzerinde BİA rehberi tarafından verilen geridönütlerin etkisini belirlemek.	İlkokul 1. sınıfa devam eden ve normal gelişim gösteren 3 öğrenci, öğretmen ve BİA rehberleri	Denekler arası çoklu başlama modeli.	E/E	E/E	H	BİA rehberlerinin öğretmenlere geridönüt vermesi, öğretmenlerin uygulama güvenilirliğini artırmış ve öğrencilerin problem davranışlarının düzeyinde azalma olduğu görülmüştür.
Carter ve Horner, 2009	Standart BİA ile BİA 'ya eklenen bireyselleştirilmiş işlevsel davranış desteğinin öğrencilerin problem davranış ve akademik etkinliklere katılım sürelerine olan etkisini belirlemek.	İlkokul 1. sınıfa devam eden ve normal gelişim gösteren, 5 ve 7 yaşlarında 3 erkek öğrenci.	Denekler arası çoklu başlama modeli.	E/E	E/E	E	BİA'ya eklenen işlevsel davranış değerlendirmesi ve bireyselleştirilmiş işlevsel davranış desteği öğrencilerin akademik etkinliklere katılım sürelerini artırmada ve problem davranışların ı azaltmada standart BİA uygulamasına göre daha etkili olduğu görülmüştür.
Seeley, Small, Walker, Feil, Severson, Golly ve Forness, 2009	BİA'nın DEHB tanısı almış öğrencilerin problem davranışları, sosyal becerileri ve akademik etkinliklere katılma süreleri üzerindeki etkisini belirlemek.	İlkokul 3.sınıfa devam eden 42 (23 deney, 19 kontrol) öğrenci, öğretmenleri ve aileler	Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen	E/E	E/E	E	Okul temelli yapılan çalışmada deney grubunda bulunan öğrencilerin problem davranışlarında azalma, sosyal becerileri ve akademik etkinliklere katılım süreleri artma, ev temelli değerlendirmede ise problem davranış ve sosyal becerilerinde anlamlı değişiklik görülmemiştir. Aileler ve öğretmenler programdan memnun kaldıklarını bildirmişlerdir.
Sprague ve Perkins, 2009	BİA'nın öğrencilerin sosyal becerilerine, problem davranışlarına ve akademik etkinliklere katılım sürelerine olan etkisini ve uygulanan programın sınıfta bulunan diğer öğrenci ve öğretmenlere olan dolaylı etkisini belirlemek	İlkokula devam eden yaşları 5-7 arasında değişen ve normal gelişim gösteren 4 öğrenci, problem davranışı olan ve olmayan sınıf arkadaşları ve öğretmenler.	Denekler arası çoklu başlama modeli.	E/E	E/E	E	BİA'nın hedef öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı, sosyal becerilerini arttırdığı ve aynı zamanda problem davranış gösteren akranların akademik etkinliklere katılım sürelerini arttırdığı ve problem davranışları azalttığı görülmüştür. Diğer yandan programın öğretmen-öğrenci ilişkisini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlik, UG: Uygulama Güvenirliği, İ: İzleme, G: Genelleme, SG: Sosyal Geçerlik

ARAŞTIRMA	AMAÇ	KATILIMCILAR	YÖNTEM	GAG/UG	İ/G	SG	BULGULAR
Walker, Seeley, Small, Severson, Graham, Feil, Serna, Golly ve Forness, 2009	BİA'nın farklı bölgelerden gelen öğrencilerin sosyal becerilerine, akademik becerilerine ve davranış problemlerine olan etkisini belirlemek.	1 ve 3 sınıf arası normal gelişim gösteren 200 öğrenci, öğretmen ve aileler.	Öntest- son test kontrol gruplu deneysel desen	E/E	E/E	E	BİA -farklı bölgelerden gelen- deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre sosyal becerilerinde ve akademik etkinliklere katılım sürelerinde anlamlı fark görülmüştür.
Carter ve Horner, 2007	Standart BİA ile BİA programına eklenen işlevsel davranışsal desteğin öğrencinin problem davranışlarına ve akademik etkinliklere katılım süresine olan etkisini belirlemek.	İlkokul 1. sınıfa devam eden, 6 yaşında, normal gelişim gösteren 1 öğrenci	ABCDC modeli	E/E	E/E	H	BİA'nın her iki uygulama biçimi de öğrencinin akademik etkinliklere katılım süresini arttırmada ve problem davranışlarını azaltmada etkili olurken işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş destek planı eklenen BİA, standart BİA'ya göre hedef beceriler üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.
Russell, 2006	Standart BİA ile BİA programına eklenen işlevsel davranışsal desteğin öğrencinin problem davranışlarına ve akademik etkinliklere katılım süresine olan etkisini belirlemek.	1. sınıf, 6 yaşında, normal gelişim gösteren 1 öğrenci	ABCDC modeli	E/E	E/E	H	İşlevsel davranışsal değerlendirme ve işlevsel davranışsal desteğin eklendiği BİA, standart BİA'ya göre öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve akademik etkinliklere katılma sürelerini arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür.
Diken ve Rutherford, 2005	BİA'nın farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sosyal oyun davranışlarına, bunun yanı sıra, sınıf geneline ve öğretmen davranışlarına olan etkisini belirlemek.	Anasınıfı ve 1. sınıfta bulunan 5-7 yaş arasında olan normal gelişim gösteren 4 öğrenci, öğretmenleri ve aileleri.	Gruplar arası çoklu başlama modeli	E/E	E/E	E	BİA'nın öğrencilerin sosyal oyun davranışlarını anlamlı düzeyde arttırdığı ve problem davranışlarını azalttığı görülmüş, sınıfta bulunan diğer öğrencileri olumlu yönde etkilediği görülmüş, aileler ve öğretmenler uygulanan programdan yüksek düzeyde memnun kaldıklarını bildirmişlerdir.
Walker, Golly, McLane ve Kimmich, 2005	BİA'nın öğrencilerin uygun olan ve olmayan davranışları, akademik etkinliklere katılım süresi ve saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini belirlemek.	İlkokul 2. sınıfa devam eden (181 deney, 30 kontrol) 211 öğrenci. (Deney ve kontrol grubu öğrencileri hedef davranışa göre değişiklik göstermektedir)	Ön test- son-test kontrol gruplu deneysel desen	E/E	H/E	E	BİA deney grubu öğrencilerinin problem davranışlarını azaltmada ve akademik etkinliklere katılım sürelerini arttırmada etkili olmuş, aileler ve öğretmenler programın okul ve ev ortamına pozitif etkide bulunduğunu bildirmişlerdir.
Lien-Thorne ve Kamps, 2005	BİA'nın öğrencilerin problem davranışları ve akademik etkinliklere	İlkokul 1. ve 2. Sınıfa devam eden, DEHB tanılı 3 öğrenci, öğretmenleri ve	Denekler arası çoklu başlama modeli	E/E	E/E	E	BİA'nın öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını azaltmada ve akademik etkinlik sürelerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür.

