



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Psikoloji Anabilim Dalı

Klinik Psikoloji Bilim Dalı

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN BİR GRUBUN
BELİRTİ ŞİDDETİ, ANNELERİNİN EBEVEYNLİK TARZLARINA
DAİR ÇOCUKLARIN ALGILARI, ANNELERİN STRESLE
BAŞAÇIKMA, EBEVEYNLİK YETKİNLİĞİ VE ÖDEV
ÇATIŞMASI AÇISINDAN, KONTROL GRUBU İLE
KARŞILAŞTIRILARAK İNCELENMESİ**

Öznur ÖZYÜREK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN BİR GRUBUN BELİRTİ ŞİDDETİ,
ANNELEİNİN EBEVEYNLIK TARZLARINA DAİR ÇOCUKLARIN ALGILARI,
ANNELEİN STRESLE BAŞAÇIKMA, EBEVEYNLIK YETKİNLİĞİ VE ÖDEV
ÇATIŞMASI AÇISINDAN, KONTROL GRUBU İLE KARŞILAŞTIRILARAK
İNCELENMESİ

Öznur ÖZYÜREK


Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikoloji Anabilim Dalı
Klinik Psikoloji Bilim Dalı


Yüksek Lisans Tezi

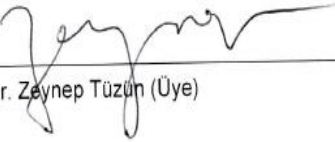
Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

Öznur Özyürek tarafından hazırlanan "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 İle Karşılaştırılarak İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 25/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Doç. Dr. Iğın Gökler Danışman (Başkan)


Prof. Dr. Elif Barışkın (Danışman)


Doç. Dr. Zeynep Tüzün (Üye)

Bu tez çalışmasında Sayın Prof. Dr. Gülşen Erden Ortak Danışman olarak görev almıştır.

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Musa Yaşar Sağlam
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

01.10.2019

Öznu ÖZYÜREK



¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

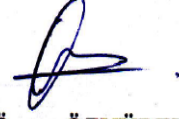
(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

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 özgün olduğunu, **Prof. Dr. Elif BARIŞKIN** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



Öznur ÖZYÜREK

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca önerileri, bilgi ve birikimi ile her türlü desteğini aldığım, anlayışlı ve tezimi sahiplenen tutumuyla rahatlamamı sağlayan, öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Elif BARIŞKIN'a sonsuz teşekkür ederim. Tez önerisi aşamasında önerileriyle tez konuma karar vermemi sağlayan, bilgi ve birikimiyle tez sürecime yardımcı olan danışmanım Prof. Dr. Gülşen ERDEN'e sonsuz teşekkür ederim. Değerli jüri üyelerim Doç. Dr. Zeynep TÜZÜN ve Doç. Dr. Ilgın GÖKLER DANIŞMAN'a tez savunma sınavı sırasındaki değerli katkılarından ve önerilerinden dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Ferhunde ÖKTEM'e, Prof. Dr. Elif BARIŞKIN'a, Prof. Dr. İhsan DAĞ'a Doç. Dr. Sait ULUÇ'a, Doç. Dr. Sedat IŞIKLI'ya, Doç. Dr. Müjgan İNÖZÜ'ne çok teşekkür ederim. Süpervizyon sürecinde her türlü bilgi ve birikimini paylaşan, bir meslektaşı ve öğrencisi olarak yanında her daim rahat hissettiğim, psikoterapi konusunda kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Doç. Dr. Zeynep TÜZÜN'e sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman desteklerini hissettiğim, her türlü zorlukla ve kaygılarımla başa çıkmamı sağlayan, yol gösteren sevgili meslektaşlarım Psk. Elçin ÇAĞLAR'a, Uzm. Psk. Duygu PAMİR AKIN'a, Uzm. Psk. Belgin ÜSTÜN GÜLLÜ'ye, Uzm. Psk. İrem ÖKER AYCAN'a çok teşekkür ederim.

Tez önerisi aşamasında her sorumda kapılarını çaldığım, sabırla dinleyen ve yardımlarını esirgemeyen hocalarım Arş. Gör. Emrah KESER'e, Arş. Gör. Özge ŞAHİN'e, Arş. Gör. Elif ÜZÜMCÜ'ye, Arş. Gör. Gamze ŞEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez verilerimin analizi aşamasında her soruma sabırla cevap veren ve yardımcı olan hocam Dr. Öğr. Üyesi Zeynel BARAN'a çok teşekkür ederim.

Veri toplama aşamasında katkılarından dolayı AÜTF. ÇRS ailesine, Büyükelçi Nazım Belger İlkokulu, Demirlibahçe İlkokulu ve Şehitlik Ortaokulu öğretmenleri, öğrencileri ve ailelerine teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında yanımda olan, verdiğim kararlara saygı duyup her zaman destekleyen, hedeflerime doğru ilerlememi sağlayan, benimle gülen benimle üzülen canım annem ve babam Nermin ve Emin ÖZYÜREK'e; hayatın her anında benden daha

olgun olmayı başaran, önerileriyle çoğu zaman abilik yapan canım ‘küçük’ kardeşim Taner Can ÖZYÜREK’e yürekten teşekkür ederim. İyi ki varsınız. İyi ki benim ailemsiniz. Bu mesleği seçmemde en büyük role sahip olan ve bana hayatımdaki en büyük iyiki’yi kazandıran canım kuzenim Psk. Zaliha ÖZÇELİK MANAV’a sonsuz teşekkür ederim.

Aramızda mesafeler olsa da her zaman bir telefon uzağında olduğumu bildiğim, her türlü sevincime ve üzüntüme ortak olan, lise ve üniversite hayatımda yanımda olan ve bir ömür yanımda olacağına inandığım, ikinci kardeşim ve dostum Av. Zuhâl ŞENBAŞ’a teşekkür ederim. İyi ki varsın Zuzu’m.

Son olarak hayatımın geri kalanını birlikte geçirmek istediğim; sabrıyla, hoşgörüsüyle her an yanımda olan, sevgisini, yakınlığını, desteğini her zaman hissettiğim Dyt. Furkan YOLCU’ya teşekkür ederim.

ÖZET

ÖZYÜREK, Öznur, *Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı Olan Bir Grubun Belirti Şiddeti, Annelerinin Ebeveynlik Tarzlarına Dair Çocukların Algıları, Annelerin Stresle Başa Çıkma, Ebeveynlik Yetkinliği ve Ödev Çatışması Açısından, Kontrol Grubu İle Karşılaştırılarak İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019.

Bu çalışmada; Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin Türkçe'ye uyarlanması ve ÖÖB tanısı almış çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları, çocukların ÖÖB belirti şiddeti ve çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları ile ÖÖG-SEY'in alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem grubu olarak ÖÖB ve kontrol gruplarında 161 çocuk (80 ÖÖB grubu, 81 kontrol grubu) ve anneleri ile öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırma verileri; Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ), Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği (s-EMBU- C) (Çocuk Formu), Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY), Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi (MOYA) kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulguları Pearson Korelasyon ve Güvenirlik Analizleri, Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA), Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA), Bağımsız Gruplar İçin T Testi, Man Whitney U Testi uygulanarak elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; ÖÖG-SEY'in Türkçe formunun geçerlik ölçütlerini karşıladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin; duygu odaklı-etkisiz stresle başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıkları, ebeveynlik yetkinliklerinin daha düşük olduğu, çocuklarıyla daha fazla ev ödevi çatışması yaşadıkları, çocukları tarafından daha fazla karşılaştırmacı, reddedici, aşırı korumacı ve daha az duygusal anlamda sıcak algılandıkları bulunmuştur. ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin; stres düzeyleri ile duygu odaklı başa çıkma tarzları arasında ve ebeveynlik yetkinlikleri ile problem odaklı başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ÖÖB tanısı alan çocukların annelerini reddedici algılama düzeyi ile anne-çocuk ev ödevi çatışma düzeyi arasında ve ÖÖB tanısı alan çocukların anneleri ile öğretmenlerinden alınan ÖÖB belirti şiddeti değerlendirmeleri arasında pozitif yönde

anlamli iliŒki olduğu bulunmuŒtur. Alanyazın çerçevesinde elde edilen bulgular deĐerlendirilmiŒtir.

Anahtar Sözcükler

Özgöl Öğrenme Bozukluğu, Özgöl Öğrenme Bozukluğu Belirti Œiddeti, Ebeveynlerin Çocuk YetiŒtirme Tarzları, Stresle BaŒa Çıkma Tarzları

ABSTRACT

ÖZYÜREK, Öznur, *A Comparative Study of Children with Specific Learning Disorder: Symptom Severity, Perception of Parenting Styles, Parental Stress, Competence and Homework Situation*, Master's Thesis, Ankara, 2019.

The first aim of the study is to adapt the Specific Learning Disability Specific Stress, Homework Situation and Parental Competencies Scale (ÖÖG-SEY) into Turkish language. Mothers of children diagnosed with SLD were also investigated in terms of their stress coping styles, child rearing styles. The sample consisted of 161 children (80 children with diagnosis of SLD, 81 children in control group) and their mothers and their teachers. Stress Coping Styles Scale (SCSS), Parental Rearing Behaviors Scale (s-EMBU-C) (Child Form), Specific Learning Disorder Specific Stress, Homework Situation and Parental Competencies Scale (ÖÖG-SEY), Specific Learning Disability Symptom Checklist (MOYA) were administered. Pearson Correlation Coefficients were computed, Cronbach Alpha Coefficients and test-retest values were obtained. One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), Student's T test, Man Whitney U Test were conducted. Turkish version of ÖÖG-SEY was found to have acceptable reliability and validity indicators. It was found that mothers of SLD group were more likely to use emotion-oriented coping styles, were less likely to have parenting competencies, have more homework conflicts with their children, were more comparative, rejective, overprotective and showing less emotional warmth. For mothers of SLD group; significant positive relationships were found between stress levels and emotion-focused coping styles, between parenting competencies and problem-focused coping styles. Significant positive relationships were also found in between the rejection perception of the children in SLD group and mother- child homework conflict, mothers' and teachers' ratings of severity of SLD symptoms. Results were discussed under the light of literature.

Keywords

Specific Learning Disorder, Specific Learning Disorder Symptom Severity, Perception of Parenting Styles, Stress Coping Styles

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xiv
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	3
1.1. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU	3
1.1.1.Tanım ve Tarihçe.....	3
1.1.2. Görülme Sıklığı.....	6
1.1.3. Etiyoloji.....	7
1.1.3.1.Genetik.....	7
1.1.3.2.Beyin Yapısı ve İşlev Bozuklukları.....	8
1.1.3.3.Çevresel Faktörler.....	9
1.1.4. Özgül Öğrenme Bozukluğunun Gelişim Dönemlerine Göre Belirtileri.....	10
1.1.4.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Belirtiler.....	10
1.1.4.2. Okul Döneminde Görülen Belirtiler.....	12
1.1.5. Özgül Öğrenme Bozukluğunda Değerlendirilme ve Tedavi.....	14
1.1.6. Özgül Öğrenme Bozukluğu'na Eşlik Eden Diğer Bozukluklar.....	15
1.1.7. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı ve Belirti Şiddetinin Aileler Üzerindeki Etkisi.....	16

1.2. STRES VE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI	20
1.2.1. Özel Gereksinimi Olan Çocukların Ebeveynlerinin Stres Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları.....	22
1.2.2. Stres Kaynağı Olarak Ev-Ödevi Durumları.....	27
1.3. EBEVEYNLERİN ÇOCUK YETİŞTİRME TARZLARI	30
1.4. EBEVEYNLİK YETKİNLİĞİ	34
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMANIN SORULARI	38
2. BÖLÜM: YÖNTEM	41
2.1. ÖRNEKLEM	41
2.1.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Grubunun Demografik Özellikleri.....	42
2.1.2. Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri.....	43
2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	44
2.2.1. Aydınlatılmış Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu.....	45
2.2.2. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY).....	45
2.2.3. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ).....	46
2.2.4. Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği (s-EMBU- C) (Çocuk Formu).....	48
2.2.5. Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA) (Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi).....	49
2.3. İŞLEM	50
2.4. VERİLERİN ANALİZİ	52
3. BÖLÜM: BULGULAR	53
3.1. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE ÖZGÜ STRES, EV-ÖDEVİ VE EBEVEYNLİK YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖÖG-SEY)'NİN İÇ TUTARLILIK VE TEST TEKRAR TEST GÜVENİRLİĞİ'NE İLİŞKİN SONUÇLAR	53

3.2. ÇALIŞMADA İNCELENEN DEĞİŞKENLERİN BETİMLEYİCİ ÖZELLİKLERİ.....	54
3.3. KORELASYON ANALİZLERİ.....	56
3.3.1. ÖÖB Grubu İçin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	56
3.3.2. Kontrol Grubu için Korelasyon Analizi Sonuçları.....	58
3.4. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU GRUBUNDAKİ ÇOCUKLAR VE ANNELERİ İLE KONTROL GRUBUNDAKİ ÇOCUK VE ANNELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....	62
3.4.1 Stresle Başa Çıkma Tarzları.....	62
3.4.2. Ev Ödevi Durumları ve Ebeveynlik Yetkinliği.....	63
3.4.3. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tarzları.....	64
3.5. SADECE ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU (ÖÖB) TANISI ALAN, ÖÖB ile EŞ TANILI DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DEHB) TANISI ALAN ÇOCUKLAR VE ANNELERİ İLE KONTROL GRUBUNDAKİ ÇOCUKLAR VE ANNELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.....	66
3.6. ÇALIŞMADA ELDE EDİLEN BULGULARIN ÖZET OLARAK SUNULMASI.....	70
4.BÖLÜM: TARTIŞMA.....	72
4.1. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE ÖZGÜ STRES, EV-ÖDEVİ VE EBEVEYNLIK YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖÖG-SEY)'NİN İÇ TUTARLIK VE TEST TEKRAR TEST GÜVENİRLİĞİ'NE İLİŞKİN SONUÇLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ	73
4.2. ÇALIŞMADA ARAŞTIRILAN DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE DAİR BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	74
4.3. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU GRUBUNDAKİ ÇOCUKLAR VE ANNELERİ İLE KONTROL GRUBUNDAKİ ÇOCUK VE ANNELERİNİN ÇALIŞMADA ARAŞTIRILAN DEĞİŞKENLER AÇISINDAN	

KARŞILAŞTIRILMASINA DAİR BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	80
4.4. SADECE ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU (ÖÖB) TANISI ALAN, ÖÖB İLE EŞ TANILI DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DEHB) TANISI ALAN ÇOCUKLAR VE ANNELERİ İLE KONTROL GRUBUNDAKİ ÇOCUKLAR VE ANNELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA DAİR BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	86
4.5. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI.....	91
4.6. KLİNİK DOĞURGULAR.....	92
4.7. GELECEKTE YAPILACAK OLAN ÇALIŞMALAR İÇİN ÖNERİLER..	94
SONUÇ.....	95
KAYNAKÇA.....	96
EK 1. ANNELER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU (ÖÖG TANISI ALAN ÇOCUKLARIN ANNELERİ İÇİN).....	116
EK 2. ANNELER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU (NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ANNELERİ İÇİN).....	117
EK 3. ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN ÇOCUK RIZA FORMU.....	118
EK 4. ÖĞRETMENLER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU	119
EK 5. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	120
EK 6. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE ÖZGÜ STRES, EV-ÖDEVİ VE EBEVEYNLİK YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖÖG-SEY).....	122
EK 7. STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ÖLÇEĞİ (SBÇTÖ).....	123
EK 8. ÇOCUK YETİŞTİRME DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ (s-EMBU- C).....	126
EK 9. MATEMATİK OKUMA YAZMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (MOYA) ANNE-BABA-ÖĞRETMEN FORMLARI.....	129
EK 10. ETİK KURUL İZİNİ.....	131

EK 11. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİNİ.....	132
EK 12. ANKARA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ ÇOCUK ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI AD. İZİNİ.....	133
EK 13. ORJİNALLİK RAPORU.....	134

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. ÖÖB Grubunun Demografik Özellikleri.....	43
Tablo 2. Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri.....	44
Tablo 3. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'e İlişkin Test Tekrar Test Güvenirliği Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 4. Çocuklar ve Annelerinin Tanı Grubuna Göre Ölçeklerden Aldıkları En Düşük ve Yüksek Puanlar, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	55
Tablo 5. Çalışmada Araştırılan Sürekli Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 6. Annelerin SBCTÖ Alt Testlerindeki Gruplar Arası Farklar.....	63
Tablo 7. ÖÖB ve Kontrol Grubundaki Anne ve Çocukların Ev Ödevi Çatışma Düzeyi ve Ebeveynlik Yetkinliği Açısından Karşılaştırılması.....	64
Tablo 8. ÖÖB ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tarzlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	65
Tablo 9. Sadece ÖÖB, ÖÖB ile Eş Tanılı DEHB ve Kontrol Grubundaki Çocuklar ve Annelerinin Karşılaştırılması.....	69
Tablo 10. Araştırma Bulgularının Özeti.....	70

GİRİŞ

Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) çocukluk döneminde karşılaşılan nörogelişimsel bir rahatsızlıktır (Silver ve ark., 2007). Özgül Öğrenme Bozukluğu olan çocukların, zeka düzeyleri normal veya normalin üzerinde olmasına rağmen, okul başarılarında sorunların olduğu ve kendilerinden beklenen düzeyde performans gösteremedikleri izlenmektedir (Karaman ve ark., 2012). Özgül Öğrenme Bozukluğu tanılı çocuklarda; konsantrasyon sorunları, hareketlilik, motor koordinasyon güçlüğü, görsel algı sorunları, işitsel algı sorunları, artikülasyon problemleri, oryantasyon sorunları (yön bulma ve sağı solu ayırt etmede güçlük), kendini ifade etmede yetersizlik, zaman algısında problemler, çalışma alışkanlığında sorunlar gibi ek belirtiler de gözlenmektedir (Kurdoğlu, 2001).

Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı almış çocukların yaşadığı güçlükler ailelerin ruhsal durumlarını önemli derecede etkilemektedir. Sağlıklı çocuklar ve ÖÖB tanısı almış çocukların aileleri ile yapılan çalışmalarda; ÖÖB tanısı almış çocukların ailelerinin sağlıklı çocukların ailelerine kıyasla daha fazla olumsuz duygu dışavurumu gösterdiği, anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sosyal destek algılarının daha az olduğu belirtilmiştir (Atalay, 2013; Büyükçakmak, 2015). Bu çalışmalara ek olarak ÖÖB tanısı alan çocukların belirtileri arttıkça annelerinin algıladıkları sosyal destek, yakın ilişki ile duygusal destek etkilerinin azaldığı belirlenmiştir (Çen ve Aytaç, 2017).

Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı gibi özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin de yaşadıkları stresle başa çıkmak için farklı stresle başa çıkma tarzlarını kullandıkları saptanmıştır. Türkiye’de ÖÖB ve Otizm tanısı alan çocuklar ile sağlıklı çocuklara sahip anneler arasında yapılan bir araştırmada; ÖÖB tanısı almış çocuğa sahip olan annelerin işlevsel olmayan başa çıkma yöntemini otizmlili ve sağlıklı çocuğa sahip annelerden daha fazla kullandığı bulunmuştur (Şahin, 2017).

Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocuklar ve aileleri incelendiğinde değerlendirilmesi önemli olan bir diğer konunun; ÖÖB’na özgü stres, anne-çocuk

arasındaki ödev çatışma durumları, ebeveynlik yetkinliği ve ebeveyn stresi arasındaki ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan bir çalışmada; ÖÖB'na özgü stres ve ödev çatışma durumları ile ebeveyn stresi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkili olduğu, ebeveynin algıladığı yetkinlik ile ödev çatışma durumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkili olduğu bulunmuştur (Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016).

Ebeveynlik tarzları ile çocuklarda görülen psikolojik belirtiler arasında ilişki olabileceğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Diyabeti ve ÖÖB olan çocukların algıladıkları ebeveyn reddinin araştırıldığı bir çalışmada; ÖÖB olan çocukların annelerini, diyabeti olan çocuklara kıyasla daha reddedici algıladıkları bulunmuştur (Koçkar, 2006).

Alanyazında, özel gereksinimleri olan çocukların ebeveynlerinin stresle başa çıkma tarzlarının, sağlıklı çocuğa sahip ebeveynlerden farklılaşabileceğine dair bulgular mevcuttur. Ayrıca, ebeveynlik tarzları da çocuklarda görülen psikolojik belirtilerle ilintili olabilmektedir. Bu çalışmada özel gereksinimi olması nedeniyle Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocuklarla sağlıklı çocuğa sahip annelerin, hem annelerden, hem de çocuklardan veri toplanarak stresle başa çıkma, çocukların algıladıkları ebeveynlik tarzlarının, ÖÖB belirtileri açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, araştırmanın amacı ilk olarak Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Ayrıca, ÖÖB tanısı almış çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları, çocukların ÖÖB belirti şiddeti ve çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları ile Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin 'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın bu bölümünde; Özgül Öğrenme Bozukluğu, Ebeveynlerin Stresle Başa Çıkma Tarzları, Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tarzları, Özgül Öğrenme Bozukluğuna Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği konusunda bilgi ve çalışmalar aktarılmıştır. Son olarak, araştırmanın amacı ve denencelerine yer verilmiştir.

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1.ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU

1.1.1. Tanım ve Tarihçe

Tarihsel olarak bakıldığında ÖÖB'nun günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. Morgan, girus köşesinde gelişen yaralanma ya da zararların ve iletişim kaybının kelime körlüğüne neden olduğunu belirterek Öğrenme Bozukluğu kavramını "konjenital kelime körlüğü" tanısıyla yayımlanmıştır (Morgan, 1896, Akt. Richardson, 1992). 1917'de Hinshelwood ise genetik geçiş üzerinde durarak okuma güçlüğüünün sonradan değil, konjenital nedenlerle doğuştan olabileceğini de ileri sürerek "doğuştan kelime körlüğü" terimini kullanmıştır. Beynin sol yanında bulunan alt parietal lob hasarının okuma bozukluklarına neden olabileceğini ileri sürerek bu anormalliklerin embriyo oluşumunun erken dönemlerindeki kusurlu gelişimden veya hasarlardan kaynaklanabileceğini belirtmiştir (Hinshelwood, 1917, Akt. Richardson, 1992). 1925 yılında ABD'de Orton ve arkadaşları herhangi bir fiziksel problemi olmayan ve zekâsı normal olmasına rağmen okuma-yazma öğreniminde zorluk yaşayan çocuklarla çalışmış ve "Okul Çocuklarında Kelime Körlüğü" adlı bir makale yayımlanmıştır (Orton, 1925, Akt. Richardson, 1992). Böylece 1930 ve 40'lı yıllarda yapılan araştırmalar sonucunda; öğrenme güçlüklerinin beyin hasarından kaynaklanan nörolojik bir bozukluk olduğu kabullenilmiş; okuma güçlüğü ile okul başarısızlığı arasında bağlantı kurularak, yeterli zihinsel kapasiteye sahip olduğu halde okulda başarılı olamayan çocukların, beyinlerindeki minimal hasar nedeniyle öğrenme güçlüğü çekebilecekleri belirtilmiştir (Korkmazlar ve Sürücü, 2007). 1960'larda ise Kirk; Öğrenme Güçlüğüünü, zihinsel gelişim bozukluğu gibi bir etmeden veya kültürel etkilerden bağımsız olarak; çocuğun okuma, yazma, matematik alanlarında gözlenen gecikme veya bozukluklar olarak tanımlamıştır (Kirk ve Bateman, 1962). 1990 yılında Amerikan Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi tarafından yapılan tanımlamada ise Öğrenme Güçlüğü; okuma-

yazma, akıl yürütme, karar verme, konuşma, problem çözme, dinleme, hipotez oluşturma gibi yeteneklerde yaşanan zorluklarla tanımlanan bir bozukluk olarak ele alınmış, bu güçlüğün nedeninin yaşam boyu devam eden merkezi sinir sistemi işleyiş bozukluğu olduğu belirtilmiştir (Korkmazlar ve Sürücü, 2007).

DSM-IV ve DSM-IV-TR’de “özüml öğrenme bozukluğu” eksen-1 bozukluklar içinde yer almış, ancak “gelişimsel” terimine yer verilmemiştir. Yazılı anlatım, okuma, matematik ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu olarak dört grupta sınıflandırılmıştır. Öğrenme bozuklukları; “Normal ve normalin üstünde zekâyâ sahip kişilerin standart testlerde yaş, zekâ düzeyi ve eğitim durumu dikkate alınarak, okuma, matematik ve yazılı anlatımının tahmin edilenden ciddi anlamda düşük olmasıdır” şeklinde tanımlanmıştır (APA,1994). Son olarak Özüml Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından DSM-5 tanı kitabında Nörogelişimsel Bozukluklar çatısı altında toplanmıştır. DSM-5’te DSM-IV-TR’den farklı olarak işlevselliği etkileme durumuna göre ÖÖB hafif, orta ve ağır olarak derecelendirilmiştir.

DSM-5 sınıflandırmasına göre özüml öğrenme bozukluğu tanı ölçütleri;

A. En az altı aydır devam eden aşağıdaki belirtilerin en az birinin varlığı, öğrenme ve okul becerilerinde zorluklar:

1. Hatalı ve yavaş sözcük okuma (örneğin, sözcüklerin yüksek sesle okunurken yanlış ya da duraksanayarak okunması, sözcükleri seslendirmede zorluklar).
2. Okunanı anlama güçlüğü (örneğin, düz yazıyı düzgün okunur ama sıra, ilişki, çıkarımları anlamakta zorluklar yaşanır).
3. Harf harf söyleme/yazma güçlükleri (örneğin, ünlü-ünsüz harfler eklenip, çıkarılabilir veya yerleri değiştirilir).
4. Yazılı anlatımda zorluklar (cümleler içinde dilbilgisi veya noktalama yanlış yapılar; paragraf düzeni ve fikirlerin yazılı anlatımı anlaşılmaz).
5. Sayıları tanıma ve hesaplama zorlukları (sayıların büyüklüğü ve ilişkileri anlaşılmaz; yaşa göre matematik dersinden öğrenilenlerden farklı olarak, parmak hesabı yapma; sayısal hesaplamaları anlamama ve işlemleri değiştirme görülür).

6. Sayısal akıl yürütmede zorluklar (nicel sorunları çözmek amacıyla matematik ile ilgili işlemleri yapmada güçlükler görülür).

B. Okul becerileri; klinik değerlendirme ve kişisel başarı ölçümleri ile tasdik edilmesiyle, bireyin kronolojik yaşı için beklenenin ciddi anlamda altındadır; okul veya işle ilgili başarıyı etkiler veya gündelik hayatı sekteye uğratar.

C. Öğrenme güçlükleri okul döneminde başlar, fakat okulla ilgili gereklilikler, kişinin yeteneğini aşmadıkça belirgin şekilde gözlenmeyebilir (örneğin, zaman sınırı olan sınavlar, kısa zaman içinde uzun ve karmaşık raporların okunması-yazılması).

D. Öğrenme güçlükleri, anlık yeti yitimleri, görme problemi ve eğitsel yönergelerin yetersizliği ile açıklanamaz.

Özgül öğrenme bozukluğu tanısı belirtilen dört tanı ölçütü, kişinin öyküsü (gelişimsel, sağlık, aile ve eğitim), okuldan alınan bilgiler ve klinik ruhsal değerlendirmeyle konulmalıdır.

Okuma bozukluğu ile giden: Sözcük okumanın doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama durumu. Disleksi, sözcük tanıma ya da akıcılık sorunları, anlaşılır dile çevirmede zorluklar, yazma güçlükleri ile belirli öğrenme güçlüğü alanı için kullanılan bir kavramdır.

Yazılı anlatım bozukluğu ile giden: Yazım sorunları/harf söyleme, dilbilgisi ve noktalamada zorluklar, yazılı anlatımın açıklığı veya düzeni sorunları.

Sayımsal (matematik) bozukluk ile giden: Doğru ve hızlı hesaplama, sayı algısı, matematik bilgilerinin ezberlenmesi, sayısal akıl yürütme. Diskalkuli, sayısal bilgileri işleme, matematik kavramlarını öğrenme ve doğru-hızlı hesaplama yapma zorlukları ve belirli öğrenme güçlüklerini tanımlamak amacıyla kullanılan bir terimdir.

Ağırlık düzeyine göre:

Ağır olmayan: Eğitsel bir ya da daha fazla alanda öğrenme becerilerinde bazı zorluklar yaşanır, ancak okul yıllarında uygun yerleştirme ve yeterli destek ile kişi bunlarla başa çıkabilir ve işlevselliğini koruyabilir.

Orta derecede: Eğitsel bir ya da daha fazla alanda öğrenme becerilerinde zorluklar gözlenir, okul yıllarında yoğun bir özel eğitim olmadan çocuk yeterlik sağlamayacak gibi görünmektedir. Etkinliklerini doğru şekilde tamamlayabilmesi için,

okulda, evde ve günün bir bölümünde, uyarlamalar yapılması-desteklenmesi gerekmektedir.

Ağır: Eğitsel bir ya da daha fazla alanda öğrenme becerilerinde ağır zorluklar yaşanır, çocuk, okul yıllarının büyük bölümünde, sürekli ve kişiselleştirilmiş özel bir eğitim almadan bu becerileri geliştiremeyecek gibi görünmektedir. Evde, okulda uygun çalışmalar yapılması ve destek verilmesi durumunda dahi çocuk etkinliklerini tamamlayamayabilir (Amerikan Psikiyatri Birliği., çev., 2013).

1.1.2. Görülme Sıklığı

DSM-5 verilerine göre ÖÖB'nun okul çağındaki çocuklarda yaygınlığı % 5-15, yetişkinlerdeki yaygınlığı ise ortalama % 4'tür (Amerikan Psikiyatri Birliği., çev., 2013). Kızlarla karşılaştırıldığında erkeklere ÖÖB tanısı daha fazla konulmaktadır (Rutter ve ark., 2004). Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun alt tiplerine göre görülme sıklıkları incelendiğinde; 2014 yılında 3. ve 4. sınıf öğrencisi Alman çocuklarda DSM-5 ölçütlerine göre ÖÖB sıklığı araştırılmıştır. Bu çalışmada 1, 1.25 ve 1.5 standart sapma değerlerine göre hesaplanmış üç farklı bozukluk ölçütü kullanılarak ÖÖB sıklığı saptanmıştır. Buna göre kestirim değeri 1 standart sapma olanlarda okuma bozukluğu % 6.49, yazılı anlatım bozukluğu %6.67, matematik bozukluğu %4.84 bulunmuş, 1.25 standart sapma kestirim değeri kullanıldığında okuma bozukluğu % 5.14, yazılı anlatım bozukluğu %6.86, matematik bozukluğu % 3.31 bulunmuş, 1.5 standart sapma kestirim değeri kullanıldığında ise okuma bozukluğu % 3.8, yazılı anlatım bozukluğu %5.02, matematik bozukluğu %2.39 bulunmuştur (Moll ve ark., 2014). ÖÖB'nun cinsiyete göre dağılımında farklı oranlar olmakla birlikte okuma ve yazılı anlatım bozukluğunun erkeklerde daha yüksek oranda, matematik bozukluğunun ise kızlarda daha yüksek oranda olduğu çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (İşeri ve Sarı, 2008).

Finlandiya'da 2014 yılında 7-8 yaşları arasında 9215 çocuğun dâhil edildiği bir başka çalışmada ÖÖB görülme sıklığı %19.9 bulunmuştur (Taanila ve ark., 2014). Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise; Türkiye'de disleksi sıklığının ikinci sınıflarda %2,1, dördüncü sınıflarda %0,6 olduğu bulunmuştur. Bu oranın düşük olmasının nedenini araştırmacı

Türkçe'nin yazıldığı gibi okunan bir dil olmasına bağlamıştır (Bingöl, 2003). Çünkü ÖÖB'nun görülme sıklığında etkili olan en önemli faktör kullanılan dildir ve her dilde ÖÖB'nun sıklığı değişmektedir. Örneğin; okuma bozukluğu yaygınlığı ile ilgili yapılan bir çalışmada, İngilizce'de İtalyanca'ya göre bu bozukluğa daha sık rastlandığı belirtilmiştir (Demonet, 2004). Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun alt tipleri arasında en sık okuma bozukluğuna rastlanmaktadır ve ÖÖB vakalarının %80'ini okuma bozukluğuna sahip bireyler oluşturmaktadır (Erden, 2011). Ayrıca ÖÖB olan çocukların %20-25'in de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanıya eşlik etmektedir (Erden, 2001).

1.1.3. Etiyoloji

Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun nedenlerini açıklamak amacıyla birçok kuram ve görüş ortaya atılmıştır. Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun biyolojik bir temelinin olmasıyla birlikte genetik ve çevresel faktörlerde bozukluğun önemli belirleyicileri arasındadır.

1.1.3.1.Genetik

Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun genetik geçişliği konusunda günümüze kadar birçok araştırma yapılmış ve farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu konu ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda, ÖÖB'nun genetik olarak aktarımının yüksek oranlarda olduğu bildirilmiştir. Örneğin; okuma bozukluğu tanısı alan çocukların aileleriyle yapılan bir çalışmada; kızların %20'sinin, erkeklerin %35-45'nin ailelerinde özgül öğrenme bozukluğu vakalarının olduğunu belirlenmiştir (Vogler ve ark., 1985). Yapılan boylamsal bir çalışmada ise; ailelerinde disleksi tanısı olan çocukların ilerleyen yaşlarda disleksi tanısı alma oranlarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Castles ve ark., 1999). Bu çalışmaları destekleyici bir başka çalışmada ise annesi veya babasında okuma bozukluğu olan çocukların üçte biri ile üçte ikisinin okullarının ikinci yılına kadar okuma-yazma bozuklukları yaşadıkları belirtilmiştir (Muter ve Snowling, 2009). Ayrıca, ÖÖB'nun tek yumurta ikizlerinde görülme oranı %68-83 iken çift yumurta ikizlerinde görülme oranı ise %23-38'dir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Ek olarak

ÖÖB'nun çeşitli kromozomlardaki bozukluklarla ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Cope ve ark., 2005; Grigorenko ve ark., 1997).

Özgül Öğrenme Bozukluğu'nda genetik faktörlerin önemini vurgulayan araştırmaların aksine yapılan boylamsal bir araştırmada; ailelerinde disleksi olan ve olmayan çocuklar ergenlik dönemlerine kadar okuma-yazma becerileri açısından değerlendirilmiş; ailesinde disleksi öyküsü bulunan çocukların kontrol grubuna kıyasla okuma-yazma becerilerinde sorun yaşadığı gözlenmesine rağmen, bunun anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırmacılar bu bulguları ailelerin eğitim ve sosyoekonomik düzeylerinin, çocukların aldıkları eğitim kalitesinin, çocukların eğitim materyallerine ulaşma durumlarının etkileyebileceğini belirterek çevresel faktörlerin önemini vurgulamışlardır (Snowling, Muter ve Carroll, 2007). Yine bu konuda yapılan geniş çaplı bir derlemede farklı genlere ek olarak çevresel faktörlerin de okuma bozukluğu gelişiminde etkili olduğu ifade edilmiştir. (Peterson ve Pennington, 2015).

1.1.3.2.Beyin Yapısı ve İşlev Bozuklukları

Özgül Öğrenme Bozukluğunun nedenlerini belirlemeye yönelik beyin yapısı ve işlevleri üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda ÖÖB'nun serebellum disfonksiyonu, görsel uyarıyı işleme yeteneğindeki bozulmalar, beynin kortikal bölgelerindeki dikkat mekanizmalarını harekete geçirme ve dikkati yönlendirmeye yarayan işlevlerdeki bozulmalardan kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür. Bunlara ek olarak fonolojik farkındalık, fonemleri deşifre etme, saklama yeteneklerinde yaşanan sorunlar da ÖÖB'na neden olmaktadır (Burraco, 2009). Özgül Öğrenme Bozukluğu ile ilgili yapılan otopsi çalışmalarında; işitsel uyarıların görsel olarak kodlandığı bölge olarak bilinen temporal lobun planum bölgesinde ÖÖB olan çocukların normale kıyasla bu bölgede simetri veya ters asimetriye sahip olduğu belirtilmiştir (Galaburda, 1989). Özellikle okuma bozukluğu üzerinde yoğunlaşan araştırmalar incelendiğinde ise; okuma bozukluğu olan ve olmayan kişilerde fonolojik işlemeyi incelemek amacıyla beyin aktiviteleri fonolojik görevler süresince fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (FMRI) ile izlenmiştir. Bunun sonucunda, kontrol grubunun Wernicke alanı, angular

girus ve posterior alanların daha çok aktive olduğu, okuma bozukluğu olan grupta anterior alanın daha çok aktive olduğu gözlemlenmiştir. Böylece, okuma bozukluğu olan okuyucuların Wernicke alanı ve angular girus gibi görsel ve dil bölgelerini kapsayan posterior kortekslerinde işlev bozuklukları olduğu belirtilmiştir (Shaywitz ve ark., 1998). Yapılan bir başka araştırmada ise okuma bozukluğu olan yetişkin ve çocuklar ile yapılan beyin görüntüleme (FMRI, PET) çalışmalarında, kontrol grubuna kıyasla okuma bozukluğu olan grupta fonolojik işlemler esnasında (heceleme, anlamsız kelimeleri okuma) sol hemisferdeki temporo-parietal kortekste aktivasyonun daha az olduğu veya gözlenmediği belirtilmiştir (Temple, 2002).

