



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**7-15 YAŞ ARASI ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÇOCUKLARDA ANNE-BABA TUTUMLARININ ÇOCUKLARIN
KAYGI DÜZEYİNE ETKİSİ
(İstanbul Avrupa Yakası Örneği)**

Rabia TUNCA

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nilgün SARP**

İSTANBUL - 2020

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**7-15 YAŞ ARASI ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÇOCUKLARDA ANNE-BABA TUTUMLARININ ÇOCUKLARIN
KAYGI DÜZEYİNE ETKİSİ
(İstanbul Avrupa Yakası Örneği)**

Rabia TUNCA

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nilgün SARP**

İSTANBUL-2020

ÖZET

7-15 YAŞ ARASI ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARDA ANNE-BABA TUTUMLARININ ÇOCUKLARIN KAYGI DÜZEYİNE ETKİSİ (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)

Bu çalışmada 7-15 yaş arası özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda anne baba tutumlarının çocukların kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaş ve cinsiyet değişkenine göre anne baba tutumlarının ve kaygı düzeylerinin de etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan dört özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden seçilen 7-15 yaş aralığında 119 özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar rastgele seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği (KAY-BÖ), Anne Baba Tutum Ölçeği (AÖBT) uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır; bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda cinsiyetlere göre çocukluk çağı kaygı bozukluklarında anlamlı farklılık görülürken, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülemediği. Kadınların çocukluk çağı kaygı bozukluğu ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı oranda daha yüksek bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çocukluk çağı kaygı bozuklukları ile demokratik anne baba tutumları arasında negatif yönlü, koruyucu-istekçi anne baba tutumu ve otoriter anne baba tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yani demokratik anne baba tutumu arttıkça çocukluk çağı kaygı bozuklukları azalırken; koruyucu-istekçi ve otoriter anne baba tutumu arttıkça çocukluk çağı kaygı bozuklukları da artmaktadır. Yani otoriter anne baba tutumları çocukluk çağı kaygı bozukluklarının nedenlerinden birisidir.

Anahtar Kelimeler: Anne-Baba Tutumu, Kaygı, Özel Öğrenme Güçlüğü

ABSTRACT

THE EFFECT OF PARENT ATTITUDES ON CHILDREN'S ANXIETY LEVEL IN CHILDREN WITH SPECIAL LEARNING DISABILITIES BETWEEN THE AGES OF 7-15

(Example Of The European Side Of Istanbul)

The aim of this study is to examine the effect of parent attitudes on children's anxiety level in children with special learning disabilities between the ages of 7-15. In addition, the effects of parental attitudes and anxiety levels on age and gender variables of children with special learning disabilities were also studied. The sample of the study consisted of 119 children with specific learning disabilities in the age range of 7-15 selected from four special education and rehabilitation centers in Istanbul province. The children were chosen at random. In the study, Personal Data Form prepared by the researcher, Childhood Anxiety Disorders self-information scale (KAY-BÖ), parent attitude scale (EÖBT) were applied to the children as a data collection tool. The data obtained were used in the analysis of parametric statistics; independent samples t test, one way ANOVA, Pearson correlation analysis and multiple regression analysis were used. In children with special learning disabilities, there was a significant difference in childhood anxiety disorders according to gender, while there was no significant difference in age variable. The average of childhood anxiety disorders in women was significantly higher than the average of men. In children with special learning disabilities, there is a positive correlation between democratic parents' attitudes and negative, protective-willing parents' attitudes and authoritarian parents' attitudes. In other words, as the Democratic parents' attitude increases, childhood anxiety disorders decrease; as the protective-willing and authoritarian parents' attitude increases, childhood anxiety disorders also increase. In other words, authoritarian parents' attitudes are one of the causes of childhood anxiety disorders.

Key Words: Parent Attitude, Anxiety, Specific Learning Difficulties

TEŞEKKÜR

Üniversite hayatım, lisansüstü eğitim ve tez dönemim boyunca, ilgisi, güler yüzü, cesaret veren ve motive eden tutumuyla beni her konuda destekleyen sevgili danışman hocam Prof. Dr. Nilgün SARP'a, teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca alana ve hayata dair bilgi ve birikimleriyle katkı sağlayan bütün Üsküdar Üniversitesi hocalarıma teşekkür ediyorum.

Araştırma süresince her zaman yanımda olan, stresli zamanlarımda bana her şeyin düşündüğümde daha kolay bir şekilde düzeleceğini tembihleyen, araştırma sürecimde maddi ve manevi yardımını dokunan canım aileme ve tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamı gerçekleştirdiğim özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi kurucularına, müdürlerine, öğretmenlerine ve tüm çalışanlarına teşekkür ediyorum.

Araştırmamda en çok katkı sağlayan gönüllü öğrencilerim ve velilerime çok teşekkür ediyorum.

BEYAN FORMU

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, tarafımdan üretildiğini ve Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim

Rabia TUNCA

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
BEYAN FORMU	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1.GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.Hipotezler.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1.Özel Öğrenme Güçlüğü	5
2.1.1. Tarihçe	7
2.1.2. DSM-5 Kriterleri.....	10
2.1.3. Nedenleri.....	11
2.1.4. Görülme Sıklığı ve Cinsiyet Farklılıkları	14
2.1.5. Belirtileri	15

2.1.6. Tanılama	16
2.1.6.1.Tanı Yöntemleri.....	18
2.1.7.Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri	19
2.1.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Sınıflandırılması	22
2.1.8.1. Disleksi	23
2.1.8.2. Disgrafi	25
2.1.8.3. Diskalkuli.....	26
2.1.8.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu	27
2.1.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Tedavisi ve Eğitimleri	27
2.9.1. Eğitsel Yaklaşımlar ve Programlar	29
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Aile.....	31
2.2.1. Tanı Koymada Ailenin Rolü.....	32
2.2.2. Ailenin Özel Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Geçirdiği Süreçler	32
2.3. Anne Baba Tutumları.....	32
2.3.1.Yavuzer'in Anne Baba Tutumuna Dair Üç Yaklaşımı	35
2.3.1.1. Denetleyici Yaklaşım.....	35
2.3.1.2. Destekleyici Yaklaşım	36
2.3.1.3. Pasif Yaklaşım	36
2.3.2. Yaygın Anne Baba Tutumları.....	36
2.3.2.1. Demokratik ve Güven Verici Anne Baba Tutumu	37
2.3.2.2. Baskıcı-Otoriter Anne Baba Tutumu	38
2.3.2.3. Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu	39
2.3.2.4. İlgisiz Anne Baba Tutumu	41
2.3.2.5. Tutarsız ve Kararsız Anne Baba Tutumu	42
2.3.3. Anne Baba Tutumlarının İçinde Barındırdığı Davranış Türleri	43
2.3.3.1. Şiddet	43

2.3.3.2. Baskı	44
2.3.3.3. Ceza	44
2.3.3.4. Pekiştirme.....	45
2.3.3.5. Çalışma Ortamı ve Dikkat	46
2.3.3.6. Rol Modellik	46
2.3.3.7. Sevgi	47
2.3.3.8. Öğrencinin Kişilik Gelişiminin Desteklenmesi	47
2.3.3.9. Sorumluluk Verme.....	48
2.3.4. Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Demografik Faktörler	48
2.3.4.1. Ailenin Sosyoekonomik Durumu	49
2.3.4.2. Anne Babanın Eğitim Düzeyi	50
2.3.4.3. Annenin Çalışma Durumu	51
2.3.4.4. Anne Babanın Evlilik Durumu	51
2.3.4.5. Çocuğun Cinsiyeti, Yaşı ve Doğum Sırası	52
2.4. Kaygı.....	53
2.4.1. Kaygının Nedenleri.....	55
2.4.2. Durumluluk Kaygısı ve Süreklilik Kaygısı	55
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Tipi.....	56
3.2. Araştırmanın Modeli.....	56
3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	56
3.4. Veri Toplama Araçları	58
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	58
3.4.2. Anne Baba Tutum Ölçeği	58
3.4.3. Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği	59
3.5. Verilerin Analizi	59

4. BULGULAR	61
4.1.Cinsiyet ve Yaş Durumlarına Göre Anne Baba Tutumları ve Çocukluk Çağı Kaygı Bozukluklarının Karşılaştırılması	61
4.2. Anne Baba Tutumları ile Kaygı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	62
5. TARTIŞMA	65
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	71
KAYNAKLAR	74
EKLER	84
Ek 1: Etik Kurul Onayı	85
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu	86
Ek 3: Anne Baba Tutum Ölçeği	87
Ek 4: Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği	90
Ek 5 : Özgeçmiş	92
Ek 6: Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği Sertifikası	93

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Ait Dağılımlar.....	57
Tablo2: Araştırma Değişkenlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	60
Tablo 3: Cinsiyetlere Göre Anne Baba Tutumları ve Çocukluk Çağı Kaygı Bozukluklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	61
Tablo 4: Yaş Gruplarına Göre Anne Baba Tutumları ve Çocukluk Çağı Kaygı Bozukluklarının Karşılaştırılmasına Ait Bulgular	62
Tablo 5: Anne Baba Tutumları ile Kaygı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	63
Tablo 6: Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Üzerinde Anne Baba Tutumlarının Rolü.....	63
Tablo 7: Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Üzerinde Otoriter Anne Baba Tutumunun Rolü.....	64

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1: Maccoby ve Martin'in Modeli 35



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

BEP: Bireysel Eğitim Planı

ABTÖ: Anne Baba Tutum Ölçeği

KBF: Kişisel Bilgi Formu

DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 Edition (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı)

FMRI: Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

1.GİRİŞ

Hayatın tamamında var olan ve süren, tecrübeler ve yaşantılar ile ortaya çıkan kişinin eylemlerinde kalıcı farklılıklara yol açan sürece öğrenme denilmektedir (Akkuş Özdemir, 2018).

Öğrenme, bireyin anne karnına düştüğü ilk andan başlamakta ve hayatının sonuna kadar sürmektedir. Kişinin mizacı, yaşı, gelişim seviyesi, kişisel özellikleri gibi birçok faktör öğrenmeyi etkilemektedir (Tuğ,2011).

Bilginin algılanması, kodlanması, sınıflandırılması, biriktirilip saklanması ve gerekli görüldüğü zaman tekrar çıkarılması gerekmektedir. Bunların eksiksiz ve sistematik bir biçimde meydana gelmesi öğrenmeyi oluşturmaktadır (Akkuş Özdemir, 2018).

Bilginin öğrenilmesi sürecinin herhangi bir yerinde ortaya çıkan aksaklık ya da problem, bireyde öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmaktadır. Gelişimsel ya da zihinsel olarak hiçbir problem görülmeyen bireylerde öğrenmeyle ilgili sorunların görülmesi, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) belirtilerindendir (Angay, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü bozukluğu; bireyin okumasında, okuduğunu anlamasında, dinlemesinde, temel matematik becerilerinde, cebirsel ifadelerde ve yazı yazma becerilerinde zorlandığını gösteren bir bozukluktur (Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Okuma, yazma ya da matematik becerilerinde görülen güçlükler özel öğrenme güçlüğünden kaynaklı olup okul başarılarını büyük oranda etkilemektedir. Akademik alanlarda yapabilmesi ve uygulayabilmesi gereken becerileri gerçekleştirmekte zorluk çekmektedir. Bu zorluk çocukta sadece okul başarısında düşüklük, okula gitmede isteksizlik gibi bölümleri etkilemekle kalmayıp çocuğun duygusal ve psikolojik yaşantısını da büyük oranda etkilemektedir. Başarısızlıkla karşı karşıya kalan çocuk kendini diğer yaşlıtlarına kıyasla eksik hisseder ve yeterli olamayacağını düşünür. Bu duygu ve düşünce çocuğun öz benliğinin azalmasına ve çocukta kaygının artmasına da sebep olmaktadır (Akkuş Özdemir, 2018).

Özellikle 7-15 yaş arası okul dönemi çocuğu başarıya karşı başarısızlık yaşamakta ve bu ise çocukta onay görme, alkışlanma hissini doğurmaktadır. Başarısız olan çocuk istediği geri dönüşü göremeyeceğini düşündüğünden kaygılanabilmektedir (Angay, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü ve duygusal özelliklere bakıldığında birçok çalışmada çocuk, özel öğrenme güçlüğünden kaynaklanan kaygı, depresyon, sürekli endişe hali, anksiyete gibi duygusal bozukluklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Akkuş Özdemir, 2018).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrenmede güçlük yaşayan bu bireylerin kaygı ve anksiyete düzeylerinde, diğer bireylere oranla artışlar gözlenmiştir. Bunun sebebi ise belli bir beyin hasarı, zekâda gerilik söz konusu değilken; yetersizlik gruplarından bir ya da daha fazlasının görüldüğü bireylerde, çevresine karşı yapamadığı ya da başaramadığı becerilerden ötürü kendini suçlu ve güvensiz hissetmesi ve benlik saygısının düşmesidir. Dolayısıyla anne babaya ve öğretmenlerine karşı başarılı olamama kaygısı güder. Araştırmaya göre bu kaygı ve anksiyete, disleksi grubunda daha fazla görülmektedir (Deniz ve ark.,2009).

Çocuğun duygusal ve sosyal gelişimindeki olumlu ya da olumsuz etkiyi belirleyecek olan en önemli etken ailedir. Aile çocuğun çevreye hitap etmesinde, çevre ile olan ilişkilerinde kaçınılmaz derecede etkilidir (Coşkun, 2017).

Anne-baba-çocuk üçgeninde; anne ve babanın birbirleriyle tutarlı tutumlar geliştirebilmesi, alınan kararlar, tutum ve davranışların işlevselliği çocuğun duygusal gelişimine ve çocuğun kaygı düzeyini oldukça etkilemektedir. Anne ve baba tarafından desteklenen, ihtiyaçları yeterli ölçüde karşılanan, doğru ve kaliteli iletişimi sağlayan çocuklar duygusal anlamda daha kuvvetli ve güçlü olabilmektedirler (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003)

Çocuğun sağlıklı bir kişiliğinin oluşabilmesi için hem ebeveynler hem de ailedeki varsa diğer üyeler işbirliği içinde bulunmalı; çocuğun gelişimine, eğitimine ve yetiştirilmesine karşı doğru tutumlar sergileyebilmelidir (Şalcı ve ark., 2018).

Bu araştırmada “7-15 Yaş Arası Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Anne Baba Tutumlarının Çocukların Kaygı Düzeyine Etkisi” incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul Avrupa Yakasında Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde destek eğitim gören 7-15 yaş arası özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların anne baba tutumlarının çocukların kaygı düzeyine etkisini incelemek ve arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bunun yanı sıra, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaş ve cinsiyet değişkenine göre anne baba tutumlarının ve kaygı düzeylerinin etkisinin incelenmesidir.

1.2. Hipotezler (Denenceler)

Araştırmanın hipotezleri anne baba tutumu, kaygı düzeyi ve bazı demografik özellikler dikkate alınarak oluşturulmuştur.

- ÖÖG olan çocuğun anne baba tutumlarının kaygı düzeyi ile ilişkisi vardır.
- ÖÖG olan çocuğun yaş değişkeninin anne baba tutumu ile ilişkisi vardır.
- ÖÖG olan çocuğun yaş değişkeninin anne kaygı düzeyi ile ilişkisi vardır.
- ÖÖG olan çocuğun cinsiyet değişkeninin anne baba tutumu ile ilişkisi vardır.
- ÖÖG olan çocuğun cinsiyet değişkeninin kaygı düzeyi ile ilişkisi vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Genellikle hastaneye ya da psikiyatriye, okul başarısızlığı sebebiyle gelen çocuklarda özel öğrenme güçlüğü tanı kriterlerine ya da belirtilerine rastlanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklar, zekâ düzeyi normal ya da normalin üstünde olduğu için büyük oranla kendilerindeki başarısızlığın nedeninin ve özel öğrenme güçlüğüne bilincindedirler. Bunun farkında olmaları çocukların psikolojisini olumsuz anlamda etkilemektedir. Psikolojik olarak zedelene çocuğun benlik kavramında özgüveninde sorunlar görülebileceği gibi, kaygı düzeyinde de artışlar görülmektedir. Özellikle okul dönemini kapsayan 7-15 yaş arası çocuk, başarıya karşı başarısızlık olarak nitelendirilen dönemdedir. Bu dönemde yaptığı işi, görevi

başaramadığında onay alamayacağını, dışlanacağını, alay edileceğini düşünerek kaygılanmaktadır (Kılıç, 2018).

Ülkemizde Özel Öğrenme Güçlüğü alanında yapılan araştırmalar var olmasına rağmen, yeterli sayıda olmadığı incelenmiştir. Bununla birlikte yurtdışında özel öğrenme güçlüğü, kaygı düzeyi ve anne baba tutumlarının beraber ele alındığı çalışmaların, yapılan incelemeler çerçevesinde yetersiz olduğu düşünülmektedir. Çalışmaların genellikle özel öğrenme güçlüğüne özellikleri ile eğitimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Son yıllarda ise özel öğrenme güçlüğünde benlik algısı üzerine çalışmalar çoğalmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın literatüre, anabilim dalına, diğer ilişkili bilim dallarına, alan ile ilişkili meslek alanları ve meslektaşlarına ve en önemlisi topluma katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bundan sonra yapılacak olan çalışmalara da yeni bir bakış açısı kazandıracaktır.

Araştırma sonuçlarının özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların anne babasına yönelik aile eğitim programları, seminerler ve bilinçlendirici eğitimler ile anne-babayı geliştirici etkisi olacağı düşünülmüştür.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya ait varsayımlar aşağıda ifade edildiği gibidir.

- Araştırmaya katılan çocukların test süreleri boyunca verdikleri cevaplar onların gerçek performansını ve cevaplarını ifade etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma “Anne Baba Tutum Ölçeği” ve “Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Ölçeği Çocuk Formunun” ölçtüğü faktörler ile sınırlıdır.
- Araştırma 7-15 yaş arasındaki özel öğrenme güçlüğü tanısı alan 119 çocukla sınırlandırılmıştır.
- Araştırma İstanbul Avrupa yakasında sınırları içerisinde bulunan dört Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmadan elde edilecek bulgular, bulunulan bölge ve İstanbul ili için geçerli olduğundan, araştırmanın genellenebilirliğini kısıtlayabilmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü

Çocuk psikiyatri kliniğine yapılan başvuruların çoğu çocuğun okula başlamadaki sorunlarından ve okuldaki başarı sorunlarından kaynaklanmaktadır. Bu sorunların birden fazla nedeni vardır; aile içi sorunlar, psikolojik problemler, zekâ sorunları, kronik rahatsızlıklar gibi. Bu rahatsızlıklar çocuğu ve çocuğun içinde bulunduğu çevreyi doğrudan etkilemektedir. Bunların da tamamen dışında kalan, doğrudan okula başlama gibi sorunların çıkmasına da sebep olabilen bir bozukluk olarak bilinmektedir (Doğan, 2012).

Son 30 senedir değer gören özel öğrenme güçlüğü, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin içinde yer alır. Bu bozukluk hakkında meydana gelen görüşler, birçok tanımlamaya sebep olmuştur. Özel öğrenme güçlüğü, çocuğun normal ya da üstün zekâya sahip olmasına rağmen beyindeki nörolojik bozukluklardan dolayı beklenen performansı sergileyememektedir. Bununla birlikte motor alanda da yetersizlikler görülmesi gibi sorunlara yer açmaktadır (Deniz ve ark.,2009).

Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili geçmişten günümüze tam bir tanım edinilememekle birlikte birçok adlandırmaya yer verilmiştir. Geçmişte bu rahatsızlık zihin engelli, geri, öğrenme güçlüğü gibi birçok adlandırma ile görülmüştür (İlker ve Melekoğlu, 2017).

Amerikan Ulusal Eğitim Ofisi tanımına göre özel öğrenme güçlüğü; okuduğunu anlama-anlatabilmede, yazma, konuşma ve okumada meydana gelen sorunlardır. Minimal beyin zedelenmeleri, algı sorunları, disleksi ve ataziyi içeren bu bozukluğun; zekâ yetersizliği ya da kültürel sorunlardan kaynaklı bir eksiklik bulunmamaktadır (Çölkesen, 2010).

İngiliz Disleksi Derneği (British Dyslexia Association) tanımına göre, özel öğrenme güçlüğü bozukluğu okuma, yazım kuralları, dil ile ilgili bölümlerin ve bilgi

edinme işlevlerinin etkilendiği açıklanması güç olan nörolojik bir bozukluk olarak tanımlamıştır (Doğan, 2012).

Lerner (1993), öğrenme güçlüğü'nün çeşitli tanımlar gerektirdiği ihtiyacını vurgulamıştır. Kendini düzenleyen davranışlar, toplumsal algı ve toplumsal etkileşim problemleri öğrenme bozuklukları ile birlikte görülmektedir. Fakat tek başlarına öğrenme güçlüğü anlamına gelmemektedir. Bunun yanı sıra dikkat, motor yetenekler veya bilişsel stratejiler de ayırt edici olmaktadır. Dolayısıyla, öğrenme güçlüğü'nün sadece bir değişkene göre değil de çeşitli özelliklere göre sergilendiği görülmektedir (Leminen, 2002).

Bu zamana kadar ele alınan tanımlamaların ortak özelliğine değinilecek olursa, en önemlisi bu çocukların zekâ düzeylerinin normal ya da normalin üstünde olmasıdır (Başar ve Göncü, 2018).

Özel öğrenme güçlüğü bozukluğu; bireyin okumasında, okuduğunu anlamasında, dinlemesinde, temel matematik becerilerinde, cebirsel ifadelerde ve yazı yazma becerilerinde zorlandığını gösteren bir bozukluktur (Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Bu çocuklarda dikkat eksikliği ya da fazla dürtüsellik gibi sorunlar görülebildiği gibi belleği toparlayamama gibi problemler de görülür. Özel öğrenme güçlüğü, daha çok son 20 sene içerisinde artış göstermiştir (Korkut ve ark, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü, eğitimin ilk basamaktaki temel süreçlerin öğrenilmesinde zorluklar oluşturan bir bozukluktur. Bu süreçte bilginin farkına varılması, kaydedilmesi ve işlenmesi gibi becerilerin eksikliği gözlenmektedir. Bu yetersizlik kendini tek bir alanda gösterebildiği gibi birden fazla alanda da gösterebilir. Örneğin bir tek çocukta bir tek okuma bozukluğu görebileceği gibi okuma ile birlikte yazma alanında da güçlükler görülebilir. Bu nedenle bu grup heterojen bir grup olmaktadır.

1977 senesinde Joseph Torgesen isimli bir araştırmacı tarafından özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar pasif öğrenen bireyler olarak adlandırılmıştır. Bunun sebebi Torgesen çocukların öğrenmeye ve bilgiye karşı isteksiz olduğunu düşünmüştür (Dadandı ve Şahin, 2018).

Özel öğrenme güçlüğü anlamına gelen farklı 22 terim araştırması yapan Myers ve Hammill bu çeşitliliğin nedeninin özel öğrenmenin çeşitliliğinden kaynaklandığını öne sürmüştür (Özan, 2017).

2.1.1. Tarihçe

İlk zamanlarda özel öğrenme güçlüğü'nün belli başlı ya da düzenli bir tanımlamasının yapılması güç olmuştur. Bu çocuklar genellikle öğrenmesi yavaş, geriden gelen çocuklar olarak adlandırılmıştır. Anlaşılır ve kabul edilebilir bir tanımlamayı ilk olarak Samuel Kirk isimli bir araştırmacı yapmıştır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Eski yıllarda çocuklarda bu tip sorunlar tanındığında veya görüldüğünde çocuğun bilişsel alanda geriliğinin olduğuna ya da sosyokültürel yetersizliği olduğuna inanılmıştır. 1896 senesinde W.Pringle Morgan İngiliz Sağlık Dergisi'nde öğrenme güçlüğü'nün ilk bulgularına değinmiştir. Bu bozukluk ilk yıllarda görme problemi olarak algılanmıştır. Fakat daha sonraki çalışmalarda bunun görme ile ilgili bir sorun olmadığına ve farklı şekillerde ortaya çıktığı kanısına varılmıştır (Owen, 1968).

1896 senesinde ilk defa ortaya çıkan özel öğrenme güçlüğü o zamanlar “konjenital kelime körlüğü” olarak adlandırılmıştır. Dr. Morgan tarafından ortaya çıkan bir vaka sonucunda özel öğrenme güçlüğü'nün keşfedilmesi yolunda ilk adım atılmıştır. Bu vaka 14 yaşında bir kız çocuğunda sağlıksal ve zihinsel hiçbir sorun olmamasına rağmen yazı yazmadaki probleminden dolayı ortaya çıkmıştır. Çocukta matematiksel becerilerde ya da okumada bir problem görülmediği için Dr.Morgan, bu güçlüğe “kelime körlüğü” adını vermiştir. Bu çalışmalar 1896 senesine dayanır (Erdem, 2017).

1930'lu senelerde bu konu ile ilgili daha sık ve detaylı yapılan çalışmalar sonucunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, psikolojik bozukluklar gibi hastalıkların daha tam olarak bilimsel tanısı konulmamıştır. Bu hastalıkların kelime körlüğü diye adlandırılan bozukluk ile arasında kelime ve tanı karmaşaları olduğu gözlemlenmiştir. Bu karmaşıklıkların giderilmesi için alanda daha çok araştırılma yapılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde beyindeki işlevsel bozukluklardan kaynaklı olabileceği inancı benimsenmiştir. Bunun sonucunda “minimal beyin hasarı” tanısı yerini almıştır (Demir, 2005).

Bu düşünce 1940 senelerinde özel öğrenme güçlüğü'nün üzerine yoğunlaşan araştırmacılar tarafından düzeltilmiştir. Zihinsel yapı olarak akranlarından farkının görülmediğine, buna rağmen beyin yapılarında ufak hasarların olmasından kaynaklandığına karar verilmiştir. Bu nedenle bu tip bireylere “minimal beyin hasarı” tanımlaması yapılmıştır. İleriki zamanlarda başka araştırmalar ışığında yapılan tetkikler ve testler ile bu çocuklarda beyin yapısında bir hasar olmadığına, bunun fizyolojik sebeplerden kaynaklı olduğuna karar verilmiştir (Şenel,1995).

1930 ile 1940 senelerinde “ Minimal Beyin Hasarı” olarak adlandırılan bu rahatsızlık, 1940 yıllarından sonra ise “Minimal Beyin Disfonksiyonu” olarak isimlendirilmiştir (Aslan,2015).

Bu çocuklar belli bir özür grubuna yerleştirilememiş, belli bir sınıflandırmaya alınamamıştır. Bu nedenle eğitimlerinde büyük güçlüklerle karşılaşmıştır. Bunun yanı sıra belli bir gruba dâhil edilemediği için her araştırmacı ya da eğitimci tarafından değişik isimlerle adlandırılmıştır. Birçok isim arasından “öğrenme yetersizliği” ismi en popülerleşen ve en desteklenen isim olmuştur. Bu ismi 1962 yılında dile getiren kişi Samuel Kirk isimli bir araştırmacıdır. (Şenel,1995).