	katılım sürelerine olan etkisini belirlemek.	katılım sürelerine olan etkisini belirlemek.						
Beard ve Sugai, 2004	BİA'nın yalnızca "Sınıf" ve "Sınıf+Ev" uygulamasının öğrencilerin problem davranışları ve akademik etkinliklere katılım sürelerine olan etkisini incelemek ve her iki uygulamanın müdahale bittikten sonraki etkililiğini belirlemek.	İlkokula devam eden, normal gelişim gösteren, 5-6 yaş aralığında 6 öğrenci, öğretmenleri ve aileleri.	ABA-ABAB modeli	E/E	E/E	H	"Sınıf+Ev" modulünün uygulandığı durumda öğrencilerin problem davranışlarında azalma ve akademik etkinliklere katılım sürelerinde artma olduğu görülmüş ve bu durum müdahale bittikten sonraki 1 yıl süresince korunmuştur.	

GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlilik, UG: Uygulama Güvenirliği, İ: İzleme, G: Genelleme, SG: Sosyal Geçerlik

ARAŞTIRMA	AMAÇ	KATILIMCILAR	YÖNTEM	GAG/UG	İ/G	SG	BULGULAR	
Overton, McKenzie, King ve Osborne, 2002	BİA'nın akademik katılım süresine ve problem davranışları üzerindeki etkisini belirlemek.	öğrencilerin etkinliklere katılım süresine ve davranışları üzerindeki etkisini belirlemek.	5-6 yaş aralığında olan anasınıfına devam eden ve normal gelişim gösteren 22 öğrenci, öğretmen ve aileleri.	Ön test-son test tek gruplu deneysel desen	E/E	E/E	E	BİA'nın çalışmayı tamamlayan 16 öğrencinin, akademik etkinliklere katılım sürelerini arttırdığı, davranış problemlerini ise azalttığı görülmüştür. Diğer yandan 1 yıl sonra yapılan izleme çalışmalarında var olan bu durumun anlamlı düzeyde değişmediği ve öğretmen ve ailelerin programdan memnun kaldıkları belirlenmiştir.
Golly, Sprague, Walker, Beard ve Gorham, 2000	BİA'nın ikiz öğrencilerin problem davranış ve akademik etkinliklere katılım üzerindeki etkisini belirlemek.	ikiz öğrencilerin problem davranış ve akademik etkinliklere katılım süreleri üzerindeki etkisini belirlemek.	5 yaşında, anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren (2 tek yumurta ikizi) 4 öğrenci, öğretmenleri ve aileler.	Denekler arası çoklu başlama modeli	E/E	E/E	H	BİA'nın öğrencilerin problem davranışlarının azalttığı ve akademik etkinliklere katılma sürelerini arttırdığı görülmüştür.
Golly, Stiller ve Walker, 1998	BİA'nın akademik katılım süresine olan etkisini incelemek ve sosyal geçerliliğini belirlemek.	öğrencilerin akademik etkinliklere katılım süresine olan etkisini incelemek ve sosyal geçerliliğini belirlemek.	Anasınıfına devam eden, normal gelişim gösteren 22 öğrenci, öğretmenler.	Ön test-son test tek gruplu deneysel desen	E/E	E/E	E	BİA'nın öğrencilerin dışa dönük problem davranışlarını azalttığı, içe dönük davranışlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Öğretmenler, BİA'nın öğrencilere uygun davranışları öğretmede etkili olduğunu, hedef öğrencilerin akran ilişkilerini olumlu etkilediğini, programı uygulamanın kolay olduğunu ve gelecekte tekrar uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir.
Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson ve Feil, 1998	BİA'nın akademik katılım süresine etkisini belirlemek.	öğrencilerin akademik etkinliklere katılım süresine etkisini belirlemek.	Anasınıfına devam eden 46 öğrenci, (5 öğrenci özel öğrenme güçlüğü, 4 öğrenci dil-konuşma bozukluğu, 2 öğrenci duygusal bozukluk tanılı) öğretmenleri ve aileleri.	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	E/E	E/E	E	BİA'nın öğrencilerin akademik etkinlik sürelerinde artırdığı, dışa dönük problem davranışlarını azalttığı görülmüştür. Diğer yandan BİA öğrencilerin içe dönük davranışlarında (çekingenlik) anlamlı fark yaratmamıştır.

GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlik, UG: Uygulama Güvenirliği, İ: İzleme, G: Genelleme, SG: Sosyal Geçer

Amaçlar

BİA erken müdahale programının uygulandığı araştırmaların amaçları incelendiğinde araştırmaların %57'sinin (n=12) yalnızca BİA erken müdahale programının etkililiğini belirlemeyi amaçladığı görülmektedir (örn. Çelik, 2012; Diken ve diğ. 2010; Diken ve diğ. 2011; Golly, Sprague, Walker, Beard ve Gorham, 2000; Overton ve diğ. 2002; Sumi ve diğ. 2012; Walker ve diğ. 2005; Walker ve diğ. 1998). Diğer araştırmaların ise (n=9) BİA erken müdahale programının etkililiğinin yanı sıra farklı amaçlar hedefledikleri de görülmektedir.

