

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
AİLE EĞİTİMİ VE DANIŞMANLIĞI ANABİLİM DALI
AİLE EĞİTİMİ VE DANIŞMANLIĞI PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN
ÇOCUKLARDA ANNE-BABA TUTUMLARI VE BAZI
DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖZ-KAVRAMI

Demet TARHAN

İZMİR

2014

T.C.

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
AİLE EĞİTİMİ VE DANIŞMANLIĞI ANABİLİM DALI
AİLE EĞİTİMİ VE DANIŞMANLIĞI PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN
ÇOCUKLARDA ANNE-BABA TUTUMLARI VE BAZI
DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖZ-KAVRAMI**

Demet TARHAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

İZMİR

2014

YEMİN METNİ

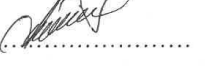
Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “ Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre Öz-Kavramı” adlı çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

30/06/2014

DEMET TARHAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz..... 
Üye : Prof. Dr. Ferda Aysan..... 
Üye : Yrd. Doç. Dr. Güzin Özyılmaz Akamca..... 

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

11/06/2014

Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

30 6 2014

Ulusal Tez Merkezi | Tez Form Yazdır

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10042124
Yazar Adı / Soyadı	DEMET TARHAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 12835656208
Telefon	5542302309
E-Posta	13demet13@mynet.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre Öz-Kavramı
Tezin Tercümesi	A Study on the Self-Concept of Children With and Without Specific Learning Disability Regarding Parents' Attitudes and Some Demographic Variables
Konu	Psikoloji = Psychology
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	0
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. HADIYE KÜÇÜKKARAGÖZ 54373117742
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

30.06.2014

İmza: 

TEŞEKKÜRLER

Çalışma sürecinde bana her zaman rehberlik eden, bilgisini, desteğini ve samimiyetini benden hiçbir zaman esirgemeyen değerli tez danışmanım Hadiye Küçükkaragöz'e

Hayatımın her aşamasında beni yüreklendiren ve her zaman arkamda olan canım annem Meral Tarhan, canım babam Zübeyir Tarhan ve canım ablam Gülce Tarhan'a

Tez tamamlama sürecimde bana destek ve moral veren sevgili dostlarım Eda Zeytinoğlu, Kıymet Özsoy, Seda Begli, Özge Sarıot ve eniştem Celil Çelebi'ye

En zorlandığım zamanlarda benimle birlikte uykusuz kalan ve hayatımı kolaylaştıran sevgili kuzenim Ceren Fidan'a

Yüksek lisans için İzmir'e gittiğimde bana evinin kapılarını açan sevgili kuzenim Özge Günay ve kıymetli dostum Merve Hasırcık'a

Bu alana yönelmemi sağlayan ve benden desteklerini bir an olsun esirgemeyen teyzelerim Gönül Fidan, Emel Kahraman, Gül Kırçıl ve eniştem Kadir Fidana'a

Veri toplama sürecinde işlerimi kolaylaştıran Mansur Sezer, değerli patronum Şinasi Okur ve sevgili kuzenim Arzu Okur'a

İstatistik analizinde telefonun ucunda her an yardıma hazır olan Özlem Özsoy'a

Uygulamalarımın katılan, sabırla sorularımı yanıtlayan bütün öğrencilere ve annelerine sonsuz teşekkürler.

Demet TARHAN

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	1
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ.....	ii
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU TEZ VERİ FORMU.....	iii
TEŞEKKÜRLER	iv
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	iv
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı	2
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	3
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
1.5. Araştırmanın Sayıtları	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.7.Tanımlar	4
1.8. Kısaltmalar	4
BÖLÜM II.....	6
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1.Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	6
2.1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü	6
2.1.1.1.Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nün Alt Tipleri	7
2.1.1.1.1.Okuma Bozukluğu (Disleksi).....	7
2.1.1.1.2.Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)	8
2.1.1.1.3.Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)	9
2.1.1.1.4. Başka Türlü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu.....	9

2.1.1.1.5.Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü	10
2.1.2.Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Gelişim Özellikleri.....	10
2.1.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı ve Etiyolojisi.....	12
2.1.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Tedavisi	13
2.1.4.1.Nörolojik Yaklaşım.....	14
2.1.4.2.Bilişsel Süreçler/ Bilgi İşlem Yaklaşımı	14
2.1.5. Tanı ve Değerlendirme.....	17
2.2.Öz Kavramı	17
2.3.Anne-Baba Tutumu	20
2.4. Konuya İlişkin Araştırmalar	22
2.4.1.Özgül Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Araştırmalar	22
2.4.2.Öz-Kavramı ile İlgili Araştırmalar.....	25
2.4.3.Anne-Baba Tutumu ile İlgili Araştırmalar	29
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Evren Ve Örneklem.....	34
3.3.Uygulamanın Yapıldığı Kurum.....	35
3.4.Veriler Toplama Araçları	35
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.4.2.Piers-Harris'in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği	36
3.4.3.Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI).....	37
3.5. Verilerin Toplanması.....	39
3.6.Verilerin İstatistiksel Analizi	39
BÖLÜM IV	40
BULGULAR	40
4.1.Örnekleme Tanıtıcı Bulgular	40

4.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramlarının Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi ve Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	49
4.3.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları.....	73
BÖLÜM V	76
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	76
5.1.1.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması.....	76
5.1.2.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması.....	77
5.1.3.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Anne Çalışma Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması.....	78
5.1.4.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Çocuğun Kardeş Sahibi Olma Olmama Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	79
5.1.5.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Çocuğun Cinsiyeti Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	79
5.1.6.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	80
5.1.7.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Çocuğun Devam Ettiği Okul Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması.....	81
5.1.8. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Özel Eğitim Merkezine Devam Etme-Etmeme Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	82
5.1.9. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Aşırı Koruyuculuk Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	82
5.1.10. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	84

5.1.11. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	85
5.1.12. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Evlilik Çatışması Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	86
5.1.13. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Baskı – Disiplin Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması	86
5.1.14. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	88
5.1.15.Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin PARI Alt Boyutları Puanlarını Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması	89
5.2.Öneriler.....	90
KAYNAKÇA	91
EK-1:Kişisel Bilgi Formu	100
EK-2: Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği.....	101
EK-3:Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)	103
EK-4: Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği Kullanım İzni	106
EK-5: Yeni Mutlu İlkokulu Uygulama İzni.....	107

Tablo Listesi

Tablo 1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	41
Tablo 2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Annelerinin Çalışma-Çalışmama Durumuna Göre Dağılımı.....	43
Tablo 4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Kardeş Sahibi Olma-Olmama Durumuna Göre Dağılımı.....	44
Tablo 5. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı..	45
Tablo 6. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Yaşa Göre Dağılımı.....	46
Tablo 7. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Dağılımı.....	47
Tablo 8. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özel Eğitim Merkezine Devam Etme-Etmeme Durumuna Göre Dağılımı.....	48
Tablo 9. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 10. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 11. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Annenin Çalışma-Çalışmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	53

Tablo 12. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Kardeş Sahibi Olma-Olmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 13. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 14. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Yaş Düzeyine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 15. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Okul Türüne Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 16. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Özel Eğitim Merkezine Devam Etme-Etmeme Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 17. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Aşırı Koruyuculuk Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 18. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 19. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 20. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Evlilik Çatışması Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	70

Tablo 21. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Baskı – Disiplin Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 22. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz Kavramı Toplam Puanına Göre T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 23. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz Kavramı Alt Boyutlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 24. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin PARI Alt Boyutları Puanına Göre T-Testi Sonuçları.....	75

ÖZET

Bu araştırmada özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların öz-kavramı düzeylerinin, bazı değişkenlere (anne-baba eğitim durumu, anne çalışma-çalışmama durumu, çocuğun kardeş sahibi olma-olmama durumu, cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumu ve anne tutumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun çocukların öz kavramları ve anne-tutumları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini Ankara İli'nde yaşayan 9-16 yaş aralığında 76 çocuk (31 öğrenme güçlüğü olan + 45 öğrenme güçlüğü olmayan) ve bu çocukların anneleri olmak üzere 152 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir.

Araştırmaya katılan annelere araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) uygulanmıştır. Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI). Schaefer ve Bell tarafından geliştirilen PARI, Le Compte, Le Compte ve Özer (1978) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlilik – güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçektir (Özerk, 2006,). Çocukların öz kavramının belirlemek için de Türkçe 'ye uyarlaması Çataklı ve Öner (1985) tarafından yapılan Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği kullanılmıştır (Öner,2005).

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde sosyal bilimler alanında istatistik analizi için kullanılan SPSS 20.0 programı tercih edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde Mann Whitney U Testi, T testi ve Spearman Korelasyon Analizi'nden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun öz kavramı üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Özgül Öğrenme Güçlüğü, Öz-Kavramı, Anne-Baba Tutumu

ABSTRACT

In this study, the relationship between levels of self-concept of children with specific learning disability and some variables (parents' educational levels, mother's employment status, whether the child have siblings, child's gender, child's age, the type of the school the child is enrolled and enrolment state of the child with specific learning disability to the private educational institutions and maternal attitude) and the relationship between the existence of specific learning disabilities and child's levels of self-concept and maternal attitudes are examined.

The sample of the research consists of 152 individuals including 76 students (31 with specific learning disability + 45 without specific learning disability) between the ages of 9-16, living in Ankara province and these students' mothers. The sample of the research was chosen by convenience sampling method.

Mothers who participated in the study filled Parental Attitude Research Instrument (PARI) and the personal information form prepared by the researcher. PARI is a scale, which was developed by Schaefer and Bell, which has been translated to Turkish by Le Compte, Le Compte and Özer (1978). A validity-reliability study has been done by Ozerk. (2006,). Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, which was adapted into Turkish by Çataklı and Öner (1985), was used to determine children's self-concept.

The data has been analysed using SPSS 20.0. Mann-Whitney U test, T-test and Spearman Correlation Analysis were used to evaluate the data. The findings indicate that being with or without learning disabilities have a statistically significant impact on the status the self-concept.

Key Words: Specific Learning Disability, Self-Concept, Parental Attitude

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümünde, araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine, problem cümlesi ve alt problemlerine, sayıltılarına, sınırlılıklarına, tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde okul başarısı, öğrenciler ve aileleri tarafından önemli konulardan birisi haline gelmiştir. Çocuk psikiyatrisine gelen danışanların büyük bir bölümünün gelme nedeninin ders başarısızlığı ya da okula uyum bozukluğu olduğu görülmektedir. Okul başarısızlığının altında zeka geriliği, görme ve işitme sorunları, ailesel sorunlar, motivasyon eksikliği, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme güçlükleri, başka psikiyatrik ve tıbbi problemler yatabilmektedir (Karaman ve ark.2012).

Öğrenme; çevremizi algılama ve anlamlandırma, kişinin kendisini denetlenmesi ve sınırlandırması, uyaranları izleyerek uygun tepkiler verebilmesini sağlayan ve kendisine özel sistemi olan bir mekanizmadır. Bu nedenle öğrenme mekanizmasında oluşan bir aksaklık kişinin tüm yaşam alanlarını etkileyebilmektedir (Soysal ve ark., 2001).

Başka bir tanıma göre öğrenme; algılama, organize etme, depolama ve gerektiği zamanlarda bilgiyi göstermeyi içeren bilginin kazanılması işlevi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için 4 aşamanın gerçekleşmesi gerekir. Bilgi önce beyne ulaşmalı (girdi), sonra organize edilmeli ve anlaşılmalı (bütünleme), sonra depolanmalı (bellek) ve son olarak da gerektiğinde dışarı verilmeli (çıktı) yani kullanılmalıdır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli bu aşamalardan birinde veya birkaçında yaşanan sorun öğrenme güçlüğüne neden olur (Erden ve ark.).

Özgül öğrenme güçlüğü, DSM-IV’ de “bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda; okuma, matematik ve yazılı anlatımının, beklenilenin önemli ölçüde altında olması” olarak tanımlanır (APA,1994).

Bozukluğun bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir bozukluk olması, bireyin akademik olarak düşük başarı göstermesine neden olmaktadır. Bu da zaman içerisinde bireyin eğitiminin, mesleğinin, sosyal ilişkilerinin, benlik saygısının ve günlük aktivitelerinin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır (MEB,2008).

1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Kliniklere akademik başarı problemi ile başvuran çocukların önemli bir kısmında özgül öğrenme güçlüğü belirtileri gözlenmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar yaşamış oldukları güçlüklerin farkındadırlar. Bu nedenle yaşamış oldukları başarısızlık zaman içerisinde çocuğun özgüveninin düşmesine ve olumsuz öz kavramı oluşturmaya yol açar. Bu aşamada çocuğun psikolojik olarak sağlıklı bir şekilde gelişmesinde aile ve öğretmenin rolü büyüktür. Bu nedenle araştırmamızda, çocuğun öz kavramını etkileyeceği düşünülen değişkenler arasından özellikle ebeveyn tutumları üzerinde durulmuştur. Sonuçların öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim programları hazırlanırken aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların öz-kavramı düzeylerinin, bazı değişkenlere (anne-baba eğitim durumu, anne çalışma-çalışmama durumu, çocuğun kardeş sahibi olma-olmama durumu, cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumu ve anne tutumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun çocukların öz kavramları ve anne-tutumları üzerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkartmaktır.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların öz-kavramı düzeyleri; **a)** Anne ve baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, çocuğun kardeş sahibi olup-olmaması durumu, cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, özel eğitim merkezine devam etmemeye durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?, **b)** Ebeveyn tutumu arasında anlamlı ilişki var mıdır? ve **c)** Çocukların öğrenme güçlüğü olma-olmama durumuna göre öz kavramları ve anne-baba tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların öz kavramları;

1.4.1. Anne eğitim durumu

1.4.2. Baba eğitim durumu

1.4.3. Anne çalışma durumu

Çocuğun;

1.4.4. Kardeş sahibi olup-olmama durumu

1.4.5. Cinsiyeti

1.4.6. Yaşı

1.4.7. Devam ettiği okul türü

1.4.8. Özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4.9. Ebeveyninin tutumu arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Özgül öğrenme güçlüğü olan ya da olmayan çocukların;

1.4.10. Öz kavramları

1.4.11. Ebeveyn tutumu anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada alt problemleri çözmeye yönelik verilerin toplanması sürecinde ve değerlendirilmesinde, aşağıdaki sayıtların varlığı kabul edilmiştir.

1.5.1.Araştırmada kullanılacak olan ölçeklerin, araştırmaya konu olan çocuklar ve anneleri tarafından samimi ve doğru cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

1.5.2.Kontrol edilemeyen değişkenlerin çocuklar ve anneleri üzerindeki etkileri tüm örneklem için aynıdır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1.6.1.Ankara İli'nde ve ilçelerinde yaşayan özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve aileleriyle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Özgöl Öğrenme Güçlüğü: Bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda; okuma, matematik ve yazılı anlatımının, beklenenin önemli ölçüde altında olmasıdır (APA,1994).

Öz Kavramı: Psikoloji literatüründe “kendilik anlayışı”, “benlik tasarımı”, “benlik kavramı” olarak yer alan öz-kavramı, günlük yaşamda da “güven duygusu” ya da kendine güven olarak nitelendirilmektedir. Öz-kavramı insan kişiliğinin temelinde yer alan, birey için en önemli algı, duygu ve düşüncelerin bütünüdür (Öner, 2005).

1.8. Kısaltmalar

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DSM-IV: Ruhsal Bozuklukların Tanısal Sayımsal El Kitabı

PARI: Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1.Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2.1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü

Özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin ilk tanımlar bozukluğun daha çok biyolojik kökenine vurgu yapmıştır. “Konjental Kelime Körlüğü”, “Minimal Beyin Hasarı” ve “Minimal Beyin Disfonksiyonu” bu tanımlar arasında yer almaktadır. 1970’lerden sonra konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar tanımlarını kendi yaklaşımlarına ve eğilimlerine göre şekillendirmişlerdir. Okuma Güçlüğü, Okuma Geriliği, Disleksi, Gelişimsel Okuma Geriliği, Gelişimsel Disleksi, Primer Okuma Geriliği, Legasteni, Akademik Beceri Bozukluğu, Özel Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü, Özgül Öğrenme Güçlükleri literatürde yer alan tanımlar arasındadır (Korkmazlar, 2003).

Öğrenme bozuklukları DSM-IV’ de genellikle ilk kez bebeklik, çocukluk ya da ergenlik döneminde tanısı konan bozukluklar arasında yer almaktadır. DSM-IV tanı kriterlerine göre öğrenme bozukluğu tanısı koyabilmek için, bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, yazılı anlatım ve matematik becerilerinin beklenenin önemli ölçüde altında olması gerekmektedir. Bu bozukluk, okul başarısını ya da okuma, yazma veya matematik becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini olumsuz yönde etkilemelidir. Ayrıca, duyuşsal bir bozukluk varsa bile okuma, yazma ya da matematik becerilerindeki güçlükler genellikle buna eşlik edenden daha fazla olmalıdır (APA, 1994).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların, zeka düzeyleri normal veya normalin üzerinde de olsa, okulda başarısız oldukları ve kendilerinden beklenen düzeyde performans göstermedikleri görülmektedir. İlkokula başladıkları zaman okumayı sökemedikleri için sınıf ortalamasının gerisinde kalmaktadırlar (Karaman ve ark.2012).

2.1.1.1.Özgöl Öğrenme Güçlüğünün Alt Tipleri

Özgöl öğrenme güçlüğünün okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi), matematik bozukluğu (diskalkuli) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlüğü olmak üzere 4 alt tipi bulunmaktadır (APA, 1994).

2.1.1.1.1.Okuma Bozukluğu (Disleksi)

Disleksi sorunu olan bireylerin okuma esnasında birçok hata yaptığı gözlenir. Harf atlamalar, eklemeler ve kelimelerin çarpıtılması sık yapılan hata örneklerindendir. Okuma bozukluğu olan birçok çocuk yaşına uygun bir metni kopyalayabilir ancak hemen hemen hepsinin hecelemelerinin kötü olduğu görülür. Okuma bozukluğu olan çocukların okuma hızları yavaştır, sıklıkla anlayarak okumada yetersizlik görülür ve ses ayırım bozuklukları vardır (Karabekiroğlu,2012).

DSM-IV sınıflandırmasına göre okuma bozukluğunun tanı kriterleri şunlardır;

- A.** Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ve kavrama testleri ile ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısı beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- B.** A tanı ölçütlerindeki bozukluk okul başarısı ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozmaktadır.
- C.** Duyusal bir bozukluk varsa bile okuma güçlüğü genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır (APA,1994).

Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocuklar yazıları çözümlemede fazla çaba sarf ettikleri için yazıların anlamları üzerinde durmazlar. Bu nedenle okuduklarından anlam çıkartmaları güçleşir (Özmen,2010).

Disleksi ile ilgili yapılan çalışmalarda ailesel geçisin önemi vurgulanır. Ebeveynlerinde disleksi görülen erkek çocuklarda okuma bozukluğu görülme oranının %30-40, kız çocuklarda ise %17-18 olduğu bildirilmektedir. Bu oranlar normal toplumda var olan riskten 5-12 kat daha fazladır (Karabekiroğlu,2012).

2.1.1.1.2.Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)

Yazma becerilerinin gelişimi bireylerin akademik başarıları, günlük yaşamı ve mesleki yaşamı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar; görsel-işitsel algı, görsel-işitsel bellek, kinestetik bellek, sıralı parmak hareketlerinin kontrolü, el-göz koordinasyonu gibi alanlardaki sınırlılıklarından dolayı yazma becerilerinde akranlarına göre zorlanmaktadırlar. Bu çocuklar okunaklı ve akıcı yazmakta, sözcüklerin harflerini tam ve doğru sıralamakta, düşüncelerini düzenleyip yazmakta, olayları sıralamakta, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmada güçlükler yaşamaktadırlar (Bayraktar ve Seçkin, 2012).

Yazılı anlatım bozukluğu olan çocukların kelime hecelemede ve düşüncelerini yaşa uygun dil bilgisi normlarına göre ifade etmede güçlükleri vardır. Cümlelerinde çok sayıda dil bilgisi yanlışları, kötü paragraf düzeni ve el yazısı görülür. İleri derece olgularda 2. sınıftan itibaren, daha az ciddi olgularda ise beşinci sınıf ve sonrasında belirginleşir. Çocuklar bir üst sınıfa geçtikçe cümleleri daha belirgin olarak ilkelleşir. Bu çocukların uygunsuz ve hatalı kelimeler seçtikleri, paragraflarının düzensiz olduğu, hecelemede zorlandıkları ve kelime dağarcıklarının yaşitlarına göre dar olduğu görülür (Karabekiroğlu,2012).

DSM-IV sınıflandırmasına göre okuma bozukluğunun tanı kriterleri şunlardır

- A.** Bireysel olarak uygulanan standart testlerle ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundığında yazma becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- B.** A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da yazılı metin derlemeyi gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozmaktadır.
- C.** Duyusal bir bozukluk varsa bile yazma becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır (APA,1994).

Disgrafisi olan çocuklar el yazısında olduğu gibi heceleme becerisinde de güçlükler yaşayabilmektedir. Bu da bu çocuklarda yazılı anlatım becerilerini gelişmemesine neden olabilmektedir. (Bayraktar ve Seçkin, 2012) .

Yazılı anlatım bozukluğu olan çocukların yazma sorunlarının birincil nedenini motor becerilerindeki değil; daha çok yazma sırasında harfleri oluşturmak için gerekli sıralı parmak

hareketlerini planlamadaki yetersizlikleri oluşturmaktadır. Ayrıca bu çocukların sıklıkla ortografik çözümlemede güçlükler yaşadığı görülmektedir (Bayraktar ve Seçkin, 2012) .