Samuel Kirk, tanımında yaş kriterine yer vermemiştir. Genellikle bu rahatsızlığın sebeplerinden bahsetmiştir. Sinir sistemi işlev sorunlarına yoğunlaşan Kirk, bu çocukları zekâ seviyesi ile okul başarısı arasında önemli bir fark olan çocuklar olarak görmüştür. Yetenek ve başarı terimlerinin farklılıklarına değinmiştir (Demir, 2005).

İngilizcede “learning disabilities” olarak adlandırılan bu bireylerin gruplandırılmasında hayli zorlanılmıştır. Çünkü görünüşte normal ve hiçbir beyin hasarı tespit edilemeyen bireylerin öğrenmesinde karmaşıklıklar görülmüştür. Daha sonrasında Kirk tarafından kullanılan öğrenme güçlüğü terimi, özel öğrenme güçlüğü bozukluğunun tanı ve bilinçlendirilmesinde ilk ve en önemli adımlardan biri olmuştur (Deniz ve ark.,2009).

Bu adlandırmanın gölgesinde ilk defa bu bireyler için bir dernek oluşturulmuştur. Derneğe “Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar Derneği” adı verilmiştir. Daha sonraki yıllarda bu tanım, Öğrenme Yetersizliği Ulusal Birleşik Komitesi tarafından eksik görülmüştür. Onlara göre bu tanımın; sadece dinleme, yazma, okuma ya da anlamada zorlanmayı kapsamadığını, bunlar dışında nörolojik sorunların

da oluşturduğunu saptamışlardır. Komitenin düzenlemesiyle 1984'te özel öğrenme güçlüğü bozukluğu daha ileri tanımlamalara götürülmüş ve araştırmalara yer açmıştır (Şenel,1995).

DSM 3'te dil konuşma bozuklukları, akademik bozukluk ve motor becerilerde bozukluk olarak üçe ayrılan bu kavram DSM 5'te matematik becerilerde bozukluk, okuma bozuklukları, yazma bozukluklarının yanı sıra başka türlü adlandırılmayan adlı bir grup eklenmiştir. Bu sınıflandırmaların yapılmış olmasıyla beraber bu çocukların hangi alanda yetersizliğinin olduğu daha anlaşılır olmuş ve dolayısıyla eğitim yöntemleri de buna göre belirlenebilmiştir. Örneğin okumada güçlük yaşayan çocuk ile yazmada güçlük yaşayan çocuk ayırt edilmiş ve bunlara özgü programlar geliştirilmiştir (Şenel,1995).

1974 senesinde öğrenme bozukluklarındaki tarihi ele alan Widerholt bu dönemleri üç bölüme ayırmıştır. 1800-1830 senelerini kapsayan döneme başlangıç dönemi denir. Bu bölümde beynin işleyişini araştıran tıp bilim adamları bazı kuramlar oluşturmuşlardır (Kavsaoğlu,1993).

Sözcükleri yazan fakat okumakta güçlük çeken bireyleri inceleyen Hinschelwood bu bireylerin tanımlamasına kelime körlüğü adını getirmiştir. Hinschelwood bir başka incelemesinde ise görsel hafıza üzerine çalışmalar yapmış ve bu çocukların detayları çok iyi hatırlayıp çok basit şeyleri hatırlayamadığını gözlemlemiştir. Başlangıç döneminden sonra artık daha çok tıp alanındansa eğitim alanında yayılan çalışmalara odaklanmıştır. Bu dönemde beyin hasarları ve zedelenmeleri üzerine birçok çalışmalar yapılmıştır. Alfred Strauss'un "Beyin Özürlü Çocuğun Psikoloji ve Eğitimi" kitabı bu konuda yayınlanmış önem arz eden çalışmalardandır. Bu döneme geçiş dönemi denir. Bu dönem hem tıbbi hem eğitimsel çalışmaların birlikte ele alındığı özel öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim programlarının çoğaldığı karma bir dönemdir. Bilginin alınması, istenmesi, tekrar hatırlanması ve kullanılmasında sorunlar vardır. Bu sorunlar 'öğrenme güçlüğüne doğurur' anlayışı yayılmıştır (Kavsaoğlu,1993).

1970 senelerinden sonra bu güçlüklerle ilgili araştırmaların daha da genişlemesi ile birlikte her araştırmacı birçok terim ve tanımlama geliştirmiştir. Sadece okuma güçlüğüne yoğunlaşan araştırmacılar; okuma güçlüğü, disleksi, gelişimsel okuma geriliği gibi terimleri ele alsada ilerleyen zamanlarda daha genel terimler yapılmıştır.

Günümüze kadar gelen özel öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme güçlüğü tanımlamaları yer almıştır (Kurtdeve ve Akyol,2011).

Son yıllarda en çok onaylanan ve benimsenen tanımlardan olan Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi'nin tanımlamasına göre; “*Öğrenme güçlüğü; dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk grubunu gösteren genel bir terimdir*” (Kılıç, 2018).

Bu tanımda özel öğrenme güçlüğü'nün yaşamın bütün dönemlerinde karşımıza çıkabilecek ve doğuştan gelen bir bozukluk olduğu, birçok engel grubu ile beraber görülebileceği vurgulanmıştır (Kılıç, 2018).

Korkmazlar'ın yapmış olduğu bir diğer tanımlama ise en çok onay gören tanımlar arasına girmiştir. Bu tanımda özel öğrenme güçlüğünden; kronik bir hastalığa sahip olmayan, belirgin bir beyin hastalığı olmayan, normal ya da üstünde zihinsel zekâyâ sahip olan fakat akademik becerilerde ya da okuma, anlama, yazma gibi süreçlerde sorunlar yaşayan kişilerdeki durum olarak bahsedilmiştir (Demir, 2005).

ABD Ulusal Özürlü Çocuklar Danışma Kurulu'nun 1968 senesinde yapmış olduğu bir tanımda ise yapılan tanımlamalara ek olarak çocuktaki düşünme becerilerinde ortaya çıkan sorunlara değinmiştir (Demir, 2005).

2.1.2. DSM-5 Kriterleri

Özel öğrenme güçlüğü DSM-5 'e bakıldığında “öğrenme bozuklukları” olarak adlandırılmaktadır. Üç alt bölümde incelenen bu bozukluk; İletişim güçlüğü, motor beceri güçlüğü ve özel öğrenme güçlüğü olarak ayrılır (Angay, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü tanısının konulabilmesi için dört tanı kriteri gereklidir. Bu tanı kriterleri bireyin öykü geçmişi, okuldan bireyle ilgili alınan bilgiler ve psikolojik-eğitsel değerlendirmenin birleşmesiyle alınır;

A. Gerekli müdahalelerde yapılmış olmasına karşın, en az altı aydır süregelen, aşağıdaki belirtilerden en az birinin olması ile öğrenme ve akademik becerilerini kullanma güçlükleri:

- Sözcük okumanın yanlış olması ya da yavaş okuma ve çok gayret gerektirmesi
- Okuduğunun anlamını anlamada güçlük

- Harf harf söyleme/ yazma zorlukları (ünlü ya da ünsüz harfleri eklemek, çıkarmak ya da bunların yerini değiştirmek).
- Yazılı anlatımda güçlükler (örn. Cümle içinde çok fazla dilbilgisi ya da noktalama yanlışı yapmak).
- Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama zorlukları (örn. sayıları, bunların büyüklüğünü ve ilişkilerini anlamada zorluklar; akranlarının matematik dersinden öğrendiklerinden farklı olarak, tek rakamlı sayıları eklerken parmak hesabı yaparak eklemek; sayısal hesaplamaların ortasında unutmak ve işlemleri değiştirmek).
- Sayısal akıl yürütme güçlükleri, problem çözme güçlükleri (örn. nicel sorunları çözmek için matematikle ilgili kavramları, gerçekleri ya da işlemleri uygulamakta zorluklar) (Kartöz, 2016).

B. Etkilenen okul becerileri, bireysel anlamda uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve detaylı klinik değerlendirmeler ile doğrulanmak amacıyla, bireyin takvim yaşına göre beklenenden önemli düzeyde ve ölçülebilir seviyede düşük olması, okul ya da işle alakalı başarıyı ya da günlük yaşam aktivitelerini ileri derecede sekteye uğratmasıdır. 17 yaş ve üstünde olan bireylerde, geçerli değerlendirmelerin yerine, işlevselliği bozan, öğrenme zorlukları geçmişi kullanılabilir (Kurtbeyoğlu, 2018).

C. Öğrenmede meydana gelen problemler okul döneminde başlar, fakat etkilenen okul becerileriyle ilgili gerekler, bireyin sınırlı yeterliğini aşmadıkça tam maksadıyla kendini gösterememektedir (Coşkun,2015).

D. Öğrenme güçlükleri, anlıksal yeti yitimleri, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, diğer psikolojik ve sinirsel problemler, ruhsal-toplumsal zorluklar, okulda kullanılan dili tam anlayamama ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği ile daha iyi açıklanamamaktadır (Akkuş Özdemir, 2018).

2.1.3. Nedenleri

Tam olarak sebebinin ne olduğu bilinmemekle birlikte birden çok tahmin vardır. Genetik nedenler, yediği içtiği besinler, hamilelikte annenin beslenmesi, alkol ya da sigara kullanımı, doğum esnasındaki sorunlar ve sonrasında hasarlar, ilaçlar, akraba evlilikleri gibi birçok neden sayılabilir (Özyürek, 2019).

Erken doğumlar ya da düşük doğum ağırlıklı çocuklar özel öğrenme için riski yükseltir. Annenin alkol ya da ilaç kullanması, annenin geçirdiği hastalıklar, annenin beslenme şekli özel öğrenme güçlüğüne tetikleyen faktörler arasındadır. Bazı çalışmalara göre özel öğrenme güçlüğüne sebep olan bir diğer etken de kısa süreli sözel hafızanın işlevselliğindeki bozukluktur (Aslan,2015).

Bireyden kaynaklanan sebeplerin içerisinde çocuğun gelişimsel bozuklukları, süregelen bir hastalığı, zihinsel gerilik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi nedenler olabilir. Bir diğer grup olan çevresel sebepler ise ebeveyn tutumlarının yanlışlığı, travmalar, eğitimin içindeki doğrudan ve dolaylı insanlar, sosyoekonomik durum ve çocuğun etrafında yer alan birçok etmenlerden söz edilebilir. Daha çok genetik nedenlere dayandırılan bu rahatsızlığın tam sebebi bilinmemekle birlikte araştırmalar halen devamlılık sürdürmektedir. Annenin doğum öncesi döneminde yaşadığı bazı olaylar, doğum anındaki problemler de etken olabilmektedir. Örneğin annenin doğum öncesinde kötü alışkanlıklarının olması, madde bağımlılığı gibi durumlar, bu rahatsızlığa sebep olabilir ya da tetikleyebilir. Diğer bir örnekle doğum anında bebeğin oksijensiz kalması, erken doğum olması da bu durumu etkiler. 2005 senesinde yapılan bir araştırmaya göre; düşük doğum kilolu doğan bebeklerle normal kilolu doğan bebekler, daha düşük okul başarısına sahip olmuştur. Zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre düşük kilolu bebekler özel öğrenme güçlüğü açısından risk taşımaktadır (Doğan,2012).

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda değinilen diğer bir kuvvetli neden ise nörolojik işlevlerdeki bozulmalardır. FMRI (Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme) adı verilen beyin aktivitesini ölçen bu teknik sonucunda okuma ile ilgili daha az uyarımlar görülmüştür. Bunun yanı sıra sağ ve sol loblar arasındaki sorunlar; özel öğrenme güçlüğünde denge, koordinasyon, yer-yön kavramı gibi konularda zorluğa yol açar. Ayrıca beynin yarım kürelerindeki asimetriklik ya da dengesizlik gibi sorunlar özel öğrenme güçlüğüne nedenlerine giden yollardan biri olarak araştırılmaktadır (Harriman,2012).

Bunun yanı sıra, merkezi sinir sisteminde meydana gelen bazı hasarlar da özel öğrenme güçlüğüne ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Özel öğrenme bölgesi beynin temporal bölgesi ile ilişkili olduğu, bu bölgede meydana gelen farklılıklar ya da hasarlar özel öğrenmenin sebeplerinden olabilmektedir (Dikmeer ve Gençöz, 2009).

Öğrenme süreçleri giriş, işlem, bellek ve çıkış bölümü olarak 4 ana bölümden oluşur. Giriş bölümünde bilgi alınır ve beyin tarafından algılanması sağlanır. İşlem bölümünde ise bilginin beyne kodlanması, sınıflandırılması gerekir. Daha sonra bilgi istenildiği durumda ortaya çıkarılmak üzere saklanır ve bu bölüme bellek adı verilir. En son bölüm olan çıkış bölümü, bilginin hazır hale gelip kullanıldığı bölümdür. Bilgi gerekli durumda ortaya çıkar ve kullanılır. Fakat öğrenme güçlüğü olan bireylerde bu bölümlerin herhangi birinde bir sorun ortaya çıkar. Bu nedenle bilginin algılanmasında, işlenmesinde ya da bilginin depolanıp kullanılma süreçlerinde problemler ortaya çıkabilir (Demir, 2005).

Genetik çalışmalar hızla devam etmektedir. Özellikle disleksi alanındaki araştırmalar ışığında genetik geçişler, büyük önem taşımaktadır. Neden olan gen tam olarak emin olunamamakta birlikte otozomal dominant geçişin 15 numaralı kromozomdan kaynaklı bir hasar olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, X kromozomunun fazla olması da öğrenmeye engel faktörlerdendir (Atalay, 2013).

İkizlerde de aynı genetik geçiş sebeplerinden özel öğrenme güçlüğü görülmektedir. İkizlerin birinde görülen bu rahatsızlık, diğerinde de muhtemel olasılıkla görülür. Bu araştırmada ÖÖG'nin birlikte ortaya çıktığı tek yumurta ikizleri, çift yumurta ikizlerine oranla daha fazladır (Saday Duman,2014).

Genetik geçişin yanı sıra ise minimal beyin hasarından kaynaklanan problemlerden kaynaklı özel öğrenme güçlüğü ortaya çıkabilir. Travmalar, doğumdaki beyin kanamaları gibi nedenler çocukta bu tip rahatsızlıkları beraberinde getirebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuğun beyin yapısıyla alakalı birçok araştırma yürütülmektedir. Bu çalışmalar ışığında beynin yapısında meydana gelen sorunların eylemleri ve işlevleri nasıl etkilediği görülmüştür (Doğan,2012).

Diğer bir bakış açısına göre, özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin sağ loblarının sol loblarından daha iyi çalıştığı düşünülmektedir. Bu nedenle de bu kişiler başka alanlarda başarı göstermişlerdir. Örneğin sanat, görsel düşünme gibi alanlarda başarı gösteren özel öğrenme güçlüğüne sahip birçok birey vardır. Bu görüş West tarafından ortaya atılmıştır. West'e göre bazı durumlarda bu bir fırsattır (Gülbetekin, 2016).

Bunların yanı sıra çevresel ve dış etkenler, ailenin ekonomik düzeyi, aile içi iletişim, ailenin içinde bulunduğu sosyal durum çocuk ile ilgili doğrudan veya dolaylı

olarak ilgilidir. Bu durumlar annenin gebelik dönemindeyken etkili olabileceği gibi çocuk dünyaya geldikten sonra da etkilerinin gösterebilmektedir (Metin ve Yükselen, 2015).

2.1.4. Görülme Sıklığı ve Cinsiyeti

Dünyaya bakıldığında tüm çocukların %10-20'si özel öğrenme güçlüğü yaşamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü için kritik dönem olarak adlandırılan dönem yedi-sekiz yaş olan okula ilk başlangıç dönemidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olmaları ve bilinçlendirmesi gerekir (Başar ve Göncü, 2018).

Okul çağı çocuklarının %5-15'inde görülür. En fazla rastlanan alt grubu disleksidir. Bu nedenle özel öğrenme güçlü üzerine yapılan çalışmalar daha çok disleksi üzerinde durmuştur. Ayrıca özel öğrenme güçlüğünün yaklaşık yarısını bu grup oluşturmuştur (Angın, 2015).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların sayısı net olarak bilinmemektedir. Genellikle yaklaşık değerler üzerinden hesaplamalar yapılmıştır. Bunun nedeni, özel öğrenme güçlüğünün başka çeşitlerinin birden çok şekilde görülmesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin bir çocukta hem disleksi hem disgrafi aynı anda görülebilmektedir. Bunun sonucunda görülme sıklığı oranları değişken hale gelmektedir (Dadandı ve Şahin, 2018).

Matematik bozukluğunun sıklığı diğerlerine göre azdır. Disgrafi ise diğer alandaki bozukluklarla birlikte görülür. Okula yeni başlayan çocukların okul öncesi çocuklarına göre risk oranı daha fazladır (Doğan, 2012).

Erkeklerde daha sık rastlanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne sahip her 3 çocuktan 2'si erkektir. Ayrıca erkeklerde daha kalıcı ve şiddetli belirtiler görülmektedir (Doğan, 2012).

Yapılan bir çalışmaya göre, disleksiye sahip olan eşlerden dünyaya gelen erkek çocuklarda disleksi, kız çocuklara oranla 5-12 kat daha fazladır (Aslan, 2015).

Özel öğrenme güçlüğü ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu birlikte seyredebilmektedir. Çocuklara tanı çoğunlukla üç ve dördüncü sınıflarda koyulmakta ve bu çocuklarda dikkat problemi fazlasıyla görülmektedir. Üç çocuktan birinde dikkat problemi görülür (Doğan, 2012).

2.1.5. Belirtileri

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar geçmişte seneler boyunca Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinden fayda sağlayamamıştır. Bunun nedeni ise özel öğrenmenin belirtilerinin geç fark edilmesi ya da belli bir yaşa gelene kadar gözlemlenecek fırsatın olmamasıdır (Angay, 2016).

Çoğunlukla okula başladığı ilk dönemlerde belirtiler kendisini gösterir.

- Görsel bellek sorunları
- El göz koordinasyonları ve motor becerilerde sorunlar
- Hatırlayamamak, unutma ilgili sorunlar
- Dikkat problemleri
- Aşırı hareketli olma, yerinde duramama
- Okuldaki derslerinde başarısızlık
- Odaklanmada problemler
- Dağınıklık
- Duyma ve dinlemede sorunlar
- Yarın-bugün-dün, öğle-akşam gibi ifadelerin karıştırılması
- Sosyal ilişkilerde başarısızlık (MEB, 2014).

Erken çocuklukta;

- Bebeklikte aktif olmayan bireylerdir.
- Gözlemleri zayıftır, ilgileri azdır.
- Yüzleri hafızaya kaydetmede zorluk çekeceği için bağlanma problemleri çıkabilir.
- Genellikle denge kurmada zorlanırlar.
- Öz bakımlarında yetersizlikler görülebilir.
- Şekil ve zemin ilişkilerinde ve kavramları açıklamada zorlanırlar.

Kavram algıları zayıftır.

- Kelime hazineleri zayıftır. Aynı kelimelerle farklı cümleler kurarlar.
- Kelimeleri söylerken yanlış ses çıkarmalar görülebilir.

İlköğretim zamanında;

- Akranlarıyla iletişimde problemler yaşarlar.
- Yazma da ve okumada güçlükleri vardır.
- Çok iyi olduğu becerileri olduğu gibi bazı becerilerde de yetersizdirler.
- Akranlarıyla karşılaştırıldığında yazma ve okuma hızı daha ağırdır.
- b-d, g-ğ-h, s-z, m-n-b gibi harfleri karıştırırlar.
- O-ö, u-ü, ı-i gibi harfler fazlasıyla karışır.
- Sayıları ve harfleri ters yazma sık görülür. Bu nedenle “3” ile “E” harfi

karışabilir.

- Heceleri ters yazarlar. (surat- usrat, boya- obya gibi)
- Kare, üçgen, daire gibi şekilleri çizmekte ve simetride zorlanırlar.
- Mevsimler, aylar, günlerin sıralamasını öğrenmede güçlük çekerler.
- İletişimi başlatma, sürdürme ve bitirmede sorunlar yaşarlar.
- Uzun süreli çalışamazlar, derslere odaklanmakta zorluk çekerler.
- Ödevlerini hatırlayamazlar.
- Özgüvenleri düşüktür.
- Kolay öfke problemleri yaşayabilirler (Doğan, 2012).

2.1.6. Tanılama

Genellikle okul öncesi dönemde tanısı konulan özel öğrenme güçlüğü, bilinçli bir şekilde hareket edildiği zaman diğer hastalıklar gibi erken teşhis edilebilmektedir. Fakat özel öğrenme güçlüğü, kendini belirli bir şekilde gösteremediği için bazen ebeveynler bazen ise eğitimciler tarafından tanı koymak güçleşebilmekte ve gecikebilmektedir. Bu rahatsızlığın hangi sebepten dolayı ortaya çıktığını bulabilmek için çok detaylı muayene yapılması gerekir. Bu muayenenin içinde hem psikiyatrik hem de nörolojik muayeneler yer alınmalıdır (Yiğiter, 2005).

Okulöncesi dönemi, çocuğun birçok bilgi ve beceriyi kazanması için ilk ve en kritik adımlarını atıldığı dönemdir. Bu dönemdeki gözlemler çocuğun ileriki hayatını şekillendirecek etmenler oluşturabilmektedir. Dolayısıyla okulöncesi çocuğunun gelişiminin incelenmesi ve tüm gelişim alanlarının gözlemlenmesi gerekmektedir. Eğer gelişimine uygun olmayan ya da risk içeren bir durum varsa tespit edilmelidir. Erken tanı ve tedavinin önemi ile birlikte ilköğretim döneminden önce tanının konulması, gelişim için önem taşımaktadır. Aslında bazı araştırmalara göre 6 yaşından önce çocuğa

tanı konulmaması gerektiği vurgulansa da erken tanının etkisiyle ÖÖG' nin olumsuz etkileri azaltılabilmektedir (Doğan, 2012).

Özel öğrenme güçlüğü'nün, genellikle 5 yaşından önce tanı belirtilerinin görülmesi zor olduğu için çocuklar okul ile iletişime başlamadan rahatsızlığın ortaya çıkması ya da anlaşılması güç olabilmektedir. Eğer ki bu rahatsızlık okulöncesi dönemde tanınır ve buna uygun eğitim planları düzenlenirse daha hızlı bir iyileşme kaçınılmaz olacaktır. Çünkü okulöncesi çağı bir çocuk ile ilkökul çağı bir çocuğun akıcı ve etkili okumasında dahi büyük farklar görülmektedir. Araştırmalara, denenen birçok önleme ve tedavi programlarına bakıldığında yaş ne kadar küçükse daha kalıcı ve hızlı olumlu sonuçlar alınmaktadır (Demir, 2005).

Bu çocuklara tanı konulabilmesi güçtür. Çünkü öğrenme güçlüğü daha çok akademik becerilerle ilişkili olduğu için okul yıllarında belirtiler ortaya çıkar. Yani anaokulu öğretmenlerinin çocuklar üzerindeki gözlem gücü ve bilince fazlasıyla etkilidir. Bu kritik dönemdeki değerlendirmeleri çocuğun gelecekteki eğitimi için olumlu sonuçlar getirir. Öğretmen eğer ki bilinçliyse çocuğu detaylı olarak gözlemler ve anekdot kayıtlarına yer verir. Bunun sonucunda çocuğun yeterliliğine uygun bir program geliştirir (Aslan,2015).

Çocuğun engel durumunun kesinleştirmesinde en büyük görevlerden biri öğretmenindir. Öğretmen çocuğu çok iyi gözlemleyebilmeli ve çocuğun davranışlarını kayıt altına almalı, bu bilgileri birleştirerek bahsettiğimiz ekibe göstermelidir (Doğan,2012).

Özel öğrenme güçlüğü'nde tanı konulabilmesi için belirlenen üç süreç vardır. Bu süreçlerin ilki informal süreçtir. İçerisinde testlerin bulunduğu, gözlem-anekdot kaydı-kontrol listesi gibi araçlarla ölçümler yapılır. Bu ölçümler geneldir ve tüm öğrencilere yapılır. Daha sonrasında bu ölçümlerin sonuçlarına göre risk grubu belirlenmektedir. Bu risk grubuna formal değerlendirme denilen daha detaylı bir değerlendirme uygulanır. Bu değerlendirme; uygulanmadan önce, informal değerlendirmenin sonuçlarına göre uygulanır. Sınıf öğretmenleri ya da çocuk anaokulunda ise anaokulu öğretmenleri ve idare çocuğa uygun sınıf ortamına ve materyalleri oluşturmak da yükümlüdür. Formal değerlendirme ile özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar belirlenir ve onlara uygun programlar geliştirilir (Doğan,2012).

İlk tanılama süreci olan gönderme öncesi süreçte; ekipte bulunan özel eğitim öğretmeni, genel sınıf öğretmenleri, idareciler, rehber öğretmen, psikolog, çocuk gelişimcisi, sosyal hizmet uzmanı, çocuk gelişimcisi ve aile toplu şekilde fikirler alır (Aslan,2015).

Özel öğrenme güçlüğü'nün tanılanma süreci ilk olarak ailenin ya da çocuğun öğretmenin yaşadığı bir güçlüğü fark etmesiyle ortaya çıkar. Bunun sonucu aile çocuk psikiyatrisine yönlendirilir. Orada yapılan gözlem veya testler sonucunda çocuğun sağlık kurulu raporu incelenir. Onun neticesinde Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) başvurulur ve yapılan değerlendirme sonucunda özel eğitim hakkına sahip olan çocuklar belirlenir. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı alan çocuklar 2008 senesinden beri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim görmektedir (Aslan, 2015).

RAM'dan alınan sonuca göre öğrencinin kaynaştırma eğitimi alıp almayacağına karar verilir. Genel itibariyle öğrenci, kaynaştırma eğitimine tabi tutularak yine aynı okul ve sınıfında devam eder. Öğrenciye yönelik bireysel bir program hazırlanır. Bu programın genel adına "Bireysel Eğitim Programı (BEP)" denir. Çocuğun sınıftaki diğer öğrencilerden farklı olarak kazanması gereken görevlerin yer aldığı programa BEP denir (Angay, 2016).