Sözkonusu araştırmalardaki amaçlar incelendiğinde, Karaoğlu (2011), Beard ve Sugai'nin (2004) BİA erken müdahale programının yalnızca "Sınıf" ve "Sınıf+Ev" modulünü uygulayarak etkililiğini karşılaştırdığı, Carter ve Horner (2009), Carter ve Horner (2007) ve Rusell'in (2006), standart BİA ile BİA'ya eklenen işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş işlevsel destek planının etkililiğini incelediği, Diken ve Rutherford (2005), Özdemir (2011) ve Walker, Seeley, Small, Severson, Graham, Feil, Serna, Golly ve Forness (2009) BİA erken müdahale programının farklı kültürlerde öğrenciler için etkililiğini incelediği, Diken ve diğerlerinin (2005) farklı kültürlerdeki gelen öğrencilerin yanı sıra BİA erken müdahale programının öğrencilerin oyun becerileri üzerindeki etkilerini ve yine Diken ve diğerlerinin (2005) ve Sprague ve Perkins'in (2009) programın sınıfta bulunan öğretmen ve diğer öğrenciler üzerindeki etkilerini inceledikleri, Özdemir (2011), Seeley ve diğ. (2009) ve Lien-Thorne ve diğerlerinin (2005) BİA erken müdahale programının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler üzerindeki etkililiğini belirlemeyi hedeflediği, Rodriguez, Loman ve Horner'ın (2009) BİA rehberi tarafından öğretmenlere verilen geridönütlerin rolünü belirlemeyi amaçladıkları ve son olarak Golly ve diğerlerinin ise (1998) BİA erken müdahale programının sosyal geçerliliğini belirlemeyi hedefledikleri görülmektedir.

Araştırmacıların hedef öğrenciler için azaltmayı ya da arttırmayı hedefledikleri davranışlar incelendiğinde, araştırmaların sosyal beceriler (kendini kontrol, işbirliği) dışı dönük problem davranışlar (yerinden kalkma, elini kaldırmadan ya da uygun olmayan zamanlarda konuşma, başkalarına dokunma, başkalarının eşyalarına dokunma karşı gelme, saldırganlık) içe dönük problem davranışlar (çekingenlik) ve akademik etkinliklere katılım süresi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer yandan sınırlı da olsa bazı araştırmacıların öğrencilerin sosyal oyun davranışları, BİA erken müdahale programının sınıftaki diğer öğrenciler üzerindeki etkisi ve öğretmen davranışları üzerindeki etkisini de incelediği görülmektedir (örn. Diken ve diğ. 2005).

Araştırmalar üzerinde azaltılması ya da artırılması hedeflenen davranışlar ayrıntılı olarak incelendiğinde bazı araştırmaların üç alana, bazı araştırmaların iki alana, bazı araştırmaların ise tek bir alana yönelik hedef davranışlar belirledikleri görülmektedir. Buna göre; 10 araştırmanın öğrencilerin problem davranışları azaltma ve akademik etkinliklere katılım sürelerini arttırmaya (örn. Carter ve Horner, 2009; Russell, 2006) 7 araştırmanın öğrencilerin sosyal becerilerini arttırmaya, problem davranışlarını azaltmaya ve akademik etkinliklere katılım sürelerini arttırmaya (örn. Seeley ve diğ. 2009), 2 araştırmanın öğrencilerin sosyal becerilerini arttırmaya ve problem davranışlarını azaltmaya (örn. Çelik, 2012), 1 araştırmanın öğrencilerin problem davranışlarını azaltmaya (Rodriguez ve diğ. 2009), 1 araştırmanın öğrencilerin akademik etkinliklere katılım sürelerini arttırmaya (Özdemir, 2011) ve 1 araştırmanın öğrencilerin problem davranışları ve sosyal oyun davranışlarına (Diken ve Rutherford, 2005) odaklandığı görülmektedir.

Araştırma Yöntemleri

BİA erken müdahale programının uygulandığı araştırmaların yöntemleri incelendiğinde, araştırmaların %45'nin (n=10) tek denekli araştırma desenleri ile yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmalarda en çok kullanılan tek denekli araştırma deseni denekler arası çoklu başlama modelidir (n=5) (Carter ve diğ. 2009; Golly ve diğ. 2000; Lien-Thorne ve diğ. 2005; Rodriguez ve diğ. 2010; Sprague ve diğ. 2009). Araştırmalarda kullanılan diğer tek denekli araştırma modelleri ise gruplar

arası çoklu başlama (n=2)(Diken ve diğ. 2005; Özdemir 2011) ABCDC deseni (n=2) (Carter ve diğ. 2007; Russell 2006) ve ABA-ABAB modeli (n=1) (Beard ve diğ. 2004) dir.

BİA erken müdahale programının etkililiğinin incelendiği diğer araştırmaların yöntemleri incelendiğinde ise araştırmaların %38'nin öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen (n=8) (Çelik, 2012; Diken ve diğ. 2010; Diken ve diğ. 2011; Sumi ve diğ. 2012; Seeley ve diğ. 2009; Walker ve diğ. 2009; Walker ve diğ. 2005; Walker ve diğ. 2005), % 9'nun (n=2) öntest-sontest tek gruplu deneysel desen (Golly ve diğ. 1998; Overton ve diğ. 2002,) ve % 4'nün (n=1) öntest-sontest yarı deneysel desen (Karaoğlu, 2011) ile yürütüldüğü görülmektedir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik, Uygulama Güvenirliği, İzleme, Genelleme ve Sosyal Geçerliliğe İlişkin Bulgular

Araştırmaların tümünde gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verilerinin toplandığı görülmektedir. Çalışmaların genelinde gözlemciler arası güvenirlik verilerinin %90'nın altına düşmediği rapor edilmiştir. Yine araştırmaların tümünde genelleme çalışmaları ve %95'inde de izleme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda genel olarak izleme çalışmalarının müdahaleden bir yıl sonra yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaların %71'inde (n=15) ise sosyal geçerliliğe ilişkin verilerin toplandığı görülmektedir. Sosyal geçerlilik çalışmalarının araştırmacılar tarafından nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin yapılan incelemede, bazı araştırmacıların sosyal geçerlilik çalışmalarını formal olarak, örneğin; görüşme (Diken ve diğ. 2005; Seeley ve diğ. 2009; Sumi ve diğ. 2012; Sprague ve Perkins, 2009; Walker ve diğ. 2009) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği (Overton ve diğ. 2002) likert tipi ölçek ve açık uçlu sorular kullanarak (Çelik, 2012; Carter ve diğ. 2009; Diken ve diğ. 2011; Golly ve diğ. 1998; Diken ve diğ. 2010) ya da informal olarak (Lien-Thorne ve diğ. 2005) gerçekleştirdiği görülmektedir.