Özgül Öğrenme Bozukluğu'nda okuma, yazma gibi işlevlerde yaşanan sorunlar ek olarak denge ve ince motor becerilerle ilgili sorunlar da görülmektedir. Sürekli olarak yapıldıktan bir süre sonra otomatikleşmesi beklenen işlerde ÖÖB tanısı olan çocuklar sorun yaşar. Bu konu ile ilgili PET kullanılarak yapılan bir çalışmada, ÖÖB tanısı olan çocuklarda kontrol grubuna kıyasla sağ serebellum ve sol inferior frontal korteksin daha az aktive olduğu gözlenmiştir ve bu durum serebellar disfonksiyon olarak adlandırılmıştır (Nicolson ve ark., 1999).

1.1.3.3.Çevresel Faktörler

Davranışçı yaklaşım çerçevesinde ÖÖB'nun nedenlerine bakıldığında sosyoekonomik, sosyokültürel ve eğitim konuları üzerinde durulmuştur. Davranışçı yaklaşıma göre; çocuğun içerisinde bulunduğu kültür, ailenin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi ÖÖB'nu belirleyen önemli bileşenlerdir. Örneğin; alt sosyoekonomik düzeyden ailelerin başarıya yönelik çocuklarını ödüllendirmesi ve teşviki daha az olabilmekte ayrıca eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukları belirli okuma ve yazma becerilerinden eğitim ve sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına kıyasla daha yoksun olabilmektedir. Bunlara ek olarak çocukların okula başladıkları dönemde görsel, işitsel ve dokunsal eğitim-öğretim tekniklerinin çocukların becerilerini tamamlamaya yönelik kullanılmaması ÖÖB belirtilerini arttıran bir faktör olarak görülebilir (Coplin ve Morgan, 1988).

Son zamanlarda üzerinde çok fazla araştırmanın yapıldığı ev okuryazarlığı ortamı da ÖÖB'nun önemli belirleyicileri arasındadır. Ailelerinde disleksi bulunan ve bulunmayan çocukların erken dönem ev okuryazarlık deneyimlerinin ve gelecekteki disleksi risklerinin araştırıldığı boylamsal bir çalışmada; okul öncesinde ev ortamında okuryazarlığa daha fazla maruz kalmış çocukların (ailelerin sosyoekonomik düzeyi ile birlikte değerlendirildiğinde) daha az disleksi tanısı aldıkları bulunmuştur (Hamilton ve ark., 2016). Ayrıca ev okuryazarlığı ortamının çocukların okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisine ek olarak; ilerleyen yaşlarda çocukların okuduğunu anlama, sözel yetenek ve zihinselleştirme becerilerinin erken dönem ev okur-yazarlığı ile yakından ilişkili olduğu bulunmuştur (Boerma ve ark., 2017). Bu nedenle erken dönemde çocukların ev ortamında karşılaştığı okuma-yazma materyallerinin gelecekte çocukların ÖÖB tanısı almasıyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çocukların okuma becerileri üzerine yapılan genetik faktörler ile çevresel faktörlerin birlikte araştırıldığı bir çalışmada ise; çocukların okuma becerilerinin ev okuryazarlığı ortamıyla yakından ilişkili olduğu ancak genetik özelliklerin de bu durumu etkilediği bulunmuştur. Anne babanın eğitim düzeyi, okuma sıklığı ve çocukların okuma materyallerine ne kadar maruz kaldıkları okuma becerilerini önemli derecede etkilemektedir (Bergen ve ark., 2017). Özet olarak ÖÖB'nun nedenleri arasında genetik faktörlerin, beyinin yapı ve işlevinde meydana gelen bozulmaların ve çevresel faktörlerin önemli etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır.

1.1.4. Özgül Öğrenme Bozukluğunun Gelişim Dönemlerine Göre Belirtileri

1.1.4.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Belirtiler

Çocuklarda ÖÖB'nun farkına varılması okula başladıkları döneme denk gelmekle birlikte bu bozukluk gelişimsel bir sorun olarak çocukların doğumundan itibaren gelişmeye devam etmektedir. Çocukların okula başladıkları dönemde ÖÖB'nun fark edilmesinin okuma-yazma öğreniminde yaşanan zorluklarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Elemek, 2008). Ancak ÖÖB riski taşıyan çocukların okul öncesi

dönemde belirlenmesi ve gerekli eğitim programları ile desteklenmesinin tanı alma olasılığını azalttığı gözlenmiştir. Uygulanan eğitim programları, çocukların gelişimsel zorluklarını azaltmaya yönelik dikkat, kaba-ince motor, erken okur-yazarlık, sosyal beceriler, alıcı-ifade edici dil becerileri alanlarında gelişimi amaçlayarak okul dönemindeki akademik beceriler için temel teşkil eder (Doğan, 2012). Bu nedenle ÖÖB'na ilişkin erken dönem belirtilerini tanımak oldukça önemlidir.

- 1) **Dil alanı:** Yaşa uygun olmayan sözcük dağarcığı, konuşma gecikmesi, sözcük bulmak ve bilinen objeleri isimlendirmekte güçlük yaşanır. Nesnelere isimlerini (masa-sandalye vb.) sıklıkla karıştırırlar. Ses veya hecelerin ardışıklığını (şeftali-feştali vb.) farketmekte zorlanırlar, sözcüklerdeki seslerin (sifon-fison vb.) yerlerini karıştırırlar, sözcükleri telafuz (para-pala vb.) etmekte güçlük çekerler. Bu nedenle ÖÖB riski taşıyan çocukların konuşmaları yabancılar tarafından anlaşılabilir ve söylemek istediklerini düzgün cümlelerle ifade etmekte zorlanırlar. Ayrıca dinleme ve dinlediklerini aktarmada da güçlükleri belirgindir. Öykü anlatılmasına ilgileri yoktur (Alberman, 1973; Alexander ve Slinger, 2004; Schneider ve ark., 1999).
- 2) **İşitsel ve görsel bellek alanı:** Özgül Öğrenme Bozukluğu'na ilişkin risk taşıyan çocuklar okul öncesi dönemlerde şiir ve şarkıları, çevresindekilerin isimlerini, gördüklerini ve yaşananların sıralamasını yapmakta güçlük çekerler. Tekrarlanan rutin işleri (yatmadan önce dişlerini fırçalamak gibi) hatırlamakta zorlanırlar (Alberman, 1973; Alexander ve Slinger, 2004; Schneider ve ark., 1999).
- 3) **Algısal ve kavramsal alan:** Sayı-renk-harf gibi kavramları öğrenmede, zaman ve mekân algısında ve sağ-solu öğrenmede, benzer sembollerini ayırt etmede ve benzerlik-farklılık kavramlarının gelişmesinde, şekil-zemin ayırımında güçlük yaşarlar. Ayrıca sözel yönergeleri anlamada zorluk, sınıflandırma-gruplama, sıralama zorlukları, yer-yön karıştırma gibi güçlükler gözlenir (Snowling, 2005).
- 4) **Motor koordinasyon ve organizasyon alanı:** Çizim yapmaya karşı isteksizlik, düğme ilikleme-açma, makas ve çatal-kaşık kullanımında zorluk, ayakkabı bağlama, geometrik şekilleri kopyalamada zorluk ve kalemi ters tutma gibi ince-motor becerilerde sorunlar gözlenmektedir. Ayrıca ÖÖB olan çocukların el tercihlerinde gecikme ve sol eli tercih etme gözlenir. Yap-boz ve lego vb. motor beceri gerektiren oyuncaklarla oynamada isteksizlik, kesme-yapıştırma-boyama

faaliyetlerine ilgisizlik, kalemi yanlış tutma, şekillerin çizimine yanlış yönden başlama gibi ince motor alanda sorunlar gözlenir. Kaba motor alanda ise koordinasyon güçlüğü (bisiklet sürmede güçlük), sakarlık gözlenir. Plan yapamamak, düşünmeden harekete geçmek, özbakım becerilerinde (giyinme, el yıkama vb) zorluk yaşarlar (Steele, 2004).

- 5) **Dikkat ve sosyal alan:** Keşfetmeye yönelik oyunların olmaması, akranlarıyla iletişimde zorluk, dikkat gerektiren oyunlardan kaçınma, dikkat sorunları, hareketlilik, bir işe devamlılıkta zorluk, düşünmeden hareket etme, hayal kırıklığı yaşadığı durumları kabul edememe, arkadaşları ile oyunları sırasında aşırı tepkiler, uygunsuz duygusal tepkiler gözlenir. Ayrıca sözlü yönergeleri dinlemek ve izlemekte zorluk yaşarlar (Steele, 2004).

1.1.4.2. Okul Döneminde Görülen Belirtiler

Özgül Öğrenme Bozukluğu olan çocukların aileleri belirtileri yoğun olarak okul döneminde fark ederler. Ailelerin başvuru nedenleri; çocukların okuma-yazmasında güçlük, sosyal ilişki sorunları, okul korkusu ve dikkat eksikliğidir. Özgül Öğrenme Bozukluğu olan çocukların akademik başarıları genellikle değişkendir. Çocuklar bazı alanlarda normalin üstünde bir başarıya sahipken bazı alanlarda güçlükler yaşar. Aile veya öğretmenler bu durumu “Sevdiği, istediği şeyleri yapabiliyor ama zora gelince kaçıyor” olarak yorumlanabilir. Okuma işlemi görsel algı ve dikkatle yakından ilişkili olduğu için 1. sınıfta okumada gecikme gözlenir, ilerleyen sınıflarda matematik ve geometride sorunlar belirginleşir (Doğan, 2012).

- 1) **Akademik alan:** Özgül Öğrenme Bozukluğu olan çocukların zekâları normal ve normalin üstünde olmasına rağmen okumayı sökmede güçlük veya yavaş-hatalı okuma gözlenir. Harf-ses ilişkisi kurmakta zorlanırlar, harfin kendisi ile sesini birleştiremezler, b-d, b-p gibi harfleri sıklıkla karıştırırlar. Okumada heceleri veya sözcükleri ters çevirme, harf-sözcük atlama-ekleme sıklıkla gözlenir. Okuduklarını anlamak ve anlatmakta zorlanırlar. Yaşıtlarına göre el yazıları okunaksız ve yavaştır. Okumada gözlenen kelime ve harfleri karıştırma, hece ekleme-atlama belirtileri yazmada da görülür. Yazıyı tahtadan deftere geçirmede

ve öğretmenin okuduğunu defterine yazmada güçlük yaşarlar. Yazarken kelimeler arasında boşluk bırakmama ve kelimeyi bölerek yazma gözlenir. Matematik kurallarını ve sayı kavramını anlamakta güçlük çekerler, matematik sembollerini öğrenmekte zorlanır ve karıştırırlar (+ yerine x gibi), geometrik şekilleri çizmekte ve isimlendirmekte güçlük çekerler. Çarpım tablosu, saat ve paraları öğrenmekte zorlanırlar. Haftanın günlerini, ayları, mevsimleri sırlamada güçlük çekerler (Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Kurdoğlu,2001; Snowling, 2005; Wolf ve Bowers, 1999).

- 2) **Dikkat, oryantasyon ve organize olma alanı:** Dikkatleri kısa sürelidir, konsantrasyon güçlüğü ve aşırı hareketlilikle birlikte hızlı ve çok konuşma görülebilir. Bazı çocuklarda ise tam tersi durum söz konusudur, çok yavaş hareket eder ve yavaş konuşurlar. Okul ve ev düzenlerini planlamada güçlük yaşarlar. Sorumlulukları yerine getirmekte zorlanır ve nereden başlayacaklarını bilemezler, ayrıca zamanı ayarlamakta güçlük çekerler. Sağ-sol, alt-üst, ön-arka kavramlarını karıştırır, yön ve yollarını bulmakta zorlanırlar. Ödevlerini yaparken yardıma ihtiyaç duyar, ders çalışırken sık sık ara verir, çalışmaya isteksizdirler. (Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Kurdoğlu,2001; Snowling, 2005; Wolf ve Bowers, 1999).
- 3) **Sosyal-duygusal alan:** Özgül Öğrenme Bozukluğu olan çocuklar yaşıtlarına göre çocuksudurlar, düşünmeden hareket ederler. Eleştirildiklerinde aşırı tepki gösterir, dikkate almazlar. Bu nedenle arkadaşları tarafından sıklıkla reddedilirler. Sosyal ilişkileri ve arkadaş iletişimleri; sözel olmayan ipuçlarını, jest –mimikleri anlamakta zorlandıkları için zayıftır. Sosyal beceri zorlukları ve akademik başarısızlık duygusu benlik kavramlarını etkileyerek duygudurum, özgüven problemlerine neden olur. Bu nedenle tırnak yeme, enürezis, davranış problemleri gözlenebilir (Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Kurdoğlu,2001; Snowling, 2005; Wolf ve Bowers, 1999).

Sonuç olarak, Özgül Öğrenme Bozukluğu okul öncesi ve okul döneminde dil gelişimi, dikkat, motor beceriler ve akademik alanda sorunların gözlendiği bir bozukluktur. Bu belirtilerin aileler ve uzmanlar tarafından dikkatle takip ediliyor olması erken tanı ve tedavi sürecini kolaylaştıracaktır.

1.1.5. Özgül Öğrenme Bozukluğunda Değerlendirilme ve Tedavi

Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısının konulması ayrıntılı bir psikiyatrik ve psikolojik muayeneyi içermesinin yanı sıra anne-baba, öğretmenler ve çocuğun kendisinden bilgi alınmasını gerektirir. Tanı, çocuğun zorlandığı alanlara yönelik detaylı bilgi alınması ve nöropsikolojik durumun değerlendirilmesi süreçlerini içerir. Bu nedenle ÖÖB tanısının konulması dikkatli ve titiz çalışmaların yapıldığı multidisipliner bir yaklaşımı gerektirmektedir. Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun tanı ve değerlendirilmesinde birçok test kullanılmaktadır. Bunlar; WISC –R Zekâ Testi, Mangina Testi, Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi B Formu (GİSD-B), Çizgi Yönünü Belirleme Testi (ÇYBT), Sayı Dizisi Öğrenme Testi (SDÖT), İşitsel Sözel Öğrenme Testi (AVLT), ÖÖB Bataryası, Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi olarak sıralanabilir (Turgut, 2008). Bu testlere ek olarak son yapılan çalışmalarda; WISC-IV, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT), Matematik, Okuma ve Yazma Testi (MOYA)(ÖÖG Belirti Tarama Listesi) gibi testlerin ÖÖB'nun tanı ve değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmektedir (Çelik ve ark., 2018; Erden ve Uluç, 2018; Sarıpınar ve Erden, 2010). Ayrıca bu tez çalışması kapsamında Türkçe'ye uyarlanması planlanan Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin ebeveynlerin çocuklarını değerlendirmesi açısından tanı sürecinde katkısının olacağı düşünülmektedir.

Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun tanı ve değerlendirme sürecinin multidisipliner bir çalışma gerektirmesinin yanı sıra tedavi süreci aile, okul ve çocuğun tüm hayatının düzenlenmesine ilişkin bir süreci beraberinde getirmektedir. Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun tedavisinde kullanılan ilkeler; çocuk ve aileyi, tedavi-egitim konusunda bilgilendirerek ailede oluşan yanlış düşünceleri önlemek, çocuğun başarısına yardımcı olan veya engelleyen süreç ve ilişkilerin (aile ve rakadaş ilişkileri, özgüven, dikkat süreçleri) farkında olmak, aile ve çocuğu kısa ve uzun süreli hedeflerin oluşturulması konusunda desteklemektir. Bunların yanı sıra, çocuğun gereksinimlerini göz önünde bulundurarak eğitim programı düzenlemek, aile-okul-tedavi ekibi arasındaki işbirliğini sürdürmek, çocuğun duygusal ve sosyal güçlükleri konusunda aile ve öğretmenlerde

farkındalık oluşturarak bu konuda destek vermek tedavi ilkeleri arasındadır (Duman, 2014). Özgül Öğrenme Bozukluğu'nun tedavisinde çocukların gereksinim duydukları alanlara göre farklılaşan çalışma planları yapılmaktadır. Kaba motor (ritmik beden hareketleri, sıçrama, atlama), duyuşal motor bütünlük (bedene ilişkin farkındalık ile çevreye uyum içinde hareket etme, el-göz-ayak koordinasyonu, yer-yön tanıma), algısal motor beceriler (işitsel farkındalık, işitsel-sözel ilişki, işitsel bellek), görsel koordinasyon (görsel şekil-zemin ayırmaştırması, görsel dikkat, görsel bellek), dil gelişimi (akıcı konuşma, sözcük anlama, artikülasyon), okuma-yazma, yargılama becerisi, sosyal beceriler, matematik becerileri ÖÖB olan çocuklarla çalışılan alanlar olarak sıralanabilir (Erden, 2001).

1.1.6. Özgül Öğrenme Bozukluğu'na Eşlik Eden Diğer Bozukluklar

Özgül Öğrenme Bozukluğu'na en yaygın olarak eşlik eden tanı Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğudur (DEHB). DEHB tanısı almış çocukların %70'inin ÖÖB, ÖÖB tanısı almış çocukların %51'inin DEHB tanısı aldığı belirtilmektedir. Özgül Öğrenme Bozukluğu ve DEHB tanısı olan çocuklar, ÖÖB olan ancak DEHB'si olmayan çocuklardan daha ciddi öğrenme problemleri yaşamaktadır (Mayes ve ark., 2000). Türkiye'de son yıllarda yapılan araştırmalarda ise ÖÖB tanısı almış çocukların %52'si ile %82'sinin DEHB tanısı da aldıkları bulunmuştur (Altay ve Göker, 2018; Turgut ve ark., 2010). Özgül Öğrenme Bozukluğu ve DEHB klinik olarak birbirleri ile örtüşen belirtilere sahiptir. Örneğin; her iki bozuklukta da görsel-uzaysal algılama sorunları nedeniyle okuma-yazma problemlerine, şekillerin kopyalanması ile ilgili zorluklara rastlanmaktadır, ayrıca ÖÖB'nda sıklıkla karşılaşılan benzer harflerin (b-d gibi) karıştırılması ve ince-kaba motor becerilere ilişkin zorluklar DEHB'nda da görülmektedir (Öktem, 1996). Bu nedenle ÖÖB ve DEHB'nin aynı genetik temele dayanan ortak bir etiyolojiye sahip olduğu düşünülmektedir (Wilcutt, 2002). Benzer klinik belirtilere sahip olmalarına rağmen ÖÖB ve DEHB farklı iki bozukluk olup tanı kitaplarında ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu eş tanısından sonra ÖÖB'na yüksek oranda eşlik eden tanı grubunun anksiyete bozuklukları (ayrılık anksiyetesi, özgül fobi, sosyal fobi) olduğu anlaşılmıştır. Ülkemizde çocuklarda ÖÖB'na eşlik eden psikiyatrik sorunların araştırıldığı bir çalışmada; ÖÖB tanısına %42 oranında DEHB, %25 karşıt olma karşıt gelme bozukluğu, %22 ayrılık anksiyetesi bozukluğu, %22 özgül fobi, %19 sosyal anksiyete bozukluğu, %18 enürezis, %7 depresif bozukluk tanılarının eşlik ettiği saptanmıştır (Coşkun, Gürbüz, Çeri, Doğangün, 2018). Margari ve ark. (2013) da ÖÖB olan çocuk ve ergenlerde DEHB tanısından sonra anksiyete bozukluğu eştanısının %28 ile ikinci sırada yer aldığını belirtmiştir. Anksiyete bozukluğunun yüksek oranda ÖÖB'na eşlik etmesine ilişkin birçok neden ortaya atılmıştır. İlk olarak ÖÖB belirtilerine ilişkin kişinin yaşadığı güçlükler sonucunda anksiyete belirtilerinin ortaya çıktığı savunulmuştur. İkinci olarak ise; ÖÖB ve anksiyetenin beyin temelinde aynı etiyolojiye sahip olmasından kaynaklı birliktelik durumlarının görüldüğü savunulmuştur (Nelson, 2011).

Özgül Öğrenme Bozukluğuna yüksek oranda eşlik eden bir diğer tanı ise karşıt olma karşıt gelme bozukluğudur. Bunun nedeni olarak; ÖÖB olan çocukların birçok beceri anlamında güçlük yaşadıklarından ve arkadaş ilişkileri bozuk olduğundan düşük benlik saygısına sahip oldukları, bunun sonucunda da davranım bozukluğu gösterdikleri düşünülmüştür (Beitchman ve Young, 1997). Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi ÖÖB birçok psikolojik bozuklukla birlikte görülmektedir. Bunların başında da DEHB gelmektedir. Tek başına ÖÖB tanısı almış çocuklar ve ailelerine ulaşmanın güçlüğü ve eş tanılama oranları göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında; 80 kişilik klinik örneklem grubunu 40'ı DEHB+ÖÖB, 40'ı sadece ÖÖB tanısı alan çocuklar oluşturmuştur.

1.1.7. Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı ve Belirti Şiddetinin Aileler Üzerindeki Etkisi

Özgül Öğrenme Bozukluğu, çocukların hayatlarını zorlaştıran bir durum olmakla birlikte ailelerin hayatlarını da önemli derecede etkilemektedir. Yurtdışında ailelerle

görüşme yapılarak düzenlenen bir araştırmada; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerine çocukları ile ilgili zorluk yaşadıkları alanlar sorulmuştur. Araştırmanın sonunda annelerin kendilerine ve çocuklarına ayıracak zaman konusunda zorluk yaşadıkları, yaşam stillerini değiştirmek zorunda kaldıkları, ÖÖB'na ilişkin detaylı bilgiye ulaşamadıkları ve ekonomik olarak zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, annelerin okulla ilişkili problemlerde ve annelik görevlerini yerine getiremediklerini düşündükleri anlarda yaşadıkları sıkıntının arttığı, bununla ilgili olarak çocuklarına karşı olumsuz duygu ve düşüncelere sahip oldukları belirtilmiştir (Alias ve Dahlan, 2015). Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların aileleri ile yapılan görüşmelerde; ailelerin çocuklarına ödevlerini yaptırmada zorluk yaşadıkları ve bu durumun çocuklarının eğitimi konularındaki endişelerini arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca çocuklarının geleceği ile ilgili kaygılar ve sosyal ortamlarda çocukların dışlanabileceğine ilişkin düşünceler ailelerin duygusal anlamda zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu durumlara ek olarak öğretmenlerin ÖÖB tanısı alan çocuklara karşı yaklaşımları, ÖÖB tanısına ilişkin ailelerin sosyal çevrelerinden destek görmemeleri yaşanan diğer sorunlar arasındadır. Yaşanan tüm bu zorluklar çerçevesinde ÖÖB tanısı alan çocukların aile dinamikleri önemli derece değişmekte ve aileler ciddi karışıklıklar yaşadıklarını ifade etmektedir (Waggoner ve Wilgosh, 1990).

Dyson'ın (2010) yaptığı çalışmada da ÖÖB tanısı alan çocukların aile dinamikleri üzerinde birçok etkisi olduğu görülmüştür. Aileler çocukların ÖÖB tanısı alması ile ilişkili olarak genetik geçişlilik konusunda kendilerini suçladıklarını, çocuktan beklentiler ve ebeveynlik tarzları konusunda eşlerin birbirlerinden farklılaşarak aralarındaki çatışmaların daha sık olduğunu ve sosyal desteklerinin azaldığını ifade ederek çoğu zaman kontrolü kaybettiklerini söylemiş; böylece yaşadıkları duygusal zorluklara dikkat çekmişlerdir. Aileler aynı zamanda çocukların okul yaşamları ile ilgili sıkıntıları da ifade etmiştir. Çocuğun ÖÖB tanısı ile ilgili öğretmenler ile yaşanan olumsuzluklar, etiketlenme ve reddedilme, tutarsız değerlendirmeler ve etkisiz eğitim programları ailelerin en fazla sorun yaşadığı alanlar arasındadır (Dyson, 2010).

Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı almış çocukların yaşadığı güçlükler ailelerin ruhsal durumlarını önemli derecede etkilemektedir. Sağlıklı çocuklar ve ÖÖB tanısı almış

çocukların aileleri ile yapılan çalışmalarda; ÖÖB tanısı almış çocukların ailelerinin sağlıklı çocukların ailelerine kıyasla daha fazla olumsuz duygu dışavurumu gösterdiği, anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sosyal destek algılarının daha az olduğu belirlenmiştir (Atalay, 2013; Büyükçakmak, 2015). Bir başka çalışmada ÖÖB olan çocukların anneleri normal gelişim gösteren çocukların anneleri ile kıyaslandığında; ÖBB tanısı alan çocukların annelerinin düşük okul performansı ve çocuklarının geleceği ile ilgili endişeleri nedeniyle anksiyete ve depresyon düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Karande, Kumbhare, Kulkarni ve Shah, 2009). Bu konu ile ilgili farklı çalışmalar incelendiğinde; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin kontrol grubundaki çocukların annelerine kıyasla daha fazla ebeveynlik stresi yaşadığı ancak anksiyete ve depresyon düzeyleri açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Bonifacci, Storti, Tobia, Suardi, 2016). Bir başka çalışmada; ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynlerinin normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuş ancak depresyon ve aile işlevselliği açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Bonifacci, Montuschi, Lami, Snowling, 2013).

Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda ÖÖB tanısı çocukların ve ailelerin hayatlarını önemli derecede etkilemekte ve ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkide birtakım sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunların ÖÖB olan çocukların yaşadıkları zorlukların şiddeti ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin; Ülkemizde yapılan bir çalışmada, ÖÖB tanısı alan çocukların belirtileri arttıkça annelerinin algıladıkları sosyal destek, yakın ilişki ile duygusal destek etkilerinin azaldığı belirlenmiştir (Çen ve Aytaç, 2017). Çocuklarda gözlenen ÖÖB'nun alt gruplarının (okuma bozukluğu, sözel olmayan öğrenme bozukluğu) belirti şiddeti ve annelerin yaşadıkları stres düzeyleri arasındaki ilişki bir araştırma kapsamında incelenmiştir. Bunun sonucunda; sözel olmayan öğrenme bozukluğu şiddeti ile annelerin stres düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuş, ancak okuma bozukluğu şiddeti ve annelerin yaşadıkları stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Antshel ve Joseph, 2006).

Özgül Öğrenme Bozukluğu belirti şiddetinin aileler üzerindeki etkilerine yönelik yapılan çalışmalara benzer olarak gelişimsel ve nörogelişimsel alanlarda zorlukları olan

çocukların aileleri ile yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin; Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan çocukların belirti şiddeti ile ebeveynlerin stres ve başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; çocukların DEHB tanısına ilişkin belirti şiddetleri azaldıkça ebeveynlerin stres düzeylerinin azaldığı ve olumlu yeniden çerçeveleme başa çıkma tarzını daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Podolski and Nigg, 2001). Benzer şekilde DEHB tanısı almış çocukların hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri arttıkça ailelerin stres düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir (Graziano, McNamara, Geffken ve Reid, 2011). Yukarıda özetlenen araştırmalara benzer bulgular Otizm, Serebral Palsi tanısı alan ve Zihinsel Engeli olan çocukların anneleri ile yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Otizm tanısı almış çocukların belirti şiddeti ile ebeveynlerin stres düzeyleri ve başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; çocukların otizm belirtileri arttıkça ebeveynlerin stres düzeylerinin arttığı ve geleceğe yönelik kötümserlik-psikopatoloji ile ilişkilendirilen duygu odaklı başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Lyons, Leon, Phelps ve Dunleavy, 2010). Tuvalete gitmekte ve yürümekte zorlanan, davranış problemleri olan serebral palsili çocukların annelerinin daha çok çaresiz ve boyun eğici yaklaşım başa çıkma tarzlarını kullandıkları, böylece çocukların hastalığa ilişkin belirti şiddetlerinin artmasıyla annelerin işlevsel olmayan başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıkları belirtilmiştir (Şener, 2009). Zihinsel engeli olan çocukların engel düzeyi arttıkça ebeveynlerin problem odaklı başa çıkma tarzını (işlevsel başa çıkma tarzı) daha az kullandıkları ve yaşam doyumlarının azaldığı bildirilmiştir (Sarıkaya, 2011).

Alanyazındaki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda ÖÖB tanısı almak ve bozukluğa ilişkin belirti şiddetinin yüksek olması çocuklar ve ailelerinin hayatları önemli derecede etkilemekte, ayrıca ailelerin ruhsal durumlarında ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde bozulmalara neden olmaktadır. Bu nedenle ÖÖB belirti şiddeti ile anne-çocuk arasındaki sorunların ve annelerin ruhsal durumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmekte, bu çalışma kapsamında araştırılması planlanmaktadır.

Bu bölüme kadar ÖÖB'na ilişkin bilgilere yer verilmiştir, bir sonraki bölümde stres, stresle başa çıkma tarzları ve stres kaynağı olarak ev ödevi durumları ile ilgili alanyazın bilgileri aktarılacaktır.

1.2. STRES VE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI

Stres, bir canlının bedensel, ruhsal sınırlarının zorlanması ile ortaya çıkmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1988). Stres, kişilerin gelişimlerini olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmekte ve kişiler tarafından oldukça farklı şekillerde algılanmaktadır (Cüceloğlu, 1996). Stres; fiziksel (kalp çarpıntısı, hazımsızlık vb.), duygusal (öfke, kaygı vb.), zihinsel (olumsuz düşünceler, karar vermede zorluk vb.) ve davranışsal (huzursuzluk, yerinde durmama vb.) olarak bir takım belirtilerin ortaya çıkmasına neden olur. Hans Selye (1977) stres kavramını 'Genel Uyum Sendromu' çerçevesinde açıklamıştır ve kişinin çevresinde stres yaratan durumlar karşısında verdiği tepkileri aşamalar halinde ele almıştır.

Alarm Reaksiyonu: Stres durumunun kişi tarafından algılandığı ve bedeninin stres yaratan duruma uygun yanıtlar vermeye başladığı dönemdir. Kişi kendini savunmaya başladığı için bir takım fizyolojik belirtiler (kan basıncının artması, gastrointestinal rahatsızlıklar vb.) ortaya çıkar. Koruyucu tepkiler stresi ortadan kaldırırsa alarm reaksiyonu biter ve bedenin aktivitesi normale döner.

Direnç Dönemi: Kişinin bedenini koruyan savunma tepkileri stres yaratan durumu engelleyemiyorsa beden var olan tüm kaynakları kullanır ve zamanla direnç düşer. Direncin devamı ve bedenin savunma kaynaklarının zayıflaması ile birlikte tansiyon yükselmesi, kronik stres durumlarında kalp hastalıkları ve alerjiler gibi bedensel rahatsızlıklar görülebilir. Bu dönem başarılı bir şekilde atlatılırsa kişi normale döner, aksi durumda ise tükenme dönemi başlar.

Tükenme Dönemi: Strese neden olan durum bedensel tepkilerle ortadan kaldırılamamışsa bedensel işlevler görevini yapamaz hale gelir ve ciddi hastalıklar ile ölüme neden olabilir (Selye, 1977, Akt. Baltaş ve Baltaş, 2006:48).

Stres; fiziksel (kalp çarpıntısı, hazımsızlık vb.), duygusal (öfke, kaygı vb.), zihinsel (olumsuz düşünceler, karar vermede zorluk vb.) ve davranışsal (huzursuzluk, yerinde durmama vb.) olarak bir takım belirtilerin ortaya çıkmasına neden olur. Stres altında ortaya çıkan bu rahatsız edici belirtileri azaltmak için kişilerin yaptıkları uğraşlar stresle başa çıkma olarak adlandırılır (Atkinson ve ark., 1996). Bu bağlamda stresle başa çıkma, kişi için stresli olarak görülen, kişisel kaynaklarda zorlanmaya neden olan durumlar arasındaki çatışmaları kontrol etmek, azaltmak ve düzenlemek amacıyla kişinin sürekli olarak gösterdiği davranışsal ve bilişsel çabalar olarak tanımlanmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1980). Lazarus ve arkadaşları (1986), stresle başa çıkmanın bilişsel anlamda değerlendirme ve başa çıkma olmak üzere iki süreçten oluştuğunu belirtmiştir. Bilişsel değerlendirme, bireyin çevresinde var olan durumun kendi iyilik halini etkileyip etkilemediğini ölçtüğü bir süreçtir. Bilişsel değerlendirmenin birincil sürecinde birey tehlikeli bir durum olup olmadığını kontrol eder. İkincil değerlendirmede ise birey stres yaratan durumun üstesinden gelmek veya zararı engellemek için imkânlarını değerlendirir. Stres ve başa çıkma kuramında ortaya konulan ikinci süreç ise başa çıkmadır. Birey çevredeki baskı nedeniyle kaynaklarının zorlandığını düşündüğünde bilişsel ve davranışsal çabalar göstererek zor durumla başa çıkmaya çalışır. Bilişsel değerlendirme ve başa çıkma, birey ve çevrenin etkileşimini ifade etmektedir (Folkman ve ark., 1986).

Stresle başa çıkma tarzlarını, Folkman ve Lazarus (1986) duygu ve problem odaklı başa çıkma yöntemleri olmak üzere iki grupta incelemiştir. Bireylerin kullandığı problem odaklı başa çıkma tarzları, stresli durumu ortadan kaldırmayı veya etkisini azaltmayı sağlar. Problem odaklı başa çıkma, bilişsel yeniden yapılandırma süreci içerisinde, stresi ortaya çıkaran durumun farkına varma, değerlendirme, durumu değiştirecek seçeneği belirleme ile sorunu çözmeye yönelik bilişsel ve davranışsal adımlardan oluşur. Bireylerin kullandığı duygu odaklı başa çıkma tarzları, stres yaratan durumun ortaya çıkardığı duygularla baş etmeyi sağlar. Yani bu kişiler stres yaratan durum ve uyarıcı ile mücadele etmek yerine yaşanan olumsuz durumun etkisini azaltmak, durumun gerçekliğini inkâr etmek, sorunlardan uzaklaşmak veya olumsuz duyguları çevresindekilerle paylaşmak gibi stratejileri kullanırlar. İnsanlar hayatları boyunca

karşılaştıkları olay ve durumlar karşısında farklı başa çıkma stratejileri kullanabilirler (Folkman ve ark., 1996; Lazarus, 1991; Lazarus, 1993).

Stresle başa çıkma tarzlarına yönelik pek çok kuramcının alanyazında farklı sınıflandırmaları bulunmasına karşın; en tutarlı bulgulara sahip olan kuramın Lazarus ve Folkman'ın geliştirdiği probleme yönelik/aktif ve duygulara yönelik/pasif strateji kuramı olduğu görülmektedir (Endler ve Parker, 1994; Folkman ve Lazarus, 1986; Pearlin ve Schooler, 1978). Türkiye’de Şahin ve Durak (1995)’ın yaptıkları stresle başa çıkma tarzlarına ilişkin boyutsal çalışmalar Folkman ve Lazarus (1980)’un oluşturduğu stresle başa çıkma tarzları kuramı temelinde şekillenmiştir. Bu bağlamda, probleme yönelik/aktif ve duygulara yönelik/pasif şeklinde iki kategoride temellenen başa çıkma yöntemleri kendi aralarında, “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım”, “çaresiz yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım” ve “sosyal desteğe başvurma yaklaşımı” olmak üzere beş faktöre ayrılmaktadır.

Kendine güvenli yaklaşım; Bireyin karşılaştığı zor durumu atlatabilecek güce sahip olduğuna ilişkin inancı taşıdığı problem odaklı bir başa çıkma yaklaşımıdır.