Öğrenme güçlüğü'nün tanımlanmasında psikiyatrik testlerin önemi büyüktür. Çünkü özel öğrenme bozukluğu çoğunlukla öteki psikolojik sorunlar ile beraber baş gösterir. Genellikle bu testler, bu bozuklukların hangi sebeplerle açığa çıktığını tespit edebilmek içindir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine bakıldığında, nörolojik nedenlerden kaynaklanıldığı üzerine birçok araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar ışığında tanımlamada nörolojik testler ve ölçümler de yer almaktadır. Bu ölçümlerin içeriği çocuğun problemleri nasıl çözdüğü ve pratik zekâ becerilerini temel alır. Bunların yanı sıra beynin işleyişini ve beyin yoluyla ortaya çıkan bozukluk nedenlerini araştırmak için tıbbi ortamlarda yapılan çalışmalar yer almaktadır. Öğrenme güçlüğü tanısının konulması kadar doğru tanı konulması da büyük önem taşır. Çünkü araştırmalara göre, ülkemizde özel öğrenme güçlüğü tanısının sadece %6,6 oranında doğru sonuçlar verdiği görülmektedir (Doğan,2012).

2.1.6.1. Tanı Yöntemleri

ABD'de Özel öğrenme güçlüğü'nün tanısını koymada yardımcı olacak 302 tane değerlendirme ölçütün kullanılabilirliği dile getirilmiştir. Bu testlerin çoğunluğunu

okuma, yazma ve cebirsel testler oluştururken; diğer çoğunluğunu algı ve dil testleri oluşturur. Bunları izleyen görsel algı ve motor testleri, mesleğe yönlendiren testler, zekâ testleri gibi birçok test grubu vardır. Bu testlerin çeşitliliği karma bir tanı ölçütünün varlığını belirtir. Hem yöntem olarak hem de içinde bulunulan ekip olarak bütüncül ve karma bir sistem gereklidir (Yiğiter, 2005).

Özel öğrenme güçlüğüne olup olmadığını tanılamaya yönelik psikiyatrik, tıbbi ve pedagojik izlemler yapılmalıdır. Çocukta herhangi bir ruhsal bozukluk var olup olmadığı, tıbbi bir olumsuz etken olup olmadığı ve bunun yanı sıra gelişimsel süreçlerdeki etkilerin varlığı gözlemlenmektedir (Demir, 2005).

- Çocukta patolojik bir rahatsızlık olup olmadığının incelendiği değerlendirmeye patolojik değerlendirme denir.
- Çocuğun bir hastalığı varsa ya da bir sağlık problemi varsa bunun incelenmesi ile ilişkili olan değerlendirmeye tıbbi değerlendirme denir.

Bu bozukluğun tanınması döneminde kullanılan birçok test ve değerlendirme araçları vardır. Bunlardan bazıları; Stanford Binet, WISC-R gibi zekâ testleri ya da Bender Gestalt, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi gibi algı testleridir. Bunların yanı sıra akademik başarıları değerlendirmek için birçok akademik değerlendirme testleri yer almaktadır. (Doğan, 2012).

2.1.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri

Özel öğrenme güçlüğü bozukluğunda görülen özelliklere bakıldığında;

- Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan bireyler harfleri ses olarak aktarmakta zorlanırlar. Bir harfi beynin algılaması ve onu ses olarak dışarıya aktarması gerekir. Bunu yapmakta zorluk çekerler.
- Bu çocuklar olay veya durumları fark etmede, çözüm üretmede zorlanırlar. Algılamada ve görsel hafızayı kullanmada sorun yaşarlar.
- Bilgiyi aktarma ya da işleme süreçlerinde de sorunlar yaşarlar. Şekil-zemin ilişki kurmada zorlanırlar.
- Bir nesne ile diğer bir nesne arasındaki derinliği algılamada zorlanırlar.
- Dokunarak ayırt etme duyuları gelişmemiştir.
- İfade edebilme ve açıklayabilme yetilerinde sınırlılıklar görülür.

- Bazılarında bebeksi sesler ve taklitler olabilir.
- Yaşıtlarına göre dik gelişimleri genellikle geride seyrederek. Bu da gelecek zamandaki okuma ve yazmadaki sorunları teşkil eder.

Kategorilere ayırma, sınıflandırma gibi işlemlerde zorlanırlar (Aslan, 2015).

- Bir başka bireyin tepkilerinin yorumlayamazlar.
- İletişimi başlatma, sürdürmede, empati kurmada, beden dilinde, tepkileri almada ya da göstermede zorlanırlar.
- Meydana gelen bir problem durum karşısında ne yapacağını bilememe, plan yapılanma gibi sorunlarla karşılaşabilirler.
- Karar verememe, ikili iletişim sürdürmemeye vardır (Yıldız, 2004).
- Algılamada zorluk çekebilirler. Şekilleri algılamada ve sesli uyarıyı ayırt etmede zorlanırlar.
- Çizgide yürüme, top atma-tutma gibi becerilerde zorlanabilirler.
- Harfleri çıkarmada, atlamadan okumada ve yazmada harfleri bilmede ve sözcükleri zorlanırlar. Satır atlayabilirler.
- Ters yazma, eksik ya da fazla harf yazma gibi sorunlar görülür.
- Cebirsel işaret ve sembolleri ezberlemede, işlem ve problem çözümede zorlanırlar.
- Denge sorunları yaşarlar (Kavsaoğlu, 1993).

Bu çocuklarda, yaşadığı güçlüklerden dolayı bazı problemlerle karşılaşılabilir. Bazı becerileri yapamayacağını, başaramayacağını düşündüğü için ortamlardan geri durabilir, bir işe girişmekten korkabilir. Böylece kendini soyutlar. Başarısızlıklarını başka sebeplere bağlayabilirler ya daha yakın çevresindeki insanların başarılarıyla kendilerini onların yerine koyma gibi davranışlar sergileyebilirler (Gever, 1970).

Beden dilini anlamakta zorlanan çocuklarda da sosyal problemler görülebilir. Çocuk, bunları yenemeyince toplum içine çıkmak istemez ve kendi içine dönebilir. Kendini soyutlayabilir. Ya da tam tersi şekilde ortaya çıkabilir. Yani çocuk patlama yaşayabilir, öfke nöbetleri geçirebilir. Bazı durumlarda ise çocuklar bu durumdan kendilerini sorumlu görüp öfkeyi kendilerini yöneltebilirler. Genel olarak etkilere bakıldığında; dengesiz tutumlar, uyku ve beslenme problemleri, yorgun hissetme, iştahsızlık, sosyal fobi, okula karşı isteksizlik görülebilir (Özan,2017).

Bu çocuklar diğer çocuklardan sosyal özelliklerde şu şekilde ayrılır:

- Bir başka bireyin tepkilerini yorumlamakta zorlanırlar.
- İletişimi başlatmada, sürdürmede, empati kurmada, beden dilinde, tepkileri almada ya da göstermede zorlanır.
- Meydana gelen bir problem durum karşısında ne yapacağını bilemez.
- Plan yapmakta zorlanır.
- Karar verememe ve iletişim sorunları sürekli dir (Yıldız,2004).

Bunlara ek olarak;

- Öğrenciler çoğunlukla alıcı dil becerileri, problem çözme, öz denetim, güdülenme ve toplumsal uyum alanlarında öğrenme ve uyum sorunları gösterebilirler. Öğrenme bozuklukları genellikle duygusal problemlerle birlikte baş gösterebilir (Yuen ve ark., 2008).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerini incelemiştir. Sonuçlar, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sağlıklı sosyal beceriler kurma ve bu becerileri devam ettirmede güçlüklerini tespit etmiştir. Fakat güncel araştırmacılar, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akranları ile grup ilişkilerine ve akranları tarafından kabul edilme ilişkisine bakmıştır. Bu araştırmalar neticesinde, eskisinden daha büyük oranla olumlu sonuçlar görülmektedir (Brown ve Heath, 1998).

Bebeklikte seyreden öğrenme güçlüğü; sürekli ağlayan, kaygılı, uyuma saatleri kısa, beslenme problemleri çeken, teması sevmeyen çocuklar gibi farklı şekillerde kendini belli edebilir. Özellikle bebeklikten çocukla geçiş döneminde ayrılma kaygısı yaşanır. Bu çocuklarda ayrılma kaygısı daha yoğun yaşanır. Normal belirtiler göz önüne alındığında bir çocuğun anneden ayrılıp bağımsız kalabilmesi için ilk olarak kendine güvenmesi, daha sonra çevreyi merak edip keşfetme isteğinde bulunması gerekir (Aslan,2015).

Yine başka bir araştırmada öğrenme güçlüğüne sahip çocukların öğretmenleri tarafından adlandırılan tepkilere bakıldığında; dikkatini verememe, etrafındaki başka şeylerle ilgilenme, dağınık olma, fazla hareketlilik, duygusal bozukluklar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bunun yanı sıra, söylenenleri ve konuşulanları anlamlandıramadıkları için yanlış yorumlamalar yapabilirler ve bu iletişimde problemler oluşturur. Bu da beraberinde ilişkilerde uyumsuzluk getirebilir. Çocuklar

ikili ilişkilerinde; öğretmen, anne ve baba, arkadaş ya da grup ilişkilerinde kendilerine güvenemeyebilir, dışlandığını hissedebilir ya da konuşmaktan kaçıp iletişimden uzaklaşabilir (Aslan, 2015).

2.1.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Sınıflandırılması

Özel öğrenme güçlüğü birçok değişik biçimde sınıflandırılmıştır. Bunların arasında matematiksel-akademik hesaplamalarda zorlanma, işlem yapmada güçlük gibi sorunların olduğu diskalkuli; yazmada zorlanma, hecelere ayırmada ve heceleri birleştirmede güçlük, yanlış harf- kelime yazımının olduğu disgrafi; okumada, okuduğunu anlama ve anlatabilmekte çekilen zorlukların yanı sıra atlayarak ya da ekleyerek, heceleyerek okuma gibi sorunların bulunduğu disleksi sınıflandırmaları mevcuttur. Daha sonralarda eklenen, diğerlerinin içine alınmayan, zihinsel geriliği olmayan ama öğrenmede zorluk çeken gruptur. Böylece DSM 5 'te 4 ayrı sınıflandırma yapılmıştır (MEB, 2014).

1. Okuma Bozukluğu: Kelimeleri birleştirip okuyamazlar ya da yanlış birleştirirler. Eksik ya da fazla harf- hece ile okurlar. Okumaları yaşitlarına göre yavaştır ya da heceleyerek okurlar. Genellikle okula başladıktan sonra tanılır.

2. Yazma bozukluğu: Akranlarına oranla yazmada ve imlada hata yaparlar. Ters yazmalar sık görülür. Harflerin şekillerinde hata yaparlar. Boşluk bırakmada zorlanırlar. Harf ve hecelerde atlamalar görülür. Dağınık yazarlar.

3. Matematik Bozukluğu: Akıl yürütmede, bir problemi sonuca ulaştırımdada zorlanırlar. Muhakeme becerilerinde zayıftır. Cebirsel ifade ve sembolleri ezberleyemezler (MEB, 2014).

Bir başka sınıflandırma ise Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması 10. versiyonundan gelmiştir. Bu sınıflandırmaya göre özel öğrenme güçlüğü üç bölümde incelenmektedir.

1. Skolâstik Becerilerin Özgül Gelişimsel Bozuklukları (Heceleme bozukluğu, okuma bozukluğu gibi bozukluklar yer alır.)
2. Motor Becerilerin Özgül Gelişimsel Bozuklukları
3. Karışık Özgül Gelişimsel Bozukluklar (İlker ve Melekoğlu, 2017).

2.1.8.1. Disleksi

Okuma ve okuduğunu anlama, bireyin hafızasını güçlendirmekte ve hayal kurmasında büyük önemi olan bir beceridir. Okumak bireyin yeni bilgiler öğrenmesini, sürekli keşfetmesini ve dolaylı olarak da olsa bireyin kendini daha rahat ifade edebilmesini sağlar (Gürsoy, 2018).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler mutlaka diğer bireyler gibi okuma, yazma ya da sayısal becerilere sahip olabilirler fakat farklı olarak bu becerileri edinebilmeleri daha uzun uğraşlar gerektirmektedir (Kurtdeve ve Akyol,2011).

“Disleksi kelimesi “dys” ve “lexia” kelimelerinin bütününden oluşmaktadır. Yetersiz anlamına gelen “dys” ile kelimeler anlamına gelen “lexia” kelimelerin yetersizliği anlamını verir. Geçmişten günümüze farklı birçok tanımı ve isimlendirilmesi olmuştur. Bunların içerisinde kelime körlüğü, okuma bozukluğu gibi isimlendirmeler olmuştur. Disleksi ismini ilk olarak 1896 senesinde Hinshelwood kullanmış olsa da tam olarak kabul edilmesi Dünya Nörologlar Konferansı’nda olmuştur (Karakaya ve Altuntaş, 2017).

Dil becerilerinde farklı gelişimsel süreçlerle ortaya çıkan bir dil bozukluğu olan disleksi okumada sürekliliği ve akışı sağlayamama, okuduğunu anlamada güçlük çekme gibi sorunlar baş gösterir (Başar ve Göncü, 2018).

Nedenleri

Disleksi dil ile ilişkili bir bozukluk olarak görülür. Fonolojik işlevsel bozukluklardan kaynaklanan etkili ve akıcı ifade edebilme ve okuma becerisinde zorluklar olarak ortaya çıkar. Sebebine odaklanılan çalışmaların sonucunda bir yazıyı okumada ve okuduğunu anlamada zorlanılmasının nedeni biyolojik faktörler olarak gösterilmiştir. Bu rahatsızlık beraberinde birçok bozukluğu getirebilir (Salman ve ark., 2016).

Özellikleri

Dil öğrenmede ve okumada sorunlar, harfleri okumada güçlük çekme, yerlerini karıştırma ya da satırları atlama gibi sorunların görüldüğü bir rahatsızlıktır. Örneğin okuma zorluğu çeken çocuk noktalama işaretlerinde ya da yazım kurallarında da zorluk çekebilir (Doğan, 2012).

Genel olarak disleksi sendromu olan bireylerin özelliklerine bakıldığında;

- Hafıza sorunları veya görsel dikkat alanlarında zorluklar olarak da ortaya çıkabilir.
- Bu rahatsızlığa sahip olan çocuklar harfleri ya da heceleri karıştırdığı için yanlış okumalar meydana gelebilir.
- Sayıları ve harfleri ters okumalar, satır atlamaları görülebilir. Harf ve heceyi de atlayarak yanlış okumalara ve bu nedenle okuduğunu anlayamama sorunlarına maruz kalabilirler.
- Harfleri ters okumada bahsedilen konu örneğin; b harfini d, ne hecesini en gibi okuma olabilir (Özmen ve Bilgi, 2015).
- Disleksi olan çocuklar ayları, mevsimleri ya da günleri sayması istenildiğinde sıralarını karıştırabilir ya da karışık sorulduğunda cevaplayamayabilir. Hangi aydan ya da günden önce ya da sonra ne geldiği sorulduğunda karıştırabilir.
- Ona anlatılan bir öyküyü dinler fakat öykünün olay ve durum sıralamasını karıştırabilir. Olayların sırasını karıştırabilir ve bu da yanlış anlamalara sebep olabilir (Doğan, 2012).

Bunlara ek olarak;

- Konuşurken kullandıkları kelimeler sınırlıdır ve genellikle basit kelimelerin dışına çıkmazlar.
- Sağ ve sol kavramlarını ayırt etmede zorluk yaşarlar. Bunlardan kaynaklı saati okumakta, akrep ve yelkovanı takip etmekte zorlanırlar.
- Harita okumak, tablo ve grafik oluşturmak, okumak ya da yorumlamakta başarısızdırlar (Angay, 2016).

Görülme Sıklığı

Okula giden çocukların disleksi epidemiyolojilerine bakıldığında özel öğrenme güçlüğü bozukluğu olan çocukların %80'inde disleksi görülmektedir. Bu oranlamaya bakıldığında toplam ÖÖG' lilerin yaklaşık %5- 15' ine denk gelmektedir. Disleksisi olan kişilerin yaklaşık 2/3' ü erkektir (Kılıç, 2018).

Disleksi ölçütlerine bakıldığında okuduğunu anlayabilme, etkili ve akıcı okuyabilme ve sözcükleri doğru okuma gibi ölçütler karşımıza çıkmaktadır (Özan,2017).

Özel öğrenme güçlüğü'nün kolay sınıflandırılmamasına yönelik farklı fikir birlikleri vardır. Bunun nedeni disleksi, disgrafi, diskalkuli gibi sınıflandırmalar her bireyde farklı şekillerde ortaya çıkabilmekte ve bazıları birlikte görülebilmektedir. Bu nedenle bireyde görülen özel öğrenme güçlüğü tek bir sınıflandırmaya dâhil edilemeyebilir (Demir, 2005).

2.1.8.2. Disgrafi

Disgrafi yazı yazarken oluşan bozukluklara verilen isimdir. Yazı yazarken ortaya çıkan harf atlamaları ya da sütun atlamaları gibi bozukluklar olabileceği gibi yazıyı okumakta güçlük çeker nitelikte yazma, fikirleri yazıya dökmekte zorlanma gibi eksiklikler görülebilir (Turgut, 2008).

DSM-5'e göre birey normal zekâ seviyesine sahip olmasına rağmen yazma yeteneği zayıftır. Bu zayıflık kişinin temel hayatını etkiler nitelikte olduğu zaman bir sorun teşkil eder ve tedavisi gerekli hale gelir. Bu bireylerin kalemi nasıl kavradığı değişiklik gösterdiği gibi yazının ve şekillerin boyutlarını ayarlama da güçlük çekerler (Tuğ, 2011).

Nedenleri

Yazma becerilerindeki bozukluğun nedenine bakıldığında temel nedenlerin başında el göz koordinasyonundaki zayıflıklar ve ince kas motor hareketlerdeki bozukluklar gelir (Turgut, 2008).

Özellikleri

Yazma becerilerinde görülen geriliklerin yanı sıra harfleri ters, okunaksız yazabilir. Noktalama işaretlerinde sık yanlış yapar. Dilbilgisi hataları çoktur (Başar ve Göncü, 2018).

Disgrafi ölçütlerine bakıldığında noktalamalarda ve yazım kurallarında değerlendirmeler, harf ve kelime yazımındaki değerlendirmeler ve yazıda anlatılanı ifade edebilme gibi ölçütler karşımıza çıkmaktadır (Özan,2017).

Yazma becerilerinde görülen geriliklerin yanı sıra harfleri ters, okunaksız yazabilir. Noktalama işaretlerinde sık yanlış yapar. Dilbilgisi hataları çoktur (Başar ve Göncü, 2018).

Harfleri dağınık yazarak, atlayarak, yanlış yazarak kendini gösteren bu rahatsızlık; kâğıdı doğru kullanamama, satırı yamuk yazma, gereğinden fazla yavaş yazma gibi sorunlarla karşımıza çıkar (Doğın, 2012).

2.1.8.3. Diskalkuli

Kişinin zekâ seviyesine ve yaşına uygun olmayan cebirsel alandaki yetersizliklere verilen isimdir. Kişinin günlük hayatını olumsuz açıdan etkileyen ve psikolojik olarak bireyi rahatsız eden bir bozukluktur (Tuğ, 2011).

Diskalkuli ölçütlerine bakıldığında cebirsel ifadelerin öğrenilmesine, sayıların algılanma durumlarına ve anlamlı hesaplamalar yapılıp yapılamadığına bakılır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların çoğunda davranış problemleri görülebilmektedir. Bu problemler genelde çocukta ailenin, yakın çevrenin tutum ve davranışları sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Nedenleri

Bu rahatsızlık beynin işlevselliğinden kaynaklanan ve bu işlevsellikteki eksikliklerden dolayı ortaya çıkan problem çözme ya da akıl yürütme alanlarındaki bazı problemleri içerir (Tuğ, 2011).

Özellikleri

Plan yapma, organize etme, sınıflandırma, parça ve bütünü ayırt etme ve bunun gibi birçok alanda sorunlar görülebilir. En çok da dört işlem ve cebirsel ifadelerde problem yaşarlar.

Genel olarak özelliklerine bakıldığında;

- Problemleri anlayıp çözümlemede ve ilişki kurmada sorunlar görülebilir.
- Matematiksel sembolleri (+, -, x, ÷) karıştırabilir.
- Sayıları tersten okuma gibi sorunlar yaşayan bu bireyler bu nedenle işlemlerde sıklıkla hatalarla karşılaşabilirler (56 yerine 65 gibi).
- Dört işlem de zorlanır, akıl yürütme ve problem çözme becerileri zayıftır. Özellikle basamak gerektiren işlemleri yapmakta zorlanıp tek basamağa odaklanırlar.
- Sayılar veya sembollerle örüntü kurmadı zorlanırlar.
- Çarpım tablosunu, ritmik sayma ezberlemekte zorlanırlar.
- Pratik işlem yapamazlar.

- Geometrik şekilleri ve yapıları algılamakta güçlük çekerler (Başar ve Göncü, 2018).

Bunlara ek olarak;

- Hesap yapmada ve sayılarla ilişkilerde zayıflıkları görülür.
- Pratik işlemlerde zorlanır.
- Para ve saat konularını anlamlandırmada zorlanır.
- Zaman kavramlarını algılayamaz.

Görülme Sıklığı

Görülme sıklığına bakıldığında tüm okula giden çocuklarda %1 yaygınlık taşımaktadır. Kız çocuklarında erkeklere oranla daha sık ve şiddetli görülmektedir.

2.1.8.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu

Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu, akademik yeteneklerde başarılı olmasına karşın okulda gösterdiği öğrenme sürecinde meydana gelen sorunlardır (Angay, 2016).

Bu kategoriye giren bireylere bakıldığında aslında özgül öğrenme güçlüğü'nün kriterlerini oluşturmayan fakat öğrenme sürecinde problem oluşan bireylerdir. Birey deyimleri, atasözlerini anlamada zorluklar çekebilir ve kendini ifade etmekte zorlanır (Tuğ, 2011).

2.1.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Tedavisi ve Eğitimleri

Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklara verilen eğitim, normal eğitime ek destek programlarla desteklenmelidir. Çocukların eksik ya da desteklenmesi gereken yönlerini tespit edip belirleyerek her çocuğa özel bireysel program uygulanmalıdır. Bu programlar işi bilen uzman eğitimciler tarafından verilmelidir. Bu eğitimin içeriğinde okuma yazma çalışmalarının yanı sıra motor becerileri, geliştirici aktivitelere yer verilmelidir. Çocuğun güvenini ve başarısını destekleyici sorumluluklar verilir. Verilen görevler basitten zora ve basamaklar halinde olmalıdır. Bölümlere bölünmelidir ki çocuk hem başardığını hissetsin hem de öğrenme daha kolay gerçekleşir (MEB, 2014).

Önleme için en önemli faktör bu hastalığın erken çocukluk döneminde tanınması ve çocuk okula başlarken en baştan buna uygun programlarla desteklenmesidir. Psikolojik ya da eğitim ile ilgili sebeplerden kaynaklanıyorsa bunlar

eğitim yoluyla önlenebilir fakat genetik ya da nörolojik etmenlerden kaynaklıysa bu etmenler ortadan kaldırılmaya çalışılarak nlemeler oluşturulabilir. Bu da doğum öncesi annelere kadar dayanır (MEB, 2014).

Ebeveynlerin ocuklara gösterdiği tutumlar karşısında hem de bu süreçte mutlaka bir desteğe ihtiyaı vardır. Ayrıca ebeveynler dışında hem eğitim programlarının, hem okul idarelerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi ve donanıma ihtiyaçları vardır. Çocuklara uygulanacak olan özel bireysel programların yeterliliği ve zenginliği önem arz eder (Uruncu Emirdağı, 2018).

Çocuklardaki okula karşı isteksizlik ve iletişim sorunları çocukları risk grubuna dāhil edebilir. Çocukların çoğu okulda dışlandığını, çevresi tarafından sevilmediğini, kendisiyle alay edildiğini düşünür. Dolayısıyla reddedilme korkusu ve kaygı görülebilir. İşte bu nedenle çocuğu doğrudan etkileyen aile ve arkadaş çevresi ya da dolaylı etkileyen dış evre ve kültür buna göre konumlandırılmalıdır (Yıldız,2004).

Çocuklara uygulanan bireysel programlar aile, ğretmen, yaşıtlarının ortak desteğiyle oluşturulur. Bu programların içinde ilişkinin başlatılması için alışmalar (İkili ilişkilerdeki yaklaşımlar, kaynaştırma yöntemleri) grup çalışmaları ile yapılan müdahale çalışmaları ya da bilişsel müdahalelere yer verilir. Çocuklar ikili olarak eşleştirilip haftada üç kez görüşmeler yapılır. Sosyal gelişimlerini destekleyecek çalışmalar yapılır. Çocukların gün içerisinde yaptıkları eylemler, aktiviteler hakkında sohbet edilir. Bu eğitim programına ortamı temel alan eğitim programı denir (n, 2009).

Bir diğer müdahale programı ise çocuğun yaşıtlarıyla iletişimini güçlendirmek sürdürmek amaçlı grup çalışmaları yapılan bir müdahale programıdır. Bu programa bilişsel müdahale denir. Çocuğun iletişimi başlatırken başvurduğu kazanımlar(göz teması, selamlaşma, konuşmayı başlatma) gibi beceriler üzerine çalışır (Yıldız, 2004).

Özel ğrenme güçlüğü tedavisi ve eğitim sürecinde kullanılan yöntemlere bakıldığında şu yöntemlerle karşılaşılmaktadır. İlk olarak öğretmenin aktif olduğu, öğretmenin sunduğu daha sonra ise öğretmenden öğrenciye devredilen aktiflik süreciyle öğretimin devam ettiği süreç olan ve basitten zora doğru basamaklarla ilerlenen doğrudan ğretim yöntemi karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra bilişsel strateji ğretimi olarak bilinen daha sonra detaylı değineceğimiz olan bu yöntem daha çok

cebirsel ifadelerin ve akademik yeteneklerin eğitiminde karşımıza çıkmaktadır (Diken, 2013).

2.1.9.1. Eğitsel Yaklaşımlar ve Programlar

Bu rahatsızlığın tedavi sürecinde daha çok karma bir yaklaşım uygulanır. Karma yaklaşım; birden çok tedavi sürecini kapsayan multidisipliner bir tedavidir. Örneğin hem ilaç hem psikolojik tedavi hem bireysel eğitim programları ile iyileştirmeler görülür. Bu karma tedavinin içerisinde tıbbi, psikiyatrik ve psikolojik birçok tedavi yer alır. Araştırmalara bakıldığında ilaç kullanımının tedavide bir etkisi olmamıştır. Bu nedenle daha çok terapi ve eğitim odaklı tedavi süreçleri izlenir (Angay, 2016).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün birçok çeşidi olmasından dolayı her çeşide ve derecesine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları düzenlenir. Her çocuğun gelişimine, bozukluğun türüne ve şiddetine uygun farklı programlar oluşturulur. Bu programlara bakıldığında genellikle içerisinde algısal ve duyuşal programlar görülür. İçerisinde algısal- motor etkinliklerinin yer aldığı ve duyuşal etkileşimi kuvvetlendirici çalışmaya yer verildiği programlar vardır. Bu programlardan bazılarını sıralayalım;

- Getman'ın Görsel Motor Programı
- Peabody Dil Programı
- Kephart'ın Algısal Motor Programı
- Duyulara Dayanan Eğitim
- Frostig Görsel Algı Eğitim Programı (Doğan,2012).