BİA Erken Müdahale Programının Etkililiği

BİA erken müdahale programının etkililiğini araştıran 21 çalışmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde, tüm çalışmalarda BİA erken müdahale programının 5-7 yaş aralığındaki duyu ve davranış bozukluğu gösterme riski bulunan öğrencilerin olumlu davranışlarını arttırmada ve olumsuz davranışlarını azaltmada etkili olduğu görülmektedir.

BİA erken müdahale programının uygulandığı araştırmaların sonuçları amaçlar doğrultusunda incelendiğinde, sadece Sınıf ve Sınıf+Ev modulünün uygulanıp karşılaştırıldığı çalışmalarda (Beard ve diğ. 2004; Karaoğlu, 2011) Sınıf ve Ev modulünün birlikte uygulanması öğrencilerin kontrol grubuna göre dışa dönük problem davranışlarını azalttığı ve sosyal becerilerini arttırdığı belirlenmiştir. Diğer yandan Karaoğlu (2011), BİA erken müdahale programının öğrencilerin içe dönük problem davranışlarında herhangi bir değişim oluşturmadığı belirlemiştir.

BİA erken müdahale programı ve BİA erken müdahale programına eklenen bireyselleştirilmiş işlevsel davranış desteğinin etkililiğinin incelendiği araştırmalarda (Carter ve diğ. 2009; Carter ve diğ. 2007; Rusell, 2006) BİA erken müdahale programına eklenen bireyselleştirilmiş işlevsel davranış desteğinin öğrencilerin akademik etkinliklere katılım sürelerinin artmasında ve problem davranışlarının azalmasında standart BİA erken müdahale programına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

BİA erken müdahale programının farklı kültürlerden gelen öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda (Diken ve diğ. 2005; Özdemir, 2011; Walker ve diğ. 2009) BİA erken müdahale programının farklı kültürlerden gelen öğrenciler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. BİA erken müdahale programının farklı kültürlerden gelen öğrenciler üzerindeki etkisinin yanısıra öğrencilerin oyun becerileri (Diken ve diğ. 2005) ve sınıfta bulunan hedef öğrenci dışındaki diğer öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen (örn. Diken ve diğ. 2005, Sprague ve diğ. 2009) araştırmalarda BİA erken müdahale programının öğrencilerin oyun becerilerini arttırdığı (Diken, 2005), problem davranışlarını

azalttığı (örn. Çelik, 2012; Karaoğlu, 2011) ve sınıfta bulunan diğer öğrencileri ve öğretmen davranışlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (örn. Sprague ve Perkins, 2009).

BİA erken müdahale programının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalarda (örn. Lien-Thorne ve diğ. 2005; Özdemir, 2011; Seeley ve diğ. 2009;) araştırmacılar BİA erken müdahale programının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin davranış problemlerini azaltmada ve akademik etkinliklere katılım sürelerini arttırmada etkili olduğunu belirlenmişlerdir.

BİA rehberi tarafından öğretmenlere verilen geridönütlerin rolünü belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada (Rodriguez ve diğ. 2009) BİA rehberinin sınıf öğretmenine geri dönüt vermesinin araştırmacının uygulama güvenirliğini arttırdığı ve öğrencilerin problem davranışlarının düzeyinde azalma meydana geldiğini göstermiştir. BİA erken müdahale programının etkililiğinin yanısıra sosyal geçerliliğini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda ise (örn. Diken ve diğ. 2010; Golly ve diğ. 1998) BİA erken müdahale programının öğrencilerin dışa dönük problem davranışlarını azalttığı, öğretmenlerin ve velilerin BİA erken müdahale programının öğrenciler için etkili bulduğu, içe dönük davranış problemlerinde ise herhangi bir değişim olmadığı (örn. Golly ve diğ. 1998) belirlenmiştir.

BİA erken müdahale programının sosyal geçerliliğine ilişkin öğretmen ve ailelerle yapılan çalışmalarda, aile ve öğretmenlerin BİA erken müdahale programından memnun oldukları (örn. Diken ve diğ. 2005; Diken ve diğ. 2011; Walker ve diğ. 1998), BİA erken müdahale programının sınıfta bulunan diğer öğrencileri de olumlu etkilediği (örn. Özdemir, 2005; Perkins ve Sprague, 2009) ve öğretmenler tarafından programın uygulanmasının kolay bulunduğu (örn. Diken ve diğ. 2005; Golly ve diğ. 1998) belirlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, 1998-2012 yılları arasında ABD ve Türkiye’de BİA erken müdahale programının etkililiğinin incelendiği 21 araştırmaya ulaşılmış ve bu araştırmalar amaç, yöntem, katılımcılar, sonuçlar ve sosyal geçerlilik açısından incelenmiştir.