2.1.1.1.3. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)

Matematik bozukluğu olan çocuklar genellikle 2. veya 3. sınıflarda fark edilir. Çünkü ilk yıllarda ezber bellekleri sayesinde matematikte biraz ilerleme kaydedebilirler. Ancak aritmetik işlemleri karmaşık duruma gelmeye başladığında bozukluk belirginleşir (Karabekiroğlu,2012).

DSM-IV sınıflandırmasına göre matematik bozukluğu tanı kriterleri şunlardır;

- A.** Bireysel olarak uygulanan standart testlerle ölçüldüğünde, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulunduğunda matematik becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- B.** A tanı ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da matematik beceriler gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozar.
- C.** Duyusal bir bozukluk varsa bile matematik becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır (APA,2000).

Matematik bozukluğu sıklıkla okuma bozukluğu, gelişimsel koordinasyon bozukluğu ve karışık algılayıcı ifade edici dil bozukluğu ile birlikte görülür. Bunların yanı sıra matematik bozukluğu yaşayan çocuklarda ve ergenlerde eşlik eden kaygı bozukluğu oranı %30 olarak bilinmektedir. Matematik bozukluğunun görülme sıklığının %1-5 arasında olduğu düşünülmektedir (Karabekiroğlu,2012).

2.1.1.1.4. Başka Türlü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu

DSM-IV’de başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu şu şekilde tanımlanmıştır; bireyin takvim yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda her bir bireysel beceri testindeki başarısı beklenenin önemli ölçüde altında olmasına karşın, okul başarısını bir arada önemli ölçüde etkileyen her üç alandaki (okuma, yazma, matematik) sorunları kapsayabilir (APA,1994).

2.1.1.1.5.Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü

Sözel olmayan öğrenme güçlüğü bazı kaynaklarda “Gelişimsel Sağ Beyin Yarım Küresi Sendromu” ya da “Görsel Uzamsal Öğrenme Bozukluğu” şeklinde de tanımlanır.

Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğünde görülen sorunlardan bazıları şunlardır;

- Okuduğunu anlamada güçlükler
- Matematik becerilerinde güçlükler
- Soyut kavramları anlamada ve ifade etmede güçlükler
- El- göz koordinasyon sorunları
- Kendine özgü, stereotipik el yazısı
- Aşırı somut, kuralcı ve esnek olmayan bakış açısı
- Sözel olmayan iletişimi, mimikleri ve jestleri anlamada güçlükler
- Sosyal becerilerde yetersizlikler (Karabekiroğlu,2012).

2.1.2.Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Gelişim Özellikleri

Özgül öğrenme güçlüğü görülen çocukların gelişim sürecinde, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı basamaklardan geçtiği ancak bazı gelişim alanlarında aksaklıklara uğradığı görülebilir. Mesela motor alanda yaşına uygun gelişim gösteren bir çocuk dil alanında akranlarıyla aynı düzeyde gelişim göstermeyebilir (Bek ve Şen, 2012).

Özgül öğrenme güçlüğünde görülen bireylerde dikkat sorunları, motor eşgüdüm (koordinasyon), yönelim (oryantasyon), görsel ve işitsel algıda güçlükler ile problem çözmede sorunlar sıklıkla görülmektedir (Kurdoğlu, 2001).

Kurdoğlu (2001), özgül öğrenme güçlüğünde genel olarak ortak görülen özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

- Zeka Düzeyi: Normal ya da normalin üzerinde zekaya sahiptirler.
- Aktivite Düzeyleri: Hiperaktiftirler. Yerlerinde duramazlar, sürekli hareket halindedirler. Ancak çok nadir olarak hipoaktif oldukları görülür. Hipoaktif olanlar çok yavaş hareket ederler.

- Dikkat Sorunları: Dikkatleri kısa sürelidir ve kolay dağılabilir. Seçici dikkat konusunda problem yaşarlar ve sadece ilgilenmeleri gereken konuyla değil, etraftaki pek çok uyararla ilgilenirler. Konsantrasyon güçlükleri yaşarlar. Dikkatlerini gerekli süre boyunca çalışılan konu üzerinde toplamakta zorlanırlar.
- Koordinasyon Güçlüğü: Motor koordinasyonları zayıftır ve el-göz koordinasyonuna bağlı işlerde başarısızlardır.
- Görsel Algı Sorunları: Görsel ayımsallaştırma yetenekleri zayıftır ve görsel figür-zemin ayırt etmede güçlük yaşarlar. Harfleri karıştırır, ters yazarlar ve harf, satır atlarlar. Görsel hafızaları ve uzaklık-derinlik boyut algıları düşüktür.
- İşitsel Algı Sorunları: İşitsel ayımsallaştırmada güçlük çekerler ve işittikleri bazı harfleri karıştırırlar. İşitsel kavramada zayıf oldukları için yönergeleri unuturlar ve dinlemiyor gibi görünürler.
- Dil sorunları: Gecikmiş dil gelişimi, syntax güçlüğü, artikülasyon problemleri ve kendini ifade edememe görülür.
- Oryantasyon Sorunları: Mekanda yönelme, yön bulmada güçlük yaşarlar. Sağ-sol ayırt etmede ve mesafe tahmininde zorlanırlar.
- Zaman Algısında Sorunlar: Zamanı karıştırırlar. Dün-bugün, önce-sonra gibi kavramları ve saati öğrenmede zorlanırlar.
- Gecikmiş dominans ve çapraz lateralleşme görülür.
- Çalışma Alışkanlığında Sorunlar: Yavaş ve verimsiz çalışırlar.
- Akademik Beceri Bozuklukları: Okumayı sökeme, yavaş ve hatalı okuma, yazı hataları ve yazıda grafik bozukluğu görülür. Matematik becerilerde güçlükler görülür.
- Sosyal ve duygusal sorunlar: Okuldaki başarısızlık, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ders çalışmasını ve öğrenmeye motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Çocuğun yaşamış olduğu başarısızlık duygusu zamanla benlik saygısının ve özgüveninin düşmesine neden olur. Bu nedenle sıklıkla tırnak yeme, enürezis, davranış problemleri, arkadaş ilişkilerinde problemlerle karakterize uyum problemleri eşlik eder ve bu çocuklar sıklıkla kliniğe sekonder belirtilerle başvurur. (Kurdoğlu,2001)

Bu çocuklar ince ve kaba motor becerilerde problem yaşayabilmektelerdir. Bir nesneyi kaldırma, bir yerden bir yere sıçrama gibi kaba motor beceriler gerektiren işlerde başarısızlıklar yaşayabilirler. Bunun yanı sıra bir nesneyi açıp kapama, ayakkabı bağlama, küçük parçalı

oyuncaklarla oynama gibi ince motor becerilerinde de sıklıkla zorluk yaşadıkları görülmektedir (Bek ve Şen, 2012).

Özgül öğrenme güçlüğü görülen bireyler bilişsel yetersizlikten kaynaklanan problemler yaşayabilmektedir. Bu bireyler kavramsallaştırma ve soyut düşünme becerilerinde yaş gruplarına göre daha geride olabilmektedir. Bu nedenler yönergelerin akılda tutulması, hatırlanması, sıralı işlemler, problem çözme gibi bilişsel yeteneklerde sorun yaşayabilirler (Bek ve Şen, 2012).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sıklıkla bezginlik, kendini güvensiz, değersiz ve kötü hissetme, yeterince zeki olmadığını düşünme, kavgacılık, çabuk alınma gibi duygusal problemler ve davranışlar gözlemlenir (Erden ve ark.).

Çocuğun akademik alandaki yaşamış olduğu başarısızlık zaman içerisinde çocuğun kendisine duyduğu saygı ve güvenin azalmasına yol açabilmektedir (Bek ve Şen, 2012). Bu nedenle yaşanan sorunlar sadece okulla sınırlı kalmaz ve çocuğun tüm yaşamını etkiler. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar duyguları anlama ve ayırt etmede, sınırları bilme ve kontrol etmede, uyarıları doğru ve yerinde anlamada güçlük çektikleri için sosyal ilişkiler ile ilgili problemler yaşarlar (Erden ve ark.). Akademik desteğin artırılmasının ve olumsuz deneyimlerin azaltılmasının bu çocukların duygusal durumlarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir (Bek ve Şen, 2012).

Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik becerileri aynı yaş ve zeka düzeyindeki akranlarına göre düşük olmasına rağmen güçlü ve yetenekli oldukları alanlar da bulunmaktadır. Meraklı ve çevrelerine karşı ilgili olabilir, ilgi duydukları alanlardaki konuları daha iyi kavrayabilirler. Sezgisel yolla sorun çözme becerileri ve hayal güçleri gelişmiş olabilir. Yaratıcılardır ve sorunlar karşısında pratik çözüm yolları bulabilirler (Bek ve Şen, 2012).

2.1.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı ve Etiyolojisi

Sıklığa ilişkin elde edilen farklı bulgulara rağmen DSM-IV'e göre öğrenme güçlüğü sıklığı %2-20 arasında değişmektedir. Erkeklerde kızlara göre 3 kat daha sık olduğu düşünülmektedir (APA,1994).

Özgöl öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri arasında en sık görülen bozukluk okuma bozukluğudur. Tüm öğrenme güçlüğüne sahip olguların %80'ini okuma bozukluğuna sahip bireyler oluşturmaktadır (Erden, 2011).

Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların %20-25'in de özgöl öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile birlikte görülmektedir. Bu iki bozukluk iki ayrı sorun olmalarına rağmen sıklıkla bir arada görülürler (Erden ve ark.).

2.1.4. Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Tedavisi

Özgöl öğrenme bozukluğunun nedeni henüz kesin olarak açıklığa kavuşmamıştır. Bozukluğun nedenine yönelik çeşitli alanlarda çalışmalar yapılmaktadır. Nedenler araştırılırken özellikle genetik ve kalıtsal etmenler, bilişsel farklılıklar, merkezi sinir sisteminin yapısal-işlevsel bozuklukları ve elektrofizyolojisi üzerinde durulmaktadır. Yaygın olarak benimsenen görüşe göre, özgöl öğrenme güçlüğü çeşitli genetik ve çevresel etmenlerle belirlenen ve biyolojik sebeplere dayalı bir işlevsel bozukluktur. Bu işlevsel bozukluk konuşma, okuma, yazma ya da aritmetik becerileri için gerekli olan bilişsel işlevlerin gelişmesinde gecikme ya da sapmaya sebep olur (Karaman ve ark.,2012).

Literatürde özgöl öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine ve tedavisine yönelik yaklaşımlar farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Girli (2012) bu yaklaşımları 3 ana başlık altında toplamıştır;

1. Nöropsikolojik Süreçlerle İlgili yaklaşımlar

- 1.1.Nörolojik Yaklaşım
- 1.2.İlk Bilgi İşlem Yaklaşımları
- 1.3.Bilişsel Süreçler/Bilgi İşlem Yaklaşımı
- 1.4.Metabilişsel/Üst Bilişsel Yaklaşım
- 1.5.Sesbilgisel/Fonolojik Yaklaşım
- 1.6.Beyin Bağdaşımı Öğrenme

2.Gelişimsel Yaklaşımlar

3.Eğitim ve Öğrenme ile İlgili Yaklaşımlar

Bu yaklaşımlar arasından literatürde sık karşılaşılanları geniş çerçevede ele alınmıştır.

2.1.4.1.Nörolojik Yaklaşım

Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenlerini açıklamaya yönelik yapılan ilk çalışmalar tıp kökenlidir. Öğrenme, merkezi sinir sisteminde yer alan sinirlerin bir fonksiyonudur. Sistemin en küçük ögesi sinir hücresi olan nöronlardır ve öğrenmenin gerçekleşmesi bu nöronlar arasındaki bağlantılara dayanır. Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine ve tedavisine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, sinir taşıyıcılarını etkileyen biyokimyasal anormalliklerin öğrenme güçlüğü'ne neden olabileceğini düşündürmektedir (Girli,2012).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün bir alt tipi olan sözel olmayan öğrenme güçlüğü'nün, doğuştan geldiği ve beyindeki iletişimi sağlayan ağlardan meydana gelen beyaz cevherdeki sorundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Beyaz cevherde sorun yaşanmasının, beyinde birçok bölgenin iletişim kurmasını sağlayan işlevlerde aksaklık oluşmasına ve bütünleştirme yapılamamasına neden olduğu belirtilmektedir. Bu bireylerin sosyal yeterlilik, matematik, görsel, mekansal ve motor becerileri içeren çeşitli alanlarda yaşadıkları güçlüklerin nedenlerine ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalardan edilen sonuçlar, sözel olmayan öğrenme güçlüklerinin beyin sağ hemisferindeki fonksiyon bozukluğu ile ilgili olduğunu göstermektedir. Sağ hemisfer başlıca görsel-mekansal yetiler ve müzik için özelleşmiştir . Ancak özellikle söz öncesi dönemde, dil gelişimi için sağ hemisfer ve korteks altı yapılar da önem taşımaktadır. Dil öğrenimi sırasında sağ hemisfer çok etkin bir rol üstlenmektedir. Ancak zaman içerisinde sağ hemisferin bu işlevi azalmakta ve dilin sadece bazı yanlarıyla sınırlı kalmaktadır. Bu sebeple sağ hemisfer lezyonlarında da dilde bazı bozukluklar görülmektedir. Öykü anlatmak, espri yapmak ve mektup yazmak gibi dilin semantik- pragmatik özelliklerinde bozulmalar oluşmaktadır (Rourke,1989, Akt; Girli,2012).

2.1.4.2.Bilişsel Süreçler/ Bilgi İşlem Yaklaşımı

Bilişsel Süreçler/ Bilgi İşlem Yaklaşımı bazı kaynaklarda “Nöropsikolojik Yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır. Temeli, öğrenme modelleri ile beyin fonksiyonları arasındaki ilişkiye dayanmakta ve öğrenme güçlüğü'nün beyin birden çok alandaki işlevsel bozukluğuna bağlı olduğunu ileri sürmektedir (Girli,2012).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilginin önce beyine ulaşması, sonra organize edilmesi ve anlaşılması, ardından depolanması ve gerekli olan durumlarda dışarıya verilmesi yani kullanılabilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre aşamalardan birinde veya birkaçında yaşanan sorunlar özgül öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir (Erden ve ark.). Öğrenme süreci için gerekli olan bu aşamalar ve yaşanan sorunları şu şekilde özetleyebiliriz;

- **Giriş (Input) :** Giriş aşaması gelen bilgilerin ve uyarıların duyu organlarıyla yoluyla beyne ulaşması, algılanmasıdır. Bu aşamada yaşanan aksaklık görsel, işitsel, mekansal ve dokunsal algıda problemlere yol açabilir (Girli,2012).

Harfleri ve kelimeleri karıştırması (Örn: “b” yerine “p”, “ev” yerine “ve” yazmak) veya atlaması, satır atlaması, uzaklık, boyut, derinlik algılamada zorlanması çocuğun görsel algı sorunu yaşadığına işaret etmektedir. Sesleri yanlış algılama, sesleri ayırt edememe veya birine odaklanamama, cümleleri eksik ya da yanlış algılama çocukta işitsel algıda problem yaşandığını göstermektedir. Çocuğun dokunarak bir nesneyi tanıyamaması, şeklini ve sayısını ayırt edememesi ise dokunsal algıda yaşanan problemden kaynaklanmaktadır. Algısal olan bu sorunlar yazma, okuma, yön bulma, basket atma, merdiven inme, çukur atlama, çok sesli ortamda söylenileni duyma ve anlamada, hızlı bir konuşmayı dinleme ve bütünüyle anlamada kişinin zorlanmasına yol açabilmektedir (Erden ve ark.).

- **İşlem(Entegrasyon):** Gelen bilginin kaydedilmesi, organize edilmesi, anlaşılması ve işleme konulup yorumlanması süreçlerini içerir. Sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon bu aşamada gerçekleşir. Bu süreçte görülen bozukluklar alınan bilginin sıraya konmasında, soyutlanarak düzenlenmesinde ve organize edilmesinde güçlükler yaşanmasına neden olur (Girli,2012).

Öğrenme sürecinin bu aşamasında aksaklık yaşayan bir çocuk duyduğu ve okuduğu bir öyküyü doğru sırada aktarmakta, harflerin dizgisini, önce-sonra kavramlarını algılamakta, ayları, günleri sırasıyla saymakta, şakaları ve deyimleri ayırt etmekte, konunun ana fikrini anlamakta, yaşamını programlamakta ve çevresini düzenlemekte zorlanır (Erden ve ark.).

- **Depolama(Bellek):** Bilgi işlem yaklaşımının 3. aşaması olan depolama aşamasında anlaşılan bilgi gerekli olduğu durumlarda tekrar kullanılmak üzere bellekte depolanır. Özgül öğrenme güçlüğünde daha çok kısa süreli bellek ile ilgili problemler yaşanır (Girli,2012).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kaydetmekte sorun yaşarlar. Depolama aşamasında güçlük yaşayan bir çocuk akşam ezberlediği bir şiiri sabah hatırlayamayabilir, sınıftan çıkarken aklında tuttuğu ödevi akşam unutabilir ancak bir yıl önceki olayı daha rahat aktarabilir. Yaşıtlarının az tekrarla öğrendiği bilgileri uzun süreli belleğe aktarabilmek için çok daha fazla tekrara ihtiyaç duyarlar (Erden ve ark).

- **Çıkış (Output):** Bu aşamada beyin bilgiyi mesaj olarak hücrelere, kaslara, dil ya da motor etkinlik alanlarına göndermektedir (Girli,2012). Önceden kazanılan bilgiler konuşma, yazma veya hareket yoluyla dışarı aktarılırlar. Bu aşamada sorun yaşayan bir çocuk kendiliğinden konuştuğunda akıcı ve düzgün konuşurken, sorulara yanıt vermekte aynı beceriyi gösteremez. Konuşma anında sorulan bir soruya uygun yanıt vermekte zorlanır, yürürken, koşarken bir şeye takılır, yazarken çabuk yorulur, hatalı ve ağır yazar (Erden ve ark).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine ve bu nedenlere göre tedavi yöntemleri geliştirmeye odaklanan psikologlar ve doktorlar, öğrenme süreçlerinde yaşanan bu sorunları çözme, sorun davranışları düzenleme ve bireyi bu sorunla baş etmek üzere güçlendirmeye öncelik veren psiko-eğitimsel yaklaşımlara ağırlık vermişlerdir. Eğitimciler ise yetersiz olan akademik becerilere odaklanmış ve okuma, yazma ve matematik alanlarındaki başarıyı artırma amacıyla öğretim stratejileri geliştirmek için çalışmalarını sürdürmüşlerdir (Girli,2012).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinin anlaşılmasına ve tedavisine yönelik çalışmalar devam etmektedir. Nedeni henüz tam olarak bilinmediği için dolayısıyla tedavisi de tam olarak bilinmemektedir. Özgül öğrenme güçlüğüne DEHB ya da davranış sorunları eşlik ettiğinde önerilen ilaç tedavisinde esas tedavi amacı eşlik eden bu sorunlara yöneliktir (Girli,2012).

2.1.5. Tanı ve Değerlendirme

Özgül öğrenme güçlüğü akademik yaşantıyla doğrudan ilişkili bir bozukluk olduğu için okuma, yazma ve matematik alanlarındaki güçlükler ancak okul döneminde fark edilebilmektedir. Konuşma ve motor becerilerde görülen bozukluklar, öğrenme güçlüklerine göre daha çabuk fark edildiği için bu bozukluklara sahip çocukların aileleri daha erken destek almaya yönelmektedir. Ancak okuma ve matematik alanlarında görülen öğrenme güçlüklerinin okul döneminde fark edilmesi, ailelerin bu duruma yönelik daha geç tedbirler almalarına neden olabilmektedir (Deniz, M.E. ve ark., 2012).

Öğrenme güçlüğü medikal bir sorunun sonucu ya da belirtisi olabileceği için tanı ve değerlendirme süreçleri içerisinde ayrıntılı bir tıbbi değerlendirme yer almalıdır. Her vaka da farklı olabilecek şekilde öykü, fizik muayene, nörolojik muayene ve EEG, duyu muayeneleri, laboratuvar ve genetik gibi farklı incelemeler yapılması gerekebilir (Erman,2001) .

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı konulurken zeka testleri, akademik başarı testleri, diğer alanlardaki özel yetenek testleri gibi test gruplarından yararlanılmaktadır. Wechsler Zeka Ölçeği, akademik başarı testleri, görsel motor algı testleri, bellek testleri, sağ-sol yön tayin testleri tanı sürecinde en sık kullanılan testler arasındadır (Erden, 2011).

Özgül öğrenme güçlüğü tanı, değerlendirme ve tedavi sürecinde ekip çalışmasına ihtiyaç duyulan bir alandır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısının akademik başarı testlerine dayanması, tedavi sürecinde pedagog veya özel eğitimcilerin yer alıyor olması ve kanıtlanmış bir ilaç tedavisinin olmaması nedeniyle psikiyatristlerin ilgilerini çekmeyen bir konuydu. Ancak son zamanlarda bu alanla ilgilenen psikiyatrist sayısında artış olduğu görülmektedir (Erman, 2001).

2.2.Öz Kavramı

Psikoloji literatürün de “kendilik anlayışı”, “benlik tasarımı”, “benlik kavramı” olarak yer alan öz-kavramı, günlük yaşamda da “güven duygusu” ya da “kendine güven” olarak nitelendirilmektedir. Öz-kavramı insan kişiliğinin temelinde yer alan, birey için en önemli algı, duygu ve düşüncelerin bütünüdür (Öner, 2005).