İyimser yaklaşım; Bireyin stres karşısında yaşadıklarını olumlu yönleriyle görme çabasına sahip olduğu problem odaklı stresle başa çıkma yaklaşımıdır.

Sosyal destek arama; Bireyin stresle karşılaştığı durumlarda yakın çevresinden destek alarak stresini azaltma eğiliminde olduğu problem odaklı stresle başa çıkma tarzıdır.

Çaresiz yaklaşım; Kişinin stresle karşılaştığında umutsuzluk ile durumu kabullenici bir tavır sergilediği duygu odaklı başa çıkma yaklaşımıdır.

Boyun eğici yaklaşım; Stresle karşılaşan bireyin mücadele etmeden durumu kabullendiği duygu odaklı stresle başa çıkma yaklaşımıdır (Şahin ve Durak, 1995).

Bu çalışmada ele alınan boyutlar da Şahin ve Durak (1995)’in kavramsallaştırdığı boyutlardır.

1.2.1. Özel Gereksinimi Olan Çocukların Ebeveynlerinin Stres Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzları

Ebeveynler bir çocuğun doğumu ile birlikte büyük sorumluluklar üstlenirler. Her an ihtiyaçları değişen ve her geçen gün ihtiyaçları artan bir çocukla baş etmek ebeveynler için zorlu görevleri ve sabrı beraberinde getirmektedir. Özellikle özel gereksinimleri olan çocuklarla ilgilenmek ve onları büyütmek ebeveynler için daha zorlu süreçleri içermektedir (Sinha, Verma ve Hershe, 2016). Ebeveynler, bu süreçte ciddi anlamda stres yaşamakta, evlilik, iş ve sosyal yaşamlarındaki rollerini yerine getirmede zorluk çekmektedirler. (Akçakın ve Erden, 2001). Özel gereksinimi olan çocukların ailelerin hayatlarına girmeleri ile birlikte aileler psikolojik, maddi ve eğitimsel açıdan sorunlar yaşamakta ayrıca ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik olarak yaşam tarzları (boş zaman ve kültürel aktiviteler) değişmekte, sosyal çevre ile olan ilişkileri azalmaktadır (Dönmez, Bayhan, Artan, 2000). Ailelerin özel gereksinimi olan çocuğun tedavi ve eğitime ilişkin yeterli bilgiye ulaşamaması, çocuğun durumunu diğer aile bireyleri ve sosyal çevrelerindeki kişilere anlatmakta yaşadıkları bir takım zorluklar, çocuklarına ayıracak yeterli zaman ve paranın olmaması ailelerin yaşadıkları sıkıntıları daha da arttırmaktadır (Kavak, 2007). Bu nedenlerle özel gereksinimi olan çocuklarla ilgilenmek (özellikle gelişimsel problemler, davranışsal, eğitimsel sorunlar vb.) ebeveynler için olağanüstü dikkat ve zaman gerektiren bir süreç olduğundan ebeveynlerin yaşadıkları stres düzeyleri özel gereksinime sahip olmayan çocukların ailelerine kıyasla oldukça yüksektir (Baker ve ark., 2003).

Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların ebeveynleri; tanıya ilişkin bilgiye sahip olmaksızın güçlükler, okuma-yazma problemleri, ekonomik zorluklar, ödev çatışmaları, yetersizlik duyguları gibi sorunlarla baş başa kalmakta ve bu durum ebeveynlerin yaşantılarını zorlaştırarak stres neden olmaktadır (Alias ve Dahlan, 2015; Dyson, 2010; Skinner, 2013; Waggoner ve Wilgosh, 1990). Bu bağlamda ÖÖB olan çocukların aileleri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; ÖÖB tanısı alan çocukların ailelerinin stres düzeylerinin normal gelişim gösteren çocukların ailelerine kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bonifacci, Montuschi, Lami, Snowling, 2013; Bonifacci, Storti, Tobia, Suardi, 2016). Özgül Öğrenme Bozukluğunun alt gruplarının (okuma bozukluğu, sözel olmayan öğrenme bozukluğu) belirti şiddeti ile annelerin yaşadıkları stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; sözel olmayan öğrenme bozukluğu şiddeti ile annelerin stres düzeyleri arasında yakın ilişki olduğu bulunmuştur.

Ancak okuma bozukluğu şiddeti ve annelerin yaşadıkları stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Antshel ve Joseph, 2006). Normal gelişim gösteren çocuklarla otizm ve ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynlerinin stres düzeylerinin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada ise, otizm ve ÖÖB tanısı alan çocukların anne-babalarının stres düzeylerinin normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarına göre daha yüksek olduğu, ayrıca otizm tanılı çocukların ebeveynlerinin de ÖÖB tanılı çocukların ebeveynlerinden daha fazla stres yaşadıkları saptanmıştır (Sinha, Verma ve Hershe, 2016).

Nörogelişimsel bozukluğa sahip çocukların ebeveynleri ile yapılan kapsamlı bir araştırmada, DEHB, Otizm, ÖÖB ve Konuşma Bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin stres düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda DEHB tanısı alan çocukların ebeveynlerinin stres düzeylerinin en yüksek olduğu bulunmuş, bu ebeveynleri sırasıyla Otizmi olan, Konuşma Bozukluğu olan ve ÖÖB olan çocukların ebeveynleri stres düzeylerinin yüksekliği açısından takip etmiştir (Craig ve ark., 2016). Disleksi tanısı olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların anneleri ile yapılan bir çalışmada ise; disleksi tanısı alan çocukların annelerinin, normal gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla duygu odaklı-kaçıngan başa çıkma tarzlarını daha fazla problem odaklı başa çıkma tarzını ise daha az kullandıkları ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Carotenuto ve ark., 2017).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde; ÖÖB tanısı alan çocukların ailelerinin ve özellikle annelerinin yoğun stres yaşadığı gözlenmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda annelerin stres düzeyleri genel stresin ölçüldüğü araçlar ile değerlendirilmiş ve özgül olarak çocuklarının ÖÖB tanısına ilişkin bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu nedenle değerlendirmelerde annelerin stres düzeylerinin; sosyal destek, stresle başa çıkma tutumları, psikopatoloji düzeyleri, ebeveynlik tutumları gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir (Atalay, 2013; Büyükçakmak, 2015; Carotenuto ve ark., 2017; Dabrowska ve Pisula, 2010; Dyson, 2010; Sinha, Verma ve Hershe, 2016). Bu bağlamda ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin tanıya ilişkin yaşadığı özgül stresin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada; ÖÖB tanısı almış çocukların annelerinin yaşadıkları ÖÖB'na ilişkin stres düzeyleri ile

ebeveynlik stresi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016). Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ÖÖB tanısına ilişkin stresinin ve tanıya ilişkin stres ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmekte ve bu çalışma kapsamında araştırılması planlanmaktadır.

Alanyazında üzerinde sıklıkla durulan bir diğer konu da özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin stresle başa çıkma tarzlarıdır. Ebeveyn stresi; çocuk, ebeveyn ve çocuk-ebeveyn etkileşiminden kaynaklanan bir takım faktörlerle ortaya çıkmaktadır. Bu faktörler; ebeveynin kendi özellikleri (kişilik, psikopatoloji, duygusal yetkinlik, eş ilişkileri, sosyal destek, ebeveyn rolüne bağlılık, sağlık), çocukların özellikleri (uyum, bağlanma, duygudurum, gelişimsel problemler) olarak sıralanabilir (Abidin, 2012). Özel gereksinimi olan çocuklara sahip ailelerde; ebeveynlerin çocukların zorluklarını kalıcı olarak gördüğü, çocuğun yaşadığı zorlukları anlamakta zorlandığı ve kontrol edemedikleri durumlarda yaşanan ebeveyn stresinin ise daha yüksek oranlarda olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin yaşadıkları stresle baş edebilmeleri ve yaşanan sorunları etkili bir şekilde çözmeleri amacıyla; çocuklarını tanımaları, çocuklarına ilişkin gerçekçi beklentiler oluşturmaları gerekmektedir (Dönmez, 2010). Psikiyatrik bir hastalık tanısı almış çocukların ebeveynlerinin stresle başa çıkma tarzları; tanı öncesinde ebeveynlerin hastalıkla ilgili algılarına, tanı sonrasında uzmanlardan ve çevrelerinden edindikleri bilgilere dayanmakta ve bu durum ebeveynlerin kullandıkları stresle başa çıkma tarzlarını şekillendirmektedir (Hasson-Ohayon ve ark., 2017). Özel gereksinimi olan çocukların ailelerinin stresle başa çıkma tarzları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır.

Engelli çocuğa sahip ailelerin stresle başa çıkmak için problem çözme ve destek arama stratejilerini daha fazla, kaçınma stratejilerini ise daha az kullandıkları belirtilmiştir (Glidden, Billings ve Jobe, 2006). Zihinsel engeli olan çocukların ebeveynlerinin başa çıkma tarzları açısından karşılaştırıldığı bir çalışmada; annelerin sosyal destek arama başa çıkma stratejisini babalara kıyasla daha fazla kullandığı, problem çözme başa çıkma stratejisi açısından anne ve babalar arasında farklılık olmadığı bulunmuştur

(Sarıkaya, 2011). Zihinsel engeli olan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzlarını araştırmaya yönelik yapılan bir başka çalışmada; toplumun çoçuğuna karşı bakışından olumsuz etkilenen annelerin etkisiz baş etme yöntemi olan Çaresiz Yaklaşım başa çıkma tarzını daha fazla kullandıkları, sosyal çevrelerinden destek görmeyen annelerin Boyun Eğici stresle başa çıkma tarzını daha fazla kullandıkları ve annelerin eğitim düzeyi azaldıkça Sosyal Destek Arama, Çaresiz, Boyun Eğici Yaklaşımı daha fazla kullandığı saptanmıştır (Ayyıldız, Şener, Kulakçı ve Veren, 2012).

Otizm tanısı alan, Down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile yapılan bir çalışmada Down sendromlu ve otizmlı çocukların ebeveynlerinin duygu odaklı başa çıkma tarzını daha fazla kullanmalarının stres düzeylerini arttırdığı; normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin problem odaklı başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanmalarının ise stres düzeylerini azalttıkları bulunmuştur. Ayrıca Kaçınan başa çıkma tarzını otizmlı çocukların annelerinin normal gelişmekte olan çocukların annelerine kıyasla daha az kullandığı saptanmıştır (Dabrowska ve Pisula, 2010). Özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; annelerin babalara kıyasla daha fazla stres yaşadığı vurgulanmış ve çalışmalar daha çok anneler ile birlikte yürütülmüştür (Antshel, ve Joseph, 2006; Hastings, 2003; Hodge, Hoffman ve Sweeney, 2011). Araştırmalarda daha çok annelerin konu alınmasına ilişkin birçok neden ortaya atılmıştır. Kimi araştırmalarda cinsiyet rolleri ile ilişkili olarak annelerin bakım sürecinde daha aktif rol aldığı ve birincil bakım veren görevini üstlendiği ifade edilmiş, kimi araştırmalarda ise anne ve babaların beklentilerinin farklılaştığı ve annelerin daha fazla çaba gösterdiklerine değinilmiştir (Dönmez, Bayhan, Artan, 2000; Gray ve Holden, 1992;). Ayrıca annelerin çocukların eğitim süreçlerine daha aktif katıldıkları da vurgulanmıştır (Benson, Karlof ve Siperstein, 2008). Yukarıda özetlenen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin stresle başa çıkma tarzlarına ilişkin farklı bulguların olduğu gözlenmektedir.

Nörogelişimsel bozukluğu olan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzlarının incelendiği araştırmalarda ise annelerin işlevsel olmayan/duygusal odaklı başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Örneğin; ÖÖB tanısı alan çocukların

annelerinin Duygu Odaklı ve İşlevsel Olmayan Başa Çıkma tarzlarını, herhangi bir tanısı bulunmayan çocukların annelerinin ise Problem Odaklı Başa Çıkma tarzlarını daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Atalay, 2013). Otizm ve ÖÖB tanısı alan çocuklar ile sağlıklı çocuklara sahip anneler arasında yapılan bir araştırmada ise; ÖÖB tanısı almış çocuğa sahip olan annelerin işlevsel olmayan başa çıkma yöntemini otizimli ve sağlıklı çocuğa sahip annelerden daha fazla kullandığı belirtilmiştir (Şahin, 2017). Diyabet ve ÖÖB tanısı olan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları karşılaştırıldığında ise; çocuğu ÖÖB tanısı almış annelerin duygu odaklı başa çıkma tarzını daha fazla kullandıkları saptanmıştır (Koçkar, 2006). Disleksi tanısı alan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların anneleri ile yapılan bir çalışmada ise; disleksi tanısı alan çocukların annelerinin, normal gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla duygu odaklı ve kaçınan başa çıkma tarzlarını daha fazla, problem odaklı başa çıkma tarzını ise daha az kullandıkları ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Carotenuto ve ark., 2017). Tüm bu araştırma bulgularından farklı olarak DEHB tanısı alan çocukların anneleri ile yapılan bir çalışmada ise; DEHB tanısı almış çocukların annelerinin kontrol grubu ile kıyaslandığında işlevsel olmayan başa çıkma yöntemleri ve problem odaklı başa çıkma yöntemlerini daha fazla, duygu odaklı başa çıkma yöntemlerini daha az kullandıkları bulunmuştur (Durukan ve ark., 2008).

Alanyazındaki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin hayatları önemli derecede etkilemekte, ayrıca annelerin stresle başa çıkma tarzları farklılaşmaktadır. Bu nedenle ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi, ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları ile ÖÖG'ne özgü stres düzeyi ve annelerin ebeveynlik yetkinliği arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmekte ve bu çalışma kapsamında araştırılması planlanmaktadır.

1.2.2. Stres Kaynağı Olarak Ev-Ödevi Durumları

Ev ödevi, öğretmenler/eğitimciler tarafından öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ölçüsünde onları bir konu hakkında çalışma ve araştırmaya yönlendirmek amacıyla verilen ders

dışı akademik bir görev olarak tanımlanabilir (Gün, 1995). Ev ödevleri konusunda alanyazında farklı bilgilere rastlamak mümkündür. Bazı araştırmalar, ev ödevlerinin özellikle öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ilgi alanlarına uygun verildiği takdirde ders başarısında artış sağladığını gösterirken; bazı araştırmalar ise öğrencilerin ders başarısını etkilemediğini, öğrenci ve ailelerde strese neden olduğunu belirtmektedir (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Özcan ve Erkin, 2015).

Ev ödevleri konusunda öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada; öğrencilerin bir kısmı ödevlerin gereksiz olduğunu ve hiçbir amaca hizmet etmediğini söylerken, bir kısmı ise ödevleri anlamlı bulduğunu ve sınıfta öğrenilenleri pekiştirdiğini belirtmiştir (Wilson ve Rhodes, 2010). İlk ve ortaokul öğrencileri ile velilerinin katıldığı bir araştırmada ise; öğrenciler zorluk çekmedikleri, eğlenceli buldukları, çok fazla zaman almayan derslerin ödevlerini yaparken keyif aldıklarını belirtmiş, veliler ise ödevler konusunda yaşadıkları sorunların öğrencilerin isteksizliği ve ödevi anlayamama olduğunu belirtmiştir (Duru ve Çöğmen, 2017). Öğretmenler ise ev ödevlerinin; açık-net olduğu, fazla zaman almadığı, öğrencinin ilgisini çekebilecek düzeyde ve öğrencinin seviyesine uygun olduğu, ödev sonucunda geribildirim verildiği takdirde öğrencilerin ders başarısını arttırdığını belirtmişlerdir (Büyüktokatlı, 2009).

Ev ödevleri öğrencilerin ve ailelerin hayatlarında önemli bir yer tutmakta ve birtakım sorunlara da neden olmaktadır. Çocuklara verilen ev ödevleri ve ailelerin stresinin araştırıldığı bir çalışmada; çocuklara verilen ev ödevi yüklerinin artması ve ebeveynlerin ev ödevlerinde çocuklarına yardımcı olabileceklerine dair özgüvenlerinin azalması ile ebeveynlerin yaşadıkları stresin arttığı saptanmıştır (Pressman ve ark., 2015). Ebeveyn tutumları, ev ödevi süreci ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; ders başarısı yüksek olan öğrencilerin ailelerinin çocuklarına daha fazla özerk destek sağladığı, ödev esnasında doğrudan katılımlarının daha az olduğu ve öğrencilerin dikkatlerinin daha az dağıldığı bulunmuştur (Cooper, Lindsay ve Nye, 2000). İlkokul öğrencilerinin okuma süreçleri ve algıladıkları ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; çocukların annelerine ilişkin duygusal destek algıları ile çocukların cümle anlama ve okuma görevleri arasında pozitif yönlü

bir ilişki; çocukların babalarına ilişkin duygusal destek ve reddedici algıları ile çocukların cümle anlama ve dinleme görevleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Carreteiro, Justo ve Figueira, 2016).

Alanyazındaki bu çalışmalar gözden geçirildiğinde ev ödevlerinin öğrencilerin ve ailelerin hayatlarını etkilediği görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin yaşadıkları sorunlara ek olarak ÖÖB tanısı alan çocuklar ve aileleri ev ödevleri ile ilgili daha fazla sıkıntı yaşamaktadır. Özgül Öğrenme Bozukluğu olan çocukların aileleri ile yapılan görüşmelerde; ailelerin çocuklarına ödevlerini yaptırmada zorluk yaşadıkları ve bu durumun çocuklarının eğitimi konularındaki endişelerini arttırdığı belirtilmiştir (Waggoner ve Wilgosh, 1990). Ayrıca aileler çocuklarının ev ödevlerini okuma ve anlamada zorluk çektiklerinden, onlara yardım etmek için daha fazla zaman ayırmaları gerektiğinden de bahsetmiştir (Alias ve Dahlan, 2015). Anneler ile yapılan bir çalışmada ise; ÖÖB olan çocukların okuma-yazma ödevlerine yardım etmekte zorlanan anneler ebeveynlik becerilerini sorguladıklarını ifade etmiştir (Skinner, 2013). Ev ödevleri konusunda yapılan bir başka çalışmada ise; ebeveynlerin algıladıkları yetkinlik ve stres ile çocuklarıyla yaşadıkları ödev çatışma durumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016). Tüm bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda; ev ödevlerinin çocuklar ve aileler arasında problemlere neden olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında ÖÖB tanısı alan çocukların yaşadıkları belirtilerin şiddeti ve algıladıkları ebeveyn yetiştirme tutumları ile ev ödevi durumları arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bölümde stres, stresle başa çıkma tarzları ve stres kaynağı olarak ev ödevi durumları ile ilgili alanyazın bilgilerine yer verilmiştir, sonraki bölümde ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları ve ebeveynlik yetkinliği konuları ile ilgili alanyazın bilgileri aktarılacaktır.

1.3. EBEVEYNLERİN ÇOCUK YETİŞTİRME TARZLARI

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları; ebeveynlerin değer ve hedeflerini, ebeveynlerin tutumları ve uygulamalarını, çocukların gelişimsel durumlarını kapsayan bir tanım olarak ele alınmaktadır. Başka bir deyişle, çocukların veya ergenlerin gelişimlerini etkileyen, ebeveynlerin tutum, tavır ve amaçlarını içeren bir bütün olarak da tanımlanabilir (Darling ve Steinberg, 1993). Ebeveynlerin yetiştirme tarzlarının çocukların ve ergenlerin sosyalleşme süreçlerinde büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü çocukların sosyal beceriler kazanması, kişilik özelliklerinin oluşmaya başlaması, sosyalliğe uyum sağlamaları, kültürel değerleri kazanmaya başlamaları ilk olarak aile ortamındaki etkileşim ile başlamaktadır. Bu nedenle gelişimsel kuram ve yaklaşımlar çocukların gelecekteki çevrelerini belirlemede ebeveynlerin yetiştirme tarzlarının önemini vurgulamaktadır (Maccoby, 2002).

Geçmişten günümüze birçok kuramcı farklı kavramsallaştırmalar ile ebeveynlik tarzlarını açıklamaya çalışmıştır. İlk olarak Baumrind (1966) yaptığı çalışmalar sonrasında ebeveynlik tarzlarını otoriter, izin verici ve demokratik olmak üzere üç temel boyutta incelemiştir. Baumrind'e göre demokratik ebeveynler, çocuklarına karşı sıcak ve sevecen bir tutum içerisinde olup, çocuklarının olgun davranmasını beklerler ve gerekli kurallara uymalarını isterler. Çocuklarının görüşleri karşısında sabırlı ve duyarlıdır, aileyi ilgilendiren konularda çocukları ile birlikte karar verirler (Baumrind, 1966). Baumrind yaptığı çalışmalarda demokratik tarza sahip olan ebeveynlerin çocuklarının özgüveni yüksek, sosyal ve zihinsel açıdan başarılı bireyler olduğunu belirtmiştir (Baumrind 1966, 1972). Otoriter ebeveynler, çocuklarının ev kurallarına koşulsuz kabulünü ve itaatini beklerler. Aile kurallarını oluştururken çocukların görüşlerine başvurulmaz ve kurallara uymayan çocuklara ceza uygulanır. Otoriter ebeveynler, otoritenin sağlanmasına önem vererek çocukların otoriteyi bozma çabalarını engellerler. Otoriter bir tutumla yetişen çocuklarda düşük özgüven, kaygı ve saldırganlık gibi davranış problemlerinin olduğu belirtilmiştir (Baumrind 1966, 1972). İzin verici ebeveynlerin kontrol beklentileri oldukça düşüktür, çocuklarına fazlasıyla özgürlük tanır, çocuklarına karşı sıcak ve sevecendirler, çocuklarının her davranışını kendi arzularına göre gerçekleştirmesini desteklerler. İzin verici tutum ile yetiştirilen

çocuklar doyumsuz, sınırsız, kurallara uymakta zorluk çeken, akademik ve arkadaş ilişkilerinde problemleri olan, geleceğe ilişkin hedefler konusunda kafaları karışık olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Baumrind 1966, 1972).

Yaptıkları çalışmada Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'in oluşturduğu modelden yola çıkarak ebeveynlik tarzları ile ilgili kavramsallaştırmayı geliştirmişlerdir. Bu yeni modelde Baumrind'in demokratik ve otoriter ebeveynlik tarzları aynı kalmakla birlikte izin verici boyut; izin verici-hoşgörülü, izin verici-ihmal edici olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu sınıflamaya göre; İzinverici/hoš görülü ebeveyn tarzında, aileler çocuklarına karşı kabul edici yaklaşım tarzına sahiptir. Çocuklarına kural koymaktan yoksun, kontrol mekanizmaları oldukça düşüktür ancak duyarlılık düzeyleri yüksektir. Çocuklarının davranışlarını biçimlendirme gibi bir yaklaşımları yoktur. Çocuklarından olgun davranışlar göstermelerini beklemez ve bağımlılıklarını beslerler. İzinverici/hoš görülü ebeveyn stilinde yetiştirilen çocukların saldırgan, sorumluluk almak ve bağımsız hareket etmekten yoksun çocuklar olduğu belirtilmiştir (Maccoby ve Martin, 1983). İzin verici/ihmal edici ebeveyn tarzında ise; ailelerin talepkarlık/kontrol düzeyleri ile duyarlılık/kabul düzeylerinin düşük olduğu bilinmektedir. Bu ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını önemsememekte ve açıkça ilgisiz davranmaktadır. Çocuklar ve ebeveynleri arasında bir mesafe vardır, çocuklarının davranışlarını kontrol etmez, önemsemezler ve ebeveynler çocuklarını ihmal ederler. Çocukların duygusal açıdan ihtiyaçları önemsenmez. Bu çocukların geleceğe ilişkin hedefleri olmayan, alkol-sigara, saldırganlık gibi davranış problemleri olan, akademik başarıları düşük olan çocuklar olduğu belirtilmiştir (Maccoby ve Martin, 1983).

Yaptığı çalışmada Perris (1980); ebeveyn yetiştirme tarzları ile ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin önemini vurgulamış ve kişilik gelişimi, zihinsel sağlık gibi alanlarda ebeveyn tutum ve davranışlarının etkisinden bahsetmiştir. Ayrıca ebeveynlik sürecine ebeveynler ve çocuklar birlikte katıldıkları için sadece ebeveynlerin bildirimlerinden ziyade, çocukların ebeveynlerin yetiştirme tarzlarına ilişkin algısının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle Perris (1980) ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin (yetişkin) çocukların algılarını değerlendiren bir ölçek (Ebeveyn Yetiştirme Tarzları Ölçeği/ Egna Minnen Barndoms Uppfostran/ My Memories of

Upbringing- EMBU) geliştirmiştir (Perris, 1980). Daha sonra yetişkinler için geliştirilen bu ölçeğin geriye dönük yorumlama sınırlılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla ocuk versiyonları birçok araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (Castro ve ark., 1993; Markus ve ark., 2003).

Uyarladıkları ebeveyn yetiştirme tarzları leğinde Arrindell ve arkadaşları (1999); ebeveynlik tutumlarını duygusal sıcaklık, reddedicilik ve aşırı korumacılık olmak üzere üç grupta toplamışlardır (Arrindell ve ark, 1999). Araştırmamızda kullanılacak olan Sümer, Selçuk ve Günaydın (2006) tarafından Türk aile yapısına uygun olarak Türkçeye uyarlanan s-EMBU-C leğinde ise duygusal sıcaklık, reddetme, aşırı korumacılık ve karşılaştırma alt boyutları bulunmaktadır. Bu alt boyutlar arasında reddetme, aşırı korumacılık ve karşılaştırma olumsuz ocuk yetiştirme tutumları olarak, duygusal sıcaklık ise olumlu ocuk yetiştirme tutumu olarak adlandırılmıştır. Duygusal sıcaklık, ebeveyn-ocuk arasında kurulan duygusal bağ ile ebeveynlerin duygularını çocuklarına nasıl gösterdikleri ile tanımlanabilir (Rohner, Khaleque, Cournoyer, 2005). Reddedici ebeveyn tutumu ise; çocukların ebeveynlerinden bekledikleri sıcaklık, ilgi, şefkat, destek gibi davranış ve duyguların yetersizliği ile ilişkilidir. Çocukların ebeveynleri tarafından eleştirildiği, onaylanmadığı, cezalandırıldığı ve ihmal edildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Rapee,1997). Aşırı korumacılık, ebeveynlerin çocuğun gelişimsel düzeyini ve o anda neye ihtiyaı olduğunu göz ardı ederek verdikleri aşırı destek olarak tanımlanabilir. Aşırı korumacı olan ebeveynler çocuklarının güvenliklerine ilişkin aşırı bir endişeye sahiptir (Thomasgard, Metz, Edelbrock ve Shonkoff, 1995). Karşılaştırmacı tutum ise, ebeveynin çocuğunu başka çocuklar ile karşılaştırarak ocuk üzerinde baskıcı bir tavır sergilemesini ifade etmektedir. Karşılaştırmacı tutum sergileyen ebeveynler çocuklarının düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol etmeye ve yönetmeye çalışırlar (Temel, 2015).

Alanyazında ebeveynlerin ocuk yetiştirme tarzları ile ocuk ve ergenlerde görülen psikolojik belirtiler arasında ilişki olabileceğini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Örneğin; ebeveynlerini duygusal anlamda sıcak olarak algılayan ergenlere kıyasla, ebeveynlerini reddedicili ve aşırı korumacı olarak algılayan ergenlerin depresyon ve anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Anlı ve Karslı, 2010).

Ebeveynlerini reddedici ve aşırı korumacı olarak algılayan ergenlerin ise somatik rahatsızlık, depresyon, kaygı, paranoid düşünce ölçek puanlarının daha yüksek olduğu; ebeveynlerini anlayışlı ve duygusal olarak sıcak algılayan ergenlerin ise depresyon, kaygı, paranoid düşünce, obsesif-kompulsif düşünce ölçek puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır (Xia ve Qian, 2001). Ebeveynlerini reddedici ve aşırı korumacı olarak algılayan ergenlerin duygu düzenleme becerilerinde sorun yaşadıkları ve depresyon belirtilerinin arttığı da belirtilmiştir (Sarıtaş, 2012). Ebeveynlerin tutum farklılaşmaları ile çocukların yaşadığı içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; ebeveynlerini duygusal sıcaklık açısından farklı bulan çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerini daha fazla yaşadıkları; ebeveynlerini aşırı korumacılık açısından farklı algılayan çocukların ise daha fazla dışsallaştırma sorunları yaşadıkları bulunmuştur (Berkien, Louwerse, Verhulst, Ende, 2012). Ebeveynlerini reddedici ve aşırı korumacı olarak algılayan çocukların bağımsızlıkları engellendiğinden kaygı belirtileri geliştirmelerinin daha olası olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ebeveynlerini kontrol edici algılayan çocukların utangaçlık ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Wood, McLeod, Sigman, Hwang ve Chu, 2003). Anksiyete bozukluğu olan çocuklardan güvensiz bağlanma tarzı olanların daha yüksek oranda anksiyete bildirdiği ve ebeveynlerini daha az duygusal anlamda sıcak buldukları belirtilmiştir. Ayrıca, ebeveynlerini aşırı korumacı algılayan çocukların anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Brown ve Whiteside, 2008). Çocukların ebeveynlerini reddedici olarak algılama düzeyleri arttıkça çocuklarda görülen davranış problemlerinin de arttığı, çocukların ebeveynlerini sıcak ve kabul edici olarak algıladıkları durumlarda ise davranış problemlerinin azaldığı gözlenmiştir (Basılğan, 2012). İlköğretim öğrencilerinin annelerini düşmanca-reddedici olarak algılama düzeyleri arttıkça sosyal kaygılarının da arttığı, annelerinin kendilerine sıcak ve kabul edici davrandığını algılayan çocukların ise sosyal kaygılarının azaldığı gözlenmiştir (Tezcan, 2015).

Alanyazındaki bu araştırmalar incelendiğinde çocuk ve ergenlerin algıladıkları ebeveyn tutumlarının yaşadıkları psikolojik ve davranışsal sorunlarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra nörogelişimsel bozuklukları olan çocukların algıladıkları ebeveyn tutumlarının araştırıldığı birçok araştırma da bulunmaktadır. Örneğin; DEHB

tanısı alan ve herhangi psikiyatrik tanısı olmayan çocukların annelerinin ebeveyn tutumları karşılaştırıldığında; DEHB tanısı alan çocukların annelerinin daha az şefkat/ilgili tutum içerisinde oldukları ancak daha fazla aşırı korumacı ve otoriter bir tutum sergiledikleri bulunmuştur (Gau ve Chang, 2013). Özgül Öğrenme Bozukluğu olan çocukların annelerini, diyabeti olan çocuklara kıyasla daha reddedici algıladıkları bulunmuş, ayrıca ebeveynlerini reddedici algılayan çocukların düşük benlik saygısı ile birlikte depresif belirtilerinin arttığı belirtilmiştir (Koçkar, 2006). Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların, tanı almayan gruba kıyasla ebeveynlerine ilişkin reddedici tutum algılarının daha fazla olduğu görülmüştür (Batum ve Öktem, 2011). Bu araştırmaların yanısıra çocukların okuma-yazma süreçleri ve okul beceri ile algıladıkları ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin çocukların okul başarısı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin; çocukların annelerine ilişkin duygusal destek algıları ile çocukların cümle anlama ve okuma görevleri arasında pozitif yönlü bir ilişki; çocukların babalarına ilişkin duygusal destek ve reddedici algıları ile çocukların cümle anlama ve dinleme görevleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Carreteiro, Justo ve Figueira, 2016).

Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda; ÖÖB tanısı alan çocuklar ile sağlıklı çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi, bu değerlendirmenin çocuk-anne arasındaki ev ödevi sürecini nasıl etkilediğinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmekte ve bu çalışma kapsamında araştırılması planlanmaktadır.

1.4. EBEVEYNLİK YETKİNLİĞİ

Ebeveynlik yetkinliği alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Thompson (1984) mental retardasyonu olan çocukların anneleri ile çalışırken ebeveynlik yetkinliğini; genel bakım, fiziksel bakım (sağlık, hijyen, beslenme, güvenlik), sevgi ve duygusal destek, uyarın verme, evi idare etme, ihmal (bakım konusunda dikkat edilmesi gerekenleri göz ardı etme) başlıkları altında değerlendirmiş ve tanımlamıştır. Ayrıca ebeveynlik yetkinliğini tek ebeveyn olma, evlilik problemleri, yetersiz gelir, aile

içerisinde duygusal problemlerin varlığı, çocuk sayısı, ebeveynin eğitim düzeyi, başa çıkma becerileri, ebeveynlik tutumları gibi faktörlerin yakından etkilediği belirtilmiştir (Thompson, 1984). Ebeveynlik yetkinliği; Ohan ve arkadaşları (2000) tarafından ebeveyn olarak etkili olabildiğinin farkında olma ve ebeveynliğe karşı memnuniyet olarak da tanımlanmıştır. Ayrıca ebeveynlik yetkinliğinin; ebeveynin özgüveni, çocuk sorun davranışları, ebeveyn-çocuk bağlanması, aile-partner ilişkileri ve çocuk yetiştirme davranışları gibi durumlarla yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Ohan, 2000). Ebeveynlik yetkinliğinin bir başka tanımı Glăveanu ve Creangă (2009) tarafından yapılmış, buna göre ebeveynlik yetkinliği ebeveynlerin sorumluluklarını yerine getirmesini ve kriz durumları ile başa çıkmalarını sağlayan çocukların gelişimine katkıda bulunacak her türlü bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmaları olarak tanımlanmıştır.

Ebeveynlik yetkinliği; görüşmeler, kişilik testleri, anketler ve gözlem gibi farklı yöntemler ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ebeveynlik yetkinliğini değerlendirmekteki amaç; çocukları ihmal, kötüye kullanım gibi olumsuz ebeveynlik davranışlarından korumaktır. Ayrıca ebeveynlik yetkinliğini değerlendirmek; ebeveynlerin farkındalığını arttırmak, zayıf yönlerini göstermek ve güçlendirmek için kullanılmaktadır (Wolf ve Peregoy, 2003). Ebeveynlik yetkinliğini değerlendirirken; bağlanma kalitesi, ebeveynin çocuğun ihtiyaçlarını algılaması ve cevap verme kapasitesi ve ebeveyn-çocuk ilişkisini değerlendirmek ve birden fazla ölçüm-gözlem yöntemini kullanmak önemlidir (Steinhauer, 1991). Ebeveyn yetkinliğinin farklı çalışmalarda farklı değişkenlerle değerlendirildiği dikkat çekmektedir. Müzik terapisinin ebeveyn yetkinliğini geliştirmek üzerindeki etkileri araştırılırken ebeveynlerin yetkinliklerini değerlendirmek amacıyla farklı gözlem ve ölçüm yöntemleri kullanılmış, ebeveynlerin yetkinlikleri ebeveyn-çocuk ilişki envanteri üzerinden değerlendirilmiş ve envanterin alt boyutlarını ebeveyn desteği, ebeveynlikten memnuniyet, iletişim, sınır koyma, özerklik gibi maddeler oluşturmuştur. Ayrıca değerlendirmeye ebeveyn stres durumları da katılmıştır (Jacobsen, 2012). Çocuklardaki davranış problemlerinin önlenmesi amacıyla oluşturulan ebeveyn eğitim programının ebeveynlerin yetkinlikleri üzerindeki etkilerini inceleyen bir başka çalışmada ise: ebeveynlik yetkinliği; ebeveynlik becerileri, disiplin yaklaşımları, çocuklara akademik-sosyal olarak destek, ebeveyn tutumları gibi faktörler

ve ev gözlemi üzerinden değerlendirilmiştir (Webster-Stratton, 1998). Ebeveynlik yetkinliğini değerlendirmek amacıyla oluşturulan bir ölçek olan Parental Competence Questionnaire (PCQ)'da sorular; çocuğun gelişim düzeyine ilişkin bilgiye sahip olmak, duygusal destek ve stres yönetimi, disiplin, kaliteli zaman geçirme, krize müdahale ve problem çözme yeteneği gibi konular üzerinde odaklanmıştır (Glăveanu, 2009).