BİA erken müdahale programına dahil edilen öğrencilerin Türkiye’de ve ABD’de yaşayan Türk, İspanyol, Kızılderili, Afrika kökenli Amerikalı, Beyaz ırk gibi farklı kültürlerde yetişmiş öğrenciler olduğu görülmektedir. Araştırmaların genel odak noktasının BİA erken müdahale programının etkililiğini belirlemek olması dikkat çekerken bazı araştırmacılar özellikle BİA erken müdahale programının farklı kültürlerde uygunluğunu (örn. Diken ve diğ. 2005; Özdemir, 2011) incelemeyi hedeflemiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, araştırmacıların BİA erken müdahale programının farklı kültürlerde ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler için uygun olduğuna dair veriler elde ettikleri de görülmektedir. Elde edilen bu verilerin, BİA erken müdahale programının, farklı kültürler ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler için uygunluğunun güçlü bir kanıtı olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan BİA erken müdahale programının uygulandığı ülkelerin sadece ABD ve Türkiye olması programın farklı kültürlerde uygun olma düşüncesine sınırlılık getirmektedir. Bu nedenle BİA erken müdahale programının ABD ve Türkiye dışındaki farklı ülkelerde uygulanmasının farklı kültürlerde uygunluğuna dair elde edilen kanıtları arttırmak noktasında önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda BİA erken müdahale programı, normal gelişim gösteren öğrencilerin yanısıra DEHB gibi farklı özelliklerdeki öğrencilerin davranış problemlerinin azalmasında, sosyal becerilerinin ve akademik etkinliklere katılma sürelerinin artmasında etkili olduğu bulunmuştur (Lien-Thorne ve diğ. 2005; Özdemir, 2011; Seeley ve diğ. 2009). BİA erken müdahale programının DEHB’li öğrenciler üzerinde etkili olması, farklı gelişimsel özelliklere sahip öğrencilerin davranış sorunlarına erken müdahale alanında önemli bir müdahale programı haline gelmesine neden olmuştur (Özdemir, 2011). Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda BİA erken müdahale programının etkililiğinin duygu ve davranış bozukluğu gösteren ve aynı zamanda da zihinsel yetersizlik gibi ek yetersizliklere sahip

öğrencilerle incelenmesi programın farklılıkları olan öğrencilere uygunluğunu incelemek açısından önemlidir. Özellikle BİA erken müdahale programının işlevsel davranışsal destek gibi farklı destek programları ile birlikte uygulanabiliyor olması (Carter ve diğ. 2009) özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle için BİA erken müdahale programı uygulamalarının önünü açacaktır.

Araştırmaların amaçlarına ilişkin yapılan incelemelerde araştırmaların tamamında BİA erken müdahale programının yetişkinlik döneminde antisosyal davranışlar gösterme riski yüksek olan öğrencilerin, dışa dönük problem davranışlarını azaltmada, uygun davranışları arttırmada ve akademik etkinliklere katılım sürelerini arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir (örn. Karaoğlu, 2011; Sprague ve diğ., 2009). Diğer yandan bazı araştırmalarda BİA erken müdahale programının öğrencilerin içe dönük problem davranışlarını azaltmada etkili olmadığı bulgulanmıştır (örn. Golly ve diğ. 1998; Karoğlu, 2011; Walker ve diğ, 1998). Bu bulgu, araştırmacılar tarafından hedef grubun küçük olması (Karaoğlu, 2011) ve BİA erken müdahale programının öğrencilerin dışa dönük davranışlarını azaltmaya yönelik bir program olması ile açıklandığı dikkat çekmektedir (Golly ve diğ. 1998; Walker ve diğ. 1998). Bu kapsamda sosyal beceri ve akademik etkinliklere katılımı sorun yaşayan ve bunun yanısıra içe dönük davranış problemleri yoğun olan öğrenciler için BİA erken müdahale programının sosyal beceri eğitimi ve psikolojik destek gibi farklı destek programları ile birlikte uygulanmasının bu özellikteki öğrenciler için de yararlı olabileceği göz önüne alınmalıdır.

BİA erken müdahale programı ile işlevsel davranışsal desteğin eklendiği BİA erken müdahale programının etkililiğinin karşılaştırıldığı araştırmalarda (Carter ve diğ. 2009; Carter ve diğ. 2007; Russell, 2006) işlevsel davranışsal desteğin eklendiği BİA erken müdahale programının öğrencilerin akademik etkinliklere katılma sürelerini arttırmada ve problem davranışlarını azaltmada BİA erken müdahale programının tek başına uygulandığı duruma göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular BİA erken müdahale programının farklı destek programları ile birlikte yürütülmesine imkan sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Üstelik, BİA erken müdahale programının farklı destek programları ile birlikte uygulayan çalışmaların yapılmasının da programın sözkonusu avantajının kullanılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Walker ve arkadaşlarının 1998 yılında BİA erken müdahale programına ilişkin yaptıkları ilk araştırmayı takip eden süreçte, iki farklı deneysel çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. 2000 yılından itibaren ise Golly ve diğ. (2000) yaptıkları çalışma ile birlikte BİA erken müdahale programının etkililiğini inceleyen tek denekli araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmalar uygulanmaya başlanmıştır. Büyük gruplarla gerçekleştirilen deneysel araştırmaların planlama, süre ve maddi kaynak gibi dezavantajlarının olmasının, çalışmaların niceliksel olarak sınırlı kalmasında etken olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan tek denekli araştırma desenleri deneysel araştırmaların dezavantajlarını elimine etse de bu çalışmaların sınırlı sayıda çocuğu kapsamasının elde edilen bulguların genellenmesinde önemli bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte BİA erken müdahale programının hem tek denekli araştırma desenleri ile hem de deneysel yöntemler ile yürütülebilmesinin araştırmacılara yöntem bakımından esneklik sağladığı görülmektedir.

BİA erken müdahale programının etkililiğini inceleyen araştırmaların tümünde araştırmacılar tarafından izleme çalışmaları yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından yapılan izleme çalışmalarının, araştırma bittikten en kısa iki ay (Beard ve diğ. 2004; Diken ve diğ. 2005) en uzun iki yıl (Özdemir, 2011) sonra gerçekleştirildiği görülmektedir. Beard ve Sugaı'nın (2004) önerdiği gibi BİA erken müdahale programının sonuçlarının boylamsal olarak takip edilmesinin programının etkililiğinin güçlendirilmesinde kritik ölçüde önemli olduğu düşünülmektedir.