Bireyin kişilik gelişimi, öz olgusunun gelişimini de içerir. Birey de öz olgusu geliştikçe öz kavramı onun algılama alanının en önemli ögesi olarak ortaya çıkar ve “ben kimim?” sorusuna verilen yanıt, bireyin öz-kavramını tanımlar. Önceleri somut ve fiziksel bir betimleme şeklinde gelişen bu yanıt, yaşı artması ile birlikte soyut ve karmaşık bir boyut kazanır (Öner,2005).

Çocukta olumlu ve sağlıklı bir öz-kavramının gelişimi için gereken altyapıyı ebeveyn tutumları oluşturur. Zaman içerisinde öğretmenlerinin ve arkadaşlarının tutumları da önem kazanmaya başlar (Öner,2005).

Doğumdan sonraki ilk haftalarda çocuk, deneyimlerini genelleştirmek için yeterli bir dile sahip değildir. Ebeveynlerini birer bütün gibi değil parça parça tanır. Serbest oyun aşamasına geldiğinde, etrafındakilerin rollerini alarak eğlenir ve asker, doktor, hırsız, anne, baba rollerini öğrenir. Kendisine dıştan bakmaya başlar; etrafındaki kişilerin kendine ve birbirlerine karşı olan tutumlarını zihninde örgütler. Kurallı oyun aşamasına geldiğinde, çocuk öğrenmiş olduğu bu rolleri bir bütünlük içinde algılamaya başlar. Bir oyunda pek çok rolü birlikte ilişkilendirmeye başlar. Roller sembolik olarak kavramlaştırır ve artık sadece duruma göre değil diğerlerinin kendisinden beklentileri doğrultusunda hareket eder. Çocuk bu aşama da içinde bulunduğu sosyal grubu, kendi davranışlarını yöneten normların, tutumların, amaçların örgütlenmiş bir topluluğu olarak algılar ve grubun tutumları çocuğun benliğinin bir parçası haline gelir (Bilgin, 2007).

Plummer (2005), benlik kavramını, insanın görünüş, yetenek, huy, mizaç, davranış ve inanç gibi özellikleriyle ilgili düşüncelerinin ve değerlendirmelerinin bir bütünü olarak ifade etmiştir. Bu değerlendirmeler, diğerlerinin yaptıklarımıza ve söylediklerimize verdikleri tepkileri yorumlama şeklimizden büyük ölçüde etkilenir. Kendi hakkımızdaki inançlarımızdan oluşan sisteme dışardan yeni bir bilgi geldiği zaman benlik süzgecinden geçirme eğiliminde oluruz. Eğer bu bilgi benlik kavramımızla uyumlu ise gerçek olmasa bile büyük ihtimalle doğru olduğunu kabul ederiz. Ancak benlik kavramımızla uyumsuz ise görmezden gelir, yanlış yorumlar veya tamamen reddederiz. Bu şekilde, kendimizle ilgili inançlarımız dış dünyayı algılama tarzımızı etkiler ve bu da sonuçta davranışlarımızı şekillendirir. İnsanın bu dış etkileşim sonucu kendini değerlendirmesi süreci bebeklikte başlar.(Akt; Akkaya).

Benlik kavramı, kişinin kendisine ilişkin bilişsel temsillerini içeren algılarını bir özetidir. Benlik kavramı çeşitli imajların, şemaların, prototiplerin, anlayışların, teorilerin, amaçların, görevlerin bir bütünü ya da koleksiyonu olarak nitelendirilen dinamik bir yapıdır (Bilgin,2003).

Frisby ve Tucker'a (1993) göre benlik kavramı doğuştan gelen bir özellik değildir. Sosyal ve fiziksel çevre içerisinde zamanla oluşur. İlk ve orta çocuklukta okul, arkadaş çevresi ve aile çocukların benlik kavramının oluşmasında ve benlik saygısının yükselmesinde önemli katkılar sağlamaktadır.

Benlik kavramı, insanın, kendi benliğini algılama ve kavrama biçimi olarak tanımlanır. Kişinin kendisini nasıl gördüğünü, nasıl değer biçtiğini anlatır. Bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların bütününe ifade eder. Bir başka tanımla benlik kavramı çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında şekillendirdiği görünümüdür. Bu görünüm ileriki yaşantısında çocuğun kendine güvenli olup olmayacağını, içe veya dışa dönük oluşunu belirler. Hiçbir çocuk benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez. Bunu ailesi ve sosyal çevresinden öğrenir (Yavuzer,1993).

Benlik kavramı destek ihtiyacındadır. Bu yüzden diğerleri tarafından benliğin onaylanması kişi için büyük önem taşır (Bilgin, 2007).

Benlik kavramının kişi tarafından beğenilip benimsenmesi, benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı, kişinin öz değerlendirmesi sonucunda ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumu olarak ifade edilir. (Yavuzer,1993).

Benlik saygısının yüksek olabilmesi için ebeveynlerin özgüvenli, aralarında iyi iletişim kurabilen, çocuklarına karşı güven verici ve hoşgörülü bireyler olmaları gerekmektedir. Aile üyelerinin, çocuktaki iç denetim mekanizmalarını geliştirememeleri, aşırı baskılı ve otoriter tutum içinde olmaları benlik saygısını azaltan olumsuz yakın çevre faktörleridir. (Yavuzer,1993).

Yavuzer (2003) düşük benlik saygısı olan bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

1) Gerçekleştirmeyi denemeden görevden kaçınır.

- 2) Başladığı işi kısa bir süre sonra bırakır. Hayal kırıklığına uğradığında yaptığı işten vazgeçer.
- 3) Kaybedeceğine veya başarısız olacağını düşündüğünde yalan söyler.
- 4) Başkalarını suçlayarak mazeretler bulur.
- 5) Sosyal olarak geri çekildiği için arkadaşlarıyla olan ilişkisi olumsuz etkilenir.
- 6)“ Kimse beni sevmiyor.” ,“ Ben çirkinim.” ,“Bu benim hatam.” şeklinde kendine yönelik eleştiriler yapar.
- 7) Övgüleri veya eleştirileri kabul etmekte güçlük yasar.
- 8) Diğerlerinin kendisi hakkındaki düşüncelerinden ve olumsuz arkadaş davranışlarından aşırı derecede etkilenir.
- 9)Ev içinde aşırı derecede yardımcıdır ya da hiç yardım etmez.

2.3.Anne-Baba Tutumu

Çocuklar dünyaya öğrenilmiş davranış kalıplarıyla gelmezler. “İyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış...” gibi değer yargıları yoktur. Çocuklar davranış standartlarını, değer yargılarını doğduğu toplum ile etkileşim sürecinde kazanır ve bu sürecin gerçekleştiği en önemli çevre ailedir (Yılmaz, 2004).

Anne, baba ve çocuk arasındaki ilişki anne ve babanın tutum ve davranışlarıyla şekillenir. Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri tutum ve davranışlarıyla, çocukları için bir özdeşim modeli oluşturmaktadırlar (Zöhrap,2004,Akt; Durmuş,2006).

Yavuzer (1993), ebeveyn tutumlarını 6 ana başlık altında ele almıştır. Bunlar;

- **Baskılı ve Otoriter Tutum:** Geleneksel aile yapısında sık rastlanan bir tutumdur. Katı bir disiplin içinde yetiştirilen çocuklar her kurala uymak zorunda bırakılırlar. Zor yoluyla ve sevgi esirgemeyle denetlenen bu çocuklar hangi davranışın, hangi tepkiyi doğuracağını ön görmekte zorlanırlar. Baskı altında yetişen çocukların aşırı isyankar veya aşırı boyun eğici olması mümkündür. Dıştan denetimli bir kişilik geliştirirler, içlerinden geldiği gibi değil olması gerektiği gibi davranırlar.
- **Gevşek Tutum (Çocuk Merkezli Aile):** Bu tür ailelerde çocuk inisiyatif sahibi tek kişidir ve aile yaşamı onun istekleri doğrultusunda şekillenir. Aşırı şımartılmış bu

çocuklar her türlü ihtiyaçlarının karşılanacağı ve isteklerinin emir niteliği taşıdığı beklentisini geliştirirler. Çocuğun dengesiz bir ortam içinde aşırı sevgi gösterileriyle büyütülüyor olması zaman içerisinde onun doyumsuz bir birey olmasına neden olur.

- **Dengesiz ve Karasız Tutum:** Ailedeki tutarsızlık ve dengesizlik, anne-baba arasındaki görüş farklılıklarından olabileceği gibi, anne veya babanın gösterdikleri değişken davranış biçimlerinden de kaynaklanabilir. Çocuk hangi davranışın “uygun davranış”, hangi davranışın “uygun olmayan davranış” kategorisine girdiğini kestiremez. Çünkü davranışın uygun olup olmaması davranışın niteliğinden öte anne ya da babanın ruh haline bağlıdır. Bu ebeveyn tutumu da çocukta bazı iç çatışmaların, huzursuzlukların, ardından da dengesiz ve tutarsız bir yapının oluşmasına neden olabilir.
- **Koruyucu Tutum:** Aşırı koruyucu anne babalar çocukları üzerinde gereğinden fazla kontrol kurmaya çalışırlar ve özen gösterirler. Bunun sonucunda çocuk özerkleşmekte zorlanır ve bağımlı, güvensiz kişiler olarak yetişebilirler. Bu bağımlılık bireyin hayatı boyunca sürebilir ve aynı koruyucu tutumu ileriki hayatında yakın çevresinden bekleyebilir.
- **İlgisiz ve Kayıtsız Tutum:** Bu tip ailelerde çocuk, anne ve baba üçgeninin kopuk olduğu gözlenir. Çocuğun yalnız bırakılması, dışlanması, görmezden gelinmesi söz konusudur. Araştırmalarda ebeveynlerin ilgisiz tutumları, çocuğun öğretmenine, arkadaşlarına, eşyalara verdiği zarar ile suçluluk davranışı arasında ilişki olduğu gözlenmektedir.
- **Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü Tutum:** Sayılan tutumlar arasında en sağlıklı ve başarılı olan tutumdur. Ebeveynlerin hoşgörüsünün normal bir düzeyde gerçekleşmesi çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardımcı olur. Böyle ailelerde evde kabul edilen veya edilmeyen davranışların sınırları net bir şekilde çizilmiştir. Bu sınırlar çerçevesinde çocuk özgürdür, söz hakkına sahiptir, görüşlerine saygı duyulur, yetişkinler tarafından dinlenir, sevgi ve teşvik görür. Tüm bunlar çocuğun girişimci, özgüvenli ve sorumluluk sahibi bir birey olmasına katkı sağlar (Yavuzer,1993).

Yörükoğlu (2010), disiplin yönünden anne-babalarda saptanan aşırı tutumları 3 başlık altında ele almıştır;

- **Sıkı tutum:** Bu tutumda çocuk sürekli denetim altındadır. Anne babanın kendi istekleri çerçevesinde şekillendirilmeye çalışılır. Çocuğun kurallara sıkı sıkıya bağlı kalması beklenir. Eğitimde ceza önde tutulur ve ceza suçla orantısızdır. Bu tip ailelerde yetişen çocuklar anne-babalarının eleştirisinden çekinirler ve attıkları her adımda yanlış yapma korkusu yaşarlar. Çocuktan yaşının üzerinde bir olgunluk beklenir.
- **Gevşek Tutum:** Sıkı tutumun tersine disiplin yok denecek kadar eksiktir. Çocuğa sınırsız hak tanınmış ve durması gerektiği yer belirlenmemiştir. Doğru ve yanlış kavramları öğretilse bile uygulama ve denetleme yetersizdir. Verilen cezalar yetersiz kalır ve çocuk tarafından ciddiye alınmaz. Gevşek tutumda anne ve babaların hoşgörü ile boş vermeyi birbirlerine karıştırdığı görülmektedir.
- **Tutarsız Tutum:** Disiplin vardır ancak ne zaman ve nerede uygulanacağı belirsizdir. Anne- babanın tutumu hoşgörü ile sert cezalandırma arasında değişmektedir. Tutarsızlık ebeveynlerin kendi içlerinde olabileceği gibi birbirleriyle arasında da olabilir. Anne ve babaların birbirleriyle uyuşmayan eğitim ve ceza anlayışlarının çatışmasından doğabilir.

Kültürümüzde en sık rastlanılan ebeveyn tutumu baskı ve sıkı disiplin anlayışına dayanır. Bu tip tutumlar çocuğun olumsuz öz-kavramı geliştirmesine neden olur. Çocukta olumlu öz-kavramı oluşturmak için, ebeveynlerin hoşgörüyeye dayanan tutum ve teknikleri belirlemesi ve bunları uygulamaya geçirmesi gerekmektedir (Öner,2005).

2.4. Konuya İlişkin Araştırmalar

2.4.1.Özgül Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Araştırmalar

Elemek'in (2008) çalışmasında, özgül öğrenme güçlüğü olan 200 öğrencinin öz kavramı ve kaygı düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada öz kavramını ölçmek için Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların, tanı

almayanlara göre öz kavramlarının daha düşük olduğu ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Gans ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında, orta öğretime devam eden, öğrenme bozukluğu tanısı olan ve olmayan çocuklar, Piers-Harris'in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği kullanılarak, benlik saygıları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasında benlik saygısı toplam puanları açısından fark bulunmazken, ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Batum (2007) yürüttüğü “Öğrenme Bozukluklarında Ebeveyn Kabul/Reddi ile İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunlarının İncelenmesi” adlı çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklar ile tanı almayan çocuklar karşılaştırılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların, tanı almayanlara göre ebeveynleri tarafından daha çok reddedildikleri ve daha fazla davranış sorunları gösterdikleri bulunmuştur.

Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan başka bir çalışmada ise özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ile tanı almamış çocukların üst bilişsel özellikleri karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularında, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların üst biliş bilgisinin, bilme hissinin ve öğrenme kararlarının özgül öğrenme güçlüğü olmayan akranlarına göre düşük olduğu belirtilmiştir (Pekel,2010).

Labar ve arkadaşlarının (1975) çalışmasında, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların kişilik yapıları Rorschach ve TAT testi ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda bu çocukların kendilik algılarının zayıf olduğu, erken dönem anne ilişkilerinde güvenli bir bağlanmanın gerçekleşmediği belirtilmiştir.

Çayır (2009) araştırmasında, öğrenme güçlüğü çeken bir üçüncü sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerini ve bu becerileri etkileyen değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin, kaynaştırma programından istenilen düzeyde yararlanamadığı ve kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinde eksiklikler olduğu gözlenmiştir. Öğrencinin sosyal uyum becerilerinde yaşadığı problemlerin sadece öğrenme güçlüğünden kaynaklanmadığı, kaynaştırma eğitiminin unsurlarını oluşturan sınıf öğretmeninden, özel gereksinimi olmayan öğrencilerden, öğrencinin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden ve okul idaresinden kaynaklandığı görülmüştür. Kaynaştırma sınıfında öğrenme

güçlüğü çeken öğrenciyi en çok etkileyen durumun, arkadaşları tarafından kabul görmemesi olduğu ortaya çıkmıştır.

Klassen ve Lynch'in (2007) çalışmasına özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan 28 çocuk ve bu çocukların eğitiminden sorumlu 7 öğretmen katılmıştır. Yapılan bireysel görüşmelerde, bu çocukların kendilerini verimsiz hissettikleri bulunmuştur. Görüşmeler sonucunda, çocukların ortak problemlerinin, yapabileceklerinin hepsini yapamamaları ve yaptıkları şeylerde de yeterli kaliteyi sağlayamamaları olduğu ifade edilmiştir. Çocukların özel öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde de aynı sonuca varılmıştır.

Gregg ve arkadaşlarının (1992) araştırmasında, özgül öğrenme güçlüğü olan 16 üniversite öğrencisine (8 kadın, 8 erkek) MMPI uygulanmıştır. Çalışmada, erişkin özgül öğrenme güçlüğü olgularının kişilik özellikleri incelenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü bulunan erişkinlerin sosyal izolasyon, düşük benlik saygısı ve amaçsızlık yaşadıkları görülmüştür.

Atalay'ın (2013), özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuğa sahip annelerle yaptığı çalışmasında, annelerin algılanan sosyal destek düzeyleri ve stresle başa çıkma tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuğa sahip annelerin, herhangi bir tanısı olmayan çocuğa sahip annelere göre sıklıkla duygu odaklı başa çıkma ve işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerini kullandığı bulunmuştur. Herhangi bir tanısı bulunmayan çocuğa sahip annelerin ise, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuğa sahip annelere oranla problem odaklı başa çıkma yöntemlerini daha sık tercih ettikleri görülmüştür.

Lefkowitz ve Tesiny (1985), özgül öğrenme güçlüğü görülen ilköğretim çağı çocuklarında depresyonun yaygınlığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kızların depresyon puanı erkeklerin puanına göre daha yüksekse de, istatistiksel olarak aralarında anlamlı fark bulunmamıştır (Akt; Yorgancı).

Heiman (2004), özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, öğrenme güçlüğü olan çocukların diğer arkadaşlarından farklı olmalarının onları izole ederek çocuğun güvenliğini azalttığı, kişilik ve uyum sorunları yaratarak depresyona meyilli kişiler olma ihtimalini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Rea ve arkadaşları (2002), özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların davranışlarını incelemişlerdir. Analizler sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların karışık duygular yaşadıkları, içe kapandıkları ve kaygılı oldukları belirtilmiştir.

Sharma (2004) , Hindistan’da 3., 4. ve 5. sınıfa devam eden ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kişilik özelliklerini incelemiştir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların düşük tolerans sahibi, kaygılı, özgüvenlerinin az ve kötümser oldukları ortaya çıkmıştır. Kaygı envanteri sonuçlarına göre kardeş sayısının çocukların durumluk sürekli kaygı düzeylerini etkilediği, tek çocukların kaygı düzeylerinin kardeşi olan çocuklardan anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne mesleğinin çocukların kaygı düzeylerini etkilemediği görülürken, babası işsiz olanların kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

2.4.2.Öz-Kavramı ile İlgili Araştırmalar

Akkaya’nın (2012) çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz-kavramları ile algılanan problem çözme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Akkaya’nın 397 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütmüş olduğu çalışma sonucunda, ikinci kademe öğrencilerinin öz-kavramları ile algılanan problem çözme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Cerrahoğlu’nun 2002 yılında yapmış olduğu çalışmada, sosyal beceri eğitiminin öz-kavramı üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere 10 hafta boyunca, haftada bir saat olmak üzere sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Sosyal beceri eğitiminin öz-kavramını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Kum’un (2013), çalışmasında dermatoloji polikliğine ayaktan başvuran akneli ergenlerdeki arkadaş bağlılığının, benlik saygılarının ve öfke düzeylerinin yaş ve cinsiyet açısından benzer sağlıklı ve herhangi bir deri hastalığı bulunmayan ergenler ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubuna göre aknevulgarisli ergen grubunun yaşam kalitesi ve fiziksel görünümle ilgili benlik saygısı daha düşük bulunmuştur. Piers-Harris toplam puan, zihinsel ve okul durumu, davranış uyma konformite, popülerite ve sosyal beğeni, kaygı, mutluluk doyuma bakıldığında akne ve olgu grubu arasında fark saptanmamıştır.

Kekemeliğin erken yaşlardaki (9-12 yaş) benlik kavramı ve kaygı düzeyi üzerindeki etkisini incelemek üzere düzenlenen araştırmada. kekeme grubun benlik kavramı puanları akıcı konuşan gruba göre daha düşük bulunmuştur. Cinsiyetin benlik kavramı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Orçin,1998) .

Yorgancı'nın (2006) çalışmasında, öğrenme güçlüğü görülen çocukların kaygı (anksiyete) ve depresyon düzeyleri bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin durumluk / sürekli kaygı ve depresyon puanları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü görülen çocukların durumluk / sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kardeş sayısı değişkenine göre çocukların durumluk / sürekli kaygı ve depresyon düzeyleri araştırılmış ve kardeş sayısı arttıkça kaygı düzeyinin yükseldiği bulunmuştur. Ayrıca anne eğitim düzeyinin çocukların durumluk / sürekli kaygı ve depresyon düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür.

Aydoğan (2010), ilköğretim II. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Aydoğan benlik saygısı düzeyini belirlemek için “Piers Harris Çocuklar İçin Öz kavramı Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin benlik saygısı ve umut düzeylerinin eğitim alınan okulun sosyo-ekonomik çevresi (alt, orta, üst), baba çalışma durumu, anne - babanın mesleği, anne – baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Altuncu'nun (2001) araştırmasında, lösemi tanısı alan çocukların öz kavramlarının nasıl etkilendiğinin ortaya konması hedeflenmiştir. Araştırmada, lösemi tanısı konan grup ile herhangi bir hastalığı olmayan grup arasında, Piers Harris Öz Kavramı Ölçeği'nin mutluluk/doyum alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Lösemi tanısı alan çocukların mutluluk/doyum alt boyutundan tanı almayan gruba göre daha düşük puan aldıkları belirtilmiştir.

Özkan (1994) çalışmasında, benlik saygısını etkileyen etkenleri incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 17-21 yaşları arasında, 171'i kız, 379'u erkek olmak üzere toplam 550

kişi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda benlik saygısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Kızlarda benlik saygısının erkeklere göre % 15 oranında daha fazla olduğu bulunmuştur. Anne ve babanın eğitimi arttıkça benlik saygısında artış gözlenmiştir. Gelir düzeyi arttıkça benlik saygısının da arttığı belirtilmiştir. Ayrıca annenin ilgisi arttıkça benlik saygısının arttığı, ilgi azaldıkça benlik saygısı da azaldığı ifade edilmiştir.

Çelik'in (2011), çalışmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. . Buna göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları öğretmen davranışları olumlu yönde arttıkça benlik saygılarının da artış olduğu gözlenmiştir.