Ebeveynlik yetkinliği kavramı bir çalışmada ebeveynlerin güçlendirilmesi kavramı çerçevesinde ele alınmıştır. Ebeveynlerin güçlendirilmesi çerçevesinde; ebeveynin kendisi ve çocuğu hakkında önemli konuların farkında olması, problemler karşısında kontrol hissinin ve başa çıkma becerilerinin olması beklenmekte, ayrıca öz-yeterlik ve yetkinlik durumlarını içerisinde barındırmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın sonucuna bakıldığında; ebeveynlik güçlendirmesi/yetkinliğinin çocukların davranış problemleri ve ebeveynlerin stres düzeyleri ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Damen ve ark., 2017). Ebeveynlik yetkinliği kavramı ebeveyn öz-yeterliği çerçevesinde de ele alınmıştır. Ebeveyn yeterliğinin, ebeveynlerin sorumluluklarını yerine getirmesi ve kriz durumları ile başa çıkmalarını sağlayan çocukların gelişimine katkıda bulunacak her türlü bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmaları şeklinde tanımlandığı çalışmada; ebeveyn öz-yeterliği ebeveynliğe ilişkin genel inanç ve tutumlar olarak kavramsallaştırılmıştır. Buna göre; otizmlili çocukların babalarının öz yeterliği; çocukların davranış problemlerine göre babaların kaygı düzeyinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Hastings ve Brown, 2002).

Ebeveynlik yetkinliği konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocukların davranışsal problemleri ile ebeveynlerin yetkinlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, ebeveynlik stresi yüksek olan annelerin bağlanma kalitelerinin daha düşük olduğu ve bunun sonucunda kendilerini daha az yetkin gördükleri belirtilmiştir (Berryhill, 2016; Preyde ve ark., 2015). Ayrıca ebeveynlik yetkinliğinin ebeveynin eğitim düzeyi, sosyokültürel düzey ve eş desteği ile yakından ilişkili olduğu, eğitim düzeyi yüksek ve sosyal bilimlerden mezun olan ve kentsel bölgede yaşayan ebeveynlerin diğer gruplarla karşılaştırıldığında ebeveynlik yetkinliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gherghinescu ve Glăveanu,2015; Glăveanu, 2015). Ebeveynlik yetkinliği yüksek olan ebeveynlerin problem çözme becerilerinin de daha iyi olduğu ve

çocukları ile daha sıcak bir ilişkide oldukları belirtilmiştir (Mondell ve Tyler, 1981). Babaların ebeveynlik yetkinliği ve stres düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise; babaların çocuklarına ve kendilerine yönelik stres düzeyleri ile ebeveynlik yetkinlikleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (McBride, 1989).

Alanyazındaki farklı çalışmalar gözden geçirildiğinde ebeveynlik yetkinliğinin değerlendirilmesinde; ebeveyn stresi ve problem çözme becerileri, çocuk sorun davranışları, ebeveyn-çocuk ilişkileri, ebeveynlik beceri ölçümleri ve gözlem yöntemlerinin kullanıldığı gözlenmiştir (Hutchings ve ark., 2007; Jacobsen, 2012; McBride, 1989; Mondell ve Tyler, 1981; Seltmann ve Wright, 2013). Bu bağlamda ebeveynlik yetkinliğini değerlendirmekte farklı kavram ve ölçümler kullanılmaktadır. Özellikle davranış problemleri ve psikolojik/psikiyatrik sorunları olan çocukların ebeveynlerinin yetkinliklerinin araştırılması ve desteklenmesi önemli konular arasındadır (Hutchings ve ark., 2007; Thompson, 1984; Webster-Stratton, 1998). Bu nedenle ÖBB gibi nörogelişimsel rahatsızlıkları olan çocukların ebeveynlerinin yetkinliklerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde; ebeveyn yetkinliği ile ilgili olarak ebeveynler yaşadıkları duygusal gerginlikler nedeniyle özgüvenlerinin azaldığını, ebeveynlik görevleri ile ilgili eksik hissettiklerini ifade etmişlerdir (Waggoner ve Wilgosh, 1990). Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların ve ebeveynlerinin psikolojik iyi oluşları ve aralarındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; normal gelişim gösteren çocuklar, ÖÖB tanısı alan çocuklara kıyasla annelerinin ebeveynlik yetkinliklerini daha iyi olarak değerlendirmiştir, ÖÖB olan çocuklar ise normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla babalarının yetkinliklerini daha iyi olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu ise; ÖÖB olan çocukların anneleri ile ev ödevi gibi konularda daha fazla çatışma içinde olabileceklerine bağlanmıştır (Bonifacci, Storti, Tobia, Suardi, 2016). Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların anneleri ile yapılan görüşmelerde; tanı ile ilgili bilgi eksiklikleri nedeniyle kendilerini yetersiz hissettiklerini ve nasıl yardım alacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Başka bir anne ile yapılan görüşmede; kızı liseye başlarken ÖÖB tanısının bir özür olarak değerlendirilmemesi için davranışsal anlamda yetkinliğini göstererek kızının daha doğru tanımlanabilmesi amacıyla gerekli değerlendirmelerden geçmesini sağlamıştır. Görüşme

yapılan anneler çocukları ile daha iyi ilgilenmek adına işlerinden ayrılmış, aile içindeki rollerinin “öğretmen ve koruyucu anne” olarak yeniden düzenlemiş ve alanyazının aksine özgüven, yetkinlik ve bilgi açısından kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir (Delany, 2017).

Nörogelişimsel bozukluğu olan çocukların anneleri ile yapılan çalışmalar incelediğinde de ebeveynlik yetkinliğine ilişkin sorunlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin; Otizmli çocukların annelerinin stres düzeyi, ebeveynlik yetkinliği ve ebeveynlerin bakım performansları değerlendirildiğinde; ebeveynlere verilen eğitim sonrasında ebeveynlerin stres düzeylerinin azaldığı ve ebeveynlik yetkinliği ile bakım performanslarının arttığı belirtilmiştir (Dunn ve ark., 2012). Gelişimsel bozuklukları (otizm, zekâ geriliği, down sendromu vb.) olan çocukların ebeveynlerinin psikolojik iyi oluşlarının araştırıldığı bir çalışmada; ebeveynlerin kontrolleri, öz yeterlilikleri, başa çıkma becerileri ve algılanan yeterlilikleri hakkındaki inançları ebeveyn yetkilendirme-güçlendirme kavramı çerçevesinde araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların olumsuz davranışlarının ebeveynlerin yetkinliği ile negatif yönde ilişkili; ebeveynlerin yetkinliğinin yeniden kazanç ve başa çıkma becerileri ile pozitif yönde, ebeveynlik stresi ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Minnes, Perry ve Weiss, 2015).

Tüm bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlik yetkinliği kavramının birçok değişken ve kavramla bağlantısı olmakla birlikte özellikle stres ve başa çıkma tarzları ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynlerinin stresle başa çıkma tarzları ve ebeveynlik yetkinlikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmekte ve bu çalışma kapsamında araştırılması planlanmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMANIN SORULARI

Alanyazında, özel gereksinimleri olan çocukların ebeveynlerinin stresle başa çıkma tarzlarının, sağlıklı çocuğa sahip ebeveynlerden farklılaşabileceğine dair bulgular mevcuttur. Ayrıca, ebeveynlik tarzları da çocuklarda görülen psikolojik belirtilerle

ilintili olabilmektedir. Bu çalışmada özel gereksinimi olması nedeniyle Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocuklarla sağlıklı çocuğa sahip annelerin, hem annelerden, hem de çocuklardan veri toplanarak stresle başa çıkma, çocukların algıladıkları ebeveynlik tarzları, ÖÖB belirtileri açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, araştırmanın amacı ilk olarak Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Ayrıca, ÖÖB tanısı almış çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları, çocukların ÖÖB belirti şiddeti ve çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları ile Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin 'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Oluşturulan araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

AS1) Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin Türkçe formu geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini karşılamakta mıdır?

AS2) ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları (Etkili-Problem Çözme Odaklı, Etkisiz-Duygusal Odaklı) ve ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

AS3) ÖÖB tanısı alan çocukların belirtilerinin şiddeti ve anneleri ile yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

AS4) ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin, stresle başa çıkma tarzları (Etkili-Problem Çözme Odaklı, Etkisiz-Duygusal Odaklı) ve ebeveynlik yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

AS5) ÖÖB tanısı alan çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ve anneleri ile yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

AS6) ÖÖB tanısı alan çocukların belirtilerine ilişkin anneleri ve öğretmenlerinden alınan değerlendirmeler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

AS7) ÖÖB tanısı alan çocukların anneleri ve sağlıklı çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları farklılaşmakta mıdır?

AS8) Sağlıklı çocukların annelerinin, ev ödevi ile ilgili olarak, çocukları ile yaşadıkları çatışma düzeyi ve ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin, ev ödevi ile ilgili olarak çocukları ile yaşadıkları çatışma düzeyi farklılaşmakta mıdır?

AS9) ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyi ve sağlıklı çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyi farklılaşmakta mıdır?

AS10) ÖÖB tanısı alan çocuklar ve sağlıklı çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ilişkin algıları farklılaşmakta mıdır?

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ÖRNEKLEM

Araştırmaya ÖÖB tanısı alan çocuklar ve anneleri ile öğretmenleri, psikiyatrik tanısı bulunmayan çocuk ve anneleri katılmıştır. ÖÖB grubunu, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD'na başvuran, çocuk-ergen psikiyatri uzmanları ve psikologlar tarafından yapılan klinik değerlendirme sonucu ÖÖB tanısı almış, 7-10 yaş arası, 2. sınıf ve üzeri eğitime devam eden 80 çocuk oluşturmuştur. Tek başına ÖÖB tanısı almış çocuklar ve ailelerine ulaşmanın güçlüğü ve eş tanılama oranları göz önünde bulundurularak 80 kişilik klinik örneklem grubunu 40'ı DEHB+ÖÖB, 40'ı sadece ÖÖB tanısı alan çocuklar oluşturmuştur. Uygulanan zeka testi (WISC-R) ve ÖÖB bataryası sonrasında en az "normal" zeka düzeyine sahip, ÖÖB tanısı alan çocuklar, anneleri ve öğretmenleri çalışmaya katılmıştır. Annesi veya babası hayatta olmayan, anne-babası evli olmayan, annesi fiziksel veya psikolojik bir rahatsızlığa sahip olan, fiziksel, kronik tıbbi veya nörogelişimsel (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu dışında; görme veya işitme kaybı, epilepsi, otizm vb.) bir rahatsızlığı bulunan, normal zekâ düzeyinin altında olan ve çalışmaya ilişkin bilgi verilmesinin ardından çalışmaya katılmak için ailenin onam vermediği çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Kontrol grubunda ise; Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Büyükelçi Nazım Belger İlkokulu, Demirlibahçe İlkokulu ve Şehitlik Ortaokuluna devam etmekte olan, herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan, 7-10 yaş arası, 2. sınıf ve üzeri eğitime devam eden 81 çocuk yer almıştır. Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerine ulaşılmış, ancak bu çocukların öğretmenlerinden (ÖÖB tanıları olmadığı için) değerlendirme yapmaları istenmemiştir. Annesi veya babası hayatta olmayan, anne-babası evli olmayan, annesi fiziksel veya psikolojik bir rahatsızlığa sahip olan, fiziksel, kronik tıbbi veya nörogelişimsel (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu; görme veya işitme kaybı, epilepsi, otizm vb.) bir rahatsızlığı bulunan, normal zekâ düzeyinin

ailenin onam vermediği çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ÖÖB olan grupla yaş, cinsiyet, annenin eğitim ve gelir düzeyi açısından eşleştirilmiştir. ÖBB ve karşılaştırma grubu arasında yaş, cinsiyet, annenin eğitim ve gelir düzeyi açısından T-test analizi sonuçlarına göre anlamlı farklar olmadığını bulunmuştur.

2.1.1. Özgül Öğrenme Bozukluğu Grubunun Demografik Özellikleri

Özgül Öğrenme Bozukluğu grubunda 7-10 yaşları arasında 80 çocuğun 40 (%50)'i erkek, 40 (%50)'i kızdır. ÖÖB grubunun yaş ortalaması 8,50'dir (ss=1,12). ÖÖB grubunu oluşturan çocukların yarısından fazlası özel eğitim desteği almamaktadır. Çocukların yarısının DEHB komorbid tanısı varken, yarısı sadece ÖÖB tanısı almıştır. Bunun dışında çocukların psikolojik veya fiziksel rahatsızlığı bulunmamaktadır. DEHB komorbid tanısı olan çocukların $\frac{3}{4}$ 'ünden fazlası ilaç kullanmaktadır.

Özgül Öğrenme Bozukluğu grubunda yer alan çocukların annelerinin yaşları 28 ile 52 arasında değişmektedir. Annelerin yaş ortalaması 37,91'dir (ss=5,95). Annelerin $\frac{1}{4}$ 'ü lisans mezunu, $\frac{1}{4}$ 'e yakını ilkokul mezunuyken diğerlerinin eğitim durumu dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Annelerin yarısından fazlası herhangi bir işte çalışmamaktadır. Annelerin hiçbirinde psikolojik veya fiziksel bir rahatsızlık bulunmamaktadır. ÖÖB grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de aktarılmıştır.

Tablo 1. ÖÖB Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Düzy	n	%
Özel Eğitim	Gidiyor	34	42,5
	Gitmiyor	46	57,5
Cinsiyet	Kız	40	50,0
	Erkek	40	50,0
Yaş	7	20	25,0
	8	20	25,0
	9	20	25,0
	10	20	25,0
Sınıf	2	20	25,0
	3	22	27,5
	4	17	21,3
	5	18	22,5
	6	3	3,8
Komorbid Tanı	Var (DEHB)	40	50,0
	Yok	40	50,0
İlaç	Var	31	38,8
	Yok	49	61,3
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	17	21,3
	Ortaokul	12	15,0
	Lise	29	36,3
	Lisans	20	25,0
	Lisansüstü	2	2,5
Anne İş Durumu	Çalışıyor	30	37,5
	Çalışmıyor	50	62,5
Anne Gelir Durumu	1000-1500 TL	10	12,5
	1500-2000 TL	11	13,8
	2000-2500 TL	16	20,0
	2500-5000 TL	29	36,3
	5000 TL ve üstü	14	17,5
Çocuk Sayısı	1	15	18,8
	2	40	50,0
	3	19	23,8
	4	6	7,5

2.1.2 Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

Kontrol grubunda 7-10 yaşları arasında 81 çocuğun 40 (%49,4)'ı erkek 41 (%50,6)'i kızdır. Kontrol grubunun yaş ortalaması 8,48'dir (ss=1,13). Kontrol grubunda bulunan çocukların herhangi bir psikolojik ve fiziksel rahatsızlığı bulunmamaktadır. Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin yaşları 26 ile 49 arasında değişmektedir. Annelerin yaş ortalaması 37,80'dir (ss=5,12). Annelerin ¼'ünden fazlası lise mezunu,

¼'üne yakını lisans mezunuyken diğerlerinin eğitim durumu dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir. Annelerin yarısından fazlası herhangi bir işte çalışmazken, çalışanların ¼'ü memur olarak görev yapmaktadır. Annelerin hiçbirinde psikolojik veya fiziksel bir rahatsızlık bulunmamaktadır. Kontrol grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2'de aktarılmıştır.

Tablo 2. Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kız	41	50,6
	Erkek	40	49,4
Yaş	7	21	25,9
	8	20	24,7
	9	20	24,7
	10	20	24,7
Sınıf	2	21	25,9
	3	20	24,7
	4	20	24,7
	5	20	24,7
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	19	23,5
	Ortaokul	9	1,1
	Lise	30	37,0
	Lisans	22	27,2
	Lisansüstü	1	1,2
Anne İş Durumu	Çalışıyor	32	39,5
	Çalışmıyor	49	60,5
Anne Gelir Durumu	0-500 TL	1	1,2
	500-1000 TL	1	1,2
	1000-1500 TL	10	12,5
	1500-2000 TL	11	13,8
	2000-2500 TL	16	20,0
	2500-5000 TL	29	36,3
	5000 TL ve üstü	14	17,5
Çocuk Sayısı	1	12	14,8
	2	37	45,7
	3	32	39,5

2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ), Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği (s-

EMBU- C) (Çocuk Formu), Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA) (Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi) kullanılmıştır.

2.2.1. Aydınlatılmış Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu

Aydınlatılmış Onam Formu'nda katılımcılara araştırmanın adı ve amacı, ölçekleri doldurmanın yaklaşık ne kadar süreceği, çalışmada kimlik bilgilerinin istenmeyeceği, cevapların gizli tutulacağı, bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve cevapların toplu olarak değerlendirileceği hakkında bilgiler verilmiş, katılımın gönüllülük esaslı olduğu vurgulanmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan, çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları ve verdikleri bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılabileceğini ifade ettikleri işaretlemeyi yapmaları istenmiştir. Aydınlatılmış onam formu çalışmaya katılan öğretmenler, anneler ve çocuklar için farklı formlar olacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılan Aydınlatılmış Onam Formları sırasıyla Ek 1-2-3-4'de verilmiştir.

Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek üzere katılımcılara, araştırmacının hazırladığı 14 maddelik Demografik Bilgi Formu verilmiştir. Demografik Bilgi Formunda katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini incelemek amacıyla sorular yer almıştır. Araştırmaya katılan çocukların annelerinden yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ile ne iş yaptığı, çocuğunun doğum tarihi, kendisinin ve çocuğunun psikolojik ve fiziksel bir rahatsızlığının olup olmadığı ile tedavi görüp görmediği, kaç çocuklarının olduğu gibi bilgiler alınmıştır. Araştırmada kullanılan Demografik Bilgi Formu Ek 5'de verilmiştir.

2.2.2. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)

Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği, Multhauf ve arkadaşları tarafından (Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016) ÖÖG tanımlı çocukların ebeveynlerine verilen grup temelli bir eğitim programının öncesinde ve sonrasında, ebeveynlerin ÖÖG'ne özgü stres, ödev çatışma durumları, ebeveynlik

yetkinliği faktörlerini değerlendirmek amacıyla farklı çalışmalardan (Bruder, Perels ve Schmitz, 2004; Ritterfeld ve Dehnhardt, 1998; Wittler, 2008) madde örnekleri alınarak geliştirilmiş 13 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin orijinali ‘‘Dyslexia, Specific Stress, Homework Situation and Parental Competencies’’ başlığı ile kullanılmıştır. Ölçek ÖÖG’ne özgü stres, ebeveynlik yetkinliği ve ödev çatışma durumunu değerlendiren üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin 5 maddeden oluşan ÖÖG’ne özgü stres alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .71 olarak bulunmuş ve bu alt ölçek 4’lü Likert tipinde cevaplandırılmıştır. (1 = hiç katılmıyorum 4 = tamamen katılıyorum). Beş maddeden oluşan ÖÖG ile baş etmede ebeveynlik yetkinliği alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .64 olarak bulunmuş ve 4’lü Likert tipinde cevaplandırılmıştır (1 = hiç katılmıyorum 4 = tamamen katılıyorum). Ev ödevleri durumlarında etkileşimleri değerlendirmek için, 3 maddeden oluşan alt ölçek 5’li Likert tipinde cevaplandırılmıştır (1 = asla 5 = her zaman). Bu alt ölçeğin güvenilirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlanmasında, her bir alt boyuttan alınan yüksek puanlar, o alt boyutun ölçtüğü özelliğin kişide arttığını göstermektedir. Her alt ölçek için ayrı ayrı toplam puan hesaplaması yapılmakta, alt ölçeklerin toplam puan hesaplaması yapılmamaktadır (Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016). Bu ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışması 80 kişilik klinik örneklem grubuyla bu araştırma kapsamında yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)’nin geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yapan kişilerin izni doğrultusunda ölçeğe ait birkaç madde Ek 6’da verilmiştir.

ÖÖG grubunda yer alan çocukların anneleri, ölçeğin ÖÖG’ne özgü stres, ev-ödevi, ebeveynlik yetkinliği bölümlerinde yer alan maddelerini; kontrol grubunda yer alan çocukların anneleri sadece ev-ödevi ve ebeveynlik yetkinliği bölümlerine ait soruları yanıtlamıştır.

2.2.3. Stresle Başa ıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ)

Özgöl Öğrenme Bozukluğu ve sağlıklı kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzlarını belirlemek amacıyla SBÇTÖ kullanılmıştır.

Stresle başa çıkma tarzları ölçeği, Folkman ile Lazarus tarafından 1980 yılında 66 madde olarak geliştirilmiştir. Stresle Başa Çıkma Yolları Envanteri (Ways of Coping 50 Inventory)'nden yola çıkılarak oluşturulmuş ve bireyin stresle başa çıkmada kullandığı tarzları belirlemeyi sağlayan bir ölçektir (Folkman ve Lazarus, 1980). Türkçe için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Şahin ve Durak (1995) yapmıştır. Bu ölçeğin Türkçe kısaltılmış formunun güvenilirlik geçerlik çalışması ile 30 madde, 5 alt ölçekten oluşturulan 4'lü Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek 'Probleme yönelik / aktif' ve 'Duygulara yönelik / pasif' stresle başa çıkma tarzlarını ölçmektedir. Ölçekte bulunan alt ölçekler; Kendine Güvenli Yaklaşım, İyimser Yaklaşım, Çaresiz Yaklaşım, Boyun Eğici Yaklaşım ve Sosyal Desteğe Başvurma şeklinde sıralanmaktadır. Ölçek puanlarının hesaplanması iki farklı şekilde olmaktadır. İlk olarak puanlama etkili ve etkisiz yöntemler olarak yapılır. Etkili yöntemler "iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma" alt ölçek puanlarından oluşur. Etkisiz yöntemler ise "çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım" alt ölçek puanlarından oluşmaktadır. Alanyazında kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama alt ölçekleri problem çözme odaklı başa çıkma tarzları olarak adlandırılırken; boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt ölçekleri de duygu odaklı başa çıkma tarzları olarak adlandırılır. Ölçeğin puanlanmasında, yüksek puanlar kişinin stresle başa çıkma tarzlarından hangisini sıklıkla kullandığını belirtmektedir (Şahin ve Durak, 1995).

Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları sonucunda güvenilirlik katsayılarının alt ölçeklere göre; "Sosyal Desteğe Başvurma" için .45 ile .47 , "İyimser Yaklaşım" için .49 ile .68, "Çaresiz Yaklaşım" için .68 ile .73, "Boyun Eğici Yaklaşım" için .47 ile .70, "Kendine Güvenli Yaklaşım" için .62 ile .80, arasında değiştiği saptanmıştır (Şahin ve Durak, 1995). Araştırmamızda SBÇTÖ'nin kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma yaklaşımı alt ölçekleri için iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları (Cronbach's alpha) sırasıyla .83, .76, .56, .69, .50 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ) Ek 7'te verilmiştir.

2.2.4. Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği (s-EMBU- C) (Çocuk Formu)

ÖÖG ve sağlıklı kontrol grubunda yer alan çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzları ile ilgili algılarını değerlendirmek amacıyla s-EMBU- C kullanılmıştır.

EMBU'nun çocuklar için olan formu, çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur (Castro, Toro, Van Der Ende ve Arrindell, 1993). EMBU'nun çocuk formu Arrindel ve ark. (1999) tarafından kısaltılarak 3 alt boyuttan oluşan bir ölçek düzenlenmiştir. S-EMBU-C Duygusal Sıcaklık (6 madde), Aşırı Koruma (10 madde) ve Reddetme (7 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Duygusal sıcaklık, algılanan ebeveyn desteğini ve kabülünü; Aşırı koruma, çocuğun güvenliğinin aşırı derecede korunmasını; Reddetme, ebeveynin eleştirel tarzını ifade eder. s-EMBU-C maddeleri 1=Asla, 2=Nadiren, 3=Sık sık, 4= Çoğu zaman şeklinde puanlaması yapılan ve 23 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir ölçektir. Yapılan bu çalışmada s-EMBU-C 'nin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır (Arrindel ve ark., 1999). Sümer, Selçuk ve Günaydın (2006) tarafından s-EMBU-C değiştirilmiş ve Türk aile ortamına uygun 27 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Bu uyarlamada Duygusal Sıcaklık (9 madde), Reddetme (7 madde) ve Aşırı Koruma (6 madde) alt ölçeklerine ek olarak Karşılaştırma (5 madde) alt ölçeği de eklenmiştir. Ölçeğin maddeleri 4'lü Likert tipinde cevaplandırılmaktadır. (1 = Hayır, hiçbir zaman, 4 = Evet, her zaman). Alt ölçeklerin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları (Cronbach's alpha) .49 ile .69 arasında değişmektedir. Ölçeğin puanlanmasında, her bir alt boyuttan alınan yüksek puanlar, o alt boyutun ölçtüğü özelliğin kişide arttığını göstermektedir (Sümer, Selçuk, Günaydın, 2006). Bu çalışmada Sümer, Selçuk ve Günaydın (2006) tarafından Türkçe uyarlanan Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği (s-EMBU-C) kullanılmış, ölçek Ek 8'de verilmiştir. Araştırmamızda s-EMBU- C'nin duygusal sıcaklık, reddetme, karşılaştırma ve aşırı koruma alt ölçekleri için iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları (Cronbach's alpha) sırasıyla .78, .54, .72, .65 olarak bulunmuştur.

2.2.5. Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA) (Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi)

Belirtileri değerlendirmek amacıyla, ÖÖB olan çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin MOYA'yı doldurmaları istenmiştir.

Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA) Erden ve Uluç (2018) tarafından ÖÖB tanısı alan ve ilköğretime devam eden çocukların bu bozukluğa ilişkin belirtilerini taramak amacıyla geliştirilmiştir. MOYA, bir kağıt-kalem testi olarak geliştirilmiştir ve çocuk, anne-baba, öğretmen formları bulunmaktadır. Her üç formda da okuma, yazma, öğrenme, dikkat ve matematik becerilerini değerlendiren alt boyutlar bulunmakla birlikte anne-baba ve çocuk formlarında çocukların okul öncesi gelişimi ve öğrenme becerileri ile ilgili bilgi sağlamaya yönelik iki alt boyut daha bulunmaktadır (Erden ve Uluç, 2018).

Ellidört maddeden oluşan MOYA Öğretmen Formunda; okuma, yazma, dikkat ve matematik becerilerini ölçen 4 temel alt boyutun yanı sıra öğrenme (7 madde) becerilerini değerlendiren ayrı bir alt boyut bulunmaktadır. Temel alt boyutlar faktör analizi bulgularıyla uyumlu olarak “Sayı Kavramlarıyla Başa Çıkabilme” (14 madde),” Sözel ve Yazılı Dili Anlama ve Kullanabilme” (14 madde), “Dikkati Sürdürebilme” (9 madde) ve “Okuma ve Yazmada Hata” (10 madde) olarak isimlendirilmiştir. Öğretmen formu her maddenin ‘her zaman’, ‘sık sık’, ‘bazen’, ‘nadiren’ ve ‘hiçbir zaman’ seçeneklerinden oluştuğu 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin puanlaması; ‘her zaman’ için 1 puan, ‘sık sık’ için 2 puan, ‘bazen’ için 3 puan, ‘nadiren’ için 4 puan ve ‘hiçbir zaman’ için 5 puan olarak yapılmaktadır. MOYA Öğretmen Formunun alt boyutları için Cronhbach Alfa değeri .83 ve .94 değerleri arasında değişmekte olup tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ÖÖB’na ilişkin belirti şiddetinin arttığını göstermektedir (Erden ve Uluç, 2018). Araştırmamızda MOYA Öğretmen formunu’nun iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Altmışbeş maddeden oluşan MOYA Anne-Baba Formunda; okuma, yazma, dikkat, matematik becerilerini ölçen 4 temel alt boyutun yanısıra, okul öncesi gelişim (11

madde) ve öğrenme becerilerini (7 madde) değerlendiren iki alt boyut daha bulunmaktadır. Temel alt boyutlar faktör analizi bulgularına uyumlu olarak “Sayı Kavramlarıyla Başa Çıkabilme” (14 madde),” Sözel ve Yazılı Dili Anlama ve Kullanabilme” (14 madde), “Dikkati Sürdürebilme” (9 madde) ve “Okuma ve Yazmada Hata” (10 madde) olarak isimlendirilmiştir. Anne-Baba formu her maddenin ‘her zaman’, ‘sık sık’, ‘bazen’, ‘nadiren’ ve ‘hiçbir zaman’ seçeneklerinden oluştuğu 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin puanlaması; ‘her zaman’ için 1 puan, ‘sık sık’ için 2 puan, ‘bazen’ için 3 puan, ‘nadiren’ için 4 puan ve ‘hiçbir zaman’ için 5 puan olarak yapılmaktadır. MOYA Anne-Baba Formunun alt boyutları için Cronhbach Alfa değeri .73 ve .91 değerleri arasında değişmekte olup tüm ölçek için güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ÖÖG’ne ilişkin belirti şiddetinin arttığını göstermektedir (Erden ve Uluç, 2018). Araştırmamızda MOYA Anne-Baba formunu’nun iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA)’nin anne-baba formu ile öğretmen formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA)’nin geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yapan kişilerin izni doğrultusunda ölçeğe ait birkaç madde Ek 9’da verilmiştir.

2.3. İŞLEM

Çalışmanın veri toplama aşamasına Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD’den izinler alındıktan sonra 2018 yılının Ekim ayında başlanmış ve 2019 yılının Şubat ayında sonlandırılmıştır. İlgili kurumlardan alınan izinler sırasıyla Ek 10-11-12’de aktarılmıştır. Araştırmaya katılan anne, çocuk ve öğretmenler için farklı Aydınlatılmış Onam Formları hazırlanmış ve uygulamanın başında sözlü ve yazılı olarak bilgi verilmiştir. Aydınlatılmış Onam Formu’nda katılımcılara araştırmanın adı ve amacı, ölçekleri doldurmanın yaklaşık ne kadar süreceği, çalışmada kimlik bilgilerinin istenmeyeceği, cevapların gizli tutulacağı, bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve cevapların toplu olarak değerlendirileceği hakkında bilgiler verilmiş, katılımın gönüllülük esaslı olduğu vurgulanmış ve katılımcıların onayları alınmıştır. Aydınlatılmış onam formunun doldurulmasının

ardından Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD’da çocuk-ergen psikiyatri uzmanları ve psikologlar tarafından standart ölçüm araçları (WISC-R, ÖÖB Bataryası, Beier Cümle Tamamlama Testi) ile yapılan klinik değerlendirme sonucu ÖÖB tanısı ile takipli olan 7-10 yaş arası çocuklara Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği (s-EMBU- C) (Çocuk Formu) araştırmacı tarafından sesli bir şekilde okunarak birebir doldurulmuştur. Bu işlem yaklaşık 15 dk sürmüştür. ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinden; Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ), Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY), Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA) Anne-Baba Formu’nu cevaplamaları istenmiş ve bu işlem yaklaşık 40 dk sürmüştür. ÖÖB olan çocukların öğretmenlerinin doldurması için Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA) (Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi) Öğretmen Formu anneler aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmış ve bu işlem yaklaşık 20 dk sürmüştür. Klinik örneklemin büyük bir çoğunluğu devlet okullarına devam eden ve Mamak ilçesinde yaşayan çocuklardan oluştuğu için karşılaştırma grubunu oluşturmak üzere Mamak ilçesinde bulunan 3 devlet okulundaki sınıf ve rehber öğretmenleri ile iletişime geçilmiştir. Öğretmenlerden öğrenme ve dikkat problemi olmayan, bilinen herhangi bir psikiyatrik tanısı olmayan, anne-babası hayatta ve boşanmamış olan 7-10 yaş arası çocukların listesi istenmiştir. Bu listede yer alan çocukların annelerine araştırmanın amacını anlatan onam formları ve ölçek araçları çocuklar aracılığıyla iletilmiştir. Herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan çocukların annelerine Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ) ve Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)’nin Ev-ödevi alt boyut maddeleri ile Ebeveynlik Yetkinliği maddelerinden ÖÖG ile ilgili olmayan 4 madde uygulanmış, annelerin ölçekleri doldurmaları yaklaşık 15 dk sürmüştür. Anneler tamamlanmış ölçekleri çocukları aracılığıyla sınıf öğretmenlerine geri yollamışlardır. Ölçeklerin gönderildiği 7 anne zaman kısıtlılığı ve çocukları ile ilgili bilgi paylaşmayı istemedikleri için araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden velilerin çocuklarına Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği (s-EMBU- C) (Çocuk Formu) araştırmacı tarafından sesli bir şekilde okunarak birebir doldurulmuştur. Bu işlem yaklaşık 15 dk sürmüştür.

ÖÖG-SEY'in Türkçe'ye uyarlama çalışması için ölçek maddeleri İngilizce diline hâkim klinik psikoloji alanında uzman 3 kişi tarafından bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Sonrasında bu çeviri önerileri klinik psikoloji alanında uzman (çeviri grubunda yer alanlardan farklı) kişilere sunulmuş ve kültüre, dile, ölçmek istediği psikolojik boyutlara göre uygunluğunun değerlendirilmesi istenmiştir. Alınan görüşler değerlendirilerek çeviriye son hali verilmiştir. Çeviri aşaması tamamlandıktan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik ölçütlerinin sınanması aşamasına geçilmiştir. Test-tekrar test güvenirliğini test etmek için Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY) Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD'da ÖÖB tanısı ile takipli 23 çocuğun annesine bir hafta arayla ölçek yeniden uygulanmıştır.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesinde IBM SPSS 23 programı kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler, SPSS programına kodlanmıştır. İstatistiki analizleri gerçekleştirmeden önce kodlanan veriler kontrol edilmiştir. Değişkenler için kayıp değer analizi ve uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir.

ÖÖB ve kontrol grupları arasında demografik özelliklerin farklılaşp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla Bağımsız Gruplar İçin T Testi; ÖÖG-SEY ölçeğinin test tekrar test güvenirliği ve iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Pearson Korelasyon ve Güvenirlik Analizleri; Değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. ÖÖB ve kontrol gruplarının stresle başa çıkma tarzları, ev-ödevi çatışma ve ebeveynlik yetkinlik düzeyleri, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları değişkenleri açısından karşılaştırılması amacıyla Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA), Bağımsız Gruplar İçin T Testi, Man Whitney U Testi yapılmıştır. Son olarak ÖÖB, ÖÖB-DEHB ve kontrol gruplarının stresle başa çıkma tarzları, ev-ödevi çatışma ve ebeveynlik yetkinlik düzeyleri, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları değişkenleri açısından karşılaştırılması amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) ve Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Analiz aşamasından önce veri girişleri kontrol edilerek, kayıp değerlerin olup olmadığı belirlenmiş ve uç değer analizleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan ve ölçek maddelerinin bir kısmını boş bırakan katılımcılar tespit edilmiştir. Her ölçek için toplam madde sayısının %10'undan daha az maddeyi boş bırakan katılımcıların kayıp değerleri için ilgili maddenin ortalama puanı atanmıştır. Uç değer analizinde sürekli değişkenler için z değeri hesaplanmış ve ± 3.29 'u aşan 2 katılımcı analizlerin dışında bırakılmıştır. Analizler 161 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi altı alt bölümde incelenmiştir. İlk alt bölümde ÖÖG-SEY'in test tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlığına ilişkin bulgulara, ikinci alt bölümde araştırmada incelenen değişkenlerin betimleyici özelliklerine yer verilmiştir. Üçüncü alt bölümde değişkenler arasındaki ilişkiler Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve araştırma sorularının sonuçlarına yer verilmiştir. Dördüncü alt bölümde ÖÖB ve kontrol gruplarının, beşinci alt bölümde ÖÖB, ÖÖB+DEHB ve kontrol gruplarının araştırmada kullanılan değişkenler açısından birbirleriyle karşılaştırıldığı analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Son alt bölümde ise çalışmanın amacına yönelik olarak belirlenen araştırma sorularına ilişkin bulgular özetlenmektedir.

3.1. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE ÖZGÜ STRES, EV-ÖDEVİ VE EBEVEYNLİK YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖÖG-SEY)'NİN İÇ TUTARLILIK VE TEST TEKRAR TEST GÜVENİRLİĞİ'NE İLİŞKİN SONUÇLAR

AS1: Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin Türkçe formu geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini karşılamakta mıdır?

Ölçeğin alt ölçeklerine ait iç tutarlılık sonuçlarına bakıldığında; “özgül öğrenme güçlüğüne özgü stres” alt boyutunun klinik örneklem için iç tutarlılık katsayısı .70 (n=80), “ev ödevi” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .80 (n=161), “ebeveynlik yetkinliği” alt boyutunun klinik örneklem için iç tutarlılık katsayısı .39 (n=80) (5 madde üzerinden), normal örneklem için iç tutarlılık katsayısı .57 (n=81) (4 madde üzerinden) olarak bulunmuştur.