Getman'ın Görsel Motor Programı

Getman'a göre algısal becerilerin tamamlanması gelişimden geçer. Bu nedenle bu yaklaşım gelişimi esas alır ve gelişimsel süreçlerin tamamlanmasıyla görsel algı ve motor becerilerin tamamlanacağını vurgular.

Kephart'ın Algısal Motor Programı

Bu yaklaşımda adından da anlaşılacağı gibi motor becerilerin desteklenmesi ve güçlendirilmesiyle algısal güçlüklerin azalacağını öne sürmüştür. Bu şu demek oluyor ki motor beceriler ile algısal becerilerin arasında doğru orantılı bir ilişki görülür. Motor becerilerde ne kadar artış görülürse algısal becerilerde bu ölçüde artacaktır. Bu yaklaşıma göre de özel öğrenme güçlüğü'nde motor becerilere; kaba motor, ince motor, görsel algı gibi bileşenler önem arz eder. Bu programda kullanılan yöntemlere

bakıldığında ise el- göz koordinasyonunu güçlendirici çalışmalar, takip etme ve kopyalama etkinlikleri, kaba motor becerilerinde yer alan denge ve koordinasyon çalışmaları gibi birçok çalışmalar görülür.

Frostig Görsel Algı Eğitim Programı

Bu programa göre okul ve akademik başarının en önemli etkenlerinden ikisi algı ve dikkattir. Aralıklı tekrarlar ile birlikte çocuğun algı becerilerinde artış görüleceğini ve kalıcı hale gelebileceğini savunan bir programdır. Çocuğun algılaması ve algıladığı şeye dikkatini yoğunlaştırması gerekir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda genellikle öğrenilecek bir şeye odaklanmakta zorluklar görülür. Bu bir harf, hece ya da sayı olabilir. Bu nedenle bu programa göre algısal etkinliklere ve özellikle dikkat çalışmalarına çok önem verilmelidir. Bu programda ilk işitsel etkinlikler daha sonra bunları tamamlayan görsel çalışmalara yer verilir. Yine diğer programlarda olduğu gibi oyunlarla ve koordinasyon çalışmalarıyla desteklenir.

Duyulara Dayanan Eğitim Programı

Bu yaklaşımda program tamamen duyuşal süreçlere dayanır. Örneğin çocuk “k” harfini öğrenecek. İlk önce harfe bakar, sesi dinler, daha sonra parmağıyla harfi çizme çalışmaları yapar ve sesli söyleyerek yazar. Buradaki en önemli nokta öğrenme görüldüğü gibi beş duyu organına göre sağlanır. İşitme, görme, dokunma, söyleme gibi duyu organları ile desteklenir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programları

Bu programa göre Milli Eğitim Bakanlığına mensup olarak eğitim veren özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde okuma-yazma, matematik ve diğer bazı akademik becerilerin öğrenilmesine hazırlık ve öğrenme süreçlerini kapsayan programlar hazırlanır. Bu programlarla;

- Hazır bulunuşluk süreçleri
- Okuma yazma ile ilgili temel beceriler
- Matematik ile ilgili temel kavramlar ve dört işlem becerileri
- Problem çözme ve muhakeme becerilerini desteklemek amaçlanmaktadır

(Doğan,2012).

Son zamanlarda yapılan araştırma ve uygulanan tedavi yöntemlerine bakıldığında ÖÖG için en etkili yöntemlerin ilaç ile değil terapilerle olacağı

düşünülmektedir. ÖÖG'nin türlerinin çeşitliliği ve bu rahatsızlığa sahip olan çocukların bozukluğun sadece bir çeşidinin değil genellikle birden çok çeşidinin görülmesi ÖÖG'li bireylerle çalışırken daha fazla meslek elemanlarıyla çalışmayı gerektirir. Bu nedenle öğretmen, özel eğitimci, idareci, çocuk gelişimci, sosyal çalışması, psikolog, dil ve konuşma terapistleri gibi birçok meslek elemanına ihtiyaç duyulur (Görgü,2017).

Bilişsel Eğitim

Özel öğrenme güçlüğü'nün bilişsel yöntemlerle tedavisi düşünüldüğünde bilişsel yöntemler bireylere yardımcı olurken meta bilişsel yöntemler bize kolaylık sağlar. Çocuğun öğrenmesinde bilişsel yöntemleri kullanarak düşünmeyi ve problem çözüme becerilerini aktifleştirmek amaçlanır. Bir bilişsel faaliyet olarak belirlenen okuma becerisi algılama ile de yakından bağlantılıdır. Bu bağlantı da bilişsel ve meta bilişsel süreçlerle yakından ilgilidir. Bu stratejileri kullanamayan ya da bilmeyen çocuklar kendi kapasitelerinden daha az düzeyde beceriler meydana getirir (Girli ve Öztürk, 2017).

Özel öğrenme güçlüğü; bireylerin her birinde farklı türde, farklı şiddette ya da farklı durumlarda ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bir kişide yalnızca bir çeşidi olabileceğinden çok çeşidi de birlikte görülebilir. Bunun dışında daha şiddetli ya da daha şiddetli görüldüğü durumlar da vardır. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğüne bakıldığında tek bir tip tedavi yönteminden ya da eğitim programından bahsedilemez. Eğitim planlamalarına bakıldığında duyu yoluyla eğitim, yapılandırmacı eğitim, bilişsel davranış terapi eğitimleri gibi birçok eğitimler kullanılır. Çalışmalara bakıldığında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sadece bir gelişim alanını değil bütün gelişim alanlarını kapsayıcı tedavi yöntemleri edinilmelidir. Örneğin sadece bilişsel alanına ya da sadece dil alanına değil hepsine birden katkı sağlayacak karma yöntemlere yer verilmelidir. Müdahale sonuçlarına bakıldığında dil problemi yaşayan çocuklar programlardan en az yararlanan çocuklardır (Demir, 2005).

2.2.Özel Öğrenme Güçlüğü ve Aile

Bu süreçten çocuk ile en çok etkilenen ailedir. Daha sonra çocuğun yakın çevresidir. Ailede bir kişinin yaşadığı problem diğer aile üyelerini hem doğrudan hem dolaylı olarak etkiler. Aile üyeleri ilk olarak bu durumu inkâr edebilir. Bu çok doğal bir süreçtir. İnkâr edilen bu durum ailede daha sonrasında yerini kendini ya da birbirlerini karşılıklı suçlamalara, öfke nöbetlerine bırakabilir. Aslında bunlar doğal süreçlerdir. Fakat bu süreçlerin aşırı uzayıp yaşamı tehdit altına alması normal bir durum değildir.

İnkâr ve suçluluk evreleri yaşandıktan sonra aile bunu kabul eder, belki çaresizlik hisseder. Bu çaresizlik ortamdan uzaklaşma, kaçma ya da içe kapanma şeklinde açığa çıkabilir. Bu durumlar normalin üzerindeyse geri dönülmesi zor psikolojik sıkıntılara ortam hazırlayabilir (Yıldız,2004).

2.2.1. Tanı Koymada Ailenin Rolü

Ebeveynlerin çocuklara gösterdiği tutumlar karşısında hem de bu süreçte mutlaka bir desteğe ihtiyacı vardır. Ayrıca ebeveynler dışında hem eğitim programlarının, hem okul idarelerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi ve donanımına ihtiyaçları vardır. Çocuklara uygulanacak olan özel bireysel programların yeterliliği ve zenginliği önem arz eder.

Çocuklardaki okula karşı isteksizlik ve iletişim sorunları çocukları risk grubuna dâhil edebilir. Çocukların çoğu okulda dışlandığını, çevresi tarafından sevilmediğini, kendisiyle alay edildiğini düşünür. Dolayısıyla reddedilme korkusu ve kaygı görülebilir. İşte bu nedenle çocuğu doğrudan etkileyen aile ve arkadaş çevresi ya da dolaylı etkileyen dış çevre ve kültür buna göre konumlandırılmalıdır (Çiftçi, 2018).

2.2.2. Ailenin Özel Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Geçirdiği Süreçler

Doğrusu, öğrenme bozukluklarının tedavisi basit değil, zorlu bir süreçtir. Öğrenme güçlüklerinin onarılması ve yok edilmesi zamanı büyük oranla enerji tüketir ve uzun yıllar hatta tüm hayat boyunca sürebilecek bir süreçtir. Çoğunlukla çocuk veya ergen ve ailesi için öfke, korku ve hayal kırıklığı olabilmektedir. Öğrenmenin istenildiği gibi ilerlediği düşünülse dahi, çocuk veya ergenin gelişiminin bütün süreçlerinde yapılması gereken görevler mevcuttur. Örneğin şu sorular olabilir:

- Çocuğun duygusal gelişimi öğrenme güçlüğünden nasıl etkilenir?
- Çocuğun çevresi öğrenme güçlüğü sürecini olumlu ya da olumsuz nasıl etkiler? (Heisler, 1983).

2.3. Anne Baba Tutumları

Tutum; tecrübeler ve bireylerin geçmişinde yaşadıkları olaylardan edinilen sonuçlar doğrultusunda meydana getirdiği davranışları yönetmesinde rol alan durumdur (Yücel, 2013).

Anne ve babaların çocuklarına karşı edindikleri davranış şekilleri bireylerin önceki tecrübeleri ile ilişkilidir. Bireylerin çocuklarına karşı göstermiş olduğu davranış şekillerinin bütününe ise anne baba tutumları denir (Coşkun, 2017).

Bütün anne babalar kendi yöntem ve davranış biçimleriyle kendilerine özgü tutum ve davranışları oluşturur. Bu nedenle farklı tutumlar ve davranış stilleri olmaktadır. Ailelerin bazıları çocuklarını dış etkenlere karşı aşırı derecede korumacı yaklaşım takınabilirken bazı aileler ilgisiz ve ihmalkâr olabilir. Ya da bazı aileler mükemmeliyetçi, her şeyin onların istediği gibi olmasını istediği tavır ve tutum takınabilir. Bunlar gibi birçok anne baba tutumu görülebilmektedir (Aydın, 2019).

Bir ebeveyn olmaya karar vermek erkek ve kadının birlikte alması gereken ve özel bir karardır. Hem kadının hem erkeğin ebeveyn olma sürecine hazır olması çok önemlidir. Bu nedenle ebeveyn olabilecek hazır bulunuşlukta olabilmeleri, çocuk gelişimi ile alakalı temel bilgiler hakkında bilgi sahibi olabilmesi gerekmektedir. Bir ebeveynin en temel görevi çocuğunu tüm gelişim alanlarını destekleyici nitelikte olmasıdır (Sayın, 2010)

Anne ya da baba çocuk sahibi olmaya hazır değilse bireylerde kendini ya da karşı tarafı suçlama, kızgınlık, çaresizlik gibi ruhsal problemler ortaya çıkabilir. Bu problemler anne ve babayı etkilediği gibi onların davranışlarına da yansıtacağı için çocuğa tutumu da etkiler (Şahin, 2018)

Çocuklarda kritik dönem olarak görülen 0-5/6 yaş evresinin neredeyse tamamı aile etrafında şekillendiği için çocuğun ailesinin davranış ve tutumlarının çocuğun kişiliği, ileriki yaşantısı, özbenliği gibi birçok faktörü doğrudan etkiler. Ayrıca kişiliğinin dışında bireyin dış ortam ve çevre ile etkileşimini de yakından etkiler (Korap, 2013).

Çocuğun birçok gelişim alanını etkileyen anne baba tutumlarına baktığımızda kişisel gelişimin içinde yer alan empati kavramını da doğrudan etkilemektedir. Çünkü ebeveynlerin çocuklara karşı olan davranış stilleri çocuğun duygusal hayatını ve gelişimini değiştiren bir unsurdur. Eğer anne ya da baba çocuğun his ve düşüncelerine karşı anlayışlı olabiliyorsa, kendini onun yerine koyarak onun bakış açısıyla bakabiliyor ve bunu çocuğa hissettirebiliyorsa çocuk da karşılıklı duygu alışverişinde başarılı olabilecektir. Başka insanları anlayabilecek, duygu aktarımında başarılı olacaktır. Bir olay ile ilgili çocuğa onu nasıl yaptığını değil bunun karşı tarafı nasıl etkilediğine dair

konuşmalar yapılması çocuğun karşı tarafı da anlamaya çalışmasına yardımcı olur (Sayın, 2010).

Ebeveyn çocuğu için güvenli çevreyi sağlayabilecek, toplumda uyum sağlamasına olanak verecek, onu yönlendirecek, beceri ve alışkanlıklarını geliştirmesine önü olacak kişilerdir. Erikson, sosyal kuramlarında bahsettiği üzere çocuğun sağlıklı ve iletişime açık bir kişiliğinin oluşması için anne baba tutumunun önemini vurgular (Erginbay, 2014).

Anne babaların çocuklarına karşı edindiği tutum ve davranışlar çocukların ahlaki, sosyal değerleri ve sosyal iletişimlerini oldukça etkilemektedir. Özellikle okul çağı, ön erinlik ve ergenlik dönemini kapsayan dönemde çocuklara karşı tutum ve davranışlarda daha dikkatli olunmalıdır (Eroğlu, 2018).

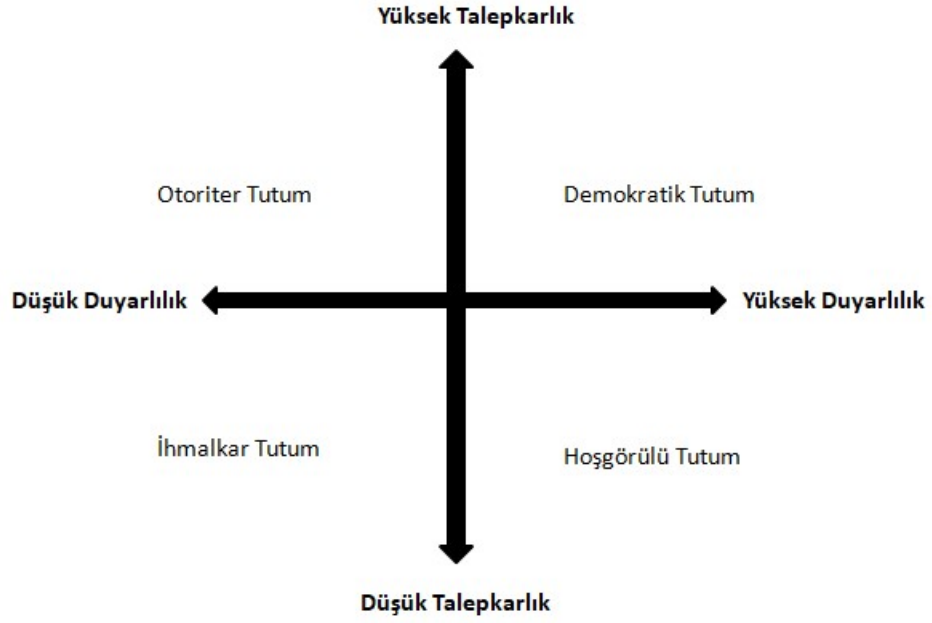
Ailede kendini güvende hisseden çocuk ileride de kendine güveni yüksek ve kendisiyle barışık bir birey olma yolunda ilerler. İlimli, pozitif, birbirleriyle sevgi yoluyla iletişime geçen ebeveynlerin çocukları da ebeveynleri gibi sevgi dolu ve hayata olumlu bakan, paylaşımına açık bireyler olma ihtimali yüksektir (Coşkun, 2017).

Özellikle bu etkileşimin dünyaya gelmeden tohumları atılmaktadır. Anne çocuğa hamileyken anne ve anneyi ilgilendiren etmenler çocuğu da etkilemektedir (Erginbay, 2014).

Bir toplumun değer ve davranışlarını kendinden sonraki topluma aktarmada en önemli faktör ailedir. Aile çocuğa kültürel değerleri aşıl原因an kişilik özelliklerinin belirlenmesinde yardımcı olan taraftır. John Locke'un değıimine göre çocuklar boş bir levhadır ve bu levha çocuğa eğitim veren kişi tarafından doldurulur. Bu nedenle çocuğa iyi öğretilirse iyi olur, kötü öğretilirse kötü olur bakış açısı vardır (Eroğlu, 2018).

Çocuğun sağlıklı bir kişiliğinin oluşabilmesi için hem ebeveynler hem de ailedeki varsa diğer üyeler işbirliği içinde bulunmalı, çocuğun gelişimine, eğitimine ve yetiştirilmesine karşı doğru tutumlar sergileyebilmelidir (Şalcı ve ark., 2018).

Anne- baba tutumlarına bakıldığında günümüzde gözlemlenen yaygın iki farklı model vardır. Bu modellere göre anne baba tutumları sınıflandırmaları yapılır. Yaygın olan modellerden birincisi Baumrind'in anne baba tutumu yaklaşımı olan aile içi otoritenin uygulanıp uygulanmadığı, iletişimin kuvveti, çocuktan beklenen yetkinlik, çocuğun desteklenmesi gibi faktörler sınıflandırmayı oluşturur (Ünal, 2018).



Şekil 1. Maccoby ve Martin'in Modeli

Maccoby ve Martin'in yaklaşımına göre anne baba tutumlarının sınıflandırılması ise talep ve duyarlılıklarının alçak ya da yüksek olmasına göre şekillenir (Kalyoncuoğlu, 2018).

2.3.1. Yavuzer'in Anne Baba Tutumuna Dair Üç Yaklaşımı

2.3.1.1. Denetleyici Yaklaşım

Bu yaklaşıma sahip ebeveynlerin amacı, çocuğun göstermiş olduğu hal, hareket ve davranışları denetlemek, devamlı gözetlemek ve ebeveyn tarafından beğenilmeyen davranışların değiştirilmesini sağlamaktır. Değiştirme ya da denetleme davranışını ya psikolojik şiddet ile ya da fizyolojik şiddet ile gerçekleştirirler. Örneğin anne veya babanın istediği gibi davranış sergilemeyen çocuğu azarlama, alay etme, bağırma, alçaltma gibi psikolojik şiddet uygulayabilirken fiziki şiddet de gösterebilmektedir (Yavuzer, 2010).

Bu nedenle bu çocuklar sürekli devam eden bir kaygı halindedir. Bu çocukların kişilik özelliklerine bakıldığında ya aşırı öfkeli, kızgın, saldırgan olurlar ya da tam tersi pasif, korkak ve ürkek olurlar (Atay, 2019).

2.3.1.2. Destekleyici Yaklaşım

Sağlıklı bir birey için sağlıklı anne-baba tutumuna ihtiyaç vardır. Sağlıklı anne-baba tutumu ise çocuğun davranışlarına, görev ve sorumluluklarına saygılı, ilgili ve şefkatli yaklaşan destekleyici yaklaşımı içerir. Bu yaklaşıma göre çocuğa doğru olan davranışın kazandırılma sürecinde mantıklı açıklamalarla çocuğa anlatmak, karar vermesinde rehber olmak ama gerektiği yerlerde de çocuğu özgür bırakma düşüncesi yatmaktadır. Destekleyici yaklaşıma sahip olan ebeveynlerde karar mekanizması güçlüdür ve tutarsız davranışlar sergilemezler (Kabasakal, 2007).

2.3.1.3. Pasif Yaklaşım

Pasif yaklaşıma sahip olan anne-babalar çocuklarının gelişimlerine, eğitimlerine ve hayata dair konularına karşı isteksiz, vurdumduymazdır. İlgi eksikliği mevcuttur. Çocuklarının başarılarına, heyecanlarına karşı merakları yoktur. Genellikle genç yaşta anne-baba olan tecrübesiz ebeveynlerde ve çocuk sahibi olmak istemeyen ebeveynlerde görülmektedir. Bu ilgi eksikliği çocukların kişilik gelişimini olumsuz etkiler. Çocuklar anne ve babalarında bulamadığı ilgi ve sevgiyi başka kişilerde ya da yerlerde ararken tehlikelere açıktır (Eser, 2008).

2.3.2. Yaygın Anne Baba Tutumları

Anne baba tutumlarını sınıflandıran araştırmalar incelendiğinde birçok sınıflandırma ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bazı araştırmalara göre yalnızca iki tutum olarak ele alınan sınıflandırma bazı araştırmacılara göre üç- dört- beş ve daha fazlası şekilde sınıflandırılmaktadır (Yücel, 2013).

Araştırmalara bakıldığında çok farklı sınıflandırmalarla karşı karşıya kalınmaktadır. 2014 yılında Yavuzer'in yaptığı sınıflandırmaya göre altı ana başlıkta ele alınmasına rağmen daha sonralarda bu sınıflandırma daraltılmış ve üç başlık altında toplanılmıştır. Bu üç başlık; demokratik ve güven veren anne baba tutumu, baskıcı-otoriter anne baba tutumu, aşırı koruyucu anne baba tutumu olmasına rağmen diğer iki başlığı da incelemek gerekmektedir.

Bu nedenle bu sınıflandırmaya göre;

- Demokratik ve Güven Veren Anne Baba Tutumu
- Baskıcı- Otoriter Anne Baba Tutumu

- Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu
- İlgisiz Anne Baba Tutumu
- Tutarsız Anne Baba Tutumu (Yücel, 2013).

2.3.2.1. Demokratik ve Güven Veren Anne Baba Tutumu

Demokratik ve güven veren anne baba tutumu, bir çocuğun gelişiminde en uygun ve iletişime açık tutum olarak kabul edilir. Bu tutuma sahip ebeveynler davranışlarında tutarlılık gösterir. Çocuklarına güvenerek onların arkasında dururlar. Çocuklarına karşı çikarsız ve şartsız sevgileri vardır. Saygı ve sevgi çocuğa bir çıkar gütmeyen sağlanır. Onları olduğu gibi kabul ederler (Pektaş Selami, 2016).

Çocukları destekleyen, yönlendiren onları dinleyen demokratik tutumda bunların yanı sıra kurallar da yok değildir. Çocuk için gerekli olan ölçüde kurallar düzenlenir. Gerekli ve uygun açıklamalarla bu kurallar çocuğa uygulanır. Çocuğun içinden çıkmaması gereken bazı sınırlar koyulmasına rağmen ona da gerektiği yaşam alanı ve özgürlük verilir. İkisi tam bir denge içindedir. Yetenek ve becerilerini özgür bir şekilde ortaya çıkarmalarına izin verirler ve desteklerler (Tarhan, 2014).

Bu tutuma sahip bireyler duyarlılığı gelişmiş ve bu duyarlılığı sevgi ile harmanlamış bireylerdir. Hem mantığı hem de duyguyu dengede kullanabilen ebeveynlerdir. Anne ve baba, çocuğun yapması gerekeni yapmaz ya da ona emretmez. Çocuğa yalnızca yönlendirici olur ve onu destekler. Çocuğun yapması gereken görev ve sorumlulukları yönlendirip desteklerken onu cesaretlendirir. Her zaman onların fikir ve düşüncelerine önem gösterirler. Onları dinler ve anlamaya çalışırlar. Empati gelişmiştir (Eroğlu, 2018).

Çocuk- anne- baba arasındaki iletişim aktiftir ve akıcıdır. Birbirine değer verilir. Kararlar işbirliği ile alınır. Bu ailede temel olan iletişim şekli karşılıklı sevgi ve saygıya dayanır. Konuşmalar hoşgörü ve anlayış içerisindedir. Aileyi ilgilendiren konular hep beraber oturularak konuşulur, herkes fikrini açıkça ifade eder ve ortak bir karara varılır (Yılmaz, 2018).

Demokratik ve güven veren tutumu ile yetişen çocuklar, fikir ve düşüncelerini açıkça ve rahatça dile getirebilirler. Ailesi tarafından fikirlerinin merak edildiği ve önemsendiğini bilen çocuklar özgüvenleri ve benlik saygıları yüksek, aktif, girişken, kendisine olduğu gibi diğer insanlara da saygı gösteren ve onları seven, sorumluluk

almayı bilen ve gerçekleştiren insanlar olurlar. Hayatla barışıktırlar. Ayrıca yeteneklerini ve başarılarını ifade edebildikleri için yetenekli, yaratıcı ruhlu bireyler olurlar (Gelir, 2009)

Sorumluluk ve kendini ifade edebilme fırsatı verilen bu çocuklarda olaylara ve durumlara karşı pratik fikir yürütebilme, problem veya sorunlara kolay çözüm geliştirebilme becerileri gelişmiştir. Baskıcı-otoriter tutuma sahip anne-babaların çocuklarında ise probleme çözüm geliştirebilme becerisi daha az gelişmiştir (Kayaalp ve Gündüz, 2018).

2.3.2.2. Baskıcı -Otoriter Anne Baba Tutumu

Geçmişten günümüze Türk aile biçimlerine bakıldığında geleneksel aile tutumlarında en çok karşılaştığımız tutumlardan biridir. Baskıcı ve otoriter anne baba tutumunda egemen olan düşünce çocukların anne ve babaya itaat etmesidir. Ebeveynlere göre onlar sadece toplumun kural ve yasaklarını çocuklara uygulayacak kişilerdir (Temel, 2015).

Çocukların üstünde güç kurmak ve sadece kendi istediklerini yaptırmak isterler. Onların fikri alınmadan veya gerekçe söylenmeden alınan sert kurallar görülür. Devamlı süren “istenildiği gibi oldurma” eğilimi görülür. Ebeveynler çocukları sürekli izleme ve kontrol peşindedirler. Onlara göre yanlış olan davranışlar çocuğa söz hakkı vermeden yanlış kabul edilir ve bunun sonucunda ceza uygulanır (Doğruyol, 2018).

Çocuklarının gelecek hayatlarına yönelik kararları, gidecekleri okulları, edineceği meslekleri gibi birçok şeyi sadece kendileri karar vererek oluştururlar. Çocuğa doğrudan kendisiyle ilgili konularda bile söz hakkı vermezler (Eroğlu, 2018).

Çocuk, anne babaya göre devamlı izlenmesi gereken, onlar tarafından şekillendirilmesi gereken bir varlıktır, onlarsız bir birey değildir. Yapılması gereken ve yapılmaması gereken davranışlar vardır. Bunları sadece anne ve baba belirler. Çocuk bunlara boyun eğme zorunluluğundadır. Ayrıca aileyi ilgilendiren meselelerde genellikle karar yalnızca anne babadan çıkar, çocuğa fikir ve düşünceleri sorulmaz. Alınan karar çocuğa empoze ettirmeye çalışılır. Eğer çocuk bunu kabul etmeme ya da itaat etmeme gibi tavırlar sergilerse ceza yöntemine başvurulur. Ceza kötü söylemler, tehditler gibi sözel de olabilmektedir, şiddet içerikli de olabilmektedir. Bu neticede çocuk da ceza alma, şiddet görme (psikolojik ya da fizyolojik) kaygısı ile söylenenleri yapar ve boyun eğer (Ersoy, 2013).