Kanay (2006), DEHB tanısı almış ve almamış grupları benlik kavramı açısından karşılaştırmıştır. Araştırmasının sonuçlarına göre; DEHB tanısı almamış grubun benlik kavramı alanlarından, mutluluk, doyum, popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma, davranış ve uyma ve zihin ve okul durumunda DEHB tanısı almış gruba göre daha olumlu oldukları belirtilmiştir. İki grubun fiziksel görünüm alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Erdoğan (2006), depresif belirtileri olan 8. sınıf öğrencileri ile yapılan yaratıcı drama çalışmalarının, bu öğrencilerin depresif belirtileri ve öz kavramları üzerine olan etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın bulguları; yaratıcı drama çalışmalarının, 8. sınıf öğrencilerinin depresif belirtilerinde belirgin gerilemeye ve öz kavram düzeylerinde ise olumlu yönde bir artışa neden olduğunu göstermektedir.

Öztürk ve arkadaşları (2000), DEHB tanısıyla izlenip 4-6 ay süreyle metilfenidat (ritalin) kullanan 9-14 yaşları arasında 31 çocuk ile aynı yaş grubunda ilaç kullanmayan 40 çocuğa Piers –Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeğini uygulamış ve iki grubun benlik kavramı ölçümelerini karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak Metilfenidat kullanan çocukların fiziksel görünüm ve okul durumu/zihinsel durum alt ölçek puanları, metilfenidat kullanmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Pektaş'ın(2002) korunmaya muhtaç çocuklar üzerinde yaptığı incelemede, 9-12 yaş çocuklarının benlik saygılarının, aile yanında kalanlardan daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra korunmaya muhtaç çocukların benlik saygısı düzeylerini etkileyebileceğini düşünülen yaş, cinsiyet, anne-babayla görüşme sıklığı, kurumda kardeşi

olma; kurumda kendinden küçük olan hemcinsleriyle ve karşı cinsiyle olan ilişkilerinin tanımı faktörü ile kendinden büyük olan hemcinsleriyle ve karşı cinsiyle olan ilişkilerinin tanımı; kurumdaki öğretmen, sosyal hizmet uzmanı ve yönetici ile olan ilişkisinin tanımı değişkenlerinin, çocukların benlik saygısı düzeyini etkilemediği bulunmuştur. Pektaş çocukların benlik saygısı düzeyini "Piers Harris Çocuklar İçin Öz Kavram ölçeği" ile ölçmüştür.

Sarı (2008), araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramının, okul yaşam kalitesi algılamalarını ne oranda yordadığı incelenmiştir. Benlik kavramını belirlemek için Piers Harris'in Çocuklar İçin Öz Kavram Ölçeği'ni kullanmıştır. Ölçeğin "Fiziksel görünüm" dışındaki tüm alt boyutlarının yordamaya anlamlı katkılarda bulunduğu belirlenmiştir.

Candemir'in (2000) yürüttüğü çalışmada, 12-15 yaş grubu arasındaki çocukların benlik kavramı ve benlik kavramının gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda anne-baba tutumlarının çocukların benlik kavramı üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur.

Semiriz'in(1997) araştırmasında, 9 ve 12 yaşındaki çocukların benlik kavramları ile ana-baba tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, anne-baba tutumlarının çocukların benlik kavramını önemli ölçüde etkilediği ifade edilmiştir.

Aldan (2012), otistik kardeşe sahip çocukların benlik kavramlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; otistik kardeşe sahip çocuklar ile normal gelişim gösteren kardeşe sahip çocukların benlik kavramları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ayvalı (2012), çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyinin ilişkiyi incelemiştir. Verilerin sonucunda; benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, çocukların benlik saygısı yükseldikçe sosyal uyum düzeyinin de yükseldiği bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, kızların benlik saygısı ve uyum düzeyinin erkeklerin benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyinden daha yüksek olduğu; sosyoekonomik düzeydeki iyileşmenin benlik saygısı ve sosyal uyumu olumlu yönde etkilediği, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça benlik saygısı ve sosyal uyum düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Sarkın (2012), çocuğa yönelik aile içi şiddetin, ilköğretim ikinci kademe düzeyindeki öğrencilerin iletişim becerilerine ve özgüven düzeyine etkisini araştırmıştır. Özgüven düzeyini belirlemek için Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavram Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aile içi şiddetin çocukların özgüven düzeyi ve iletişim becerileri üzerinde olumsuz etkileri olduğu, aile içi şiddetin kız çocuklarının özgüven düzeyini ve iletişim becerilerini erkeklerden daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur (Güngör,2010).

Öztürk (2006) yaptığı çalışmada, anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anne-babası boşanmış çocukların benlik saygı düzeylerinin, anne babası boşanmamış olan çocukların benlik saygı düzeylerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Bal (2006) çalışmasında. ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sosyo- ekonomik düzeyin öğrencilerin benlik algılarını ve atılganlık düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Barber ve arkadaşları (2005), DEHB tanısı alan 38 ve almayan 39 çocuğu benlik kavramları açısından karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak DEHB tanısı olan çocukların benlik kavramlarının, olmayanlara göre belirgin derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.3. Anne-Baba Tutumu ile İlgili Araştırmalar

Özerk'in (2006), çalışmasında anne-baba tutumlarını ölçmek için Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) uygulanmıştır. Çalışmada, bu anne-babaların bütün tutum alt boyutlarında PARI ölçeği ortalama puanlarının gerisinde kaldıkları ve ağırlıklı olarak koruyucu ve baskıcı tutum, en az olarak da demokratik tutum sergiledikleri saptanmıştır. Olumsuz

tutumlar bakımından annelerin, babalardan daha yüksek puan aldıkları ve öğrenim düzeyi düştükçe olumsuz tutumların arttığı belirtilmiştir. Ayrıca çocuk sayısının tutumlar üzerindeki etkisi incelenmiş ve 2-4 çocuklu anne-babaların diğer gruplara göre daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ogelman ve arkadaşlarının (2003) yapmış olduğu çalışmada, anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okul uyumlarını yordayıcı etkisini incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, annelerin otoriter, yetkeci ve izin verici tutumları ile 5-6 yaşındaki çocuklarının sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. . Otoriter ve izin verici tutumlar, sosyal beceri ve okula uyum değişkenleri ile olumsuz yönde anlamlı ilişki içindeyken; yetkeci tutum ise sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri ile olumlu yönde anlamlı ilişki içindedir.

Zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinin, çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarını kabul-red etmeleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; zihinsel engelli çocuğunu kabul eden ebeveynlerin daha olumlu tutum sergiledikleri, zihinsel engelli çocuğunu red eden ebeveynlerin ise, daha olumsuz tutum sergiledikleri bulunmuştur (Yamaç, 2011).

Durmuş'un (2006) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim mezunu ebeveynlerin daha çok aşırı koruyucu ve baskı-disiplin içeren anne baba tutumu sergiledikleri görülmüştür. Genel olarak öğrenim düzeyi arttıkça anne ve babaların çocuklarına karşı daha demokratik, eşitlikçi ve paylaşımcı davrandıkları belirtilmiştir.

Keskin (2007) çalışmasında, ergenlerin bağlanma stilleri ile ruhsal durumları arasında bağlantı olduğunu ve hem annelerin hem de babaların çocuk yetiştirme davranışlarının ergenlerin bağlanma örüntüsünü anlamlı şekilde yordadığını belirtmiştir.

2007-2008 öğrenim yılında üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin anne-baba tutumları ve öğrencilerin öz kavramı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda anne ve babaların tutumları diskriminant analizi ile dört gruba (demokratik, otoriter, koruyucu, ilgisiz) ayrılmıştır. Yapılan sınıflandırma sonucunda en çok sıklığa sahip olan anne-baba tutumunun demokratik anne-baba tutumu çıkarken en az sıklığa sahip olan anne-baba tutumunun ise ilgisiz anne-baba tutumu olduğu bulunmuştur. Demokratik

anne-baba tutumunu benimseyen ebeveynlerin çocuklarının benlik saygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Filiz,2011).

Kaya ve arkadaşlarının çalışmasında (2012), üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine, sosyal kaygılarına ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların demokratik tutumlara sahip olduğu, çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tutarsız ve ilgisiz anne-baba tutumlarına sahip anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter tutum sergileyen anne babaların çocuklarının sosyal kaygı düzeyinin ve akademik başarılarının yüksek olduğu ve koruyucu tutum sergileyen anne-babaların çocuklarının da problem çözme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sezer, Kolaç ve Erol'un (2013), yapmış oldukları çalışmada anne-baba tutumları ile çocukların saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Anne ve babasını otoriter olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları, demokratik olarak algılayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Spera(2005), demokratik ve dengeli tutuma sahip ailelerde yetişen çocukların psikolojik gelişim ve uyum bakımından olumlu sonuçlar gösterdiklerini belirtmiştir. Bu tarz tutumların akademik başarıdan arkadaşlarla uyumlu ilişkiler kurmaya kadar çok sayıda alanda olumlu sonuçla ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Dubow ve arkadaşlarının 1987 yılında yaptıkları 22 yıllık boylamsal çalışmada, 206 kız ve 192 erkek çocuk 8 yaşından itibaren izlenmiştir. Çalışma sonucunda otoriter olmayan cezalandırma yöntemlerinin ve uygun anne-baba davranışlarının çocuklar tarafından benimsenmesi sonucu, yetişkinlikte öz değer ve bilişsel süreçlerin daha yüksek seviyede geliştiği saptanmıştır.

Dursun 2010 yılında, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda genç yaşta anne ve babaların aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Anne babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin

azaldığı ifade edilmiştir. Çalışmayan anne-babaların çalışanlara göre daha koruyucu ve disiplinli olduğu saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin daha olumsuz tutuma sahip oldukları ve bu ailelerde aile içi geçimsizliğin yüksek olduğu gözlenmiştir. Anne ve babaların tutumları karşılaştırıldığında ise; babaların annelere göre daha koruyucu, sıkı disiplinli ve daha demokratik oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Türe (2010) araştırmasında, 8-12 yaş aralığında DEHB tanısı alan çocukların, değişik anne tutumlarına göre benlik saygı düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada çocukların benlik saygısı düzeyleri Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçları PARI alt boyutları doğrultusunda ele alındığında; annelerin aşırı koruyuculuk, ev kadınlığını reddediş ve evlilik çatışması-geçimsizliği tutumları arttıkça çocukların benlik saygısı düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Annelerin demokratik bir tutum gösterme düzeylerinin artmasının, çocukların benlik saygısı düzeylerini de arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak annelerin sıkı disiplin uygulama tutumu sergilemeleri ile DEHB tanısı alan çocukların benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Düzgün (2003), lise öğrencilerinin psikolojik belirtileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçları otoriter ana-baba tutumu ile demokratik ana-baba tutumunun öğrencilerin depresyon, anksiyete ve olumsuz benlik belirtisini önemli düzeyde etkilediğini göstermektedir. Otoriter ana baba tutumunun öğrencileri olumsuz bir biçimde etkidiği, onlarda depresyona, olumsuz benlik ve anksiyeteye yol açarken, demokratik ana-baba tutumunun depresyon, olumsuz benlik ve anksiyeteyi engelleyici yönde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarının incelendiği bir araştırmada, annelerin çocuklarına karşı tutumlarının, babaların tutumlarına göre daha demokratik olduğu bulunmuştur .Anne tutumlarının anne yaşı ve mesleği ile çocuğun cinsiyeti ve doğum sırasından anlamlı ölçüde etkilenmediği; baba tutumlarının ise yaş ,öğrenim düzeyi ve ailede yaşayan diğer bireylerin varlığı durumlarından etkilendiği belirlenmiştir (Şahin ve Özyürek , 2008).

Tabak (2007) çalışmasında ilköğretim 1. kademedeki davranış sorunları olan çocukların anne baba tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Bulgular incelendiğinde, anne babalardan % 72,1'inin ev kadınlığını reddetme tutumunu, % 68,9'unun aşırı koruyucu tutumu oldukça uygun

olarak benimsedikleri görülmüştür. Saldırganlık, içe kapanıklık, kekemelik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu yaşayan çocukların anne babalarının, en fazla aşırı koruyucu tutum sergilediklerini, en az geçimsizlik tutumu sergilediklerini belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuğun yaşadığı davranış sorunları ile anne baba tutumları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Mızrakçı' nın 1994 yılında annelerin çocuk yetiştirme tutumları üzerinde etkili olan faktörleri ele aldığı araştırmasında, annelerin eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumunda arttığı ve aynı zamanda otoriter ve koruyucu tutumun azaldığı görülmüştür (Akt;Özerk).

Keskin ve arkadaşlarının (2010) yapmış olduğu çalışmada, zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların yaşadığı anksiyete ve bu anksiyete ile basa çıkma durumlarının saptanması ve zihinsel engelin anne-baba tutumları üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonunda anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının aşırı annelik yönünde baskın olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modelde betimlemeler, varolanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacına dönüktür. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun belirlenmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir. (Karasar,2000; Akt; Kiremit ve Gökler).

3.2. Evren Ve Örneklem

Karasar; evrenin (population), araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü olduğunu, bu bütünün ortak özellikleri olan canlı ya da cansız her türlü elemanı içerdiğini ifade etmektedir (Karasar, 1982). Genel evren ve çalışma evreni olmak üzere iki tür evren olduğunu belirtmektedir. Genel evrenin soyut; tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütün olduğunu ifade etmektedir. Karasar'a göre çalışma evreni ulaşılabilir evrendir. Bu yönü ile somut bir evrendir. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evreni olarak tanımlanmaktadır. Pratikte, araştırmalar, yalnızca çalışma evreni üzerinde yapılmaktadır. Sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Smith 1975; Akt. Karasar 1982).

Araştırma Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 9-16 yaş aralığındaki çocuklar ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır.

Karasar (1982), örnekleme belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük küme olarak tanımlamıştır. Araştırmalar, genellikle kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar ilgili evrene genellenir.

Bu çalışmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçebilmektedir. Bu örnekleme yöntemi çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemini kullanma olanağının olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen,1990).

Araştırmanın örneklemini 9-16 yaş aralığında 76 çocuk (31 özgül öğrenme güçlüğü olan + 45 özgül öğrenme güçlüğü olmayan) ve bu çocukların anneleri olmak üzere 152 kişi oluşturmaktadır. Örneklem Ankara Yeni Mutlu İlköğretim Okulu'na devam eden çocuklar ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı aldığı bilinen çocuklar ile bu çocukların anneleri arasından seçilmiştir. Ankara İli'nde yaşayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü katılımcılara verilen ölçekler, araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3.Uygulamanın Yapıldığı Kurum

- Yeni Mutlu İlköğretim Okulu Mamak/Ankara (Okulu Milli Eğitim Bakanlığı)

3.4.Veri Toplama Araçları

Araştırmada 3 temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)olarak belirlenmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu annelere uygulanmıştır. Form aracılığıyla anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma-çalışmama durumu, çocuğun kardeş sahibi olma-olmama durumu, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun devam ettiği okul türü ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumu gibi demografik

bilgiler elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

3.4.2.Piers-Harris'in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği

“Kendim Hakkındaki Düşüncelerim” adı ile anılan Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği 1964'te Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. Ölçek 80 maddeden oluşur, 9-16 yaş grubundaki öğrencilere uygulanır ve öğrencilerin kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirir. Ölçekte evet ya da hayır şeklinde cevap verilecek 80 tanımlayıcı ifade vardır. Her madde bir puandır ve puanlar 0-80 arasında değişir. Yüksek puanlar olumlu, düşük puanlar ise olumsuz öz-kavramını düşündürür. (Öner,2005)

Piers-Harris'in oluşturmuş olduğu “Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği” nin standardizasyon çalışmaları 3.-12. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Değişik yaş gruplarının ve cinsiyet farklılıklarının olmadığı saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlık ve değişmezlik (test- tekrar test) teknikleriyle sınanmıştır. Spearman Brown ve Kuder Richardson 21 formülleri ile elde edilen iç tutarlık kat sayıları .78 ile .93 arasında bulunmuştur. Pearson momentler çarpımı formülüyle elde edilen puan değişmezliği katsayıları ise .71 ile .77 arasında bulunmuştur. Bu veriler ölçek güvenirliğinin doyurucu şekilde olduğu yönünde yorumlanmıştır (Öner,2005).

Ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliği sınanırken Lippsitt'in “Öğrenci Problem İşaretleme” listeleri ölçüt olarak kullanılmıştır. Ölçekle ölçütler arasında .68 ve .64 düzeyinde anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. (Öner,2005)

Yapı geçerliği için 6. Sınıfa giden 456 öğrencinin puanına çoklu faktör analizi uygulanmıştır. Varimax rotasyonu ile elde edilen 10 faktörden 6'sının yorumlanabilir nitelikte olduğu; faktörlerin toplam puan değişiminin %42'sini açıkladığı görülmüştür. Söz konusu bu 6 faktör ölçeğin alt testlerini oluşturmuştur (Öner,2005).

Faktörlerde yer alan maddeler şu şekildedir;

Faktör I (Mutluluk ,Doyum): 7, 8, 35, 37, 38, 41, 48, 50, 53, 61, 72, 79 ve 80 numaralı maddeler.

Faktör II (Kaygı): 2, 10, 11, 12, 17, 27, 29, 35, 45, 61, 66, 72 ve 77 numaralı maddeler.

Faktör III (Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma) : 6, 13, 19, 26, 32, 44, 47, 49, 55, 67 ve 70 numaralı maddeler.

Faktör IV (Davranış ve Uyuma-Konformite): 15, 18, 21, 25, 30, 33, 34, 43,54, 57, 62, 65, 66, 73, 75 ve 76 numaralı maddeler.

Faktör V (Fiziksel Görünüm): 1, 16, 28, 39, 52, 53, 58, 60, 71 ve 80 numaralı maddeler.

Faktör VI (Zihinsel ve Okul Durumu): 4, 14, 20, 23, 29, 40 ve 68 numaralı maddeler.

Türkçe Öz Kavramı Ölçeği'nin geçerliği, yaşları 10-19 arasında bulunan düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylerdeki kız ve erkek öğrencilerin eşit oranlarda temsil edildiği İstanbul'da bulunan 1520 ilkokul, ortaokul ve lise grupları üzerinde sınanmıştır.

Türkçe'de Öz Kavramı Ölçeği'ne benzer bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle ölçeğin eş zaman (concurrent), ölçüt bağımlı geçerlik sınaması yapılamamıştır. Bunun yerine iki tür yapı (kuramsal, kavramsal) geçerliği üzerinde durulmuştur. Öz-Kavramının diğer psikolojik boyutlarla olan ilişkisi ve ölçeğin faktör analizi incelenmiştir. Elde edilen sonuçların anlamlı çıkması Türkçe Öz Kavramı Ölçeği'nin geçerliğini desteklemiştir. (Öner,2005)

3.4.3.Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)

PARI'nin orijinali ABD'de 1958 yılında Schaefer ve Bell tarafından geliştirilmiştir. Annelerin, aile hayatı ve çocuklarına yönelik duygularını değerlendirebilmek için yapılandırılmış olan bu ölçeğin orijinal formu 115 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin ülkemizde ilk uyarlama çalışmaları Le Compte, Le Compte ve Özer (1978) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ölçekteki madde sayısı 60'a indirilmiş ve üç hafta ara ile yapılan test-tekrar-test yöntemiyle güvenirlik katsayıları .58 ve .88 bulunmuştur. Alfa güvenirlik katsayısı ise .64 olarak saptanan ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğuna karar verilmiştir. Kavramsal geçerlilik için yapılan faktör analizinde ölçek beş faktöre bölünmüştür. Korelasyon katsayıları II. Faktörde .59 ve V. Faktörde .90 ve tanımlanan beş alt ölçekte r'nin medyanı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci uyarlama çalışması Küçük (1990) tarafından 1987'de

yapılmıştır. Bu çalışmada Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği Türkçe formunun II, III ve IV. alt ölçeklerinin yapı geçerliliği test edilmiştir. (Akt.;Yamaç).

PARI'nin içerdği Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçekleri'nin alt ölçekleri şu şekilde özetlenmiştir (Özerk, 2006):

- **Faktör I: Aşırı Koruyuculuk :** Olumsuz tutum faktörüdür. Ebeveynin, çocuğa daima müdahale etmesini, çocuğunu aşırı korumasını, ona karşı aşırı fedakarlığını, çocuğundan kendisine bağımlı ve çalışkan olma beklentisini ifade eder (1, 3, 4, 7, 11, 14, 26, 27, 28, 32, 34, 46, 51 ve 57 no' lu maddeler).
- **Faktör II: Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma:** Olumlu tutum faktörüdür. Çocuğa eşit haklar tanımayı, görüşlerini açıkça belirtmesi için desteklemeyi, onunla arkadaşlık kurmayı ve onunla yaşantılarını paylaşmayı ifade eder (2, 13, 18, 22, 29, 37, 44, 45 ve 59 no' lu maddeler).
- **Faktör III: Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme:** Olumsuz tutum faktörüdür. Annenin kendi annesi ya da başkalarına bağımlılığının desteklenmesini, sinirliliğini, çocuklarıyla uzun süre zaman geçirmekten hoşlanmamayı, bebek bakmaktan ürkmek, çekinmek gibi konuları içerir (6, 9, 16, 17, 21, 23, 31, 38, 41, 42, 49, 52 ve 55 no' lu maddeler).
- **Faktör IV: Evlilik Çatışması:** Bu faktör ise, eşler arası geçimsizliği, evlilikle ilgili çatışmaları, eşler arası çatışmaların çocuk yetiştirmedeki rolü, kocanın eşiyle ev işlerini paylaşmaması gibi konuları içerir (8, 19, 33, 40, 48 ve 54 no' lu maddeler).
- **Faktör V: Baskı – Disiplin:** Olumsuz tutum faktörüdür. Ebeveynlerin çocuğu katı kurallara, bağımlılığa, saygıya zorlamasını, cezalandırmasını, çocuğa karşı saldırganlığı, çocuğun cinsel davranışlarını bastırılmasını, çocuğun kendilerinin mutlak hakimiyetlerine inanmasını ifade eder (5, 10, 15, 20, 24, 25, 30, 35, 39, 43, 47, 50, 53, 56, 58 ve 60 no' lu maddeler)(Özerk,2006).