Ölçeğin test tekrar test güvenilirliğini değerlendirmek için ÖÖB grup örnekleminde bulunan 23 anneye ilk uygulamanın 1 hafta sonrasında ölçekler tekrar verilmiştir. İlk ve son ölçüm değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)’e İlişkin Test Tekrar Test Güvenirliği Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	r
ÖÖG’ne Özgü Stres	.78**
Ev Ödev	.82**
Ebeveynlik Yetkinliği	.67**

p<.05; r: ilk ölçüm ile son ölçüm arasındaki korelasyon katsayısı

Tablo 3’te belirtildiği gibi, test tekrar test güvenilirliği analizine göre tüm alt ölçeklerin ilk ölçüm ve son ölçüm puanlarının pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçeğin ön test ve son test puanlarının tutarlı olduğu söylenebilir.

3.2. ÇALIŞMADA İNCELENEN DEĞİŞKENLERİN BETİMLEYİCİ ÖZELLİKLERİ

Çalışmadaki değişkenlerin betimleyici özelliklerini incelemek için katılımcıların, Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ), Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği (s-EMBU- C) (Çocuk Formu), Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA) Anne ve Öğretmen Formlarından aldıkları ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanlar hesaplanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.’te verilmiştir.

Tablo 4. Çocuklar ve Annelerinin Tanı Grubuna Göre Ölçeklerden Aldıkları En Düşük ve Yüksek Puanlar, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Kontrol Grubu (N=80)				ÖÖB Grubu (N=80)			
	Min.	Max	Ort.	SS	Min.	Max.	Ort.	SS
ÖÖG-SEY								
ÖÖG özgü stres	-	-	-	-	7	19	13,90	2,54
Ev ödevi çatışma	3	10	4,76	1,68	3	15	9,60	2,27
Ebeveynlik yetkinliği	2	4	3,35	0,42	1,60	3,60	2,62	0,36
s-EMBU-C								
Duygusal sıcaklık	26	36	32,71	2,20	15	35	27,22	4,58
Reddetme	7	11	7,55	0,79	7	12	8,75	1,44
Karşılaştırma	5	12	7,14	1,74	5	18	10,81	3,50
Aşırı koruma	7	19	11,74	2,34	9	24	15,42	3,51
SBÇTÖ								
Kendine güvenli yaklaşım	6,12	21	16,79	3,35	3	21	14,87	3,79
Çaresiz yaklaşım	0	20	8,02	4,09	0	24	10,51	5,11
Boyun eğici yaklaşım	0	14	4,90	3,18	0	13	6,13	2,86
İyimser yaklaşım	6	15	10,87	2,33	1	14	8,85	2,71
Sosyal destek yaklaşımı	1	12	7,82	2,27	2	12	7,43	1,97
Problem odaklı yaklaşım	24,12	46	35,49	5,25	11	44	31,16	6,80
Duygu odaklı yaklaşım	1	29	12,92	6,29	2	36	16,64	7,32
MOYA								
Moya anne	-	-	-	-	101,05	231,00	158,71	28,46
Moya öğretmen	-	-	-	-	86,00	203,72	137,67	27,82

3.3. KORELASYON ANALİZLERİ

Annelerin ÖÖB’na özgü stres düzeyleri ve ebeveynlik yetkinlikleri, stresle başa çıkma tarzları; çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları, anne-çocuk ev ödevi çatışma düzeyi, çocukların ÖÖB belirti şiddeti durumları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile ÖÖB ve kontrol grupları için ayrı ayrı incelenmiştir. Ayrıca araştırma soruları AS2, AS3, AS4, AS5, AS6’ya yönelik korelasyon bulguları belirtilmiştir. Korelasyon katsayıları Tablo 5’te gösterilmiştir.

3.3.1 ÖÖB Grubu İçin Korelasyon Analizi Sonuçları

ÖÖB grubunda bulunan çocukların yaş değişkeni ile annelerin boyun eğici stresle başa çıkma tarzı ve duygusal odaklı-etkisiz başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır (sırasıyla; $r(80) = .25^*$, $p < .05$; $r(80) = .23^*$, $p < .05$). ÖÖB tanısı alan çocukların yaşları arttıkça anneler boyun eğici ve duygu odaklı-etkisiz başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanmaktadır. Yaş değişkeni ile çocukların annelerine ilişkin duygusal sıcaklık algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki gözlenmektedir ($r(80) = .22^*$, $p < .05$). Çocukların yaşları arttıkça annelerini duygusal olarak sıcak algılama düzeyleri de artmaktadır. Yaş değişkeni ile çocukların öğretmenlerden alınan ölçümlere göre ÖÖB belirti düzeyleri arasında da negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r(80) = -.22^*$, $p < .05$). Çocukların yaşları arttıkça çocukların ÖÖB’na yönelik belirtileri azalmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçek ve ölçek alt boyutlarının birbiri ile aralarındaki ilişkiler de incelenmiştir. ÖÖB belirti düzeyi ile çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin reddetme algıları arasında pozitif yönde, duygusal sıcaklık algıları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (sırasıyla $r(80) = .30^{**}$, $p < .01$ ve $r(80) = -.31^{**}$, $p < .01$). Buna göre ÖÖB belirti düzeyi arttıkça çocuklar annelerini daha fazla reddedici, duygusal olarak daha az sıcak algılamaktadır. Ayrıca annelerden alınan ÖÖB belirti düzeyi ile kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve problem odaklı başa çıkma tarzı arasında da negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (sırasıyla $r(80) = -$

.29**, $p < .01$, $r(80) = -.31$ **, $p < .01$, $r(80) = -.34$ **, $p < .01$). Buna göre çocukların ÖÖB belirti düzeyleri arttıkça anneler problem odaklı başa çıkma tarzlarını daha az kullanmaktadır. Annelerin ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri ile çocukların annelerine ilişkin duygusal sıcaklık algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(80) = -.22$ *, $p < .05$). Buna göre annelerin ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri arttıkça çocuklar annelerini daha az duygusal anlamda sıcak algılamaktadır. Öğretmenlerden alınan ÖÖB belirti düzeyi ile boyun eğici yaklaşım stresle başa çıkma tarzı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(80) = -.25$ *, $p < .05$). Ayrıca çocukların annelerini karşılaştırmacı olarak algılama düzeyleri ile annelerin kullandıkları sosyal destek stresle başa çıkma tarzı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(80) = -.28$ *, $p < .05$).

Araştırma sorularının sonuçlarına bakıldığında;

AS2: ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları (Etkili-Problem Çözme Odaklı, Etkisiz-Duygusal Odaklı) ve ÖÖB'ne yönelik stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Korelasyon analizi sonucuna göre; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri ile çaresiz yaklaşım ve duygu odaklı başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (sırasıyla $r(80) = .32$ **, $p < .01$ ve $r(80) = .23$ *, $p < .05$). Buna göre; annelerin ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri arttıkça çaresiz yaklaşım ve duygu odaklı başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanmaktadırlar.

AS3: ÖÖB tanısı alan çocukların belirtilerinin şiddeti ve anneleri ile yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Korelasyon analizi sonucuna göre; anne ve çocukların ev ödevlerinde yaşadıkları çatışma düzeyi ile annelerden ve öğretmenlerden alınan ÖÖB belirti şiddeti ölçümleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (sırasıyla; $r(80) = .20$, $p > .05$, $r(80) = .15$, $p > .05$)

AS4: ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin, stresle başa çıkma tarzları (Etkili-Problem Çözme Odaklı, Etkisiz-Duygusal Odaklı) ve ebeveynlik yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Korelasyon analizi sonucuna göre; annelerin ebeveynlik yetkinlik düzeyleri ile iyimser yaklaşım ve problem odaklı başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (sırasıyla $r(80) = .22^*$, $p < .05$ ve $r(80) = .22^*$, $p < .05$).

AS5: ÖÖB tanısı alan çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ve anneleri ile yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Korelasyon analizi sonucuna göre; çocuk ve annelerin yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri ile çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin reddetme algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş ancak diğer alt boyutlar arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($r(80) = .23^*$, $p < .05$).

AS6: ÖÖB tanısı alan çocukların belirtilerine ilişkin anneleri ve öğretmenlerinden alınan değerlendirmeler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Korelasyon analizi sonucuna göre; ÖÖB tanısı alan çocukların belirtilerine ilişkin anneleri ve öğretmenlerinden alınan değerlendirmeler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ($r(80) = .32^{**}$, $p < .01$).

3.3.2 Kontrol Grubu için Korelasyon Analizi Sonuçları

Kontrol grubunda bulunan çocukların yaş değişkeni ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaş değişkeni ile duygusal sıcaklık alt boyutu arasında pozitif yönde; yaş değişkeni ile karşılaştırma ve aşırı koruma alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (sırasıyla $r(81) = .41^{**}$, $p < .01$, $r(81) = -.24^*$, $p < .05$, $r(81) = -.24^*$, $p < .05$). Buna göre çocukların yaşları arttıkça; çocuklar annelerini daha fazla duygusal olarak sıcak, daha az karşılaştırmacı ve aşırı korumacı algılamaktadır. Yaş değişkeni ile annelerin stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki incelendiğinde ise; çocukların yaşı arttıkça annelerin stresle iyimser başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandığı görülmüştür ($r(81) = .22^*$, $p < .05$).

Anne ve çocuk arasındaki ev ödev çatışması ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, ev ödev çatışması ile karşılaştırma alt boyutu arasında pozitif yönlü, duygusal sıcaklık alt boyutu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (sırasıyla $r(81) = .43^{**}$, $p < .01$, $r(81) = -.39^*$, $p < .01$). Buna göre; anne ile çocuk arasındaki ev ödevi çatışma düzeyinin artması, çocukların annelerini daha az duygusal anlamda sıcak ve daha fazla karşılaştırmacı algılamasıyla yakından ilişkilidir. Annelerin ebeveynlik yetkinliği ile çocukların annelerini duygusal anlamda sıcak olarak algılaması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(81) = .30^{**}$, $p < .01$). Annelerin ebeveynlik yetkinlikleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında da anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Ebeveynlik yetkinliği ile kendine güvenli ve problem odaklı başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (sırasıyla $r(81) = .33^{**}$, $p < .01$, $r(81) = .28^*$, $p < .01$). Buna göre annelerin ebeveynlik yetkinlikleri arttıkça kendine güvenli ve problem odaklı başa çıkma tarzlarını kullanma oranları da artmaktadır. Çocukların annelerini aşırı korumacı olarak algılama düzeyleri ile karşılaştırmacı algılama düzeyleri arasında da bir ilişki bulunmuştur ($r(81) = .28^{**}$, $p < .01$). Ayrıca çocukların annelerini aşırı korumacı olarak algılama düzeyleri ile annelerin stresle başa çıkmak için kullandıkları sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(80) = -.22^*$, $p < .05$).

Tablo 5. Çalışmada Araştırılan Sürekli Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	ÖÖB Grubu (N=80)																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Çocuğun yaşı																	
ÖÖG-SEY																	
2. ÖÖG özgü stres	-.09																
3. Ev ödevi çatışma	-.04	.23*															
4. Ebeveynlik yetkinliği	-.07	-.17	-.27*														
s-EMBU-C																	
5. Duygusal sıcaklık	.22*	-.22*	-.13	.12													
6. Reddetme	-.13	.07	.23*	-.02	-.14												
7. Karşılaştırma	-.19	.18	.13	.02	.14	.30**											
8. Aşırı koruma	-.86	.03	.12	-.01	.30**	.19	.33**										
SBÇTÖ																	
9. Kendine güvenli yaklaşım	.01	-.01	.08	.21	-.04	.00	-.01	-.00									
10. Çaresiz yaklaşım	.19	.32**	.09	-.21	-.02	.10	.08	-.00	-.14								
11. Boyun eğici yaklaşım	.25*	.02	.02	-.09	.01	-.03	-.07	-.14	-.08	.66**							
12. İyimser yaklaşım	-.06	-.13	-.02	.22*	-.08	-.17	-.06	-.09	.72**	-.20	-.02						
13. Sosyal destek yaklaşımı	-.03	-.20	.00	.04	-.07	.00	-.28*	.03	.29*	-.33**	-.20	.12					
14. Problem odaklı yaklaşım	-.02	-.12	.03	.22*	-.07	-.06	-.11	-.03	.93**	-.25*	-.11	.84**	.50**				
15. Duygu odaklı yaklaşım	.23*	.23*	.07	-.18	-.01	.05	.03	-.06	-.13	.95**	.85**	-.15	-.31**	-.22*			
MOYA																	
16. Moya anne	-.02	.20	.21	-.10	-.31**	.30**	.10	.01	-.29**	.11	-.06	-.31**	-.19	-.34**	.05		
17. Moya öğretmen	-.22**	.15	.21	-.13	-.30**	.00	.06	-.01	-.11	-.14	-.25*	-.02	.03	-.06	-.20	.32**	

Tablo 5. (Devam) Çalışmada Araştırılan Sürekli Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kontrol Grubu (N=81)													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Çocuğun yaşı														
ÖÖG-SEY														
2. Ev ödevi çatışma	-.21													
3. Ebeveynlik yetkinliği	.16	-.18												
s-EMBU-C														
4. Duygusal sıcaklık	.41**	-.39**	.30**											
5. Reddetme	.03	.04	.00	.01										
6. Karşılaştırma	-.24*	.43**	-.12	-.19	.16									
7. Aşırı koruma	-.24*	.18	-.12	-.08	-.04	.28**								
SBÇTÖ														
8. Kendine güvenli yaklaşım	.17	-.00	.33**	.17	-.02	.07	-.00							
9. Çaresiz yaklaşım	.07	.06	-.02	.03	.00	.03	.05	-.08						
10. Boyun eğici yaklaşım	.07	-.11	-.09	.04	.04	-.11	-.09	-.15	.48**					
11. İyimser yaklaşım	.22*	.01	.21	.11	-.00	.10	-.20	.56**	-.12	.06				
12. Sosyal destek yaklaşımı	-.00	-.02	-.04	.04	.09	-.09	-.22*	-.10	-.07	-.06	-.14			
13. Problem odaklı yaklaşım	.20	-.00	.28**	.18	.02	.05	-.19	.84**	-.14	-.09	.74**	.30**		
14. Duygu odaklı yaklaşım	.09	-.01	-.06	.04	.02	-.03	-.01	-.13	.89**	.82**	-.04	-.08	-.14	

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

ÖÖG-SEY: Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği, s-EMBU-C: Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği, SBÇTÖ: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, MOYA: Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi)

3.4. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU GRUBUNDAKİ ÇOCUKLAR VE ANNELERİ İLE KONTROL GRUBUNDAKİ ÇOCUK VE ANNELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde, özgül öğrenme bozukluğu (ÖÖB) ve kontrol gruplarındaki çocuklar ve anneleri stresle başa çıkma tarzları, çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları, ev ödevi çatışma ve ebeveynlik yetkinlik düzeyleri açısından birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

3.4.1. Stresle Başa Çıkma Tarzları

AS7: ÖÖB tanısı alan çocukların anneleri ve sağlıklı çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları farklılaşmakta mıdır?

Özgül Öğrenme Bozukluğu grubu ve kontrol grupları arasında çocukların annelerinin kullandıkları Stresle Başa Çıkma Tarzları açısından alt testlerde farklılık olup olmadığını incelemek üzere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Bulgular, iki grubun anneleri arasında SBÇTÖ alt testlerinde anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur ($Wilks = .82, F(5, 155) = 6.79, p < .01, \text{kısmi } \eta^2 = .18$). Alt testler tek tek incelendiğinde; kendine güvenli, çaresiz, boyun eğici ve iyimser yaklaşım alt testlerinde iki grup arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir (sırasıyla; $F(1, 159) = 11.59, p < .01, \text{kısmi } \eta^2 = .06$; $F(1, 159) = 11.65, p < .01, \text{kısmi } \eta^2 = .06$; $F(1, 159) = 6.69, p < .05, \text{kısmi } \eta^2 = .04$; $F(1, 159) = 25.61, p < .01, \text{kısmi } \eta^2 = .13$). Ancak sosyal destek yaklaşımı için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(1, 159) = 1.34, ad, \text{kısmi } \eta^2 = .00$). Buna göre ÖÖB olan çocukların anneleri; etkisiz-duygusal odaklı stresle başa çıkma tarzları olarak adlandırılan çaresiz ve boyun eğici yaklaşımı daha fazla kullanmaktadır. Kontrol grubunda yer alan çocukların anneleri ise; etkili-problem çözme odaklı olarak adlandırılan kendine güvenli ve iyimser yaklaşımı daha fazla kullanmaktadır. (bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Annelerin SBCTÖ Alt Testlerindeki Gruplar Arası Farklar

Değişken	ÖÖB Grubu (N = 80)		Kontrol Grubu (N = 81)		d	F	p	η ²
	Ort	SS	Ort	SS				
Kendine Güvenli	14,87	3,79	16,79	3,35	1	11.59	<.01	.06
İyimser	8,85	2,71	10,87	2,33	1	25.61	<.01	.13
Çaresiz	10,51	5,11	8,02	4,09	1	11.65	<.01	.06
Boyun Eğici	6,13	2,86	4,90	3,18	1	6.69	<.05	.04
Sosyal Destek	7,43	1,97	7,82	2,27	1	1.34	AD	.00

AD ifadesi, ilgili değişkenle ilgili gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

3.4.2. Ev Ödevi Durumları ve Ebeveynlik Yetkinliği

AS8: Sağlıklı çocukların annelerinin, ev ödevi ile ilgili olarak, çocukları ile yaşadıkları çatışma düzeyi ve ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin, ev ödevi ile ilgili olarak çocukları ile yaşadıkları çatışma düzeyi farklılaşmakta mıdır?

Özgül Öğrenme Bozukluğu ve kontrol grupları arasında ev ödevi çatışma düzeyi açısından fark olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar için T testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ÖÖB tanısı alan çocukların anneleri ile yaşadıkları çatışma düzeyi, kontrol grubunda yer alan çocukların anneleri ile yaşadıkları çatışma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir ($t_{(145.64)} = 15.33, p < .01$). İki grubun anne-çocuk arasında yaşanan ev ödevi çatışma düzeyine ilişkin istatistik değerleri Tablo.7'de gösterilmiştir.

AS9: ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyi ve sağlıklı çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyi farklılaşmakta mıdır?

Özgül Öğrenme Bozukluğu ve kontrol grupları arasında ebeveynlik yetkinlik düzeyi açısından fark olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar için T testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyi, kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür ($t_{(155.88)} = -11.78, p < .01$). İki grubun

annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyine ilişkin istatistik değerleri Tablo.7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. ÖÖB ve Kontrol Grubundaki Anne ve Çocukların Ev Ödevi Çatışma Düzeyi ve Ebevenylik Yetkinliği Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	Kontrol Grubu (N=81)		ÖÖB Grubu (N=80)		t	sd	p
	Ort	SS	Ort	SS			
Ev Ödevi Çatışma	4,76	1,68	9,60	2,27	15,33	145,64	0,00
Ebevenylik Yetkinliği	3,35	0,42	2,62	0,36	-11,78	155,88	0,00

3.4.3. Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tarzları

AS10: ÖÖB tanısı alan çocuklar ve sağlıklı çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ilişkin algıları farklılaşmakta mıdır?

Özgül Öğrenme Bozukluğu ve kontrol grubundaki çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ilişkin algılarının karşılaştırılması için varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmadığından Man Whitney U testi uygulanmıştır. İki gruptaki çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ilişkin algılarının istatistiki değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Duygusal sıcaklık alt ölçeği parametrik olmayan analiz sonuçlarına göre, iki grup arasında çocukların, annelerini duygusal anlamda sıcak algılamaları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($U= 915.50, p<0.001$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kontrol grubundaki çocuklar annelerini ÖÖB grubundaki çocuklara kıyasla duygusal anlamda daha sıcak olarak algılamaktadır.

Reddetme alt ölçeği parametrik olmayan analiz sonuçlarına göre, iki grup arasında çocukların, annelerini reddedici olarak algılamaları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($U= 1555,50, p<0.01$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ÖÖB grubundaki çocuklar annelerini kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha reddedici olarak algılamaktadır.

Karşılaştırma alt ölçeği parametrik olmayan analiz sonuçlarına göre, iki grup arasında çocukların, annelerini karşılaştırmacı olarak algılamaları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($U= 1167,50, p<0.01$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ÖÖB grubundaki çocuklar annelerini kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha karşılaştırmacı olarak algılamaktadır.

Aşırı koruma alt ölçeği parametrik olmayan analiz sonuçlarına göre, iki grup arasında çocukların, annelerini aşırı korumacı olarak algılamaları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($U= 1293,50, p<0.01$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ÖÖB grubundaki çocuklar annelerini kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha aşırı korumacı olarak algılamaktadır.

Tablo 8. ÖÖB ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tarzlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Kontrol Grubu (N=81)		ÖÖB Grubu (N=80)		U	p
	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Duygusal sıcaklık	109,70	8885,50	51,94	4155,50	915,50	0.00
Reddetme	60,20	4876,50	102,06	8164,50	1555,50	0.00
Karşılaştırma	55,41	4488,50	106,91	8552,50	1167,50	0.00
Aşırı koruma	56,97	4614,50	105,33	8426,50	1293,50	0.00

3.5. SADECE ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU (ÖÖB) TANISI ALAN, ÖÖB İLE EŞ TANILI DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DEHB) TANISI ALAN ÇOCUKLAR VE ANNELERİ İLE KONTROL GRUBUNDAKİ ÇOCUKLAR VE ANNELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırma sorularında yer almamakla birlikte, detaylı bilgi edinebilmek amacıyla, ÖÖB tanımlı grup, DEHB eş tanısı olan (n=40) ve eştanısı bulunmayan (n=40) çocuklar şeklinde ayrılarak incelenmiştir. Bu bölümde sadece ÖÖB (n =40), ÖÖB ile eş tanımlı DEHB (n = 40) tanısı olan çocuklar ve anneleri ile kontrol grubundaki çocuklar ve annelerine (n = 81) ait karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Üç gruptaki annelerin stresle başa çıkma tarzları açısından karşılaştırılması için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Bulgular, üç grubun anneleri arasında SBÇTÖ alt testlerinde anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur (Wilks = .79, $F(10, 308) = 3.70$, $p < .001$, kısmi $\eta^2 = .10$). Analiz sonucuna göre; kendine güvenli, çaresiz, boyun eğici, iyimser yaklaşım alt ölçek puanları için üç grup (öög (n=40), öög+dehb (n=40), kontrol grubu (n=81)) arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (sırasıyla; $F(2, 158) = 5.90$, $p < .01$, kısmi $\eta^2 = .07$, $F(2, 158) = 5.08$, $p < .01$, kısmi $\eta^2 = .06$, $F(2, 158) = 4.06$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .04$, $F(2, 158) = 13.33$, $p < .01$, kısmi $\eta^2 = .14$). Post-Hoc analizlerinde gruplar arasındaki farklar Hochberg's testiyle değerlendirilmiştir. Buna göre; kontrol grubu anneleri, sadece ÖÖB grubu ve ÖÖB+DEHB grubu annelerine kıyasla kendine güvenli başa çıkma tarzını anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadır (sırasıyla; $OF = 2.00$, $SH = 0.6$, $p < .05$; $OF = 1.87$, $SH = 0.6$, $p < .05$). ÖÖB+DEHB grubu anneleri kontrol grubu annelerine kıyasla çaresiz yaklaşım tarzını anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadır ($OF = 2.59$, $SH = 0.9$, $p < .05$). Ancak sadece ÖÖB grubu anneleri ile ÖÖB+DEHB grubu anneleri ve kontrol grubu anneleri arasında çaresiz yaklaşım açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (sırasıyla; $OF = 0.56$, $SH = 1.03$, *ad*; $OF = 2.03$, $SH = 0.8$, *ad*). ÖÖB grubu anneleri kontrol grubu annelerine kıyasla boyun eğici yaklaşımı anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadır ($OF = 1.62$, $SH = 0.5$, $p < .05$) Ancak ÖÖB+DEHB grubu annelerinin ÖÖB ve kontrol grubu anneleri arasında boyun eğici yaklaşım tarzını kullanmaları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (sırasıyla; $OF = 0.76$, $SH = 0.06$, *ad*; $OF = 0.86$,

$SH= 0.5$, *ad*). Kontrol grubu anneleri ÖÖB ve ÖÖB+DEHB grubu annelerine kıyasla iyimser yaklaşımı anlamlı düzeyde daha fazla kullanmaktadır (sırasıyla; $OF= 1.72$, $SH= 0.4$, $p < .01$; $OF= 2.31$, $SH= 0.4$, $p < .01$). Üç gruptaki çocuk ve annelerinin değişkenlere ilişkin istatistik değerleri ve analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Üç gruptaki anne ve çocukların ev ödevi çatışma düzeyi açısından karşılaştırılması için varyansların homojenliği sağlanmadığından Welch testi uygulanmış ve post-hoc analizlerinde gruplar arasındaki farklar Game’s-Howell testiyle değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, üç grup arasında anne ve çocukların yaşadıkları ev ödevi çatışma düzeyleri açısından anlamlı farklar bulunmuştur ($F(2, 158) = 111.37$, $p < .001$, *kısmi* $\eta^2=.58$). Kontrol grubu ile ÖÖB ve ÖÖB+DEHB grubu çocuk ve anneleri arasında ev ödevi çatışma düzeyi açısından anlamlı farklar bulunmuştur. (sırasıyla; $OF= 4.39$, $SH= 0.4$, $p < .01$; $OF= 5.12$, $SH= 0.3$, $p < .01$). Buna göre; ÖÖB ve ÖÖB+DEHB grubu çocukları ve anneleri kontrol grubu çocuk ve annelerine kıyasla daha fazla ev ödevi çatışması yaşamaktadır. Ancak ÖÖB grubu ve ÖÖB+DEHB grubu çocuk ve anneleri arasında ev ödevi çatışma düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($OF=0.72$, $SH= 0.5$, *ad*). Üç gruptaki çocuk ve annelerinin değişkenlere ilişkin istatistik değerleri ve analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Üç gruptaki annelerin ebeveynlik yetkinliği açısından karşılaştırılması varyansların homojenliği sağlanmadığından Welch testi üzerinden uygulanmış ve post-hoc analizlerinde gruplar arasındaki farklar Game’s-Howell testiyle değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, üç grup arasında annelerin ebeveynlik yetkinlik düzeyleri açısından anlamlı farklar bulunmuştur ($F(2, 158) = 68.07$, $p < .001$, *kısmi* $\eta^2=.46$). Kontrol grubu ile ÖÖB ve ÖÖB+DEHB grubu annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. (sırasıyla; $OF=.67$, $SH= 0.0$, $p < .001$; $OF= .78$, $SH= 0.0$, $p < .01$). Buna göre; kontrol grubu annelerinin ÖÖB ve ÖÖB+DEHB grubu annelerine kıyasla ebeveynlik yetkinlik düzeyleri anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak ÖÖB grubu ve ÖÖB+DEHB grubu annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($OF=0.10$, $SH= 0.0$, *ad*). Üç gruptaki çocuk ve annelerinin değişkenlere ilişkin istatistik değerleri ve analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Üç gruptaki çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ilişkin algılarının karşılaştırılması amacıyla varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmadığından her bağımlı değişken için ayrı ayrı tek yönlü varyans analizleri (ANOVA), Welch testi üzerinden uygulanmış; post-hoc analizlerinde gruplar arasındaki farklar Game's-Howell testiyle değerlendirilmiştir. Varyans analizi sonuçlarına göre; duygusal sıcaklık, reddetme, karşılaştırma ve aşırı koruma alt ölçekleri için üç grup arasında anlamlı farklar bulunmuştur (sırayla; $F(2, 158) = 47.76, p < .01, \text{kısmi } \eta^2 = .37$; $F(2, 158) = 24.91, p < .01, \text{kısmi } \eta^2 = .24$; $F(2, 158) = 42.16, p < .01, \text{kısmi } \eta^2 = .34$; $F(2, 158) = 31.24, p < .01, \text{kısmi } \eta^2 = .58$). Duygusal sıcaklık, reddetme, karşılaştırma ve aşırı koruma alt ölçekleri için kontrol grubu ile ÖÖB ve ÖÖB+DEHB grubu arasında anlamlı farklar bulunmuştur (sırasıyla; *D.S.*: $OF = 4.90, SH = .78, p < .01$; $OF = 6.03, SH = .72, p < .01$; *R*: $OF = -0.95, SH = .19, p < .01$; $OF = -1.48, SH = .27, p < .01$; *K*: $OF = -2.60, SH = .53, p < .01$; $OF = -4.65, SH = .59, p < .01$; *A.K.*: $OF = -3.09, SH = .64, p < .01$; $OF = -4.21, SH = .56, p < .01$). Buna göre; ÖÖB ve ÖÖB+DEHB grubundaki çocuklar annelerini kontrol grubu çocuklarına kıyasla daha fazla reddedici, karşılaştırmacı, aşırı korumacı; daha az duygusal anlamda sıcak olarak algılamaktadır. ÖÖB ve ÖÖB+DEHB grubundaki çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları karşılaştırıldığında ise iki grup arasında sadece karşılaştırma alt ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmuştur. ($OF = -2.04, SH = 0.75, p < .01$). Buna göre; ÖÖB+DEHB grubundaki çocuklar annelerini ÖÖB grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla karşılaştırmacı olarak algılamaktadır. Üç gruptaki çocuk ve annelerinin değişkenlere ilişkin istatistik değerleri ve analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sadece ÖÖB, ÖÖB ile Eş Tanılı DEHB ve Kontrol Grubundaki Çocuklar ve Annelerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Kontrol Grubu (N=81)		Sadece ÖÖB Tanılı (N=40)		ÖBB ve Eş Tanılı DEHB (N=40)	
	Ort	SS	Ort	SS	Ort	SS
SBÇTÖ						
Kendine Güvenli Yaklaşım	16,81 _b	3,36	14,81 _a	3,07	14,94 _a	4,40
İyimser Yaklaşım	10,88 _b	2,34	9,16 _a	2,84	8,56 _a	2,55
Çaresiz Yaklaşım	8,09 _a	4,06	10,12 _{ab}	4,80	10,69 _b	5,56
Boyun Eğici Yaklaşım	4,88 _b	3,20	6,51 _a	2,92	5,75 _{ab}	2,74
Sosyal Destek Yaklaşım	7,85 _a	2,28	7,53 _a	1,74	7,30 _a	2,19
ÖÖG-SEY						
Ev Ödevi Çatışma Düzeyi	4,77 _a	1,69	9,17 _b	2,55	9,90 _b	2,06
Ebevenylik Yetkinliği	3,35 _a	0,42	2,68 _b	0,40	2,57 _b	0,32
EMBU-Ç						
Duygusal sıcaklık	32,73 _a	2,20	27,82 _b	4,77	26,70 _b	4,33
Reddetme	7,53 _a	0,77	8,48 _b	1,14	9,02 _b	1,65
Karşılaştırma	7,15 _a	1,75	9,75 _b	3,16	11,80 _c	3,58
Aşırı koruma	11,73 _a	2,35	14,82 _b	3,80	15,95 _b	3,14

Not: Aynı harfi taşımayan ortalamalar birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark göstermektedir. 'ab' sembolü diğer iki grubun ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığını göstermektedir.

3.6. ÇALIŞMADA ELDE EDİLEN BULGULARIN ÖZET OLARAK SUNULMASI

Bu bölümde çalışmanın amacına yönelik olarak belirlenen araştırma sorularının istatistiksel olarak sınanmasıyla elde edilen bulgular özetlenmektedir.

Tablo 10. Araştırma Bulgularının Özeti

Araştırma Sorusu	Bulgular
AS1) Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin Türkçe formu geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini karşılamakta mıdır?	ÖÖG Özgü Stres Alt Ölçeği ✓ Ev Ödevi Alt Ölçeği ✓ Ebeveynlik Yetkinliği Alt Ölçeği X
AS2) ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları (Etkili-Problem Çözme Odaklı, Etkisiz-Duygusal Odaklı) ve ÖÖB'ne yönelik stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Çaresiz Yaklaşım ✓ Duygu Odaklı Başa Çıkma Tarzı ✓
AS3) ÖÖB tanısı alan çocukların belirtilerinin şiddeti ve anneleri ile yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	X
AS4) ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin, stresle başa çıkma tarzları (Etkili-Problem Çözme Odaklı, Etkisiz-Duygusal Odaklı) ve ebeveynlik yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	İyimser Yaklaşım ✓ Problem Odaklı Başa Çıkma Tarzı ✓

<p>AS5) ÖÖB tanısı alan çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ve anneleri ile yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?</p>	<p>Reddetme ✓ Duygusal Sıcaklık X Aşırı Koruma X Karşılaştırma X</p>
<p>AS6) ÖÖB tanısı alan çocukların belirtilerine ilişkin anneleri ve öğretmenlerinden alınan değerlendirmeler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?</p>	<p>✓</p>
<p>AS7) ÖÖB tanısı alan çocukların anneleri ve sağlıklı çocukların annelerinin streale başa çıkma tarzları farklılaşmakta mıdır?</p>	<p>✓</p>
<p>AS8) Sağlıklı çocukların annelerinin, ev ödevi ile ilgili olarak, çocukları ile yaşadıkları çatışma düzeyi ve ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin, ev ödevi ile ilgili olarak, çocukları ile yaşadıkları çatışma düzeyi farklılaşmakta mıdır?</p>	<p>✓</p>
<p>AS9) ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyi ve sağlıklı çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyi farklılaşmakta mıdır?</p>	<p>✓</p>
<p>AS10) ÖÖB tanısı alan çocuklar ve sağlıklı çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ilişkin algıları farklılaşmakta mıdır?</p>	<p>Duygusal Sıcaklık ✓ Reddetme ✓ Aşırı Koruma ✓ Karşılaştırma ✓</p>

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu çalışmada; Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin Türkçe'ye uyarlanması ve ÖÖB tanısı almış çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları, çocukların ÖÖB belirti şiddeti ve çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları ile Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca çalışmada incelenen değişkenlerin (stresle başa çıkma tarzları, anne-çocuk ev ödevi çatışma düzeyleri, ebeveynlik yetkinliği, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları) ÖÖB tanısı alan ve herhangi bir tanısı olmayıp kontrol grubuna dâhil olan çocuk ve annelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular, çalışmanın bu bölümünde, ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Bulgular kısmında sunulduğu şekilde, bu bölümde ilk olarak Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'in test tekrar test güvenilirliği ile iç tutarlılığına ilişkin bulgular değerlendirilmiş, ardından korelasyon analizlerine ilişkin bulguların değerlendirilmesine yer verilmiş, sonrasında iki grup (ÖÖB, Kontrol) anneleri stresle başa çıkma tarzları, anne-çocuk ev ödevi çatışma düzeyleri, ebeveynlik yetkinliği, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Devamında üç grup (sadece ÖÖB, ÖÖB eş tanı DEHB ve kontrol) anneleri stresle başa çıkma tarzları, anne-çocuk ev ödevi çatışma düzeyleri, ebeveynlik yetkinliği, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Son olarak çalışmanın çalışmanın sınırlılıkları, çalışma bulgularının klinik doğruları ve gelecek çalışmalar için öneriler tartışılmış ve sonuç kısmında araştırma özetlenmiştir.