Otoriter tutuma sahip anne babalar çocuğuna sevmektedir fakat bunu ya çok katı ve sert olması gerektiğini düşünüp göstermezler ya da çocuklarının onların istediği gibi bir birey olduğunda sevgiye değer olduklarını düşünürler. Çocukta sevgi, ilgi, şefkat bir ödül olarak kullanılır. Eğer çocuk onların istediği ölçüde davranışlar sergiler, topluma uyumlu bir birey olursa ona bu sevgiyi vermeleri gerektiğini düşünürler. Çocuk “yüz bulmasın” düşüncesiyle uykusunda severler (Coşkun, 2017).

Cezalar; fiziksel şiddet olarak nitelendirilen zarar verici davranışlar, hakaret etme, kötü söylemler, alay etme gibi psikolojik cezalarla ya da tehdit etme, şart koşma gibi korkutularla olabilmektedir. Sevdiği bir şeyden mahrum bırakma gibi cezalarla da karşılaşmaktadır (Korap, 2013).

Baskıcı ve otoriter aile tutumunun nedenlerine bakıldığında anne ve baba arasındaki iletişimsizlik, sevgi ve saygı eksikliği, yalnızlık hissi gibi nedenler görülmektedir. Bunun dışında eşlerin kendi ailelerindeki tutum ve yaşadığı olaylar da etkileyici olmaktadır. Çok sert, katı, aşırı kuralcı bir aile yaşantısı geçiren kişiler de bunun gibi tutum sergileyebilmektedirler (Yücel, 2013).

Dolayısıyla, bu tutuma sahip ebeveynlerin çocukları özgüveni düşük, fikirlerini beyan edemeyen, hislerini gizleyen, suskun, içine kapanık olurlar. Fakat toplumun dışında tek başına kaldıklarında gördüğü tutumların etkisiyle de acımasız ve saldırgan olabilirler (Pektaş Selami, 2016).

2.3.2.3. Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu

Koruyucu anne baba tutumuna sahip ebeveynlerde görülen en temel özellik çocuklarına dış dünyadan tamamen soyutlayarak onlara bambaşka hayali bir dünya kurmak istemeleridir. Bu dünya onlara göre bütün olumsuzluklardan sıyrılmış, gerçekçi olmayan bir dünyadır. Zorluklar, kötülükler ya da gerçek hayatta karşılaşılan problemlerden arınmıştır (Dortluoğlu, 2009).

Bunun yanı sıra ebeveynler çocuğun sorumluluğunda olan şeyleri tamamen kendi göreviymiş gibi üstlenirler. Bunun nedeni çocuklarına kıyamamaları ya da çocuklarının o görevi yapamayacaklarını düşünmeleridir. Ya yapamayacaklarını düşünürler ya da bunun için daha küçük olduklarını düşünürler (Coşkun, 2017).

Örneğin çocuğun kendi başına yiyebileceği bir yemeği yemesine, tutabileceği bir kaşığı kullanmasına fırsat vermeden bunları kendileri yaparlar. Çocuğun aklına

gelebilecek fikir ve düşüncelere fırsat tanımadan kendilerine söyler ve yaptırırlar. Çocuğa özsaygısını düşürecek anlam taşıyan davranışlar aşılardır (Turan, 2017).

Bir çocuk mutlaka korunmalıdır ama bu normal sınırlar ölçüsünde aşırı kaçmayan tutum ve davranışlarla yapılmalıdır. Eğer çocuğu koruma davranışı aşırı bir şekilde sergilenirse bu çocuğun özgür alanını gasp etmektir. Çocuğun özgürlüğünü kısıtlar. Çocuğun alması gereken kararlarda çocuğa söz hakkı bırakmayan ebeveynler sonunda çocuk birçok şeyden mahrum kalacaktır (Korap, 2013).

Çocuk kendisini ilgilendiren konularda fikrini seslendiremediği için kendini yapabilecek olsa da yapamayacağını düşündüren sorumluluk ya da becerilerin arasında bulur. Bu da çocukta birtakım davranış bozukluklarına ya da olumsuz kişisel özelliklere neden olabilir (Pekyürek, 2018).

Bu çocuklarda özgüven eksikliği, benlik algısında düşüklük, hassas ve güçsüz olma, birilerine bağımlı olma ya da yalnızlıktan korkma gibi sorunlar görülebilir. İletişim problemleri, topluma uyumda zorluk gibi problemler görülebilir. Genellikle toplum içinde pasif rol alırlar. Fikirlerini beyan etmekte zorlanırlar. Başkalarının düşüncelerini sormadan hareket edemezler, kararsızdırlar. Yeteneklerini geliştirecek ortam sunulmadığı için yetenekleri gelişmemiş ya da az gelişmiş olabilir (Ersoy, 2013).

Genellikle birileri olmadan hayatını devam ettirmekte zorlanabilirler. Birilerine bağımlı halde yaşamını sürdürürler. Hep başkalarının ya da ailesinden birinin onları yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar (Okuyucu, 2017).

Ayrıca bu tutum çocuklarda daha ileride ters kimlik seyrederek her ne istiyorsa bunu konuşarak değil de ağlama yöntemine başvurarak yaptırmaya çalışmasına sebep olabilir. Sürekli kendi dediği olmasını isteyen çocuklar gözlemleyebiliriz (Erginbay, 2014).

Çocuğun yanı sıra bu ebeveynlerin kendilerine de birçok zararı dokunmaktadır. Aşırı koruyucu olmaları ve çocuklarının her türlü görevlerini üstlenmek zorunda hissetmeleri anne ve babada kendilerine vakit ayırmayı engelleyen bir durumdur. Ayrıca sürekli çocuğunun güvende olmadığını düşünen ebeveynler bunu alışkanlık haline getirdiklerinde kendi psikolojik sağlıklarını da tehlikeye atmış olmaktadır. Bu tutuma sahip anne ve babalar kaygılanmaktan ve stresten dolayı günlük hayatlarını sağlıklı bir şekilde sürdüremez olurlar (Korap, 2013).

Koruyucu anne baba tutumunun nedenlerine bakıldığında ebeveynlerin tek çocuğu olması, uzun zaman sonunda dünyaya gelen çocuk olması, önceki çocuklarının ölmüş olması, aralarındaki huzursuzluk ve gerginlikler ya da kendi geçmişlerindeki olumsuz anne baba tutumları olabilmektedir. Kendilerini yalnız hisseden bazı anneler bu yalnızlığı çocuklarının üstüne aşırı koruyucu tavır takınarak aşacaklarını düşünerek böyle bir savunma mekanizmasına başvururlar (Erginbay, 2014).

Bir diğer neden olarak görülen Geçtan'ın görüşüne göre bu ebeveynlerin bilinçaltında çocuk ile ilgili suçluluk hissi yatmaktadır. Fakat Geçtan, bunu ebeveynler de bilinçaltından kaynaklandığı için dışa vuramadığını savunur (Yücel, 2013).

2.3.2.4. İlgisiz Anne Baba Tutumu

İlgisiz anne baba tutumu, çocuğun hem maddi hem de manevi tüm gereksinimlerine etkisiz ve duyarsızdır. Çocuğa ilgi göstermez. Onu görmezden gelir. Ne kurallar ya da sınırlar vardır ne de şefkat ve sevgi görülür. Çocuk başıboş bırakılmıştır. Çocuğa karşı sevgi yoksunluğu mevcuttur (Özzorlu ve İnan, 2019).

Bu aile tutumunda aile çocukla vakit geçirmez, onunla ilgili konularda vurdumduymaz ve ihmalkârdır. Ebeveynler çocuklarıyla ilgilenmekten çok kendileriyle ya da dışarıyla ilgilenirler. Çocuğunun duygu ve düşünceleri onlar için önemli değildir. Genellikle çocuklarının nelerden hoşlanıp nelerden hoşlanmadığı hakkında bilgiye sahip değillerdir (Yücel, 2013).

Kontrol mekanizması çok zayıftır. Çocuklarını yönlendirme, onlara rehber olma, sınırlar belirleme gibi özellikler yoktur. İlgisiz tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında sevgi ve şefkat eksikliği görüldüğünden genellikle duygusal yoksunluk yaşarlar. Bu yoksunluğu başka şekillerde arar ve başka kişilerde bulmaya çalışırlar. Bu da bazen tehlikeli sonuçlara yol açabilmektedir. Dolayısıyla madde kullanımı, kötü alışkanlıklar gibi problemlerle sıklıkla karşılaşmaktadırlar (Pektaş Selami, 2016).

Bunun yanı sıra bu bireyler, ilgi ve sevgi eksikliğinde kaynaklı saldırgan, öfkeli, şiddete eğilimli bireyler olabilmektedir. Sevgisiz büyümüş olan bu bireyler ileride de sevgi göstermekte ve sağlıklı iletişim kurmakta zorlanan bireyler olurlar. Acımasız, merhametten yoksun bireyler oldukları gibi yalnızlık hissinden kaynaklanan özgüven eksiklikleri mevcuttur. Bunu belli etmemek için karşıt tepki oluşturabilirler (Dervişoğlu, 2017).

2.3.2.5. Tutarsız ve Kararsız Anne Baba Tutumu

Planlı olabilme becerisi, düzen ve tutarlılık anne baba tutumlarından en ehemmiyet gösterilmesi gereken faktörlerdendir. Bütün kurallar ve kararlar yerli yerinde alınmalı ve uygulanmalıdır (Şahin, 2018).

Tutarsız ve kararsız anne baba tutumu, aile ve çocuğun birbiriyle iletişiminin az ve düzensiz olduğu, fikir ve düşüncelerin paylaşılmadığı, dengesiz davranışların görüldüğü bir anne baba tutumudur (Pektaş Selami, 2016).

Bu aileler, bir olay ya da durum hakkında bir gün farklı karar alırken diğer gün farklı karar almaktadırlar. Çocuğa karşı koyulan kurallar yersiz, dengesiz ve sürekli değişebilir haldedir. Örneğin sevdiği bir oyuncak isteyen çocuğa bir gün oyuncuğu yarın alacağını söyleyen fakat diğer gün öyle bir şey söylemediğini iddia eden anne babalar görülmektedir. Ya da çocuğun gerçekleştirmiş olduğu bir davranış bir gün hoşlarına gider, tebrik ederlerken; diğer gün öfkelenebilirler. Bu anne babanın ruhsal durumundan kaynaklanmaktadır. Zayıf anne babalar kendi ruhsal durumlarındaki problemleri çocuklarına yansıtırlarsa karşımıza bu tablo çıkmaktadır (Pekyürek, 2018).

Bu tutuma sahip olan anne babaların çocukları aynı konu ve olay karşısında bir gün farklı diğer gün farklı tutuma maruz kaldıklarında şaşırırlar. Ne yapacaklarını, hangisini uygulayacaklarını bilemezler. Hangisinin doğru ya da yanlış olduğuna karar veremezler. İleriki zamanda da bu olay hakkında hangi ahlaki davranışın, ya da doğrunun ne olduğu hakkında tam bir fikirleri olamaz. Bunun dışında sürekli karar ve tutum değişen ailede, çocuk isyankâr, ağlayarak yaptırmaya meyilli, kızgın bir karaktere sahip olabilmektedir.

Bunun dışında ise anne babanın çocuk ile ilgili farklı tavır ve davranışları varsa, ebeveynlerden birisi diğeri ile farklı tutum ve davranış sergiliyorsa, kendi aralarında tutarlılık ve işbirliği yoksa yine tutarsız ve dengesiz anne baba tutumları ortaya çıkmaktadır. Örneğin ebeveynlerden biri otoriter- baskıcı tutum uygularken diğeri ise aşırı hoşgörölü tutum uyguladığında çocuk ile ilgili konularda tutarsızlıklar ortaya çıkacaktır.

Bu tutarsızlıklar çocuğu da dengesiz hale getirecektir. Nasıl davranacağını bilemez hale gelen çocuk, duruma ve istediğini elde etmeye göre davranmaya başlayacaktır. Kim onun fikir ve davranışlarına daha yakın tutum sergiliyorsa o ebeveynin tarafını tutacak, diğeri ebeveyne karşı kızgınlık, öfke gibi duygular

besleyecektir. Hatta o ebeveynin onu sevmediğini, diğer ebeveynin onu daha çok sevdiğini düşünecektir. Bu gibi anne baba arasındaki tutarsız tutumların çocuk önünde açığa çıkması hem çocuğu hem ebeveynleri farklı davranışlara sürükleyebilmektedir. Çocuk ileriki dönemlerde çevresindeki insanlara karşı güvensiz olacaktır. Kendini hep diğer insanlara karşı tetikte hissedecektir. İnsanların verdiği sözlere inanmakta zorluk çekecektir (Şahin, 2018).

Bu tutumun meydana gelmesinin temel nedenlerine bakıldığında genellikle eşlerin aynı olmayan ve uç kültürlerden, eğitim düzeylerinden ya da sosyoekonomik durumlarından kaynaklanmakta olduğu görülmektedir. Farklı kültürlerde yetişen insanların çocuk yetiştirme ile ilgili konulardaki fikirleri farklılık gösterebilmektedir. Bir kültüre göre çocuğun arkadaşlarıyla birlikte dışarı çıkması çok doğal karşılanırken, diğer bir kültüre göre olmaması gereken bir şeydir. Ya da farklı sosyoekonomik duruma ait ebeveynlerin birine göre çocuğun eğitimi daha lüks okullarda olması gerekirken diğerine göre bu farklı olabilir. Burada önemli olan bu fikir ayrılıklarını ve bunlardan doğan tartışmaları çocuğun önünde yapmamaktır (Yücel, 2013).

2.3.3. Anne Baba Tutumlarının İçinde Barındırdığı Davranış Türleri

Anne ve babanın göstermiş olduğu tutumların içeriğinde yer alan davranışlar vardır. Örneğin baskıcı ve otoriter tutuma sahip olan ebeveynlerin göstermiş olduğu davranış türlerinde baskı; demokratik ve güven veren tutuma sahip olan ebeveynlerin göstermiş olduğu davranış türlerinde sevgi, rol model olma veya öğrencinin kişiliğini destekleyici faktörler görülmektedir. Şimdi bu davranış türlerinden kısaca bahsedelim.

2.3.3.1. Şiddet

Kişilerin hem fiziksel anlamda hem de ruhsal anlamda zarar görmesine neden olan bir davranış türüdür. Şiddet, beraberinde duygusal çöküntüyü ve duygu ve düşüncelerin ezilmesine sebep olabilmektedir. Şiddet gören biri toplumdaki soyutlanan, suskun, içine kapanık ve korkak olabilmektedir. Toplumla ya da yakın çevresiyle sohbet etmekte, fikir alışverişi yapmakta, iletişimi başlatıp sürdürmekte sorunlar yaşayabilmektedirler. Bunun yanı sıra şiddetle doğrudan karşı karşıya kalan birey, gelecekteki yaşantısında da saldırgan, acımasız davranışlar sergileyebilmektedir (Ayan, 2007).

Toplumumuzda çocuklara şiddet gösterilmesinin nedenlerine bakıldığında çocuğu terbiye etme, çocuğun yapması gereken bir sorumluluğu çocuğa dayatma, çocuğu şiddetle korkutma gibi nedenler görülmektedir. Genellikle otoriter ve baskıcı aile tutumlarında gözlemlediğimiz bir davranış türüdür. Aile çocuğa baskıcı tavırlarla yapılması istenen bir davranış ya da sorumluluğu elde edebilmek için bu yola başvurmaktadır. Diğer anne baba tutumlarında da zaman zaman karşımıza çıkan şiddet, demokratik ve güven veren anne baba tutumunda görülmesi zor bir davranıştır (Okuyucu, 2017).

2.3.3.2. Baskı

Şiddetin sadece fiziksel boyutu olmamakla beraber psikolojik ve ruhsal çöküntüye sebep olan davranış türü baskıdır. Baskı, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini olumsuz olarak etkileyen özgürlüğü kısıtlayan bir davranış türüdür. Gelecekte büyük problemlere ve sorunlara yol açabilecek olan bu davranış unsuru genellikle baskıcı-otoriter, aşırı koruyucu, tutarsız-dengesiz veya mükemmeliyetçi anne-baba tutumlarında karşımıza çıkmaktadır. Çocuk üzerinde sürekli meydana gelen baskı, çocuğu her zaman tetikte olmaya, güvensiz ve korku dolu ilişkilere sürükler. Baskı gören çocuk insanlara güvenemez fakat duygu ve düşüncelerini de sağlıklı bir şekilde ifade edemez. Devamlı olarak ona kızılacağı, yanlış bir şey söyleyeceği korkusu güder. Bu nedenle özgüven eksikliği, benlik saygısında düşüklük gözlemlenebilmektedir. Özellikle Erikson tarafından başarıya karşı başarısızlık dönemi olarak adlandırılan okul dönemi çocuklarında çocuğun onaylanması, görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğinde teşvik edilmesi gereken zamanlarda dahi baskı ve psikolojik şiddet altında tutulması çocuğu olumsuz anlamda etkiler (Okuyucu, 2017).

2.3.3.3. Ceza

Anne ve babanın çocuklarından bekledikleri bazı görev ve sorumluluklar vardır. Bu görev ve sorumlulukları çocuğun yerine getirmesi gerekir. Ceza, çocuğun yerine getirmesi gereken bu görev ve sorumlulukları yapmadığı zaman ya da tam tersi olarak yapmaması gereken bir davranışı unutturmak, söndürmek, davranıştan soğutmak için uygulanan bir davranış türüdür (Okuyucu, 2017).

Ceza şiddetine, duruma, kullanıldığı zamana, kullanıldığı yere ve çocuğun anlama düzeyine göre olumlu sonuçlar da verebilir olumsuz sonuçlar da verebilir. Yerine ve düzeyine uygun cezalar çocukta görev ve sorumluluk bilincinin oluşmasına

yardımcı olurken; aşırı şiddetli, çocuğun anlayamayacağı ya da çocuğa sebebi anlatılmayan cezalar çocuğun psikolojik ve ruhsal gelişimini olumsuz etkilemektedir. Çocuğa neden böyle olması gerektiğini, bu cezanın neden verildiğini anlatarak mantığa uygun verilen cezalar çocuğun yaptığı yanlış anlamlandırmasında, neyi yapmazsa ya da neyi yaparsa doğru olacağını görmesini ve yönelmesini sağlar (Bozkurt, 1998).

Sebepsiz ortaya çıkan ya da anne ve babanın aniden açıklamasız, tutarsız ve dengesizce verdiği cezalar çocukta da dengesiz tavır ve tutumlara sebep olmaktadır. Böylece çocuk sebebini anlayamadığı için ceza alacağı ya da anne babanın göreceği ortamlarda ondan istenilen doğrultuda davranış sergilerken; kendi ile baş başa kaldığında ya da yanında ceza veren bireylerden biri bulunmadığı zamanlar istenmeyen davranışı daha şiddetli şekilde bile meydana getirebilmektedir. Bunun yanı sıra, devamlı cezaya maruz kalan çocuklarda aşırı güvensizlik, dış çevreden korkma, içine kapanıklık gibi davranış bozuklukları görülebilmektedir (Okuyucu, 2017).

2.3.3.4. Pekiştireç

Okulda gösterilen derslerde, yetenek ve becerilerde ortaya çıkan başarı durumuna akademik başarı adı verilmektedir. Akademik başarı genellikle zihinsel süreçlerle ilgilidir. Bir çocuğun akademik başarısının yüksek olabilmesi için çocuk hem iyi bir eğitim almalı hem de bu eğitime teşvik edilmeli, motive edilmelidir. Bu motive de ödüllendirme ya da pekiştireçler ile meydana gelmektedir (Okuyucu, 2017).

Pekiştireç, olumlu ve olumsuz pekiştireçler olarak ikiye ayrılmaktadır. Olumlu pekiştireç, yapılması gereken ya da yapılması beklenen bir davranışı, sorumluluğu veya görevi yerine getirdiğinde öğrencinin ödüllendirilmesidir. Uygulandığında o davranışın meydana gelmesinin artması beklenir. Bu pekiştireçlerin birçok türü vardır. Sevdiği bir oyuncak ile oynama, sevdiği bir yere götürme gibi koşullu ödüllendirmeler; “aferrin, çok güzel oldu, bravo” gibi sözel pekiştireçler; onaylayıcı jest ve mimikler, gülümseme, sarılma gibi sosyal pekiştireçler ve sembol biriktirme, para kazanma, artı alma gibi sembolik pekiştireçlerdir (Yapıcı, 2006).

Özellikle okul dönemi çocuklarında pekiştireçler çok büyük önem taşır. Bunun nedeni bu yaş grubundaki çocuklar onay görmeyi, pekiştirilmeyi çok severler. Bunun da değerlendirilmesini beklerler. Olumlu bir davranış sergilediğinde çocuğun pekiştirilmesi onu motive eder, başarıya teşvik eder (Okuyucu, 2007).

Olumsuz pekiştireçler ise uygulanmaya konulduğunda davranışın meydana gelmesi azalır. Olumsuz pekiştireçler öğrencinin hoşuna gitmeyen pekiştireçlerdir. Yapılmaması gereken ya da istenmeyen bir davranış meydana geldiğinde öğrenciyi sevmediği bir şeye maruz bırakmaktır (Yapıcı, 2006).

2.3.3.5. Çalışma Ortamı ve Dikkat

Düşüncenin bir noktaya toplanıp uzun süre o noktada kalabilmesine dikkat denilmektedir. Her bireyin dikkat süresi farklılık gösterebilmektedir. Özellikle dikkat süresi kişinin yaşı ile orantılı gitmektedir. Kişinin yaşı arttıkça dikkat süresi de uzar. Okul dönemi çocuğunun da dikkat süresi önem arz etmektedir (Öztürk, 1999).

Dikkat çocuğun gelişim seviyesi ya da bulunduğu yer ile de alakalı farklılıklar göstermektedir. Örneğin kişinin bulunduğu ortamın, ışıklandırmanın, havalandırmanın, konumun ya da büyüklüğün dikkat üzerindeki etkisi yadsınamaz. Özellikle okul dönemi çocuğu aktif, hareketli döneminde olduğu için ortamın sessiz, fazlalık olan uyarıcılardan yalıtılmış, ferah ve havadar olması olumlu etkiler. Aynı zamanda öğrencinin dikkatini toparlayabilmesi ve sürdürülebilmesi için en önemli etken anne babanın tutum ve davranışlarıdır. Anne babanın baskıcı- otoriter tutumu çocuğu olumsuz etkileyebileceği gibi demokratik ve destekleyici tutum ve davranışlar çocuğu motive eder ve dikkatinin toparlayabilmesi daha kolaylaşır. (Okuyucu, 2007).

2.3.3.6. Rol Modellik

Öğrenmenin en etkili ve en kalıcı hali model alma yoluyla öğrenmedir. İlk olarak çocuğun öğrenmesi için o şeyi öğrenmeye açık olması ve öğrenmeyi istemesi gerekmektedir. Bunun için de en önemli faktör öğretecek kişinin olumlu iletişim kurması, sevgi-kural dengesini gösterebilmesidir. Yapılan bazı çalışmalara göre bir çocuğun model olarak seçtiği kişiler genellikle çocukla sevecen bir şekilde iletişime giren fakat aynı zamanda da disiplin edebilen bireylerdir. Çocuğa en iyi ve en kalıcı örnek anne ve babası olmaktadır. Bu nedenle anne babanın göstermiş olduğu tutum ve davranışlar çocuğun bir davranışı nasıl ve ne kadar sürede öğrenmesinde fazlasıyla etkili olmaktadır. Çocuktan yapması beklenen bir görev ve sorumluluğu ya da benzerini ebeveynler kendi hayatına uyarladığında çocuk da anne ve babasının o işi yaptığını görerek doğru olduğuna kanaat getirecektir. Örneğin kitap okuma alışkanlığı kazandırılmak istenen bir çocuk için evde her gün düzenli olarak kitap okuyan aile üyeleri olduğunda çocuk bir süre sonra bunu yapması gerektiğini anlayarak anne babayı

model alacaktır. Bunu yaparken en önemli faktör sevgi ve çocuğa bu davranışın nedenini, faydalarını açıklamak olacaktır. Hem açıklamak hem de bu davranışın faydalarını varsa somut olarak göstermek çocukta daha kalıcı davranışlar sağlayacaktır (Okuyucu, 2007).

2.3.3.7. Sevgi

Çocuğun eğitim ve öğretim sürecinde sevginin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Çocuğun bütün gelişim alanlarındaki becerileri, görevleri öğrenirken en büyük güdüleyicisi sevgidir. Sevginin olduğu bir ortamda öğrenime açıklık, isteklilik vardır (Yörükoğlu, 1980).

Sevmek kadar sevgiyi hissettirebilmek de önemlidir. Çocuğun sevgiyi hissedebilmesi çocuğun hem kendisine hem de çevresine güveni olan, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir birey olabilmesine sebep olmaktadır. Sevildiğini hissedemeyen çocuk kendinin sevmeye değer olmadığını, önemsenmediğini düşünebilir. Bu düşüncede olan çocukta bazı psikolojik, sosyal ya da duygusal problemler görülebilmektedir. Sevgi görmeyen çocuk ya başka insanlardan sevgi ihtiyacını doyuracağını düşünerek yanlışa yönelir ya da kendisi de acımasız, sevgisiz bir kişiliğe sahip olabilmektedir (Okuyucu, 2007).

2.3.3.8. Öğrencinin Kişilik Gelişiminin Desteklenmesi

Bir bireyi diğer bireylere göre farklı kılan en önemli etken bireyin kişiliği ve karakteridir. Bireyin kişiliği onun davranış, tutum ve hareketlerini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Çocukların sağlıklı bir kişilik açığa çıkartabilmesi için ebeveynlerin çocuğun davranış ve hareketleriyle ilgili olması, olumlu davranışlarını desteklemeleri gerekmektedir (Okuyucu, 2017).

Bir çocuğun kendini ve kişiliğini ortaya çıkartabilmesi ve bu kişilikte kararlı olup süregelen bir kimliğe sahip olması çok önemlidir. Bunun olabilmesi için ise çocuğun ebeveyn ya da onu doğrudan etkileyen kişiler tarafından olduğu gibi kabullenilmesi, değiştirilmeye çalışılmaması, motive edilmesi ve güdülenmesi gerekmektedir (Acar Bulut, 2019).

Çocuğa karşı gösterilen tutum ve davranışlar çocuğun karar verme mekanizmasını da etkiler. Karar vermekte zorlanan, ya da verdiği kararların sürekli yanlış olduğunu düşünen bireyler genellikle baskıcı- otoriter, mükemmeliyetçi

tutumlarla yetiştirilmişlerdir. Fakat demokratik aile tutumu ile yetişen çocuklar kendilerine ve aldığı kararlara güvenirlir. Özellikle 7-12 yaş olan okul dönemi çağında çocuğun kişiliğine destek çıkmamak, çocuğun benliğini kabul etmemek çocukta özgüven eksikliğine ve benlik saygısında düşmelere sebep olabilmektedir (Okuyucu, 2007).