Puanlama yapılırken testi alan kişi “Hiç Uygun Bulmuyorum”dan, “Çok Uygun Buluyorum” a kadar giden 4 puandan birisini seçer. Her puan o alt ölçek için toplanarak puanlar

belirlenir. Her alt testteki puanın yüksekliği o alt testte yansıtılan tutumun onaylandığını gösterir. Tüm alt ölçeklerin toplanmasıyla ulaşılan bir toplam puan yoktur. Alt testler ayrı ayrı yorumlanır.

PARI, 1978'den günümüze pek çok araştırmada (Özerk, 2006; Yamaç, 2011; Yalçın ve Türnüklü, 2011; Bozyiğit, 2013) kullanılmış, geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilebilir düzeyde bir ölçme aracı olması nedeniyle bu araştırmada ön çalışma yapılmadan uygulama yapılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci 2013-2014 öğretim yılı içerisinde tamamlanmıştır. Ölçekler 9-16 yaş aralığında özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan gönüllü çocuklara ve annelerine, araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanarak uygulanmıştır.

3.6.Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS for Windows 20.0 programı ile yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Mann Whitney U Testi, ilişkisiz örneklem için t-testi ve Spearman Brown Korelasyon Analizi'nden yararlanılmıştır.

Mann Whitney U Testi ile iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği test edilir. Mann Whitney U Testi, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda ve puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk,2009).

İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normal olduğu durumlarda kullanılır (Büyüköztürk,2009).

Değişkenleri sürekli bir dağılıma sahip olduğu fakat normal dağılım göstermedikleri durumlarda, iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısından yararlanılır (Büyüköztürk,2009).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda öz-kavramı bazı değişkenlere göre (anne-baba eğitim durumu, anne çalışma-çalışmama durumu, çocuğun kardeş sahibi olma-olmama durumu, cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumu ve anne tutumu) incelenmiş ve özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumuna göre çocukların öz kavramları ve anne tutumları karşılaştırılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde Mann Whitney U Testi, T-Testi ve Spearman Korelasyon Analizi hesaplamalarından yararlanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alt başlıklar halinde belirtilmiştir.

4.1.Örnekleme Tanıtıcı Bulgular

Örneklemin anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma-çalışmama durumu, çocuğun kardeş sahibi olma-olmama durumu, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun devam ettiği okul türü ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumu açısından dağılımı Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8 ‘de sunulmaktadır.

Tablo 1
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	N	%
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Anneleri		
Düşük Eğitim Düzeyi (Okur-Yazar Değil ve İlkokul Mezunu)	17	54,8
Yüksek Eğitim Düzeyi (Lise Mezunu, Lisans ve Lisansüstü Mezunu)	14	45,2
Toplam	31	100
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocukların Anneleri		
Düşük Eğitim Düzeyi (Okur-Yazar Değil ve İlkokul Mezunu)	30	66,7
Yüksek Eğitim Düzeyi (Lise Mezunu, Lisans ve Lisansüstü Mezunu)	15	33,3
Toplam	45	100

Tablo 1’de özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları özetlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek ve düşük olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Düşük eğitim düzeyinde okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu bireyler; yüksek eğitim düzeyinde ise lise mezunu, lisans ve lisanüstü mezunu bireyler bulunmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin grubunu 17 düşük eğitim düzeyinde (%54,8) ve 14 yüksek eğitim düzeyinde (%45,2) olmak üzere 31 kişi oluşturmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocukların annelerinin grubunu 30 düşük eğitim düzeyinde (%66,7) ve 15 yüksek eğitim düzeyinde (%33,3) olmak üzere 45 kişi oluşturmaktadır..

Tablo 2
Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna
Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	N	%
Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Babaları		
Düşük Eğitim Düzeyi (Okur-Yazar Değil ve İlkokul Mezunu)	13	42
Yüksek Eğitim Düzeyi (Lise Mezunu, Lisans ve Lisansüstü Mezunu)	18	58
Toplam	31	100
Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocukların Babaları		
Düşük Eğitim Düzeyi (Okur-Yazar Değil ve İlkokul Mezunu)	21	46,6
Yüksek Eğitim Düzeyi (Lise Mezunu, Lisans ve Lisansüstü Mezunu)	24	53,4
Toplam	45	100

Tablo 2’de özgöl öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları özetlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek ve düşük olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Düşük eğitim düzeyinde okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu bireyler; yüksek eğitim düzeyinde ise lise mezunu, lisans ve lisanüstü mezunu bireyler bulunmaktadır. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların babalarının grubunu 13 düşük eğitim düzeyinde (%42) ve 18 yüksek eğitim düzeyinde (%58) olmak üzere 31 kişi oluşturmaktadır. Özgöl öğrenme güçlüğü olmayan çocukların babalarının grubunu 21 düşük eğitim düzeyinde (%46,6) ve 24 yüksek eğitim düzeyinde (%53,4) olmak üzere 45 kişi oluşturmaktadır.

Tablo 3
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların
Annelerinin Çalışma-Çalışmama Durumuna Göre Dağılımı

Anne Çalışma Durumu	N	%
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar		
Çalışan	16	51,6
Çalışmayan	15	48,4
Toplam	31	100
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocuklar		
Çalışan	13	28,9
Çalışmayan	32	71,1
Toplam	45	100

Tablo 3’te özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların anne çalışma-çalışmama durumuna göre dağılımları özetlenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin grubunu 16 çalışan (%51,6) ve 15 çalışmayan (%48,4) olmak üzere 31 kişi oluşturmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocukların annelerinin grubunu 13 çalışan (%28,9) ve 32 çalışmayan (%71,1) olmak üzere 45 kişi oluşturmaktadır.

Tablo 4
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Kardeş Sahibi Olma-Olmama Durumuna Göre Dağılımı

Kardeş Sahibi Olma Durumu	N	%
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar		
Kardeşi Yok	5	16,1
Kardeşi Var	26	83,9
Toplam	31	100
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocuklar		
Kardeşi Yok	3	6,7
Kardeşi Var	42	93,3
Toplam	45	100

Tablo 4’te özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların kardeş sahibi olma-olmama durumlarına göre dağılımları özetlenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların 5’inin kardeş sahibi olmadığı (%16,1), 26’sının kardeş sahibi olduğu (%83,9) görülmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocukların 3’ünün kardeş sahibi olmadığı (%6,7), 42’sinin kardeş sahibi olduğu (%93,3) görülmektedir.

Tablo 5
Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar		
Kız	11	35,5
Erkek	20	64,5
Toplam	31	100
Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocuklar		
Kız	28	62,2
Erkek	17	37,8
Toplam	45	100

Tablo 5’te özgöl öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların cinsiyet dağılımları özetlenmiştir. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların 11’inin kız (%35,5) , 20’sinin erkek (%64,5) olduğu görülmektedir. Özgöl öğrenme güçlüğü olmayan çocukların 28’inin kız (%62,2), 17’sinin erkek (%37,8) olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Yaşa Göre Dağılımı

Çocukların Yaşı	N	%
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar		
Düşük Yaş Düzeyi (9 ve 10 yaş)	15	48,4
Yüksek Yaş Düzeyi (11 yaş ve üzeri)	16	51,6
Toplam	31	100
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocuklar		
Düşük Yaş Düzeyi (9 ve 10 yaş)	29	64,5
Yüksek Yaş Düzeyi (11 yaş ve üzeri)	16	35,5
Toplam	45	100

Tablo 6’da özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların yaş dağılımları özetlenmiştir. Yaş düzeyi düşük ve yüksek olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. 9 ve 10 yaş grubundaki öğrenciler düşük yaş düzeyi, 11 ve üzeri yaş grubundaki öğrenciler yüksek yaş düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların 15’inin düşük yaş düzeyinde (%48,4) ve 16’sının yüksek yaş düzeyinde (%51,6) olduğu görülmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocukların 29’unun düşük yaş düzeyinde (64,5) ve 16’sının yüksek yaş düzeyinde (%35,5) olduğu görülmektedir.

Tablo 7
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Devam Ettikleri Okul Türüne
Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar		
Özel Okul	13	41,9
Devlet Okulu	18	58,1
Toplam	31	100
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olmayan Çocuklar		
Özel Okul	3	6,7
Devlet Okulu	42	93,3
Toplam	45	100

Tablo 7’de özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların devam ettikleri okul türlerine göre dağılımları özetlenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların 13’ünün özel okula (%41,9), 18’inin devlet okuluna devam ettiği (%58,1) görülmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocukların 3’ünün özel okula (%6,7), 42’sinin devlet okuluna gittiği (%93,3) görülmektedir.

Tablo 8
**Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özel Eğitim Merkezine Devam Etme-
 Etmeme Durumuna Göre Dağılımı**

Özel Eğitim Merkezine Devam Durumu	N	%
Devam Eden	19	61,3
Devam Etmeyen	12	38,7
Toplam	31	100

Tablo 8’de özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumuna göre dağılımları verilmiştir. Tabloda özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların 19’unun özel eğitim merkezine devam ettiği, 12’sinin özel eğitim merkezine devam etmediği görülmektedir.

4.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramlarının Bazı Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi ve Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 9

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öz Kavramı Toplam Puan ve Alt boyutları	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Kavram Toplam Puanı	Düşük	17	14,88	253	100	.450
	Yüksek	14	17,36	254		
Mutluluk/Doyum	Düşük	17	15,38	262	78,50	.146
	Yüksek	14	16,75	235		
Kaygı	Düşük	17	13,76	234	71,50	.082
	Yüksek	14	18,71	262		
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Düşük	17	16,91	288	95,50	.448
	Yüksek	14	14,89	209		
Davranış ve Uyma-Konformite	Düşük	17	15,97	272	87	.269
	Yüksek	14	16,04	225		
Fiziksel Görünüm	Düşük	17	13,12	223	93,50	.397
	Yüksek	14	19,5	273		
Zihinsel ve Okul Durumu	Düşük	17	14,5	246	86	.248
	Yüksek	14	17,82	250		

*p> .05

Özgöl öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=100$, $p>.05$). Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları anne eğitim düzeyinden etkilenmemektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($U=78,50$, $p>.05$), kaygı ($U=71,50$, $p>.05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($U=95,50$, $p>.05$), davranış ve uyma-konformite ($U=87$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($U=93,50$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($U=86$, $p>.05$) puanları üzerinde anne eğitim düzeyinin anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür.

Tablo 10
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Baba Eğitim
Düzeyine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öz Kavramı Toplam Puan ve Alt boyutları	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Kavram Toplam Puanı	Düşük	13	12,27	159,5	68,50	.052
	Yüksek	18	18,69	336,5		
Mutluluk/Doyum	Düşük	13	13,62	177	86	.220
	Yüksek	18	17,72	319		
Kaygı	Düşük	13	11,5	149,5	58,5	.018
	Yüksek	18	19,25	346,5		
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Düşük	13	15,31	199	108	.716
	Yüksek	18	16,5	297		
Davranış ve Uyma-Konformite	Düşük	13	13,5	175,5	84,5	.189
	Yüksek	18	17,81	320,5		
Fiziksel Görünüm	Düşük	13	12,58	163,5	72,5	.069
	Yüksek	18	18,47	332,5		
Zihinsel ve Okul Durumu	Düşük	13	11,65	151,5	60,5	.021
	Yüksek	18	19,14	344,5		

*p< .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 10’da verilmiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=68,5$, $p>.05$). Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları baba eğitim düzeyinden etkilenmemektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($U=86$, $p>.05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($U=108$, $p>.05$), davranış ve uyma-konformite ($U=84,5$, $p>.05$) ve fiziksel görünüm ($U=72,50$, $p>.05$) puanları üzerinde baba eğitim düzeyinin anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra kaygı ($U=58,5$, $p<.05$) ve zihinsel ve okul durum ($U=60,5$, $p<.05$) puanları üzerinde baba eğitim düzeyinin anlamlı düzeyde farklılaşma yarattığı görülmüştür. Baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların bu iki alt boyuttan daha yüksek puan aldığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 11
**Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Annenin Çalışma-
Çalışmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları**

Öz Kavramı Toplam Puan ve Alt boyutları	Annenin Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Kavram Toplam Puanı	Çalışan	16	15,56	249	111	.962
	Çalışmayan	15	15,43	216		
Mutluluk/Doyum	Çalışan	16	15,19	243	107	.604
	Çalışmayan	15	16,87	253		
Kaygı	Çalışan	16	15,69	251	115	.842
	Çalışmayan	15	16,33	245		
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Çalışan	16	14,97	239,5	103,5	.510
	Çalışmayan	15	17,10	256,5		
Davranış ve Uyma-Konformite	Çalışan	16	15,84	253,5	117,5	.920
	Çalışmayan	15	16,17	242,5		
Fiziksel Görünüm	Çalışan	16	16,75	268	108	.629
	Çalışmayan	15	15,20	228		
Zihinsel ve Okul Durumu	Çalışan	16	16,84	269,5	106,5	.587
	Çalışmayan	15	15,10	226,5		

*p> .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin annenin çalışma-çalışmama durumuna göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 11’de verilmiştir. Buna göre annenin çalışma-çalışmama durumu ile öz kavramı toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=111 , p>.05). Özgül öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin öz kavramı toplam puanları anne çalışma-çalışmama durumundan etkilenmemektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($U=107$, $p>.05$), kaygı ($U=115$, $p>.05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($U=103,5$, $p>.05$), davranış ve uyma-konformite ($U=117,5$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($U=108$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($U=106,5$, $p>.05$) puanları üzerinde anne çalışma-çalışmama durumunun anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür.

Tablo 12
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Kardeş Sahibi Olma-Olmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öz Kavramı Toplam Puan ve Alt boyutları	Kardeş Sahibi Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Kavram Toplam Puanı	Kardeşi Var	5	16,21	421,5	59,5	.767
	Kardeşi Yok	26	14,90	74,5		
Mutluluk/Doyum	Kardeşi Var	5	16,50	85,5	62,5	.892
	Kardeşi Yok	26	15,90	413,5		
Kaygı	Kardeşi Var	5	16,40	82	63	.914
	Kardeşi Yok	26	15,92	414		
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Kardeşi Var	5	12,40	62	47	.329
	Kardeşi Yok	26	16,69	434		
Davranış ve Uyma-Konformite	Kardeşi Var	5	13,70	68,5	53,5	.533
	Kardeşi Yok	26	16,44	427,5		
Fiziksel Görünüm	Kardeşi Var	5	12,70	63,5	48,5	.366
	Kardeşi Yok	26	16,63	432,5		
Zihinsel ve Okul Durumu	Kardeşi Var	5	13,30	66,5	51,5	.460
	Kardeşi Yok	26	16,52	429,5		

*p> .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kardeş sahibi olma-olamama durumuna göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir. Buna göre kardeş sahibi olan ve olmayan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=59.5$, $p>.05$). Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları kardeş sahibi olma-olmama değişkeninden etkilenmemektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($U=62.5$, $p>.05$), kaygı ($U=63$, $p>.05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($U=47$, $p>.05$), davranış ve uyma-konformite ($U=53.5$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($U=48.5$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($U=51.5$, $p>.05$) puanları üzerinde kardeş sahibi olma-olmama durumunun anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür.

Tablo 13
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Cinsiyete Göre
Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öz Kavramı Toplam Puan ve Alt boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Kavram Toplam Puanı	Kız	11	14,86	163,5	97,5	.605
	Erkek	20	16,63	332,5		
Mutluluk/Doyum	Kız	11	14,59	160,5	94,5	.518
	Erkek	20	16,78	335,5		
Kaygı	Kız	11	15,14	166,5	100,5	.693
	Erkek	20	16,48	329,5		
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Kız	11	11,64	128	62	.045
	Erkek	20	18,4	368		
Davranış ve Uyma-Konformite	Kız	11	18,5	203,5	82,5	.251
	Erkek	20	14,63	292,5		
Fiziksel Görünüm	Kız	11	13	143	77	.165
	Erkek	20	17,65	353		
Zihinsel ve Okul Durumu	Kız	11	16,32	179,5	106,5	.883
	Erkek	20	15,83	316,5		

*p> .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 13'te verilmiştir. Buna göre cinsiyeti kız ve erkek olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=97,5, p>.05). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları cinsiyet değişkeninden etkilenmemektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($U=94,5$, $p>.05$), kaygı ($U=100,5$, $p>.05$), davranış ve uyma-konformite ($U=82,5$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($U=77,5$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($U=106,5$, $p>.05$) puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyutu puanları incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılaşma yarattığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin popülarite, sosyal beğeni ve gözde olma alt boyutundan kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 14
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Yaş Düzeyine Göre
Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öz Kavramı Toplam Puan ve Alt boyutları	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Kavram Toplam Puanı	Düşük (9 ve 10 yaş)	15	19,57	293,5	66,5	.034
Mutluluk/Doyum	Yüksek (11 ve üzeri)	16	12,66	202,5		
	Düşük (9 ve 10 yaş)	15	18,07	271	89	.216
Kaygı	Yüksek (11 ve üzeri)	16	14,06	225		
	Düşük (9 ve 10 yaş)	15	17,67	265	95	.319
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Yüksek (11 ve üzeri)	16	14,44	231		
	Düşük (9 ve 10 yaş)	15	18,27	274	86	.175
Davranış ve Uyma-Konformite	Yüksek (11 ve üzeri)	16	13,88	222		
	Düşük (9 ve 10 yaş)	15	19,90	295,5	61,5	.019
Fiziksel Görünüm	Yüksek (11 ve üzeri)	16	12,34	197,5		
	Düşük (9 ve 10 yaş)	15	17,53	263	97	.354
Zihinsel ve Okul Durumu	Yüksek (11 ve üzeri)	16	14,56	233		
	Düşük (9 ve 10 yaş)	15	18,77	281,5	78,5	.095
	Yüksek (11 ve üzeri)	16	13,41	214,5		

*p< .05

Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaş değişkenine göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 14'te verilmiştir. Yaş değişkeninde 9 ve 10 yaş grubundaki öğrenciler düşük yaş düzeyi, 11 ve üzeri yaş grubundaki öğrenciler yüksek yaş düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre yaş düzeyi düşük olan öğrenciler ile yaş düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=66,5$ $p<.05$). Yaş düzeyi düşük olanların, yaş düzeyi yüksek olanlara göre öz kavramı toplam puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($U=89$, $p>.05$), kaygı ($U=95$, $p>.05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($U=86$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($U=97$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($U=78,5$, $p>.05$) puanları üzerinde yaş düzeyi değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Davranış ve uyma-konformite alt boyutu puanları($U=61,5$, $p<.05$) incelendiğinde ise yaş düzeyi değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılaşma yarattığı görülmüştür. Yaş düzeyi düşük olan öğrencilerin, yüksek olanlara göre davranış ve uyma-konformite alt boyutundan daha fazla puan aldığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 15
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Okul Türüne Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öz Kavramı Toplam Puan ve Alt boyutları	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Kavramı Toplam Puanı	Özel	13	18,42	239,50	85,5	.207
	Devlet	18	14,25	256,50		
Mutluluk/Doyum	Özel	13	18,31	238	87	.225
	Devlet	18	14,33	258		
Kaygı	Özel	13	18,85	245	80	.136
	Devlet	18	13,94	251		
Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Özel	13	17,54	228	97	.419
	Devlet	18	14,88	268		
Davranış ve Uyma-Konformite	Özel	13	16,27	211,5	113,5	.887
	Devlet	18	15,81	284,5		
Fiziksel Görünüm	Özel	13	18,38	239	86	.206
	Devlet	18	14,28	257		
Zihinsel ve Okul Durumu	Özel	13	18,58	241,5	83,5	.172
	Devlet	18	14,14	245,5		

*p> .05

Özgül öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerin okul türüne göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları toplam puanların Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 15’te verilmiştir. Buna göre özel okula veya devlet okuluna devam eden öğrencilerin öz kavramı toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=85,50 , p>.05). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları okul türü değişkeninden etkilenmemektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($U=87$, $p>.05$), kaygı ($U=80$, $p>.05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($U=97$, $p>.05$), davranış ve uyma-konformite ($U=113,5$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($U=86$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($U=83,5$, $p>.05$) puanları üzerinde okul türü değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür.

Tablo 16

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Kavramı Puanlarının Özel Eğitim Merkezine Devam Etme-Etmeme Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öz Kavramı Toplam Puan ve Alt boyutları	Özel Eğitim Merkezine Devam Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öz Kavramı Toplam Puanı	Devam Eden Devam	19	13,82	262,5	72,5	.092
	Etmeyen	12	19,46	233,5		
Mutluluk/Doyum	Devam Eden Devam	19	14,13	268,5	78,5	.146
	Etmeyen	12	18,96	227,5		
Kaygı	Devam Eden Devam	19	13,76	261,5	71,5	.082
	Etmeyen	12	19,54	234,5		
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Devam Eden Devam	19	15,03	285,5	95,5	.448
	Etmeyen	12	17,54	210,5		
Davranış ve Uyma-Konformite	Devam Eden Devam	19	14,58	277	87	.269
	Etmeyen	12	18,25	219		
Fiziksel Görünüm	Devam Eden Devam	19	14,92	283,5	93,5	.397
	Etmeyen	12	17,71	212,5		
Zihinsel ve Okul Durumu	Devam Eden Devam	19	14,53	276	86	.248
	Etmeyen	12	18,33	220		

*p> .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumuna göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları toplam puanların Mann Whitney U-testi

sonuçları tablo 16’da verilmiştir. Buna göre özel eğitim merkezine devam eden ve etmeyen öğrencilerin öz kavramı toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=72,5, p>.05$). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanları özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumundan etkilenmemektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($U=78,5, p>.05$), kaygı ($U=71,5, p>.05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($U=95,5, p>.05$), davranış ve uyma-konformite ($U=87, p>.05$), fiziksel görünüm ($U=93,5, p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($U=86, p>.05$) puanları üzerinde özel eğitim merkezine devam etme-etmeme değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür.