BİA erken müdahale programı, Tarama, Sınıf ve Ev olmak üzere üç önemli bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler tüm araştırmacılar tarafından uygulanmış ve etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda, BİA erken müdahale programının ağırlıklı olarak Sınıf programına ilişkin verilere yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarında görülen değişiklikler tek denekli araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmalarda grafiklere yansıtılmış ve yorumlanmıştır. Ev modulünün uygulanmasına ilişkin bilgilerin ve verilerin sınırlı

olmasının, ev ortamında uygulama güvenilirliğine ilişkin verilerin toplanmasında yaşanan zorluklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmalarda Ev programına ilişkin uygulama güvenilirliğine yer verilmemesi ve öğrencilerin ev ortamındaki davranış değişikliklerine ilişkin değişikliklerin formal olarak toplanamaması bazı araştırmacılar tarafından da sınırlılık olarak ifade edilmiştir (örn. Carter ve diğ. 2008; Golly ve diğ. 1998; Overton ve diğ. 2002). Diğer yandan evde altı hafta süren etkinlikler sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bilgi verilmesi ve ailelerin bu süreçte çocukları ile yaşadıkları deneyimlerin neler olduğunun bilinmesi, BİA erken müdahale programını uygulamak isteyen araştırmacıların çalışma öncesinde önlem alması bakımından yol gösterici olacaktır.

Araştırmalarda, BİA erken müdahale programının etkililiğinin, oyun alanı gibi sınıf dışındaki ortamlarda değerlendirilmesinin sınırlı sayıda araştırmacı tarafından uygulanmış olduğu (Diken ve diğ. 2005; Walker ve diğ. 1998) davranış değişikliklerinin değerlendirilmesinin genellikle "sınıf" ortamı ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin okul ortamında en çok sınıfta vakit geçirmelerinin yanı sıra okulun kantin, spor salonu, laboratuvar gibi bir çok alanını da aktif olarak kullandıkları, özellikle anasınıfı gruplarının zamanlarının önemli bir kısmının oyun alanında geçirdikleri düşünüldüğünde öğrencilerde gözlenen davranış değişikliklerinin sınıf dışında okulun farklı bölümlerinde de değerlendirilmesi BİA erken müdahale programının etkililiğinin daha geniş bir açıyla değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Diğer yandan hedef davranışlardaki değişikliklerin sınıf dışındaki ortamlarda da değerlendirilmesi gerektiği araştırmaları yürüten uzmanlar tarafından da sınırlılık olarak kabul edilmektedir (Beard ve diğ. 2004; Carter ve diğ. 2007).

Araştırmacıların BİA erken müdahale programının sosyal geçerliliğine ilişkin öğretmen ve ailelerden topladıkları veriler incelendiğinde genel olarak programın sosyal geçerliliğinin yüksek olduğu görülmektedir (örn. Seeley ve diğ. 2009). Ancak Golly ve arkadaşlarının (1998) özellikle BİA erken müdahale programının sosyal geçerliliğini belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarında, katılımcıların BİA erken müdahale programını beğendiklerini ancak programın külfetli ve sadece ciddi problem davranış problemleri olan öğrenciler için uygun olduğunu düşündüklerini, okul personelinin hedef öğrencilerde ciddi davranış problemleri olmadıkça programı yürütmeye gönüllü olmalarının güç olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda Golly ve arkadaşlarının (1998) da önerdiği gibi BİA erken müdahale programının uygulanacağı okul personelinin olumsuz tutumlarını engellemek, kafalarında oluşabilecek soru işaretlerini azaltmak için program öncesinde bilgilendirilmeleri önem kazanmaktadır.

BİA erken müdahale programının etkililiği üzerine yapılan 21 araştırmayı farklı değişkenler açısından ele alarak inceleyen bu araştırmada, araştırmacıların BİA erken müdahale programının etkililiğini incelemeyi temel almakla birlikte, amaçları, katılımcıları, yöntemleri, bulguları ve sonuçları bakımından farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmaların temel bileşenleri farklılaşmakla birlikte elde edilen sonuçlarda BİA erken müdahale programının, duygu davranış bozukluğu gösteren öğrencilerin davranış problemlerinin azalmasında, sosyal becerilerinin ve akademik etkinliklere katılım sürelerinin artmasında etkili olduğu bulgulanmıştır. Diğer yandan elde edilen bulgular doğrultusunda gelecek araştırmalar için BİA erken müdahale programının etkililiğinin boylamsal olarak izlenmesi, programın etkililiğinin sınıf dışındaki ortamlarda da değerlendirilmesi ve farklı engel gruplarında da etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de ve Dünya’da yaşanan şiddet olaylarının artışı ve yaşanan olayların ciddiyeti üzerine bir çok uzman vurgu yapmaktadır. Yapılan araştırmalarla küçük yaşlarda görülen davranış problemlerinin yetişkinlik döneminde ortaya çıkabilecek antisosyal kişilik bozukluklarının habercisi olması, okul döneminde yapılacak erken müdahalenin önemini ortaya koymakta ve araştırmacıları erken dönemde yapılacak müdahale çalışmalarına yönlendirmektedir (Özdemir, 2011). Bununla birlikte uzmanlar duygu ve davranış bozukluğu gösteren çocukların erken müdahalesine ilişkin bir çok program geliştirilmesine rağmen özellikle Türkiye’de erken müdahaleye ilişkin çalışmaların sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. Dünya’da ve Türkiye’de duygu ve davranış bozukluğu gösteren

öğrenciler için geliştirilen erken müdahale programlarının kanıt temellerinin artırılması ve farklı programların geliştirilmesi için daha fazla araştırmaya ve kanıt temelli bilgiye ihtiyaç olduğu açıktır.