4.1. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE ÖZGÜ STRES, EV-ÖDEVİ VE EBEVEYNLIK YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖÖG-SEY)'NİN İÇ TUTARLILIK VE TEST TEKRAR TEST GÜVENİRLİĞİ'NE İLİŞKİN SONUÇLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

“ÖÖG Özgü Stres” ve “Ev Ödevi” alt ölçekleri için saptanan iç tutarlılık katsayıları yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin özgün formundaki iç tutarlılık katsayılarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. “Ebeveynlik Yetkinliği” alt ölçeği için saptanan iç tutarlılık katsayısının yeterli olmadığı gözlenmiş ancak ölçeğin özgün formunda da bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısının düşük olduğu görülmüştür. Çalışmamızda “Ebeveynlik Yetkinliği” alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı (klinik örneklemede) .39 (n=80) (5 madde üzerinden), (normal örneklemede) .57 (n=81) (4 madde üzerinden) olarak bulunmuştur. Özgün formunda ise iç tutarlılık katsayısı .64 olarak bulunmuştur (Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016). ÖÖG-SEY’in test tekrar test güvenirliliği sonuçları incelendiğinde; “ÖÖG Özgü Stres”, “Ev Ödevi” ve “Ebeveynlik Yetkinliği” alt ölçeklerinin test tekrar test güvenirliliği değerlerinin yüksek ve istatistiksel olarak kabul edilebilir sınırlarda olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak, ÖÖG-SEY’in iç tutarlılık ve test tekrar test güvenirliliğine ilişkin sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, ÖÖG-SEY’in Türkçe formunun geçerlik ölçütlerini karşıladığı sonucuna varılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde nörogelişimsel bozukluk tanısı alan çocukların annelerinin stres düzeyleri genel stresin ölçüldüğü araçlarla değerlendirilmiştir (Dabrowska ve Pisula, 2010; Dyson, 2010; Sinha, Verma ve Hershe, 2016). Bu nedenle ÖÖG-SEY’in, ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin özgül olarak tanıya ilişkin stres düzeylerinin değerlendirilmesi açısından alanyazına katkısının olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde ev ödevi çatışması ile ebeveynlik yetkinliği; ÖÖB tanısı alan çocuk ve anneleri ile çok fazla çalışılmamış konular arasındadır. Bu bağlamda, ÖÖG-SEY’de ÖÖB’na yönelik stres, ev ödevi ile ebeveynlik yetkinliği alt ölçeklerinin bir arada bulunması ve araştırma değişkenleri (ÖÖB belirti şiddeti, annelerin stresle başa çıkma tarzları, çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları) ile istatistiksel ilişkilerinin ortaya

konulması açısından araştırmanın alanyazına önemli bir katkısının olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin daha geniş örnekleme psikometrik özelliklerinin araştırılmasının faydalı olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, bu araştırma ölçeğin bilinen ilk uyarlama çalışması olduğundan bulguların gelecek çalışmalarda incelenmeye devam edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

4.2. ÇALIŞMADA ARAŞTIRILAN DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERE DAİR BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmanın AS2, AS3, AS4, AS5, AS6 araştırma soruları; ÖÖB tanısı alan çocuk ve annelerinin stresle başa çıkma tarzları, ÖÖB'na yönelik stres düzeyi, ÖÖB belirti şiddeti, ev ödevi çatışma düzeyi, ebeveynlik yetkinlik düzeyi, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesini içermektedir. Bu bölümde araştırma sorularının bulguları alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir.

İkinci araştırma sorusu; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yöneliktir. Buna göre; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri ile çaresiz yaklaşım ve duygu odaklı-etkisiz başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani anneler, ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri arttıkça çaresiz yaklaşım ve duygu odaklı-etkisiz başa çıkma tarzını daha fazla kullanmaktadır. Bu konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde ÖÖB olan çocukların annelerinin daha çok etkisiz-duygu odaklı stresle başa çıkma tarzlarını kullandıkları ve stres düzeylerinin yüksek olduğu bildirilmiştir (Atalay, 2013; Bonifacci, Montuschi, Lami, Snowling, 2013; Bonifacci, Sinha, Verma ve Hershe, 2016; Koçkar, 2006; Storti, Tobia, Suardi, 2016; Şahin, 2017). Araştırma sorusunun sonucunda elde edilen bulgu alanyazında incelenen çalışmalarla paralellik göstermekle birlikte annelerin ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin birebir incelendiği bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Sadece disleksi tanısı alan çocukların annelerinin duygu odaklı-kaçıngan başa çıkma tarzlarını daha fazla, problem odaklı başa çıkma tarzını ise daha az kullandıkları ve stres düzeylerinin daha yüksek

olduğu bulunmuştur (Carotenuto ve ark., 2017). Yapılan araştırmalarda annelerin stres düzeyleri genel stresin ölçüldüğü araçlar ile değerlendirilmiş ve özgül olarak çocuklarının ÖÖB tanısına ilişkin bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu nedenle değerlendirmelerde annelerin stres düzeylerinin; sosyal destek, stresle başa çıkma tutumları, psikopatoloji düzeyleri, ebeveynlik tutumları gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir (Dabrowska ve Pisula, 2010; Dyson, 2010; Sinha, Verma ve Hershe, 2016). Bu bağlamda çalışmamızın, annelerin ÖÖB tanısına yönelik özgül streslerinin değerlendirilmesi ve tanıya ilişkin stres düzeyi ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin ortaya konulması açısından alanyazına önemli bir katkısının olduğu düşünülmektedir. Buna göre; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin stres düzeylerinin artması, onları stresli durum karşısında aktif olarak mücadele etmek yerine sorunlardan uzaklaşma ve inkâr etme yoluna sevk ederek duygu odaklı-etkisiz başa çıkma tarzının kullanımını arttırıyor olabilir.

Üçüncü araştırma sorusu ÖÖB tanısı alan çocukların belirti şiddeti ve anneleri ile yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yöneliktir. Ancak; anne ve çocukların ev ödevlerinde yaşadıkları çatışma düzeyi ile annelerden alınan ÖÖB belirti şiddeti ölçümleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde anne-çocuk arasındaki ev ödevi çatışma düzeyi ile ÖÖB belirti şiddeti arasında pozitif yönde bir ilişki olması beklenmektedir. Çünkü çocukların ÖÖB tanısı alması ebeveynler için birçok zorluğu beraberinde getirmekte, tanıya ilişkin belirtilerin şiddeti ebeveynlerin yaşadıkları sorunları daha da arttırmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri dahi ev ödevlerini anlamakta yaşadıkları zorlanmalar, çocukların isteksizliği gibi durumlar nedeniyle stres yaşadıklarını, çocuklarına yardımcı olabileceklerine dair özgüvenlerinin azaldığını belirtmektedir (Duru ve Çöğmen, 2017; Pressman ve ark., 2015). Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların ise bozukluğun ortaya çıkardığı belirtiler (okuma, anlama ve yazmada zorluk) neticesinde ebeveynlerinin yaşadıkları ödev zorlukları artmakta, ev ödevlerine geniş zaman ayrılması sonucunda stres düzeyi artmakta ve ebeveynlik yetkinliği azalmaktadır (Alias ve Dahlan, 2015; Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016; Skinner, 2013; Waggoner ve Wilgosh, 1990). Ayrıca çocukların ÖÖB belirti şiddeti arttıkça ebeveynlerin yaşadıkları stres düzeyinin arttığı,

sosyal ve duygusal desteklerinin azaldığına yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Antshel ve Joseph, 2006; en ve Aya, 2017). Alanyazında bu konuyla ilgili benzer çalışma bulunmamakla birlikte, B belirti şiddetinin artmasıyla birlikte anne-ocuk ev devi çatışma düzeyinin de artması beklenmiştir. Bu sonuca ulaşılamamasının nedeninin; araştırma örneklemini oluşturan çocukların 7-10 yaş arasında geniş bir dağılıma sahip olmasından kaynaklı olabileceği dşnlmştir. Özgül ğrenme Bozukluğu tanısı genellikle ilkokula başladıktan sonra 7-8 yaşlarında konulmakta ve çocukların B tanısını alması ebeveynleri psikolojik, sosyal ve ailesel anlamda etkilemektedir. Özel eğitim desteğinin alınması, ebeveynlerin bilgilendirilmesi, ebeveynlerin tanı-tedavi sürecine alışması ve başa çıkma becerileri geliştirmesi uzun zaman gerektirmektedir. Bu nedenle araştırma örneklemindeki annelerin B'nun neden olduğu zorluklara alışma, ev ödevlerine ilişkin bilgi sahibi olma, başa çıkma süreçlerinin farklı olduğu düşünüldüğünde; B belirti şiddeti ve anne-ocuk ev devi çatışma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olabilir. Otizm tanısı alan çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmalarda; tanının ilk konulduğu zamanlarda ebeveynlerin stres düzeylerinin yüksek olduğu, problem çözme ve başa çıkma becerilerinde güçlükler yaşadıkları gözlenmiş; tedavi süreci ve çocukların sorun davranışlarının azalmasıyla birlikte ebeveynlerinde yaşadıkları zorlukların azaldığı belirtilmiştir (Gray, 2002; Davis ve Carter, 2008). Bu çalışmaların sonuçları da araştırma bulgumuza destek oluşturur nitelikte değerlendirilebilir. Ek olarak; çocukların sorun davranışları ve belirti düzeylerinin değerlendirilmesinde farklı kaynaklardan alınan bilgilerin tutarlılık göstermediğine dair alanyazında farklı araştırmalar bulunmaktadır (Meydith ve ark., 2003; Towers ve ark., 2000; Wrobel ve Lachar, 1998). Bu nedenle çocukların B belirti düzeyine ilişkin her annenin algılama biçimi farklı olabilir ve buna bağlı olarak B belirti düzeyi ve ev devi atışması arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olabilir. Ayrıca, anne-ocuk ilişkisi, annelerin tutum ve beklentileri, stres düzeyleri ve annelerin eğitim düzeyi gibi faktörler anne-ocuk arasındaki ev devi çatışma düzeyini etkilemiş olabilir.

Dördüncü araştırma sorusu; B tanısı alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yönelikti. Buna göre annelerin ebeveynlik yetkinlik düzeyleri ile iyimser

yaklaşım ve problem odaklı başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani annelerin ebeveynlik yetkinliği arttıkça problem odaklı-etkili başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanmaktadırlar. Bu konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde; ebeveynlik yetkinliğinin çocukların sorun davranışları, ebeveynlerin stres düzeyleri ve stres yaratan durumlarla başa çıkma becerileri gibi durumlarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Glăveanu ve Creangă, 2009; McBride, 1989; Ohan, 2000). Ayrıca araştırmalarda, ebeveynlerin yetkinliğinin artmasıyla birlikte çocukların davranış problemlerinin ve ebeveynlerin stres düzeylerinin azaldığı; ebeveyn yetkinliği yüksek olan ebeveynlerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmektedir (Damen ve ark., 2017; Mondell ve Tyler, 1981). Nörogelişimsel bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde de benzer örüntüler görülmektedir. Örneğin, otizmlili çocuk babalarının ebeveynlik yetkinliklerinin kaygı düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu; otizm tanılı çocukların annelerinin aldıkları ebeveynlik yetkinliği eğitimi sonrasında stres düzeylerinin azaldığı ve bakım performanslarının arttığı bildirilmiştir (Dunn ve ark., 2012; Hastings ve Brown, 2002). Başka bir çalışmada ise; gelişimsel bozukluğu (otizm, zihinsel gelişme geriliği, down sendromu vb.) olan çocukların ebeveynlerinin yetkinlik düzeylerinin; başa çıkma becerileri ile pozitif yönde, ebeveyn stresi ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Minnes, Perry ve Weiss, 2015). Alanyazında daha çok otizm, zihinsel gelişme geriliği ve down sendromu olan çocukların ebeveynleri ile ebeveynlik yetkinliği ve stresle başa çıkma tarzları konusunda çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, ÖÖB gibi nörogelişimsel bir bozukluğun anneler üzerinde yarattığı etkinin benzer olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırma sorusunun bulgusu mevcut alanyazınla örtüşmektedir. Ayrıca çalışmamızın alanyazına, ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinliği ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ev ödevleri öğrencilerin ve ailelerin hayatlarında önemli bir yer tutmakta ve birçok soruna neden olmaktadır. Beşinci araştırma sorusu; çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları ve anneleri ile yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yöneliktir. Buna göre; çocuk ve annelerin yaşadıkları ev ödevine ilişkin çatışma düzeyleri ile çocukların, annelerinin

çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin reddetme algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmamızda araştırılan konuya benzer olarak alanyazında, çocuklara verilen ev ödevleri ile ebeveynlerin çocuklara karşı tutumları arasında bir ilişkinin varlığına işaret eden araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; ders başarısı yüksek olan öğrencilerin ailelerinin çocuklarına daha fazla özerk destek sağladığı ve ödev esnasında doğrudan katılımlarının daha az olduğu belirtilmiştir (Cooper, Lindsay ve Nye, 2000). Ayrıca ilkökul öğrencilerinin okuma süreçleri ve algıladıkları ebeveyn tutumları arasında ilişki olduğunu açıklayan bir başka araştırmada; çocukların ebeveynlerine ilişkin duygusal destek algıları arttıkça okuma performansları da artmaktadır (Carreteiro, Justo ve Figueira, 2016). Bu çalışmalar araştırma bulgumuzla paralel olarak ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları ile çocukların okul başarısı arasında ilişki olduğu; ebeveynlerin çocuklarının başarılı olduğunu düşündükleri ve özerk bir tutum sergiledikleri zaman, ev-ödevlerine katılımlarının daha az olduğu ve ebeveyn-çocuk arasındaki çatışmanın da azalabileceği yorumuna neden olabilir. Normal gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin yaşadıkları bu sorunlara ek olarak ÖÖB tanısı alan çocuklar ve aileleri ev ödevleri ile ilgili daha fazla sıkıntı yaşamaktadır. ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin yaşadıkları stres ve ebeveyn yetkinlik düzeyleri ile ev ödevi çatışma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır (Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016). Ayrıca, ebeveynlerini reddedici olarak algılayan çocukların davranış problemlerinin arttığı göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynler için ÖÖB belirtilerinin yaşattığı zorluklara ek olarak çocuklara ev ödevlerini yaptırmak konusunda çatışmaların ortaya çıkması olası bir durum haline gelmektedir (Basılğan, 2012; Waggoner ve Wilgosh, 1990). Ek olarak, zihinsel gelişim geriliği tanılı çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarını reddetme tutumları ile çocuklarına olumsuz tutum sergileme düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirtilmiştir (Yamaç, 2011). Bu çalışma dikkate alındığında; ÖÖB tanısı alan çocuk annelerinin, çocuklarını reddetme düzeyleri ve beklentileri arttıkça çocuklarıyla yaşadıkları ev ödevi çatışmasının artması beklenebilir. Ayrıca, çocukların okul başarılarının izin verici ve otoriter ebeveyn tutumlarıyla negatif yönde, demokratik ebeveyn tutumlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu öne süren çalışmalar da bulunmaktadır (Lee ve ark., 2006; Steinberg ve ark., 1992). Bu bağlamda, ebeveyn tutumlarının çocukların okul başarısı ve anne-çocuk ilişkisini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda özellikle ÖÖB tanısı

alan çocukların annelerinin çocuklara karşı olumsuz ve reddedici tutumları da ev ödevi çatışma düzeyini etkilemiş olabilir. Alanyazın göz önünde bulundurulduğunda; çalışmamızda araştırılan ev ödevi çatışma düzeyi ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları arasındaki ilişkiyi birebir inceleyen bir araştırma bulunmamakla birlikte; araştırmamızdaki bulgu incelenen diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Altıncı araştırma sorusu ÖÖB tanısı alan çocukların belirtilerine ilişkin anneleri ve öğretmenlerinden alınan değerlendirmeler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yöneliktir. Buna göre; ÖÖB tanısı alan çocukların belirtilerine ilişkin anneleri ve öğretmenlerinden alınan değerlendirmeler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani; çocukların ÖÖB belirtilerine ilişkin anne ve öğretmenlerden alınan değerlendirmeler birbiriyle tutarlıdır. Özgül Öğrenme Bozukluğu gibi nörogelişimsel bozuklukların değerlendirilmesinde; çocuğun sosyal ve okul yaşamında yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi amacıyla standart ölçüm araçlarının yanı sıra ebeveyn, öğretmen gibi kaynaklardan elde edilen bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler tanı ve tedavi sürecinde önemini korumaktadır (Çelik, Erden, Özmen, ve Tural, 2018). Ancak ebeveynlerin çocukların sorun davranışlarının değerlendirilmesinde sosyal olarak istenir cevaplar verme, çocuğunun karşılaştırılmasını istememe, sorun davranışı görmezden gelme gibi nedenlerle sonuçları öğretmenlerden farklılaşabilir. Ayrıca çocukların sorun davranışı ortamdan ortama göstermesi değişebileceği gibi öğretmenlerin sorun davranışa ilişkin farkındalıkları az olabilir (Meydith ve ark., 2003; Towers ve ark., 2000; Wrobel ve Lachar, 1998). Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda ebeveyn ve öğretmenler arasındaki değerlendirmelerin tutarsız olabileceğine dair sonuçlar alanyazında bulunmaktadır. Alanyazındaki bu bulguların aksine çocukların sorun davranışlarının değerlendirilmesinde ebeveyn ve öğretmenden alınan bilgilerin tutarlı olduğuna dair çalışmalarda bulunmaktadır (Graves ve ark., 2012; Dinnebeil ve ark., 2013). Matematik Okuma Yazma Değerlendirme Ölçeği (MOYA) (ÖÖBKL)'nin Anne-Baba ve Öğretmen formları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; Anne-Baba ve Öğretmen formlarının değerlendirme sonuçları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Oğuzhan, 2017). Araştırma sorumuzun sonucu da bu bulguyla tutarlılık

göstermektedir. Böylece ÖÖB gibi nörogelişimsel bozukluklarda farklı kaynaklardan bilgi alınmasıyla çocukların tedavi süreçlerinin kolaylaşabileceği düşünülmektedir.

4.3. ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU GRUBUNDAKİ ÇOCUKLAR VE ANNELERİ İLE KONTROL GRUBUNDAKİ ÇOCUK VE ANNELERİNİN ÇALIŞMADA ARAŞTIRILAN DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASINA DAİR BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmanın AS7, AS8, AS9, AS10 soruları; ÖÖB tanısı alan çocuk ve anneleri ile kontrol grubunda yer alan çocuk ve annelerin stresle başa çıkma tarzları, ev ödevi çatışma düzeyi, ebeveynlik yetkinlik düzeyi, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları açısından karşılaştırılmasını içermektedir. Bu bölümde, araştırma sorularının bulguları alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Ebeveynlerin bir çocuğun doğumuyla birlikte üstlendiği sorumluluklar gün geçtikçe artmakta, özellikle özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri için psikolojik, maddi, gelişimsel ve eğitimsel sorunlarla başa çıkmak daha da zorlayıcı olmaktadır (Dönmez, Bayhan, Artan, 2000; Sinha, Verma ve Hershe, 2016). Bu durumlar özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre daha fazla stres yaşamasına neden olmaktadır (Baker ve ark., 2003). Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların ebeveynleri için stres kaynağı olan durumlar; tanıya ilişkin bilgiye sahip olma, okuma-yazma problemleri, ekonomik zorluklar, ödev çatışmaları, yetersizlik duyguları olarak sıralanabilir (Alias ve Dahlan, 2015; Dyson, 2010; Skinner, 2013; Waggoner ve Wilgosh, 1990). Bu bağlamda ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynlerinin stres düzeylerinin normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuş; diğer tanı grupları ile karşılaştırıldığında da ÖÖB tanısı alan çocuklarının ebeveynlerinin yaşadıkları stresin üst sıralarda olduğu belirtilmiştir (Bonifacci, Montuschi, Lami, Snowling, 2013; Bonifacci, Storti, Tobia, Suardi, 2016; Craig ve ark., 2016 ;Sinha, Verma ve Hershe, 2016). Stres düzeyi, tanı öncesinde hastalıkla ilgili algı, tanı sonrasında edinilen bilgiler

ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynlerinin kullandıkları stresle başa çıkma tarzlarını önemli derecede etkilemektedir (Hasson-Ohayon ve ark., 2017). Bu çalışmalar ışığında araştırmamızın yedinci sorusunda; ÖÖB tanısı alan çocukların anneleri ve sağlıklı çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzlarını farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre; ÖÖB olan çocukların anneleri; duygu odaklı-etkisiz stresle başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanırken; karşılaştırma grubunda yer alan çocukların anneleri ise; problem odaklı-etkili başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanmaktadır. Alanyazında ÖÖB tanısı alan ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırıldığı araştırmalar incelendiğinde; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin duygu odaklı-etkisiz stresle başa çıkma tarzlarını, normal gelişim gösteren çocukların annelerinin ise problem odaklı-etkili stresle başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıkları belirtilmiştir (Atalay, 2013; Carotenuto ve ark., 2017; Koçkar, 2006; Şahin, 2017). ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin duygu odaklı-etkisiz başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanmaları; stresli durumlardan kaçınmak ve farklı uğraşlar edinerek kendilerini oyalama amaçlarının bir sonucu olabilir. Ancak diğer taraftan ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin sorunu çözmeye yönelik problem odaklı-etkili başa çıkma tarzlarını daha az kullanmaları stresi azalmakta başarısız olmalarına ve stres düzeylerinin yükselmesine neden olabilir (Carotenuto ve ark., 2017). Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin tanı ve tedavi süreci ile ilgili bilgilendirilmesi ve desteklenmesinin, stresle başa çıkma tarzları açısından danışmanlık almasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Özgül Öğrenme Bozukluğu; okuma, yazma, sözel ve sayısal akıl yürütmede zorluklar ile tanımlanan nörogelişimsel bir bozukluk olduğundan özellikle okula başladıktan sonra çocukların ve ebeveynlerin hayatını önemli derecede etkilemektedir. Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde; ebeveynlerin çocuklarına ev ödevlerini yaptırmada zorluk yaşadıkları ve bu durumun çocuklarının eğitimi ve geleceği ile ilgili endişelerini arttırdığı saptanmıştır (Waggoner ve Wilgosh, 1990). Ev ödevleri öğrencilerin ve ebeveynlerin hayatında önemli bir yer tutmakta ve birtakım sorunlara da neden olmaktadır. Ebeveynlerin, ev ödevlerinde çocukların isteksizliği, ödevi anlayamama gibi konular nedeniyle stres yaşadıkları yapılan araştırmalarla saptanmıştır (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Duru ve

Çöğmen, 2017; Özcan ve Erktin, 2015; Pressman ve ark., 2015). Normal gelişim gösteren çocukların ve ebeveynlerinin yaşadıkları bu sorunlara ek olarak ÖÖB tanısı alan çocuklar ve ebeveynleri ev ödevleri ile ilgili daha fazla sıkıntı yaşamaktadır. Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocuklar okumada harf atlama, ters yazma, ödevlerini yapmada yavaşlık ve ödevleri yetiştirememe gibi zorluklar yaşadığından ebeveynleri ile yaşadıkları çatışmalar daha fazla olmakta, ayrıca yaşıtlarına göre akademik başarılarının daha düşük olduğu gözlenmektedir (Elemek, 2008; Fuchs, Fuchs, Mathes ve Lipsey, 2000). Bu gibi zorluklar ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynlerini daha sık alıştırma yapma ve ödevlere teşvik etmeye yönlendirmektedir, ancak bu durum ebeveynlerin aşırı kontrolcü ve uygunsuz davranmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda çocukların çalışma istekleri azalmakta ve ebeveyn-çocuk arasındaki ev ödevi çatışmaları artmaktadır (Klicpera, Klicpera ve Schabmann, 2001, Akt. Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016). Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların yaşadıkları akademik sorunlar (yavaş okuma-yazma, düşük okul başarısı) ve davranış problemleri (öfke, saldırganlık, inatçılık, dağınıklık) ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimi de olumsuz bir şekilde etkilemekte ve çatışmalara neden olmaktadır (Karande, Kumbhare, Kulkarni ve Shah, 2009). Çatışmasız ve olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin olduğu ortamda ise; çocukların akademik zorluklarla daha kolay baş ettikleri ve uzun vadede daha iyi bir akademik performans sergiledikleri belirtilmiştir (Siu, 2008; Winter ve Yaffe, 2000). Bu çalışmalar ışığında araştırmamızın sekizinci sorusunda; sağlıklı çocukların annelerinin, ev ödevi ile ilgili olarak, çocukları ile yaşadıkları çatışma düzeyi ve ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin, ev ödevi ile ilgili olarak, çocukları ile yaşadıkları çatışma düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olarak; ÖÖB tanısı alan çocuk ve annelerinin yaşadıkları ev ödevi çatışma düzeyi, sağlıklı çocukların anneleri ile yaşadıkları ev ödevi çatışma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda; özellikle annelerin ÖÖB'nun ortaya çıkardığı zorluklarla baş etmek, anne-çocuk etkileşimini arttırmak, çocukları çalışmaya teşvik etmek ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla ÖÖB'na yönelik nasıl çalışmaların yapılması gerektiği ile ilgili kapsamlı eğitim desteği almaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar da ÖÖB tanısı alan çocukların akademik zorlukları aşmaları için ebeveynlerin; okuma-yazma zorlukları konusunda bilgilendirilmesi, akademik becerileri konusunda gerçekçi

beklentiler oluşturulması, baskı yapmadan akademik becerilerin desteklenmesi ve başa çıkma becerilerine yönelik eğitimler almasının uygun olduğunu belirtilmiştir (Chien ve Isabella, 2013; Hastings ve Beck, 2004).

Ebeveynlik yetkinliği; ebeveynlerin çocuklarına verdikleri genel ve fiziksel bakım, duygusal destek, kriz durumlarıyla başa çıkma becerisi, sorumlulukların yerine getirilmesi, çocuğun gelişimine katkıda bulunacak her türlü bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Glăveanu ve Creangă, 2009; Thompson, 1984). Ebeveynlerin sahip olduğu yetkinlik düzeyi; tek ebeveyn olma, evlilik problemleri, yetersiz gelir, aile içerisinde duygusal problemlerin varlığı, çocuk sayısı, ebeveynin eğitim düzeyi, başa çıkma becerileri, ebeveynlik tutumları gibi faktörlerden etkilenmektedir (Thompson, 1984). Ayrıca ebeveynlik yetkinliğinin; ebeveynin özgüveni, çocuk sorun davranışları, ebeveyn-çocuk bağlanması, aile-partner ilişkileri ve çocuk yetiştirme davranışları gibi durumlarla yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Ohan, 2000). Ebeveynlik yetkinliği konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocukların davranışsal problemleri ile ebeveynlerin yetkinlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, ebeveynlik stresi yüksek olan annelerin bağlanma kalitelerinin daha düşük olduğu ve bunun sonucunda kendilerini daha az yetkin gördükleri belirtilmiştir (Berryhill, 2016; Preyde ve ark., 2015). Başka bir araştırmada; ebeveynlik güçlendirmesi/yetkinliğinin çocukların davranış problemleri ve ebeveynlerin stres düzeyleri ile negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Damen ve ark., 2017). Alanyazındaki bu araştırmalar gözden geçirildiğinde normal gelişim gösteren çocukların davranış problemleri ebeveynlerin yetkinliği ile doğrudan ilişkilidir. ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynleri ise; akademik sorunlar, tanıya ilişkin yetersiz bilgi, sosyal destek azlığı, ekonomik zorluklar, geleceğe ilişkin kaygılar nedeniyle ciddi stres altında kalmaktadır (Alias ve Dahlan, 2015; Dyson, 2010; Waggoner ve Wilgosh, 1990). Ebeveynlik yetkinliğinin çocukların sorun davranışları ve ebeveyn stresi ile yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde, psikolojik/psikiyatrik sorunları olan çocukların ebeveynlerinin yetkinliklerinin araştırılması ve desteklenmesinin önemli olduğu belirtilmiştir (Hutchings ve ark., 2007; Thompson, 1984; Webster-Stratton, 1998). Bu bağlamda araştırmamızın dokuzuncu sorusunda; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyi ve sağlıklı çocukların annelerinin ebeveynlik

yetkinlik düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. ÖÖB tanısı alan çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerde; ebeveyn yetkinliği ile ilişkili ebeveynler yaşadıkları duygusal gerginlikler nedeniyle özgüvenlerinin azaldığını, tanı ile ilgili bilgi eksiklikleri ve ebeveynlik görevleri ile ilgili kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir (Delany, 2017; Waggoner ve Wilgosh, 1990). Normal gelişim gösteren çocuklar, ÖÖB olan çocuklara göre annelerinin ebeveynlik yetkinliklerini daha iyi olarak değerlendirmiştir (Bonifacci, Storti, Tobia, Suardi, 2016). Özgül Öğrenme Bozukluğu gibi diğer nörogelişimsel bozuklukları olan çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmalarda; otizmlili çocukların babalarının öz yeterliği ve çocukların davranış problemlerinin, babaların kaygı düzeyinin belirlenmesinde önemli rol oynadığı; gelişimsel bozuklukları (otizm, zekâ geriliği, down sendromu vb.) olan çocukların olumsuz davranışlarının ebeveynlerin yetkinliği ile negatif yönde ilişkili; ebeveynlerin yetkinliğinin yeniden kazanç ve başa çıkma becerileri ile pozitif yönde, ebeveynlik stresi ile negatif yönde ilişkili olduğu; otizmlili çocukların ebeveynlerine verilen eğitim sonrasında ebeveynlerin stres düzeylerinin azaldığı ve ebeveynlik yetkinliği ile bakım performanslarının arttığı belirtilmiştir (Dunn ve ark., 2012; Hastings ve Brown, 2002; Minnes, Perry ve Weiss, 2015). Alanyazındaki bu araştırma sonuçlarına paralel olarak; araştırmamızda ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyi, sağlıklı çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyinden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin kendilerini yetkin ve yeterli hissedebilmeleri için; tanıya ilişkin bilgilendirilmeleri, başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi, sosyal ve duygusal destek mekanizmalarının devreye sokulması gerekmektedir. Bu bağlamda gerekli eğitim ve destek programlarının oluşturulmasının annelerin yetkinliğinin sağlanması ve anne-çocuk arasındaki iletişimi düzenleyerek ÖÖB'nun ortaya çıkardığı belirtilerle daha etkili başa çıkma açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları; çocukların veya ergenlerin gelişimlerini etkileyen, ebeveynlerin değer, hedef, tutum ve uygulamaları olarak açıklanabilir (Darling ve Steinberg, 1993). Ebeveynlerin yetiştirme tarzları çocukların sosyalleşme süreçlerinde önemlidir çünkü çocukların sosyal beceriler kazanması, kişilik özelliklerinin oluşmaya başlaması, sosyalliğe uyum sağlamaları, kültürel değerleri

kazanmaya başlamaları ilk olarak aile ortamındaki etkileşim ile başlamaktadır. Bu nedenle çocukların gelecekteki çevrelerini belirlemede ebeveynlerin yetiştirme tarzlarının önemi büyüktür (Maccoby, 2002). Ebeveynlik sürecine ebeveynler ve çocuklar birlikte katıldıkları için sadece ebeveynlerin bildirimlerinden ziyade, çocukların ebeveynlerin yetiştirme tarzlarına ilişkin algısının da önemli olduğunu vurgulamıştır (Perris, 1980). Alanyazında ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları ile çocuk ve ergenlerde görülen psikolojik belirtiler arasında ilişki olabileceğini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Bu araştırmalar incelendiğinde; ebeveynlerini reddedici ve aşırı korumacı algılayan çocuk ve ergenlerin depresyon, kaygı, somatizasyon, utangaçlık, duygu düzenlemede güçlük gibi psikolojik sorunları daha fazla yaşadığı belirtilmiştir (Anlı ve Karşlı, 2010; Brown ve Whiteside, 2008; Sarıtaş, 2012; Xia ve Qian, 2001; Wood, McLeod, Sigman, Hwang ve Chu, 2003). Ayrıca çocukların ebeveynlerini reddedici olarak algılama düzeyleri arttıkça davranış problemlerinin de arttığı, ebeveynlerini sıcak ve kabul edici olarak algıladıklarında ise davranış problemlerinin azaldığı saptanmıştır (Basılğan, 2012). İlköğretim öğrencilerinin annelerini düşmanca-reddedici olarak algılama düzeyleri arttıkça sosyal kaygılarının da arttığı, annelerinin kendilerine sıcak ve kabul edici davrandığını algılayan çocukların ise sosyal kaygılarının azaldığı ifade edilmiştir (Tezcan, 2015). Bu bağlamda araştırmamızın onuncu sorusunda; ÖÖB tanısı alan çocuklar ve sağlıklı çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına (Duygusal Sıcaklık, Reddetme, Aşırı Koruma, Karşılaştırma) ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocuk ve anneleri ile yapılan araştırmalarda; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerini, diyabet tanısı alan ve herhangi bir tanısı olmayan gruba kıyasla, daha fazla reddedici algıladıkları belirtilmiştir (Batum ve Öktem, 2011; Koçkar, 2006). Ayrıca DEHB tanısı alan çocukların annelerinin, herhangi bir tanı almayan çocukların annelerine kıyasla; daha az şefkat/ilgili tutum içerisinde oldukları ancak daha fazla aşırı korumacı ve otoriter bir tutum sergiledikleri bulunmuştur (Gau ve Chang, 2013). Çocukların annelerine ilişkin duygusal destek algıları ile çocukların cümle anlama ve okuma görevleri arasında pozitif yönlü bir ilişki; çocukların babalarına ilişkin duygusal destek ve reddedici algıları ile çocukların cümle anlama ve dinleme görevleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Carreteiro, Justo ve Figueira, 2016). Tüm bu çalışma sonuçlarıyla tutarlı olarak araştırmamızda; ÖÖB tanısı

alan çocukların annelerini, normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha az duygusal anlamda sıcak, daha fazla reddedici, aşırı korumacı ve karşılaştırmacı olarak algıladıkları bulunmuştur. Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocuklar yaşadıkları akademik ve duygusal zorluklar nedeniyle anneleri tarafından isteksiz ve tembel olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca annelerin çocuklarına karşı bu değerlendirmeleri onlarda öfke, hayal kırıklığı, umutsuzluk gibi duygular yaratarak çocuklarıyla olan ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir (Koçkar, 2006). Anne-çocuk ilişkisinin bozulmasından dolayı ÖÖB tanısı alan çocuklar annelerini daha az duygusal anlamda sıcak, daha fazla reddedici, aşırı korumacı ve karşılaştırmacı olarak algılıyor olabilirler. Ayrıca ÖÖB'nun belirti şiddetinin fazla olduğu ve davranış sorunlarının eşlik ettiği durumlarda anneler çocuklarının daha fazla kontrole ihtiyacı olduğunu düşünerek aşırı korumacı ve karşılaştırmacı davranıyor olabilir. Çünkü aynı zamanda karşılaştırma bir ebeveyn kontrol yöntemi olarak, çocuğun istek, duygu ve davranışlarını yönlendirme biçimi şeklinde değerlendirilir (Temel, 2015). Bu bağlamda ÖÖB tanısı alan çocukların tedavisinde sadece akademik becerilerin (özel eğitim gibi) desteklenmesinden ziyade annelerin psikolojik uyum ve anne-çocuk ilişkileri çerçevesinde desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca annelerin benzer sorunları yaşayan sosyal destek gruplarına katılması anne-çocuk ilişkileri anlamında düzenleyici rol oynayabilir.