Tablo 17
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Aşırı
Koruyuculuk Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman
Korelasyon Analizi Sonuçları

PARI Aşırı Koruyuculuk	Öz Kavramı Puanları		
	N	R	P
Öz Kavram Toplam Puanı	31	-.302	.060
Mutluluk/Doyum	31	-.316	.083
Kaygı	31	-.369	.041
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	31	-.234	.204
Davranış ve Uyuma-Konformite	31	-.180	.332
Fiziksel Görünüm	31	-.162	.384
Zihinsel ve Okul Durumu	31	-.250	.176

*p< .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı puanları ile PARI aşırı koruyuculuk alt boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları tablo 17’de verilmiştir. Analiz sonucunda aşırı koruyuculuk alt boyutunun çocuğun öz kavramı toplam puanını etkilemediği görülmüştür ($R=-.302$, $p>.05$).

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($R=-.316$, $p>.05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($R=-.234$, $p>.05$), davranış ve uyuma-konformite ($R=-.180$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($R=-.162$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($R=-.250$, $p>.05$) puanları üzerinde aşırı koruyuculuk alt boyutunun anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Kaygı alt boyutu incelendiğinde ise aşırı koruyuculuk alt

boyutu ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($R=-.369$, $p<.05$). Kaygı alt boyutunda yüksek puan ortalaması düşük kaygıyı ifade etmektedir. Buna göre annenin aşırı koruyuculuk tutumu arttıkça çocuğun kaygı düzeyinin arttığı görülmektedir.

Tablo 18
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	Öz Kavramı Puanları		
	N	R	P
Öz Kavram Toplam Puanı	31	.024	.898
Mutluluk/Doyum	31	.060	.749
Kaygı	31	.104	.576
Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	31	-.059	.753
Davranış ve Uyuma-Konformite	31	.012	.949
Fiziksel Görünüm	31	.147	.431
Zihinsel ve Okul Durumu	31	-.044	.816

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı puanları ile PARI demokratik tutum ve eşitlik tanıma alt boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları tablo 18’de verilmiştir. Analiz sonucunda demokratik tutum ve eşitlik tanıma alt boyutunun çocuğun öz kavramı toplam puanını etkilemediği görülmüştür ($R=.024$, $p>.05$).

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum ($R=.060$, $p>.05$), kaygı ($R=.104$, $p>.05$), popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($R=-.059$, $p>.05$), davranış ve uyuma-konformite ($R=.012$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($R=.147$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($R=-.044$, $p>.05$) puanları üzerinde demokratik tutum ve eşitlik tanıma alt boyutunun anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür.

Tablo 19
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	Öz Kavramı Puanları		
	N	R	P
Öz Kavram Toplam Puanı	31	-.426	.017
Mutluluk/Doyum	31	-.435	.014
Kaygı	31	-.324	.076
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	31	-.333	.067
Davranış ve Uyma-Konformite	31	-.297	.105
Fiziksel Görünüm	31	-.144	.439
Zihinsel ve Okul Durumu	31	-.049	.794

*p< .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı puanları ile PARI ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları tablo 19’da verilmiştir. Analiz sonucunda ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutunun çocuğun öz kavramı toplam puanını etkilediği görülmüştür ($R = -.426$, $p < .05$). Öz kavramı toplam puanı ile ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre annenin ev kadınlığı rolünü reddetme tutumu arttıkça çocuğun öz kavramı toplam puanının azaldığı görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, kaygı ($R = -.324$, $p > .05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($R = -.333$, $p > .05$), davranış ve uyma-konformite

($R=-.297$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($R=-.144$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($R=-.049$, $p>.05$) puanları üzerinde ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutunun anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Mutluluk/Doyum alt boyutu incelendiğinde ise ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutu ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($R=-.435$, $p<.05$). Buna göre annenin ev kadınlığı rolünü reddetme tutumu arttıkça çocuğun mutluluk/doyum puanının arttığı görülmektedir.

Tablo 20
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Evlilik
Çatışması Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman
Korelasyon Analizi Sonuçları

PARI Evlilik Çatışması	Öz Kavramı Puanları		
	N	R	P
Öz Kavram Toplam Puanı	31	-.231	.211
Mutluluk/Doyum	31	-.204	.270
Kaygı	31	-.270	.142
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	31	-.179	.335
Davranış ve Uyuma-Konformite	31	-.087	.642
Fiziksel Görünüm	31	-.044	.816
Zihinsel ve Okul Durumu	31	-.181	.329

*p> .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı puanları ile evlilik çatışması alt boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları tablo 20’de verilmiştir. Analiz sonucunda evlilik çatışması alt boyutunun çocuğun öz kavramı toplam puanını etkilemediği görülmüştür (R=-.231, p>.05).

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, mutluluk/doyum (R=-.204, p>.05), kaygı (R=-.270, p>.05), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma (R=-.179, p>.05), davranış ve uyuma-konformite (R=-.087, p>.05), fiziksel görünüm (R=-.044, p>.05) ve zihinsel ve okul durumu (R=-.181, p>.05) puanları üzerinde evlilik çatışması alt boyutunun anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür.

Tablo 21
Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Baskı –
Disiplin Alt Boyutu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Spearman
Korelasyon Analizi Sonuçları

PARI Baskı – Disiplin	Öz Kavramı Puanları		
	N	R	P
Öz Kavram Toplam Puanı	31	-.383	.033
Mutluluk/Doyum	31	-.363	.045
Kaygı	31	-.320	.079
Popülerite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	31	-.271	.141
Davranış ve Uyma-Konformite	31	-.272	.139
Fiziksel Görünüm	31	-.132	.480
Zihinsel ve Okul Durumu	31	-.112	.550

*p< .05

Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı puanları ile baskı – disiplin alt boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları tablo 21’de verilmiştir. Analiz sonucunda baskı – disiplin alt boyutunun çocuğun öz kavramı toplam puanını etkilediği görülmüştür ($R=-.383$, $p<.05$). Öz kavramı toplam puanı ile baskı – disiplin alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre baskı – disiplin tutumu arttıkça çocuğun öz kavramı toplam puanının azaldığı görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, kaygı ($R=-.320$, $p>.05$), popülerite, sosyal beğeni ya da gözde ($R=-.271$, $p>.05$), davranış ve uyma-konformite ($R=-.272$, $p>.05$), fiziksel görünüm ($R=-.132$, $p>.05$) ve zihinsel ve okul durumu ($R=-.112$, $p>.05$)

puanları üzerinde baskı – disiplin alt boyutunun anlamlı düzeyde bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür. Mutluluk/doyum alt boyutu incelendiğinde ise baskı – disiplin alt boyutu ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($R=-.363$, $p<.05$). Buna göre annenin baskı – disiplin tutumu arttıkça çocuğun mutluluk/doyum puanının azaldığı görülmektedir.

4.3.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 22
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz Kavramı Toplam Puanına Göre T-Testi Sonuçları

Öğrenme Güçlüğü Olma Durumu	N	X	SS	T	p
Olmayan	45	62,76	7,98	2,98	.004
Olan	31	55,77	12,42		

*p< .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öz kavramı ölçeği toplam puanları t-testi sonuçları tablo 22’de verilmiştir. Buna göre özgül öğrenme güçlüğü olmayan ve olan öğrencilerin öz kavramı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($t=2,98$; $p<.05$). Özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin öz kavramı toplam puanının, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 23
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz Kavramı Ölçeği Alt
Boyutlarına Göre T-Testi Sonuçları

Öz Kavramı Ölçeği Alt Boyutları	Grup	N	X	SS	T	P
Mutluluk-Doyum	Olmayan	45	.81	.18	1,75	.084
	Olan	31	.74	.20		
Kaygı	Olmayan	45	.62	.19	1,05	.295
	Olan	31	.57	.23		
Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma	Olmayan	45	.83	.14	3,53	.001
	Olan	31	.68	.25		
Davranış ve Uyma-Konformite	Olmayan	45	.81	.17	1,76	.083
	Olan	31	.73	.23		
Fiziksel Görünüm	Olmayan	45	.79	.18	1,02	.313
	Olan	31	.74	.23		
Zihinsel-Okul Durumu	Olmayan	45	.79	.18	2,23	.029
	Olan	31	.69	.24		

*p> .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öz kavramı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların t-testi sonuçları tablo 23'te verilmiştir. Buna göre mutluluk-doyum ($t=1,75$; $p>.05$), kaygı ($t=1,05$, $p>.05$), davranış ve uyma-konformite ($t=1,76$; $p>.05$) ve fiziksel görünüm ($t=2,23$; $p>.05$) puanları üzerinde özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun etkisi olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma ($t=2,53$; $p<.05$) ve zihinsel-okul durumu ($t=2,23$; $p<.05$) puanları üzerinde özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun etkisi olduğu görülmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin bu iki alt boyuttan, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur.

Tablo 24
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin PARI Puanlarına Göre T-Testi
Sonuçları

PARI Alt Boyutları	Grup	N	X	SS	T	P
Aşırı Koruyuculuk	Olmayan	45	3,04	.64	1,92	.059
	Olan	31	2,74	.69		
Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma	Olmayan	45	3,03	.41	-1,74	.085
	Olan	31	3,20	.40		
Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme	Olmayan	45	2,23	.53	-.66	.547
	Olan	31	2,31	.59		
Evlilik Çatışması	Olmayan	45	2,42	.69	-.55	.585
	Olan	31	2,51	.76		
Baskı – Disiplin	Olmayan	45	2,46	.53	-1,63	.107
	Olan	31	2,25	.55		

*p> .05

Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin annelerinin PARI alt boyutlarından aldıkları puanların t-testi sonuçları tablo 24’te verilmiştir. Öğrencilerin özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun, aşırı koruyuculuk ($t=1,92$; $p>.05$), demokratik tutum ve eşitlik tanıma ($t=-1,74$; $p>.05$), ev kadınlığı rolünü reddetme ($t=-.66$; $p>.05$), evlilik çatışması ($t=-.55$; $p>.05$) ve baskı – disiplin ($t=-1,63$; $p>.05$) puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Sonuç olarak anne tutumlarının çocukların özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumundan etkilenmediği görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda öz-kavramının bazı değişkenlere göre (anne-baba eğitim durumu, anne çalışma-çalışmama durumu, çocuğun kardeş sahibi olma-olmama durumu, cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, özel eğitim merkezine devam etmememe durumu ve anne tutumu) farklılaşıp farklılaşmadığını ve özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun çocukların öz kavramını ve anne tutumlarını etkileyip etkilemediğini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çocukların akademik olarak başarılı ya da başarısız olmaları, okul hayatlarının yanı sıra benlik algıları, aile yaşantıları, arkadaş ilişkileri ve gelecek yaşantıları bakımından oldukça önem taşımaktadır. Hayatının önemli bir dönemini kapsayan okul yaşantısında, kendisini başarısız olarak değerlendiren çocuğun, kendisine ilişkin olumsuz bir algı oluşturma riski artmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü, akademik başarıyı büyük ölçüde etkileyen bir durum olduğu için bu tanıya sahip çocukların kendilerine ilişkin algılarının olumsuz olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle literatür gözden geçirilmiş ve öz kavramı üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler, özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar açısından ele alınmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde; bazı demografik değişkenler, anne tutumları ve özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumu ile öz kavramı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgular ve konuyla ilgili yapılmış olan daha önceki çalışmalar başlıklar halinde ele alınacaktır.

5.1.1.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Anne Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anne eğitim durumu ile öz kavramı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde bazı araştırma

sonuçlarının öz kavramı ile anne eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi desteklerken, bazılarının desteklemediği görülmektedir.

Güngör'ün (2010), yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı puanları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Akkaya (2012) ve Erdoğan'ın (2006) yapmış olduğu çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir.

Ancak bazı çalışmalarda anne eğitim düzeyi artıkça, çocuğun öz kavramının arttığı sonucu ortaya çıkmıştır (Özge,2013, Ayvalı,2012, Özkan,1994) . Bu bulgular çalışma sonucumuzu desteklememektedir.

Literatürde görülen farklı sonuçların çalışılan örneklem gruplarının farklılığından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak alt boyutlar incelendiğinde kaygı ve zihinsel ve okul durumu alt boyutlarında baba eğitiminin anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Kaygı alt boyutunda yüksek puan ortalaması düşük kaygıyı ifade etmektedir. İki alt boyutta da babanın eğitim düzeyi yükseldikçe alt boyuta ilişkin puanın arttığı bulunmuştur. Sonuç olarak babanın eğitim seviyesinin artmasının, kaygı ve okul ve zihinsel durum alt boyutları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayvalı (2012) ve Aydoğan'ın (2010) yapmış olduğu araştırmalarda babanın eğitim düzeyi ile öz kavramı toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bir başka ifadeyle babaların eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların algıladıkları öz kavramı düzeyleri de yükselmektedir.

Akkaya, (2012) yapmış olduğu araştırma sonucunda, öz kavram toplam puanının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Ancak alt

boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde bazı alt boyutlarda baba eğitim düzeyinin etkisi olduğu görülmüştür.

Literatürde baba eğitim seviyesi ile çocuğun öz kavramı arasında genel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Eğitim seviyesi öz kavramı toplam puanını etkilemese bile alt boyutlarda farklılık yaratabilmektedir.

Toplumumuzda ataerkil aile yapısı baskın olduğu için genellikle babanın fikirleri ve istekleri doğrultusunda aile yapısı şekillenmektedir. Anne eğitim seviyesinin çocuğun öz kavramını etkilememesine rağmen baba eğitim seviyesinin etkili olmasında, ataerkil aile yapısının etkili olabileceği düşünülmektedir.

5.1.3.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Anne Çalışma Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin annenin çalışma-çalışmama durumuna göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı puanlarının anne çalışma-çalışmama durumundan etkilenmediği görülmüştür.

Akkaya'nın (2012) çalışmasında, öz kavram toplam puanının öğrencinin annesinin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Aydoğan'ın (2010) çalışmasında da anne çalışma durumu ile çocukların öz kavramı toplam puan ortalamalarının arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. İki araştırmanın sonuçları da bulgumuzla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlar çalışan annelerin evde oldukları zamanlarda çocuklarıyla verimli zaman geçirerek, olmadıkları zamanki boşluğu doldurabildiklerini düşündürmüştür.

5.1.4.Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Çocuğun Kardeş Sahibi Olma Olmama Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kardeş sahibi olma-olmama durumuna göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı puanlarının kardeş sahibi olma-olmama durumundan etkilenmediği görülmüştür.

Özge (2013) araştırma sonuçlarında, Piers Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği toplam puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, farklılığın tek çocuk ile iki kardeş grupları arasında iki kardeş grubu lehine gerçekleştiğini belirtmiştir. Çuhadaroglu'nun (1990) ergenlerde benlik saygısını etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmasında tek çocukların benlik saygısı düzeylerinin, kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Konuyla ilgili yapılan bu araştırmaların sonuçları ile araştırma bulgumuz uyum göstermemektedir. Bu sonuçta örneklem gruplarının farklılığının ve örneklemin sınırlılığının etkisi olabileceği düşünülmektedir.

5.1.5.Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Çocuğun Cinsiyeti Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı toplam puanlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği görülmüştür.

Çocuk yuvasında yaşayan 9-13 yaş grubu çocukların öz kavramlarının incelendiği bir çalışmada, cinsiyet değişkeninin öz kavram toplam puanı üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur (Ocakçı ve Kürtüncü,2004). Orçin (1998), kekeme ve akıcı konuşan çocukların öz kavramlarını incelediği çalışmasında, cinsiyet ile öz kavramı arasında anlamlı ilişki olmadığı belirtilmiştir. Pektaş (2002) , araştırmasında korunmaya muhtaç çocukların öz kavramlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Güngör'ün (2010) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki

bulunmamıştır. Kanay'ın 2006 yılında DEHB tanısı alan çocuklar üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öz kavramı alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bulguların araştırma sonucumuzla uyumlu olduğu görülmektedir.

Sonuçlara bakıldığında öz kavramı üzerinde cinsiyetin anlamlı düzeyde etki yapmadığı görülmektedir. Son yıllarda çocuk yetiştirme konusunda kız ve erkek çocuklara sunulan imkanların eşit olmasının ve toplumda kız ve erkek çocukların eşit değer görmesinin, cinsiyet değişkeninin öz kavramını anlamlı düzeyde etkilememesinin nedeni olabileceği düşünülmektedir.

5.1.6.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Yaş Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaş değişkenine göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Yaş değişkeninde 9 ve 10 yaş grubundaki öğrenciler düşük yaş düzeyi, 11 ve üzeri yaş grubundaki öğrenciler yüksek yaş düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. Yaş düzeyi düşük olanların, yaş düzeyi yüksek olanlara göre öz kavramı toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde, bütün alt boyutlarda düşük yaş grubunun daha yüksek puan aldığı görülmeye rağmen bu fark sadece davranış ve uyuma- konformite alt boyutunda anlamlı düzeye ulaşmaktadır.

Uzun'un (2003) 9-14 yaş grubu çocuklarda benlik kavramı ve saldırganlığı pekiştirici faktörleri incelediği çalışmasında, 9-11 yaş grubundaki çocukların benlik kavramlarının 12-14 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt; Kanay, 2006). Bu bulgu çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Literatür gözden geçirildiğinde bulgumuzu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Akan (2001), 7-12 yaş çocuklarında görülen uyum ve davranış bozuklukları ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi yaş değişkenine göre ele aldığı genel benlik saygısının yaşlara göre farklılık göstermediği görülmüştür (Akt; Kanay, 2006). Pektaş (2002) çalışmasında, korunmaya muhtaç 9-12 yaş çocuklarının öz kavramları ile yaş değişkeni

arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Çalışma sonuçları arasındaki bu farklılığın örneklemelerin yaş aralıklarının farkından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmamızda yüksek yaş grubu olarak nitelendirilen grubun ergenliğe geçiş dönemini kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda, farklılığın bundan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmüştür. Ergenlik dönemi soyut düşüncenin gelişmeye başladığı dönemdir. Çocuk önceden bütün olarak kabul ettiği birçok kavramı ve durumu yeniden sorgulamaya başlar. Çocuk bu dönemde kendisi ile ilgili ikilemli düşünceler içinde olabilir (Küçükkaragöz, 2014; Can,2014).

Ergenlik döneminin yaratmış olduğu fiziksel ve psikolojik değişimler, çocuğun kendisine yönelik algısını olumsuz etkileyebilmektedir

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun okulda ve aile içerisinde almış olduğu olumsuz geri bildirimlerin, çocuğun öz kavramını ergenliğe geçiş döneminde daha fazla etkileyebileceği düşünülmektedir.

5.1.7.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Çocuğun Devam Ettiği Okul Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı puanlarının devam ettikleri okul türünden etkilenmediği görülmektedir.

Suner İkiz'in 2000 yılında yaptığı çalışmada, farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarısı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey ve okul türünün benlik saygısını etkilediği, özel okullarda eğitim alan öğrencilerin puan ortalamasının yüksek olduğu ve ergenlerin fiziksel özellikleri ile benlik saygısı arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Akt;Aydoğan, 2010). Aydoğan'ın (2010) araştırması incelendiğinde öz kavramı toplam puanları ile öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik çevresi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeyde kabul edilen okullarda eğitim alan öğrenciler, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde kabul edilen

okullarda eğitim alan öğrencilerden daha düşük öz kavramına sahip oldukları görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları ile araştırma bulgumuz uyum göstermemektedir.

Günümüzde özel okula devam eden öğrencilerin, devlet okuluna devam eden öğrencilere göre daha yoğun bir ders programı içinde olduğu görülmektedir. Özel okullar arası rekabette, öğrenci başarısı önemli bir faktördür. Yoğun bir çalışma temposu içine giren çocuktan maksimum performans göstermesi ve başarılı olması beklenir. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yaşamış olduğu akademik zorluk, bu tarz okullarda daha fazla dikkat çekebilmektedir. Bu nedenle özgül öğrenme güçlüğü olan çocuk, özel okullarda kendisini daha başarısız hissedebilir. Özel okulların sunmuş olduğu imkanlara rağmen, bu tür olumsuzluklar nedeniyle devlet okullarına göre öz kavramı üzerinde olumlu bir etki yaratmamış olabileceği düşünülmektedir.

5.1.8. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile Özel Eğitim Merkezine Devam Etme-Etmeme Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özel eğitim merkezine devam etme-etmeme durumuna göre öz kavramı ölçeğinden aldıkları toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=72,50$, $p>.05$). Ancak $p=.092$ olduğu göz önünde bulundurulduğunda, örneklem sayısının artması durumunda bu değişkenin anlamlı farklılık yaratabileceği olasılığı düşünülmektedir.