Sorumluluk Verme

Sorumluluk verilmesi ya da bireyin sorumluluk alması bireyin kişiliğinin oluşmasına zemin hazırlayan, kendini bir tam olarak bir birey hissetmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Sorumluluk ve görev bilinci şüphesiz ki ilk olarak ailede verilmeye başlar. Aile çocuğa sorumluluk ve görevlerini yerine getirmesi için yeterli ortamı hazırlamalı, fırsat tanımalıdır (Yavuzer, 2010).

Görev ve sorumluluklarına yerine getirmede fırsat tanınmayan ve dolayısıyla bunları icra edemeyen çocuk ileride sorumsuz, vurdumduymaz, hedefsiz, kolayı seçen, zorluklara göğüs geremeyen bir birey olabileceği gibi pasif bir birey de olabilir. Aile çocuğa sorumluluk ve görevlerini yerine getirmesi için fırsat tanıdığında çocuk kendini anlatabilme gücü bulacak, yeteneklerini geliştirmek için çaba sarf edecektir. Bunun verdiği özgüven ile de sağlıklı iletişim kurabilecektir (Okuyucu, 2007).

2.3.4. Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Demografik Faktörler

Anne baba tutumlarının çoğunluğu içinde bulunduğumuz kültür, gelenek ve geçmişimizden doğan faktörlerle birleşmiştir. Bunun dışında ise anne baba tutumlarını etkileyen birçok faktör vardır. Çocuk yetiştirme şekilleri ailenin içinde bulunduğu ekosistemle yakından ilişkilidir. Aileyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen birçok faktör çocuklarını yetiştirirken edindiği tutum ve davranışları oluşturur (Adana ve Kutlu, 2009).

Geçmiş, kültür, gelenek ve göreneklerin anne baba tutumunu etkilediği kadar içinde bulunulan zaman ve zamanın şartları, olanakları da anne baba tutumunu etkileyen unsurlar arasındadır. Değişen topluluk, teknoloji, hayat şartları gibi faktörler anne-baba-çocuklar arasındaki üçgendeki rol ve görevlerin değişiklik göstermesine sebep olmuştur (Kıray, 2018).

Ayrıca anne ve babanın geçmiş aile hayatındaki yaşadıkları, tecrübeleri veya onların ailesinin onlarda uyguladıkları ebeveyn yetiştirme tarzı kendi çocuklarına

uygulayacakları tutumu etkiler. Geçmişinde ailesinden gördüğü olumsuz aile tutumları ya da şiddet davranışları ileride kendi çocuklarını da olumsuz etkileyecek tutumlara sebep olabilmektedir (Koç, 2019).

Genel olarak bu tutumları etkileyen etmenler belli maddeler altında incelenebilmektedir.

- Ailenin Gelir Düzeyi
- Anne Babanın Eğitim Düzeyi
- Annenin Çalışma Durumu
- Anne Babanın Evlilik Durumu
- Çocuğun Cinsiyeti, Yaşı ve Doğum Sırası
- Ebeveynlerin kendi çocukluğuna ait yaşantıları
- Toplumsal ve kültürel çocuk büyütme bakış açıları
- Anne babanın hazır bulunuşlukları
- Ebeveynlerin ikili ilişkileri
- Eşlerin çocuğa dair görüşleri
- Çocuğun mizacı ve tavırları (Korap, 2013).

2.3.4.1. Ailenin Sosyoekonomik Durumu

Ailenin gelir düzeyi, ekonomik durumu anne baba tutumları ile birçok yönden ilişkilidir. Araştırmalara bakıldığında sosyoekonomik düzeyleri birbirine yakın olan ya da eşit olan ebeveynlerde benzer anne baba tutumlarının görülmesi muhtemeldir. Ayrıca;

- Alt gelir düzeyine sahip ailelerin daha baskıcı- otoriter tutum
- Orta gelir düzeyine sahip ailelerin aşırı hoşgörülü-çocuk merkezli tutum
- Üst gelir düzeyine sahip ailelerin ise daha çok sağlam ilişki kurmalarına rağmen yaşamlarının içinde olma beklentisi olan tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir (Erginbay, 2014).

Bir diğer çalışmaya göre otoriter tutum üst sosyoekonomik durumdaki insanlara kıyasla alt sosyoekonomik durumdaki insanlarda daha çok görülmektedir. Üst gelir düzeyine sahip anne babalar, çocukların yetenek ve becerilerinin gelişmesine daha çok fırsat tanır ve ilgilenirler. Çocuklarını gerektiği yerlerde yönlendirir ve rehber olurlar. Aynı zamanda özgür bırakması gereken yerlerde o fırsatı sağlarlar (Şahin, 2018).

Orta sosyoekonomik durumdaki ebeveynler çocuklarının daha iyi yerlere gelebilmesi amacıyla çocuklarına karşı aşırı beklenti içeren durumlara girebilirler. Daha maddi geliri olan mesleklere yönelmesini isterler. Çocukların kararlarında yönetici konumda olabilirler (Gürkaya, 2018).

Düşük gelir düzeyine sahip insanlar baskıcı ve otoriter tutum sergilerler. Genellikle emrederek ve ödül- ceza yöntemi kullanarak çocuk yetiştirme tarzını benimsemişlerdir. Toplumsal normlara uygun olması gerektiğini düşünürler (Koç, 2019).

2.3.4.2. Anne Babanın Eğitim Düzeyi

Ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocukların yetiştirme tarzında büyük önem arz etmektedir. Eğitim seviyesi üst düzeyde olan anne babalar alt düzeyde olan anne babalara göre daha sağlıklı anne- baba- çocuk etkileşimi kurmaktadır. Bununla birlikte demokratik ve güven veren üst düzey eğitim seviyesindeki ailelerde daha fazla görülürken, baskıcı- otoriter tutum daha düşük eğitim düzeyi olan ailelerde görülür (Serin ve ark., 2010).

Anne ve babadaki bilinç durumu, çocuk yetiştirme ve geliştirme ile ilgili bilgileri çocuğa karşı tavır ve davranışlarında etkileyicidir. Bilinçli ve eğitilmiş bir aile çocuğunun duygu, düşünce ve fikirlerine önem vermesi gerektiğinin daha fazla farkındadır (Erginbay, 2014).

Çocuğa karşı dediğini yaptırmak amacıyla aşırı koruyucu, aşırı baskıcı, itaat bekleyen ve emreden tutum ve davranışlar genellikle eğitim düzeyi düşük olan ailelerde görülen tutumlardır. Çocuk denileni gerçekleştirmediğinde öfke kontrolsüzlüğü, şiddet içerikli mesajlar devreye girebilir (Şahin, 2018).

Fakat ailenin eğitim seviyesi yükseldikçe bu tavır ve davranışlar yerini daha sağlıklı bir iletişime bırakacak olup birbirini dinleyen, birbirinin fikir ve düşüncelerine önem veren demokratik- güven verici anne baba tutumu örneği görülmektedir. Diğer ailelere oranla çocuklarını daha özgür bıraktıkları, yeni durum ve olaylara karşı fırsat verici oldukları gözlemlenmiştir (Korap, 2013).

2.3.4.3. Annenin Çalışma Durumu

Anne babanın hangi tutumu sergileyeceğinde önemli faktörlerden biri olan annenin çalışıp çalışmama durumu, çocuğun gelişimi, yetişimi ya da bakımıyla ilgili soruları akla getirebilmektedir.

Bu konuda incelenen çalışmalar sonucunda genel yargılar şu şekildedir;

- Çalışan annenin bulunduğu bir ailede çalışmayan annenin bulunduğu aileye göre daha demokratik ve güven veren tutum sergilenmektedir. Bunun nedeni, annenin iş hayatına girmesiyle daha bilinçli tutumlar sergiliyor olabilmesidir. Bir bireyin çalışıyor olması onun isin toplumsal güvence halindedir. Bu da anneyi daha kendine özgüvenli ve araştırmacı bireyler haline getirir (Erginbay, 2014).

- Bunun yanı sıra annenin işinden memnun olmaması, aşırı yoğun işlerde çalışması, evine vakit ayıramayacak konumda olması gibi iş faktörleri çocukla, annenin işte olduğu zamanlarda kimin ilgileneceği, öz bakımına kimin yardımcı olacağı gibi konularda problem teşkil edebilir. Bunun dışında ve daha önemli olarak görülen anne-çocuk iletişimi, olumsuz koşullardaki annenin çalışma hayatı ile birlikte birçok sorumluluk ve rolü üstlenmesiyle zedelenebilir. Bu iletişimin korunması için anne babalar çocuklarına aşırı özgürlük ya da fazla müsamaha gösteren tutumlarda bulunabilirler (Şahin, 2018).

- Bir diğer yargı ise Hoffman'ın 1979 yılında yapmış olduğu bir çalışmada çalışan annelerin çalışmayan annelere göre çocuklarıyla daha kaliteli vakit geçirdiğini savunur. Çünkü çalışan anne eve geldiğinde vakti kısıtlı olduğunun bilince olur ve çocuğuna karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirme vicdanıyla daha ilgili olur (Turan, 2017).

2.3.4.4. Anne Babanın Evlilik Durumu

Anne babanın çocuk ile kaliteli bir etkileşim içinde olabilmesi ve doğru anne baba tutumunu sergileyebilmesi için ebeveynlerin kendi aralarındaki iletişimin sağlıklı olması gerekir. Ebeveynler arasındaki iletişim bozuklukları, tartışmalar veya fikir ayrılıklarındaki uzlaşmazlıklar ebeveynlerin çocuklarına olan tutumuna doğrudan yansır. Eşlerin kendi hayatlarındaki sorunlardan kaynaklanan huzursuzluk çocuklarına karşı tahammül seviyesini azaltabilir. Bunun sonucunda çocuğu reddeden, otoriter-baskıcı tutum sergileyebilir. Çocuğun anne-babanın arasındaki gerginlik ve tartışma anında gördüğü tutum ve davranışlar sosyal ilişkilerini olumsuz etkiler. Öfkeli, kızgın,

şiddete meyilli, acımasız veya korkak, içine kapanık, kendine güvensiz çocuklar görülebilmektedir (Korap, 2013).

Bunun tam tersi olarak evliliğinde olumlu iletişim sağlayan, güven verici bir ilişki yaşayan eşler çocuklarına karşı daha çok demokratik ve güven veren tutumu sergiler. Çocuğunu belirli kurallar dâhilinde destekler ve ona gerekli alanlarda fırsat tanır. İletişimleri kuvvetlidir. Anne-baba-çocuk üçgeni sağlam bir iletişime dayanır (Turan, 2017).

Bunun yanı sıra boşanan ailelerde, anne ya da babanın ev içinde olmayışı ya da bir ebeveynin çocuğun bakım ve gelişimini tek başına üstlenmek zorunda kalması çocuğa karşı tutunduğu tutumu etkiler. Yapılan araştırmalara göre özellikle çocukların anne ile aynı ortamda yetişmemesi ileriki dönem için çocuklarda kötü alışkanlıkların görülme olasılığını artırır. Bu kötü alışkanlıkların içinde okulda başarısızlık, saldırgan olma, öfke kontrolsüzlüğü ve genellikle görülen suç meyilli değildir (Turan, 2017).

2.3.4.5. Çocuğun Cinsiyeti, Yaşı ve Doğum Sırası

Ebeveynler daha çocukları doğmadan kendi istekleri ve hayalleri doğrultusunda hayaller kurmaktadır. Bu hayaller çocuklarının cinsiyeti ile ilgili de olabilmektedir. Bu hayale bağlanan anne ya da baba beklediği ile karşılaşamayınca hayal kırıklığına düşebilir ve göstereceği tutumu etkileyebilmektedir (Korap, 2013).

Bunun yanı sıra bazı çalışmalara göre annelerin erkek çocuklarına daha olumlu tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Erkekler daha özgür bırakılarak aşırı hoşgörülü tutumla yetiştirilirken kız çocuklarına daha otoriter tutum sergilemektedir (Gürkaya, 2018).

Çocuğun hangi yaş döneminde olduğu ona dair uygulanan anne baba tutumunu yakından ilgilendiren bir faktördür. Erken çocukluk dönemindeki çocuk ile ergenlik dönemindeki çocuğun uğraşları, davranışları vs. farklılık gösterir. Bununla birlikte ailedeki yaşı en büyük olan çocuk ile en küçük olan çocuğa uygulanan tutum ve davranış arasında da farklılıklar gözlemlenmiştir. Genellikle ilk doğan çocuğa fazla sorumluluk verilir, fazla beklenti vardır. Ailenin istediği doğrultuda yetişmesi beklenir. Hem ailenin ilk çocuğu olduğu için bazı acemiliklerinden hem de ilk çocuk heyecanı ile nasıl istiyorlarsa öyle yetiştirmek istediklerinden çocuğun üstünde baskıcı bir tutum sergileyebilirler. Bu baskıcı tutum diğer çocuklarda yerini daha bilinçli ve daha özgürlükçü tutum ve davranışlara bırakır. Daha hoşgörülü, anlayışlı, güven veren ve

destekleyici tutumlar görülür. Bu tutum ve davranışlar çocukların kişiliklerinin de oluşmasında etkilidir (Gürol Işık, 2016).

2.4. Kaygı

Kaygı, bireyin tehdit edici bir olaya karşı olarak verdiği bir tepkidir. Bu aslında her bireyin belli zamanlarda yaşadığı normal bir duygudur. Ancak yaşamın her alanında var olan ve sizin sosyal hayatınızı olumsuz etkileyecek bir hal alırsa bu tehlikeli olmaya başlar. Kaygının dereceleri vardır. Kaygı sonucunda kişi bazen krizi fırsata çevirerek olumlu sonuca bağlarken bazen ise olumsuz durumlara yol açabilir. Bunun sonuçlanması birçok farklı etkenlere bağlıdır (Deniz ve ark.,2009).

Kişi için bir korku ortamının varlığında verdiği hem bedensel hem ruhsal insani bir tepki olarak görülen kaygı, aslında doğal bir tepkidir. Bireyler genel olarak hayatın doğal sürecinde kaygılanabilir fakat bu aşırıya kaçtığı zaman sorun haline gelmeye başlar. Kaygı, anksiyete ve psikolojik diğer rahatsızlıklar ile beraber baş gösterebildiği gibi tek başına da kişinin hayatını etkileyebilir. Kişinin kaygılanıp kaygılanmayacağı ya da derecesi o kişinin savunma mekanizmalarının işlevselliğine ya da varlığına bağlıdır. Bireydeki kaygı şiddeti ne kadar artarsa birey psikolojik ve sosyal olarak daha olumsuz etkilenir. Bu olumsuz etki kişide yanlış ya da hatalı öğrenmelere neden olabildiği gibi bireyin öğrenmelerine ket vurabilir (Özkardeş, 2013).

2004 senesinde Bögels ve Melick'in yaptığı bir araştırmada çocuğun annesi tarafından gösterilen baskıcı ya da aşırı kontrollü davranışlar çocuğun kaygısını pekiştirir. 1997 senesinde Rapee'nin yaptığı başka bir araştırmada ise babaları tarafından onaylanmayan, sürekli red davranışı gören çocuklarda da kaygı düzeyi artış göstermektedir (Pektaş, 2015).

Kaygı bozukluklarının görülme sıklığına bakıldığında, genel olarak %2-4 sıklığındadır. Bu aralığı detaylandırarak olursak 9-13 yaş aralığındaki çocuklarda kaygı düzeyi daha yüksekken cinsiyete göre farklılaşması daha ileriki yıllarda karşımıza çıkmaktadır. Gençlik dönemlerinde kaygı düzeyinin yoğunluğu erkek ve kızlar kıyaslandığında kızlarda daha sıklıkla seyretmektedir. Kızlarda kaygı oranı %14 iken erkeklerde bu oran %5 olarak seyretmektedir (Austin ve Sciarra, 2015).

ÖÖG'li çocuklarda meydana gelen bozuklukların ve akademik güçlüklerin sebebi tam olarak saptanamadığı için hem kendilerinde hem de ailelerinde kendini suçlu hissetme ya da etrafını suçlama gibi problemler görülebilmektedir (Mindham, 1999).

Görgü'ye göre 2017 yılında yapılan araştırmaya göre bakıldığında bu çocuklarda diğer çocuklara oranla kaygı, depresyon ve anksiyete daha fazla görülmekte ve risk taşımaktadırlar. ÖÖG ile birlikte baş gösteren birçok psikolojik problem mevcuttur. Hatta özellikle ÖÖG'den sonra uyku ya da tuvalet problemleri, okul kaygısı gibi ikincil davranış sorunları görülmektedir. İstatistiklere bakıldığında, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %30-40'ında okuldan ayrılma gibi sorunlar görülmektedir (Thaler ve ark., 2010).

Daha ileriki yaşlarda da iş hayatına adapte olamama, sürekli işten ayrılma, sosyal izolasyon gibi sorunlar baş gösterebilir. Çünkü bu farklılıklarından dolayı toplumda kabul görememe kaygıları yüksektir (Doğan,2012).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrenmede güçlük yaşayan bu bireylerin kaygı ve anksiyete düzeylerinde, diğer bireylere oranla artışlar gözlenmiştir. Bunun sebebi ise belli bir beyin hasarı, zekâda gerilik söz konusu değilken; yetersizlik gruplarından bir ya da daha fazlasının görüldüğü bireylerde, çevresine karşı yapamadığı ya da başaramadığı becerilerden ötürü kendini suçlu ve güvensiz hissetmesi ve benlik saygısının düşmesidir. Dolayısıyla anne babaya ve öğretmenlerine karşı başarılı olamama kaygısı güder. Araştırmaya göre bu kaygı ve anksiyete, disleksi grubunda daha fazla görülmektedir (Deniz ve ark.,2009).

Bu çocuklar kendilerini diğer yaşlılarından farklı gördüğü ve hissettiği için duygu ve düşüncelerini aktarmada zorlanır ya da çekinirler. Bu da onların ileriki dönemde psikolojik problemler yaşamalarına sebep olabilmektedir. Çocukların yaşadığı bu duygular özel öğrenme güçlüğü'nün kaygı, korku, anksiyete gibi psikolojik sorunlar ile birleştiğini göstermiş ve bu nedenle araştırmalarda yoğunlaşılması gereken bir konu olmuştur (Milan ve ark., 2006).

Yeterli olamayacağına dair korkuları sonucunda özyeterlilikleri zayıftır. Sessiz ve içine kapanıktırlar. Özsaygı ve benlik saygıları düşüktür. Kendilerini suçlama eğilimleri fazladır. Akranlarıyla iletişim sorunları yaşar. Kaygı sorunları yaşarlar (Gökçedağ, 2001).

Öztürk ve Girli (2017), yapılmış olan araştırmaya göre özel öğrenme güçlüğü görülen çocukların yazma kaygılarının diğer yaşlı çocuklarına oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hem normal gelişim gösteren hem de özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar da yazma sürecinde zorlanabilirler. Fakat ÖÖG olan çocukların yarısı orta

düzyeyde yarıdan fazlası da yüksek düzeyde kaygılı olduğu görülmüştür (Girli ve Öztürk, 2017).

2.4.1. Kaygının Nedenleri

Bireylerin korktuğu, kaygılandığı durumlar nasıl farklılık gösterebiliyorsa, kaygıya karşı bakış açıları da farklılık gösterir. Ne zaman, nelere, ne sıklıkla kaygılanacağı bireyden bireye değişir. Bunun nedeni ise kaygı unsurunu; yaşamışlıklar, tecrübeler ve deneyimler, kişinin içinde bulunduğu ortam, zaman ve koşullar etkiler.

Bunların dışında bazı faktörler vardır ki genellikle her insanda kaygının oluşmasına sebep olabilmektedir.

- Bireyin güvendiğı bir kişi, durum, ortam ya da herhangi bir şeyin ortadan kalkması kişiyi kaygılandırır. Çünkü birey o faktörün her zaman onunla olacağına kendini alıştırmıştır ve ortadan kalkınca kaygı gelişir.
- Birey sonucunu bildiğı halde olumsuz bir sonucu bekleme aşamasında kaygılanır. Örneğın bir sınava girdikten sonra sınavdan düşük not alacağını biliyor olmasına rağmen sonucu gelene kadar kaygılanır.
- Bireyin kendisiyle toplumdaki fikir ve düşüncelerin çelişmesi bireyi kaygılandırabilir.
- En yaygın ve en şiddetli kaygı nedeni ise bir olay ve durumun belirsizlik taşımasıdır. Olay ya da durum hakkında sonuç kötü de olsa birey bunun sonuçlanmasını ister. Beklemek bireyi en kaygılandıran faktördür (Ulutaş, 2018).

2.4.2. Durumluluk ve Süreklilik Kaygısı

Kaygı iki türe ayrılır. Sürekli kaygı ile durumluluk kaygısı arasında büyük bir fark vardır. Durumluluk kaygısı olan belli bazı zamanlarda ortaya çıkan ve kalıcı olmayan kaygı psikologlara ve alandan araştırmacılara göre normal kabul edilir. Fakat sürekli kaygı kişinin yaşamını etkiler ve stres, endişe ve olumsuzluklar içerisinde olmasına neden olur. Bu da kişinin günlük hayatını doğrudan etkileyen etmenlerdir (Uretsky ve Andrews, 2013).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Tipi

Bu çalışma, mevcut olan bir durumu meydana çıkarttığı için tanımlayıcı ve kesitsel tiptedir. Kesitsel araştırma tipinde bazı değişkenler arasındaki ilişkiler saptanmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmada ise özel öğrenme güçlüğü olan 7-15 yaş arası çocuklarda anne baba tutumlarının kaygı düzeylerine etkisinin olup olmadığını incelemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2019).

3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Bu çalışmadaki genel amaç iki değişken arasında ilişki olup olmadığını ya da bir değişkenin diğer değişkeni etkileyip etkilemediğini incelemektir. Buna benzer çalışmalarda da genellikle ilişkisel tarama tipi kullanılmaktadır. Bağımlı değişken 'kaygı düzeyi'; bağımsız değişken 'anne baba tutumu'dur. Ayrıca kişisel bilgiler ve ölçek arasında ilişki olup olmadığı araştırıldığı için çıkarımsal bir araştırma modelidir (Karasar, 2019).

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemini İstanbul Avrupa Yakasında bulunan 4 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki 7-15 yaş arası özel öğrenme güçlüğü tanısı çocuklar yer almaktadır. Araştırmanın pilot bir çalışma olması, ayrıca zaman ve bütçe kısıtı nedeniyle iradi örnekleme yöntemiyle gönüllü 119 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya dâhil olan öğrencilere Anne-Baba Tutumu Ölçeği ve Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği araştırmacı tarafından okunarak doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ise anne ve çocuk tarafından bilgi alınarak doldurulmuştur.

Tablo 1’de katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerine ait dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerine ait dağılımlar

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	67	56.3
	Kadın	52	43.7
Yaş	7-9 yaş	17	14.3
	10-13 yaş	77	64.7
	14-15 yaş	25	21.0
Sınıf	İlkokul	27	22.7
	Ortaokul	77	64.7
	Lise	15	12.6
Kardeş sayısı	Kardeş yok	6	5.0
	1 Kardeş	23	19.3
	2 Kardeş	40	33.6
	3 Kardeş	29	24.4
	4 Kardeş ve üzeri	21	17.6
Anne sağlık durumu	Yaşıyor	119	100.0
	Yaşamıyor	0	0.0
Baba sağlık durumu	Yaşıyor	116	97.5
	Yaşamıyor	3	2.5
Anne-baba	Birlikte	113	95.0
	Ayrı	4	3.4
Anne eğitim durumu	İlkokul	64	53.8
	Ortaokul	27	22.7
	Lise	20	16.8
	Üniversite	8	6.7
Baba eğitim durumu	İlkokul	46	38.7
	Ortaokul	33	27.7
	Lise	29	24.4
	Üniversite	11	9.2
Anne meslek	Emekli	1	0.8
	Ev hanımı	89	74.8
	İşçi	25	21.0
	Memur	3	2.5
	Serbest	1	0.8
Baba meslek	Emekli	2	1.79
	İşçi	65	58.04
	Memur	5	4.46
	Serbest	40	35.71
Oda durumu	Var	48	40.3
	Yok	71	59.7

Tablo 1’de yer alan dağılımlar incelendiğinde katılımcıların %56.3’ü erkek, %43.7’si kadındır. Diğer değişkenlerde en çok gözlenen seçenekler incelendiğinde, yaş gruplarında %64.7 ile 10-13 yaş; sınıfta %64.7 ile ortaokul; kardeş sayısında %33.6 ile

2 kardeş yer almaktadır. Annelerin tamamı hayattayken babaların %98.5'i hayattadır. Anne babaların %95'i birlikte iken %5'i ayrıdır. Annelerin %53.8'i babaların %38.7'si ilkokul eğitim durumuna sahiptir. Meslek olarak ise annelerin %74.8'i ev hanımı, babaların %58.04'ü işçidir. Katılımcıların %59.7'sinin ise kendisine ait odası bulunmamaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu (KBF), araştırmacı tarafından hazırlanmış olup aile ve çocuk tarafından bilgilendirme ile doldurulmuştur. KBF'nin içeriğinde yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi, anne ve babaya ait bilgileri içermektedir.

3.4.2. Anne Baba Tutum Ölçeği

Yapılan çalışmada çocuklara uygulanan anne baba tutumlarının hangisinin uygulandığını belirlemek amacıyla ilk olarak 1972 yılında Yıldız Kuzgun tarafından oluşturulan fakat daha sonrasında geçerliliği ve güvenilirliği yeterli düzeyde olmadığı için Yıldız Kuzgun ile birlikte Jale Eldeleklioğlu tarafından revize edilen anne baba tutumları ölçeği uygulanmıştır.

Ölçek revize edildikten sonra üç ana tutum ortaya çıkmıştır. Bu tutumlar demokratik anne baba tutumu, koruyucu/istekçi anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumudur. Likert tipi ölçek derecelendirilmesiyle uygulanan bu ölçek toplamda 40 maddeden oluşmaktadır. Bu 40 maddeye verilecek yanıtlar 5 seçenekle sınırlandırılmış olup; 1: hiç uygun değil, 2 : pek uygun değil, 3: biraz uygun, 4: çok uygun ve 5: tamamen uygundur.

Ölçeğin anne baba tutum çeşitlerini değerlendiren maddeler şöyledir;

Demokratik tutum alt boyutu maddeleri (15 madde): 1, 2, 6, 7, 13, 14, 15, 20, 21, 22,29, 30, 36, 37, 39.

Koruyucu/ İstekçi tutum alt boyutu maddeleri (15 madde): 4, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 24,25, 26, 27, 28, 32, 33, 34.

Otoriter tutum alt boyutu maddeleri (10 madde): 3, 5, 8, 12, 16, 23, 31, 35, 38, 40.