4.4. SADECE ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU (ÖÖB) TANISI ALAN, ÖÖB İLE EŞ TANILI DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DEHB) TANISI ALAN ÇOCUKLAR VE ANNELERİ İLE KONTROL GRUBUNDAKİ ÇOCUKLAR VE ANNELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA DAİR BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırma sorularında yer almamakla birlikte bu bölümde; sadece ÖÖB, ÖÖB+DEHB tanısı alan çocuklar ve anneleri ile kontrol grubundaki çocuklar ve annelerine ait stresle başa çıkma tarzları, ev ödevi çatışma düzeyi, ebeveynlik yetkinliği ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin karşılaştırmaların bulguları alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Çalışmamızda ÖÖB tanısı alan çocukların yarısına DEHB tanısı da eşlik etmektedir. Türkiye’de son yıllarda yapılan araştırmalarda ÖÖB tanısı almış çocukların %52’si ile %82’sinin DEHB tanısı da aldıkları bulunmuştur (Altay ve Göker, 2018; Turgut ve ark., 2010). Özgül Öğrenme Bozukluğu ve DEHB tanısı alan çocukların, ÖÖB tanısı alan ancak DEHB tanısı almayan çocuklara göre daha fazla öğrenme problemi, ebeveynleri ile iş birliği sorunu, özenetim ve akademik zorluklar yaşadıkları bilinmekte; daha fazla karşıt davranış sergiledikleri belirtilmektedir (Flicek, 1992; Mayes ve ark., 2000; Pisecco ve ark., 2001). Ayrıca ÖÖB+DEHB tanısı alan çocukların sadece ÖÖB tanısı alan çocuklara kıyasla daha fazla zorbalık yaşadıkları, olumsuz mizaç özelliklerine sahip oldukları; daha az iyi oluş özellikleri gösterdikleri belirtilmiştir (McNamara, Willoughby, Chalmers ve Cura, 2005). Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda ÖÖB’na DEHB’nin eşlik etmesiyle birlikte çocuklar ile ebeveynlerin yaşadıkları sorunlar artmaktadır. Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları; tanıya ilişkin bilgiye sahip olmadaki güçlükler, okuma-yazma problemleri, ekonomik zorluklar, ödev çatışmaları, yetersizlik duygularına ek olarak DEHB’nin ortaya çıkardığı hareketlilik, dürtüsellik, aşırı konuşma ve dikkatsizliğin neden olduğu zorluklarda eklenmektedir (Alias ve Dahlan, 2015; Amerikan Psikiyatri Birliği., çev., 2013; Dyson, 2010; Skinner, 2013; Waggoner ve Wilgosh, 1990). Bu nedenle DEHB tanısı alan çocukların annelerinin yaşadıkları stres artmakta ve duygu odaklı-etkisiz stresle başa çıkma tarzlarını daha fazla kullanmaktadırlar (Craig ve ark., 2016; Durukan ve ark., 2008). Alanyazında araştırmamıza birebir benzer bir çalışma bulunmamakla birlikte; araştırmamızda ÖÖB+DEHB tanısı alan çocukların anneleri ile sadece ÖÖB tanısı alan çocukların anneleri arasında duygu odaklı-etkisiz başa çıkma tarzları ve problem odaklı başa çıkma tarzlarını kullanmaları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum araştırma örnekleminin küçük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca özel gereksinimi olan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları birçok faktörden etkilenmektedir. Örneğin; zihinsel engeli olan çocuk annelerinin toplumun çocuğuna karşı bakışından olumsuz etkilendiğinde etkisiz baş etme yöntemi olan Çaresiz Yaklaşım başa çıkma tarzını daha fazla kullandıkları, sosyal çevrelerinden destek görmeyen annelerin Boyun Eğici stresle başa çıkma tarzını daha fazla kullandıkları ve annelerin eğitim düzeyi azaldıkça Sosyal Destek Arama, Çaresiz, Boyun Eğici Yaklaşımı daha fazla kullandıkları saptanmıştır (Ayyıldız, Şener, Kulakçı

ve Veren, 2012). Benzer şekilde, psikiyatrik bir hastalık tanısı almış çocukların ebeveynlerinin stresle başa çıkma tarzları; tanı öncesinde ebeveynlerin hastalıkla ilgili algılarına, tanı sonrasında uzmanlardan ve çevrelerinden edindikleri bilgilere dayanmakta ve bu durum ebeveynlerin kullandıkları stresle başa çıkma tarzlarını şekillendirmektedir (Hasson-Ohayon ve ark., 2017). Alanyazındaki bu araştırmalar da göz önünde bulundurulduğunda; annelerin stresle başa çıkma tarzları birçok faktörden etkilendiği için ÖÖB ile ÖÖB+DEHB tanısı alan çocukların annelerinin kullandıkları stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir fark bulunmamış olabilir.

Alanyazında ÖÖB tanısı alan çocukların okumada harf atlama, ters yazma, ödevlerini yapmada yavaşlık ve ödevleri yetiştirememesi gibi zorluklar nedeniyle ebeveynleri ile yaşadıkları ev ödevi çatışmalarının daha sık olduğu, ayrıca akademik başarılarının daha düşük olduğu bilinmektedir (Elemek, 2008; Fuchs, Fuchs, Mathes ve Lipsey, 2000). Benzer şekilde DEHB tanısı alan çocuklar da herhangi bir tanısı olmayan yaşıtlarına kıyasla ödevleri unutma, erteleme ve dikkat hataları yapmaları nedeniyle daha fazla zorluk yaşamaktadır (Evans ve ark., 2009; Power ve ark., 2006). Ayrıca ebeveynlerden alınan ölçümlerle ÖÖB+DEHB tanısı alan çocukların sadece DEHB tanısı alan çocuklara kıyasla ev ödevlerine ilişkin daha fazla sorun yaşadığı saptanmıştır (Langberg ve ark., 2010). Bu bağlamda alanyazında çalışmamıza birebir benzer araştırmalara rastlanmamakla birlikte, çalışmamızda ÖÖB+DEHB tanısı alan ve sadece ÖÖB tanısı alan çocukların anneleri ile yaşadıkları ev ödevi çatışma düzeyleri karşılaştırılmıştır. İki grup arasında ev ödevi çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun araştırma örnekleminizin küçük olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Ayrıca her sınıf düzeyinde çocukların yaşadıkları ev ödevi sorunları değişkenlik gösterebilmektedir (Langberg ve ark., 2010). Çalışmamızın örneklemini 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda her sınıf düzeyinde çocukların anneleri ile yaşadıkları ev ödevi çatışma düzeyinin değişebileceğinden kaynaklı olarak iki grup arasında anlamlı bir farkın olmaması açıklanabilir. Bunlara ek olarak ÖÖB ve DEHB tanısı alan çocukların okul başarılarını; anne-çocuk ilişkisi, ebeveyn tutumları, çocukların özel eğitim desteği almaları, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve ödevlere katılımı gibi faktörler etkilemektedir (Robledo-Ramón ve García-Sánchez, 2012). Ayrıca ülkemizde ÖÖB tanısı alan çocukların kaynaştırma öğrencisi olmalarıyla

ilgili olarak bazı öğretmenlerin daha az ödev vermesi ve ödev kontrolünü daha az yapmaları ev ödevi çatışma düzeyini etkilemiş olabilir (Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, 2012). Alanyazındaki çalışmalar gözden geçirildiğinde; Batılı ülkelere kıyasla Asya ülkelerinde yaşayan ebeveynlerin ev ödevi ve akademik başarı konusunda çocuklarına daha fazla baskı yaptığı belirtilmiştir (Dandy ve Nettelbeck, 2002; Lau 2006). Türkiye’de de bu duruma benzer olarak özellikle sınav sistemi değişiklikleri ve sınav sayısının artmasıyla birlikte ilkokul çağlarından itibaren ebeveynler için çocuklarının akademik başarıları ve ev ödevleri büyük önem taşımaktadır (Başol ve Zabun, 2014; Kapıkıran, 2016). Bu nedenle batılı ebeveynlerden farklı olarak Türkiye’deki tüm annelerin ev ödevleri konusundaki hassasiyetleri nedeniyle ÖÖB ve ÖÖB+DEHB grupları arasında ev ödevi çatışma düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamış olabilir.

Ebeveynlik yetkinliği konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocukların davranışsal problemleri ile ebeveynlerin yetkinlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Berryhill, 2016; Damen ve ark., 2017; Preyde ve ark., 2015). Ebeveynlik yetkinliğinin çocukların sorun davranışları ve ebeveyn stresi ile yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde, psikolojik/psikiyatrik sorunları olan çocukların ebeveynlerinin yetkinliklerinin araştırılması ve desteklenmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir (Hutchings ve ark., 2007; Thompson, 1984; Webster-Stratton, 1998). Özgül Öğrenme Bozukluğu ve diğer nörogelişimsel bozuklukları olan çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmalarda, çocukların tanıları ile ilişkili belirti düzeyinin ve davranışsal problemlerinin ebeveynlerin yetkinlik düzeyi ile negatif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Dunn ve ark., 2012; Hastings ve Brown, 2002; Minnes, Perry ve Weiss, 2015). Benzer şekilde DEHB tanısı alan çocukların annelerinin hissettikleri ebeveynlik yetkinliği ile çocukların belirti şiddeti arasında negatif yönde ilişki olduğu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Johnston, 1996; McLaughlin ve Harrison, 2005). Araştırmamızda da ÖÖB+DEHB tanısı alan ve sadece ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin ebeveynlik yetkinlik düzeyleri karşılaştırılmış ve iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu alanyazında, çocukların davranış problemleri ve ebeveynlik yetkinlik düzeyleri arasında negatif ilişki olduğu bilgisiyle tutarlılık göstermemektedir. Araştırma örneklemini 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Bu nedenle yeni tanı almış çocuklar ile yaşça büyük ve tanı almasının üzerinden zaman geçen çocukların annelerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yaklaşım ve başa çıkma yöntemlerinin değişebileceği göz önünde bulundurulduğunda, annelerin ebeveynlik yetkinlik düzeyleri değişebilir. Ayrıca ebeveynlik yetkinliği sadece çocukların davranış problemleri ile ilişkili olmaktan ziyade evlilik problemleri, çocuk sayısı, başa çıkma becerileri, ebeveynin eğitim düzeyi gibi faktörlerden etkilenmektedir (Ohan, 2000; Thompson, 1984). Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda alanyazındaki bilgilerden farklı olarak araştırmamızda ÖÖB ile ÖÖB+DEHB tanısı alan çocukların anneleri arasında ebeveynlik yetkinliği açısından anlamlı bir fark bulunmamış olabilir.

Alanyazında ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarının çocuk ve ergenlerde görülen duygusal, davranışsal ve psikolojik sorunlarla ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Örneğin; çocuklardaki içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının, çocukların ebeveynlerini duygusal anlamda sıcak ve reddedici olarak algılamasıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Jaursch, Losel, Beelmann, Stemmler, 2009). Ayrıca, ebeveynlerini duygusal sıcaklık açısından farklı bulan çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerini daha fazla yaşadıkları; ebeveynlerini aşırı korumacılık açısından farklı algılayan çocukların ise daha fazla dışsallaştırma sorunları yaşadıkları bulunmuştur (Berkien, Louwerse, Verhulst, Ende, 2012). DEHB tanısı alan çocuklar ve ebeveynleri ile yapılan çalışmalarda; ebeveynlerin daha kontrolcü ve otoriter bir tutuma sahip olduğu, ayrıca DEHB belirti şiddeti ile çocukların ebeveynlerini reddedici algılamaları arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Johnston and Mash 2001; Lange ve ark., 2005; Lifford, Harold, Thapar, 2008). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu'nun çocukların algıladıkları ebeveynlik tarzlarını olumsuz yönde etkilediğine dair çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda; araştırmamızda ÖÖB+DEHB tanısı alan ve sadece ÖÖB tanısı alan çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda duygusal sıcaklık, reddetme ve aşırı koruma alt boyutları için iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmazken, ÖÖB+DEHB tanısı alan grubun duygusal sıcaklık puanlarının daha düşük, reddetme ve aşırı koruma puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu sadece ÖÖB tanısı alan çocukların ÖÖB+DEHB tanısı alan çocuklara kıyasla ebeveynleriyle daha iyi ilişki kurduklarına dair yapılan çalışmayla paralellik

göstermektedir (McNamara, Willoughby, Chalmers, Cura, 2005). Ayrıca sadece ÖÖB tanısı alan çocuklara kıyasla ÖÖB+DEHB tanısı alan çocukların annelerini anlamlı derecede daha fazla karşılaştırmacı algıladığı bulunmuştur. Alanyazında ÖÖB+DEHB tanısı alan çocukların ebeveynlerinin karşılaştırmacı tutumlarına ilişkin birebir benzer çalışma bulunmamasıyla birlikte, DEHB tanısı alan çocukların ebeveynlerini daha fazla denetleyici, baskıcı ve daha az sevecen algıladıkları belirtilmiştir (Çöp, Kültür, Dinç, 2017). Kültürümüzde ebeveynlerin çocuklarını başka çocuklarla karşılaştırması oldukça yaygındır (Kağıtçıbaşı, 2016). Bu nedenle DEHB tanısı alan çocukların davranış problemleri ve düşük akademik başarıları nedeniyle ebeveynleri tarafından sık eleştirildikleri göz önüne alındığında, ÖÖB+DEHB tanısı alan çocuklar annelerini daha fazla karşılaştırmacı algılamış olabilir.

4.5. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma bulguları değerlendirilirken sınırlılıklarının göz önünde bulundurulması önemlidir. İlk olarak araştırmamızda Türkçe'ye çevrilen ve iç tutarlılık ile test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanan Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'in özellikle ebeveynlik yetkinliği alt boyutunun iç tutarlılık katsayısının diğer boyutlara kıyasla düşük olduğu gözlenmiştir. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği kullanılarak ileride yapılacak her bir çalışma, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine dair bilgileri arttıracaktır. Ayrıca ÖÖB tanısı alan çocukların aldıkları eğitimlerin veya annelerinin tanıya ilişkin edindikleri bilgi ve başa çıkma becerilerinin değişmemesi için ÖÖG-SEY'in test tekrar test ölçümü 1 hafta arayla yapılmıştır. Annelerin ölçek sorularına verdikleri cevapları bu kısa sürede hatırlama olasılığının getirdiği sınırlılık göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda test tekrar test ölçüm süresinin dikkatle değerlendirilmesi önemlidir.

Araştırmada ÖÖB tanı ölçütlerini karşılayan çocuklar yaş, cinsiyet, annelerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenler açısından kontrol grubu çocuk ve anneleri ile karşılaştırılmıştır. Ancak iki grup çocuk WISC-R (Wechsler Intelligence

Scale for Children Revised) zekâ puanları açısından birbirleriyle eşleştirilmemiştir. Özgül Öğrenme Bozukluğu tanısı alan çocuklara hastane aracılığıyla ulaşıldığı için WISC-R puanları vardır. Kontrol grubundaki çocuklara okulda buldukları kısıtlı zaman göz önünde bulundurularak WISC-R uygulanamamıştır. Ayrıca ÖÖB grubundaki çocuklar sayısal olarak özel eğitim desteği alma, ilaç kullanma, tanı alma zamanı gibi değişkenler açısından pratik nedenlerden dolayı eşitlenememiştir.

Araştırmaya çocuklar ve anneleri dâhil edilmiş, çocukların babalarından ölçüm alınmamıştır. Ancak araştırmada incelenen çocuk yetiştirme tarzları, ev ödevi çatışma düzeyi, ebeveynlik yetkinliği, ÖÖB belirti şiddeti ve stresle başa çıkma tarzları tüm aile dinamiği içerisinde değerlendirildiğinde anlamlı sonuçlar verebilir. Bu nedenle araştırma değişkenleri açısından babalardan da değerlendirme alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma verilerinin toplanmasında öz-bildirim ölçekleri kullanılmıştır. Kendini bildirim ölçekleri katılımcıların dürüst cevaplar verdiği ilkesiyle kullanılmaktadır, ancak araştırmada çocuklar annelerine ilişkin, annelerde kendileri ve çocuklarına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu nedenle verilen cevapların mahremiyeti düşünüldüğünde katılımcılar tam anlamıyla doğru cevaplar vermemiş olabilir. Ayrıca annelerin düşük eğitim düzeyi ve ÖÖB tanısı alan çocukların bozukluğun getirdiği kavrama sorunları göz önünde bulundurulduğunda soyut maddelerin anlaşılmasında zorluk yaşamış olabilecekleri düşünülmelidir. Araştırma korelasyonel bir çalışma olduğundan ve araştırmada incelenen değişkenler birden fazla faktörden etkilendiğinden nedensellik ile ilgili çıkarımlar yapılmamalıdır.

4.6. KLİNİK DOĞURGULAR

Araştırmanın bulguları, ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları ile ÖÖB'na yönelik stres düzeyleri ve ebeveynlik yetkinlikleri arasında ilişki olduğunu, ayrıca ÖÖB grubu annelerinin işlevsel olmayan stresle başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin

çocuklarıyla daha fazla ev ödevi çatışması yaşadığı ve ebeveynlik yetkinliklerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda annelerin ÖÖB'nun tanı ve tedavi süreci ile ilgili bilgilendirilerek stres düzeylerinin azaltılması, çocukların sorunları ile nasıl başa çıkabileceklerine dair desteklenmesi ve kontrol duygusunun kazandırılarak yetkinlik düzeylerinin artırılmasına ilişkin danışmanlık programlarının oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlere verilen psikososyal desteğe ek olarak ÖÖB'na yönelik destek gruplarının oluşturulması; ebeveynlerin, duygularını anlayan ve ortak sorunlar yaşayan kişilerle birlikte olarak daha rahat hissetmelerini sağlayabilir.

Çocukların annelerini reddedici algılamaları ile ev ödevi çatışma düzeyi arasında bir ilişki olduğu, ayrıca ÖÖB tanısı alan çocukların annelerini duygusal anlamda da az sıcak, daha fazla karşılaştırmacı, reddedici ve aşırı korumacı algıladıkları bulunmuştur. Bu bulgular ÖÖB'nun ortaya çıkardığı zorlukların anne-çocuk ilişkisini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle çocuklara verilen özel eğitim ve rehabilitasyon desteğinin yanı sıra anne-çocuk ilişkilerinin güçlendirilmesine ve ebeveynlerin de tedavinin bir parçası haline gelmesine gerek duyulmaktadır. Böylece çocuklarının zorluklarını daha iyi anlayan ebeveynlerin oluşturduğu destekleyici bir aile ortamı ile çocukların davranış sorunlarının azalması beklenebilir.

Araştırmada ÖÖB tanısı alan çocukların belirti şiddetini belirlemek amacıyla annelerin yanı sıra öğretmenlerden de bilgi alınmıştır. Çocukların davranışsal, psikolojik ve nörogelişimsel sorunları ile ilgili farklı kaynaklardan bilgi almak; çocukların belirtilerinin detaylandırılması, çocukların sorun yaşadıkları alanların fark edilmesi ve daha iyi anlaşılmaları açısından önemlidir. Bu bağlamda ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin tedavi sürecine dâhil edilmesinin yanı sıra öğretmenlerin de bilgilendirilmesi, çocukların zorluklarıyla başa çıkmayı öğrenmeleri ve sınıf düzenlemeleri yapmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Böylece hem ev hem de okul ortamında anlaşıldığını hisseden çocukların davranış problemlerinin azalması ve ÖÖB'nun neden olduğu zorlukların çoklu destekle ortadan kaldırılması sağlanabilir.

4.7. GELECEKTE YAPILACAK OLAN ÇALIŞMALAR İÇİN ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında ÖÖB tanısı alan ve kontrol grubu çocuk ile anneleri; stresle başa çıkma tarzları, ev ödevi çatışma düzeyleri, ÖÖB'na yönelik stres, çocuk yetiştirme tarzları, ÖÖB belirti şiddeti değişkenleri açısından karşılaştırılmış ve değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırma korelasyonel bir nitelik taşıdığından herhangi bir neden-sonuç ilişkisine ulaşılmamıştır. Örneğin; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları ile ÖÖB'na yönelik stres düzeyi ve ebeveynlik yetkinlik düzeyi arasında ilişki bulunmuştur, ancak değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin belirlenmesi amacıyla boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır. Alanyazında da bu tarz boylamsal çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırmada ÖÖB alt tipleri değerlendirilmemiştir. Ancak ÖÖB'nun okuma bozukluğu, matematik bozukluk gibi alt tipleri bulunmaktadır ve her çocuğun yaşadığı zorluklar ile anne-çocuk ilişkileri, annelerin başa çıkma tarzları farklılık göstermektedir. Örneğin; sözel olmayan öğrenme bozukluğu şiddeti ile annelerin stres düzeyleri arasında yakın ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak okuma bozukluğu şiddeti ve annelerin yaşadıkları stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Antshel ve Joseph, 2006). Bu nedenle gelecek çalışmalarda bu ayrımın göz önünde bulundurulması sağlanabilir.

Araştırmada incelenen değişkenler için çocukların babalarından ölçüm alınmamıştır. Alanyazın incelendiğinde ÖÖB tanısı alan çocukların babalarıyla yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Ancak araştırmada incelenen çocuk yetiştirme tarzları, ev ödevi çatışma düzeyi, ebeveynlik yetkinliği ve stresle başa çıkma tarzları tüm aile dinamiği içerisinde değerlendirildiğinde anlamlı sonuçlar verebilir. Ayrıca anne ve babaların araştırma değişkenleri açısından karşılaştırılması, anne-baba-çocuk ilişki dinamiğinin gelecek araştırmalarda daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Son olarak, bu araştırma Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)'nin bilinen ilk uyarlama çalışmasıdır. Bu nedenle gelecek çalışmalarda geniş örnekleme psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

SONUÇ

Özgül Öğrenme Bozuklukluğunda, ÖÖB’na yönelik stres, anne-çocuk ev ödevi çatışma düzeyi ve ebeveynlik yetkinliği az çalışılan konular arasındadır. Araştırmada Özgül Öğrenme Güçlüğüne Özgü Stres, Ev-ödevi ve Ebeveynlik Yetkinliği Ölçeği (ÖÖG-SEY)’nin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin bilinen ilk uyarlama çalışması olduğu göz önünde bulundurulduğunda gelecek araştırmalarda ölçeğin psikometrik özelliklerinin daha geniş örnekleme araştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında; ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin; duygu odaklı-etkisiz stresle başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıkları, ebeveynlik yetkinliklerinin daha düşük olduğu, çocuklarıyla daha fazla ev ödevi çatışması yaşadıkları, çocukları tarafından daha fazla karşılaştırmacı, reddedici, aşırı korumacı ve daha az duygusal anlamda sıcak algılandıkları bulunmuştur. Ayrıca ÖÖB tanısı alan çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları ile ÖÖB’na yönelik stres düzeyleri ve ebeveynlik yetkinlikleri arasında, ÖÖB tanısı alan çocukların annelerini reddedici algılamaları ile ev ödevi çatışma düzeyleri arasında, ÖÖB tanısı alan çocukların anneleri ve öğretmenlerinden alınan ÖÖB belirti şiddeti değerlendirmeleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın sınırlılıkları olmasına karşın; ÖÖB tanısı alan çocukların yaşadıkları zorlukların anne-çocuk ilişkisini etkilediği, annelerin başa çıkma becerilerinde ve ebeveynlik yetkinliğinde sorunlar yaşadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları gelecek çalışmalara yön vererek ÖÖB tanısı alan çocuklar ve annelerinin daha iyi anlaşılmasını ve tedavi programlarının bu çerçevede düzenlenmesini sağlayacaktır. Ayrıca alanyazın gözden geçirildiğinde araştırmanın değişkenleriyle toplu olarak yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır, bu yönden araştırmanın alanyazına katkısının olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abidin, R. R. (2012). *Parenting stres index*. Fourth Edition. PAR. Lutz.
- Akçakın, M., Erden, G. (2001). Otizm tanısı konmuş çocukların anne-babalarındaki ruhsal belirtiler. *Çocuk Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(1), 2-10.
- Alberman, E. (1973). The early prediction of learning disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15(2), 202-204.
- Alexander, A.W. ve Slinger, A.M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: critical review. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 744-758.
- Alias, N.A. ve Dahlan, A. (2015). Enduring Difficulties: The challenges of mothers in raising children with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 202, 107 – 114.
- Altay, M.A., Göker, I. (2018). DSM- 5 kriterlerine göre özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan olguların psikiyatrik eştanı ve WISC-R profillerinin değerlendirilmesi, *Nöropsikiyatri Arşivi*, 55:127–134.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth edition (DSM-IV)*. Washington: American Psychiatric Assosiaton.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014) *Mental bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı*, Beşinci Baskı (DSM-5) (Çev.ed.: E Köroğlu). Ankara, Hekimler Yayın Birliği, (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).
- Antshel, K.M. ve Joseph, R.G. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: a comparison with reading disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (3), 194–205.
- Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M. ve Ende, J. (1999). The development of a short form of the embu: its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary, and Italy. *Personality and Individual Differences*, 27, 613-628.
- Atalay, Ö.D. (2013). *Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip annelerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi*.

Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. ve Nolen-Hoeksema, S. (1996). *Psikolojiye giriş*. (Çev.Yavuz Alagon). Ankara: Arkadas Yayınları.
- Ayyıldız, T., Şener, D.K., Kulakçı, H. ve Veren, F. (2012). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(2), 1-12.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217–230.
- Baltaş, A. ve Baltas Z. (2006). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Basılğan, F.Y. (2012). *Annelerin kabul-red düzeyi ile çocukların davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başol, G. ve Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87.
- Batum, P. ve Öktem, F. (2011). Öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabulü/reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18 (1), 5-19.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparison. *Child Development*, 43(1), 261-267.
- Beitchman, J.H., Young, A.R.(1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(8):1020-1032.

- Benson P., Karlof K. L. & Siperstein G. N. (2008) Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. *Autism: The International Journal of Research and Practice* 12, 47–63
- Bergen, E.V., Zuijen, T., Bishop, D., Jong, P. F. (2017). Why are home-literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160.
- Berkien, M., Louwse, A., Verhulst, F. ve Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21:79–85.
- Berryhill, M.B. (2016). Mothers' parenting stress and engagement: mediating role of parental competence. *Marriage and Family Review*, 52 (5), 461–480.
- Bingöl, A. (2003). Ankaradaki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Boerma, E.I., Mol, S.E., Jolles, J. (2017) The role of home literacy environment, mentalizing, expressive verbal ability and print exposure in third and fourth graders' reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 21:3, 179-193.
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L., Snowling, M.J. (2013). Parents of Children with Dyslexia: Cognitive, Emotional and Behavioural Profile. *Dyslexia*, 20, 175–190.
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 532 –545.
- Brown, A.M. ve Whiteside, S.P. (2008). Relations among perceived parental rearing behaviors, attachment style, and worry in anxious children. *Anxiety Disorders*, 22, 263–272
- Burraco, A.B., (2009). Neurobiology and neurogenetics of dyslexia. *Neurología*, 25(9):563-581
- Büyükçakmak, Ö. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri ile özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocukların ebeveynlerinin duygu*

dışavurumları ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Carreteiro, R.M., Justo, J.M. ve Figueira, A.P. (2016). Reading processes and parenting styles, *Journal of Psycholinguistic Research*, 45:901–914.
- Carotenuto, M., Messina, A., Monda V., Precenzano, F., Iacono, D., Verrotti,A., Piccorossi, A., Gallai, B., Roccella, M., Parisi, L., Maltese, A., Lavano, F., Marotta, R., Lavano, SM, Lanzara, V, Ferrentino, R.I., Pisano, S, Salerno, M., Valenzano, A., Triggiani, A.I., Polito, A.N., Cibelli, G., Monda, M., Messina, G., Ruberto,M. ve Esposito M. (2017). Maternal stress and coping strategies in developmental dyslexia: An Italian multicenter study. *Frontiers in Psychiatry*, 8:295, 1-7.
- Castles, A., Datta, H., Gayan, J., Olson, R.K. (1999). Varieties of developmental reading genetic and environmental influences. *Journal of Experimental Psychology*, 72, 73.
- Castro, J., Toro, J., Van Der Ende, J. ve Arrindel, W.A. (1993) Exploring the feasibility of assessing parental rearing styles in Spanish children with the EMBU. *The International Journal of Social Psychiatry*, 39(1), 47-57.
- Chien, W.T. ve Isabella, Y.M. (2013). An exploratory study of parents' perceived educational needs for parenting a child with learning disabilities. *Asian Nursing Research*, 7,16-25.
- Cooper, H., Lindsay, J.J. ve Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464–487.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62.
- Cope, N., Harold, D., Hill, G., Moskvina, V., Stevenson, J., Holmans, P., Owen, M.J., O'Donovan, M.C., Williams, J. (2005).Strong evidence that KIAA0319 on

- chromosome 6p is a susceptibility gene for developmental dyslexia. *American Journal of Human Genetics*, 76(4):581-591.
- Coplin, J.W. ve Morgan, S.B. (1988). Learning disabilities: A multidimensional perspective. *Journal of Learning Disabilities*. 21(10), 614-622.
- Coşkun, G.N., Gürbüz, G.A., Çeri, V., Doğangün, B.(2018). Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda psikiyatrik eş tanılarının incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1):87-94.
- Craig, F., Operto, F.F., Giacomo, D.A., Margari, L., Frolli, A., Conson, A., Ivagnes, S., Monaco, M., Margari, F. (2016). Parenting stress among parents of children with Neurodevelopmental Disorders. *Psychiatry Research*, 242, 121–129.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki çocuk*. (21.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, C., Erden, G., Özmen, S. ve Tural Hesapçioğlu, S. (2018). Okuma becerisi ve özgül öğrenme güçlüğü belirtilerinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2), 65-76.
- Çen, S. ve Aytaç, B. (2017). Ecocultural perspective in learning disability: Family support resources, values, child problem behavior. *Learning Disability Quarterly*, 40(2) 114 –127.
- Dabrowska, A. ve Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(3), 266–280.
- Damen, H., Veerman, J.W., Vermulst, A., Nieuwhoff, R., Meyer, R.E., Scholte, R.H.J. (2017). Parental empowerment: construct validity and reliability of a dutch empowerment questionnaire (EMPO). *Journal of Child and Family Studies*, 26, 424–436.
- Dandy, J., ve Nettelbeck, T. (2002). A cross-cultural study of parents' academic standards and educational aspirations for their children. *Educational Psychology*, 22(5), 621-627.
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113:487-496.

- Davis, N. O. ve Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1278-1291.
- Delayn, K. (2017). The experience of parenting a child with dyslexia: An Australian perspective. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 7 (1), 97–123.
- Demonet, J.F., Taylor, M.J., Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 363(9419), 1451-1460.
- Dinnebeil, L. A., Sawyer, B. E., Logan, J., Dynia, J. M. and Cancio, E. (2013). Influences on the Congruence Between Parents' and Teachers' Ratings of Young Children's Social Skills and Problem Behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 28: 144-152.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dönmez, N., Bayhan, P., Artan İ. (2000). Engelli çocuğa sahip ailelerin beklentileri ve endişe duydukları konuların incelenmesi. *Sosyal Hizmetler Dergisi*. 11 :16-24.
- Dönmez, N. B. (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Duman, N.S. (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi.* Yayımlanmış tıpta uzmanlık tezi. Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ABD, Ankara.
- Dunn, W., Cox, J., Foster, L., Mische-Lawson, L. ve Tanquary, J. (2012). Impact of a contextual intervention on child participation and parent competence among children with Autism Spectrum Disorders: A pretest–posttest repeated-measures design. *The American Journal of Occupational Therapy*, 66(5), 520-528.
- Duru, S. ve Çoğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365.
- Durukan, İ., Erdem, M., Tufan, A.E., Cöngöllüoğlu, A., Yorbık, Ö. ve Türkbay, T. (2008). DEHB olan çocukların annelerinde depresyon ve anksiyete düzeyleri ile

- kullanılan başa çıkma yöntemleri: Bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9:217-223
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55.
- Elemek, A. M. (2008). Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Endler, N.S. ve Parker, J.D.A. (1994). Assesment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6(1), 50-60.
- Erden, G. (2001). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü. Ayla Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Tedavide Çoklu Yaklaşım içinde* (s.165-171). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Erden, G. (2001). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü. Ayla Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Tedavide Çoklu Yaklaşım içinde* (s.192-195). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Erden, G. (2011). Özgül öğrenme güçlüğü. *İstanbul Eğitim ve Kültür Dergisi*. Nisan: 60-65.
- Erden, G. ve Uluç, S. (2018). Özgül öğrenme bozukluğu belirtilerinin yapılandırılmış yöntemlerle değerlendirilmesi. Düzeltilmiş Basılmamış El Kitabı.
- Erman, Ö. (1997). *Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nörofizyolojik ve nöropsikolojik yöntemlerle incelenmesi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.
- Evans, S. W., Schultz, B. K., White, L. C., Brady, C., Sibley, M. H. Ve Van Eck, K. (2009). A school-based organization intervention for young adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Mental Health*, 1, 78–88.

- Flicek, M. (1992). Social status of boys with both academic problems and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(4), 353-366.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21: 219-239.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Eand, J. G. ve Longis, A. D. (1986). Appraisal coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 571- 579.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. ve Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54: 466-75.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., Lipsey, M. E. ve Eaton, S. (2000). A Meta-Analysis of Reading Differences between Underachievers with and without the Learning Disabilities Label: A Brief Report. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 1-3.
- Galaburda, A.M. (1989). Ordinary and extraordinary brain development: Anatomical variation in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 39(1):65-80.
- Gau, S.S.F. ve Chang, J.P.C. (2013). Maternal parenting styles and mother-child relationship among adolescents with and without persistent. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1581-1594.
- Gherghinescu, R. ve Glăveanu, S.M. (2015). Particularities of parental competence of the individuals with higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 62 - 66.
- Glăveanu, M. S. & Creangă, M. (2009). A Multifactorial Model of Parental Competence. In M. Milcu, W. Griebel (Ed.), *Modern psychological research: direction and prospects* içinde(180-186). Bucharest: University Publishing House.

- Glăveanu, S.M. (2015). The parental competence of single-parent families from vulnerable groups, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 187, 201 – 205.
- Glidden, L.M., Billings, F.J. ve Jobe, B.M. (2006). Personality, coping style and well-being of parents rearing children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (12), 949- 962.
- Graves, S. L., Blake, J., Kim E. S. (2012). Differences in Parent and Teacher Ratings of Preschool Problem Behavior in a National Sample. *Journal of Early Intervention*, 34(3): 151-165.
- Gray, D. E., ve Holden, W. J. (1992). Psycho-social well-being among the parents of children with autism. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 18(2), 83-93.
- Gray, D. E. (2002). Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27, 215-222.
- Graziano, P.A, McNamara, P.J., Geffken, G.R. ve Reid, A. (2011). Severity of children's ADHD symptoms and parenting stress: A multiple mediation model of self-regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 1073–1083.
- Grigorenko, E., Wood, F., Meyer, M., Hart, L., Speed, W., Shuster, A., Paula, D. (1997). Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15. *American Journal of Human Genetics*, 60(1):27.
- Gün, H. (1995). Eğitim öğretimde program-öğretmen-ödev üçlüsü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 213, 41-43.
- Hamilton, L.G., Thomas, M.E.H., Hulmec, C., Snowling, J.M. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20 (5), 401–419.
- Hasson-Ohayon, I., Pijnenborg, G.H.M., Ben-Pazi, A., Taitel, S., Goldzweig, G. (2017). Coping with information style and family burden: possible roles of self-stigma and hope among parents of children in a psychiatric inpatient unit. *European Psychiatry*, 42, 8-13.

- Hastings, R. P ve Brown, T.(2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 222-232.
- Hastings, R. P. (2003). Brief report: Behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 33(1), 99-104.
- Hastings, R. P., ve Beck, A. (2004). Practitioner review: Stress intervention for parents of children with intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(8), 1338–1349.
- Hodge, D., Hoffman, C. D., & Sweeney, D. P. (2011). Increased psychopathology in parents of children with autism: Genetic ability or burden of caregiving? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 227-239.
- Hutchings, J., Bywater, T., Daley, D., Gardner, F., Whitaker, C., Jones, K., Eames, C., Edwards, T.T. (2007). Parenting intervention in Sure Start services for children at risk of developing conduct disorder: pragmatic randomised controlled trial, *BMJ Journals*, doi: 10.1136/bmj.39126.620799.55.
- İşeri, E., Sarı, B.A. (2008). *Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Bozuklukları: Zeka Geriliği ve Öğrenme Bozuklukları*. Karakaş. S. (Ed.) *Kognitif Nörobilimler*. (sf. 489-506). İstanbul: Nobel Kitabevleri.
- Jacobsen, S.L. (2012). *Music therapy assessment and development of parental competences in families where children have experienced emotional neglect*. Yayınlanmış doktora tezi, Aalborg University, Denmark.
- Jaurisch S, Losel F, Beelmann A, Stemmler M (2009) Inconsistency in parenting between mothers and fathers and children's behavior problems. *Psychol in Erzieh und Unterr*, 56, 172–186.
- Johnston, C. (1996). Parent characteristics and parent-child interactions in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(1), 85-104.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of children with attention deficit/hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 183–207.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2016). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*. (3.Baskı). İstanbul:Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, (17) 1: 62-83.
- Karaman, D., Kara, K., Durukan, İ.(2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi*.288-298.
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M. ve Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55, 165–170.
- Kavak, S. (2007). *Algılanan aile yakınları destek ölçeğinin geliştirilmesi ve 0–8 yaş arası engelli çocuğu olan annelerin yakınlarından aldığı desteği algılamaları*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kirk, S.A., ve Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Koçkar, Z.A.İ. (2006). *Ebeveyn kabul ve reddi, benlik saygısı ve psikolojik uyum: Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla diyabetik çocukların karşılaştırılması*. Yayınlanmış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmazlar, Ü., Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. Soykan, A. A.ve Işık, T.Y. (Ed), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları içinde* (sf. 307-326). İstanbul: Golden Print.
- Kurdoğlu, F. (2001). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü. Ayla Soykan Aysev (Ed.), *Özgül Öğrenme Bozukluğunda Tanı Değerlendirme içinde* (s.43-55). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Langberg, J.M., Arnold, L.E., Flowers, A.M., Altaye, M., Epstein, J.N. ve Molina, B.S. (2010). Assessing homework problems in children with ADHD:Validation of a parent-report measure and evaluation of homework performance patterns. *School Mental Health*, 2, 3–12.