Literatürde özel eğitim merkezine gitme- gitmeme durumu ile öz kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.9. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Aşırı Koruyuculuk Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı ölçeğinden aldıkları toplam puan ile aşırı koruyuculuk alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak alt boyutlar incelendiğinde kaygı alt boyutu ile aşırı koruyuculuk alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaygı alt boyutu ile aşırı koruyuculuk alt boyutu arasında

negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre annenin aşırı koruyuculuk tutumu arttıkça çocuğun kaygı düzeyinin arttığı görülmektedir.

PARI’ de aşırı koruyuculuk olumsuz tutum faktörü olarak ele alınmaktadır.

Hellman’a (2009) göre , aşırı korumacı tutumla yetiştirilen çocuklar aşırı duygusal , ileri yaşlarda bile etrafına bağlı yaşayan, toplum içerisinde kendi başına iş yapma cesaretini gösteremeyen, anne ve babadan ayrı kalmak istemeyip ileriki yaşlarda bile sürekli olarak anne-babasının yanında olmak isteyen bireyler olarak yetişmektedirler (Akt; Bozyiğit).

Bu tip ailelerde anne-baba müdahalecidir ve çocuğun kendi kararlarını vermesine izin vermez. Ebeveynler sürekli çocuk adına kararlar verirler. Bu tip tutumlar çocuklarda girişimi engellemekte, çocuğu bağımsız hareket edemez hale getirmektedir (Türe,2010).

Seydooğulları, bu tutumu benimseyen ailelerde, çocuğun yakınında bulunan anne, baba, büyük anne, büyük baba gibi yetişkinlerin çocuğun yapması gereken birçok şeyi, çocuk üzülmesin, yorulmasın, zorlanmasın düşüncesiyle kendilerinin yaptığını belirtmiştir (Akt;Bozyiğit).

Çocuk ruh sağlığı ile ilgili yapılan çalışmalar, aşırı koruyucu tutuma sahip annelerin, çocukluklarında tüm istekleri ebeveynleri tarafından yerine getirildiği için kendi çocuklarına da aynı şekilde davranma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum çocuğun güçsüz bir kişilik geliştirmesine neden olabilmektedir (Küçükkaragöz,2014).

Aşırı koruyucu tutumda ailenin sergilemiş olduğu bu tür davranışlar çocukta “ben yapamam” algısının oluşmasına neden olmakta ve çocuğun kendisine ilişkin algısını olumsuz olarak etkilemektedir. Çalışmamızda özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinde görülen aşırı koruyucu tutumun kaygı alt boyutunda anlamlı düzeyde etki yarattığı görülmüştür.

5.1.10. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanlar ile demokratik tutum ve eşitlik tanıma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

PARI'de demokratik tutum ve eşitlik tanıma olumlu tutum faktörü olarak ele alınmaktadır.

Demokratik tutumun egemen olduğu ailelerde ebeveynler genellikle çocuğun yaşına uygun olarak sorumluluk duygusunun gelişmesine ve özgüveninin gelişmesine önem verirler. Çocukların kendi ayakları üzerinde durması ve çevreyle uyum içinde yaşaması önemlidir. Çocuklarının yaşları ilerledikçe daha çok sorumluluk almalarını önemserler. Bu tür evlerde hangi davranışın hangi sonucu doğuracağı bellidir. Kurallar aile üyeleri tarafından belirlenmiştir. Aile içinde saygı ve sevgi çok önemli yer tutar (Dursun,2010).

Baumrind (1967), demokratik tutum sergileyen anne babaların, çocukların davranışlarını mantıklı ve sorun odaklı bir davranış tarzı ile yönlendirdiğini belirtir. Çocuğun kendini ifade edebilmesini destekler. Evde ve sosyal hayatta var olan kuralların nedenlerini çocuğun anlayabileceği şekilde açıklarlar. Çocuk ile anne baba arasında fikri ayrılıkları yaşandığı zamanlarda, bu çatışmanın çözümünü çocuğu engellenmeden gerçekleştirirler. Bir yetişkin olarak kendilerine ait bir görüş açıları vardır ama çocuğun kişisel görüşlerine de önem verirler (Akt;Dursun).

Demokratik tutum takınan ana-babalar çocuklarından olgun davranışlar beklerler ve aynı zamanda gerekli olduğunda kurallara uymalarını isterler. Öncelikle sıcak ve ilgilidirler, sabırlı ve duyarlı bir şekilde çocuklarını dinlerler, aile içinde verilecek olan kararlarda çocuklarının görüşlerini alırlar. Bu tür ailelerde çocuk yetiştirmede akılcı ve demokratik bir yaklaşım izlenir. Hem ebeveynin hem de çocuğun hakları dikkate alınır (Özerk;2006).

Demokratik tutuma sahip anne-babalar tarafından yetiştirilen çocuklar kendilerini birey olarak benimserler ve kendi değerlerinin farkındadırlar. Demokratik ailede görülen bu olumlu

tutumlar, çocuğun kendisini özel ve önemli hissetmesini sağlar, özgüvenini destekler. Ancak çalışmamızda demokratik tutumun özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların öz kavramları üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Demokratik tutumun arttığı durumlarda bile öğrencilerin öz kavramlarının olumlu yönde etkilenmemesi, özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun öz kavramı üzerinde etkisinin fazla olabileceğini düşündürmüştür. Anne-baba tutumları demokratik olsa bile, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dışardan aldıkları olumsuz geri bildirimlerin, öz kavramı üzerinde yaratmış olduğu olumsuz etkiyi engelleyemediği düşünülmüştür.

5.1.11. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı ölçeğinden aldıkları toplam puan ile ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre annenin ev kadınlığı rolünü reddetme tutumu arttıkça çocuğun öz kavramı toplam puanının azaldığı görülmektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde, mutluluk/doyum alt boyutu ile ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlar ile ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bu tutum annenin kendi annesi ya da başkalarına bağımlılığının desteklenmesi, sinirliliği, çocuklarıyla uzun süre zaman geçirmekten hoşlanmaması, bebek bakmaktan ürkmesi, çekinmesi gibi konuları içerir ve olumsuz tutum faktörü olarak ele alınır.

Çalışmamızda ev kadınlığını reddetme tutumunun çocuğun öz kavramını genel olarak olumsuz yönde etkilediği ve bu etkinin özellikle mutluluk doyum alt boyutunda görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.12. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Evlilik Çatışması Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı ölçeğinden aldıkları puanlar ile evlilik çatışması alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çocuk, anne-baba ilişkileri sağlıklı olduğu sürece mutlu ve huzurlu olur. Yapılan çalışmalarda evlilik çatışmaları ya da boşanma çocuklarda ki anksiyete, saldırganlık, davranış bozukluğu gibi uyumsuz davranışlara, sosyal ve bilişsel yetersizliklere yol açtığı görülmektedir (Türe,2010).

Süregiden anne-baba kavgalarında, çocukların en önemli duyguları, anne-babanın ayrılmasıyla, kendilerinin ortada kalacağı korkusudur. Ayrıca çocuklar kavgaya kendilerinin sebep olduğunu düşünürler. Bazı evlerde çocuklar bilerek anne-baba kavgası içine sokulurlar ve taraf tutmaya zorlanırlar. Her tartışmanın sonunda azarlanan, kavgadan sorumlu tutulan çocuklar da kırgınlık ve kendilerinin kötü olduğu duygusu yerleşir. Bu duruma düşürülen çocuklar tedirginliğin ve suçlamaların sonucu olarak daha yaramaz ve hırçın olurlar. (Yörükoğlu,2010). Eşler arasında yaşanan bu gibi olumsuzluklar çocuğun kendisini olumsuz değerlendirmesine neden olmaktadır.

Literatürde anne-baba çatışmalarının çocuk üzerindeki olumsuz etkileri belirtilmiştir. Ancak özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerinde yaptığımız çalışmamızda bu sonucu destekleyecek bir bulguya rastlanmamıştır.

5.1.13. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanları ile PARI Baskı – Disiplin Alt Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz kavramı ölçeğinden aldıkları toplam puan ile baskı – disiplin alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre baskı – disiplin tutumu arttıkça çocuğun öz kavramının toplam puanının azaldığı görülmektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde, mutluluk/doyum alt boyutu ile baskı – disiplin alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre annenin baskı-disiplin tutumu arttıkça çocuğun mutluluk/doyum puanının azaldığı görülmektedir. Diğer alt boyutlar ile baskı – disiplin alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

PARI’de baskı-disiplin tutumu olumsuz tutum faktörü olarak ele alınmaktadır.

Aşırı baskılı tutum çocuğun özgüvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Geleneksel aile yapısında bu tür tutuma sık rastlanmaktadır. Bu tutumda çocuk her kurala uymak zorunda bırakılır ve bunun için zorlanır. Anne-babanın baskısı altında kalan çocuk sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisinde kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir. Bu tür bir ortamda yetiştirilen çocuk içinden geldiği gibi davranmak yerine olması gerektiği şekilde davranmaya zorlandığı için, dıştan denetimli bir kişilik oluşturur (Yavuzer,1993).

Baumrind’e (1966) göre baskıcı (otoriter) tutum, kontrolün yüksek, ilgi ve şefkatin düşük olduğu anne-baba tutumudur. Baskıcı anne babalar çocuklarının davranışlarını şekillendirmeyi, kontrol etmeyi ve değerlendirmeyi severler. Çocuğun davranış ve tutumlarını kendilerine göre uygun belli standartlara oturtmaya çalışırlar. Bu tip ebeveynler itaat etmeyi bir erdem olarak kabul ederler. Çocuğun özerkliğini kısıtlayarak kendine saygı duyması gerektiğini sürekli çocuğa aşılar. Çocuğun kendini savunması ya da ifade etmesi konusunda desteklemezler. Kendisi çocuk için en doğruyu bilir ve çocuğun bunu koşulsuz kabul etmesi gerektiğine inanır (Akt;Dursun).

Finkenauer, Engels ve Baumeister, ana-babaların baskıcı ve kontrolcü tutumlarının çocuk ve gençlerde davranışsal ve duygusal problemleri arttırdığını belirtmiştir (Akt;Özerk). Fazla kontrolcü ve baskıcı tutum çocuklarda sadece davranış bozukluğuna yol açmakla kalmayıp, bunun yanı sıra self-kontrole de zarar vermektedir (Özerk,2006).

Aşırı baskı- disiplin tutumunda çocuk, sürekli ebeveynleri tarafından yönlendirildiği için kendi başına karar vermeyi öğrenemez ve kendisine ait fikirler geliştiremez. Çocuğun düşüncelerini ve isteklerini ifade edememesi öz kavramını olumsuz yönde etkiler. Literatür gözden geçirildiğinde baskıcı anne baba tutumunun çocuk üzerindeki olumsuz etkileri üzerinde durulmuştur. Çalışmamızın bulguları literatürle paralellik göstermektedir.

5.1.14. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öz Kavramı Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar öz kavramları puanlarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların öz kavramı toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların öz kavramı toplam puanları, özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocuklara göre daha düşüktür.

Alt boyutlar incelediğinde özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumu ile popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyutu ve zihinsel-okul durumu alt boyutu puanları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. İki boyutta da özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Piers Harris'in Öz kavramı Ölçeği'nin diğer alt boyutları ile özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır.

Elemek (2008) yılında yaptığı çalışmada özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocukların benlik saygıları arasındaki farkı araştırmıştır. Bu çalışmaya göre; öğrenme bozukluğu tanısı almış çocukların benlik saygıları öğrenme bozukluğu tanısı almamış çocuklara oranla daha düşüktür.

Han ve ark.'nın (2005) yaptığı araştırmada özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların benlik saygıları ile normal ve üstün zekalı çocukların benlik saygıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada benlik saygısını ölçmek için Piers Harris'in çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrenme bozukluğu olan çocukların benlik saygılarının normal ve üstün zekâlı çocuklara oranla daha az olduğu bulunmuştur.

Gans ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü olan ve özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocukların benlik saygılarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda benlik saygısı toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamasına rağmen alt boyutlarda bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü akademik zorluklarla kendisini gösteren bir bozukluk olduğu için fark edilmesi çocuğun okula başlaması ile birlikte olur. Okula başlayan çocuk bir süre sonra akademik olarak sınıfın gerisinde kalmaya başlar. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar normal veya normalüstü zekaya sahip olmaları nedeniyle akranlarıyla arasında oluşan bu farkı kısa sürede algırlar ve kendilerini başarısız olarak değerlendirmeye başlarlar. Genellikle ebeveynler ve öğretmenler çocuğun başarısızlığını yeterince çalışmamasına bağlarlar. Bu tutumda çocuğun yetişkinlerle olan ilişkisinin bozulmasına ve örselenmesine neden olur. Arkadaşları arasında kendisini başarısız hisseden ve tembel olarak nitelendirilen çocuk bir süre sonra “yapamıyorum” demektense “yapmıyorum” demeyi tercih eder ve çalışmayı reddeder. Sürecin uzaması çocuğun akademik başarısının yanı sıra sosyal ilişkilerinin bozulmasına, kendisine yönelik algısının olumsuz yönde gelişmesine neden olur. Böylece akademik anlamda yaşamış olduğu güçlük hayatının birçok alanında problem yaşamasına sebep olur.

Tüm bu olumsuzluklar göz önüne alındığında özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların öz kavramı düzeylerinin düşük olması beklenen bir durumdur. Çalışmamız sonucunda özellikle okul-zihinsel durum alt boyutu ve popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu da çocuğun okul gibi sosyal bir ortamda güçlüğü ile yüzleştiği göz önünde bulundurulduğunda beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir.

5.1.15.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin PARI Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların annelerinin PARI'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun annelerin PARI'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

Anne-baba tutumları çocukların öz kavramlarının gelişimi için önemli bir faktördür. İki grupta anne baba tutumları arasında farklılık gözlenmemesine rağmen öz kavramlarında görülen bu farklılık, özgül öğrenme güçlüğü olma-olmama durumunun çocuğun öz kavramı üzerinde olumsuz yönde önemli bir etkisi olduğunu düşündürmüştür.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini Ankara İl merkezinde yaşayan 76 öğrenci ve onların anneleriyle sınırlıdır. Daha genellenebilir sonuçlara ulaşabilmek için, farklı illerde ve daha büyük örneklemeler üzerinde benzer çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların olmayanlara göre öz kavram düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç özgül öğrenme güçlüğüne, çocuğu sadece akademik olarak değil psikolojik olarak da etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik desteğin yanı sıra psikolojik destekte almaları gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda yaş düzeyi arttıkça çocukların öz kavramı puanlarının düştüğü görülmüştür. Özellikle ergenlik dönemine giren çocukların ve bu çocukların ailelerinin ergenlik dönemi hakkında bilgilendirilmelerinin çocuk için olumlu olacağı düşünülmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar normal veya normalüstü zekaya sahip oldukları için genellikle aileler çocuğun başarısızlığını, çocuğun çalışmamasına ve kişilik özelliklerine bağlama eğilimindedirler. Bu noktada ailelerin durum hakkında bilgilendirilmesi önem taşımaktadır. Düzenlenecek aile eğitimleri ile ailelerin özgül öğrenme güçlüğü ve uygun davranış biçimleri hakkında bilgilendirilmelerinin çocuğun ruh sağlığı üzerinde olumlu etkisi olacağı öngörülmektedir.

Zaman zaman aileler çocuğun etiketlenmesinden korktukları için yaşamış olduğu güçlüğü okuldan saklama çabasına girebilmektedirler. Okuldaki öğretmenlerin durumun farkında olmamaları, çocukla olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin aile tarafından durum hakkında bilgilendirilmesi, meslek içi eğitimlerle konuyla ilgili farkındalıklarının arttırılması ve eğitim sürecinde öğretmen-rehberlik-aile üçgeninin kurulması çocuğun yararına olmaktadır. Sınavların çocuğa uygun yapılması, gerekli görülen yerlerde çocuğun bireysel olarak desteklenmesi ve başarılı olduğu alanlara yönlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akkaya,K. (2012). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Özkavramları ile Algılanan Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişki*.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aldan, M. (2012).*Otistik Kardeşe Sahip Çocukların Davranışsal ve Duygusal Uyumlarının, Benlik Kavramlarının ve Sosyal Desteklerinin İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Altuncu, Y. (2001). *Lösemi Tanısı Konan Çocuklarda Öz Kuramının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth edition (DSM-IV)*. Washington: American Psychiatric Associaton.

Atalay, Ö,D.(2013). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğa Sahip Annelerin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Umut ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayvalı, M.(2012). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Sosyal Uyum Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bal, E. (2006). *‘İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Barber, S., Grubbs, L., Cottrell, B. (2005). Self-Perception in Children with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder. *Journal of Pediatric Nursing*. 20 (4):235-245.

Batum,P (2007). *Öğrenme Bozukluklarında Ebeveyn Kabul/Reddi ile İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayraktar,A.,Seçkin,Ş. (2012). *Öğrenme Güçlükleri ve Öğretim Yöntemleri. Öğrenme Güçlükleri*. Ed. Sunay Yıldırım Doğru .Ankara: Eğiten Kitap.

Bilgin, N.(2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Bilgin ,N. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşina Kitaplar.

Bozyiğit, S (2013). *Çocukların Çevre Bilinçli Tüketici Olarak Sosyalleşmesinde Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Rolü*. Doktora Tezi.Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara :Pegem Yayınları.

Can, G. (2014). Eğitim Psikolojisi. Ed. Binnur Yeşilyaprak. *Kişilik Gelişimi (Psikososyal ve Ahlak Gelişimi)* 11. Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Candemir, F,A. (2000). *Anne-Baba Tutumlarının Çocuktaki Benlik Kavramı Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz-Kavramı Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çayır, A. (2009). *Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik,S. (2011).*Öğretmen Tutumları ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çuhadaroğlu, F. (1990). Adolesanlarda Öz Değer Duygusu ve Çeşitli Psikopatolojik Durumlarla İlişkisi. *Düşünen Adam*.3 (3): 71–75.

Deniz, M.,E., Hamarta,E.,Akdeniz,S (2012). Öğrenme Güçlüklerinin Belirtileri. *Öğrenme Güçlükleri*. Ed. Sunay Yıldırım Doğru .Ankara: Eğiten Kitap.

Durmuş, R (2006). *3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri İle Anne-Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dubow, E,F. , Huesman L,R., Leonard D.E.,. (1987). Childhood Correlates of Adult Ego Development. *Child Development*. 58 (3): 859-869.

Dursun, A. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Düzgün, Ş. (2003). Öğrencilerin Psikolojik Belirtileri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1-2 (2):149-162.

Elemek, M. A.(2008). *Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durumunun İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erden, G. (2001). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Eğitsel Tedavisi: Klinik Çalışma Programı. Ed: Ayla Aysev.*Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*. Ankara:Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları (4).

Erden, G., Kurdoğlu, F., Soykan, A. Özgül Öğrenme Güçlüğü Anne ve Babalar İçin El Kitabı. Ankara:Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

Erden,G (2011), Özgül Öğrenme Güçlüğü. *İstanbul Eğitim ve Kültür Dergisi* . Nisan: 60-65

Erdoğan, G. (2006). İlköğretim 8. Sınıf (14-15 Yaş) Öğrencilerinin Depresif Belirti ve Öz Kavram Düzeylerine Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erman ,Ö.(2001). Özgül Öğrenme Bozukluğunda Beyin Yapı ve İşlevlerine Yönelik İncelemeler. Ed: Ayla Aysev, *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları (4).

Filiz, Z.(2011). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumunun Diskriminant Analizi ile Belirlenmesi ve Benlik Saygısı ile Olan İlişkinin Değerlendirilmesi. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi*. 7 (1):124-141.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (1990). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Bottom: McGraw-Hill Publishing Company.

Frisby, C.L., & Tucker, C.M. (1993) Black Children's Perceptions of Self: Implications for Educators. *The Educational Form*.(57): 146-156.

Gans A.M.,Kenny M.C., Ghany D.L. (2003). Comparing the Self-Concept of Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disability*, 36(3) :287-295.

Girli, A.(2012). Öğrenme Güçlüğü Açıklayan Yaklaşımlar. *Öğrenme Güçlükleri*. Ed. Sunay Yıldırım Doğru . Ankara: Eğiten Kitap.

Gregg N., Hoy C., King M., Moreland C., Jagota M. (1992). The MMPI-2 Profile of Adults with Learning Disabilities in University and Rehabilitation Settings. *Journal of Learning Disability*. 25(6):386-395.

Güngör, G. (2010). *İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Benlik Kavramlarının ve Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Heiman, T. (2004). Teachers Coping with Changes Including Students with Disabilities in Mainstream Classes on International View. *International Journal of Special Education*. 19 (2), 91-103.

Kanay, A. (2006). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan 9-13 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Uyumsal Davranışları, Benlik Kavramı ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karabulut,E., ,dil D.G., (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11 (21):15-25.

Karabekiroğlu, K. (2012). *Aman Dikkat: Dikkat ve Öğrenme Sorunları*. 1.Basım. İstanbul: Say Yayınları.

Karaman, D., Kara, K., Durukan, İ.(2012). Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi*.288-298.

Karasar, N. (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Matbaş Yayıncılık

Kaya,A.,Bozaslan, H.,Genç,G. (2012).Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine ve Akademik Başarılarının Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18: 208-225

Keskin, G. (2007). *Ergenlerin Ruhsal Durumları ve Ebeveyn Tutumları ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Keskin, G.,Bilge, A.,Engin, E.,Dülgerler,Ş.(2010).Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Kaygı, Anne-Baba Tutumları ve Başa Çıkma Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* .11(1) :30-37.

Kiremit,H,Ö.,Gökler, İ. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.27:41-54.

Klassen R.M., Lynch S.L. (2007). Self-Efficacy from the Perspective of Adolescents with LD and Their Specialist Teachers. *Journal of Learning Disability*,40(6):494–507.