Kaynakça

- Achenbach, T. M. (1985). *Assessment and Taxonomy of Child and Adolescent Psychopathology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aras, Ş., Ünlü, G. ve Taş, F. (2007). Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran hastalarda belirtiler, tanılar ve tanıya yönelik incelemeler. *Klinik Psikiyatri*, 10, 28-37.
- Beard, K. Y. & Sugai, G. (2004). First Step to Success: An Early Intervention for Elementary Children at Risk for Antisocial Behavior. *Behavioral Disorders*, 29 (4), 396-409.
- Bennett, K. J., Lipman, E., Racine Y. & Offord, D. R. (1998). Annotation: Do Measures of Externalizing Behavior in Normal Populations Predict Later Outcome?: Implications for Targeted Interventions to Prevent Conduct Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1059-1070.
- Bulut, S. (2008). Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 23-38.
- Campbell, S. B. (1994). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Cancio, E. J. & Johnson, J.W. (2013). Designing effective class wide motivation systems for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57 (1), 49-57.
- Carter, D. R. & Horner, R. H. (2007). Adding Functional Behavioral Assessment to First Step to Success. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (4), 229-238.
- Carter, D. R. & Horner, R. H. (2009). Adding Function-Based Behavioral Support to First Step to Success: Integrating Individualized and Manualized Practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11 (1), 22-34.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at-risk for emotional/behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29 (3), 224-236.
- Çelik, S. (2012). *Problem Davranışları Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokul Versiyonunun Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Diken, I., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F. ve Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish Version of "First Step to Success Program" in Preventing Antisocial Behaviors. *Education and Science*, 36 (161), 145-158.
- Diken, I., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F. ve Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: Examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15 (3), 207-221.
- Diken, I. & Rutherford, R. B. (2005). First Step to Success Early Intervention Program: A Study of Effectiveness with Native-American Children. *Education and Treatment of Children*, 28 (4), 444-465.

- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.
- Drummond, T. W., Eddy, J. M., Reid, J. B., & Bank, L. (1994). The Student Risk Screening Scale: A brief teacher-screening instrument for conduct disorder. Paper presented at the Fourth National Conference on Prevention Research, Washington, DC.
- Fischer, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E., & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample; Cross-age continuities and predictions of later adjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development*, 55, 137-150.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8,102-112.
- Golly, A., Sprague, J., Walker, H. M., Beard, K., & Gorham. G. (2000). The First Step to Success Program: An snalysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders*, 25 (3), 170-182.
- Golly, A., Stiller, B. & Walker. H. M. (1998). First Step to Success: Replication and social validation of an early intervention program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6 (4), 243-250.
- Gözütok, F.D., Er, O. ve Karacaoğlu, C. (2006). Okullarda Dayak: 1992-2006 Yılları Karşılaştırması. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu, İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNICEF.
- Gulchak, D.J. & Lopes, J.A. (2007). Interventions for student with behavioral disorders: An international literature review. *Behavioral Disorders*, 32 (4), 267-281.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., Macmillan, D. L., & Bocian, K. M. (1999). Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: Risk factors for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24, 231-245.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gritti, P., Spatola, C. A. M., Fagnani, C., Ogliari, A., Patriarca, V., Stazi, M. A., & Battaglia, M. (2007). The co-occurrence between internalizing and externalizing behaviors. A general population twin study. *European Child Adolescent Psychiatry*, 17, 82-92.
- Ingoldsby, E. M. & Shaw, D. S. (2002). Neighborhood contextual factors and early-starting antisocial pathways. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5 (1), 21-55.
- Holmes, S. E., Slaughter, J. R., Kashani, J. (2001). Risk factors in childhood that lead to the development of conduct disorder and antisocial personality disorder. *Child Psychiatry and Human Development*, 31 (3), 183-193.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. & Walder, O. W. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20 (6), 1120-1134.
- Kashani, J.H., Jones, M.R., Bumby, K.N., & Thomas, L.A. (1999). Youth violence: Psychosocial risk factors, treatment, prevention, and recommendations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (4), 200-210.
- Kaymak- Özmen, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları şiddetin türleri ve sıklığı: Kars İli Örneği. 1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu. İstanbul: 28-31 Mart 2006. MEB & UNICEF.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders in Children and Youth* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Kavale, K. A., Forness, S., & Mostert, M. P. (2004). Defining emotional or behavioural disorders: Divergence or convergence. In P. Garner, F. Yuen, P. Clough, & T. Pardech, (Eds.). *Handbook of Emotional and Behavioural Differences in Education* (pp. 45-58). London: Sage.
- Karaoğlu, M. (2011). Başarıya İlk Adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullarda şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Leff, S. S., Power, T. J., Manz, P. H., Costigan, T. E. & Nabors, L.A. (2001). School-based aggression prevention programs for young children: Current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review*, 30, 343-360.
- Lien-Thorne, S., & Kamps, D. (2005). Replication Study of the First Step to Success Early Intervention Program. *Behavioral Disorders*, 31 (1), 18-32.
- Loman, S. L., Rodriguez, B. J. & Horner, R. H. (2010). Sustainability of a targeted intervention package: first step to success in Oregon. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18 (3), 178-191.
- Lynam, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the edging psychopath? *Psychological Bulletin*, 120, 209-234.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Overton, S., Mckenzie, L., King K. & Osborne J. (2002). Replication of the First Step to Success model: A multiple-case study of implementation effectiveness. *Behavioral Disorders*, 28 (1), 40-56.
- Ögel, K., Tari, I., ve Eke, C. (2006). Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme. *Yeniden Yayınları*, No.17. İstanbul.
- Özdemir, S. (2011). The effects of the first step to success program on academic engagement behaviors of Turkish students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13 (3) 168-177.
- Özdemir, S. (2013). Özel Eğitim. İ. H. Diken. (Ed.), *Duygu Davranış Bozukluğu Olan Öğrenciler* (371-406), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Patterson, G. R. (1993). Orderly change in a stable world: The antisocial trait as a chimera. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 911-919.
- Rodriguez, B. J., Loman, L. & Horner, R. H. (2009). A preliminary analysis of the effects of coaching feedback on teacher implementation fidelity of First Step to Success <http://europepmc.org/articles/PMC2859796> adresinden alınmıştır.
- Russell, D. (2006). Adding function-based behavioral support to First Step to Success. Unpublished Doctoral dissertation, University of Oregon.
- Sezer, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitimi Fakültesi, 3, 280-293.
- Seeley, J. R., Small, J. W., Walker, H. M., Feil, E. G., Severson, H. H., Golly, A. M., & Forness, S. R. (2009). Efficacy of the First Step to Success intervention for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Mental Health*, 1, 37-48.
- Sprague, J., & Perkins, K. (2009). Direct and Collateral Effects of the First Step to Success Program. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 11 (4) 208-221.