- Lange, G., Sheerin, D., Carr, A., Dooley, B., Barton, V., Marshall, D., Mulligan, A., Lawlor, M., Belton, M. ve Doylef, M. (2005). Family factors associated with attention deficit hyperactivity disorder and emotional disorders in children. *Journal of Family Therapy*, 27, 76–96.
- Lau, Y. K. (2006). Nonresidential fathering and nonresidential mothering in a Chinese context. *The American Journal of Family Therapy*, 34(4), 373-394.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on cognitive- motivational- relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46 (8), 819-834.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lee, S. M., Daniels, M. H. ve Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 14, 253–259.
- Lifford, K. J., Harold, G. T., & Thapar, A. (2008). Parent-child relationships and ADHD symptoms: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36,285–296.
- Lyons, A.M., Leon, S.C., Phelps, C.E.R. ve Dunleavy, A.M. (2010). The impact of child symptom severity on stress among parents of children with ASD: The moderating role of coping styles. *Journal of Child and Family Studies*, 19:516–524.
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. P. H. Mussen ve E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development içinde* (s.1-101). New York: John Wiley.
- Maccoby, E. (2002). Parenting Effects: Issues and Controversies. J. G. Borkowski, L. S. Ramey ve M. Bristol-Power, (Ed.), *Parenting and the child’s world: Influences on academic, intellectual and social-emotional development içinde* (s.35-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Margari L., Buttiglione M., Craig F., Cristella A., de Giambattista C., Matera E., Francesca, O., Simone, M. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC Neurology*, 13:198.

- Markus, M., Lindhout, I. E., Boer, F., Hoogendijk, T. H. G., Arrindell, W. A. (2003). Factors of perceived parental rearing styles: the EMBU-C examined in a sample of Dutch primary school children. *Personality and Individual Differences*, 34, 503-519.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L., Crowell, E. W., (2000). Learning Disabilities and ADHD: Overlapping Spectrum Disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 417-424.
- McBride, B.A. (1989). Stress and fathers' parental competence: Implications for family life and parent educators. *Family Relations*, 38(4), 385-389.
- McLaughlin, D.P. ve Harrison, C.A. (2005). Parenting practices of mothers of children with ADHD: The role of maternal and child factors, *Child and Adolescent Mental Health*, 11(2), 82–88.
- McNamara, J. K., Willoughby, T., Chalmers, H., ve Cura, Y. C. L. (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 234-244.
- Merydith, S. P., Prout, H. T., & Blaha, J. (2003). Social desirability and behavioral rating scales: An exploratory study with the Child Behavior Checklist/4-18. *Psychology in the Schools*, 40, 225-235.
- Minnes, P., Perry, A. ve Weiss, J.A. (2015). Predictors of distress and well-being in parents of young children with developmental delays and disabilities: The importance of parent perceptions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59 (6), 551–560.
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: prevalence and gender differences. *Plos One*, 29; 9(7).
- Mondell, S. ve Tyler, F.B. (1981). Parental competence and styles of problem-solving/play behavior with children. *Developmental Psychology*, 17 (1), 73-78.
- Muter, V., Snowling, M. J. (2009). Children at familial risk of dyslexia: Practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1): 37-41.

- Multhauf, B., Buschmann, A. ve Soellner, R. (2016). Effectiveness of a group-based program for parents of children with dyslexia. *Reading and Writing*, 29; 1203-1223.
- Nelson, J.M., Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- Nicolson, R.I., Fawcett, A.J., Berry, E.L., Jenkins, I.H., Dean, P., Brooks, D.J. (1999). Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults. *Lancet*, 353(9165):1662-1667.
- Ohan, J. L., Leung, D. W., & Johnston, C. (2000). The parenting sense of competence scale: Evidence of a stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 251–261.
- Oğuzhan, M. (2017). *Özgül öğrenme bozukluğu kontrol listesinin ilköğretim çağı çocuklarında kullanılabilirliği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öktem, F. (1996). Dikkat eksikliği bozukluğu. *Katkı Pediatri Dergisi*, 5; 826–849
- Özcan, Z. Ç., Erkin, E. (2015). Enhancing mathematics achievement of elementary school students through homework assignments enriched with metacognitive questions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1415-1427.
- Pearlin, L.I. ve Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Perris, C., Jacobson, L., Linstorm, H., Von Knorring, L., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behavior. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.
- Peterson, R.L., Pennington, B.F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review Clinical Psychology*, 11:283-307.
- Pisecco, S., Baker, D. B., Silva, P. A., & Brooke, M. (2001). Boys with reading disabilities and/or ADHD: Distinctions in early childhood. *Journal of Learning Disabilities*, 34(2), 98-106.

- Podolski, C.L. ve Nigg, J.T. (2001). Parent stress and coping in relation to child ADHD severity and associated child disruptive behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (4), 503–513.
- Power, T. J., Werba, B. E., Watkins, M. W., Angelucci, J. G. ve Eiraldi, R. B. (2006). Patterns of parent-reported homework problems among ADHD-referred and non-referred children. *School Psychology Quarterly*, 21(1), 13–33.
- Pressman, R.M., Sugarman, D.B., Nemon, M.L., Desjarlais, J., Owens, J.A. ve Evans, A.S., (2015) Homework and family stress: With consideration of parents' self confidence, educational level, and cultural background, *The American Journal of Family Therapy*, 43:4, 297-313.
- Preyde, M., Donge, C.V., Carter, J., Lazure-Valconi, K., White, S., Ashbourne, G., Penney, R., Frensch, K., Cameron, G., (2015). Parents of youth in intensive mental health treatment: Associations between emotional and behavioral disorders and parental sense of competence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32:317–327.
- Rappee, R.M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression, *Clinical Psychology Review*, 17(1), 47-67.
- Richardson, O.S., (1992). Historical perspectives on dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 25(1), 40-47.
- Robledo-Ramón, P., & García-Sánchez, J. (2012). The Family Environment of Students with Learning Disabilities and ADHD. *Learning Disabilities* (1. Baskı) içinde (129-148). China: InTech.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L.J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T.E., Meltzer, H., Carrol, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: new findings from 4 epidemiological studies. *Jama*. 291(16), 2007-2012.
- Sarıkaya, S. (2011). *Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin stresle başa çıkma düzeylerinin ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerdendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., Küspert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429-436.
- Seltmann, L.A. ve Wright, M.O. (2013). Perceived parenting competencies following childhood sexual abuse: A moderated mediation analysis, *Journal of Family Violence*, 28:611–621.
- Silver, C.H., Ruff, R.M, Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., Bush, S. S., Koffler, S.P. ve Reynolds, C.R. (2007). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. NAN Policy and Planning Committee. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23; 217-219.
- Sinha, D., Verma, N., Hershe, D. (2016). A comparative study of parenting styles, parental stress and resilience among parents of children having autism spectrum disorder, parents of children having specific learning disorder and parents of children not diagnosed with any psychiatric disorder. *Annals of International Medical and Dental Research*, 2; 4, 106-111.
- Siu, A.F. (2008). A prevalence study on internalizing problems among primary school children in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 17,779-790.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Pugh, K.R., Fulbright, R.K., Constable, R.T., Mencl, W.E., Shankweiler, D.P., Liberman, A.M., Skudlarski, P., Fletcher, J.M., Katz, L., Marchione, K.E., Lacadie, C., Gatenby, C., Gore, J.C. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 95(5):2636-2641.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57(11):1301-1309.
- Skinner, T.(2013). Women’s perceptions of how their dyslexia impacts on their mothering. *Disability & Society*, 28 (1), 81–95.

- Snowling, M., (2005). Specific Learning Difficulties. *The Medicine Publishing Company Psychiatry*. 4 (9), 110-113.
- Snowling, M.J., Muter, V., Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48:6, 609–618.
- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 75-79.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281.
- Steinhauer, P. (1991). *The last detrimental alternative: A systemic guide to case planning and decision making for children in care*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sümer, N., Selçuk, E. ve Günaydın, G. (2006). *Mediating role of parenting between marital communication and child problem behaviors*. Uluslararası İlişki Araştırmaları Derneği Konferansında sunulmuş makale. Girit, Yunanistan.
- Sürücü, Ö., Gündoğdu B. (2008). Öğrenme bozuklukları. Coşkun A, İşeri E, Miral S, Motavallı N, Pehlivan Türk B, Türkbay Y, Uslu R, Ünal F (Ed.), *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* içinde (s. 216-232). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Şahin, N.H. ve Durak, A. (1995). Üniversite öğrencileri için bir Stresle Başa Çıkma Tarzı Ölçeği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Şahin, Z. B. (2017). *Otizm veya özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinde tükenmişlik belirtileri ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şener, F. (2009). *5-14 yaş serebral palsili çocuğa sahip annelerin stresle başa çıkma tarzları ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T., Yliherva, A. (2014). Association between childhood specific learning difficulties and school performance in adolescents with and without ADHD symptoms: a 16-year follow-up. *Journal of Attention Disorders*. 18(1), 61-72.
- Temel, M. (2015). *The Relationship Between Perceived Maternal Parenting and Psychological Distress During Adolence: Moderator Role of Self-Compassion*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temple, E. (2002). Brain mechanisms in normal and dyslexic readers, *Current Opinion In Neurobiology*, 12, 178-183.
- Tezcan, G.(2015). *Çocukluk döneminde sosyal kaygının gelişiminde ebeveyn kabul-red algısı: Otomatik düşüncelerin aracı rolü*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thomasgard, M., Metz, W. P., Edelbrock, C., Shonkoff, J. P. (1995). Parent-child relationship disorders. Part I. Parental overprotection and the development of the Parent Protection Scale. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16(4), 244-250.
- Thompson, A.W. (1984). *The assessment and remediation through play thearapy of parenting competencies of mentally retarded mothers*, Yayınlanmış doktora tezi, The Ohio State University.
- Towers, H., Spotts, E., Neiderhiser, J. M., Hetherington, E. M., Plomin, R., Reiss, D. (2000). Genetic and environmental influences on teacher ratings of the Child Behavior Checklist. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 373-381.
- Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğü'nde nöropsikolojik profil*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turgut S, Erden G, Karakaş S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının ÖÖG bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17:13-25.

- Vogler, G.P., DeFries, J., Decker, S.N. (1985). Family history as an indicator of risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*,18(7):419-21.
- Xia, G. ve Qian, M. (2001). The relationship of parenting style to self-reported mental health among two subcultures of chinese. *Journal Of Adolescence*. 24(2), 251-260.
- Yamaç, A. (2011). *Zihinsel Engelli Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarını Kabul Red Düzeyi ile Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., RASINSKI, T. (2012). Perceptions of Turkish Parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience, *Reading Psychology*, 33, 399–422.
- Waggoner, K. ve Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 97-98,113.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in head start children: strengthening parenting competencies, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (5), 715-730.
- Willcutt, E.G., Pennington, B.F., Smith, S.D., Cardon, L.R., Gayán, J., Knopik, V.S., Olson, R.K., DeFries, J.C. (2002). Quantitative trait locus for reading disability on chromosome 6p is pleiotropic for attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics*, 114(3):260-8.
- Wilson, J. ve Rhodos, J. (2010). Student perspectives on homework. *General Education Journals*. 131(2), 351-358.
- Winter, M.G. ve Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a functioning of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Wolf, M., Bowers, P. (1999). The double deficits hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.
- Wolf, C., & Perego, J. (2003). Assessing parenting capability. K. Jordan (Ed.), *Handbook of couple and family assessment* içinde. New York, NY: Nova Science Publishers.

- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C. ve Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 134-151.
- Wrobel, N. H., & Lachar, D. (1998). Validity of self- and parent-report scales in screening students for behavioral and emotional problems in elementary school. *Psychology in the Schools*, 35, 17-27.

EK 1. ANNELER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

ÖÖG tanısı alan çocukların anneleri için

Değerli Anneler,

”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 İle Karşılaştırılarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, Prof. Dr. Elif Barışkın ve Prof. Dr. Gülsen Erden danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Ana Bilim Dalı kapsamında ve Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programı öğrencisi Öznur Özyürek tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, ÖÖG tanısı almış çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları, çocukların ÖÖG belirti şiddeti ve çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları ile ÖÖG’ne özgü stres, ev ödevi durumları ve ebeveynlik yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Lütfen anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu sebeple, araştırma sonuçlarından sağlıklı bilgiler edinilebilmesi için soruların samimi bir şekilde doldurulması ve boş bırakılmaması oldukça önemlidir. Anketler genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir yine de sorulardan veya başka bir nedenden dolayı kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplamayı yarıda bırakabilirsiniz. Anketimiz 3 bölümden oluşmaktadır ve 108 sorudan oluşan anketi cevaplamanız yaklaşık 40 dakikanızı alacaktır. Anketlerde yanıtınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Bireysel herhangi bir değerlendirme yapılmayacak, yanıtlar toplu olarak değerlendirilecektir. Bir hafta sonra, araştırma kapsamında tek bir ölçeği cevaplamak üzere tekrar davet edebilirsiniz. Aynı zamanda çocuklarınızın ÖÖG belirtilerine yönelik olarak sınıf öğretmeninden de bir değerlendirme alınacaktır.

Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki kişiler ile iletişim kurabilirsiniz:

Prof. Dr. Elif Barışkın

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri AD

Tel: 0312 305 18 73

E-posta: ekabakci@hacettepe.edu.tr

Öznur Özyürek

Hacettepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Bölümü

Tel: 0312 595 73 56

E-posta: ozyurekoznur@gmail.com

Kendiniz ve çocuğunuzun çalışmaya katılmasını kabul ediyorsanız aşağıdaki kutucuğu X ile işaretleyiniz ve devam ediniz.

Kabul ediyorum.

EK 2. ANNELER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Normal gelişim gösteren çocukların anneleri için

Değerli Anneler,

”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 İle Karşılaştırılarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, Prof. Dr. Elif Barışkın ve Prof. Dr. Gülsen Erden danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Ana Bilim Dalı kapsamında ve Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programı öğrencisi Öznur Özyürek tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, annelerin stresle başa çıkma tarzları; çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları ile ev ödevi durumları ve ebeveynlik yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Sizin çocuğunuzda ÖÖG bulunmamakta ve normal gelişim göstermektedir. Bu nedenle çalışmaya normal gelişim gösteren çocuklar ve anneleri için oluşturulan grup örneği olarak davet edilmektesiniz.

Lütfen anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu sebeple, araştırma sonuçlarından sağlıklı bilgiler edinilebilmesi için soruların samimi bir şekilde doldurulması ve boş bırakılmaması oldukça önemlidir. Anketler genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir yine de sorulardan veya başka bir nedenden dolayı kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplamayı yarıda bırakabilirsiniz. Anketimiz 2 bölümden oluşmaktadır ve 37 sorudan oluşan anketi cevaplamanız yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır. Anketlerde yanıtınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Bireysel herhangi bir değerlendirme yapılmayacak, yanıtlar toplu olarak değerlendirilecektir.

Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki kişiler ile iletişim kurabilirsiniz:

Prof. Dr. Elif Barışkın
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri AD
Tel: 0312 305 18 73
E-posta: ekabakci@hacettepe.edu.tr

Öznur Özyürek
Hacettepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Bölümü
Tel: 0312 595 73 56
E-posta: ozyurekoznur@gmail.com

Kendiniz ve çocuğunuzun çalışmaya katılmasını kabul ediyorsanız aşağıdaki kutucuğu X ile işaretleyiniz ve devam ediniz.

Kabul ediyorum.

EK 3. ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN ÇOCUK RIZA FORMU

Sevgili Çocuklar,

Benim adım Psikolog Öznur ÖZYÜREK. Sizin annenizle nasıl ilişki kurduğunuzu, neler yaşadığınızı incelemek amacıyla bir çalışma yapıyoruz. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz. Bu araştırmaya katılmanızı öneriyoruz.

Size verilecek kâğıtlarda bazı soruları cevaplandırmanızı bekliyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce anne ve babanız ile konuşup onlara danışmalısınız. Onlara da bu araştırmadan bahsedip onaylarını/izinlerini alacağız. Anne ve babanız onaylasalar bile siz kabul etmeyebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmak sizin isteğinize bağlı ve istemezseniz katılmazsınız. Bu nedenle hiç kimse size kızmaz ya da küsmez. Önce katılmayı kabul etseniz bile sonradan vazgeçebilirsiniz. Sorulardan veya başka bir nedenden dolayı kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplamayı bırakabilirsiniz. Anketimiz 1 bölümden oluşmaktadır ve 27 sorudan oluşan anketi cevaplamanız yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır. Anketlerde yanıtlarınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtin.

Lütfen anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmayın. Cevaplarınız üzerinde kim olduğunuzu belirtecek herhangi bir değerlendirme yapılmayacaktır. Bu cevaplar toplu olarak değerlendirilecektir.

Çalışmanın sağlıklı sonuç verebilmesi için verdiğiniz cevapların içten ve samimi olması büyük önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir soruyu atlamadan cevap vermeye çalışın. Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki kişiler ile iletişim kurabilirsiniz:

Prof. Dr. Elif Barışkın
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri AD
Tel: 0312 305 18 73
E-posta: ekabakci@hacettepe.edu.tr

Öznur Özyürek
Hacettepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Bölümü
Tel: 0312 595 73 56
E-posta: ozyurekoznur@gmail.com

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki kutucuğu X ile işaretleyiniz ve devam ediniz.

Kabul ediyorum.

EK 4. ÖĞRETMENLER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Değerli Öğretmenler,

”Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bir Grubun Belirti Şiddeti, Annelerinin Ebeveynlik Tarzlarına Dair Çocukların Algıları, Annelerin Stresle Başaçıkma, Ebeveynlik Yetkinliği ve Ödev Çatışması Açısından, Kontrol Grubu İle Karşılaştırılarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, Prof. Dr. Elif Barışkın ve Prof. Dr. Gülsen Erden danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Ana Bilim Dalı kapsamında ve Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programı öğrencisi Öznur Özyürek tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, ÖÖG tanısı almış çocukların annelerinin stresle başa çıkma tarzları, çocukların ÖÖG belirti şiddeti ve çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tarzlarına ilişkin algıları ile ÖÖG’ne özgü stres, ev ödevi durumları ve ebeveynlik yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, ÖÖG tanısı alan çocukların akademik ve öğrenme becerilerini değerlendirmede güvenilir kaynak olarak siz öğretmenlerden de bilgi alınması planlanmıştır.

Lütfen anket formuna adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizlerden anketler aracılığıyla genel olarak öğrencinizde gözlemlediğiniz akademik ve öğrenme becerilerine ilişkin soruları cevaplandırmanız beklenmektedir. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu sebeple, araştırma sonuçlarından sağlıklı bilgiler edinilebilmesi için soruların samimi bir şekilde doldurulması ve boş bırakılmaması oldukça önemlidir. Anketimiz 1 bölümden oluşmaktadır ve 54 sorudan oluşan anketi cevaplamanız yaklaşık 20 dakikanızı alacaktır. Anketlerde yanıtlarınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Bireysel herhangi bir değerlendirme yapılmayacak, yanıtlar toplu olarak değerlendirilecektir.

Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki kişiler ile iletişim kurabilirsiniz:

Prof. Dr. Elif Barışkın
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri AD
Tel: 0312 305 18 73
E-posta: ekabakci@hacettepe.edu.tr

Öznur Özyürek
Hacettepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Bölümü
Tel: 0312 595 73 56
E-posta: ozyurekoznur@gmail.com

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki kutucuğu X ile işaretleyiniz ve devam ediniz.

Kabul ediyorum.

EK 5. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:
2. Çocuğunuzun Doğum Tarihi:
3. Çocuğunuzun Devam Ettiği Sınıf:
4. Medeni durumunuz: Bekar () Evli () Boşanmış ()
5. Eşiniz hayatta mı? Evet () Hayır ()
6. Eğitim Düzeyiniz: Okuma yazma bilmiyor 0 yıl () İlkokul 1-5 yıl ()
Ortaokul 5-8 yıl () Lise 8-12 yıl () Üniversite 12-16 yıl () Lisansüstü 16 yıl ve üzeri ()
7. Şu anda bir işte çalışıyor musunuz? Evet () Hayır ()
8. Çalışıyorsanız ne iş yapıyorsunuz?
9. Ailenizin toplam aylık geliri: a) 0–500 TL b) 500–1000 TL c) 1000-1500 TL
d)1500-2000 TL e) 2000-2500 TL f) 2500 TL üstü.
10. Fiziksel bir rahatsızlığınız var mı? Evet() ise sebebi nedir?
..... Hayır ()
Fiziksel rahatsızlığınız nedeniyle tedavi görüyor musunuz? Evet () Hayır ()
11. Psikolojik veya psikiyatrik bir rahatsızlığınız var mı? Evet() ise sebebi nedir?
..... Hayır ()
Psikolojik veya psikiyatrik rahatsızlığınız nedeniyle tedavi görüyor musunuz? Evet ()
Hayır ()
12. Kaç çocuğunuz var?

	Yaşı	Cinsiyeti	Kaçınıcı Çocuk
1)
2)
3)
4)

13. Çocuğunuzun fiziksel bir rahatsızlığı var mı? Evet () ise sebebi nedir?
..... Hayır ()

Fiziksel rahatsızlığın tanısı ne zaman konuldu?

Fiziksel rahatsızlığı nedeniyle tedavi görüyor mu? Evet () Hayır ()

14.Çocuğunuzun psikolojik veya psikiyatrik bir rahatsızlığı var mı? Evet() ise sebebi nedir?
..... Hayır ()

Çocuğunuzun Psikolojik veya psikiyatrik rahatsızlığının tanısı ne zaman konuldu?
.....

Çocuğunuz psikolojik veya psikiyatrik rahatsızlığı nedeniyle tedavi görüyor mu? Evet ()
ise aldığı tedavi türü..... Hayır ()

EK 7. STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI ÖLÇEĞİ (SBÇTÖ)

Bu ölçek, kişilerin yaşamlarındaki sıkıntılar ve stresle başa çıkmak için neler yaptıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Lütfen sizin için sıkıntı ya da stres oluşturan olayları düşünerek, bu sıkıntılarınızla başa çıkmak için GENELLİKLE NELER YAPTIĞINIZI hatırlayın ve aşağıdaki davranışların sizi tanımlama ya da size uygunluk derecesini işaretleyin. Herhangi bir davranış size uygun değilse %0'ın altına, çok uygun ise %100'ün altına, ya da tanımlama derecesine göre diğerlerinin altındaki boşluğa (X) işareti koyun.

Sizi ne kadar tanımlıyor

Bir sıkıntım olduğunda.....	%0	%30	%70	%100
1- Kimsenin bilmesini istemem	()	()	()	()
2- İyimser olmaya çalışırım	()	()	()	()
3- Bir mucize olmasını beklerim	()	()	()	()
4- Olayları büyütmeyip, üzerinde durmamaya çalışırım	()	()	()	()
5- Başa gelen çekilir diye düşünürüm	()	()	()	()
6- Sakin kafayla düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım	()	()	()	()
7- Kendimi kapana sıkışmış gibi hissedirim	()	()	()	()
8- Olayın/olayların değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım	()	()	()	()
9- İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem	()	()	()	()
10- Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde bulurum	()	()	()	()

11- Olayları kafama takıp, sürekli düşünmekten kendimi alamam	()	()	()	()
12- Kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım	()	()	()	()
13- İş olacağına varır diye düşünürüm	()	()	()	()
14- Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bunun için uğraşırım	()	()	()	()
15- Problemin çözümü için adak adarım	()	()	()	()
16- Her şeye yeniden başlayacak gücü kendimde bulurum	()	()	()	()
17- Elimden hiçbir şeyin gelmeyeceğine inanırım	()	()	()	()
18- Olaydan/olaylardan olumlu bir şey çıkarmaya çalışırım	()	()	()	()
19- Her şeyin istediğim gibi olamayacağına inanırım	()	()	()	()
20- Problemi/Problemleri adım adım çözmeye çalışırım	()	()	()	()
21- Mücadeleden vazgeçerim	()	()	()	()
22- Sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm	()	()	()	()
23- Hakkımı savunabileceğime inanırım	()	()	()	()
24- Olanlar karşısında “kaderim buymuş” derim	()	()	()	()
25- “keşke daha güçlü olsaydım” diye düşünürüm	()	()	()	()

26- Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissedirim	()	()	()	()
27- “Benim suğum ne” diye düşünürüm	()	()	()	()
28- “Hep benim yüzümden oldu” diye düşünürüm	()	()	()	()
29- Sorunun geręek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım	()	()	()	()
30- Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır	()	()	()	()

EK 8. ÇOCUK YETİŞTİRME DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ (s-EMBU- C) (Çocuk Formu)

Annem Nasıl Biri?

Aşağıda sana annelerin yaptığı bazı davranışları sorular şeklinde sorduk. Annenin sana olan davranışlarını düşünerek aşağıdaki soruları cevaplandır. Bu sorulara cevap vermek çok kolay olmayabilir; çünkü anneler her zaman aynı şekilde davranmayabilirler. O yüzden senden cevabını, soruyu iyice anlayarak ve dört seçenektan birini kullanarak vermeni istiyoruz.

Annenin soruda sorulan davranışını dikkate alarak, lütfen sana uyan en doğru seçeneğe çarpı işareti koy. Eğer sorudaki davranışı annen hiç yapmıyorsa “Hayır” seçeneğini; ara sıra ya da bazen yapıyorsa “Evet, bazen” seçeneğini; çoğu zaman yapıyorsa “Evet, çoğu zaman” seçeneğini; her zaman yapıyorsa “Evet, her zaman” seçeneğini işaretle.

Daha iyi anlamak için aşağıdaki örneğe bakalım. Örneğin, annenin bir davranışını sana şu şekilde soralım.

Örnek:

Annen sana yatmadan önce süt içerir mi?			
<input type="radio"/> Hayır	<input checked="" type="radio"/> Evet, bazen	<input type="radio"/> Evet, çoğu zaman	<input type="radio"/> Evet, her zaman

Eğer annen haftada birkaç gün sana süt içiriyorsa yukarıdaki gibi “Evet, bazen”i, haftanın çoğu günü sana süt içiriyorsa “Evet, çoğu zaman”ı işaretle. Sana her gün süt içiriyorsa “Evet, her zaman”a, hiç içirmiyorsa “Hayır”a çarpı koy.

Her bir cümle için sadece bir tane kutucuğu işaretleyeceksin. O da annen hakkında en doğru olan ifade olacak.

Şimdi sana annenle ilgili bazı sorular soracağız.

(Eğer hem annen hem de üvey annen varsa, birlikte yaşadığın hangisiyse ona göre cevap ver; eğer annen hayatta değilse annen yerine koyduğun kişiyi düşünerek soruları cevaplandır.)

1. Annen üzüntülü olduğunu sen söylemeden anlar mı?	<input type="radio"/> Hayır	<input type="radio"/> Evet, bazen	<input type="radio"/> Evet, çoğu zaman	<input type="radio"/> Evet, her zaman
2. Kötü bir şey olduğunda annen seni rahatlatmaya çalışır mı?	<input type="radio"/> Hayır	<input type="radio"/> Evet, bazen	<input type="radio"/> Evet, çoğu zaman	<input type="radio"/> Evet, her zaman
3. Annen sana kızdığında kendisi de üzülür mü?	<input type="radio"/> Hayır	<input type="radio"/> Evet, bazen	<input type="radio"/> Evet, çoğu zaman	<input type="radio"/> Evet, her zaman
4. Annen, senin zamanının eğlenceli geçmesine çalışır mı (örnek: tatile, akrabalara göndererek, sana güzel kitaplar alarak)?	<input type="radio"/> Hayır	<input type="radio"/> Evet, bazen	<input type="radio"/> Evet, çoğu zaman	<input type="radio"/> Evet, her zaman
5. Annen seni ödüllendirir mi (örnek: aferin diyerek, hediye alarak, öperek, sarılarak)?	<input type="radio"/> Hayır	<input type="radio"/> Evet, bazen	<input type="radio"/> Evet, çoğu zaman	<input type="radio"/> Evet, her zaman

6. Bir işi başardığında annen seninle gurur duyar mı?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

7. Annen sana sıcak ve sevecen davranır mı?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

8. Annen sana sevgisini gösterir mi?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

9. Annen kötü bir şey yaptığında kızmadan önce nedenini sorar mı?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

10. Annen sana hak ettiğinden daha fazla ceza verir mi?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

11. Annen küçük şeyler için bile seni sert bir şekilde cezalandırır mı?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

12. Annen nedenini söylemeden sana kızgın davranır mı?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

13. Annen her şeyde seni suçlar mı?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

14. Eğer kardeşin, ağabeyin/ablan varsa, annen onları senden daha çok sever mi?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

15. Kötü bir şey yaptığında, annen surat asarak bunu belli eder mi? Sen de kendini bu yüzden suçlu hissedersin mi?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

16. Annen sana herkesin içinde kötü sözler söyler mi?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

17. Annen derslerin konusunda seni arkadaşlarıyla karşılaştırır mı?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

18. Annen aldığı nottan çok arkadaşlarına göre ne kadar iyi ya da kötü olduğunu merak eder mi?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

19. Annen derslerin konusunda seni kardeşin, ağabeyin/ablan veya akraba çocuklarıyla karşılaştırır mı?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

20. Annen başka çocukları sana örnek gösterir mi?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

21. Annen arkadaşların içinde en iyi olman için seni zorlar mı?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

22. Oynarken tehlikeler konusunda en çok uyarın senin annen mi (örnek: ağaca, duvara tırmanmamamı söyleyerek)?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

23. Annenin, başına bir şey gelecek korkusuyla arkadaşlarının yaptığı bazı şeyleri yapmana izin vermediği olur mu?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

24. Annen evin uzağında oynamana izin verir mi?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

25. Sokakta oynarken en çok senin annen mi çağırır?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

26. Annen üşüyebilirsin korkusuyla çok kalın giydirir mi?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

27. Annenin yaptıkların konusunda daha az endişelenmesini ister miydin?

- Hayır Evet, bazen Evet, çoğu zaman Evet, her zaman

EK 9. MATEMATİK OKUMA YAZMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (MOYA)
(Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi)

ANNE-BABA FORMU

Lütfen aşağıda verilen ifadelerde çocuğunuz için uygun sıklık derecesini “X” işareti koyarak belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Ritmik sayabilir. (“Birer”, “beşer” ya da “üçer” - belirtiniz)	()	()	()	()	()
2. İki ve daha fazla basamaklı sayıları doğru yazıp, okuyabilir.	()	()	()	()	()
3. Sayıları doğru okuyup yazar.	()	()	()	()	()
4. Az-çok; uzun-kısa gibi kavramları doğru kullanır.	()	()	()	()	()
5. Dört işlem işaretlerini doğru okur ve kullanır.	()	()	()	()	()

MATEMATİK OKUMA YAZMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (MOYA)
(Özgül Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi)

ÖĞRETMEN FORMU

Lütfen aşağıda verilen ifadelerde çocuğunuz için uygun sıklık derecesini “X” işareti koyarak belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Ritmik sayabilir. (“Birer”, “beşer” ya da “üçer” - belirtiniz)	()	()	()	()	()
2. İki ve daha fazla basamaklı sayıları doğru yazıp, okuyabilir.	()	()	()	()	()
3. Sayıları doğru okuyup yazar.	()	()	()	()	()
4. Az-çok; uzun-kısa gibi kavramları doğru kullanır.	()	()	()	()	()
5. Dört işlem işaretlerini doğru okur ve kullanır.	()	()	()	()	()

EK 10. ETİK KURUL İZNI



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 -1527

Konu : ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 04 EYLÜL 2018 SALI
Toplantı No : 2018/20
Proje No : GO 18/711 (Değerlendirme Tarihi: 13.07.2018)
Karar No : GO 18/711-29

Üniversitemiz Tıp Fakültesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Elif BARIŞKIN ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Psikoloji Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Gülsen ERDEN ile birlikte sorumlu araştırmacı oldukları, Prof. Dr. Birim Günay KILIÇ ile birlikte çalışacakları ve Öznur ÖZYÜREK'in yüksek lisans tezi olan, GO 18/711 kayıt numaralı "**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**" başlıklı proje önerisi araştırmamızın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, 15 Eylül 2018-15 Eylül 2020 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan uygun bulunmuştur.

1. Prof. Dr. Nurten AKARSU	(Başkan)	İZİNLİ	10 Doç. Dr. Gözde GİRGIN	(Üye)
2. Prof. Dr. Sevdâ F. MÜFTÜOĞLU	(Üye)	11 Doç. Dr. Fatma Visal OKUR	(Üye)	
3. Prof. Dr. M. Yıldırım AKKA	(Üye)	12. Doç. Dr. Can Ebru KURT	(Üye)	
İZİNLİ		13. Doç. Dr. H. Hüsrev TURNAGÖL	(Üye)	
4. Prof. Dr. Necdet SAĞLAM	(Üye)	14. Dr. Öğr. Üyesi Özyaz GÖKÖZ	(Üye)	
5. Prof. Dr. Hatice Doğan BUZZOĞLU	(Üye)	15. Dr. Öğr. Üyesi Müge DEMİR	(Üye)	
6. Prof. Dr. R. Köksal ÖZGÜL	(Üye)	16. Öğr. Gör. Dr. Meltem ŞENGELEN	(Üye)	
İZİNLİ		17. Av. Meltem ONURLU	(Üye)	
7. Prof. Dr. Ayşe Lale DOĞAN	(Üye)			
İZİNLİ				
8. Prof. Dr. Mintaze Kerem GÜNEL	(Üye)			
İZİNLİ				
9. Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU	(Üye)			

EK 11. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZNI



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 27.08.2018 11:30
Sayı: -900-E.00000204819



Sayı : 14588481-605.99-E.14790411
Konu : Araştırma İzni

16.08.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Edebiyat Fakültesi Dekanlığı)
(Psikoloji Bölüm Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 01/08/2018 Tarihli ve 82854180 sayılı yazınız.

Anabilim Dahınız Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Öznur ÖZYÜREK'in "**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 Kontrollü Grubu ile Karşılaştırılarak İncelenmesi**" konulu uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (10 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

19.8.2018

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 221 02 17
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3116-4677-3c6c-a9fd-6db0 kodu ile teyit edilebilir.

EK 12. ANKARA ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ ÇOCUK ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI AD. İZİNİ

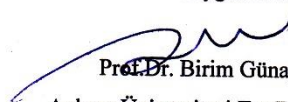
20

25/07/2018


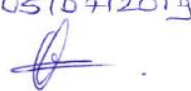

Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığına,

Sorumlu araştırmacısı Prof.Dr. Elif Barışkın ve Prof.Dr. Gülsen Erden olan "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 İle Karşılaştırılarak İncelenmesi" isimli projenin verilerinin, Psk. Öznur Özyürek tarafından Anabilim Dalımızda toplanması uygun görülmüştür.

Saygılarımla,


Prof. Dr. Birim Günay KILIÇ
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk-
Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı
Başkanı

EK 13. ORJİNALLİK RAPORU

 <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; text-align: center;"> <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</p> </div>
<p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</p> <p style="text-align: right;">Tarih:05/07/2019</p> <p>Tez Başlığı : 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 İle Karşılaştırılarak İncelenmesi</p> <p>Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 95 sayfalık kısmına ilişkin, 02/07/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12'dir.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- <input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç 2- <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça hariç 3- <input type="checkbox"/> Alıntılar hariç 4- <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil 5- <input checked="" type="checkbox"/> 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç <p>Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-end; margin-top: 20px;"> <div style="width: 70%;"> <p>Adı Soyadı: Öznur ÖZYÜREK</p> <p>Öğrenci No: N16225710</p> <p>Anabilim Dalı: PSİKOLOJİ</p> <p>Programı: KLİNİK PSİKOLOJİ</p> </div> <div style="width: 25%; text-align: center;"> <p>Tarih ve İmza</p> <p>05/07/2019</p>  </div> </div>
<p><u>DANIŞMAN ONAYI</u></p> <p style="margin-top: 20px;">UYGUNDUR.</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p>_____ PROF. DR. ELİF BARIŞKIN</p> </div>



**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
MASTER'S THESIS ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
PSYCHOLOGY DEPARTMENT**

Date:05/07/2019

Thesis Title : A Comparative Study of Children with Specific Learning Disorder: Symptom Severity, Perception of Parenting Styles, Parental Stress, Competence and Homework Situation

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options checked below on 02/07/2019 for the total of 95 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 12 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Quotes included
5. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Surname: Öznur ÖZYÜREK

Student No: N16225710

Department: PSYCHOLOGY

Program: CLINICAL PSYCHOLOGY

Date and Signature

05/07/2019

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

PROF. DR. ELİF BARIŞKIN