Korkmazlar,O.Ü.(2003). *Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim. Farklı Gelişen Çocuklar*. Ed:Adnan Kulaksızoğlu. İstanbul:Epsilon Yayıncılık.

Kum, Ö. (2013).*Bir Üniversite Hastanesinde Akneli Ergenlerin Benlik Saygılarının, Öfke Düzeylerinin, Arkadaş Bağlılıklarının Değerlendirilmesi; Olgu Kontrol Çalışması*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Tıp Fakültesi.

Kurdoğlu, F.(2001). Özgül Öğrenme Bozukluğun Tanı Değerlendirme. Editör: Ayla Aysev, *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*.Ankara:Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları (4).

Küçükkaragöz, H. (2014). Eğitim Psikolojisi .Ed. Binnur Yeşilyaprak. *Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi*. 11. Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Küçükkaragöz, H. (2014). Çocuk ruh sağlığı Yayınlanmamış Ders Notları. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.

Labar,P.,Arend-Dufasne R., Mormont C. (1975). Personality of theDyslexic Child: Clinical Data and Contribution of Projective Technics. *Acta Psychiatry Belgium*.75(2):117-132.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (2008). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*. Ankara.

Ocakçı, A. , Kürtüncü, M.(2004). Çocuk Yuvasında Yaşayan 9-13 Yaş Grubu Çocuklarda Depresyon ve Benlik Kavramı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 3 (5):75-86.

Ogelman, H.G., Önder, A., Seçer, Z., Erten, H. (2013). Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (29):143-152.

Orçin, E. (1998) *Kekeme ve akıcı konuşan çocukların benlik kavramı ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Öner, N. (2005) *Piers-Harris'in Çocuklarda Öz- Kavramı Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Özerk, H. (2006) *Ana-Babaların Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Tutumlarının, Bilgi Düzeylerinin ve 11-18 Yaş Grubu Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmelerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özge, F.I. (2013). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygıları ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam*. 7(3): 4-9

Özmen, R. G. (2010). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ed. İbrahim H. Diken. *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler*. 2. Basım. Ankara: Pegem Akademi

Öztürk, M., Sayar, K., Tüzün, Ü. ve Kandil, S. (2000). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Metilfenidat ve Benlik Saygısı. *Klinik Psikiyatri Bülteni*. (10):139-143.

Öztürk, S. (2006). *Anne-Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pekel, D. (2010). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Üst Bilişsel Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pektaş, C. (2002). *9-12 Yaş Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Saygıları ile Zihinsel Gelişmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Rea, J. (2002). Outcomes for Students With Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Council for Exceptional Children*. 68(2):203-223.

Sarı, M., Cenkseven, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5(2):1-16.

Sarkın, S.Y. (2012). *Çocuğa Yönelik Aile İçi Şiddetin İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İletişim Becerileri ve Öz güven Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Semiriz, S. (1997). *9 ve 12 Yaş Çocuklarının Benlik Kavramı ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sezer, A, Kolaç, N, Erol, S. (2013). Bir İlköğretim Okulu 4, 5, ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Anne Baba Tutumları ve Bazı Değişkenler İle İlişkisi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. (3)4 :184-190.

Sharma, G. (2004). A Comparative Study of The Personality Characteristics Of Primary-School Students With Learning Disabilities and Their Nonlearning Disability Peers. *Learning Disability Quarterly*. (27):127-140.

Soysal, S., İlden A., Erdoğan, E., Şenol, S. Gücüyener, K. (2001). “Öğrenme Güçlüğü Gösteren Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi”. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, (4):225-231.

Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, (17):125-146.

Şahin, F.T., Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (3):395-412.

Tabak,N.(2007).*İlköğretim 1. Kademedede Davranış Sorunları Olan Çocukların Anne-Baba Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türe, F,S. (2010). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların (8-12 Yaş) Değişik Anne Tutumlarına Göre Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçın, F. ve Türnüklü, A., (2011). Algılanan Ana-Baba Davranışları ile Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6, (1):717-735

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.

Yavuzer,H. (1993). *Ana-Baba ve Çocuk*. 6. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer,H. (2003). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, H. (2004). *Sevgili Anne ve Babacığım Lütfen Bu Kitabı Okur musunuz?*. 21. Basım..Konya: Çizgi Kitabevi.

Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Anksiyete ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı*. 30. Basım. İstanbul: Özgür Yayınları.

EK-1:Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli; Aşağıda sizler ve çocuğunuzla ilgili birtakım bilgiler istenmektedir. Hiçbir soruyu boş bırakmadan size uygun olan cevabı işaretleyiniz. Kişisel bilgileriniz tamamen saklı tutulacaktır. Katılımınız için teşekkürler.

Katılımcı No:

Ebeveynle İlgili Bilgiler;

1.Cinsiyetiniz

(a)Kadın (b)Erkek

2.Yaşınız

(a) 20-35 (b) 36-45 (c) 45 ve yukarı

3.Medeni Durumunuz:

(a)Evli (b) Bekar (c) Eşim Vefat Etti (d) Diğer...

4.Eğitim Durumunuz

(a)Okur yazar değilim (b İlkokul (c) Lise (d) Lisans ve Üstü

5.Eşinizin Eğitim Durumu

(a)Okur yazar değil (b İlkokul (c) Lise (d) Lisans ve Üstü

6.Mesleğiniz

(a) Çalışıyorum (b)Çalışmıyorum (c) Diğer

Eşinizin Mesleği

(a) Çalışıyor (b)Çalışmıyor (c) Diğer

7.Çocuk sayısı

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) Diğer.....

8.Aylık Geliriniz (Eve Giren Toplam Gelir)

(a) 0-1000 TL (b) 1001-2000 TL (c) 2001- 3000 TL d) 3001 ve Üstü

Çocukla İlgili Bilgiler;

9.Çocuğunuzun Cinsiyeti

(a) Kız (b) Erkek

10.Yaşı

(a) 7 (b) 8 (c) 9 (d) 10 (e)11 (f) 12(g)13 (ı)14 (j)15 (16)

11. Kaçınıcı Çocuğunuz?

(a) İlk (b) Ortancalardan Biri (c) Son

12. Çocuğun gittiği okul tipi

(a) Özel okul

(b) Devlet okulu

13.Çocuğunuzun öğrenme güçlüğü çektiği alan (Birden fazlasını işaretleyebilirsiniz)

(a) Okuma

(b) Yazma

(c) Matematik

(d) Diğer.....

14.Çocuğunuz Özel Eğitim Merkezine gidiyor mu?

(a) Evet

(b) Hayır

EK-2: Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği

KENDİM HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİM

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları **evet**, tamamlamayanları ise **hayır** ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın. Cevaplarınızı işaretlerken, buradaki cümlelerin numarası ile cevap kağıdındaki numaranın aynı olmasına dikkat edin.

1. İyi resim çizerim.	Evet	Hayır
2. Okul ödevlerimi bitirmem uzun sürer.	Evet	Hayır
3. Ellerimi kullanmada becerikliyimdir.	Evet	Hayır
4. Okulda başarılı bir öğrenciyim.	Evet	Hayır
5. Aile içinde önemli bir yerim vardır.	Evet	Hayır
6. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.	Evet	Hayır
7. Mutluyum.	Evet	Hayır
8. Çoğunlukla neşesizim.	Evet	Hayır
9. Akıllıyım.	Evet	Hayır
10. Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım.	Evet	Hayır
11. Dış (fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor.	Evet	Hayır
12. Genellikle çekingenim.	Evet	Hayır
13. Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.	Evet	Hayır
14. Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.	Evet	Hayır
15. Aileme sorun yaratırım.	Evet	Hayır
16. Kuvvetli sayılırım.	Evet	Hayır
17. Sınavlardan önce heyecanlanırım.	Evet	Hayır
18. Okulda terbiyeli ve uyumlu davranırım.	Evet	Hayır
19. Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.	Evet	Hayır
20. Parlak, güzel fikirlerim vardır.	Evet	Hayır
21. Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.	Evet	Hayır
22. İstedğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.	Evet	Hayır
23. Müzikte iyiyim.	Evet	Hayır
24. Hep kötü şeyler yaparım.	Evet	Hayır
25. Evde çoğu zaman huysuzluk ederim.	Evet	Hayır
26. Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar.	Evet	Hayır
27. Sinirli biriyim.	Evet	Hayır
28. Gözlerim güzeldir.	Evet	Hayır
29. Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım.	Evet	Hayır
30. Derslerde sık sık hayal kurarım.	Evet	Hayır
31. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime sataşırım.	Evet	Hayır
32. Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir.	Evet	Hayır
33. Başım sık sık belaya girer.	Evet	Hayır
34. Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.	Evet	Hayır
35. Sık sık üzülür, meraklanırım.	Evet	Hayır
36. Ailem benden çok şey bekliyor.	Evet	Hayır
37. Halimden memnunum.	Evet	Hayır

38. Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım hissine kapılırım.	Evet	Hayır
39. Saçlarım güzeldir.	Evet	Hayır
40. Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılırım.	Evet	Hayır
41. Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim.	Evet	Hayır
42. Geceleri rahat uyurum.	Evet	Hayır
43. Okuldan hiç hoşlanmıyorum.	Evet	Hayır
44. Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak için bir seçim yapılırken, en son seçilenlerden biriyim.	Evet	Hayır
45. Sık sık hasta olurum.	Evet	Hayır
46. Başkalarına karşı iyi davranmam.	Evet	Hayır
47. Okul arkadaşlarım güzel fikirlerim olduğunu söyler.	Evet	Hayır
48. Mutsuzum.	Evet	Hayır
49. Çok arkadaşım var.	Evet	Hayır
50. Neşeliyim.	Evet	Hayır
51. Pek çok şeye aklım ermez.	Evet	Hayır
52. Yakışıklıyım / güzelim.	Evet	Hayır
53. Hayat dolu bir insanım.	Evet	Hayır
54. Sık sık kavgaya karışıyorum.	Evet	Hayır
55. Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.	Evet	Hayır
56. Arkadaşlarım bana sık sık sataşırlar.	Evet	Hayır
57. Ailemi düş kırıklığına uğrattım.	Evet	Hayır
58. Hoş bir yüzüm var.	Evet	Hayır
59. Evde hep benle uğraşırlar.	Evet	Hayır
60. Oyunlarda ve sporda başı ben çekerim.	Evet	Hayır
61. Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider.	Evet	Hayır
62. Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.	Evet	Hayır
63. Oyunlarda ve sporda, oynamak yerine seyrederim.	Evet	Hayır
64. Öğrendiklerimi çabuk unuturum.	Evet	Hayır
65. Herkesle iyi geçinirim.	Evet	Hayır
66. Çabuk kızarım.	Evet	Hayır
67. Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.	Evet	Hayır
68. Çok okurum.	Evet	Hayır
69. Bir grupta birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.	Evet	Hayır
70.(Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)imi severim.	Evet	Hayır
71. Vücutça güzel sayılırım.	Evet	Hayır
72. Sık sık korkuya kapılırım.	Evet	Hayır
73. Her zaman bir şeyler düşürür ve kırarım.	Evet	Hayır
74. Güvenilir bir kimseyim.	Evet	Hayır
75. Başkalarından farklıyım.	Evet	Hayır
76. Kötü şeyler düşünürüm.	Evet	Hayır
77. Kolay ağlarım.	Evet	Hayır
78. İyi bir insanım.	Evet	Hayır
79. İşler hep benim yüzümden ters gider.	Evet	Hayır
80. Şanslı bir kimseyim.	Evet	Hayır

EK-3:Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)

PARI

AİLE HAYATI VE ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMU ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen ifadeleri okuyup, karşılarında bulunan değerlendirme kısmında size uygun gelen kısmın altındaki parantezin içine X işareti koyunuz. Değerlendirmenizi aşağıda açıklanan şekilde yapınız.

Çok uygun buluyorum 4
 Oldukça uygun buluyorum 3
 Biraz uygun buluyorum 2
 Hiç uygun bulmuyorum 1

Değerlendireceğiniz ifadelerde doğru veya yanlış yoktur; sadece kendi görüşünüzü işaretlemeniz gerekiyor. Araştırma için, bütün soruların cevaplandırılması çok önemli bir noktadır. Onun için bazı ifadeler birbirlerine benzer olsa da cevaplandırmanızı rica ederiz.

1. Çocuk yorucu veya zor işlerden korunmalıdır.	4	3	2	1
2. Anne ve babalar, çocuklarını, dertlerini anlatmaya teşvik ederler. Fakat bazen çocukların dertlerinin hiç açılmaması gerektiğini anlayamazlar.	4	3	2	1
3. Çocuk, boşa giden dakikaların bir daha hiç geri gelmeyeceğini ne kadar çabuk öğrenirse, kendisi için o kadar iyi olur.	4	3	2	1
4. Bir anne çocuğunun düş kırıklığına uğramaması için elinden geleni yapmalıdır.	4	3	2	1
5. Çocuk yürümeyi ne kadar erken öğrenirse o kadar iyi terbiye edilebilir.	4	3	2	1
6. Çocuk yetiştirmek sinir bozucu, yıpratıcı bir iştir.	4	3	2	1
7. Çocuğun hayatta öğrenmesi gereken o kadar çok şey vardır ki zamanını boşa geçirmesi affedilemez.	4	3	2	1
8. Babalar, biraz daha şefkatli olsalar, anneler çocuklarını daha iyi yönetebilirler.	4	3	2	1
9. Çocuk yetiştirmenin kötü taraflarından biri de anne ya da babanın istediğini yapabilmesi için yeter derecede özgür olmamasıdır.	4	3	2	1
10. En iyi yetişkinler, sıkı kurallarla yetiştirilen çocuklardan çıkar.	4	3	2	1
11. Bir anne çocuğunun mutluluğu için kendi mutluluğunu feda etmesini bilmelidir.	4	3	2	1
12. Daima koşuşturan, hareketli bir çocuk büyük bir olasılıkla mutlu bir kişi olacaktır.	4	3	2	1
13. Büyükler çocukların şakalarına güler, onlara eğlendirici öyküler anlatırsa, evdeki düzen daha düzgün, daha kalıcı olur.	4	3	2	1
14. Çocuğun en gizli düşüncelerini bilmek bir annenin görevidir.	4	3	2	1
15. Anne-babalar çocuklarına, sorgusuz sualsiz kendilerine sadık kalmalarını öğretmelidir.	4	3	2	1
16. Bütün genç anneler, bebek bakımında beceriksiz olacaklarından korkarlar.	4	3	2	1
17. Bütün gününü çocuklarla geçirmek zorunda kalan bütün aneelerin sonunda çocuklar sinirine dokunur.	4	3	2	1

18. Anne ve babalar her zaman çocuklarının kendilerine uymasına beklememeli, biraz da kendileri çocuklarına uymalıdır.	4	3	2	1
19. Eğer anneler dileklerinin kabul edileceğini bilselerdi, babaların daha anlayışlı olmalarını dilerlerdi.	4	3	2	1
20. Bir çocuğu ne olursa olsun, dövüşmekten kaçınması gerektiği öğretilmelidir.	4	3	2	1
21. Çocuklar bencil olduklarında hep bir şeyler istediklerinde, annenin tepesinin atması çok doğaldır.	4	3	2	1
22. Çocuklar ailedeki kuralları uygun bulmuyorlarsa bunu annesine söylemeleri hoş karşılanmalıdır.	4	3	2	1
23. Anneler çoğu zaman çocuklarına bir dakika daha dayanamayacakları duygusuna kapılırlar.	4	3	2	1
24. Çocuğu sıkı terbiye ederseniz, sonra size teşekkür eder.	4	3	2	1
25. Küçük bir çocuk, cinsiyet konusundan sakınmalıdır.	4	3	2	1
26. Bir annenin çocuğunun hayatı hakkında her şeyi bilmeye hakkı vardır. Çünkü çocuğu onun bir parçasıdır.	4	3	2	1
27. Uyanık bir anne baba çocuğunun tüm düşüncelerini öğrenmeye çalışmalıdır.	4	3	2	1
28. Çocuklar, anne-babalarının kendileri için neler feda ettiklerini düşünmelidir.	4	3	2	1
29. Eğer çocukların dertlerini söylemelerine izin verilirse, büsbütün şikayetçi olurlar.	4	3	2	1
30. Sert terbiye, sağlam ve iyi karakter geliştirir.	4	3	2	1
31. Genç bir kadın henüz gençken, istediği pek çok şey olduğu için, anne olunca kendisini tutuklanmış gibi hisseder.	4	3	2	1
32. Anneler, çocukları için hemen hemen bütün eğlencelerini feda ederler.	4	3	2	1
33. Babalar daha az bencil olsalar, kendilerine düşen görevi yaparlardı.	4	3	2	1
34. İyi bir anne, çocuğunu ufak tefek güçlüklerden korumalıdır.	4	3	2	1
35. Bir çocuğa anne ve babasını herkesten üstün görmesi öğretilmelidir.	4	3	2	1
36. Çocuk hiçbir zaman ailesinden sır saklamamalıdır.	4	3	2	1
37. Çocuklardan, sık sık ödün vermelerini, anne babaya uymalarını istemek doğru değildir.	4	3	2	1
38. Çoğu anneler bebeklerine bakarken onu inciteceklerinden korkarlar.	4	3	2	1
39. Bir çocuğa başı derde girdiğinde dövüşmek yerine, büyüklere başvurması öğretilmelidir.	4	3	2	1
40. Anne – babalar arasındaki bazı konular hafif bir tartışma ile çözümlenemezler.	4	3	2	1
41. Ev bakımında ve idaresinde en kötü şeylerden biri de kişinin kendini evinde tutuklanmış gibi hissetmesidir.	4	3	2	1
42. Hiçbir kadından yeni doğmuş bir bebeğe tek başına bakması beklenmemelidir.	4	3	2	1
43. Erkek ve kız çocuklarının birbirlerini soyunurken görmeleri gerekir.	4	3	2	1
44. Çocukların sorunlarına eğilirseniz sizi oyalamak için bir çok masal uydururlar.	4	3	2	1
45. Eğer anne – babalar çocukları ile şakalaşıp beraber eğlenirse, çocuklar onların öğütlerini dinlemeye daha çok yönelirler.	4	3	2	1

46. Anneleri kendileri yüzünden zorluk çektiği için çocuklar, onlara karşı daha anlayışlı olmalıdırlar.	4	3	2	1
47. Bir çocuk eninde sonunda anne – babasınınkinden daha üstün bir akla sahip olamayacağını öğrenir.	4	3	2	1
48. Eğer bir anne çocuklarını iyi yetiştirmiyorsa belki de bu, babanın evde kendine düşen görevi iyi yapamamasından ileri geliyordur.	4	3	2	1
49. Genç bir anne için ilk bebeğin bakımı sırasında yalnız kalmaktan daha kötü bir şey olamaz.	4	3	2	1
50. Bir çocuğun diğer bir çocuğa vurması hiçbir şekilde hoşgörüyle karşılanamaz.	4	3	2	1
51. Anne – babalar çocuklarına hayatta ilerleyebilmeleri için hep bir şeyler yapmaları ve boşa zaman geçirmemeleri gerektiğini öğretmelidirler.	4	3	2	1
52. Akıllı bir kadın yeni bir bebeğin doğumundan önce ve sonra yalnız kalmamak için elinden geleni yapar.	4	3	2	1
53. Evde olup bitenleri sadece anne bildiği için ev hayatını onun planlaması gerekir.	4	3	2	1
54. Kendi haklarına sahip olabilmesi için, bazen bir kadının kocasını terslemesi gerekir.	4	3	2	1
55. Bütün zamanını çocuklarıyla geçirmek, bir kadına kanadı kopmuş kuş duygusunu verir.	4	3	2	1
56. Anne kollarını sıvar, bütün yükü sırtına alırsa tüm aile rahat eder.	4	3	2	1
57. Anne – babalar çocuklarını kendi kendilerine oluşturdukları güveni sarsabilecek bütün güç işlerden sakınmalıdırlar.	4	3	2	1
58. Çocuklar aslında sıkı disiplin içinde mutlu olurlar.	4	3	2	1
59. Çocuklarının toplantılarıyla kız – erkek arkadaşlarıyla ve eğlenceleriyle ilgilenen anne – babalar onların iyi yetişmelerini sağlarlar.	4	3	2	1
60. Anne ve babaya sadakat her şeyden önce gelir.	4	3	2	1

Ek-4: Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği Kullanım İzni

PAGE 01

Sayın Prof. Dr. Necla Öner,

Dokuz Eylül Üniversitesi Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Bölümü'nde yüksek lisans öğrenimi görmekteyim. Tez aşamasına geçmiş bulunmaktayım. Tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz. Tez konumu "Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz-Kavramı ile Ebeveynlerinin Çocuklarını Kabul-Red Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" olarak belirledim. Tezimin veri toplama aşamasında kullanmak üzere sizin uyarlayıp geliştirdiğiniz "Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği"ni kullanabilmek için izninizi istemekteyim.

Gereğini arz ederim.

Demet TARHAN

Tel: 05542302309

Fax: 02562250112

E-mail: demettarhan86@gmail.com

Sn. Tarhan

Çalışmanızda Piers-Harris'in Çocuklarda
Öz Kavramı Ölçeği'ni kullanabildiğiniz

N. Öner

Prof. Dr. Necla Öner

23.03.2013

Ek-5: Yeni Mutlu İlkokulu Uygulama İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/141922
Konu: Araştırma İzni
(Demet TARHAN)

10/01/2014

MAMAK İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi
b) Dokuz Eylül Üniversitesinin 26/11/2013 tarih ve 02161 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Demet TARHAN'ın "Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre Öz-Kavramı" konulu araştırması kapsamında ilçeniz Yeni Mutlu İlkokulunda uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anketler (6 sayfa) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
Anket (6 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA
www.ankara.meb.gov.tr
istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER
Tel: (0 312) 212 36 00
Faks: (0 312) 212 02 16