Ölçeğe dair puanlamaya bakıldığında;

- Demokratik anne baba tutumunun alt boyutuna bakıldığında elde edilebilecek en fazla puan 75 ve en düşük puan 15 dir.
- Koruyucu-istekçi anne baba tutumunun alt boyutuna bakıldığında elde edilebilecek en fazla puan 75 ve en düşük puan 15 dir.
- Otoriter anne baba tutumunun alt boyutuna bakıldığında elde edilebilecek en fazla puan 50 ve en az puan 10 dur.

Anne baba tutumları ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır ve ölçeğin güvenirlik kat sayısı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlılık kat sayıları; Demokratik anne baba tutumu için .89, koruyucu-istekçi anne baba tutum için .82 ve otoriter anne baba tutum için .78 şeklinde hesaplanmıştır. İç tutarlılığın belirlenmesinin ardından test tekrar test yöntemi ile ölçeğin kararlılık düzeyi belirlenmiştir. Alt ölçeklere ait kararlılık düzeyleri; demokratik tutum için .92, koruyucu-istekçi tutum için .75 ve otoriter tutum için .79 şeklinde hesaplanmıştır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

3.4.3. Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği

Çocukların kaygı düzeyleri KAY- BÖ ile değerlendirilmiştir. Çocukluk çağı kaygı bozuklukları, 8 yaş ve üstü çocuklarına uygulanabilen, bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek çocuğa okunarak ya da çocuk tarafından okunarak doldurulur. 41 maddelik ölçekte her madde için üç değişik seçenek bulunmaktadır. Çocuktan şu an ya da son 3 ayı göz önüne alarak kendisine en uygun cümleyi seçmesi istenir. Ölçekten alınacak maksimum puan 82'dir. Alınan puan ne kadar yüksekse, kaygı düzeyi o kadar yüksektir.

3.5. Verilerin Analizi

Tablo 2'de araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Anne baba tutumlarında en yüksek ortalama 48.71 ile demokratik anne baba tutumu iken en düşük ortalama 20.86 ile otoriter anne baba tutumudur. Çocukluk çağı kaygı bozukluğu ortalaması ise 32.98'dir.

Tablo 2. Araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı istatistikler

	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
DABT	119	48.71	8.15	-.09	-.86
KABT	119	38.61	8.22	.23	-.20
OABT	119	20.86	6.66	.21	-.87
Kaygı	119	32.98	15.52	.36	-.60

DABT: Demokratik Anne Baba Tutumu; KABT: Koruyucu-İstekçi Anne Baba Tutumu; OABT: Otoriter Anne Baba Tutumu; Kaygı: Çocukluk çağı kaygı bozuklukları

Araştırma kapsamında verilerin analizine geçmeden önce veri seti varsayımlar açısından incelenmiştir. Normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Değişkenlere ait basıklık katsayısının $-.87$ ile $-.20$ aralığında; çarpıklık katsayılarının ise $-.09$ ile $.36$ arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler $+1.5$ ile -1.5 aralığında olduğu için veriler normallik varsayımını karşılamaktadır (George ve Mallery, 2020). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır. Bu kapsamda cinsiyete göre anne baba tutumlarının ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi, yaş gruplarına göre anne baba tutumlarının ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anne baba tutumları ile çocukluk çağı kaygı bozuklukları arasındaki ilişkiyi öğrenmek için ise pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi yapmadan önce, çoklu doğrusallık varsayımının kontrolü için VIF ve Tolerans değerleri de incelenmiştir. Bu kapsamda VIF değerleri 1.30 ile 1.84 aralığında, Tolerans değerleri ise $.54$ ile $.77$ aralığında bulunmuştur. Bu değerler de çoklu bağlantılık varsayımın karşılandığını, yani çoklu bağlantı problemi olmadığını ifade ettiği için regresyon analizine ait bulgular yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analiz sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu çalışmada 7-15 yaş arası özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda anne baba tutumlarının çocukların kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaş ve cinsiyet değişkenine göre anne baba tutumlarının ve kaygı düzeylerinin etkisi incelenmiştir.

4.1. Cinsiyet ve yaş durumlarına göre anne baba tutumları ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarının karşılaştırılması

Tablo 3'te cinsiyetlere göre anne baba tutumları ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyetlere göre anne baba tutumları ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarının karşılaştırılmasına ait bulgular

		n	Ort	SS	t	sd	P
DABT	Erkek	67	49.27	8.41	.85	117	.40
	Kadın	52	47.98	7.83			
KABT	Erkek	67	38.10	7.84	-.77	117	.45
	Kadın	52	39.27	8.72			
OABT	Erkek	67	19.90	6.22	-1.81	117	.07
	Kadın	52	22.10	7.05			
Kaygı	Erkek	67	29.01	14.30	-3.30	117	.00
	Kadın	52	38.10	15.66			

Tablo 3'te yer alan analiz sonucunda, cinsiyetlere göre demokratik anne baba tutumu ($t=.85$, $p>.05$), koruyucu-istekçi anne baba tutumu ($t=-.77$, $p>.05$) ve otoriter anne baba tutumu ($t=-1.81$, $p>.05$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmezken, çocukluk çağı kaygı bozukluklarında ($t=-3.30$, $p<.001$) anlamlı farklılık görülmektedir. Kadınların çocukluk çağı kaygı bozukluğu ortalaması (38.10 ± 15.66) erkeklerin ortalamasından (29.01 ± 14.30) anlamlı oranda daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4’te yaş gruplarına göre anne baba tutumları ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarının karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi yer almaktadır.

Tablo 4.Yaş gruplarına göre anne baba tutumları ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarının karşılaştırılmasına ait bulgular

		N	Ort.	SS	F	P
DABT	7-9 yaş	17	49.29	8.37	.106	.90
	10-13 yaş	77	48.45	8.45		
	14-15 yaş	25	49.08	7.29		
KABT	7-9 yaş	17	41.12	8.81	1.406	.25
	10-13 yaş	77	38.65	7.83		
	14-15 yaş	25	36.80	8.89		
OABT	7-9 yaş	17	20.41	7.43	.044	.96
	10-13 yaş	77	20.94	6.45		
	14-15 yaş	25	20.92	7.01		
Kaygı	7-9 yaş	17	32.59	12.56	.205	.82
	10-13 yaş	77	32.49	16.20		
	14-15 yaş	25	34.76	15.60		

Tablo 4’te yer alan analiz sonucunda, yaş gruplarına göre demokratik anne baba tutumu ($F=.106$, $p>.05$), koruyucu-istekçi anne baba tutumu ($F =1.406$, $p>.05$),otoriter anne baba tutumu ($F =.044$, $p>.05$) ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarında ($F =.205$, $p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.2. Anne baba tutumları ile kaygı arasındaki ilişkiye ait bulgular

Tablo 5’te anne baba tutumları ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. Anne baba tutumları ile kaygı arasındaki ilişkiye ait bulgular

	DABT	KABT	OABT	Kaygı
DABT	1			
KABT	-,18*	1		
OABT	-,47**	,56**	1	
Kaygı	-,30**	,40**	,51**	1

*p<.05, **p<.01

Tablo 5'te yer alan korelasyon analizi sonucunda, çocukluk çağı kaygı bozuklukları ile demokratik anne baba tutumları ($r=-.30$, $p<.01$) arasında negatif yönlü, koruyucu-istekçi anne baba tutumu ($r=.40$, $p<.01$) ve otoriter anne baba tutumu ($r=.51$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yani demokratik anne baba tutumu arttıkça çocukluk çağı kaygı bozuklukları azalırken; koruyucu-istekçi ve otoriter anne baba tutumu arttıkça çocukluk çağı kaygı bozuklukları da artmaktadır

Tablo 6'da çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde anne baba tutumlarının rolünü incelemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde anne baba tutumlarının rolü

	Beta (β)	Std. Hata	Standardize Beta (β)	t	P
Sabit terim	10.980	11.538			
DABT	-.175	.171	-.092	-1.020	.310
KABT	.322	.181	.170	1.777	.078
OABT	.867	.249	.372	3.482	.001

$F_{(3,115)}=15,284$, $p<.001$, $R=.53$, $R^2=.29$

Tablo 6'da yer alan analiz sonucunda, anne baba tutumlarının çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerindeki rolünü inceleyen model anlamlıdır ($F_{(3,115)}=15,284$, $p<.001$, $R=.53$, $R^2=.29$) ve anne baba tutumları çocukluk çağı kaygı bozukluklarına ait varyansın %29'unu açıklamaktadır. Bununla birlikte çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde, demokratik anne baba tutumu ($\beta=-.175$, $p>.05$) ve koruyucu-istekçi anne baba

tutumunun ($\beta=.322$, $p>.05$) anlamlı rolü bulunmazken, otoriter anne baba tutumunun ($\beta=.867$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı rolü bulunmaktadır.

Tablo 6’da yer alan modelde, çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde demokratik anne baba tutumu ve koruyucu-istekçi anne baba tutumunun rolü anlamsız olduğu için bu değişkenler modelden çıkarılarak tekrar analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analize ait bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde otoriter anne baba tutumunun rolü

	Beta (β)	Std. Hata	Standardize Beta (β)	t	p
Sabit terim	8.138	4.053			
OABT	1.191	.185	.511	6.432	.000

$F_{(1,117)}=41.368$, $p<.001$, $R=.51$, $R^2=.26$

Tablo 7’de yer alan analize göre çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde otoriter anne baba tutumlarının pozitif yönlü anlamlı rolü bulunmaktadır ($\beta=1.191$, $p<.001$). Bununla birlikte çocukluk çağı kaygı bozukluklarına ait varyansın %26’sı otoriter anne baba tutumları tarafından açıklanmaktadır. Yani otoriter anne baba tutumlarının çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde pozitif yönlü nedensel bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Yani otoriter anne baba tutumları çocukluk çağı kaygı bozukluklarının nedenlerinden birisidir.

5.TARTIŞMA

Bu araştırmada 7-15 yaş arası özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların anne baba tutumlarının çocukların kaygı düzeyine etkisini incelemek ve arasında ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bunun yanı sıra özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların anne baba tutumlarının ve kaygı düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi yapılmıştır ve yorumlanmıştır. Çocukların anne baba tutumlarını ölçmek için Anne Baba Tutum Ölçeği (AÖBT); kaygı düzeyini ölçmek için ise Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği (KAY-BÖ), uygulanmıştır.

Çalışmaya katılım sağlayan rastgele seçilmiş ve tanı almış özel öğrenme güçlüğü olan 119 çocuğun 67'si (%56,3) erkek, 52'si (43,7) kızdır.(bkz. Tablo 1).

Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan diğer araştırmalara benzerdir.

Kılıç (2018), yaptığı araştırmada tanı alan 36 özel öğrenme güçlüğü öğrencilerinin 13 (%36,1) tanesi kız, 23 (%63,9) tanesi erkektir. Bu çalışmaya bakıldığında bizim çalışmamızla benzer olarak erkek oranı kız oranından fazladır.

ABD'de yapılan bir çalışmada ise 6-12 yaş aralığındaki özel öğrenme güçlüğü çocuklarında erkeklerin oranı %67 iken kızların oranı %33 olarak tespit edilmiştir. 13-17 yaş aralığında ise erkeklerde oran %66 iken, kızlarda oran %34 olarak görölmüştür. (Akt: Kılıç, 2018, s:59)

Bir diğer araştırmada, betimleyici olarak analiz edilen verilerde 7-15 yaş arasında bulunan özel öğrenme güçlüğü olan 66 katılımcının 17'si kız (%25,8), 49'u (%74,2) erkek olmuştur. (Tuğ,2011)

Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan araştırmalarla farklılık göstermektedir.

Uruncu Emirdağı (2018), yaptığı araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların %53,3'ünün kız % 46,7'sinin erkek olduğu görölmüştür. Erkek sayısı 35, kız sayısı 40 olmak üzere toplam 75 çocuk araştırmaya katılmıştır. Bu sonucun seçilen örnekleme ilgisi olduğu düşünölmektedir.

Çalışmanın diğer bir sosyo-demografik özelliğine bakıldığında, yaşlara göre en çok yaş aralığına sahip grup 10-13 yaş ile 77 kişi (%64,7) iken; 14-15 yaş grubu 25 kişi (%21,0) onu takip eder. En düşük sayıya sahip yaş grubu ise 17 kişi (14,3) ile 7-9 yaş grubudur. 7-9 yaş grubundaki çocukların az olması, 10-13 yaş grubundaki çocukların ise fazla olmasının nedenine bakıldığında, özel öğrenme güçlüğü'nün daha çok bu yaşlarda tanısının konulabiliyor olması ve okuma yazma ya da akademik becerilerle belirtilerinin artması, tanılama için gecikmelerin yaşanması, öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi ve ilgisizliklerinin olabileceği ve ailelerin durumu kabullenmesindeki gecikme olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan diğer araştırmalara benzerdir.

Uruncu Emirdağı (2018), yaptığı çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların 7-9 yaş aralığındaki çocukların oranı 34,6 iken, 10-12 yaş aralığındaki çocukların oranı 65,3 olarak incelenmiştir. Toplam 75 çocuktan 26 tanesi 7-9 yaş aralığını 49 tanesi 10-12 yaş kapsar.

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin, kardeş sayılarına bakıldığında; 6 kişi (%5) hiç kardeşi olmayan, 23 kişi (%19,3) bir kardeşi olan, 40 kişi (33,6) iki kardeşi olan, 29 kişi (% 24,4) üç kardeşi olan ve 21 kişi (%17,6) dört kardeş ve üzeri olan olarak incelenmiştir. Dolayısıyla çalışmaya katılan öğrencilerde en çok iki kardeş sayısı gözlemlenmiştir.

Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan diğer araştırmalara benzerdir.

Anğay (2016), yapılan özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılmasının ele alındığı çalışmada; özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 43 çocuktan en fazla grup 19 kişi ile (%44,2) 2 kardeşi olan gruptur.

Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan araştırmalarla farklılık göstermektedir.

Kartöz (2016), yapılan araştırmada; araştırmaya katılan 60 çocuğun 30 tanesi özgül öğrenme güçlüğü, 30 tanesi ise tanı almamış sağlıklı çocuklardan oluşmaktadır. Çocuklarda tek kardeş olanların sayısı 42 (%70), 2-3 kardeş olanların sayısı 14 (%23,3),

4 ve üzeri kardeş olanların sayısı ise 4 (6,7)'dir. Bu sonucun seçilen örnekleme ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları incelendiğinde annelerin %53.8'i babaların %38.7'si ilköğretim eğitim durumuna sahiptir. Bu durumda anne ve babalarda en çok görülen eğitim durumu ilköğretimdir.

Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan diğer araştırmalara benzerdir.

Kılıç (2018), yapılan araştırmada, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olma durumu ile babanın eğitimi ve annenin eğitimi arasında ilişki bulunmaktadır. ÖÖG bulunan çocuklarda annenin eğitim durumu oranı %86,1 ile ilköğretim ya da hiç okula gitmeyen iken; babanın eğitim durumu oranı ise %77,8 ile ilköğretim ya da hiç okula gitmeyen olarak görülmüştür.

İlköğretim 2.sınıf öğrencilerinden ÖÖG tanısı alan ve almamış çocuklarla yapılmış olan bir araştırmada ise, ÖÖG olan bireylerin anne baba eğitim durumlarına bakıldığında annelerin %64,4'ü ilköğretim mezunu iken; babaların %72,1'i ilköğretim mezundur. Bunun yanı sıra aynı araştırmada ÖÖG olmayan çocukların anne ve babalarının eğitim durumlarına bakıldığında ise annelerin %30,6'sı ilköğretim mezunu iken; babaların %21,9'u ilköğretim mezundur. (Akt: Kılıç, 2018, s:59).

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan çocukların cinsiyetlerine göre anne baba tutumları ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarına bakıldığında cinsiyetlere göre anne baba tutumlarının her alt boyutu için anlamlı bir farklılık görülmemişken, yine bu örneklem çerçevesinde özel öğrenme güçlüğü olan çocukların cinsiyetlerine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kadınların çocukluk çağı kaygı bozukluğu ortalaması (38.10 ± 15.66) erkeklerin ortalamasından (29.01 ± 14.30) anlamlı oranda daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan diğer araştırmalara benzerdir.

Kılıç (2018), araştırmasına göre özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayan kız ile erkekler arasında anne baba tutumu alt boyutları ile ilgili anlamlı farklılık bulunamamıştır. Diğer araştırmalar ve literatür incelemesi yapıldığında bu araştırma sorusu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yapılan bir araştırmaya göre, özel öğrenme gçlđđ olan çocukların cinsiyetlerine göre kaygı düzeylerine bakıldığında kaygı ve depresyon ortalamalarında kızların erkeklerden kaygı ve depresyon düzeyi daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Deniz ve ark.,2009).

Baş (2003), çalışmasına göre ise, çocukların akademik başarı ile depresyon düzeylerinin incelendiği bir çalışmada kız çocuklarının depresyon düzeyinin erkek ocuktardan daha yüksek olduğu incelenmiştir (Akt: Deniz ve ark.,2009).

Miller (2002) yılındaki ergenlik dönemindeki çocukların okul başarılarını inceleyen bir araştırmaya bakıldığında kız çocukların erkeklere göre depresyon düzeyinin daha fazla olduğu grlmştir (Akt: Deniz ve ark.,2009).

Kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla kaygı düzeyinin yüksek olmasının nedenlerine bakıldığında kız çocuklarının erkeklere göre daha hassas bir kişilik özelliğine sahip olmasından kaynaklanabilmektedir. Bunun yanı sıra kızlar erkeklerden daha önce ergenlik belirtilerini göstermesi de buna neden olabilmektedir. Cinsiyetler arası farklılıkların kaygı düzeyine etkisi Londra Ulusal ocuk Bürosu'nda da yer almakta olup araştırmamızı desteklemektedir (Deniz ve ark.,2009).

Çalışmaya katılan özel öğrenme gçlđđ olan çocukların yaşlarına göre anne baba tutumları ve çocukluk ağı kaygı bozukluklarına bakıldığında anne baba tutumlarının her alt boyutu için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı zamanda çocukluk ağı kaygı bozukluklarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan diğer araştırmalara benzerdir.

Yaş düzeyinin anne baba tutumu arasındaki ilişki incelendiğinde bu çalışma ile paralellik sağlayan bir çalışmada anaokuluna giden çocukların çocuğun yaşının anne baba tutumu üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir (İnci ve Deniz, 2015).

Yaş düzeyinin çocukluk ağ kaygı bozukluğuna etkisi olup olmamasına dair benzer diğer çalışmalara bakıldığında, bu araştırma sonuçlarına paralellik gösteren çalışmalar görülmektedir. İlkokul çocuklarını kapsayan ve davranış problemlerini ele alan 2001 yılında Akan tarafından ele alınan çalışmada yaş düzeyinin çocuğun benlik saygısını etkilemediği kanısına varılmıştır. (Akt: Tarhan, 2014)

Bunu yanı sıra 2002 senesinde yapılan bir araştırmada ilköğretim dönemi çocuklarının umutsuzluk seviyelerini tespit etmek amacıyla yapılan bir araştırmada

çocukların kaygı ve umut düzeylerinin yaşları ile ilişkisi bulunamamıştır (Gerede, 2002).

Bu çalışmanın sonucuna benzer araştırmalardan bir diğerinde ise özkavramının 9-12 yaş arasındaki çocuklarda etkisi gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre yaşın özkavramına etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Pektaş, 2002)

Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan araştırmalarla farklılık göstermektedir.

Çalışmaya göre, özel öğrenme güçlüğüne sahip plan çocukların yaş düzeyleri 9-11 ile 12-14 olarak ikiye ayrılmıştır. 9-11 yaş grubundaki çocukların 12-14 yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha az kaygılı olduğu tespit edilmiştir (Deniz ve ark., 2009).

Bunun yanı sıra, bu çalışma ile farklılık gösteren diğer bir çalışmada ise, ergenlerin yaş seviyelerinin anne baba tutumlarına etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre yaşı daha büyük olan adölesanların anne babalarını kendilerine karşı daha hoşgörülü, demokratik tutumda görmektedirler (Korap, 2013). Bu sonuçların bizim çalışmamızdan farklı olmasının nedenine bakıldığında, çocukların yaş ve örneklem faktörlerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin anne babalarının tutumları incelendiğinde çocukluk çağı kaygı bozuklukları ile demokratik anne baba tutumları arasında negatif yönlü, koruyucu-istekçi anne baba tutumu ve otoriter anne baba tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır (Tablo 5). Yani demokratik anne baba tutumu arttıkça çocukluk çağı kaygı bozuklukları azalırken; koruyucu-istekçi ve otoriter anne baba tutumu arttıkça çocukluk çağı kaygı bozuklukları da artmaktadır.

Araştırma sonucuna bakıldığında, Tablo 6'da çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde anne baba tutumlarının rolü incelenmiş olup sonuç olarak, çocukluk çağı kaygı bozukluğunun demokratik anne baba tutumu ve koruyucu-istekçi anne baba tutumun rolü bulunmazken, otoriter anne baba tutumunun pozitif anlamlı rolü bulunmaktadır. Tablo 6 sonucuna göre diğer faktörler devre dışı bırakılarak Tablo7 'de sadece otoriter anne baba tutumun rolü üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya göre ise otoriter anne baba tutumları, çocukluk çağı kaygı bozukluğunun nedenlerinden birisidir.

Araştırma bulgularımız aşağıda yer alan diğer araştırmalara benzerdir.

Bilal (1984), yaptığı araştırmasında lise dönemi öğrencilerinin uyum seviyelerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaları sonucunda demokratik anne baba tutumuna sahip olan çocukların otoriter anne baba tutumuna sahip olan çocuklara oranla uyum seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Akt: Çamurlu Keser, 2006).

Öztürk (1990), yapılan çalışmaya göre öğrencilerin anne babalarının hangi ebeveyn tutumuna sahip olduklarını düşünmesine göre çalışmalar yapılmıştır. Ebeveynlerini demokratik bulan öğrencilerin otoriter bulan öğrencilere kıyasla daha olumlu duygular içerisinde olduklarını gözlemlemiştir (Akt:Çamurlu Keser, 2006).



6.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul Avrupa Yakasında Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde destek eğitim gören 7-15 yaş arası özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların anne baba tutumlarının çocukların kaygı düzeyine etkisini incelemek ve arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bunun yanı sıra, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaş ve cinsiyet değişkenine göre anne baba tutumlarının ve kaygı düzeylerinin de etkisi incelenmiştir.

Verilerin analizinde bu kapsamda cinsiyete göre anne baba tutumlarının ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi, yaş gruplarına göre anne baba tutumlarının ve çocukluk çağı kaygı bozukluklarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anne baba tutumları ile çocukluk çağı kaygı bozuklukları arasındaki ilişkiyi öğrenmek için ise pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre;

1. Cinsiyetlere göre demokratik anne baba tutumu, koruyucu-istekçi anne baba tutumu ve otoriter anne baba tutumu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.
2. Cinsiyetlere göre çocukluk çağı kaygı bozukluklarında anlamlı farklılık görülmektedir. Kadınların çocukluk çağı kaygı bozukluğu ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı oranda daha yüksek bulunmuştur.
3. Yaş gruplarına göre demokratik anne baba tutumu, koruyucu-istekçi anne baba tutumu, otoriter anne baba tutumu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.
4. Yaş gruplarına göre çocukluk çağı kaygı bozukluklarında anlamlı farklılık görülmemektedir.
5. Çocukluk çağı kaygı bozuklukları ile demokratik anne baba tutumları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yani demokratik anne baba tutumu arttıkça çocukluk çağı kaygı bozuklukları azalmaktadır.
6. Çocukluk çağı kaygı bozuklukları ile koruyucu-istekçi anne baba tutumu ve otoriter anne baba tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Yani koruyucu-istekçi ve otoriter anne baba tutumu arttıkça çocukluk çağı kaygı bozuklukları da artmaktadır.

7. Çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde, demokratik anne baba tutumu ve koruyucu anne baba tutumun anlamlı rolü bulunmamaktadır.
8. Çocukluk çağı kaygı bozuklukları üzerinde, otoriter anne baba tutumunun pozitif yönlü anlamlı rolü bulunmaktadır. Otoriter anne baba tutumları çocukluk çağı kaygı bozukluklarının nedenlerinden birisidir.

Özel öğrenme güçlüğü bozukluğu bireylerde okuma, yazma, aritmetik beceriler, motor alanlarda ortaya çıkan bazı problemleri kapsayan nörolojik alt yapılı bir bozukluktur. Özel öğrenme güçlüğü bireyde ortaya çıkan ilk etkileri genellikle okulöncesi ya da en geç ilkokul yıllarında gözlemlenmektedir. Fakat bu problemle hayat boyunca mücadele edilmesi gerekebilmektedir. Bu nedenle bireyin psikolojik, ruhsal ve sosyal yaşamını doğrudan etkiler. Her gelişim alanı bir diğer gelişim alanını etkilediği bilindiği gibi bireyin birçok gelişim alanında da dolaylı olarak etkiye sahiptir.

Özel öğrenme güçlüğü konulacak olan tanının zamanı o kadar büyük önem taşımaktadır ki bu zaman, çocuğun bu güçlüğü nasıl ve ne kadar aşabileceğine dair belirtiler taşır. Bu nedenle bireyde doğrudan etkileyen faktör olan, aile ve okulun önemi kaçınılmazdır.

Anne babaların çocuklarına karşı tutunduğu tavır, tutum ve davranışların çocukların psikolojik ve ruhsal sağlığı üzerindeki etkileri büyüktür. Anne ve baba tutumlarının çocukların kaygı bozukluğu üzerindeki etkisi çalışmamızda da görüldüğü üzere kanıtlanmıştır. Demokratik anne baba tutumu çocukların kaygı düzeyini azaltırken, otoriter anne baba tutumu ve koruyucu anne baba tutumu çocuğun kaygı düzeyini arttırabilmektedir. Bu nedenle, anne baba tutumları çocuğu kaygıya itmeyecek düzeyde tutulmalı ve sergilenmelidir.

- Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler, bu alanda çalışan uzmanlar(çocuk gelişimciler, sosyal hizmet uzmanları, çocuk psikologları gibi) ile işbirliği içerisinde ailelere anne baba tutumları hakkında bilgilendirici konuşmalar veya seminerler düzenleyebilirler.
- Velilere anne baba tutumları ile ilgili broşürler dağıtılabilir, çeşitli sosyal aktiviteler (tiyatro, sinema gibi) düzenlenebilir.