- Sumi, W. C., Woodbridge, M. W., Javitz, H. S., Thornton, S. P., Wagner, M., Rouspil, K., et al. (2012). Assessing the effectiveness of First Step to Success: Are short-term results the first step to long-term behavioral improvements? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20 (5), 1-14.
- Walker, H. M., Seeley, J. R., Small, J., Severson, H. H., Graham, B. A., Feil, E. G., et al. (2009). A randomized controlled trial of the First Step to Success early intervention: Demonstration of program efficacy outcomes in a diverse, urban school district. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17 (4), 197-212.
- Walker, H. M., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1995). *Early Screening Project: A Proven Child-Find Process*. Longmont, CO: Sopris West.
- Walker, H. M., Golly, A. M., McLane, J. Z. & Kimmich, M. (2005). The Oregon First Step to Success replication initiative: Statewide results of an evaluation of the program's impact. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13 (3), 163-172.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6 (2), 66-80.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Walker, H., Ramsey, E., & Gresham, F. (2004). *Antisocial Behavior in schools: Evidence-Based Practices* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.

Examining First Step to Success Early Intervention Implementation Studies for Children with Emotional and Behavioral Disorders

Mehtap Coşgun Başarⁱ, Selda Özdemirⁱⁱ

Children and the youth with emotional and behavioral disorders (EBD) are described as individuals who need special educational services due to the fact that they manifest maladjustment and display behavioral and emotional difficulties adhering social and cultural norms (Regulations of Special Education Services, 2006).

The First Step to Success (FSS) is an early intervention programme (EIP) designed for at risk children for developing anti-social behaviors. The program was developed by Walker and his colleagues in 1998. The main goal of the FSS early intervention program is to decrease children' problem behaviors and increase appropriate behaviors while providing them with necessary support both at school and at home. The effectiveness of the FSS program has been examined mainly in the US and its effects has been explored in Turkey as well. The purpose of this study was to review scientific evidence descriptively and show the characteristics of the conducted studies.

Method

As the FSS early intervention implementations began in 1998 by Walker and his colleagues, research studies that examined in this study were limited between the years of 1998 and 2012. As a result of an online data search, the researchers have reached a total of 22 studies. After the exclusion of one descriptive study, 21 studies were included in the study.

Findings

Participants

The reviewed studies have recruited students with different characteristics. The participants came from different ethnic backgrounds and were between the age of 5 and 8. Even though most of the participants were typically developing children other than having emotional and behavioral problems, children with special needs have been included into the studies as well.

Purposes

Of the 21 studies reviewed, 13 studies examined effectiveness of the FSS program on participating students' various social skills (self-control, cooperation), externalizing problem behaviors (out of seat, impulsiveness), internalized problem behaviors (timidity) and academic engagement time. The remaining studies implemented the "Classroom" and "Classroom+Home" modules of the program and compared the effectiveness of the program components.

Methods

45% of the reviewed studies used single subject designs and 55% of the studies used experimental designs having both experimental and control groups.

ⁱ Özel Eğitim Uzmanı, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, Ar-ge Birimi, mehtapcosgunbasar@gmail.com

ⁱⁱ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, seldaozdemir@gazi.edu.tr

Findings about Inter-Observer Reliability, Implementation Reliability, Generalization and Social Validity

Inter-observer reliability and implementation fidelity were assessed in all of the reviewed studies. The inter-observer reliability generally has been found above 90% in all studies. In addition, maintenance data were gathered in 95% of the studies. Social validity data was also collected in 73% of the reviewed studies.

Discussion

Descriptive findings of this study showed that the FSS early intervention program was an effective program for children who come from different cultural and SES backgrounds. On the other hand, since the FSS program was implemented only in the USA and in Turkey, generalizations of the findings to different cultures are limited. Therefore, effectiveness of the FSS program should be explored in different cultures to support the evidence. The effectiveness of the FSS program on children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorders has been explored and researchers suggested that this early intervention program is an appropriate option for children with ADHD's different behavioral needs (Lien-Thorne & Kamps, 2005; Ozdemir, 2011). However there is a lack data on program's effectiveness with children with intellectual impairments and with other disabilities. Thus, implementing the FSS programme with children with intellectual impairments should be considered by researchers in future studies to identify whether the FSS program is appropriate for children with intellectual impairments and other disabilities.

The FSS-EIP is a combination of three inter-connected components: Screening, CLASS, and Home-Base. In the reviewed studies, the CLASS component of the FSS program was the most implemented component of the program. Mainly due to the lack of data on implementation fidelity of the Home-Base component of the programme and since the students' behavioral changes at home is difficult to monitor, some researchers addressed limited findings in regard to behavioral changes at home (Carter et al. 2008; Golly et al. 1998). On the other hand, documenting the challenges encountered during the implementation studies of the FSS programme may yield that future researchers would take necessary steps to gather lacking data on the Home-Base.

Because of the fact that students use different settings at schools such as cafeterias, lunch rooms and halls, examination of the effectiveness of the program on students' behavioral changes in settings different than the classroom will be useful to examine the program's effectiveness in a wider perspective.

Many professionals from Turkey and all over the world emphasize the increasing violence at schools. In particular, problem behaviors displayed in early years may become indicators of anti-social personality disorders in adulthood. Thus, effective early intervention programs such as the FSS implemented at school settings are very important to decrease future problems and provide at risk children with necessary support.

Key Words: Emotional and behavioral disorders, Early intervention, First Step to Success.