- Gerekli olduğu zamanlarda bireysel destek ve bireysel görüşmeler sağlamalıdır. Anne ve babanın edindiği tutumların çocuğu hangi süreçlerden ve nasıl geçirdiği hakkında empati kurmaları sağlanmalıdır.
- Aynı tanıya sahip çocukların anne ve babaların kendi aralarında destek grubu oluşturmaları için onlara yardımcı olunabilir, yönlendirilebilir. Bu sayede birbirleriyle fikir alışverişı yapan, birbirlerini anlayan, yalnız olmadığının farkına varan ebeveynler daha olumlu tutumlar geliştirebilirler.
- Özel gereksinim gerektiren çocukların psikolojik ve duygusal gelişimlerine yönelik anne ve babalar bilinçlendirilmelidir.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından ebeveynlere yönelik aile iletişimi, çocuklar ve duyguları, çocukluk çağı kaygı bozuklukları ile ilgili seminerler düzenlenebilir.
- Bunların yanı sıra yapılan araştırma ile ilgili araştırma ve çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de bu konu ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğu düşünlmektedir. Bu nedenle bu araştırmaların genişletilmesi, güvenilirliği açısından tekrarlanabilmesi ve daha geniş bir örnekleme çalışmanın sürdürülmesi önerilebilir.
- Araştırma nicel bir araştırmadır. Bu konuyu destekleyebilecek, nitel araştırmalar yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Acar Bulut, Ö. (2019). *İlkokul 3 ve 4. Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Olumsuz Değerlendirilme Korkuları ve Algılanan Anne Baba Tutumları ile Özyeterlik Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi. İstanbul.
- Adana, F., Kutlu, Y. (2009). Anne Baba Tutumlarının Adölesanların Kendilik Kavramı Üzerine Etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 18-23.
- Akkuş Özdemir, F. (2018). *Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Tanıma ve Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi, Bilişsel Çarpıtmalar, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri ile İlişkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi. Ankara.
- Alisinanoğlu, F., Ulutaş,İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 128 (65-71).
- Angay, Ş. (2016). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2.sınıf Öğrencilerinin Sosyal- Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Angın, E. Y. (2015). *Otizm ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocukların Sağlıklı Kardeşlerinin Psikolojik Uyum, Kardeş İlişkileri ve Algıladıkları Anne Kabul-Reddi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Asfuroğlu, B., Fidan, S.(2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü/Specific Learning Dısordes. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1).
- Aslan, K. (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Atalay, Ö. D. (2013). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Atay, Z. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Öğrencilerinin Yaraticılık Düzeylerinin Yaş, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitim Durumlarına Göre*

- İncelenmesi: Ereğli Örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Austin, V.L., Sciarra D.T. (2015). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar.* İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayan, S. (2007). *Aile İçinde Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri.* Anadolu Psikiyatri Dergisi, 8(3), 206-214.
- Aydın, E. (2019). *Ergenlerin Algılanan Anne Baba Tutumlarının Benlik Saygısı ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- Başar, M., Göncü, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Bozkurt, N. (1998). *Ailede ve Okulda: Çocuk Eğitimi Ödül ve Cezanın Yeri.*
- Brown, A., Heath, N. (1998). Social Competence in Peer-Accepted Children with and without Learning Disabilities. *ERIC.*
- Çamurlu Keser, C. (2006). *Annenin Bağlanma Düzeyi ve Çocuk Yetiştirme Sürecinin Çocuğun Bağlanma Düzeyine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne Baba Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Coşkun, G. N. (2018). Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Psikiyatrik Eş Tanıların İncelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 87-94.
- Çiftçi, İ. H. (2018). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerinin Tanı Öncesi ve Sonrası Yaşadıkları Süreçlerin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Lefkoşa
- Çölkesen, F. (2010). Özel Öğrenme Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal Profillerinin Değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* İstanbul
- Dadandı, P. U., Şahin, M. (2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Kavramları, Öz-Yeterlik İnançları ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğüünün Belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.
- Dervişoğlu, K. (2017). *Erken Ergenlik Döneminde Algılanan Anne Baba Tutumunun Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyi İle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Diken, İ.H. (2013). *Özel Eğitime Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dikmeer, İ. A., Gençöz, T. (2009). Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Olan Çocukların Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Puanlarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh sağlığı Dergisi*, 16(1), 3-12.
- Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğruyol, S. (2018). *Algılanan Anne- Baba Tutumu ve Ebeveyn Bağlanma İle Akran İlişkileri Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracılık Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Dörtlülöğlü, Ç.T. (2009). *7-10 Yaş Arasındaki Hafif Düzeyde Zihinsel Geriliği Olan Çocuklarda Sözel Zekâ, Anne-Baba Tutumları ve Davranışsal Dinamikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Duman, N. S. (2014). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Eğitsel Tedavinin Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi*. Uzmanlık Tezi. Ankara üniversitesi Tıp Fakültesi. Ankara.
- D'Souza, R. (2016). The impact of parenting styles on anxiety and depression in children with learning disabilities. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(9).
- Erdem, İ. (2017). *5-7 Yaş Arası Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeylerinin Dikkat Eksikliği Ve Özel Öğrenme Güçlüğü Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. Sınıflarda Algılanan Anne Baba Tutumları ve Ailelerin Çocuk Yetiştirme Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Eroğlu, K. (2018). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygıları ile Benlik Saygısı, Anne-Baba Tutumları, Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Ersoy, E. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Benlik Saygısı ve Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Fatih*

- İlçesi Örneği*). Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Eser, M. (2008). *Ana Babaların Cinsel Kimlik Gelişimiyle İlgili Tutumlarının Çocuğun Cinsel Kimlik Kazanmasına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Fidan, N. K., Akyol H. (2011). Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 16-29.
- Gelir, E. (2009). *Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- George, D., Mallery, P. (2020). *BM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Routledge.
- Gerede, A. (2002). *İlköğretimde Okuyan Çocukların Umutsuzluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Gever, B. E. (1970). Failure and Learning Disability. *The Reading Teacher*, 23(4), 311-317.
- Girli, A., Öztürk, H. (2017). Metacognitive Reading Strategies in Learning Disability: Relations between Usage Level, Academic Self-Efficacy and Self-Concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 93-102.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne - Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Görgü, E. (2017). Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuklarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Çocukların Depresyon ve Kaygı Düzeyine Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33).
- Gülbetekin, E. (2016). *Çocukların Bilişsel İşlevlerinde Hemisferik Asimetriler*. Mediterranean Journal of Humanities. 207-219.
- Gürol Işık, İ. (2016). *Object Relations, Perceived Parental Rearing Styles, And Defense Mechanisms In Relation To Personality Traits And Symptoms Of Personality Disorders*. Yüksek Lisans Tezi. The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University. Ankara.
- Gürkaya, M. (2018). *Ergenlerin Algıladıkları ve Mevcut Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki ve Algılanan Anne Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre*

- İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gürsoy, S. (2018). *Özgül Öğrenme Bozukluğunda Bilişsel İşlevlerin Değerlendirilmesi: Tanı Almış ve Almamış Çocukların Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Harriman, J. (2012). Language Learning Disabilities and Montessori Techniques. Texas A&M University-Commerce Problems. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-11.
- Heisler, A. B. (1983). Psychosocial Issues In Learning Disabilities. *Annals of Dyslexia*, 33(1), 303-310.
- Howard, V.F., Williams, B., Lepper, C.E. (2011). *Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar / Very Young Children With Special Needs*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- İlker, Ö., Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- İnci, M., Deniz, Ü. (2015). Baba Tutumları ile Çocuğun Yaşı, Cinsiyeti, Doğum Sırası ve Kardeş Sayısı Değişkenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (02).
- Kabasakal, K. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar ve Şiddetle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kalyoncuoğlu, H. N. (2018). *Ebeveynlerin Duygusal Zekâ ve Anne Baba Tutumlarının Çocuğun Problem Çözme Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Karakaya, B., Altuntaş, O. (2017). Disleksisi Olan Çocuklarda Görsel Algı Becerilerinin, Okuma Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 161-168.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Kartöz, M. (2016). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İle Sağlıklı Çocukların Anksiyete Ve Depresyon Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kayaalp, İ., Gündüz, B. (2018). Ergenlerin Anne Baba Tutumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkide Benlik Saygısındaki Aracı Rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 514-536.

- Kavsaoğlu, Z. S. (1993). Öğrenme güçlükleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 601-607.
- Kılıç, A. (2018). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan ve Almayan 8-13 Yaş Grubu Çocuklarda Bağlanma, Duygusal Zekâ ve Anne Baba Tutumu Algısının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kıray, P. (2018). *Çocukluk Çağı Travmaları, Algılanan Sosyal Destek ve Algılanan Anne Baba Tutumunun Psikolojik Sağlık İle Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Koç, F. (2019). *Ergenlerde Anne Baba Tutumları ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Düzce İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Korap, N. (2013). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının Ergenlerin İletişim Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Korkut, A., Keskin, İ., Can, S. (2016). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155.
- Kurtbeyoğlu, Z. (2018). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne-Babaların Algılanan Sosyal Destek ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kurtdede Fidan, N., Akyol, H. (2011). Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 16-29.
- Kuzgun, Y, Eldeleklioğlu, J. (2016). Ana Baba Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 12 (1) , 0-0.
- Leminen, A. (2002). Self-Concept of Children In Special And Regular Education. *Department Of Special Education University Of Jyväskylä*. Finlandiya.
- MEB. (2014). *Özel Öğrenme Güçlüğü*. Ankara.
- Metin, E.N., Yükselen, A.İ. (2015). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Mindham, J. (1999). Psychometric Properties of a New Scale for Measuring Anxiety in People with a Learning Disability: The Glasgow Anxiety Scale for People with a Learning Disability (GAS-LD) and Research Portfolio. Doktora Tezi. *The Faculty of Medicine University of Glasgow*. İskoçya.

- Milam, A., Hou, F., Wong, I. (2006). Learning Disabilities and Child Altruism, Anxiety, and Aggression. *Canadian Social Trends*, 11(8), 16-22.
- Okuyucu, A. (2017). İlkokul Döneminde Anne Baba Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi Esenler İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Owen, F. W. (1968). Learning disability—A familial study. *Annals of Dyslexia*, 18(1), 33-39.
- Özan, G. B. (2017). *Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 9-12 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Bibliyoterapi Kullanımının Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özen, K. (2015). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yeteneklerinin Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup ile Karşılaştırılması*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Özmen, E.R., Doğanay Bilgi, A. (2015). *Disleksi: Dislektik Bireylerin Profik Çıkarımı, Eğitim İhtiyaçları, Bu Bireylere Hizmet Veen Birimlerin Eğitim İhtiyaç Analizi*. Ankara.
- Öztürk, B. (1999). *Öğrenme ve Öğretmede Dikkat*. Milli Eğitim Dergisi, 144, 51-58.
- Öztürk, H., Girli, A. (2017). *Özel Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatım ve Yazma Kaygısı*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(51).
- Özyürek, Ö. (2019). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bir Grubun Belirti Şiddeti, Annelerinin Ebeveynlik Tarzlarına Dair Çocukların Algıları, Annelerin Stresle Başa Çıkma, Ebeveynlik Yetkinliği ve Ödev Çatışması Açısından, Kontrol Grubu ile Karşılaştırılarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özzorlu, E., İnan, G. (2019). Ortaokulda Akademik Erteleme: Anne-Baba Tutumları ve Denetim Odağı ile İlişkili Mi?. *HAYEF Journal of Education*, 1-1.
- Pektaş, C.S. (2002). 9-12 Yaş Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Saygıları ile Zihinsel Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Pektaş, E. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Ebeveyn Kabul-Reddi ile Depresyon ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Aracı Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Pektaş Selami, F. (2016). *Ergenlerde Anne Baba Tutumlarının Kaygı ve Depresyona Etkisi: Sağlık Meslek Lisesi ve Özel Lise Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Pekyürek, İ. (2018). *Bir Okul Örneğinde Anne Baba Tutumlarının Ergenlerin Kişilik Yapısı ve Cinsiyet Rolü ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Saday Duman, N. (2014). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Eğitsel Tedavinin Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Çocuk ve Ergen Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı. Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Sakız, H., Baş, G. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşam Kalitesi Algılarının Belirlenmesi*.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., Özdemir, F. (2016). *Özel Öğrenme Güçlüğü “Disleksi”*. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Sayın, K. B. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Empati Becerileri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Serin, N. B., Serin, O., Özbaş, L. F. (2010). Predicting university students' life satisfaction by their anxiety and depression level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 579-582.
- Şahin, D. (2018). *Ortaöğretim Kurumlarına Devam Eden 14-18 Yaş Arası Ergenlerin Anne- Baba Tutumları ve Öz Anlayışlarının Sosyal Görünüş Kaygılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şalcı, O., Sağlam C., Derici S. (2018). Türkiye’de Yapılan Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Yönelik Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 78.
- Şenel, H. G. (1995). “Özel Öğrenme Güçlüğü” Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01).
- Thaler, N. S., Kazemi, E., Wood, J. J. (2010). Measuring Anxiety in Youth with Learning Disabilities: Reliability and Validity of the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). *Child Psychiatry & Human Development*, 41(5), 501-514.
- Tarhan, D. (2014). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Anne Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre Öz- Kavramı*. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. İzmir.
- Temel, F. (2015). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara. Anı Yayıncılık.

- Tuğ, S. (2011). *Özel Öğrenme Bozukluğu, Özel Öğrenme Bozukluğu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı Almış Çocuklarda Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Nörogelişimsel, Eğitsel, Kültürel ve Sosyal Özellikleri Temelinde Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Turan, F.A. (2017). *6. Sınıf Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ve Algılanan Anne Baba Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Turgut, S. (2008). *Özgül Öğrenme Güçlüğü'nde Nöropsikolojik Profil*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ulutaş, K. (2018). *Lise Öğrencilerinin Anne Baba Tutum Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Uretsky, M., Andrews, D. (2013). Finding the right fit: Using the college search process to reduce anxiety for students with learning disabilities and ADHD. *Journal of College Admission*, 221, 46-52.
- Uruncu Emirdağı, M. (2018). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Sahip Anne Babaların Çocuklarını Kabul- Red Düzeyleri İle Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ün, D. (2009). *Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Bilişsel Müdahale Programı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ünal, D. (2018). *Ergenlerde Davranış Problemleri ve Yaşam Doyumunun Anne Baba Tutumlarına Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yapıcı, M. (2006). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Olumsuz Pekiştirici. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yıldız, S. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları ve Eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180.
- Yılmaz, K. (2018). *Anne Baba Tutumlarının Ergenlerde Benlik Saygısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (1980). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Yuen, M., Westwood, P., Wong, G. (2008). Self-Efficacy Perceptions of Chinese Primary-Age Students with Specific Learning Difficulties: A Perspective from Hong Kong. *International Journal of Special Education*, 23(2), 110-119.
- Yücel, Y. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının Benlik saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.



EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onayı

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Ek 3: Anne Baba Tutum Ölçeği

Ek 4: Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği

Ek 5: Özgeçmiş

Ek 6: Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği Sertifikası

Ek 1: Etik Kurul Onayı



www.uskudar.edu.tr

Altunizade Mahallesi Haluk Türksoy Sokak No:14 34662 Üsküdar/İSTANBUL
T: 0216 400 22 22 F: 0216 474 12 56 bilgi@uskudar.edu.tr

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

SAYI: 61351342/ 2019-623

27/12/2019

Sayın Prof.Dr.Nilgün SARP
(Rabia TUNCA)

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 27/12/2019 tarihinde yapılan 12 no.lu toplantısında “7-15 Yaş Arası Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Anne Baba Tutumlarının Çocukların Kaygı Düzeyine Etkisi” adlı araştırma projenizin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Cumhuriyet TAŞ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik
Kurulu Başkanı

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. YAŞ:

2. CİNSİYET:

3. SINIF:

4. Kardeş Sayısı:

5. Anne: Hayatta () Ölü ()

6. Baba : Hayatta () Ölü ()

7. Anne- Baba : Birlikte () Ayrı ()

8. Anne: İlkokul Mezunu () Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu ()

9. Baba: İlkokul Mezunu () Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu ()

10. Anne Meslek:

11. Baba Meslek:

12. Kendine Ait Oda : Var () Yok ()

Ek 3: Anne Baba Tutum Ölçeği

ANNE BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

Size, ana babaların çocuklarını hangi yöntemlerle eğittiğini, çocuklarına toplumsal davranışlar kazandırırken nasıl davrandığını ifade eden cümlelerden oluşan bir liste verilmiştir. Sizden istenen, bu cümleleri okuyup bunların annenizin ya da babanızın sizi eğitirken genellikle benimsediği davranışlara ne derecede benzediğini, onların tutumuna ne kadar uyduğunu düşünerek “Hiç Uygun Değil” ibaresinden “Tamamen Uygun” ibaresi arasında beşli dereceleme yaparak maddelerin karşısına seçeneklerden en uygun bulduğunuzu işaretlemenizdir.

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Biraz Uygun	Çok Uygun	Tamamen Uygun
1	Bana her zaman güven duygusu vermiş ve beni sevdiğini hissettirmiştir.					
2	Çok yönlü gelişmem için beni olanakları ölçüsünde desteklemiştir.					
3	Her yaptığım işin olumlu yanlarını değil kusurlarını görmüş ve beni eleştirmiştir.					
4	Her zaman başıma kötü bir şey geleceğim gibi beni koruyup kollamaya çalışır.					
5	Aramızdaki ilişki ona içimi açmaya cesaret edemeyeceğim kadar resmidir.					
6	Arkadaşlarımı eve çağırma izin verir, geldiklerinde onlara iyi davranırdı.					
7	Elinden geldiği kadar, her konuda benim fikrimi almaya özen gösterir.					
8	Çevremizdeki çocuklarla beni karşılaştırır, onların benden daha iyi olduklarını söylerdi.					
9	Bana hükmetmeye çalışır.					
10	Bugün bile alışverişe çıkacağım zaman, kandırılacağımı düşünerek benimle gelmek ister.					

11	Benden her zaman gücümün üstünde başarı beklemiştir.					
12	Fiziksel ve duygusal olarak kendisine yakın olmak istediğim zaman soğuk ve itici davranırdı.					
13	Sorunlarımı onunla rahatlıkla konuşabilirim.					
14	Neden bazı şeyleri yapmam ya da yapmamam gerektiğini bana açıklar.					
15	Birlikte olduğumuz zamanlar ilişkimiz çok arkadaşçıdır.					
16	Kendi istediği mesleği seçmem konusunda beni zorlamıştır.					
17	Sevmediğim yemekleri, bana yarayacağı düşüncesi ile zorla yedirirdi.					
18	Sınavlarda hep üstün başarı göstermemi istemiştir.					
19	Kendimi yönetebileceğim yaşlarda bile gittiği her yere beni de götürür, benim evde yalnız kalmamdan kaygılanırdı.					
20	Evde bir konu tartışılırken görüşlerimi söylemem için beni teşvik eder.					
21	Küçük yaşımdan itibaren ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmam konusunda bana yardımcı olmuştur.					
22	Küçüklüğümde bana yeterince vakit ayırır; parka, sinemaya götürmeyi ihmal etmezdi.					
23	Benim gibi bir evladı olduğu için kendini bahtsız hissettiğini sanıyorum.					
24	Okulda başarılı olmam konusunda beni zorlar, düşük not aldığımda beni cezalandırırdı.					
25	Beni kendi emellerine ulaşmak için bir araç olarak kullanırdı.					
26	Beni daima yapabileceğimden fazlasını yapmaya zorlar.					
27	Paramı nerelere harcadığımı ayrıntılı bir biçimde denetler.					

28	Her zaman, her işte kusursuz olmam gerektiği inancındadır.					
29	Ona yakınlaşmak istediğimde bana sıcak bir şekilde karşılık verir.					
30	Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını aşlamıştır.					
31	Cinsellik konusunda karşılaştığım sorunları kendisine anlatmak istediğimde hep ilgisiz kalmıştır.					
32	Benim iyiliğimi istediğini, benim için neyin iyi olduğunu ancak kendisinin bileceğini söyler.					
33	Her zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder.					
34	İyi bir iş yaptığımda beni övmekten çok daha iyisini yapmam gerektiğini söyler.					
35	Cinsel konularda çok tutucu olduğu için onun yanında bu konulara ilgi gösteremem.					
36	Aile ile ilgili kararlar alınırken benim de fikrimi öğrenmek ister.					
37	Beni olduğum gibi kabul etmiştir.					
38	Başkalarına benden daha çok önem verir ve onlara daha nazik davranır.					
39	Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinler ve bana açıklayıcı cevaplar verir.					
40	Benimle genellikle sert bir tonda ve emrederek konuşur.					

Ek 4: Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği

ÇOCUKLUK ÇAĞI KAYGI BOZUKLUKLARI ÖZBİLDİRİM ÖLÇEĞİ(KAY-BÖ)

ÇOCUK FORMU (8 yaş vebüyük)

İsim ve Soy isim:

Yaş:

Tarih:

Aşağıda insanların kendini nasıl hissettiklerini tanımlayan ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuyun ve sizin için doğru olan seçeneğe ("doğru değil ya da nadiren doğru" ya da "bazen ya da kısmen doğru" ya da "çok doğru ya da çoğu kez doğru" olduğuna) kararverin.

Şu an ya da son 3 ayı göz önüne alarak sana en çok uyan seçeneğin altındaki kutuyu karalayın. Bazı ifadeler sizi ilgilendirmese de mümkün olduğunca her ifade için bir yanıtverin.

	0 Doğru değil ya da nadiren doğru	1 Bazen ya da kısmendoğru	2 Çok doğru ya da çoğu kezdoğru
1. Korktuğum zaman nefes almaktazorlanırım.			
2. Okulda başımağrır.			
3. Fazla tanımadığım insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmam.			
4. Ev dışında bir yerde uyuduğumdakorkarım.			
5. Diğer insanların beni sevip sevmediğinden endişe (kaygı) duyarım.			
6. Korktuğumda bayılacak gibihissederim.			
7. Gerginim(huzursuzum).			
8. Annem ya da babam nereye gitselerizlerim.			
9. İnsanlar gergin (huzursuz) görüdüğümüsöyler.			
10. Fazla tanımadığım insanlarla birlikteyken kendimi gergin (huzursuz)hissederim.			
11. Okulda iken karnımağrır.			
12. Korktuğumda delirecekmiş gibihissederim.			
13. Yalnız uyumaktankorkarım.			
14. Diğer çocuklar kadar iyi olup olmadığım beni endişelendirir(kaygılandırır).			
15. Korktuğumda çevremdekileri gerçek değilmiş gibi hissederim.			
16. Anneme ve babama kötü şeylerin olduğu kabuslar görürüm.			

17. Okula gitmek konusunda endişelenirim(kaygılanırım).			
18. Korktuğumda kalbim hızlıçarpar.			
19. Titremelerimolur.			
20. Başıma kötü şeylerin geldiği kabuslargörürüm.			
21. İşlerin benim için yolunda gidip gitmeyeceği konusunda endişe (kaygı)duyarım.			
22. Korktuğumda çokterlerim.			
23. Endişeli (kaygılı)biriyim.			
24. Hiç bir nedeni olmayan (sebepsiz) korkularımvar.			
25. Evde yalnız kalmaktankorkarım.			
26. Fazla tanımadığım insanlarla konuşmaktazorlanırım.			
27. Korktuğum zaman boğulacakmış gibihissederim.			
28. İnsanlar çok fazla endişelendiğimi (kaygılandığımı) söyler.			
29. Ailemden uzakta olmaktanhoşlanmam.			
30. Sıkıntı (ya da panik) atakları geçireceğimdenkorkarım.			
31. Annemin ve babamın başına kötü bir şeyler gelmesindenkorkarım.			
32. Fazla tanımadığım insanlarla birlikteyken çekingen (utangaç)olurum.			
33. Gelecekte neler olacağı konusunda endişelenirim (kaygılanırım).			
34. Korktuğumda kusacakmış gibihissederim.			
35. İşleri ne kadar iyi yaptığım konusunda endişelenirim (kaygılanırım).			
36. Okula gitmektenkorkarım.			
37. Olmuş bitmiş şeyler için endişelenirim(kaygılanırım).			
38. Korktuğumda başımdöner.			
39. Diğer çocuklarla veya yetişkinlerle beraberken ve onlar beni izlerken bir şeyler yapmam gerektiğinde (örneğin: sesli okumak, konuşmak, bir oyun oynamak) gergin (huzursuz)olurum.			
40. Bir partiye, eğlenceye (dansa) ya da fazla tanımadığım insanların olacağı herhangi bir yere gideceğim zaman gergin (huzursuz)olurum.			
41. Çekingen (utangaç)biriyim.			

Ek 5: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Rabia TUNCA
Doğum Yeri ve Tarihi: İstanbul/ 28.10.1996
İletişim: rabiaturcaaa@gmail.com

Eğitim Durumu:

Lise: Bakırköy Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi
Lisans: Üsküdar Üniversitesi Çocuk Gelişimi 2014-2018
Yüksek Lisans: Üsküdar Üniversitesi Çocuk Gelişimi 2018

İş Tecrübesi:

1. Özel Dünya Boğaziçi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni / Haziran 2018- Devam Ediyor)
2. Bakırköy RAM (Stajyer Çocuk Gelişimci- 2018)
3. Nova Özel Eğitim ve Danışmanlık Merkezi (Stajyer Çocuk Gelişimci-2018)
4. Gülen Üstünel Anaokulu (Stajyer Çocuk Gelişimci 2017)

Ek 6: Çocukluk Çağı Kaygı Bozuklukları Özbildirim Ölçeği Sertifikası

SERTİFİKA

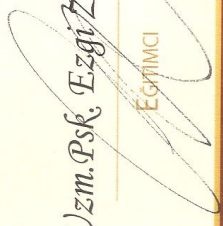
Sayın **Rabia TÜNCA**

UZM. PSK. Ezgi Zeynep KARAGÖZ tarafından düzenlenen 12saatlik
'Çocuk Testleri Eğitimi' ni başarı ile tamamlamıştır.

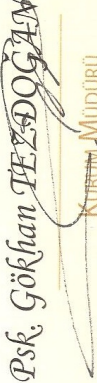
Beier Cümle Tamamlama Testi, Louisa Duss Psikofonetik Akıgıyeller Testi, Froshy Görsel Algı Testi, Kelime Söyleyiş Testi, Frankfurter Dikkat Testi, Catell 2A-3A Testi, Okula Hazırlıklılık Testi, Çocuklar İçin Anksiyete Ölçeği, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, Çocuklar İçin Hipokratizite Ölçeği, Kimdir Bu, Kimi Göre Ben Neyim, Öğrenme Güçlüğü Belirli Tarama Envanteri, Sınav Kıygası Ölçeği, Burdon Dikkat Testi, Gessel Gelişim Fiyirleri Testi, Peabody Kısim Kelime Ezgiştirme Testi, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Porteus Labirentler Testi, Kent E. G. Y Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Uglama Testi, CAT, Yale Brown OKB, AGTE (Anfıra Gelişim Testi Envanteri), Bir Ağaç Çiz, Bir İnsan Çiz, Bir Aile Çiz



HIN
PSIKOLOJİK
DANIŞMANLIK



Uzm. Psk. Ezgi Zeynep KARAGÖZ
EĞİTİMCİ



Uzm. Psk. Gökhan PEZDOĞAN
KURUM MÜDÜRÜ